UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

JULIANE APARECIDA RIBEIRO DINIZ

A trama faustina da captura do trabalho docente do Sistema Universidade Aberta do Brasil pelo capital: o caso da Universidade Federal do Tocantins

GOIÂNIA / GO
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

[ ] Dissertação [x] Tese [ ] Outro*:_____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

JULIANE APARECIDA RIBEIRO DINIZ

3. Título do trabalho

A trama faustina da captura do trabalho docente do sistema Universidade Aberta do Brasil pelo capital: o caso da universidade Federal do Tocantins

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento [x] SIM [ ] NÃO[1]

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:
a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.
Casos de embargo:
- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;

- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.

Documento assinado eletronicamente por **Juliane Aparecida Ribeiro Diniz**, **Usuário Externo**, em 16/02/2023, às 16:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Daniela Da Costa Britto Pereira Lima**, **Professora do Magistério Superior**, em 17/02/2023, às 07:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3534997** e o código CRC **C6992F74**.

Referência: Processo nº 23070.000826/2023-45 SEI nº 3534997

JULIANE APARECIDA RIBEIRO DINIZ

A trama faustina da captura do trabalho docente do Sistema Universidade Aberta do Brasil pelo capital: o caso da Universidade Federal do Tocantins

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás, para obtenção de título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação

Orientação: Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima

GOIÂNIA / GO
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

DINIZ, Juliane Aparecida Ribeiro
A trama faustina da captura do trabalho docente do Sistema Universidade Aberta do Brasil pelo capital [manuscrito] : o caso da Universidade Federal do Tocantins / Juliane Aparecida Ribeiro DINIZ. 2023.
296 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Daniela da Costa Britto Pereira LIMA.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2023.
Bibliografia.
Inclui lista de figuras, lista de tabelas.

1. Capital flexível-financeiro-neoliberal. 2. Políticas Públicas. 3. Trabalho docente. 4. Condições de trabalho docente. 5. Sistema UAB. I. LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira, orient. II. Título.

CDU 37

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº **01** da sessão de Defesa de Tese de **JULIANE APARECIDA RIBEIRO DINIZ** que confere o título de **Doutora em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em **Educação.***

Aos **vinte dias do mês de janeiro de dois mil e vinte e três (20/01/2023)**, a partir das **09h**, nas dependências da Faculdade de Educação**,** realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada **"A TRAMA FAUSTINA DA CAPTURA DO TRABALHO DOCENTE DO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL PELO CAPITAL"**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Profª. Drª. **Daniela da Costa Britto Pereira Lima (PPGE/FE/UFG),** doutora em **Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento** pela **UFRJ,** com a participação dos demais Integrantes da Banca Examinadora: Prof. Dr. **João Ferreira de Oliveira (PPGE/FE/UFG),** doutor em **Educação** pela **USP** - integrante titular interno, Profª. Drª. **Míriam Fábia Alves (PPGE/FE/UFG),** doutora em **Educação** pela **UFMG**- integrante titular interna, Prof. Dr. **Luiz Fernandes Dourado (UFG),** doutor em **Educação** pela **UFRJ** - integrante titula externo e Prof. Dr. **Marcelo Jose Moreira (UEG)**, doutor em **Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento** pelo **IE-UFRJ** - integrante titular externo. Durante a arguição os integrantes da banca **fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus integrantes. Proclamados os resultados pela Profª. Drª. Daniela da Costa Britto Pereira Lima**,** Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos vinte dias do mês de janeiro de dois mil e vinte e três.

Banca Examinadora:

Profª. Drª. Daniela da Costa Britto Pereira Lima

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira

Profª. Drª. Míriam Fábia Alves

Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado

Prof. Dr. Marcelo Jose Moreira

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

A trama faustina da captura do trabalho docente do sistema Universidade Aberta do Brasil pelo capital: o caso da universidade Federal do Tocantins

Documento assinado eletronicamente por **Luiz Fernandes Dourado**, **Usuário Externo**, em 28/02/2023, às 12:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Miriam Fábia Alves**, **Professor do Magistério Superior**, em 01/03/2023, às 13:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **João Ferreira De Oliveira**, **Professor do Magistério Superior**, em 01/03/2023, às 20:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Daniela Da Costa Britto Pereira Lima**, **Professora do Magistério Superior**, em 01/03/2023, às 22:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Jose Moreira**, **Usuário Externo**, em 04/03/2023, às 10:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3556140** e o código CRC **FA79BBF4**.

Ao meu pai, **Deproísio**, *in memoriam*...

"A saudade tem a intensidade do amor que amamos".
(Padre Fábio de Mello)

AGRADECIMENTOS mais que especiais...

A **Deus** pelo dom da vida, da sabedoria, da inteligência, da alegria!

Às minhas avós, **Martinha** e **Ana** (*in memoriam*), as quais não tiveram oportunidades de estudo, mas me ensinaram o quê é ser uma mulher forte, decidida, guerreira e lutadora!

Aos meus pais, **Deproísio** e **Evanda**, que nunca mediram amor, carinhos, dedicação, esforços, incentivos, ajudas e lutas para que eu trilhasse os caminhos do conhecimento, cumprisse meus sonhos e chegasse até esse momento!

À família que construí! Meu esposo **Murilo**, que acreditou em mim e caminhou ao meu lado me incentivando, me apoiando, me ajudando e me encorajando em todos os dias; aos nossos filhos, **Guilherme** e **Ana Júlia**, minhas razões de viver e de existir, sendo o mais puro significado de amar e de amor; e, à nossa pequena **Cereja**.

Aos meus irmãos, **Julierme** e **Júlio**, e minhas cunhadas-irmãs, **Kellen** e **Fernanda**, pelo incentivo, apoio, carinho e diálogos em momentos difíceis, desafiadores e, também, alegres e descontraídos.

Aos meus amados, queridos e lindos sobrinhos - meus 'filhos' do coração: **Ana Luísa, Pedro Henrique**, **Giovanna** e **Matheus**.

AGRADECIMENTOS

É chegado o fim de uma trajetória!

Cabe-me olhar o percurso e refletir sobre o vivido, o sentido, o experimentado e o pensado. Impossível não reviver as angústias, os contentamentos, os encontros, os desencontros, as lágrimas, as tristezas, as alegrias, as agonias, as ansiedades, os carinhos, os apoios e os incentivos. Improvável não vislumbrar os conhecimentos construídos e reconstruídos, as transformações e as contradições no e do processo. Difícil, ainda, não reavivar os momentos e os sentimentos não ditos, não explícitos e não escritos...

Ao rememorar as estações habitadas visualizo pessoas importantes de serem lembradas, agradecidas e valoradas nesse percurso acadêmico, profissional e, ainda, pessoal, que não se principia no doutorado e, com certeza, não se finda aqui!

Primeiramente, preciso destacar alguns professores que marcaram muito minha caminhada e formação. Sou docente e pesquisadora como sou porque tive o privilégio de conhecê-los e tê-los como cânones: *Antônio César Ortega*, *Cíntia Thaís Morato*, *Emília de Freitas Lima*, *Ilza Zenker Leme Joly*, *Margarete Arroyo*, *Sônia Tereza da Silva Ribeiro* e *Vitor Alberto Matos*. A vocês, meu muito obrigada!

E sobre esse momento em particular, o itinerário do doutorado, começo agradecendo a quem me deu os elementares ensejos de contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – PPGE/FE/UFG: as professoras *Miriam Fábia Alves*, *Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza* e *Solange Martins Oliveira Magalhães*. Sentimento de gratidão por acreditarem em minha capacidade de aprendizado, por me oferecerem a oportunidade de retorno à vida estudantil e pelas disciplinas em que participei como aluna especial do programa, nas quais fui tão bem recebida e acolhida.

Não poderia deixar de citar, do mesmo modo, o professor *José Paulo Pietrafesa*, cujo contato inicial e de vida pessoal foi por intermédio de um amigo em comum, mas que me conheceu com ternura e incentivou minha caminhada no PPGE/UFG. Deixo a ele, então, meu muito obrigada!

Gratifico, de forma muito especial, minha orientadora de doutorado, *Daniela da Costa Britto Pereira Lima*, pelos seus saberes partilhados e compartilhados, pelo seu cuidado acadêmico e pessoal no processo de orientação, pelo respeito ao momento de construção individual do conhecimento do orientando e pelo ser humano amigo que é. A você, *Dani*,

muito obrigada, não apenas pela orientação na tese, mas por me ajudar a ascender em minha vida 'humana', acadêmica e profissional.

Meus agradecimentos especiais aos *professores* e às *professoras* do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás. E, particularmente, àqueles com quem tive contato próximo durante o cumprimento das disciplinas do curso e muito auxiliaram a constituição do meu caminho de reflexões: *Luiz Fernandes Dourado*, *João Ferreira de Oliveira*, *Karine Nunes de Moraes* e *Wanderson Ferreira Alves*.

Regracio, de modo primordial, o professor *Henrique Dantas Neder*, do Instituto de Economia da Universidade Federal de Uberlândia - IE/UFU, o *Murilo José de Souza Pires*, pesquisador do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, e a *Gislaine de Miranda Quaglio*, pelos conhecimentos partilhados, compartilhados, dialogados e ensinados em Estatística e em Métodos Quantitativos, o que muito me auxiliou na constituição das coletas, das organizações e das análises dos dados documentais e empíricos desta tese.

Minha gratidão, também, ao *Marcelo Soares de Carvalho*, da Escola Paulista de Política, Economia e Negócios, da Universidade Federal de São Paulo (EPPEN/UNIFESP), pela indicação de teóricos e de leituras e pelas conversas sobre 'Economia do Trabalho'. E ao *Cláudio César de Paiva*, do Departamento de Economia, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP - campus Araraquara, pelas trocas de conhecimentos e pelo apoio.

Agradeço, ainda, aos *pesquisadores e docentes* que aceitaram o convite para participar das bancas de qualificação e de defesa desta tese de doutorado, como membros efetivos e suplentes, e que contribuíram para o aperfeiçoamento e a construção desta investigação: *João Ferreira de Oliveira*, *Luiz Fernandes Dourado*, *Marcelo José Moreira, Marilza Vanessa Rosa Suanno, Miriam Fábia Alves* e *Suzana Gilioli da Costa Nunes*.

Não posso deixar de agradecer, de forma peculiar, à professora *Suzana Gilioli da Costa Nunes*, diretora de tecnologias educacionais e coordenadora do Sistema Universidade Aberta do Brasil da Universidade Federal do Tocantins - UFT, que não mediu esforços para disponibilizar dados, informações, documentos e conhecimentos necessários à edificação desta pesquisa.

Congratulo, também, os coordenadores dos cursos de graduação do Sistema UAB/UFT: *Adriana Malvasio*, *Alcione Marques Fernandes*, *Bruno Barreto Amorim*, *Juliana Ubarilli*, *Salmo Moreira Sidel* e *Teomar Manduca Aires Leal*, bem como todos os docentes formadores e docentes tutores em exercício nos cursos de licenciatura em Biologia, Física,

Matemática, Música e Química e de bacharelado em Administração Pública, no primeiro semestre de 2021, os quais fizeram soar e ecoar suas vozes, unissonamente, na composição desta tese.

Gratifico, em conformação carinhosa, minha amiga e colega de trabalho *Michele Giacomet*, pela afetuosa e acautelada correção de linguagem dos textos que compõem este relatório de pesquisa. Como também, ao meu amigo e colega de trabalho *Newton Paulo Monteiro* que realizou de forma cautelosa e cordial a tradução do resumo para a língua inglesa.

Dedico meus agradecimentos, do mesmo modo, a todos os participantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias e Educação a Distância - GEaD/FE/UFG, os quais me ajudaram a compor estudos e conceitos, me proporcionaram discussões acadêmicas profícuas e me engradeceram com amizades, apoios, incentivos e companheirismos.

Deixo minhas congratulações aos amigos acadêmicos, 'mestrandos e doutorandos', com os quais tive oportunidade de me encontrar durante esse decurso e muito enriqueceram a caminhada, os quais me abstenho de citar nomeadamente cada um por receio de esquecer o nome de algum. Saibam que deixaram 'muito' de vocês em meu ser e em minhas lembranças!

Agradeço, também, os amigos, os companheiros, os parceiros e os colegas que atuam profissionalmente comigo no Centro Universitário Alfredo Nasser - UNIFAN, com os quais aprendi muito e dividi vários momentos de desafios, de diálogos, de aprendizados, de reflexões, de conquistas e de resistências.

E, por fim, os meus amigos da 'vida', de descontração, de diálogos e incentivos, de alegria e tristeza, de apoio e lágrima, de paciência e impaciência, de amor e desabafos. Amigos que vivenciaram comigo o marco histórico de escrita desta tese - a Pandemia pela Covid-19 - que impossibilitou, em alguns momentos, o abraço e o carinho físico, mas nunca a comunicação, a amizade, o afeto e o amparo: *Aline Fagner, Elias Rafael, Fernando de Jesus, Humberto César, Isadora, Júlio César, Lázara Cristina, Leandro, Lorena Danielle e Lorena Bernardes, Marijara, Michele, Odália, Rosselini, Sidnei e Wesley*.

Em suma, exprimo aqui gratidão às pessoas especiais e únicas que, direta e/ou indiretamente, marcaram as várias etapas da minha vida e se fizeram presentes por intermédio de incentivos, críticas, escutas, carinhos e apoios. A vocês quero dizer que me compus dos 'pedacinhos coloridos' que me ofertaram. Pedacinhos, nem sempre bonitos, nem sempre felizes, nem sempre fraternos, mas que me fizeram ser quem sou. Pedacinhos que costurei em minha alma e que carregarei em todo meu percurso pessoal, profissional e acadêmico!

Dado que nem no conhecimento nem na reflexão nos é possível chegar à totalidade, porque àquele falta a dimensão interior e a esta a exterior, temos necessariamente de pensar a ciência como arte, se esperarmos encontrar nela alguma espécie de totalidade.

Essa totalidade não deve ser procurada no universal, no excessivo; pelo contrário, do mesmo modo que a arte se manifesta sempre como um todo em cada obra de arte particular, assim também a ciência deveria poder ser demonstrada em cada um dos objetos de que se ocupa.

JOHANN WOLFGANG VON GOETHE

Materialien zur Geschichte der Farbenlehre

DINIZ, Juliane Aparecida Ribeiro. **A trama faustina da captura do trabalho docente do Sistema Universidade Aberta do Brasil pelo capital**: o caso da Universidade Federal do Tocantins. 296 fls. Tese (Doutorado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

RESUMO

A presente tese é vinculada à linha de pesquisa "Estado, Políticas e História da Educação" do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás (PPGE/FE/UFG) e integra as investigações desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias e Educação a Distância (GEaD/FE/UFG/CNPq). Seu desígnio geral foi compreender quais são as repercussões do movimento da trípode institucionalizada do capital contemporâneo nas condições de trabalho dos docentes dos cursos de graduação do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, na conjuntura da Universidade Federal do Tocantins - UFT. E como perspectiva de tecer o percurso reflexivo e analítico, como também realizar o transcurso expositivo e compositivo das seções, adotaram-se os seguintes objetivos específicos: Discutir o conceito de trabalho humano em seu sentido universal e contextualizá-lo, em seu curso histórico, na sociedade capitalista industrial e flexível-financeiro-neoliberal; Destacar as especificidades conceituais e históricas do trabalho docente no âmbito dos regimes de acumulação do capital industrial e do capital flexível-financeiro-neoliberal; Apontar os fatos estilizados do decurso da sistematização da Educação a Distância em contexto mundial e nacional, avultando as especificidades e as peculiaridades do caso brasileiro que forneceram as bases e os fundamentos para a instituição do Sistema UAB; Compreender a edificação e a estruturação do Sistema UAB, no interstício de 2005 a 2020, mediante legislação e dados quantitativos fornecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, por intermédio da Diretoria de Educação a Distância; e, Analisar as evidências empíricas das condições de trabalho docente nos cursos de graduação do Sistema UAB no contexto da UFT. Fez-se opção pelo Método de Abordagem materialista histórico-dialético, tendo em vista que se tomou o objeto investigativo pelo fio condutor dos processos históricos, dinâmicos, diversos, contraditórios, polifacéticos e complexos da sociedade cujo modo de produção é o capitalista. O Método de Procedimento adotado foi o Estudo de Caso, caracterizado pela abordagem qualitativa, pela pesquisa exploratória, bibliográfica, documental, de campo com coleta de dados por meio de questionários e analítica-descritiva. Os resultados desvelaram que o trabalhador docente do Sistema UAB, na singularidade da UFT, foi capturado e enlaçado pelo capital flexível-financeiro-neoliberal e que conglutina a inovada morfologia do trabalho docente na educação superior pública brasileira. Quer dizer, são contratados em formato desregulamentado das legislações trabalhistas e previdenciárias, desprotegidos de direitos e garantias sociais, desprovidos de condições materiais ofertadas pela contratante, com remuneração rebaixada e sem previsibilidade tangível de horas-atividades e horários a cumprir. Tudo isto induz à dificuldade de organização sindical e de sentimento de coletividade e de pertencimento à uma classe profissional, à intensificação da jornada e do ritmo de trabalho e, em consequência, ao adoecimento e ao padecimento físico e psíquico-mental do trabalhador docente. Contudo, as evidências empíricas apontaram consequências mais acentuadas vivenciadas pelos docentes tutores, presenciais e a distância, do Sistema UAB/UFT, os quais apresentaram relevantes indicadores de precarização e invisibilização do trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Capital flexível-financeiro-neoliberal; Políticas Públicas; Trabalho docente; Condições de trabalho docente; Sistema UAB.

DINIZ, Juliane Aparecida Ribeiro. **The faustian plot of capturing the teaching work of the Open University System of Brazil by capital:** the case of the Federal University of Tocantins. 296 fls. Tese (Doutorado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

ABSTRACT

The current thesis dissertation is associated with the thematic area of "State, Policies and History of Education" of the Postgraduate Research Program in Education at the Faculty of Education of the Federal University of Goiás. It comprises research inquiry conducted by the Research and Study Group in Technology and Online Distance Education. Its general aim was the comprehension of the repercussions of contemporary institutionalized capitalist advances over working conditions for undergraduate program teachers at the Brazilian Open University in the context of the Federal University of Tocantins. With the intent of weaving a reflection and analytical course as well as the expositive and compositive approach for the sections, the following specific objectives were selected: to discuss the concept of human work in its universal meaning and contextualize it, given its history, in the industrial capitalist and flexible-financial-neoliberal capital society; to highlight conceptual and historical details of the teaching profession work in the realm of flexible-financial-neoliberal capitalist and industrial capitalist accumulation regimes; to indicate the facts undergoing online distance education systematization in the country and worldwide, drawing attention to the specific and peculiar features of the Brazilian case that established the grounds for the Brazilian Open University System; to understand the developing structure of the Open University System between 2005 and 2020 by means of data and policies provided by CAPES (Coordination for Higher Education Staff Qualification), through the Online Distance Education Board of Directors; to analyze the empirical evidences of working conditions for teachers in the Federal University of Tocantins' Open University System. As for the methodological approach, a dialectical and historical materialism perspective was adopted since the research thread follows along the set of historical, dynamic, diverse, contradictory, complex and multifaceted processes of a capitalist mode of production society. A case study procedure was selected in keeping with its appropriateness for exploratory, bibliographical, documentary and field research by means of analytical/descriptive analysis and questionnaire data gathering. Results made clear that teaching professionals in the Open University System at the Federal University of Tocantins were snared by the flexible-financial-neoliberal capital system, which characterizes the new face of work in the Brazilian public Higher Education teaching profession. This means that the teaching staff is hired in disagreement with legal work and pension requirements, depriving professionals of the shelter of social warrant and rights, of appropriate material working conditions and leaving them with lowered payment policies, without any clear planning of working schedules. As a result, barriers are imposed to union organization initiatives and to the feeling of group membership and belonging to a professional class, which leads to more intensive workdays and thereon to teachers' physical and mental illness. Yet, evidence shows that even worse consequences impact face-to-face and online tutors at the Open University in the Federal University of Tocantins, who experience high rates of work conditions precariousness.

KEYWORDS: Flexible-financial-neoliberal capital; Public policy; Teaching work; Teaching working conditions; UAB System.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

CARTOGRAMA 01 – Localização das Instituições Públicas de Ensino Superior e dos Polos com vagas deferidas pelo Sistema UAB no ano de 2020, por região brasileira 172

CARTOGRAMA 02 - Acumulado total de vagas deferidas pelo Sistema UAB, de 2005 a 2020, por região brasileira e por município do polo 179

FIGURA 01: As gerações da educação a distância em contexto mundial 114

FIGURA 02: As gerações da educação a distância no Brasil 118

GRÁFICO 01 - Despesas orçamentárias totais destinadas ao Sistema UAB de 2008 a 2019 (em milhões) 163

GRÁFICO 02 – Participação dos componentes bolsas e custeios nas despesas orçamentárias totais do Sistema UAB, de 2008 a 2019 166

GRÁFICO 03 - Número de IPES com vagas deferidas pelo Sistema UAB em 2020, por região brasileira 167

GRÁFICO 04 – Total de vagas deferidas pelo Sistema UAB por ano, de 2005 a 2020 174

GRÁFICO 05 - Taxa média de crescimento das vagas deferidas pelo Sistema UAB de 2005 a 2020 175

GRÁFICO 06 – Quantificativo de vagas deferidas pelo Sistema UAB por tipo de curso superior, de 2005 a 2020 183

GRÁFICO 07 – Número total de docentes em exercício em cursos de graduação na modalidade a distância nas IPES, de 2009 a 2019 188

GRÁFICO 08 – Número absoluto de docentes em exercício em cursos de Graduação na modalidade a distância das Instituições Públicas de Ensino Superior, por grau de formação, de 2009 a 2019 190

GRÁFICO 09 – Proporção do grau de formação no número total de docentes em exercício em cursos de Graduação na modalidade a distância das Instituições Públicas de Ensino Superior, de 2009 a 2019 192

GRÁFICO 10 – Participação da região Norte e do estado do Tocantins no total acumulado de vagas deferidas pelo Sistema UAB, entre 2006 e 2020 201

GRÁFICO 11 – Quantificativo total de profissionais (docentes e coordenadores) em exercício nas atividades do Sistema UAB/UFT de 2007 a 2021 209

GRÁFICO 12 – Remuneração das categorias Docente Formador I, Docente Formador II e Docentes Tutores presenciais e a distância: valores nominais x valores reais 231

QUADRO 01 – Síntese integradora das temáticas discutidas nos trabalhos selecionados 40

QUADRO 02 – Características do sistema de produção e do trabalho taylorista-fordista 73

QUADRO 03 – Características do sistema de produção e do trabalho toyotista-flexível 92

QUADRO 04 – Marcos historiais do desenvolvimento da educação a distância no Brasil 120

QUADRO 05 - Instituições Públicas de Ensino Superior com vagas deferidas pelo Sistema UAB, no ano de 2020, por regiões e por estados brasileiros 169

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 – Número de registros de trabalhos científicos encontrados e selecionados em cada repositório consultado 35

TABELA 02 – Distribuição dos estudos selecionados por ano de publicação e por repositório 38

TABELA 03 – Distribuição dos estudos selecionados por espaço regional brasileiro 39

TABELA 04 – Docentes em exercício nos cursos de graduação do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021 55

TABELA 05 – Vagas deferidas pelo Sistema UAB por região brasileira, em cada ano, de 2005 a 2020 176

TABELA 06 – Participação das regiões brasileiras no total acumulado de vagas deferidas pelo Sistema UAB, de 2005 a 2020 (%) 178

TABELA 07 – Classificação dos 10 primeiros estados brasileiros no total acumulado de vagas deferidas pelo Sistema UAB, de 2005 a 2020 180

TABELA 08 – Classificação dos 20 primeiros Municípios dos polos em total acumulado de vagas deferidas pelo Sistema UAB, de 2005 a 2020 181

TABELA 09 – Classificação das 15 primeiras Instituições Públicas de Ensino Superior em acumulado de vagas deferidas pelo Sistema UAB, de 2005 a 2020 182

TABELA 10 – Acumulado total de vagas deferidas pelo Sistema UAB, de 2005 a 2020, por tipo de curso superior 185

TABELA 11 – Taxa média de crescimento ao ano (% a.a.) do número total de docentes em exercício em cursos de Graduação na modalidade a distância das Instituições Públicas de Ensino Superior, por grau de formação, de 2009 a 2019 190

TABELA 12 – Vagas deferidas pelo Sistema UAB em cada estado da região Norte de 2006 a 2020, em cada ano 200

TABELA 13 – Vagas deferidas pelo Sistema UAB para cada IPES do estado do Tocantins de 2006 a 2020, em cada ano 203

TABELA 14 – Distribuição das vagas deferidas para os cursos de educação superior a distância pelo Sistema UAB, no âmbito da UFT, em cada polo e em cada ano, de 2006 a 2020 206

TABELA 15 – Vagas deferidas pelo Sistema UAB para a Universidade Federal do Tocantins, por tipo de curso e em cada ano, de 2006 a 2020 207

TABELA 16 – Número de docentes em exercício nos cursos do Sistema UAB, na Universidade Federal do Tocantins, por atuação docente, em cada ano de 2007 a 2021 210

TABELA 17 – Dados proporcionais sobre o estado civil e o sexo dos docentes em exercício nos cursos de graduação a distância do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021 215

TABELA 18 – Dados proporcionais sobre o grau de formação acadêmica dos docentes em exercício nos cursos de graduação a distância do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021 219

TABELA 19 – Dados proporcionais sobre a atuação concomitante na educação superior presencial e/ou na educação básica pelos docentes em exercício nos cursos de graduação a distância do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021 222

TABELA 20 – Dados proporcionais sobre os equipamentos, os recursos materiais e os insumos utilizados pelos docentes em exercício nos cursos de graduação a distância do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021, para realização do trabalho docente 234

TABELA 21 – Dados proporcionais sobre o espaço físico utilizado pelos docentes em exercício nos cursos de graduação a distância no Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021, para realização do trabalho 236

TABELA 22 – Dados proporcionais sobre o sentimento de pertencimento à classe dos professores da educação superior, dos docentes em exercício nos cursos de graduação a distância do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021 240

TABELA 23 – Dados proporcionais sobre a frequência na semana em que os docentes em exercício nos cursos de graduação a distância do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021, se dedicaram às atividades de ensinagem 241

TABELA 24 – Dados proporcionais sobre o período do dia em que os docentes em exercício nos cursos de graduação a distância do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021, realizaram as atividades da docência 242

TABELA 25 – Dados proporcionais sobre o serviço de saúde utilizado pelos docentes em exercício nos cursos de graduação a distância do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021 243

TABELA 26 – Dados proporcionais sobre a utilização do tempo fora da docência pelos docentes em exercício nos cursos de graduação a distância do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021 245

TABELA 27 – Proporções individuais médias de enfermidades/padecimentos pertinentes à docência na EaD pública na percepção dos docentes em exercício nos cursos de graduação a distância do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021 248

SUMÁRIO

1 ABREM-SE AS CORTINAS: o desvelar da investigação 16

1.1 O ITINERÁRIO DA PESQUISADORA 16

1.2 O PERCURSO DA TEMÁTICA E OS ELEMENTOS DA PESQUISA 20

1.3 A TRAJETÓRIA DA JUSTIFICATIVA 33

1.4 O TRANSCURSO METODOLÓGICO 48

1.5 APONTAMENTOS FINAIS 59

2 O TRABALHO DOCENTE NO MOVIMENTO DE (RE)ESTRUTURAÇÃO DO CAPITAL 63

2.1 ORIGENS E CONTRADIÇÕES DO TRABALHO 64

2.2 O TRABALHO NO ESPAÇO-TEMPO DO CAPITAL INDUSTRIAL 70

2.3 O TRABALHO NO ESPAÇO-TEMPO DO CAPITAL FINANCEIRO 76

2.4 O TRABALHO DOCENTE NO ESPAÇO-TEMPO DO CAPITAL INDUSTRIAL E FINANCEIRO 97

2.5 REFLEXÕES FINAIS 108

3 IDIOSSINCRASIAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CENÁRIO BRASILEIRO 110

3.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: considerações iniciais 111

3.2 FATOS ESTILIZADOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL 118

3.3 REFLEXÕES FINAIS 146

4 A ANATOMIA ESTRUTURAL DO SISTEMA UAB 148

4.1 O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: movimento histórico 149

4.2 A ARQUITETURA ESTRUTURAL DO SISTEMA UAB (2005-2020) 161

4.2.1 Despesas orçamentárias totais do Sistema UAB de 2008 a 2019 163

4.2.2 A estrutura do Sistema UAB nos espaços regionais brasileiros (2005 a 2020) 167

4.2.3 Vagas deferidas pelo Sistema UAB de 2005 a 2020 173

4.2.4 Vagas deferidas pelo Sistema UAB por tipo de curso, de 2005 a 2020 183

4.2.5 Docentes dos cursos de graduação nas IPES na modalidade a distância, de 188

2009 a 2019

4.3 REFLEXÕES FINAIS 193

5 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO SISTEMA UAB/UFT 197

5.1 REGIÃO NORTE E ESTADO TOCANTINS NA TOTALIDADE DO SISTEMA UAB 198

5.2 A UFT NO CONTEXTO DA MATERIALIZAÇÃO DO SISTEMA UAB 203

5.3 AS CIRCUNSTÂNCIAS DE ATUAÇÃO DOS DOCENTES DO SISTEMA UAB/UFT 212

5.3.1 O perfil dos docentes do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021 214

5.3.2 Relações de emprego dos docentes do Sistema UAB/UFT 221

5.3.2.1 Seleção, contratação, estabilidade e plano de carreira 221

5.3.2.2 Remuneração 226

5.3.3 Recursos para a realização do trabalho docente no Sistema UAB/UFT 234

5.3.4 Efeitos das condições de trabalho no Sistema UAB/UFT na vida dos docentes 239

5.4 REFLEXÕES FINAIS 252

6 EPÍLOGO 258

REFERÊNCIAS 271

1 ABREM-SE AS CORTINAS: o desvelar da investigação

> Sou feita de retalhos!
> Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.
> Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...
> Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...
> Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.
> E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...
> Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.
>
> CRIS PIZZIMENTI

Como ressalta Minayo (1993, p.90), "nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática", portanto compreender a construção de uma investigação e de seu objeto é antes de mais nada conhecer a trajetória do investigante, de suas construções, de suas escolhas, de suas transformações e de suas contradições no processo de formação pessoal, acadêmico e profissional.

Sendo assim, a presente seção tem por desígnio apresentar a pesquisadora e sua trajetória, a delimitação e a contextualização do tema, o objeto e o recorte deste privilegiado no estudo. Explicita, também, os objetivos, geral e específicos, a problemática, os pressupostos, o método de abordagem e de procedimento, os caminhos e as opções metodológicos, bem como a justificativa da pesquisa.

Expõe, além disso, o levantamento bibliográfico efetivado durante a fase exploratória desta investigação, cuja finalidade foi constatar o estado do conhecimento acerca do trabalho docente no Sistema Universidade Aberta do Brasil. E, por fim, seguem-se os apontamentos finais desta seção, bem como o esclarecimento no tocante à escolha do título e à estrutura expositiva deste trabalho de doutoramento.

1.1 O ITINERÁRIO DA PESQUISADORA

Sou natural de Uberlândia-MG, filha de uma professora de Língua Portuguesa do ensino fundamental e de um Contabilista. Sou a mais velha de três filhos e iniciei meus estudos em 1979, em uma escola 'Jardim de Infância', hoje denominada Educação Infantil. Segui minha trajetória acadêmica em instituições públicas, em contexto histórico e social em que se acreditava ser a educação formal o princípio fundamental para se *vencer na vida*.

Paralelo à escolarização regular principiei aprendizagem musical, em 1985, no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli. Em Minas Gerais, a tradição dos conservatórios públicos é muito forte, tanto que ao total são treze espalhados e mantidos pelo estado. E, para cumprir o currículo de formação musical específica, também se fazia necessário cursar disciplinas de cunho cultural: história das Artes, história da Música, folclore e tradições artísticas nacionais e regionais, o que influenciou, em grande medida, minha trajetória e minha identidade.

Meu primeiro curso superior foi Ciências Econômicas, encetado em 1992, na Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Fui bolsista do Programa Especial de Treinamento - PET/CAPES de 1994 a 1996, quando estreei meu itinerário pesquisador. No último semestre de Economia, em 1996, e em fase final do meu curso técnico instrumental, fui selecionada para ministrar aulas de 'Musicalização Infantil e Criatividade' no Conservatório Estadual de Música em Uberlândia/MG. Aceitei como forma de adquirir experiência profissional na área e dispor de renda, todavia interessei-me muito pela profissão docente. E, aqui, iniciavam-se minhas reflexões acerca do compromisso ético, político e social da docência.

No ano de 1997, com a finalização do meu contrato no Conservatório, deixei a sala de aula para seguir a carreira de '*Economista'*. Ingressei-me em uma empresa de transportes terrestres a fim de atuar no setor de 'Planejamento e Custos' do departamento financeiro. No entanto, a rotina de trabalho não era o que eu esperava e a paixão pela docência me fez decidir deixar este ofício e retornar à vida acadêmica.

Desta forma, voltei à sala de aula como professora de Musicalização Infantil e prestei vestibular, em 1999, para Licenciatura em Educação Artística, Habilitação em Música (1999-2003), com concentração em música erudita, na Universidade Federal de Uberlândia - UFU. E, neste curso, tive contato com a educação a distância pela primeira vez, na disciplina de 'Música Computacional', em 2001, com o professor Dr. João Cândido Lima Dovicchi. Este docente desenvolvia projetos de computação sônica vinculados à Universidade Virtual Pública do Brasil, por meio do Laboratório de Eletroacústica - LABMUS/UFU e do Núcleo

Avançado de Computação Sônica e Multimídia - NACSM e, além disso, promovia em suas aulas a aplicação dos conceitos de composição e de improvisação musical eletroacústica.

O professor João Dovicchi, no âmbito de sua disciplina, oferecia várias atividades musicais a serem realizadas em ambientes virtuais de aprendizagem, os quais os estudantes acessavam, realizavam a tarefa e obtinham suas avaliações, também, virtualmente. Acessávamos os correios eletrônicos pessoais para obter os materiais (textos e exercícios) de cada aula, bem como o plano de ensino da matéria. Ação que na época era grande novidade, pois a prática recorrente era os docentes xerocarem os textos e os deixarem na copiadora para os acadêmicos.

Durante esta licenciatura, trabalhei em escolas de musicalização infantil, de educação infantil com a disciplina de 'Música' e em projetos de formação musical e artística de professores da educação básica (Projeto Criança, do Instituto Algar), além de ministrar aulas de instrumento e de Musicalização e Criatividade no Conservatório de Música Cora Pavan Capparelli, de Uberlândia-MG.

Em 2003, movida por minhas reflexões, por minhas práticas acadêmicas e profissionais e por intenso interesse em continuar pesquisando a área da Educação, busquei o Mestrado em Educação na Universidade Federal de São Carlos - PPGE/UFSCar, na linha de pesquisa Metodologia de Ensino (2004-2006). Nesse período, integrei-me ao corpo da Orquestra Experimental da UFSCar, cuja regente era minha orientadora, Dra. Ilza Zenker Leme Joly, e atuei como docente no projeto de extensão 'Ninhos de formação musical' e na disciplina de 'Iniciação à pesquisa em Educação Musical', no curso de Licenciatura em Música, pelo Programa de Incentivo à Docência do PPGE/FE/UFSCar.

E, antes de finalizar o curso de Mestrado, desloquei-me para o estado de Goiás, em 2005, passando a atuar em uma instituição de ensino superior (IES) privada, na cidade de Aparecida de Goiânia-GO, nas graduações em Pedagogia, Administração, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis e Direito com as disciplinas de Metodologia da Pesquisa, Metodologia Científica, Trabalho de Conclusão de Curso, Currículos e Programas, Língua Portuguesa e Metodologia do Ensino de Arte; nas pós-graduações *lato sensu* com as disciplinas de Metodologia do Trabalho Científico e Docência no Ensino Superior; na Coordenação da Comissão Própria de Avaliação - CPA (2008-2009); na Coordenação do núcleo de orientação dos trabalhos acadêmicos - Trabalho de Conclusão de Curso, do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, a partir de agosto de 2009; como membro do corpo editorial da

Editora da IES a começar de 2013; e, na Coordenação de Extensão e Assessoria da Pró-Reitoria Acadêmica desde fevereiro de 2021.

Nesse ínterim, ingressei no Curso de Licenciatura em Letras (Português/Inglês), na Faculdade COC/UNISEB (2008-2011) em Goiânia-GO, na modalidade semipresencial. Era, para mim, novo modo de estudo, com novos desafios e novas aprendizagens. As aulas presenciais aconteciam uma única vez na semana, das 19h às 23h, e eram transmitidas via telão e caixas de som. A interação com o professor ocorria via *chat* no qual a tutora presencial do polo participava em tempo real e os questionamentos eram respondidos. A cada dois meses, um material impresso para leitura e acompanhamento das aulas era distribuído e as atividades de fórum, plantão de dúvidas, textos para discussões, vídeos instrucionais e exercícios eram postados na área do acadêmico no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, com datas e horários estabelecidos para realização. Foi bastante interessante esta experiência, permitindo aos estudantes a construção da autonomia, da organização do tempo e espaço de estudos e de buscas por saberes complementares. E, a partir desta experiência, interessei-me por pesquisar e compreender a Educação a distância.

Em 2016, participei do processo seletivo para professora formadora na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, no curso técnico em Administração, do Sistema Rede e-Tec Brasil. Esse sistema tem por propósito ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos públicos e gratuitos, de formação profissional e tecnológica a distância, para pessoas que tenham concluído o Ensino Médio. Sendo selecionada, trabalhei no Instituto Tecnológico do Estado de Goiás Sebastião Siqueira, em Goiânia-GO. Foi experiência interessante e peculiar, pois a atividade escolar (o TCC) era desenvolvida em grupos, a partir dos saberes discutidos durante as disciplinas do curso e da experiência profissional de muitos deles, o quê propiciava momentos de discussões profícuas e peculiares para a construção do conhecimento e a escrita do relatório de pesquisa.

Assim, dando continuidade aos estudos dessa temática, fiz uma pós-graduação *lato sensu* em Docência na Educação a distância pela Faculdade Alfredo Nasser (2016-2017), com duração de 18 meses. E, alicerçada em diversas indagações e inquirições surgidas durante este caminho formativo, busquei disciplinas como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás - PPGE/FE/UFG, em 2017. Em 2018, participei do processo seletivo do doutorado, na linha de Estado, Políticas e História da Educação, da qual essa tese faz parte e tem como foco de investigação o trabalho docente na educação superior pública a distância, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Além disso, no ano de 2020, iniciei o curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade de Brasília, pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil - UnB/UAB. Encontro-me, então, cumprindo mais esta trajetória, como transcurso de interrogações e reflexões para a tese, para a docência e para minha formação pessoal, acadêmica e profissional e como busca por saberes e ponderações. Experiencio, portanto, a concretude desta política educacional pela vivência de estudante!

Em virtude de todo o explícito, posso dizer que sou a materialidade do pensamento da incompletude, do inacabado, da experimentação, da contraditoriedade, da inquietação, da reflexão e da inquirição e tenho certeza que, do mesmo modo que antes, continuarei experimentando as minhas incongruências continuadamente, costurando e tecendo meus pedacinhos coloridos e tendo esse relatório de investigação como ponto de partida de muitos mais!

E, assim, finalizo a descrição do meu percurso definindo-me como um 'mosaico'! Mosaico de formações, ponderações, contradições, conhecimentos e saberes, afetividades, sensibilidades e desalentos materializado na costura dos pedacinhos coloridos que ora combinam e se afinam, ora destonam e destoam, mas que compõem, na historicidade da vida, a minha colcha de retalhos, a qual me aquece, me colore e me inquieta e se reluz na materialização e na concretude desta tese de doutorado!

1.2 O PERCURSO DA TEMÁTICA E OS ELEMENTOS DA PESQUISA

A partir da década de 1990 vivencia-se em todo o mundo um conjunto de reformas institucionais (econômicas, normativas, sociais, culturais e administrativas) tomando como base os parâmetros e as diretrizes estabelecidos pelo Consenso de Washington (1989)[1]. Em linhas gerais, as principais condutas estabelecidas nesse evento e que ganham espaço nas agendas dos governos alinhados aos interesses do capital foram: a garantia da propriedade privada; a abertura comercial e financeira das nações; o estímulo à concorrência entre nações e indivíduos; o forte ajuste do Estado - seja por meio de privatizações, de disciplina fiscal e

[1] Consenso de Washington é a conjugação de grandes medidas que visava a propalar a conduta econômica neoliberal nos países subdesenvolvidos, sobretudo aos pertencentes à América Latina. Para discussão aprofundada deste tema consulte Williamson e Kuczynski (2004).

redução dos gastos públicos e/ou de desregulamentação dos mercados econômicos; e, especialmente, a flexibilização das legislações e relações de trabalho.

Contudo, na generalidade, o princípio norteador deste receituário neoliberal é o mercado como única ordem natural de organização da sociedade capitalista, pois os mercados livres dos grilhões estabelecidos pelo Estado proporcionariam a "(...) liberdade econômica, em si e por si, [que] é parte extremamente importante da liberdade total" (FRIEDMAN, 2017, p. 11, *acréscimo nosso*).

Na América Latina, a primeira experiência concreta do neoliberalismo aconteceu no Chile, durante a ditadura de Augusto Pinochet (1973-1989), como laboratório para os testes empíricos das teorias desenvolvidas, mediante à instituição da *Sociedade Mont Pèlerin* em 1947, pela Escola de Chicago e pela Escola Austríaca.

No caso do Brasil, veio, nomeadamente, de forma tímida durante o mandato presidencial de José Sarney de Araújo Costa (1985-1990), ganhando impulsos gradativamente mais intensos durante os governos de Fernando Collor de Melo (1990-1992), de Itamar Augusto Cautiero Franco (1992-1994) e de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), no esteio dos processos de renegociação da dívida externa brasileira estabelecidos, em especial, por intermédio do Plano Brady.

O Plano Brady foi idealizado em 1989 e promoveu a renegociação da dívida externa dos países latino-americanos, concedendo descontos sobre o montante e sobre os juros do défice. Contudo, exigia, em contrapartida, a implementação das reformas e das políticas neoliberais estabelecidas e sistematizadas pelo Consenso de Washington, mediante ao discurso de que estas propiciariam o controle da alta inflação, a estabilidade macroeconômica dos países subdesenvolvidos e o crescimento econômico sustentado significativo (MARÇAL, 2000).

Estas reformas, logo, atingiram também o delineamento da educação brasileira, mobilizando disposições curriculares, concepções e paradigmas educativos, metodologias e modalidades de ensino e perspectivas de 'bens e serviços' educacionais, bem como promoveram transformações das condições de atuação e das relações de emprego do trabalho docente, amparadas pela proposição e pela materialização de políticas governamentais de cunho gerenciador.

Estas políticas construíram, ainda, discurso desqualificante da educação pública em detrimento à educação particular, denunciando suposta ineficiência e alto custo daquela, bem como a inadequação entre o seu produto e as demandas do mercado de trabalho. Promoveu-

se, portanto, necessidade de modernização da área educacional e de transformação dos padrões educativos, inserindo-se, assim, moldes e discursos da gestão do setor privado empresarial na esfera estatal (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003).

E, deste modo, em meio a estas reformas, tem-se a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394, em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que em seu artigo 80 normatiza a Educação a distância (EaD), informando que "O Poder Público **incentivará** o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino[2], e de educação continuada", como meio de democratizar e de expandir o acesso da população brasileira aos ambientes e aos conhecimentos educacionais (BRASIL, 1996, *grifo nosso*).

Deste modo, entende-se que a educação superior poderia, desde então, ser ofertada a distância e em vários pontos do território nacional, permitindo a admissão de pessoas que até aquele momento haviam sido excluídas deste nível educacional, por morarem longe dos centros urbanos ou por indisponibilidade de tempo e de recursos. Compreende-se, ainda, pela legislação, que o setor público adotou, a partir deste período, o papel de incentivador e fomentador do desenvolvimento e da promoção de programas de educação universitária a distância, explicitando, assim, que a prioridade não era o financiamento e a gestão própria da EaD governamental, mas apenas o estímulo, a supervisão e a regulamentação desta.

No contexto público e de educação superior, recorte específico desta pesquisa, ocorreu iniciativa relevante no ano de 1999: a constituição de consórcio interuniversitário entre 82 instituições governamentais de educação universitária e 07 consórcios regionais, denominado Universidade Virtual Pública do Brasil - UNIREDE, cujo objetivo foi iniciar a luta pela democratização do acesso à educação superior a distância pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade social, em parcerias colaborativas na promoção de cursos e na produção de materiais didáticos. Privilegiou-se, desse modo, a capacitação para o magistério, por meio da oferta de cursos a distância nos níveis de graduação, pós-graduação, extensão e educação continuada[3]. Interessante destacar que este consórcio inovou e desconstruiu resistências e preconceitos acerca da Educação a distância no Brasil, como também fortaleceu a contenda por proposição e por consolidação de políticas públicas para a EaD governamental.

---

[2] Assim, a Educação a distância passa a ser modalidade educativa na educação básica, na educação de jovens e adultos, na educação especial, na educação profissional de nível médio e superior e na educação superior.

[3] Dados disponíveis em: https://www.aunirede.org.br/portal/quem-somos/historico/. Acesso em 28 de janeiro de 2019.

Outro projeto relevante constitui-se no Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, estabelecido pelo Decreto n.º 5.800, de 08 de junho de 2006, buscando "expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior" por meio da EaD, priorizando a formação inicial e continuada de professores em exercício, reduzindo as desigualdades na oferta de ensino universitário e desenvolvendo amplo sistema nacional de educação superior à distância público (BRASIL, 2006, art.1º).

Os cursos são oferecidos em formato gratuito por Instituições Públicas de Ensino Superior - IPES, credenciadas pelo Ministério da Educação - MEC e integrantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, nas modalidades de extensão, sequencial, licenciatura, bacharelado, tecnólogo, especialização e mestrado.[4]

A meta principal do Sistema UAB era contribuir para a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação – PARFOR/MEC, por isso as ofertas de vagas voltam-se, prioritariamente, para a formação inicial de professores da educação básica e são implementados diferentes programas de formação para atender, adequadamente, à demanda por preparação docente para o exercício da profissão.[5]

Entende-se, portanto, que a aspiração do Sistema UAB foi fomentar a EaD pública de educação superior, estimular a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de Educação a distância em localidades regionais estratégicas e contribuir para o fortalecimento e a institucionalização da modalidade e das pesquisas e estudos científicos nesta área de conhecimento (LIMA; FARIA; DESIDÉRIO, 2013).

E, nesse cenário posto a seguir de 1996, notadamente, presencia-se crescimento da Educação a distância pública e privada no Brasil e, consequentemente, aumento progressivo do numerário de docentes que se dedicam a esta modalidade educacional e de discentes matriculados.

Segundo dados anuais do Censo da Educação Superior, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, em 2019 foram contabilizados 2.450.264 estudantes matriculados em cursos superiores a distância, em que 6,4% deste quantitativo encontrava-se em instituições públicas e 93,6% em particulares (INEP, 2020a).

Em outras palavras, as IES particulares apresentaram pouco menos de quinze vezes do quantitativo de estudantes matriculados na EaD das Instituições Públicas de Ensino Superior, demonstrando, portanto, concentração das matrículas em cursos superiores a distância no

[4] Conforme sítio http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/proeb, acesso em 20 de abril de 2020.
[5] Informações presentes no sítio: https://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor.

segmento privado. Cabe ressaltar, ainda, que esse total de discentes registrados em cursos superiores a distância representou pouco mais de 28% do quantitativo total (somados o número de estudantes dos cursos superiores a distância e presenciais) de matriculados na educação universitária brasileira, no ano de 2019.

Com relação aos docentes, por sua vez, em 2019, identificaram-se 6.983 docentes que se dedicavam às atividades dos cursos superiores a distância nas IPES e 49.265 que se devotavam à EaD em instituições particulares de ensino superior (INEP, 2020a). Isto demonstra que a quantidade de docentes lotados nas IES privadas era pouco mais que o sétuplo daqueles encontrados nas Instituições Públicas de Ensino Superior, no tocante à atuação na modalidade a distância.

O trabalho de Diniz e Pires (2020), realizado a partir dos microdados do Censo da Educação Superior coletados no ano de 2018, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, observou que a maioria dos docentes dessa modalidade de ensino encontra-se na organização acadêmica universidade, de caráter privado, sob o regime de trabalho integral sem dedicação exclusiva (40h/aula) e parcial (quando são contratados para atuar com doze ou mais horas semanais de trabalho na mesma Instituição de Ensino Superior).

Com relação à titulação acadêmica, esta pesquisa citada apresentou que a maior parte dos docentes da EaD tem formação *Stricto Sensu*, isto é, possuem mestrado e doutorado e atuam em sua grande maioria em cursos de graduação em detrimento aos cursos de pós-graduação (*Lato* e *Stricto Sensu*) a distância. Contudo, apenas 29,77% destes docentes realiza pesquisas, 31% devota-se às atividades de extensão e 0,68% possui bolsas de estudo e de pesquisa das agências de fomento brasileiras.

Os dados discutidos na investigação de Diniz e Pires (2020) demonstram, além disso, necessidade de políticas públicas que incentivem e promovam maior dedicação dos professores da educação superior a distância às atribuições que compõem a tríade desse nível educacional: ensino, pesquisa e extensão, pois fica explícito que a docência (o ensino) é a atividade de predominância na atuação destes profissionais.

À vista de todo esse panorama, portanto, esta tese tem por princípio temático o Sistema Universidade Aberta do Brasil - Sistema UAB enquanto política pública relevante

para a expansão e interiorização da oferta de cursos e de programas de educação superior governamental e para a democratização do acesso a este nível educativo[6].

Ao compreender que política pública é o "conjunto de ações do Estado no sentido de apresentar solução para transtornos de diversas ordens no país", por conseguinte, sua materialização pode acontecer na "forma de programas públicos, projetos, leis, campanhas publicitárias, esclarecimentos públicos, inovações tecnológicas e organizacionais, subsídios governamentais", isto é, como "uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público" (SECCHI, 2013, p.2).

Dessa forma, pode-se considerar o Sistema UAB como política pública educacional no sentido de esta ser enfrentamento dos problemas de carência de acesso ao ensino superior de parte da população brasileira, principalmente a de baixa renda e de regiões interioranas LACÉ, 2014), e da não institucionalização da Educação a distância nas Instituições Públicas de Ensino Superior (LIMA, 2013), bem como para fomentar a formação dos professores da educação básica em nível universitário, em conformidade, ainda, com a disciplina e o nível de ensino em que atuam.

Dados do Censo da Educação Básica de 2019 (INEP, 2020b) indicaram que exclusivamente 86,6% dos professores da educação básica apresentava escolaridade de nível superior. Sugeriram, ainda, que apenas 60,3% dos conteúdos curriculares do Ensino Fundamental é ministrado por docentes com licenciaturas adequada às disciplinas em que atuam, e no Ensino Médio esse índice sobe para somente 65,3%. Além disso, apontaram que 15,8% dos docentes operam no Ensino Fundamental com formação em nível médio (curso normal/magistério) e no Ensino Médio esse índice cai para 3,1%, representando, assim, emprazamento a ser ultrapassado pelo poder público. Neste sentido, compreende-se que a Educação a distância pública, em nível universitário, possa ser instrumento valioso.

Contudo, entendendo que "não se pode tratar da política educacional em seu aparente isolamento das outras manifestações sociais", culturais, econômicas, políticas, ideológicas e institucionais (MASSON, 2012, p.8), faz-se necessário apreender que o Sistema UAB se apresenta sob a égide das reformas brasileiras de caráter neoliberal principiadas, de forma mais acirrada, a partir dos anos 1990 e, portanto, precisa ser investigado por meio de sua articulação com o período histórico-estrutural e com os contextos econômico, cultural,

[6] Vale destacar, então, que o âmago desta pesquisa é discutir a educação a distância pública brasileira, especificamente do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Deste modo, todos os dados e as informações utilizados neste trabalho acerca da EaD no setor privado educacional tem por intuito, apenas, contextualizar a modalidade educativa no cenário da nação.

político, ideológico e social do mundo e da nação, dado que o Brasil é economia periférica-subdesenvolvida.[7]

Interessante sublinhar que esta constituição de economias desenvolvidas e subdesenvolvidas é inerente à própria racionalidade da acumulação ampliada de capital, que produz em uma face estas e em outra, aquelas. Ou seja, a dependência dos países subdesenvolvidos em relação aos desenvolvidos é tática da própria dinâmica e lógica de acumulação capitalista em escala mundial e se atrela, necessariamente, à trama dos arranjos e rearranjos sociais, políticos, culturais e ideológicos - dentre eles a gestão e a organização da força de trabalho - necessários à sua perpetuação (CARCANHOLO, 2009).

Por tudo isso, torna-se necessário compreender o movimento de constituição e de estruturação do Sistema Universidade Aberta do Brasil e, especialmente, das condições de atuação do trabalhador docente neste sistema, dentro da contextura e da performance do capitalismo contemporâneo.

Nesta perspectiva, o argumento desta investigação é tecido no contexto da seguinte problematização: Se o Sistema Universidade Aberta do Brasil pode ser compreendido como instrumento de política pública para a educação superior a distância brasileira, estabelecido no esteio do processo de reestruturação produtiva flexível, de ideologia política neoliberal e de hegemonia do capital financeiro em nível internacional e nacional - ocorrido após os anos 1990 -, sua materialização, por conseguinte, tem provocado inovadas condições de trabalho docente na educação superior, na modalidade a distância.

Logo, quais são as implicações do movimento de reestruturação produtiva flexível, de ideologia política neoliberal e de hegemonia do capital financeiro-especulativo em nível internacional e nacional nas condições de trabalho dos docentes dos cursos de graduação do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, na singularidade da Universidade Federal do Tocantins - UFT?

Importante destacar que a trama engendrada pelo capital contemporâneo, materializada nos movimentos de reestruturação produtiva flexível, de adoção da ideologia política neoliberal e de hegemonia do capital financeiro, foi denominada por Antunes (2006;

[7] Compreende-se como "economia periférica aquele país, ou região, que apresenta, em geral, instáveis trajetórias de crescimento, forte dependência de capitais externos para financiar suas contas-correntes (fragilidade financeira), baixa capacidade de resistência diante de choques externos (vulnerabilidade externa) e altas concentrações de renda e riqueza. Isso caracterizaria o subdesenvolvimento dessas economias" (CARCANHOLO, 2009, p.251).

2007; 2008; 2014) como trípode institucionalizada do capital, a qual será discutida na seção seguinte em formato pormenorizado.

Deste modo, o objetivo geral desta investigação é compreender quais são as repercussões do movimento da trípode institucionalizada do capital contemporâneo nas condições de trabalho dos docentes dos cursos de graduação do Sistema Universidade Aberta do Brasil, na conjuntura da Universidade Federal do Tocantins - UFT.

As condições ou circunstâncias de trabalho, em perspectiva geral, referem-se ao "conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho", bem como às "relações de emprego" e aos "riscos de adoecimento" e "níveis de segurança nos ambientes ocupacionais", conforme Oliveira e Assunção (2010, s/p).

Por conseguinte, consideram-se nesta pesquisa como 'condições de trabalho docente' a análise das seguintes categorias: os recursos materiais disponíveis para o desenvolvimento do processo de trabalho docente no Sistema UAB (instalações físicas, materiais e insumos, equipamentos e meios de realização das atividades docentes); as relações de emprego que envolvem a atuação do trabalhador docente no Sistema UAB (formas de contratação, remuneração, planos de carreira e estabilidade); e os efeitos das circunstâncias em que os trabalhadores docentes do Sistema UAB exercem suas atividades sobre eles próprios e sobre os resultados almejados (riscos de adoecimentos e padecimentos).

Este elemento de análise - condições de trabalho docente - é definido por Oliveira e Assunção (2010) no âmbito do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais - GESTRADO/UFMG, como um dos produtos da pesquisa "O trabalho docente na Educação Básica no Brasil".

No entanto, entende-se que essas dimensões constitutivas do termo se aludem não somente às circunstâncias de atuação do trabalhador docente de educação básica, mas às condições de trabalho em qualquer outro nível e/ou modalidade de educação e, portanto, toma-se estas categorias como referencial teórico-metodológico para a apreciação das condições de trabalho docente no Sistema UAB.

É sabido que "cada parte das atividades que compõem o trabalho docente" na educação a distância é "atribuída a um trabalhador diferente ou a um grupo deles" (MILL; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2014, p.22). Diante disso, cabe mencionar que nesta investigação a expressão 'trabalhador docente' integra os componentes do grupo dos educadores

responsáveis, designadamente, pelo processo de ensinagem[8] no contexto das atividades dos cursos superiores intrínsecos ao Sistema Universidade Aberta do Brasil, sejam eles: o docente autor, o docente formador, o docente tutor virtual e o docente tutor presencial.

Isto porque se depreende que "Geralmente, o docente-autor [conteudista], o docente-formador e os docentes-tutores são tipicamente educadores. Os outros são profissionais que participam da polidocência[9] e influenciam a qualidade do ensino-aprendizagem, mas não são docentes" (MILL, 2014, p. 37, *acréscimo nosso*).

Para tanto, o recorte do objeto desta investigação é as condições de trabalho docente nos cursos de graduação a distância do Sistema Universidade Aberta do Brasil, no contexto da Universidade Federal do Tocantins - UFT. Importante ressaltar que a preferência por esta Instituição Pública de Ensino Superior deveu-se a várias motivações.

A primeira delas refere-se ao fato de que a região Norte e, por conseguinte, os estados que compõem este espaço regional, apresenta literatura escassa acerca do Sistema UAB e do trabalho/trabalhador docente no âmbito desta política pública. Tal perspectiva foi averiguada durante a realização do levantamento bibliográfico efetivado, o qual identificou apenas uma tese cujo tema foi 'os desafios e as possibilidades da docência na UAB em Arraias e Gurupi, no estado do Tocantins' (FARIA, 2017) e uma dissertação que discutiu 'o trabalho docente a distância na Universidade Federal do Pará - UFPA' (MONTE, 2010).

O segundo aspecto foi evidenciado adjacente, também, a pesquisa exploratória com relação aos espaços estaduais brasileiros. Ao se analisar os dados das matrículas efetivadas em cursos superiores por unidade federativa, explícitos no Censo da Educação Superior, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, segundo a modalidade de ensino, entre os anos de 2007 a 2019, percebeu-se que todos os estados nacionais apresentaram taxa média de crescimento positiva no quantitativo de matrículas em cursos superiores na modalidade a distância, exceto o estado do Tocantins.

---

[8] O termo ensinagem é compreendido como "prática social complexa entre professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento" (ANASTASIOU, 2004, p. 15).

[9] Polidocência "pode ser definido como uma categoria de análise da docência na educação a distância (EaD), que geralmente é coletiva e partilhada, com o trabalho pedagógico realizado por distintos profissionais, de maneira colaborativa e fragmentada. Assim, a polidocência não é a docência em si, mas uma forma de compreendê-la" (MILL; VELOSO, 2018), pois o coletivo de trabalhadores da EaD é composto por profissionais com diversas formações e atuações: técnicos, laboratoristas, gestores, diagramadores, professores etc. (MILL, 2014).

Quer dizer, a unidade federativa brasileira do Tocantins, dentre todas as outras, foi a única que apresentou taxa média de crescimento negativa neste recorte temporal, isto é, compareceu com 51.997 matrículas na educação superior a distância brasileira em 2007 e com 21.548 em 2019. Assim, apresentou, de 2007 a 2013, taxa média de crescimento de -8,7% a.a. e de 2013 a 2019 taxa média de crescimento de -5,5% a.a. e, especificamente, de 2007 a 2019, taxa média de crescimento de -7,1% a.a. Tal fato indica a necessidade de estudos e pesquisas que busquem compreender esta peculiaridade da educação superior a distância neste estado brasileiro.

Sendo assim, entende-se que esta unidade do diverso tem relevância investigativa, porque indica a possibilidade, conforme destacado por Azevedo e Caseiro (2021), de que continuam visíveis as assimetrias e as desigualdades na oferta de educação superior pública nos diversos espaços regionais brasileiros, nas modalidades presenciais e a distância.

Como terceira motivação tem-se que a análise dos dados empíricos fornecidos pela DED/CAPES acerca do Sistema UAB, abrangendo o interstício de 2005 a 2020, explicitados e discutidos em seções posteriores, identificou que a região Norte possui o menor quantitativo acumulado de vagas deferidas pelo Sistema UAB para a oferta de cursos e para a abertura de turmas, o que desperta a necessidade de investigação e de compreensão deste fenômeno.

Paradoxalmente, estes dados permitiram identificar, além disso, que a Universidade Federal do Tocantins - UFT foi uma das três primeiras Instituições Públicas de Ensino Superior - IPES, em âmbito nacional, a terem vagas deferidas pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil e possui a maior participação no quantitativo destas vagas na região Norte, portanto instituição imprescindível na oferta de educação superior a distância neste espaço regional brasileiro.

A Fundação Universidade do Tocantins - UNITINS, que também compõe o grupo de IPES do estado do Tocantins, credenciou-se junto ao Sistema UAB por meio da Portaria MEC n.º 837, de 24 de junho de 2010, para oferta dos cursos de licenciaturas de Letras e Pedagogia[10]. O Instituto Federal do Tocantins - IFTO, por sua vez, inicia sua parceria com o Sistema Universidade Aberta do Brasil somente no ano de 2020, com a oferta de dois cursos

[10] A Fundação Universidade do Tocantins - Unitins desenvolveu entre 2004 e 2009 variados cursos superiores na modalidade a distância não vinculados ao Sistema UAB, portanto não relacionados ao objeto de pesquisa desta tese de doutoramento. Para maiores detalhes acerca das particularidades da EaD na UNITINS, neste recorte temporal, consulte Maia (2011; 2009); Pretto e Pereira (2008) e o sítio https://www.unitins.br/nportal/portal/page/show/historico.

superiores: Tecnologia em Gestão do Agronegócio e Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica.

Desta maneira, para a construção desta pesquisa e como perspectiva de tecer seu percurso reflexivo e analítico, como também realizar o transcurso expositivo e compositivo das quatro seções subsequentes deste relatório de pesquisa, adotaram-se os seguintes objetivos específicos:

- Discutir o conceito de trabalho humano em seu sentido universal e contextualizá-lo, em seu curso histórico, na sociedade capitalista industrial e flexível-financeiro-neoliberal;
- Destacar as especificidades conceituais e históricas do trabalho docente no âmbito dos regimes de acumulação do capital industrial e do capital flexível-financeiro-neoliberal;
- Apontar os fatos estilizados do decurso da sistematização da Educação a distância em contexto mundial e nacional, destacando as especificidades e as peculiaridades do caso brasileiro que forneceram as bases e os fundamentos para a instituição do Sistema Universidade Aberta do Brasil;
- Compreender a edificação e a estruturação do Sistema Universidade Aberta do Brasil, no interstício de 2005 a 2020, mediante a legislação e os dados quantitativos fornecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, por intermédio da Diretoria de Educação a distância (DED/CAPES); e,
- Analisar as evidências empíricas das condições de trabalho docente nos cursos de graduação do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB ofertados no contexto da Universidade Federal do Tocantins - UFT.

De modo consequente, pressupõe-se que o movimento de valorização ampliada do capital, alicerçado na trípode reestruturação produtiva flexível, hegemonia do capital financeiro-especulativo e concepção política-ideológica neoliberal, tem propiciado transformações nas circunstâncias de atuação da mercadoria força de trabalho em contexto internacional e nacional. E, assim, o caso dos docentes do Sistema Universidade Aberta do Brasil, na conjuntura da Universidade Federal do Tocantins, é particular, mas não único, do processo de precarização das condições de trabalho.

Tal pressuposto encontra-se embasado nas proeminências teóricas assinaladas por Antunes (2006; 2007; 2009; 2014; 2018). Tais apontamentos conceituais destacam que o Brasil tem vivenciado, a partir dos anos 1990, processo de transformação e de reorganização do mundo do trabalho marcado por devastação e abandono dos direitos trabalhistas e das garantias sociais e previdenciárias conquistadas historicamente pela sociedade brasileira, o que reflete, diretamente, sobre as condições de trabalho, os rendimentos, os vínculos e as relações de emprego e a saúde física e psíquico-mental dos trabalhadores (ANTUNES, 2007; 2014). Na visão de Antunes (2014) tal movimentação constituiu, destarte, nova morfologia do trabalho[11] nos setores privado e público, especialmente, no contexto dos laboradores do setor de serviços.

Entre os vislumbres que, possivelmente, explicitam tal processo de precarização do trabalho e a organização de nova morfologia do trabalho no Brasil, especialmente na última década, podem-se citar as limitações orçamentárias e financeiras postas pela Emenda Constitucional nº. 95, de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016). Esta legislação alterou a Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) e congelou, por período de 20 anos, a proporção dos recursos direcionados pelo Orçamento Geral da União aos gastos obrigatórios e discricionários, instituindo, desse modo, teto para estes dispêndios públicos. Isto significa, presumivelmente, medidas de corte e de contingenciamento de recursos governamentais destinados à educação superior brasileira e, por consequência, à contratação e à remuneração de docentes do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Em segundo momento, pode-se indicar a reforma trabalhista abancada pela lei nº. 13.467, de 13 de julho de 2017 (BRASIL, 2017b), a qual instituiu livre negociação de questões laborais (salário, banco de horas, período de trabalho) entre empregadores e empregados; regulou o teletrabalho e os afazeres intermitentes e parciais; desregulamentou a jornada de trabalho para os empregados em regime de teletrabalho em seu artigo 62; indicou o fim da contribuição sindical, enfraquecendo, assim, a atuação e a luta histórica dos sindicatos e da coletividade; dentre outras mudanças. Crê-se, então, que tais mudanças legitimam e reforçam particularidades do mecanismo de contratação e de relações de emprego dos

[11] Segundo Antunes (2014, p.41) "A articulação complexa existente entre financeirização da economia, neoliberalismo, reestruturação produtiva e as mutações no espaço microcósmico do trabalho e da empresa não poderia deixar de afetar profundamente a classe trabalhadora" e nem de constituir, portanto, inovada estrutura do trabalho na sociedade capitalista contemporânea, a qual é denominada pelo teórico de 'nova morfologia do trabalho'.

trabalhadores docentes do Sistema Universidade Aberta do Brasil, corroborando a precarização das condições de labor deste labutador.

Como terceiro ponto, pode-se citar a aprovação da lei n.º 13.429, de 31 de março de 2017 (BRASIL, 2017a), a qual permitiu o uso de mão de obra terceirizada em todas as áreas, tanto em atividades-fim quanto em atividades-meio das empresas públicas e privadas brasileiras. Isto favorece, por conseguinte, que a atividade-fim das instituições públicas de educação superior (a qual é *ensino-pesquisa-extensão*) possa ser terceirizada, juntamente com os afazeres de serviços gerais, de segurança e de portaria. Importante destacar que essa normativa havia sido encaminhada à Câmara dos Deputados Federais em 1998, pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, e aprovada no Senado em 2002 com a restrição das atividades-fim. Aventa-se, logo, que agora tendo sido aprovada integralmente, esta legislação pode validar a terceirização dos vários docentes envolvidos no processo de ensinagem do Sistema UAB.

E, por fim, pode-se indicar a reforma da previdência, com tramitação concluída em 23 de outubro de 2019, no Senado Federal, por meio da Emenda Constitucional nº. 103. A partir desta normativa, a categoria dos professores deixa de ter direito a idade diferenciada para a aposentadoria (setores públicos e privados com regulamentos diferenciados) e passa a seguir algumas regras impostas a outros trabalhadores, desconsiderando, deste modo, os aspectos típicos e as especificidades do ofício docente. Isto pode desfavorecer, portanto, a construção da identidade e da profissionalização dos docentes do Sistema Universidade Aberta do Brasil e convalidar a contração destes desprovida de direitos sociais e garantias trabalhistas e previdenciárias (BRASIL, 2019a).

Em complemento, pode-se ressaltar que Antunes (2009; 2018; 2020a) especifica que a precarização torna-se mais aflorada e visível entre os trabalhadores digitais-informacionais do setor de serviços, os quais são contratados geralmente de forma terceirizada e/ou quarteirizada, desregulamentados das legislações trabalhistas e previdenciárias, desprotegidos de direitos e garantias sociais, desprovidos de condições materiais (equipamentos, espaço físico, mobiliário e insumos) ofertadas pelo contratante, sem previsibilidade tangível de horas-atividades a cumprir, desorganizados sindicalmente e com labor invisibilizado.

Estes trabalhadores são denominados por Antunes (2009) de ‘infoproletários’ ou ‘ciberproletários’ por desenvolverem atividades laborais mediadas por recursos cibernéticos de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e, também por exercerem modalidade de trabalho digital regida, em sua maioria, por contratos uberizados, pejotizados

e/ou zerados, com remuneração rebaixada e especificados por cumprimento de metas, o que leva à intensificação da jornada e do ritmo de trabalho e, em consequência, ao adoecimento físico, psíquico e mental do trabalhador (ANTUNES; PRAUN, 2015).

1.3 A TRAJETÓRIA DA JUSTIFICATIVA

Justificar uma investigação científica, na visão de Roesch (1999), é identificar razões para a existência da mesma por intermédio de três dimensões: **oportunidade/originalidade**; **viabilidade/exequibilidade**; e **importância/relevância**.

Acerca do pilar **oportunidade/originalidade** tornou-se necessária, no âmbito da primeira fase do estudo, a realização de levantamento bibliográfico, a fim de constatar o estado da arte[12] dos estudos que abordavam o trabalho docente na Educação a distância pública, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil, bem como para perceber as dissonâncias e as consonâncias desta sinfonia. Interessante indicar que esta etapa de pesquisa transcorreu entre os dias 20 de março a 10 de abril de 2020.

Entende-se que levantamento bibliográfico é tipo de estudo de revisão de literatura que possui o propósito de constatar e de verificar a produção científica (o estado do conhecimento) já existente a respeito de uma temática, com o intuito de delimitar o problema e o recorte do objeto da investigação. Realiza-se, deste modo, revisão crítica e analítica sobre o quê já foi produzido, propondo aprofundamentos investigativos, inovados olhares e novas reflexões acerca das lacunas localizadas (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

Assim sendo, para a realização desta etapa exploratória de pesquisa foi definido o recorte temporal de 2006 a 2019, tendo em vista que o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB estabeleceu-se por meio do Decreto n.º 5.800, em 06 de junho do ano de 2006 (BRASIL, 2006) e que o levantamento bibliográfico ocorreu no primeiro semestre do ano de 2020.

[12] "Estado da Arte tem sido entendido como modalidade de pesquisa adotada e adaptada/interpretada por diferentes pesquisadores de acordo com suas questões investigativas. Algumas vezes utilizando diferentes denominações - Estado da Arte, Estado do Conhecimento, mapeamento, tendências, panorama, entre outras - os trabalhos envolvidos nessa modalidade de pesquisa apresentam em comum o foco central: a busca pela compreensão do conhecimento acumulado em um determinado campo de estudos delimitado no tempo e no espaço geográfico" (PILLÃO, 2009, p.45).

Como recorte espacial amostral, designou-se seis diferentes repositórios[13], a saber: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD[14], Catálogo de Teses e Dissertações da Capes[15], Periódico Capes[16], *Scielo*[17], Revista EmRede (Revista de educação a distância da UniRede)[18] e os Anais do Congresso de Ensino Superior a Distância - ESUD[19], na modalidade artigos, haja vista que os relatos de experiências educativas não coadunavam com a proposta do levantamento bibliográfico.

A preferência pelos Anais desse congresso deveu-se ao fato de que este evento científico é promovido pela Associação Universidade em Rede - UNIREDE, a qual congrega as Instituições Públicas de Ensino Superior (Universidades Federais, Universidades Estaduais e Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica) ofertantes de Educação a distância, portanto de relevância à EaD pública. Faz-se imperioso destacar que o Congresso de Ensino Superior a Distância integrou, também, o Congresso Internacional de Educação Superior a Distância - CIESUD e, de modo consequente os seus Anais, nos anos de 2016, 2017, 2018 e 2019.

No intento de abranger a maior quantidade possível de trabalhos/estudos relacionados à temática, aplicou-se a busca *booleana* (aplicação da lógica de *George Boole*), a qual é uma pesquisa a partir da combinação de termos relacionados (palavras-chave), compostos ou simples, com o auxílio dos operadores lógicos AND (E), OR (OU) e NOT (NÃO). Deste modo, há rastreio por vocábulos dos títulos, dos resumos, das palavras-chave e dos textos dos documentos científicos, de forma restrita, enfocada e detalhada. Outro recurso que pode ser utilizado na busca *booleana* é o da truncagem de palavras para as formas derivadas ou plurais, com o acréscimo do sinal gráfico asterisco (*). Há, além disso, a possibilidade de se empregar o sinal de interrogação (?) para substituir as letras desconhecidas, quando se tiver dúvida da grafia correta da expressão (SAKS, 2005).

O operador lógico OR refere-se à função aditiva dos descritores usados, ou seja, ao se utilizar duas palavras-chave separadas por OR, recuperam-se todos aqueles registros textuais em que estará presente pelo menos um dos dois termos de inspeção ou ambos. Ao passo que o

---

[13] Repositórios são plataformas informacionais/digitais responsáveis por coletar, armazenar, colecionar e gerenciar bases de dados de pesquisas e estudos científicos.
[14] Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/.
[15] Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.
[16] Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br/
[17] Disponível em: https://www.scielo.org/
[18] Disponível em: https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/issue/archive.
[19] Disponível em: https://www.aunirede.org.br/portal/anais-esud/.

NOT é utilizado quando se necessitam excluir determinadas palavras-chave que não interessam ao pesquisador naquele momento. Por sua vez, o AND é utilizado quando se rastreia uma intersecção entre os dois descritores escolhidos, recuperando os textos científicos nos quais ambos os vocábulos de procura estiverem presentes, realizando busca conjuntiva lógica (SAKS, 2005).

Deste modo, o levantamento bibliográfico desta investigação empregou o operador *booleano* AND, na combinação: 'trabalho docente AND Sistema Universidade Aberta do Brasil' e 'trabalho docente AND Sistema UAB' com os termos entre aspas, com vistas a abranger todos os textos científicos que estabelecessem relação agrupada entre estes dois termos, isto é: Trabalho docente e Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.

Como filtros, escolheu-se: a Educação como área de conhecimento e de concentração; as publicações gratuitas; e o idioma Português (Brasil). Em seguida, foram realizadas as leituras seletivas e interpretativas do resumo, da introdução e das considerações finais dos trabalhos encontrados (ANDRADE, 2010). Logo depois, os estudos selecionados foram organizados e classificados em tabelas e sistematizados em um quadro, cujo detalhamento é explicitado a seguir.

TABELA 01 – Número de registros de trabalhos científicos encontrados e selecionados em cada repositório consultado

Repositório consultado	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	41	12
Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	66	9
Periódico Capes	37	6
Scielo	34	3
Revista EmRede	5	0
Congresso de Ensino Superior a Distância - ESUD	24	0
TOTAL	**207**	**30**

Fonte: Levantamento bibliográfico da pesquisa. Elaboração própria.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, conjuntamente, foram encontrados 67 dissertações de Mestrado e 40 teses de doutorado que versavam sobre a temática e se relacionavam, conjuntamente, aos dois descritores escolhidos. Contudo, ao serem analisadas em pormenor, selecionou-se apenas 8 teses de doutorado e 13 dissertações de mestrado, conforme identificado em tabela abaixo.

Os trabalhos desconsiderados abordavam assuntos acerca da constituição da identidade do professor virtual, como também indicavam metodologias, estratégias e sequências didáticas e de avaliação a serem adotadas pelos docentes no âmbito do Sistema UAB.

Apresentavam, ainda, temas relacionados aos saberes necessários à prática docente na EaD e enfocavam a vivência pedagógica da Educação a distância pública em cursos de licenciatura específicos (música, geografia, história, pedagogia, educação física e matemática). Temáticas recorrentes foram, inclusive, a formação dos professores da educação básica por meio da educação superior a distância pública; a produção de material didático-pedagógico; os recursos tecnológicos e os programas computacionais que podem ser e/ou são utilizados pelos educadores; os procedimentos metodológicos para a avaliação das atividades dos acadêmicos; e, recorrentemente, a atuação específica dos professores-tutores presenciais e a distância e as funções e performances docentes desempenhadas por estes.

No Periódico Capes e no *Scielo*, unidamente, foram encontrados 71 artigos que versavam sobre o tema do trabalho docente no Sistema Universidade Aberta do Brasil, todavia ao serem lidos e avaliados, foram selecionados 9 (nove) artigos científicos. O desconsiderar de algumas comunicações de pesquisas ocorreu tendo em vista que a tônica das discussões se dava, prioritariamente, na questão dos processos didático-pedagógicos que envolvem a elaboração de material instrutivo e a interação entre os participantes, bem como na tecnologia e suas possibilidades na qualidade de ferramenta educacional. Outro tema bastante recursivo foi: tensões, conflitos, desafios, dificuldades e dilemas vivenciados pelos professores-tutores presenciais e a distância do Sistema UAB acerca da performance e da identidade profissional, da profissionalização e do reconhecimento deles enquanto docentes no processo educativo.

Com relação à revista EmRede estiveram elegidos inicialmente apenas 5 artigos científicos. Entretanto, ao final, todos foram descartados, pois abordavam temáticas relativas às habilidades, às competências, às atitudes e aos saberes imprescindíveis ao docente do Sistema Universidade Aberta do Brasil, como também sobre a formação inicial e continuada necessária aos professores para atuação nos cursos superiores a distância das Instituições Públicas de Ensino Superior.

Apontou, ainda, 1 trabalho cujo assunto foi ‘as competências docentes’ e dois sobre a ‘prática didático-pedagógica do tutor e do professor de ensino a distância’. Interessante constatar e destacar que em uma revista científica mantida pela Associação Universidades em Rede (UNIREDE), pouco se discutiu o trabalho docente e as circunstâncias de atuação desse profissional no âmbito da EaD pública, no interstício de 2006 a 2019.

A despeito dos Anais do Congresso de Ensino Superior a Distância - ESUD e do Congresso Internacional de Educação Superior a Distância - CIESUD escolheu-se, a priori, 24

artigos apresentados oralmente. Três destes textos, dos respectivos anos de 2008, 2012 e 2013, foram considerados relevantes a essa pesquisa, pois se referiam a comunicações de pesquisas de doutoramento realizadas por Mill (2006) e Neves (2011). Todavia, considerou-se no levantamento bibliográfico e para estudo as teses (selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes) dos citados autores, por estarem mais completas e detalhadas, desconsiderando, assim os três artigos.

O restante deles - os outros 21 artigos - foi descartado porque tratava, em sua maioria, da atuação e da prática pedagógico-metodológica do professor da Educação a distância, bem como dos saberes e das competências dos docentes desta modalidade educativa, entendendo o professor como agente respeitável na definição de estratégias de ensino-aprendizagem e de avaliação do processo 'aprender a aprender' virtual. Outro objeto bastante recorrente foi a necessidade de construção de identidade profissional do 'professor-tutor' e a organização do trabalho pedagógico deste profissional em específico.

Cabe ressaltar a pouca qualidade gráfica dos Anais do ESUD dos anos de 2008 e 2009, em que foram presenciados trabalhos sem títulos, sem autoria, sem vínculo institucional, sem palavras-chave e sem resumo, dificultando, consequentemente, o processo de busca, de leitura e de análise dos artigos que comporiam este levantamento bibliográfico. Não foi possível, ainda, consultar os Anais de 2011 e, consequentemente, examinar as produções científicas deste ano, por falha no arquivo digital disponibilizado no sítio.

Faz-se necessário destacar, do mesmo modo, que a falta de linha temática, dentro do congresso ESUD e CIESUD, nos anos selecionados, para se estudar, debater e pesquisar o trabalho docente no tocante à modalidade de educação a distância pode ser justificativa para o achado de escassos trabalhos relacionados ao trabalho docente no Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Entretanto, entende-se por prioritário a inserção dessa linha de discussões, pois estudar a Educação a distância no Brasil perpassa, essencialmente, pela profissionalização, pela identidade e pelas condições de atuação do trabalhador docente desta modalidade educativa. Quer dizer, compreende-se que a educação a distância de qualidade socialmente referenciada, laica, gratuita e verdadeiramente inclusiva decorre, essencialmente, de circunstâncias de trabalho adequadas à atuação do trabalhador docente.

Então, sintetizando, a amostra final do levantamento bibliográfico, após as etapas de identificação, exploração e seleção (LIMA; MIOTO, 2007), foi composta por trinta trabalhos:

13 dissertações de mestrado (D), 8 teses de doutorado (T) e 9 artigos científicos (A), conforme explicitado na tabela acima.

Em relação aos anos de publicação dos trabalhos científicos selecionados, 2011 destaca-se com 6; seguido dos anos 2010 (5); 2015 (4); 2014 e 2016 (3); 2017, 2018 e 2019 (2); 2006, 2008 e 2013 (1); e, 2007, 2009 e 2012 sem nenhuma publicação, em conformidade com o mencionado na tabela 02.

Observa-se, portanto, que não há constância na quantidade de estudos e de publicações acerca do objeto 'trabalho docente no Sistema UAB', indicando, logo, necessidade de mais pesquisas que se esquadriem sobre esta temática, visto que o docente é um dos mais relevantes pilares da educação de qualidade socialmente referenciada e verdadeiramente inclusiva, seja na modalidade presencial ou a distância.

TABELA 02 – Distribuição dos estudos selecionados por ano de publicação e por repositório

Ano	BDTD	CTDC	CAPES	SCIELO	EMREDE	ESUD	Total
2006		1 T					1
2007							
2008			1A				1
2009							
2010	2 D		2A	1A			5
2011	2 D e 2T	1 D	1A				6
2012							
2013	1 D						1
2014	1 D	1 T	1A				3
2015	1 D	1 T	1A	1A			4
2016	1 D	1 D e 1 T					3
2017		1 D e 1 T					2
2018	1 D			1A			2
2019	1 D e 1 T						2
Total	**10 D e 3 T**	**3 D e 5 T**	**6 A**	**3 A**	**0**	**0**	**30**

Fonte: Levantamento bibliográfico da pesquisa. Elaboração própria.

A maioria dos trabalhos é de pesquisadores vinculados às instituições de ensino superior da região Sudeste (14), seguida da Centro-Oeste (8), da Sul (4), da Nordeste (3) e da Norte (1), como descrito na tabela 03. Tais dados demonstram que a compreensão do fenômeno em tela apresenta mais olhares dos investigadores das Instituições de Ensino Superior que se encontram no centro-econômico do Brasil, isto é, na região Sudeste, acompanhada do espaço regional centro-oestino.

Neste sentido, compreende-se como essencial examinar as especificidades e as particularidades do 'trabalho docente no Sistema UAB' na região em que menos se tem estudos - a Norte -, como também que sejam realizados por pesquisadores vinculados a

Instituições de Ensino Superior e de Pesquisas inseridas em espaços regionais externos ao eixo econômico-central brasileiro.

TABELA 03 – Distribuição dos estudos selecionados por espaço regional brasileiro

Ano	Norte	Nordeste	Sul	Sudeste	Centro-Oeste
2006				**1 T**	
2007					
2008				**1 A**	
2009					
2010	**1 D**		**1 A**	**1 D 1 A**	**1 A**
2011		**1 T**	**1 D 1 A**	**1 D e 1 T**	**1 D**
2012					
2013				**1 D**	
2014				**1 D 1T**	**1 A**
2015			**1 A**	**1 A**	**1 D 1 T**
2016				**1 D**	**1 D 1 T**
2017				**1 D**	**1 T**
2018		**1 A**		**1D**	
2019		**1 D**		**1 T**	
Total	**1 dissertação**	**1 artigo, 1 dissertação e 1 tese**	**3 artigos e 1 dissertação**	**3 artigos, 7 dissertações e 4 teses**	**2 artigos, 3 dissertações e 3 teses**

Fonte: Levantamento bibliográfico da pesquisa. Elaboração própria.

A segunda etapa do levantamento bibliográfico dedicou-se à leitura reflexiva e analítica (ANDRADE, 2010) dos estudos/trabalhos selecionados, ou seja, à apreciação e à interpretação integral das 13 dissertações de mestrado, das 8 teses de doutorado e dos 9 artigos científicos, buscando identificar, com maior precisão e acuidade, o assunto e o conteúdo discutido em cada uma das obras, para, em seguida, sistematizá-las e organizá-las em agrupamentos de temáticas, ou seja, em síntese integradora (LIMA; MIOTO, 2007) conforme apresentada no quadro ulterior.

Importante destacar que esta síntese tem por objetivo organizar de forma mais direcionada e sistemática as informações bibliográficas encontradas durante a fase exploratória da pesquisa. Assim, tem por intuito, a partir da análise da literatura, definir conceitos, identificar as abordagens já privilegiadas nos estudos e verificar as lacunas que necessitam de aprofundamentos investigativos.

QUADRO 01 – Síntese integradora das temáticas discutidas nos trabalhos selecionados

Autores	Temáticas discutidas
Monte (2010); Araújo (2011); Neves (2011); Cunha (2011); Martins (2014)	Condições de trabalho docente relacionado às novas exigências do mercado e às novas relações de trabalho, no âmbito da UAB.
Mill (2006); Mill, Santiago e Neves (2008); Del Pino, Grützmann e Palau (2011); Cordeiro (2011); Vieira (2013); Faria (2017); Veloso (2018); Mangueiras (2019)	Organização do trabalho docente na Universidade Aberta do Brasil e a fragmentação das atividades entre vários atores: polidocência e/ou docência coletiva.
Oliveira (2014); Oliveira e Santos (2015); França Neto (2016); Almeida (2016); Alves (2017)	A formação profissional e a condição de atuação dos professores-tutores (a distância e presencial) no contexto da educação a distância.
Oliveira e Lemos Júnior (2018)	Questões jurídicas decorrentes das relações de trabalho e da falta de regulamentação para o trabalho docente da EaD.
Oliveira (2013); Amaro (2015)	Concepção de docência *online* dos professores que atuam na modalidade a distância pública.
Lapa e Pretto (2010); Marin e Bianchinni (2010); Silva (2010a); Silva (2011); Benini, Fernandes e Araújo (2015); Oliveira (2019)	Flexibilização das relações de trabalho atrelada à expansão do ensino superior no bojo das políticas neoliberais brasileiras.
Mattei (2011); Daniel (2016)	Saberes, habilidades e competências essenciais ao trabalho docente virtual.
Santos (2015)	Discurso do ANDES-SN e dos professores sindicalizados acerca do trabalho docente no Sistema UAB.

Fonte: Levantamento bibliográfico da pesquisa. Elaboração própria.

A temática ‘condições de trabalho docente relacionado às novas exigências do mercado e às novas relações de trabalho, no âmbito da UAB’ discute a intensificação do trabalho docente, a ausência de direitos e garantias trabalhistas pelos professores e a flexibilidade espaço-temporal das atividades pedagógicas, indicando que o educador tende a realizar seu trabalho à noite ou em horários de tempo livre para o descanso, para o lazer e para o convívio familiar, levando riscos e perigos à saúde pessoal (doenças ou males do trabalho relacionados à visão, postura física, lesões musculares ou nervosas), além do uso dos seus próprios equipamentos eletrônicos para o desenvolvimento das atividades educativas (MONTE, 2010; ARAÚJO, 2011; CUNHA, 2011; MARTINS, 2014).

Neves (2011), especificamente, compreende as condições de trabalho docente como resultado das categorias dos ambientes sociais, físicos e pessoais, ou seja: ritmo de trabalho, responsabilidades, quantidade de tarefas, organização do tempo, esforço físico, segurança, limpeza e acústica dos espaços de trabalho, bem como o relacionamento interpessoal entre os diversos professores que compõem a equipe da EaD.

Mill (2006); Mill, Santiago e Neves (2008); Del Pino, Grützmann e Palau (2011); Cordeiro (2011); Vieira (2013); Faria (2017); Veloso (2018); e Mangueiras (2019) discutem a organização do trabalho docente pelo olhar da fragmentação das atividades da Educação a distância em diversos atores - polidocência ou docência coletiva[20] -, em que cada ator se vê responsável por uma fase do processo de ensino-aprendizagem nos cursos em EaD. Mill (2006), especificamente, discute as características do trabalho docente desenvolvido pelo tutor-virtual, um dos 'agentes' da Educação a distância no Brasil, inserido no contexto polidocente e no tempo-espaço capitalista contemporâneo.

Outro aspecto explorado, especificamente por Veloso (2018) e Mangueiras (2019), foi a terceirização de funções docentes por meio da atuação específica dos trabalhadores-tutores nas Instituições Federais de Ensino Superior sem vínculo empregatício, pagos por bolsas de estudo e pesquisa e admitidos por intermédio de contratos temporários e dependentes de editais governamentais intermitentes.

Oliveira (2014); Oliveira e Santos (2015); Almeida (2016); França Neto (2016); e Abreu (2017) destacam em seus estudos que os professores-tutores, dentro do contexto da Educação a distância pública, desenvolvem atividades de cunho docente e participam ativamente do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, não possuem, muitas vezes, formação inicial adequada à atuação como professor; são desamparados em termos de legislação, o que leva à falta de identidade profissional e de profissionalização; recebem remuneração baixa (abaixo do salário mínimo) e temporária; e realizam, algumas vezes, atividades de cunho administrativo, sendo tudo isso obstáculos para se reconhecerem enquanto educadores nesta modalidade de ensino.

Os autores Oliveira e Lemos Júnior (2018) discutem em seu estudo a ausência de vínculo trabalhista dos profissionais que exercem diversas funções na modalidade de Educação a distância, pois os contratos são celebrados de forma precária e com baixa remuneração, sem especificação das atividades laborais e das horas a serem destinadas ao trabalho, tanto no setor público quanto no privado. Chamam atenção, além disso, para a não regulamentação jurídica da profissão do docente da EaD e o não respeito aos direitos autorais e de imagem do material elaborado por esse profissional, o que prejudica o reconhecimento

[20] Para Belloni (2003, p.81) o ato de ensinar na Educação a distância "é segmentado em múltiplas tarefas que demandam um trabalho em equipe, transformando o professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva", ou seja, a prática de ensino-aprendizagem na EaD é realizada pela 'docência coletiva' formada por vários sujeitos educativos, constituindo, deste modo, processo de trabalho racionalizado, segmentado, colaborativo e cooperativo.

social da docência nesta modalidade educativa e representa natureza de exploração e de lucubração deste trabalhador sob a perspectiva do Direito Trabalhista.

O trabalho de Amaro (2015), por sua vez, teve como objetivo investigar a concepção de docência *online* dos professores que atuam nos cursos de Artes Visuais, Biologia, Educação Física, Geografia, Letras, Música, Pedagogia e Teatro, na modalidade a distância, junto à Universidade de Brasília (UAB/UnB). Nessa mesma perspectiva, Oliveira (2013) buscou compreender o que significa ser docente na modalidade de Educação a distância para os profissionais que estão à frente do ensino no departamento de educação a distância da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Como resultado, estes autores destacam que a concepção de docência *online* dos professores é governada pelos aspectos metodológicos, pedagógicos e tecnológicos, influenciados pela prática docente advinda da sala de aula presencial e tradicional. Enfatizam, também, que muitos dos entrevistados encontraram dificuldades em explicitar o que acreditam ser a concepção de 'docência virtual e a distância' e não possuem um conceito e uma reflexão sistematizados sobre tal tema.

Lapa e Pretto (2010); Silva (2010a); Silva (2011); Benini, Fernandes e Araújo (2015); e Oliveira (2019) enfatizam que a política do Sistema UAB é política de governo e não de Estado, elaborada dentro sistema sociometabólico do capital-neoliberal que tem como pilar a precarização das relações trabalhistas em seu contexto estrutural. Entendem que essa visão se reflete nos contratos de trabalho dos docentes do Sistema UAB, os quais excluem os benefícios de seguro desemprego, férias, fundo de garantia por tempo de serviço (FGTS), licença maternidade e décimo terceiro salário, além do pagamento de bolsas de estudo por tempo determinado. Complementando, Marin e Bianchini (2010) afirmam que essa flexibilização dos contratos trabalhistas é parte do processo de mercantilização e/ou mercadorização da educação pública, instituído desde o final do século passado.

A investigação de Daniel (2016), por sua vez, embasa-se na abordagem ergológica da atividade do professor para discutir os saberes investidos e construídos, como também as competências, as atitudes e os valores mobilizados na 'atividade' da docência 'virtual' nos cursos do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Mattei (2011), nesse sentido, aponta o professor, exigido pelas políticas de contratação do Sistema UAB, como profissional competente tecnicamente, neutro politicamente, tarefeiro, moldável e flexível, que atende às demandas do mercado e que sabe dar respostas aos problemas do cotidiano, ou seja, um trabalhador docente multi-especialista.

Santos (2015), por fim, analisou as visões e as percepções do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN e de professores sindicalizados em relação ao trabalho docente no campo da Educação a distância na educação superior e no contexto do Sistema UAB. Os resultados da investigação mostram que o entendimento deste sindicato é de que a modalidade em questão, na conjuntura da educação ensino superior pública, contribui para a precarização do trabalho docente e para a desvalorização da profissão, na medida em que os professores atuam sem qualquer garantia prevista pelos direitos trabalhistas e sociais. Já em relação aos docentes entrevistados, a pesquisa aponta que há visões antagônicas, visto que alguns corroboram a visão pessimista do sindicato e outros se mostram sensíveis às possibilidades de democratização da educação pública superior que a modalidade traz, entendendo que isso pode ser, futuramente, possibilidade de contratação definitiva por intermédio de concursos públicos e de efetivação do corpo de docentes tutores ou, até mesmo, de melhoria das condições de trabalho, de rentabilidade e de relações de emprego dos docentes do Sistema UAB.

Dessa forma, percebe-se pelo levantamento bibliográfico realizado que muitas perspectivas já foram estudadas acerca do trabalho docente no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil, as quais podem ser sistematizadas, essencialmente, em seis pilares:

a) o papel, a atuação e a profissionalização dos docentes-tutores virtuais e presenciais;
b) a precarização das relações de trabalho pela abordagem da flexibilização dos contratos e dos direitos trabalhistas no bojo do processo de reorganização política neoliberal do capitalismo e, consequentemente, das Instituições Públicas de Ensino Superior;
c) os conhecimentos, os saberes, as habilidades e as competências didático-pedagógicas necessárias aos docentes da educação a distância superior pública;
d) as atividades do magistério dos educadores da Educação a distância pública com relação à elaboração do material didático e às estratégias de ensino-aprendizagem e de avaliação;
e) o exercício educativo polidocente e/ou coletivo; e,
f) a necessidade de conceituação do que é ser docente na modalidade da Educação a distância.

Contudo, apreendeu-se que nem mesmo um dos estudos encontrados aborda a compreensão e a discussão das 'condições de trabalho docente no Sistema UAB' como reflexo do movimento de valorização ampliada capitalista alicerçado na trípode institucionalizada do capital contemporâneo: a reestruturação produtiva flexível, a hegemonia do capital financeiro-especulativo e a concepção política-ideológica neoliberal.

Como também não se identificou nem sequer um trabalho que discute as condições de trabalho docente no Sistema UAB a partir da análise das categorias propostas por esta investigação, ou seja, as relações de emprego que envolvem a atuação do docente no Sistema UAB; os recursos materiais e os espaços físicos disponíveis para o desenvolvimento do trabalho docente no Sistema UAB; e os efeitos das condições de trabalho no âmbito do Sistema UAB na vida dos docentes, ou seja, os riscos de adoecimento físico e/ou psíquico-mentais, embasando-se nos estudos de Oliveira e Assunção (2010, s/p).

Notou-se, ainda, a existência de poucos estudos publicados por pesquisadores de Instituições de Ensino Superior pertencentes às regiões brasileiras fora do eixo econômico-central do país, como também de trabalhos que percebam as especificidades dos trabalhadores docentes do Sistema UAB em espaços regionais periféricos nacionais.

Sendo assim, é na afluência de síntese do conjunto de todos estes aspectos dilucidados pelo levantamento bibliográfico que se cumpre, então, o princípio da **oportunidade/ originalidade** desta tese de doutoramento.

Com relação ao segundo aspecto, a **viabilidade/exequibilidade**, fez-se imprescindível refletir sobre como se torna presumível a concretização de tal estudo. Sendo assim, a presente pesquisa justifica-se pelo contemplar da disponibilidade de dados sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil no SisUAB[21] e pela possibilidade de obtenção de informações na Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação, da Controladoria Geral da União, por intermédio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Justifica-se, ainda, pelo fato de que sendo a universidade pública brasileira compreendida como instituição histórica e social, que se preocupa com os modos de pensar, de agir, de refletir, de sentir, de conviver e de se relacionar dos indivíduos na sociedade

[21] O SisUAB é sistema digital destinado ao acompanhamento dos processos do Sistema Universidade Aberta do Brasil. O *App* permite realização de buscas por Instituições de Ensino Superior no Brasil e polos por intermédio da navegação em cartograma interativo. Informações constantes no *link*: https://sisuab2.capes.gov.br/sisuab2/login.xhtml.

(CHAUÍ, 2014), oportuniza a coleta de dados e de documentos sobre seus programas e projetos de ensino, de pesquisa e de extensão.

Por fim, no tocante à terceira dimensão, a **importância/relevância** da pesquisa, justifica-se pela necessidade de problematizar com maior acuidade o fenômeno do trabalho docente na Educação a distância brasileira, dando destaque especial às especificidades das condições de trabalho do docente da educação superior pública a distância (Sistema UAB) no contexto do capital flexível-financeiro-neoliberal nacional, pois se compreende que estas condições influenciam diretamente a qualidade de vida dos sujeitos docentes e os resultados/desempenhos de suas atividades acadêmico-profissionais.

Em outras palavras, entende-se que as condições objetivas e subjetivas do exercício da profissão docente são de suma importância para a oferta de Educação Superior a Distância pública, gratuita, democrática, laica, de qualidade socialmente referenciada e de caráter verdadeiramente inclusivo (LEMGRUBER, 2008).

Acredita-se, então, diante disso, na possibilidade de este estudo contribuir com reflexões e com discussões sobre as condições de trabalho docente no Sistema Universidade Aberta do Brasil, contribuindo com elementos essenciais para o aperfeiçoamento dessa política pública e para a luta por planos de ingresso, projetos de carreiras e conjunturas de atuação nesta modalidade educativa, a fim de se resistir à dualidade contratual e de circunstâncias de realização do trabalho, nas modalidades presencial e a distância, no âmbito das IPES.

Outro aspecto de sinóptica relevância refere-se ao fato de esta tese ser construída em momento histórico insólito de Pandemia[22] pela Covid-19, decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), no dia 11 de março de 2020. Tal ação fez com que as atividades presenciais das instituições brasileiras de educação fossem suspensas em pleno decurso e houvesse a adoção da modalidade de ensino remoto de caráter emergencial/circunstancial - ERE, promovendo, deste modo, ampla discussão acerca da Educação a distância e suas especificidades, como também sobre a atuação do trabalhador docente nesta modalidade educativa (DINIZ; SILVA, 2020).

As atividades emergenciais de ensino não presenciais foram amparadas pela Portaria n.º 544 (BRASIL, 2020a) do Ministério da Educação e pelo Parecer n.º 5 (BRASIL, 2020b) do Conselho Nacional de Educação - CNE, definindo a excepcionalidade de tal momento pelas restrições sanitárias de convívio social e permitindo que cada instituição educativa

[22] Enfermidade epidêmica amplamente disseminada.

desenvolvesse seus próprios modelos de ensino-aprendizagem, em concordância com suas realidades, condições de oferta, recursos disponíveis e particularidades regionais, enquanto durasse o momento de necessidade do distanciamento social entre os indivíduos. Deste modo, a interação entre os estudantes, os educadores e os conhecimentos científicos passou a ser mediada por Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC, promovendo discussão ampla sobre os aspectos das tecnologias aplicadas à educação, bem como sobre as especificidades e as particularidades da EaD (DINIZ; LIMA, 2020).

Para tanto, segundo Informativo CAPES n.º 19/2020[23], a equipe de profissionais do Sistema UAB, por estar capacitada para a educação a distância e possuir experiências e pesquisas acerca da temática, pôde colaborar, apoiar e interceder na implantação do ensino emergencial de caráter remoto nas Instituições Públicas de Ensino Superior. Paralelamente, propositou, ainda, pela Secretaria de Educação Superior - SESU, do Ministério da Educação - MEC, Plano de Expansão da Educação Superior por meio digital para aumentar a oferta de cursos remotos e na modalidade a distância nas universidades federais, com o objetivo de "impulsionar a sala de aula a distância", mediante às Portarias n.º 433[24] e n.º 434[25], ambas de 22 de outubro de 2020.

Estas portarias se materializaram na constituição de um Grupo de Trabalho - GT com a finalidade de subsidiar discussões, elaborações e apresentações de estratégias para a ampliação da oferta de cursos superiores a distância, o qual se formou por técnicos do Ministério da Educação - MEC, representantes de universidades de cada uma das cinco regiões do país, representantes de associações vinculadas ao setor de educação e da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa - RNP.

Concretizou-se, também, na organização de um Comitê de Orientação Estratégica - COE, de caráter consultivo, composto por membros da Secretaria de Educação Superior - SESU, do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos - CGEE, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, do Conselho Nacional de Educação

---

[23] Para leitura deste informativo CAPES n.º 19/2020 e para maiores informações acesse o *link* https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/uab-facilitou-ensino-na-pandemia, como também o http://www1.capes.gov.br/publicacoes/boletim-infocapes/10521-infocapes-edicao-19-maio-2020.

[24] A Portaria n.º 433 instituiu o Comitê de Orientação Estratégica - COE para a Elaboração de Iniciativas de Promoção à Expansão da Educação Superior por meio digital em Universidades Federais, no âmbito da Secretaria de Educação Superior. Faça conferência no link: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-433-de-22-de-outubro-de-2020-284699498.

[25] A Portaria n.º 434, por sua vez, implementou um Grupo de Trabalho com a finalidade de subsidiar a discussão, a elaboração e a apresentação de estratégias para a ampliação da oferta dos cursos de nível superior, na modalidade de educação a distância - EaD, nas Universidades Públicas Federais. Pesquise no link: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-434-de-22-de-outubro-de-2020-284699573.

- CNE e da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES.

E, a partir de esforços e de trabalhos colaborativos entre estas equipes, em maio de 2021, foi apresentado a versão preliminar do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais por intermédio da Educação a distância: o 'Reuni Digital: Plano de Expansão da EaD nas IES públicas federais'. O objetivo deste programa é promover a expansão das matrículas na modalidade a distância nas Instituições Federais de Ensino Superior. Além disso, esta proposta prevê, como metas de longo prazo, a construção de políticas de Educação Superior Aberta no Brasil e a constituição de uma Universidade Digital Federal.

Portanto, apreende-se o presente momento histórico como propício e relevante para a discussão e a compreensão das condições de trabalho dos docentes do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Melhor dizendo, entende-se que se faz necessário e urgente o diagnóstico, a identificação e as reflexões acerca das circunstâncias de labor docente na modalidade a distância no interior das IPES, para instigar a luta pela valorização, pela profissionalização e pelo reconhecimento formal dos trabalhadores da educação a distância pública e por políticas que promovam a expansão das matrículas na modalidade a distância nas IPES sem precarização das condições de trabalho docente.

Além de tudo isso, pode-se justificar a elaboração desta pesquisa no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás, pelas determinações postas pela Emenda Constitucional nº 109, de 15 de março de 2021[26]. Esta legislação introduziu no §16, do art.37, da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a obrigatoriedade de "Os órgãos e entidades da administração pública, individual ou conjuntamente, [...] realizar avaliação das políticas públicas, inclusive com divulgação do objeto a ser avaliado e dos resultados alcançados, na forma da lei".

Neste sentido, entende-se que esta tese contribuirá para o desvelamento da singularidade da trama da metamorfose do capital contemporâneo que se cristaliza nas condições de trabalho no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Além disto, cooperará com o apontamento dos limites e dos alcances do processo de expansão e de interiorização da educação superior, por intermédio da modalidade a distância. Deste modo, os resultados alcançados nesta tese poderão subsidiar discussões com a finalidade de refinar, aprimorar e aperfeiçoar este programa implementado pelo Ministério da Educação e suas

[26] Para detalhes acesse: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc109.htm.

fundações vinculadas, bem como iniciar uma luta por melhores condições de trabalho docente no Sistema UAB.

1.4 O TRANSCURSO METODOLÓGICO

Ao se buscar a coerência necessária para a elaboração deste estudo científico e atender aos objetivos geral e específicos propostos, fez-se opção pelo Método de Abordagem materialista histórico-dialético, tendo em vista que se tomou o objeto desta investigação pelo fio condutor dos processos históricos, dinâmicos, diversos, contraditórios, polifacéticos e complexos da sociedade cujo modo de produção é o capitalista.

Este método, base filosófica do Marxismo, propõe a análise teórica da produção das condições materiais e factuais da vida dos homens em sociedade (materialismo), entendendo-as como resultantes de trajetória de construção em determinado tempo e espaço (histórico) e como movimento que se dinamiza pelas contradições (dialético). Crê-se, desta forma, que os objetos de estudo são sempre permeados por múltiplas determinações e nunca se apresentam como 'coisas acabadas', estando ininterruptamente em ação de constituição e de reconstituição (CHAUÍ, 2000a). Portanto, a historicidade torna-se questão de fundamental importância para a compreensão e a mediação dos fenômenos concretos investigados (MUNHOZ, 2006).

À vista disso, tal concepção teórico-metodológica compreende que as investigações tomam como ponto de partida o concreto real/figurado e aparente, perpassam pela abstração que reproduz e interpreta o objeto no plano da construção mental, a fim de captar a sua estrutura e a sua dinâmica, para, por fim, operarem a síntese, que é o concreto pensado e refletido[27]. Desse modo, a teoria é reconhecida como o "movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador", isto é, "o real reproduzido e interpretado no plano ideal" com vistas a apreender a essência do elemento estudado (PAULO NETTO, 2011, p.20-21).

Contudo, cabe ressaltar, que esta teoria precisa ser assimilada como provisória, aproximada, nocional, sujeita à comprovação e à retificação permanente, por também estar intrínseca à conjuntura dos processos históricos, transitórios e contraditórios (MUNHOZ, 2006).

---

[27] "O concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação" (MARX, 2011, p.54).

Portanto, amparando-se ao método de abordagem materialista histórico-dialético, este estudo apreende que o Sistema Universidade Aberta do Brasil é 'produto' histórico e que, por isso, precisa ser capturado em sua origem, sua dinâmica e sua arquitetura estrutural, entendendo que este assenta-se no movimento de (re)estruturação do capital, bem como nas movimentações de edificação da educação a distância em contexto mundial e nacional.

Entende-se, além disso, que as condições concretas de trabalho postas aos seus docentes foram se constituindo em vagaroso processo, imbricado em meio às contradições sociais, as configurações históricas e as relações econômicas inclusas na sociedade capitalista, de forma nunca linear. Em resumo, compreende-se que as condições de trabalho dos docentes do Sistema UAB são unidade da diversidade e síntese de multíplices consignações e determinações, dadas as variações históricas e específicas do capitalismo contemporâneo.

Então, tornou-se necessário refletir sobre a objetivação das metamorfoses do trabalho, enquanto força produtiva, no processo histórico de reestruturação do modo de produção capitalista, como também na hegemonia do capital industrial e do capital financeiro-flexível e no aparato discursivo, ideológico e conceitual neoliberalista, para, assim, compreender as condições de trabalho docente no Sistema UAB em relação dialética, do 'todo com as partes' e das 'partes com o todo'.

Posto melhor, procurou-se associar as condições dispostas aos trabalhadores docentes do Sistema Universidade Aberta do Brasil, no contexto da Universidade Federal do Tocantins - UFT, com as conjunturas culturais, sociais, econômicas, políticas e ideológicas, em temporalidade e espacialidade regidas pelo modelo brasileiro de produção capitalista dependente, subdesenvolvido e periférico. Para Lüdke e André (1986, p.05) "Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica".

Nessa moção, o método de procedimento adotado foi o Estudo de Caso que é caracterizado pelo estudo profundo e planejado de um ou de poucos casos, permitindo o conhecimento amplo e detalhado de um objeto (GIL, 2009). Assim, entende-se que as condições de trabalho docente no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil, no contexto da Universidade Federal do Tocantins, tornam-se "uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.21).

Para tanto, a proposta metodológica desta investigação caracteriza-se dentro da abordagem qualitativa de pesquisa, a qual é "de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida" e possui o processo de estudo "habilmente

organizado em uma sequência linear de etapas conceituais, metodológicas e empíricas", as quais podem ser tomadas e consideradas um após a outra. Entretanto, deve-se levar em consideração que, em todo o tempo, há interdependência e relacionamento mútuo e recíproco entre todas estas fases (FLICK, 2009, p.20 e 95).

Nesse sentido, a presente investigação constituiu-se de quatro etapas, conforme abordagem metodológica de Flick (2009, p.96), tendo como ponto de partida o referencial teórico extraído da literatura e de pesquisas precedentes, o que serviu como embasamento para a operacionalização das hipóteses e para a construção do instrumento de coleta de dados, para, em seguida, serem trabalhados as 'condições empíricas' e os 'objetos concretos' da investigação decompostos em variáveis. Cabe ressaltar, mais uma vez, que esses passos não foram realizados de forma desagregada e estanque, eles se enlaçaram e se entrelaçaram na constituição da pesquisa, sendo aqui descritos separadamente apenas por efeito instrutivo e organizativo.

Sendo assim, no primeiro momento, considerado fase exploratória, realizou-se levantamento bibliográfico sobre o tema para identificação do estado da arte, conforme explicitado em tópico anterior, ou seja, buscou-se identificar a contribuição do saber já construído para o processo de apreensão da essencialidade do real estudado nesta investigação.

Priorizou, ainda, a Pesquisa Bibliográfica para interpretação do conceito de 'trabalho' em seu sentido universal e no decurso histórico da sociedade capitalista industrial e flexível-financeiro-neoliberal, bem como a apreciação da literatura pertinente à trajetória de constituição e estruturação da Educação a distância em contexto mundial e nacional, como também do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.

Seguiram-se, assim, as orientações de Alves-Mazzotti e Gewandznajder (2002), os quais indicam que o conhecimento da literatura e das pesquisas realizadas, precedente à coleta sistemática de dados empírico-concretos, é indispensável em pesquisas qualitativas, haja vista que auxilia na seleção das teorias, dos procedimentos de investigação, das variáveis e categorias de análise e dos instrumentos de coleta de informações mais adequados ao objeto de estudo.

Em segundo momento, dedicou-se à Pesquisa Documental, em que foram ponderados como documentos a legislação da estruturação da educação a distância mundial e nacional, da constituição do Sistema Universidade Aberta do Brasil, bem como as bases de dados secundários que alimentaram este estudo, as quais foram:

a) as informações concernentes aos valores das ‘despesas orçamentárias’ autorizadas e dos ‘restos a pagar’ pagos, que fundam-se em ‘despesas orçamentárias totais’, destinados ao Sistema Universidade Aberta do Brasil, no interstício de 2008 a 2019, enviados no dia 27 de novembro de 2020, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, via portal Fala.Br - Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação, da Controladoria Geral da União, por intermédio da Diretoria de educação a distância - DED, sob o n.º de protocolo 23546.057434/2020-71.

A optação por solicitar tais dados por intermédio do Fala.Br deve-se ao fato de que os Dados Abertos Capes[28] apresentavam apenas as informações de prestação de contas das atividades de fomento a bolsas de estudo e pesquisas na ambitude do Sistema Universidade Aberta do Brasil, não explicitando, portanto, as ‘despesas orçamentárias totais’. Os Dados Abertos Capes referiam-se, ainda, somente ao recorte temporal de 2017 a 2019.

As despesas orçamentárias autorizadas e restos a pagar pagos são compostos pelos pagamentos de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e da execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil e pelos pagamentos de custeios - gastos com materiais e serviços não patrimoniáveis e que são direcionados à manutenção da instituição (BRASIL, 2006).

Importante ressaltar que os dados anteriores a 2008 não foram disponibilizados para análise e a justificativa da DED/CAPES foi de que nesse interregno (2006-2007) as despesas do Sistema UAB corriam à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação - MEC e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, sem a participação da CAPES. Portanto, não foi possível o acesso a tais ‘despesas orçamentárias totais’ e nem exploração/apreciação destas, de 2007 a 2008, mesmo sendo solicitadas ao FNDE.

Sublinha-se, ainda, que os valores monetários correntes foram deflacionados pelo *Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo - IPCA,* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, e estão em preços constantes de 2019 na apreciação apresentada.

b) as informações relativas às vagas deferidas e ocupadas em nível de região, de unidade da federação e de cursos (tipo e nome de curso) do Sistema Universidade Aberta do Brasil, no período de 2005 a 2020, enviados pela Coordenação de

[28] Conforme o sítio: https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset?q=uab.

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, no dia 17 de dezembro de 2020, via portal Fala.Br - Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação, da Controladoria Geral da União, por intermédio da Diretoria de educação a distância - DED, sob o n.º de protocolo 23546.053451/2020-30.

Relevante destacar que os dados recebidos com a nomenclatura NA[29] foram desconsiderados na análise e que a variável fixa para organização destes dados foi 'vagas deferidas', as quais são vagas aprovadas, concedidas e outorgadas para serem ocupadas /preenchidas por estudantes em cada semestre ou ano letivos, em cada curso, em cada turma e em cada IPES proponente.

Dados diferentes dos explicitados nos Censos da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, os quais destacam o número de matrículas nos variegados cursos do Sistema Universidade Aberta do Brasil e nos cursos de proposição própria das IPES, ou seja, apresentam o número de estudantes matriculados nos cursos do Sistema UAB, como também em programas de educação superior a distância vinculados a projetos regionais e estaduais e das próprias IPES.

Estes dados do INEP são amplamente utilizados e analisados em diversas investigações levantadas e estudadas durante a pesquisa exploratória, contudo nem uma delas havia adotado os dados DED/CAPES sobre 'vagas deferidas', especificamente no tocante ao Sistema UAB, sendo, além disso, critério de originalidade desta investigação doutoral.

Evidencia-se, ainda, que se optou por solicitar tais informações à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES porque os dados explícitos na consulta pública do SisUAB[30] espelhavam elementos referentes às instituições integrantes ao Sistema UAB, com seus cursos; polos; colaboradores; alunos matriculados, titulados, trancados ou cancelados; e, mantenedores de polos, contudo, não seguem padrão de incremento destas informações, ano a ano. Quer dizer, cada uma destas variáveis tem um período de dados disponíveis, não apresentando padrão informativo.

Os Dados Abertos Capes[31], por sua vez, incluíam apenas o período de 2013 a 2019, acerca de cursos ofertados, número de alunos matriculados e os municípios atendidos (não esclarecedor se por município dos polos ou por município das IPES), não explicitando,

---

[29] Segundo os dados informados pela DED/CAPES, a nomenclatura '**NA**' na base de dados refere-se às "ofertas canceladas", ou seja, são vagas deferidas que "não foram implementadas", por isso foram desconsideradas na análise das informações.

[30] SisUAB é sistema destinado ao acompanhamento e à gestão dos processos do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Para detalhes acesse link: https://sisuab2.capes.gov.br/sisuab2/login.xhtml.

[31] Para consulta acesse https://dadosabertos.capes.gov.br/.

portanto, as vagas deferidas e nem o intervalo temporal total de vigência do Sistema UAB, que se refere ao interstício de 2005 a 2020.

c) as informações do Censo da Educação Superior, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP sobre o quantitativo total de docentes, das Instituições Públicas de Ensino Superior – IPES, que se dedicavam aos cursos de graduação a distância, no período de 2009 a 2019.

Válido sublinhar que nesse numerário não se encontram considerados somente os docentes em exercício nos cursos de graduação do Sistema UAB, mas todos aqueles que se dedicaram aos programas de educação superior a distância vinculados a projetos regionais e estaduais e das próprias IPES. Vale destacar, ainda, que nesse quantitativo de docentes das IPES que atuavam nos cursos de graduação a distância, no período de 2009 a 2019, não estão contemplados, ainda, os docentes tutores presenciais e a distância, os quais podem ser considerados, por causa disso, como silêncio no Censo da Educação Superior do INEP.

E, por fim,

d) os dados acerca do quantitativo total de profissionais docentes e coordenadores que se dedicaram às atividades do Sistema Universidade Aberta do Brasil no contexto da Universidade Federal do Tocantins - UAB/UFT, entre os anos de 2006 a 2021. Tais elementos foram disponibilizados em janeiro de 2022, pela Diretoria de Tecnologias Educacionais - DTE, da Universidade Federal do Tocantins, por intermédio do Portal Fala.br, sob o n.º de protocolo 23546.012669/2022-04.

Oportuno precisar que esta fase priorizou a exploração de informações quantitativas e prepôs a descrição e a apreciação dos dados pelo enfoque qualitativo, com o intuito de refletir sobre a historicidade de constituição estrutural da Universidade Aberta do Brasil, no recorte temporal elegido.

Sendo assim, pode-se destacar que se adotou durante a análise documental abordagem quali-quanti de investigação, a qual, na concepção de Michel (2009), é pesquisa que quantifica e percentualiza informações, por meio de subsídios estatísticos, de forma compiladora e organizadora para que estas possam ser analisadas, estudadas, criticadas, compreendidas e interpretadas qualitativamente.

Como terceira etapa, com o arcabouço teórico e documental sistematizados, realizou-se a Pesquisa de Campo, com elaboração e aplicação de questionário aos docentes formadores e aos docentes tutores presenciais e a distância atuantes no primeiro semestre de 2021, nos cursos de graduação da Universidade Aberta do Brasil, na conjuntura da Universidade Federal

do Tocantins, os quais são: Química, Música, Física, Matemática, Administração Pública e Biologia.

A Pesquisa de Campo, em conformidade com Gil (2009), corresponde à fase de observação, de coleta, de análise e de interpretação de informações empíricas recolhidas junto a pessoas e/ou grupos de pessoas, com o propósito de compreender e de refletir o fenômeno pesquisado.

O questionário, por sua vez, é instrumento de coleta de dados padronizado, que "consiste num conjunto de perguntas escritas que devem ser respondidas pelos sujeitos" da investigação (APPOLINÁRIO, 2011, p.164), o qual cumpre, pelo menos, duas funções: descrever características e/ou medir determinadas variáveis de um grupo social. Assim, os questionamentos tiveram como embasamento o referencial teórico-metodológico desta pesquisa, ou seja, as categorias que compõem as condições de trabalho docente no Sistema Universidade Aberta do Brasil, embasando-se nos estudos de Oliveira e Assunção (2010).

Concebeu-se, inicialmente, como docente do Sistema UAB/UFT o docente autor, o docente formador e os docentes tutores presenciais e a distância, embasando-se nas concepções em Mill (2014, p. 37), o qual afirma que "o docente-autor, o docente-formador e os docentes-tutores são tipicamente educadores. Os outros são profissionais que participam da polidocência e influenciam a qualidade do ensino-aprendizagem, mas não são docentes".

Entretanto, nos documentos coletados em abril de 2021 junto à DTE/UFT, acerca dos docentes envolvidos na oferta de cursos de graduação do Sistema UAB/UFT no primeiro semestre de 2021, constavam 46 docentes formadores (4 docentes formadores I e 42 docentes formadores II), 49 docentes tutores presenciais e 25 docentes tutores a distância. Quer dizer, a proporção média dos docentes formadores foi de 38,3%, dos docentes tutores a distância foi de 20,8% e dos docentes tutores presenciais foi de 40,9%, no semestre letivo 2021/1.

Percebe-se, por conseguinte, que as atividades dos cursos de graduação a distância do Sistema Universidade Aberta do Brasil, na singularidade da Universidade Federal do Tocantins, apoiaram-se, em sua maioria, nas performances dos docentes tutores presenciais e a distância em detrimento da atuação dos docentes formadores, no semestre estudado.

Cabe sublinhar que a categoria 'docente autor' não foi adotada na coleta, tratamento e análise dos dados empíricos pelo fato de que na listagem fornecida pela DTE/UFT não constava nem um único docente autor/conteudista atuante no Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre do ano de 2021. Deste modo, constituiu-se universo de 120 docentes participantes da coleta de dados, conforme explícito na tabela abaixo.

TABELA 04 – Docentes em exercício nos cursos de graduação do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021

Curso UAB/UFT	Docente formador	Docente tutor a distância	Docente tutor presencial	Total
Biologia	7	3	5	15
Matemática	13	13	12	38
Música	6	6	14	26
Física	6	2	6	14
Química	7	1	7	15
Administração Pública	7	-	5	12
Total	**46**	**25**	**49**	**120**

Fonte: Dados da DET/UFT. Elaboração própria.

O 'estudo piloto' do instrumento de coleta de dados foi realizado com trinta e um participantes de IPES e de cursos integrantes ao Sistema UAB, entre os dias 30/06 e 30/07/2021, após autorização do Comitê de Ética e Pesquisa, sob o CAAE[32] n.º 46263821.8.0000.8011. Na visão de Gil (2008), o estudo piloto ou pré-teste tem por objetivo avaliar as estratégias de coleta de dados, desvelando pontos fracos, inconsistências nas questões e dificuldades para responder os questionamentos e permitindo a resolução dos problemas antes da implementação da pesquisa em seu universo real de sujeitos.

Assim, após o estudo piloto, os participantes desta etapa apontaram dúvidas e sugestões que apoiaram a finalização do instrumento de coleta de dados. Como também, foram elaborados gráficos e tabelas com os resultados do pré-teste a fim de se examinar a organização e a sistematização das informações que seriam coletadas com os sujeitos demarcados para a pesquisa de campo.

Sabendo-se que, geralmente, não é possível acessar a totalidade da população pertencente ao fenômeno que se deseja investigar, fez-se necessário cálculo de amostra estratificada, ou seja, do número de docentes que comporiam um subconjunto expressivo da população, tendo como variável de controle os docentes formadores, os docentes tutores presenciais e os docentes tutores à distância[33].

Tal ação deve-se ao fato de que quando se procede a coleta de dados dos sujeitos pertencentes ao universo de realização do estudo e não se é acessível toda população, faz-se

[32] Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAAE é a numeração gerada para identificar o projeto de pesquisa que entra para apreciação ética no Comitê de Ética e Pesquisa - CEP.
[33] Em conformidade com Morettin e Bussab (2010) entende-se como amostra estratificada quando a população é dividida em estratos e, posteriormente, é selecionada uma subamostra a partir de cada subgrupo da população.

necessário utilização de modelos probabilísticos, para medir a variabilidade de fenômenos e a distribuição correspondente às probabilidades de variáveis e/ou categorias (MORETTIN; BUSSAB, 2010).

Neste sentido, foi realizado o cálculo de amostra estratificada, com intervalo de confiança de 95%, a partir da seguinte fórmula:

$$n = \frac{N.Z^2.p(1-p)}{Z^2.p(1-p) + e^2\,(N-1)}$$

Em que:

- n = o tamanho da amostra obtido;
- N = total da população da pesquisa;
- Z = desvio indicado ao valor médio para que o nível de confiança seja atingido;
- e = a margem de erro máxima permitida;
- p = proporção que se deseja encontrar.

- n = 91,44 ≅ 92
- N = 120 docentes
- α/2 = 1,96
- $Z^2 = (1,96)^2 = 3,8416$
- p.(1-p) = 0,5*0,5 = 0,25*
- $e^2 = (0,05)^2 = 0,0025$

* Ressalta-se que o valor de p e o seu inverso que é (1-p) foi adotado em sua variância máxima, ou seja, cada evento tem 50% de chance de ocorrer.

Deste modo, encontrou-se pelo cálculo da amostra estratificada que esta deveria compor-se de 92 docentes do Sistema UAB/UFT, em exercício no primeiro semestre do ano de 2021, mantendo-se a mesma proporção média da população, ou seja, 38,3% de docentes formadores, 20,8% de docentes tutores a distância e 40,9% de docentes tutores presenciais. E, após este procedimento, disponibilizou-se o questionário para ser preenchido.

Tendo em vista o Brasil vivenciar momento de pandemia pelo Corona Vírus (SARS-CoV-2), o processo de coleta de dados foi mediado por formulário eletrônico elaborado no aplicativo *Google Forms*, cujo *link* foi disponibilizado ao e-mail dos coordenadores dos cursos de Administração Pública, Química, Música, Física, Matemática e Biologia, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, seguindo as orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP (2021). Estes coordenadores, por sua vez, enviaram os documentos aos docentes formadores e aos docentes tutores presenciais e a distância das respectivas graduações.

Importante elucidar que uma das vantagens em se realizar a aplicação do questionário em formulário virtual é a alimentação automática do banco de dados, o que evita erros na digitação e na organização das informações, como também o documento estar disponível para acesso seja qual for o tempo-espaço e o dispositivo eletrônico disponível ao sujeito da pesquisa.

Assim, o questionário ficou aberto para acesso e preenchimento das 8h de 20 de agosto às 23h59 de 15 de outubro de 2021[34] e, ao final, esta pesquisa obteve-se 62 questionários respondidos: 23 de docentes formadores, 23 de docentes tutores a distância e 16 de docentes tutores presenciais. Isto é, não se conseguiu atingir o conjunto de 92 docentes respondentes como estipulou-se no cálculo de amostra estratificada.

Para corrigir o erro amostral adotou-se, portanto, que as proporções da amostra seriam parametrizadas por intervalos de confiança[35], cujo grau de significância consistiria em 95%. No entanto, como o tamanho da amostra era pequeno, foi necessária a utilização do Fator de Correção de Populações Finitas – FCPF[36], ou seja, $n/N > 0,05$. Melhor dizendo, em estatística considera-se como 'população finita' quando o cálculo de n/N for maior que 0,05. Ou seja, com um valor de $n = 62$ e $N = 120$, logo, a razão entre n/N foi de 0,52, isto é, maior que 0,05.

Interessante sublinhar que o cálculo do intervalo de confiança corrigido pelo Fator de Correção de População Finita - FCPF é adotado em qualquer amostra (n_1, n_2, ..., nn) que é subconjunto de uma população N. No caso específico desta investigação, se todos os professores tivessem respondido os questionários da amostra estratificada (n=92), o FCPF seria N=120 e n=92. Mas, como não se obteve o numerário total de respostas da amostra adotou-se, logo, N=120 e n=62.

Sendo assim, utilizou-se do Fator de Correção de Populações Finitas - FCPF, em conformidade com os estudos de Neder (2008), para não se ter comprometimento na análise, na avaliação e na interpretação das informações coletadas por intermédio dos questionários aplicados.

---

[34] Essencial sublinhar que devido à Pandemia causada pelo Corona Vírus SARS-CoV-2 – Doença Covid-19 – as aulas nas Instituições Públicas de Ensino Superior tiveram calendários atípicos nos anos de 2020 e 2021.

[35] É a probabilidade de que o intervalo de confiança contenha o verdadeiro, mas sempre desconhecido, parâmetro da população (MORETTIN; BUSSAB, 2010).

[36] Para Neder (2008) o Fator de Correção da População Finita deve ser usado para ajustar o desvio padrão (ou erro padrão) das médias quando não se é possível coletar dados de toda a população durante a pesquisa.

Quer dizer, os valores das proporções médias - $\dot{p}$ de cada uma das variáveis que constituem as categorias analisadas (docente formador, docente tutor a distância e docente tutor presencial) expressam intervalos que, possivelmente, há probabilidade de 95% de chance de que *os valores das proporções médias da população* se encontrem dentro dos parâmetros estabelecidos pelo intervalo de confiança.

Deste modo, este cálculo do intervalo de confiança da proporção, levando-se em conta o FCPF, foi realizado mediante a seguinte fórmula:

$$\dot{p}\text{-}Z_{\alpha/2}\sqrt{\frac{(p).(1-p)}{n}}.\sqrt{\frac{(N-n)}{N-1}} \leq \dot{p} \geq \dot{p}\text{+}Z_{\alpha/2}\sqrt{\frac{(p).(1-p)}{n}}.\sqrt{\frac{(N-n)}{N-1}}$$

Nesse sentido, após a correção do intervalo de confiança, seguiu-se com a análise das informações coletadas junto aos docentes do Sistema UAB/UFT, em exercício no primeiro semestre do ano de 2021, com vistas a compor a quinta seção desta tese de doutoramento e dar início à quarta etapa do caminho metodológico.

Esta quarta e última fase, priorizou a Pesquisa Descritiva. Para Gil (2008), a finalidade deste tipo de pesquisa é o detalhamento de características de uma população ou de dados coletados. Portanto, os resultados encontrados na aplicação dos questionários acerca das variáveis postas foram pormenorizados e discutidos, recuperando-se os conceitos expostos no referencial teórico sobre as condições de trabalho e de trabalho docente no contexto social, econômico, político, cultural e ideológico em que se engendra a proposição e a materialização do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Como este passo adotou a compreensão e a interpretação dos dados coletados, caberá considerar possíveis obliquidades devido à presença da subjetividade dos sujeitos de pesquisa, bem como da pesquisadora na análise do conteúdo (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDZNAJDER, 2002), pois "O que cada pessoa seleciona para ver depende muito de sua história pessoal e, principalmente, de sua bagagem cultural", científica, acadêmica e profissional (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.25).

É importante ressaltar, ainda, que os resultados das reflexões dos elementos colhidos acerca dos atributos trabalhados nas categorias intrínsecas às condições de trabalho docente estão expressos em proporções médias, porém com seus intervalos de confiança

comparecidos entre colchetes, visto que os dados expressam inferência estatística para a representação dos valores do total de docentes que atuaram no Sistema UAB, na singularidade da UFT, no primeiro semestre de 2021, conforme discutido acima.

1.5 APONTAMENTOS FINAIS

O título desta tese de doutorado remete-se à obra clássica 'Fausto', do escritor alemão *Johann Wolfgang von Goethe* (1749-1832)[37]. Goethe foi poeta e escritor luminário do movimento literário e artístico romântico e iniciou a escrita desta tragédia em 1770, no contexto das transformações econômico-sociais e culturais da primeira Revolução Industrial.

As tragédias, enquanto gênero textual e das Artes, eram peças de teatro, escritas em atos, que manifestavam histórias trágicas e dramáticas sempre denunciativas de problemas, dilemas e traumas sociais, sem constituição de heroísmos ou personalidades heroicas. Nesta perspectiva, a personagem principal deste enredo, Fausto, cuja caracterização foi baseada na vida do mago Johann Georg Faust (1480-1540), era homem cético, insatisfeito, comum e buscante perpétuo do conhecimento científico[38].

Fausto atuava profissionalmente como médico, advogado, teólogo, filósofo, cientista, professor e administrador de ensino, mas, como todo indivíduo moderno, era ambicioso, contraditório e eternamente inconformado. Destarte, na procura perdurável em satisfazer seu eterno descontentamento, faz pacto com o demônio *Mefistófeles*, oferecendo sua alma, sua servidão, seu sofrimento e sua sujeição eterna em troca da obtenção gradativa e progressiva de saberes e conhecimentos.

Deste modo, compreende-se que o mito fáustico fornece todos os elementos para se refletir sobre o modo de produção capitalista assentado nas manentes contradições e incongruências engendradas entre as relações sociais e técnicas de produção e as forças produtivas capital e trabalho.

Quer dizer, assim como a trama faustina se dá na busca infindável pelo saber, a contextura capitalista se espelha na procura perenal de reprodução cada vez mais ampliada. Do mesmo modo que Fausto é permanente insatisfeito com o conhecimento científico adquirido e assimilado, o capital é imutável descontente com sua valorização. A infelicidade

[37] Veja Goethe (2002).
[38] "Quero ficar muito erudito, perceber tudo o que há na terra, e tudo o que no céu se encerra, natureza e ciência, ao infinito" (GOETHE, 2002, p.89).

humana que marca a vida faustiana é compatível à desventura valorativa que assinala o movimento do capital.

Logo, esta personagem representa a arrogância da procura do poder pelo conhecimento e a força produtiva dona dos meios de produção simboliza a elação da busca infindável por novas formas de valorização. E do mesmo modo que os desvios de conduta fáustica provocaram a maldição da subsunção eterna de Fausto ao demônio *Mefistófeles*, o comportamento do capital na permanente busca por inovados formatos de valorização oportuniza, em movimento perdurável, a tragédia da sujeição real e formal do trabalho ao capital.

O trabalho que era fonte de realização e de transformação do homem biológico em ser social e histórico passa a ser, na ambitude do capitalismo, fonte de sofrimento, de degradação, de infortúnio, de alienação, de sujeição e de escravização faustina no esteio do encadeamento de metamorfose do capital concorrencial para o industrial e do industrial para o financeiro-especulativo.

Quer dizer, a força de trabalho coisifica-se e torna-se mais uma mercancia nos mercados capitalistas, dentre tantas outras, sob a égide do metamorfismo do capital, e vai sendo, cada vez mais, capturada, expropriada, espoliada e subsumida. E é no bojo desta metamorfose contínua e nunca linear do capital que novas relações entre capital e trabalho e inovadas formas de exploração da força de trabalho e de excisão de mais-valor são reveladas e postas.

A tragédia da sujeição de Fausto ao demônio *Mefistófeles* na busca perene pelo conhecimento científico se estampa na trágica rendição da classe trabalhadora ao capital em diligência de recursos para aquisição dos meios de subsistência necessários à sua reprodução e à de sua prole. Viver do trabalho, portanto, significa configuração de subjugação no âmbito do sistema de produção capitalista!

E, sob a específica prevalência do capitalismo flexível-financeiro-neoliberal, recorte histórico-social do objeto desta tese, o setor público vai, gradativamente, adotando a lógica do setor privado, manifestando-se, assim, uma mesma racionalidade de valorização do capital[39]. E o trabalho imaterial, antes considerado improdutivo, sofre alteração em sua natureza, transformando-se em partícipe ativo do processo de produção de valor e servindo "à autovalorização do capital"[40].

---

[39] Silva Júnior e Pimenta (2014).
[40] Marx (1996a, p.138).

Assim, a construção de conhecimentos científicos e das habilidades intelectuais e relacionais tornam-se a sustentação do capitalismo flexível-financeiro-neoliberal. E o trabalho docente, em seu coletivo, como atividade particular dentro do universo da laboração, não se esquiva da lógica de acumulação ampliada e da tragédia da procura perene de subjugação do labor pelo capital. Logo, as condições objetivas e subjetivas de trabalho na docência vão se modificando, se transformando e se adequando à trama das metamorfoses do capital.

Portanto, a fim de se descortinar a tragédia da captura do trabalho docente da Educação a distância pelo capital e compreender as implicações do movimento do capitalismo flexível-financeiro-neoliberal nas circunstâncias de realização do trabalho docente no Sistema UAB/UFT, este trabalho adotou como percurso expositivo quatro *atos*.

O primeiro, '*O trabalho docente no movimento de (re)estruturação do capital*', tem por objetivo refletir sobre o conceito de trabalho humano em seu sentido universal e contextualizá-lo, em curso histórico, na sociedade capitalista industrial taylorista-fordista e flexível-financeiro-neoliberal, bem como revelar as especificidades históricas e conceituais do trabalho docente no âmbito dos regimes de acumulação do capital industrial e financeiro-especulativo.

A seção seguinte, '*Idiossincrasias da Educação a distância no cenário brasileiro*', possui o propósito de reconstruir, em aspectos gerais, a trajetória da educação a distância, enquanto modalidade educativa, no contexto mundial e na singularidade do caso brasileiro, percebendo que esses itinerários forneceram os fundamentos e as bases para o estabelecimento do Sistema Universidade Aberta do Brasil, no primeiro decenário do século XXI.

Em sequência, '*A anatomia estrutural do Sistema UAB*' adotou por designo discutir a proposição do Sistema UAB, mediante às legislações e normatizações, e sua materialização, a partir de dados estruturais quantificativos fornecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, por intermédio da Diretoria de Educação a Distância - DED, e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, mediante ao Censo da Educação Superior.

E, seguidamente, a seção '*As condições de trabalho dos docentes do Sistema UAB/UFT*' priorizou compreender as circunstâncias de trabalho dos docentes dos cursos de graduação do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, na conjuntura da Universidade Federal do Tocantins - UFT. Para tanto, utilizou-se das informações coletadas, por intermédio

de questionários, junto aos docentes do Sistema UAB, da Universidade Federal do Tocantins, em exercício no primeiro semestre do ano de 2021.

Por fim, seguem-se as considerações conclusivas do estudo expostas na seção *Epílogo*, a qual reflete as implicações do movimento da trípode institucionalizada do capital contemporâneo nas condições de trabalho dos docentes dos cursos de graduação do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, na singularidade da Universidade Federal do Tocantins - UFT, bem como aponta os possíveis desdobramentos desta investigação.

2 O TRABALHO DOCENTE NO MOVIMENTO DE (RE)ESTRUTURAÇÃO DO CAPITAL

> Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de **trabalho**. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: **é um processo histórico**.
>
> (DEMERVAL SAVIANI, 2007, p.154)

Compreender as condições de trabalho docente a distância no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil perpassa, essencialmente, por refletir que essas são marcadas e estabelecidas pela historicidade dos contextos sociais, políticos, ideológicos e econômicos registrados, especificamente, no âmbito do modo de produção capitalista, o qual ganhou novos contornos a partir do último terço do século XX.

Entende-se, portanto, que o capitalismo se mobiliza nas contradições engendradas nas relações entre as forças produtivas capital e trabalho, as quais se tencionam no processo de acumulação ampliada do capital, se convergem para o movimento de síntese e se cristalizam no conceito de destruição criadora[41], ou seja, com nascimento, a partir do velho, de novas forças mobilizadoras da dinâmica econômica em momento específico do modo de produção capitalista. E, esta metamorfose contínua, mas nunca linear e despretensiosa, solidifica-se em inovadas composições e combinações entre capital e trabalho, em processo socialmente orientado para a reprodução e para a valorização continuadamente ampliada do capital.

Assim sendo, em uma moção do abstrato para o concreto pensado, buscou-se nessa seção, primeiramente, compreender como se objetivou o movimento das evidências teóricas que dão vida ao conceito de trabalho humano, o qual tem sua gênese como categoria universal, mas que precisa ser capturada em sua singularidade, quer dizer, em seus desdobramentos e especificidades mediadas pelo curso histórico de sua edificação em

[41] Para maiores detalhes ver Schumpeter (2017).

sociedade capitalista, que se metamorfoseou do capitalismo concorrencial para o industrial e, presentemente, do industrial para o financeiro-especulativo.

É no transcorrer deste processo de transformações do capital que a trama sobre o processo de trabalho docente será tecida, visto que se parte da categoria geral (trabalho) para se alcançar o predicamento específico (trabalho docente no Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB), o qual se encontra "sob a égide do capitalismo, [e que, por isto] não escapa à lógica da acumulação do capital, direta ou indiretamente" (KUENZER; CALDAS, 2009, p.32, *acréscimo nosso*).

Para tanto, adotou-se a periodização histórica-temporal realizada por Harvey (2008), a qual se reflete sobre o período taylorista-fordista no Pós Segunda Grande Guerra Mundial (1945-1970) e sobre o tempo da reestruturação produtiva flexível-financeira-neoliberal (1970 - aos dias atuais), procurando explicitar as mutações e as reorganizações no mundo do trabalho a partir das mudanças estruturais da produção capitalista.

Por fim, busca-se contextualizar as transformações históricas do processo de trabalho docente, no âmbito dos regimes de acumulação do capital industrial e flexível-neoliberal-financeiro, pois se compreende que analisar um fenômeno envolve refletir sobre sua natureza, sua constituição, seu desenvolvimento e seus desdobramentos, além de inter-relacioná-lo aos diversos tempos e espaços.

Neste intuito, esta seção está decomposta em dois seccionamentos. No primeiro tem-se o objetivo de refletir sobre o conceito de trabalho humano em seu sentido universal e, também, contextualizá-lo, em seu curso histórico, na sociedade capitalista industrial taylorista-fordista e na flexível-financeiro-neoliberal. E, no segundo tópico, contém-se o propósito de revelar as especificidades históricas e conceituais do trabalho docente no âmbito dos regimes de acumulação do capital industrial e do capital financeiro-especulativo.

2.1 ORIGENS E CONTRADIÇÕES DO TRABALHO

Schwartz (2011), com o propósito de evidenciar o trabalho como categoria cultural e histórica, não "redutível ao quadro social de uma sociedade" em exclusivo (VATIN, 2010, p.3), expõe três momentos distintos acerca da reflexão do termo, os quais foram designados pelo autor como o 'triplo nascimento do trabalho'.

O primeiro período foi a partir da fabricação padronizada das primeiras ferramentas e utensílios pelo *homo habilis* (habilidoso/hábil), com a finalidade de mediar os meios de

existência e de favorecer a subsistência. Esse homem que viveu há cerca de 2,5 milhões de anos inicia o processo de lapidar pedras e madeiras, de maneira pragmática, intencional e coletiva, com vistas a transformá-las em instrumentos de laboração dentro da perspectiva do ciclo da natureza.

O segundo momento refere-se à Revolução Neolítica, ocorrida por volta de 7.500 anos a.C., e é marcada pelo verdadeiro nascimento do termo trabalho, tendo em vista sua significância social, gregária, econômica e cultural. Principia-se, portanto, a organização das sociedades de produção ativa, arranjadas pelos ritmos da criação e domesticação de animais e dos cultivos agrícolas, em contraponto às comunidades sedentárias anteriores.

E, por fim, o terceiro nascimento do termo, que se apresenta a partir da Revolução Industrial, ocorrida no século XVIII, o qual constituiu as bases para o arranjo da sociedade capitalista de produção e para a noção mercantil de trabalho como 'porção de tempo trocada por uma remuneração' ou como o 'tempo de vida vendido' (SCHWARTZ, 2011), o fio condutor da análise deste estudo.

Compreende-se, pelo exposto, que o trabalho é condição básica da vida humana, prática histórica, adequada a um fim, que metamorfoseia a natureza e os homens de forma grupal e solidária, que auxilia a construção de uma realidade por intermédio da consciência e da laboração produtiva e coletiva, cuja potencialidade é emancipadora e libertadora (LUKÁCS, 2013).

Melhor dizendo, é "o trabalho que empresta ao homem sua característica histórica" (PARO, 1993, p.103) e que oportuniza a constituição do indivíduo enquanto ser social, por intermédio da sua intervenção na natureza, das atividades produtivas intencionais, da dimensão intelectual, do desenvolvimento orgânico e das múltiplas relações comunitárias com outros homens e com o meio. Logo, o homem forma-se homem, historicamente, por meio da produção dos seus meios de vida (SAVIANI, 2007).

Contudo, o trabalho, quando capturado pela lógica do capital na esfera da sociedade capitalista, passa a carregar em si uma contraditoriedade. Por um lado, é condição essencial para a existência social dos homens como discutido acima, porém, por outro, torna-se alienador e infelicitador, porque é transformado em meio de subsistência, cujo fito consiste em produzir mercadorias e valorizar o capital. "O que significa dizer que, sob o capitalismo, o trabalhador não se satisfaz no labor, mas se degrada; não se reconhece, mas se desumaniza" (ANTUNES, 2009, p.232). Necessário discutir o porquê!

Em aparência, compreende-se que o capitalismo se apresenta como um saltitar constante e frenético de mercadorias - enquanto atributo principal do modo de produção capitalista -, 'pulando de um lado para o outro' em busca de novos espaços para garantir a reprodução ampliada do capital (MARX, 1996a). Para tanto, esta fabricação de mercadorias precisa se potencializar cada vez mais e, para isto, encontra na divisão social do trabalho e na simplificação e objetivação de tarefas os meios para aumentar a produção de mercancias de forma contínua e crescente.

Adam Smith[42], em sua obra que investiga a natureza e as causas da riqueza das nações, foi o primeiro teórico a desvelar este fenômeno, destacando que quanto mais fracionadas as tarefas e simplificada a organização do processo de trabalho, mais mercadorias poderiam ser lançadas ao mercado em época histórica específica. E que esse aumento progressivo de mercadorias se torna, em consequência, o caminho natural para o incremento da fortuna das pátrias.

Deste modo, entende-se que a mercadoria é a base material que movimenta o mundo aparente do capitalismo. Isto acontece porque esta, enquanto corpo reificado, satisfaz as necessidades humanas, ora pelo apetite do corpo (estômago) ora pelo apetite da alma (fantasia). E, para que sejam contentadas essas indigências, as mercancias são permutadas no mercado de acordo com suas quantidades e qualidades, melhor dizendo, uma quantidade de um produto é trocada (valor de troca) por uma quantidade definida e equivalente de outro produto, observando-se a sua qualidade: o valor de uso da coisa (MARX, 1996a).

O valor de uso refere-se, pois, à utilidade que um artefato possui para sua deglutição de acordo com suas propriedades e o valor de troca, por sua vez, relaciona-se à quantidade de valor de consumo de um objeto que se equivale à porção de valor de uso de outro 'objeto'. Portanto, a mercadoria é a unidade dialética da sociedade capitalista, carregando em si as mesmas contradições do capitalismo, uma vez que é por um lado valor de uso e por outro valor de troca, cujas proporções se alteram de acordo com o tempo histórico, a espacialidade, as condições elaborativas e a propriedade útil do produto (BOTTOMORE, 2012).

Entretanto, para que essas barganhas de coisas sejam realizadas, há a necessidade de se ter um elemento em comum no âmago de todas elas, capaz de estabelecer relação quantitativa comparável entre os diversos valores de uso. Essa propriedade partilhada por todas as

[42] Consulte Smith (1996) para minudências.

mercadorias é, logo, o trabalho. Não as diferentes formas concretas[43] e úteis desse trabalho despendido para a confecção de um produto em particular, mas o trabalho humano abstrato, o gasto da força de trabalho do homem em sentido fisiológico (dispêndio produtivo de nervos, músculos, ossos e cérebro), avaliado pela duração temporal de trabalho socialmente necessário para a elaboração de um artefato particular (MARX, 1996a).

Para Marx (1996a, p.169), o "Tempo de trabalho socialmente necessário é aquele requerido para produzir um valor de uso qualquer, nas condições dadas de produção socialmente normais, e com o grau social médio de habilidade e de intensidade de trabalho", o qual serve para medir o *quantum* de trabalho abstrato, de energia humana gasta, está incorporado na fabricação de um objeto.

Todavia, na sociedade capitalista, esse tempo de trabalho humano empregado para a confecção de produtos é, também, uma mercadoria, uma vez que ao trabalhador, desprovido e alienado dos recursos e dos instrumentos para a fabricação de seus próprios produtos, resta ir ao mercado a fim de vender a única mercancia de seu domínio: a força de trabalho[44], a qual carrega em si as mesmas contradições das outras mercadorias no tocante ao modo de produção capitalista: é ao mesmo tempo valor de troca e valor de uso, isto é, trabalho útil e fonte de valorização do capital.

Esta valorização do capital, em conformidade com Marx (1996a, p.327), se dá pela produção de mais-valia. A mais-valia (ou mais-valor) é o "excedente do valor do produto sobre a soma de valor de seus elementos de produção", que significa o sobrepujante do valor produzido pelo operário, o qual é apropriado pelo capital para sua reprodução.

Marx (1996a) denominou de trabalho produtivo o labor que frutifica este excessivo (o *quantum* aditivo) do valor necessário à subsistência do proletário e favorece à geração de lucro para o capitalista, ou seja, o trabalhador produtivo é aquele que se torna meio direto e imediato para a reprodução ampliada do capital.

Esta fonte de sobressaliente se decompõe, pelo olhar de Marx (1996a), em duas categorias: mais-valia absoluta e mais-valia relativa e as especificidades de cada uma destas estão relacionadas com o como é apropriado tal valor durante a jornada de trabalho do operário.

---

[43] O trabalho concreto é que aquele de um tipo específico que produz um valor de uso exclusivo: ferreiro, marceneiro, padeiro, alfaiate etc. (MARX, 1996a).

[44] Para Marx (1996a, p.285) a força de trabalho é "o conjunto das faculdades físicas e espirituais que existem na corporalidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento toda vez que produz valores de uso de qualquer espécie".

A mais-valia absoluta apoia-se na ação de extensão da carga horária de trabalho do laborador, ou seja, na ampliação das horas dispendidas para a produção de mercancias, em relação ao salário necessário para garantir a reprodução da classe trabalhadora. E se a sua remuneração é menor, maior é o tempo em que esse proletário se dedica a produção excedente ou ao trabalho não remunerado (BOTTOMORE, 2012).

E a mais-valia relativa, no que lhe concerne, é produzida quando há aumento de produtividade por meio de mudanças tecnológicas, processuais ou organizacionais (BOTTOMORE, 2012). Percebe-se, deste modo, que a inserção das inovações tecnológicas tem influências diretas nas condições de trabalho do proletariado, tornando-se, imediatamente, fonte para a produção cada vez maior de mais-valia (MARX, 1996a).

Então, se ao operário cabe ir ao mercado trocar a sua força de trabalho por determinada quantia em dinheiro (um salário), com vistas a impetrar recursos para os meios de subsistência necessários à sua reprodução e à dos seus substitutos (sua prole), ao capitalista, por sua vez, cabe ir também ao mercado, comprar a mercadoria força de trabalho, que tem como funcionalidade a produção de todas as demais mercancias e, por conseguinte, a valorização ampliada do capital, por meio da geração de mais-valor. De tal modo, estabelece-se, prontamente, relação entre as forças produtivas capital e trabalho em trajetória de coisificação do homem como um meio de produção.

Assim, nesse relacionamento mercadológico entre as forças produtivas, o trabalho vai perdendo sua característica de atividade humana consciente, libertadora e emancipadora, na qual o homem transforma a natureza para contentamento de suas próprias necessidades, como ocorria no primeiro e no segundo período do ‘nascimento do trabalho’ (SCHWARTZ, 2011).

Isso ocorre porque no capitalismo, especificamente, o dono dos recursos e dos meios de produção exerce seu controle e seu domínio sobre o processo de fabricação das mercadorias, para adequá-lo ao propósito de ampliação do capital, e sobre o fruto do trabalho do operário. É o processo de subsunção formal do trabalho ao capital, em outros termos, o capital captura o trabalho e o subordina às suas finalidades e aos seus propósitos, priorizando a extração da mais-valia absoluta (MARX, 1996a).

Diante disso, o trabalho que antes era fonte de realização e de transformação do homem biológico em ser social e histórico passa a ser manancial de sofrimento, de degradação, de infortúnio e de escravização, haja vista que os seres humanos que laboram passam a se estranhar perante ao ato de produção, a se alienar do produto de sua labuta e a se individualizar na busca de sua existência e subsistência material (SAVIANI, 2007).

Esta ‘alienação’, ‘individualização’ e ‘estranhamento’ do proletário se dá, ao mesmo tempo, por intermédio da divisão e da especialização (simplificação e objetivação) de tarefas no interior da trajetória produtiva das mercadorias, em que o domínio do saber técnico vai se fragmentando entre os diversos possuidores da força de trabalho, como destacado, primeiramente, por Smith (2017).

Deste modo, o operário, antes detentor dos saberes e das habilidades indispensáveis à confecção dos bens econômicos, se especializa cada vez mais em apenas uma etapa singular e específica do processo de fabricação das mercancias e se vê, assim, expropriado dos seus conhecimentos, na medida em que o capital industrial se metamorfoseia e se liberta dos grilhões das técnicas arcaicas de produção, mediante seu movimento de destruição criativa.

Melhor dizendo, os bens econômicos passam a ser confeccionados de forma parcelada, dividida e segmentada por um coletivo de trabalhadores submetido e subjugado ao domínio de um mesmo capitalista e ao ritmo e à velocidade de produção dos equipamentos e dos maquinários. É o processo de subsunção real do trabalho ao capital, isto é, a constante transformação do processo de produção em que a inovada tecnologia[45] substitui a arcaica, provocando, contraditoriamente, a redução da remuneração da força de trabalho, por intermédio da geração de mais-valia relativa.

Para tanto, o capital estabelece a necessidade de hierarquizar, gradativamente, o processo produtivo, criando estratos específicos de comando e de controle, uma vez que alguns operários assumem a função de liderança e de organização da produção, possuindo o conhecimento necessário, e os demais, desprovidos de saberes, obedecem e cumprem determinações.

Movimento que possui em suas entranhas uma contradição: desqualifica em aprendizagens, em uma face, significativo contingente de trabalhadores e, em outra, tem a necessidade de qualificar pequeno número de operários para conduzir a elaboração de mercadorias, sob o comando do capital. Institui-se, assim, concentração de conhecimentos sobre técnicas de produção em um grupo especificado de proletariados, ao passo que a grande massa de operários se aliena, progressivamente, dos saberes especializados do processo integral de produção das mercadorias. Quer dizer, o processo de produção de mercadorias vai, gradativamente, se apoiando em poucos trabalhadores especializados e em inúmeros labutadores de menor qualificação e de rebaixada remuneração.

[45] Este estudo considera como tecnologia o “conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade”, conforme discussão de Kenski (2008, p.18).

Isso pode ser entendido, até, como estratégia do capital para desvalorização da força de trabalho, ou seja, para a aquisição da mercadoria força de trabalho com um mínimo valor, pois quanto mais expropriada e alienada do saber produtivo e mais simples, objetivada e repetitiva for a tarefa a ser desempenhada pelo labutador, mais barata esta mercancia pode ser adquirida no mercado (BRAVERMAN, 1987). E, consequentemente, maior é a mais-valia produzida, tanto a relativa quanto a absoluta.

Cabe salientar que Marx (1996a; 1996b) observou esse movimento de exploração da força de trabalho pelo capital no contexto particular do capitalismo industrial, em que: a propriedade privada é livre de todas as determinações políticas para dominar economicamente o trabalho assalariado; o operário é apenas executor das tarefas planejadas pelo capitalista e um apêndice da maquinaria, a qual determina o ritmo e a velocidade da produção; o processo de trabalho, precedido pela compra da força e da capacidade de trabalho do operário, traduz-se em processo de produção de mais-valia; e, as inovações processuais, organizacionais e tecnológicas são constantes, cujo o novo vai substituindo o velho em afluxo de destruição criativa nas diversas organizações empresariais.

Outro aspecto meritório da inovação tecnológica é que esta vai suprimindo, progressivamente, o labor vivo[46] durante o processo de reestruturação do sistema capitalista, contribuindo para o crescimento do exército industrial de reserva, o qual representa a parte da força produtiva humana que excede a necessária para a produção de mercadorias (BOTTOMORE, 2012). E esse desemprego de trabalho apresenta-se como inibidor das reivindicações dos labutadores por salários maiores e por melhores circunstâncias de atuação.

Portanto, percebe-se que a exploração da força de trabalho e a crescente produção de mais-valor é, prontamente, condição *sine qua non* para a reprodução ampliada do capital. Deste modo, não sendo possível dispensar a produção de mais-valia da valorização contínua do capital, a constituição de inovadas formas de exploração, de subjugação, de alienação e de escravização do trabalho para extração de mais-valor, em seus diversos contornos, se fazem necessárias continuadamente na ambitude do capitalismo.

Por todo o exposto, observa-se, ainda, que o sistema de produção capitalista produz mercadorias, mais-valias e mutantes combinações de relações entre as forças produtivas, capital e trabalho, a partir dos seus movimentos de rearranjos permanentes, como refletir-se-á

[46] Trabalho vivo é o que o homem pratica quando se dedica à transformação da natureza (MARX, 1996a).

a seguir, por intermédio das especificidades histórico-sociais deste modo produtivo no âmbito do capital industrial taylorista-fordista.

2.2 O TRABALHO NO ESPAÇO-TEMPO DO CAPITAL INDUSTRIAL

Como abordado anteriormente, todas as mercadorias carregam em si mesmas as contradições do capitalismo, por serem valores de uso e valores de troca e, por isso, são fontes do valor, bem como de utilidade ao atender às variadas necessidades humanas. Assim, a dinâmica capitalista se cristaliza por meio das metamorfoses do capital em seu processo histórico, ou seja, por intermédio do desenvolvimento e da reestruturação do modo de produção capitalista.

À vista disto, o intento deste tópico é apresentar como se objetivou essas transmutações do capital não em suas determinações abstratas e universais, todavia sim nas especificidades da constituição do modo de produção capitalista industrial, no recorte do taylorismo-fordismo, enfatizando, de maneira especial, as características da força produtiva trabalho neste contexto.

Entende-se que o capitalismo tem sua gênese na ruptura do modo de produção feudal, na ocasião em que a nascente classe burguesa encontra no capital mercantil, dentro de esfera urbana, o meio para progredir com a acumulação primitiva. Este avanço ganha maiores impulsos com a Revolução Industrial Inglesa, a partir da segunda metade do século XVIII, quando a burguesia se torna hegemônica e conduz o desenvolvimento do capital segundo aos seus interesses de classe social. Este processo de acumulação avança com o capital industrial e espraia suas forças para além das fronteiras inglesas, por outras nações, até alcançar sua fase mais amadurecida, no século XX.

Para Kurz (1986), a fase mais madura do processo produtivo do capital industrial ocorreu no Pós Segunda Guerra Mundial, alicerçada no padrão de produção taylorista-fordista, cujas referências eram a confecção seriada e massificada de mercadorias e o consumo em grande proporção. Esta etapa, na visão de Harvey (2008), durou de 1945 ao início dos anos 1970 e se constituiu, de acordo com Hobsbawm (2001), como a Era Dourada do Capitalismo (ou *Golden Age)*, cujo crescimento econômico foi bastante significativo, em decorrência, principalmente, da constituição de um Estado de Bem-Estar Social e das inovações tecnológicas represadas pelas duas grandes guerras mundiais e pela Crise de 1929.

A *belle époque* do capitalismo se apoiava nas ideias políticas dos ideais liberais igualitários da Social Democracia da Europa Ocidental, as quais defendiam a despesa pública como forma de criação de mais empregos, de ampliação de consumo e de garantia do pleno emprego dos fatores de produção, bem como a atuação do Estado como intenso controlador, investidor e regulador dos mercados. Defendiam, ainda, que o governo deveria deter a propriedade de empresas de serviços essenciais de maneira a proteger socialmente e moralmente a população (STEGER; ROY, 2013).

De tal modo, o Estado previdência (ou providência) e interventor garantia ao trabalhador e à sua família amplo acesso à habitação, à saúde, à educação, ao seguro-desemprego e à seguridade social, como forma de afiançar que o operário não perdesse sua capacidade de gasto e de consumo, mesmo estando desempregado, adoentado e/ou aposentado.

Neste momento de Pós-guerra, tais premissas também permearam o acordo de Bretton-Woods. Este pacto, idealizado em 1944, propendia a estabilidade monetária das nações após a Segunda Grande Guerra Mundial e estabelecia como deveriam ser as políticas econômicas, especialmente fiscais e monetárias, dos países nas próximas décadas. Dessa forma, definiu-se: a moeda americana como padrão para todas as transações internacionais; que cada país manteria a taxa de câmbio de sua moeda fixa, com margem de variação de apenas 1% para cima ou para baixo; a criação do lastro em padrão-ouro, em que cada dólar se equivaleria à 35 gramas de ouro; e a concepção do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) - que depois ficou conhecido como Banco Mundial (BM) - como instituições internacionais de apoio monetário às pátrias em desajustes econômicos (EICHENGREEN, 2000).

Deste modo, os Estados Unidos da América - EUA, além de saírem vitoriosos da Segunda Guerra Mundial, passaram a liderar as finanças mundiais e a subsidiarem a reconstrução das nações europeias no pós-conflito. Isso aconteceu por intermédio do Plano Marshall (também denominado Programa de Recuperação Europeia), o qual priorizava empréstimos pecuniários aos países devastados pela guerra. Havia, atrelado a isso, forte controle dos fluxos de dinheiro entre os países, como também elevada tributação das empresas com grandes lucros (STEGER; ROY, 2013).

A atuação do trabalhador dentro das indústrias era permeada pela divisão social do trabalho e pela especialização desqualificada e simplificada, em que poucos operários capacitados ocupavam as esferas da gerência científica e promoviam o controle e a

observação rigorosa das atividades da massa de funcionários qualificados em apenas uma atividade da linha de montagem.

Portanto, pode-se afirmar que a organização do proletariado se dava de forma hierarquizada, linearizada, verticalizada e metodizada com nítida separação entre: o conhecimento e o saber-fazer; a concepção, o planejamento e a execução das tarefas; o trabalho manual (operários) e o trabalho intelectual (lideranças), conforme sistematizado no quadro a seguir. E o ritmo da produção era dado pelas máquinas, em que o maquinário realizava a maior parcela do processo de trabalho, dispensando os conhecimentos, as habilidades, os saberes, as atitudes e a inventividade dos operários, em trajetória contínua de subsunção formal do proletário ao capital.

QUADRO 02 – Características do sistema de produção e do trabalho taylorista-fordista

PRODUÇÃO	VALORIZAÇÃO DO CAPITAL	PODER	ESPAÇO	ESTADO	TRABALHO
Produção em massa Ritmo das máquinas Padronização de produtos Consumo massificado Economia de escala Grandes estoques	Mais-valia absoluta e relativa	Estado Sindicatos	Divisão espacial do trabalho Centralização geográfica do capital produtivo	Estado do bem-estar social	Especializado por tarefa Organização e contratos coletivos Divisão do trabalho Jornadas de trabalho padronizadas Controle de gerentes Verticalização das funções e cargos rígidos Salário pela função Estabilidade do contrato de trabalho Classe trabalhadora mais 'homogênea'

Fonte: Harvey, 2008; 2011; Antunes, 2006; 2007; 2014. Elaboração própria.

Contudo, a classe trabalhadora nesse período teve suas condições sociais melhoradas pelos múltiplos programas sociais estatais, fortalecidos pelas políticas públicas de bem-estar social, e adquiriu poder de negociação forte, por mediação dos movimentos sindicais e do apoio governamental (STEGER; ROY, 2013). Percebe-se, portanto, contradição nos movimentos do Estado nesse período, em que de um lado tem suas ações de regulação e de controle da economia de mercado e de outro possui seus mecanismos de limites à exploração do trabalho pelo capital, ou seja, vislumbra-se, deste modo, um movimento e um contra movimento em processo de coalizão e de relativa proteção ao proletariado.

Assim, nos vinte e cinco anos que sucederam o pós-guerra, houve um crescimento econômico jamais experimentado na história do capitalismo, o que possibilitou expansão acelerada e fortalecida do sistema capitalista de produção em nível mundial, salários elevados, inflação baixa e excelente nível de bem-estar material, social e de segurança nacional, além de forte proteção e garantia ao trabalho (STEGER; ROY, 2013).

Entretanto, no final da década de 1960 e início da decenário de 1970, estreiam-se graves crises econômicas internacionais e os Estados Unidos da América (a maior potência capitalista) vivenciam degradação acelerada de suas finanças, com perda de competitividade perante à Alemanha e ao Japão. Consequentemente, a moeda americana principia processo de desvalorização, o qual foi sentido, consequentemente, pelos demais países, gerando profunda recessão.

Destarte, os EUA, para conter o processo inflacionário, começam procedimento de emissão de dólar como forma de injetar liquidez em sua economia, chegando a um ponto de não ter mais o lastro de sua moeda em quantidade de ouro necessária. Deste modo, quebra-se o acordo de *Bretton Woods* no ano de 1971 e desaparece-se com a ancoragem internacional das moedas por decisão unilateral do governo norte-americano, inaugurando, assim, inovada configuração econômica, financeira, política, social, cultural e ideológica em âmbito mundial (STEGER; ROY, 2013).

Atrelado ao movimento de desvalorização do dólar, da maturidade do padrão industrial e da profunda recessão econômica (desemprego maciço, redução dos recursos destinados aos programas sociais e desgoverno da inflação nos países de economia capitalista), inaugura-se crise estrutural do sistema de acumulação taylorista-fordista, o qual começa a apresentar baixo consumo e, por conseguinte, decréscimo da produtividade, da rentabilidade e da lucratividade.

Processo que se vê acirrado pelas crises do Petróleo (principal fonte de energia de muitas indústrias àquela época), desencadeadas por déficit na oferta deste produto e por aumento excessivo dos preços dos barris, em 1973 e em 1979, e por diversos movimentos de greves, embates e lutas dos operários por melhoria das condições de trabalho, de remuneração e de estabilidade dos contratos.

O sistema capitalista de produção, pelo ponto de vista de Harvey (2008), apresenta três proposições básicas e essenciais:

- A primeira delas é que este modelo produtivo é orientado para o aumento contínuo da produção de mercadorias, bem como para a expansão dos mercados consumidores, pouco

importando as consequências sociais, políticas e ecológico-ambientais, pois, somente assim, pode-se garantir a valorização ampliada do capital.

- O segundo aspecto refere-se ao fato de esse crescente de elaboração de mercancias se objetivar pela exploração contínua do trabalho vivo no momento da fabricação dos bens econômicos, por isso o controle e o domínio sobre a força de trabalho na produção e no mercado, bem como sobre a jornada de trabalho e a remuneração, são fundamentais à perpetuação e ao desenvolvimento do processo de ampliação dos lucros.
- E, por fim, como terceira presunção, tem-se que o sistema capitalista deve ser dinâmico e diligente nos domínios tecnológicos, organizacionais, processuais e mercadológicos, haja vista ser estas inovações que promovem o aumento do lucro e o domínio e o controle sobre o trabalho vivo.

Nesse sentido, Harvey (2008; 2011) assevera que esses movimentos do capital carregam em si mesmos os elementos materiais da inconsistência e da contradição, e que, por isso, a dinâmica do capitalismo possui tendência geral e sistêmica de formação de crises estruturais reveladas por falta de crescimento equilibrado, ora apresentando capacidade produtiva ociosa, ora excesso de mercadorias, ora excedente de capital-dinheiro ou ora demasia de oferta da mercadoria força de trabalho.

E, a cada momento de crise estrutural, o sistema de produção capitalista necessita de inovações para perdurar o seu padrão de lucratividade e de rentabilidade, concebendo, desse modo, novas mercadorias, novos padrões de produção, novas formas de criação de excedentes e novas relações de poder e de trabalho. Estabelece, também, inovadas formas de valorização do capital, especialmente por intermédio de novatas configurações de exploração do trabalhador e de excisão de mais-valor, redefinidas por engenhos políticos e ideológicos de dominação.

Sendo assim, compreende-se que o modelo produtivo taylorista-fordista entra em crise justamente por desequilíbrio nestas três proposições apresentadas por Harvey (2008; 2011), haja vista que sua base se assentava em mercado consumidor massificado, em expressivo poder sindical e de negociação dos trabalhadores e em Estado regulador, provedor e controlador das relações entre capitalistas e operários.

Por isso, o capital prontamente se reorganizou no sentido de enfrentar a crise posta, em um processo de destruição criativa[47], inaugurando inaudito regime de acumulação ampliada de capital a partir da década de 1970 e estabelecendo alterações na natureza do trabalho e renovadas formas de subordinação formal e real deste ao capital. Tais aspectos serão explicitados e discutidos no tópico seguinte, no âmbito da hegemonia do capital flexível-financeiro-neoliberal.

2.3 O TRABALHO NO ESPAÇO-TEMPO DO CAPITAL FLEXÍVEL-FINANCEIRO-NEOLIBERAL

Como tratado no subitem anterior, o capitalismo traz em suas entranhas a tendência de instauração de crises cíclicas e estruturais (HARVEY, 2008), por assimetrias de crescimento entre a capacidade produtiva ociosa, a confecção de mercadorias, a relação capital-dinheiro e a oferta da mercadoria força de trabalho, provocando, consequentemente, a necessidade de processo de rearranjo e de reestruturação do modo de produção, com a finalidade de contornar estas convulsões e de perdurar o padrão de lucratividade ampliada do capital.

E foi justamente isso que ocorreu no início dos anos 1970[48], em que se principia movimento de crise do sistema produtivo capitalista fordista-taylorista, imprimindo-se, por conseguinte, a indigência de estabelecimento de novo paradigma produtivo, o qual foi se desenhando e se denominando 'regime de acumulação flexível' ou 'capitalismo pós-fordismo' (HARVEY, 2008; 2011).

Este paradigma embasou-se nos fundamentos do Sistema Toyota de Produção (Ohnoísmo), idealizado pela indústria japonesa após a Segunda Grande Guerra Mundial, com vistas à redução do tempo de rotação do capital e, por conseguinte, à ampliação da valorização deste. Para tanto, fazia-se necessário a inovação do padrão tecnológico, das linhas de produtos, dos nichos de mercado, das relações sociais e culturais e, de maneira especial, da gestão e da organização da força de trabalho.

---

[47] "O impulso fundamental que põe e mantém em movimento a máquina capitalista é dado pelos novos bens de consumo, os novos métodos de produção ou transporte, os novos mercados e as novas formas de organização industrial criadas pela empresa capitalista" (SCHUMPETER, 2017, p.117).

[48] Harvey (2008) chama a atenção de que já era possível visualizar indícios de problemas sérios de incapacidade produtiva do fordismo-taylorismo desde meados dos anos 1960, entretanto o núcleo essencial desse regime de produção se manteve firme ao menos até 1973, podendo haver variações substanciais de país para país. Mas, este estudo, adota o início dos anos 1970 como momento de transição do regime de acumulação, em concordância com o teórico citado.

Um dos princípios do *toyotismo* foi a adequação da produção a partir do mercado consumidor, em pequena escala, com diminuição da armazenagem de estoque e com redução de custos e de desperdícios. Ficou conhecido na área da Administração de Empresas como produção *just-in-time* por aplicar nas fábricas coordenação física dos meios produtivos e dos fatores de produção necessária ao produzir enxuto de acordo com a demanda das mercadorias (RIBEIRO, 2015).

Para coordenação dessa produtividade 'justa no tempo' fez-se relevante trajetória de automatização, melhor dizendo, de substituição do trabalho vivo - atividade humana - por trabalho morto - máquinas, robôs e sistemas que controlam e comandam os procedimentos de fabricação dos bens econômicos. Deste modo, pode-se destacar que os departamentos internos às organizações e, por consequência, a quantidade de operários empregados no setor produtivo, foram minimizados pelo sistema de gestão *downsizing* (achatamento de tamanho) e, principalmente, pela robotização e controle remoto do maquinário.

Este reaparelhamento industrial favoreceu, na visão de Harvey (2008), as diversificações corporativas e a formação de pequenos negócios. Firmas, estas, de micro e pequeno porte que passam a ser contratadas para fornecer matérias-primas ou para cumprir etapas do processo produtivo com baixo custo, encetando, assim, crescimento acelerado do setor de serviços, bem como impelindo o conceito de terceirização e quarteirização. Compõem-se, então, aglomerações de empresas subcontratadas ao redor das companhias de grande porte, impetrando, logo, diversificada organização espacial do processo produtivo.

Vivencia-se, além disso, mobilidade geográfica e de exportação do capital, em que o epicentro da produção se desloca para os países subdesenvolvidos[49] e as nações capitalistas de primeiro mundo iniciam trajetória de desindustrialização[50], por meio da informatização e robotização (poucas ou menores indústrias produzem mais mercadorias em um mesmo período de tempo).

Por outro lado, presencia-se, também, movimento de maciças fusões de capitais de grandes organizações empresariais oriundas de nacionalidades distintas, constituindo gigantescos oligopólios internacionais altamente tecnológicos. Como ainda, setores de

[49] Para Furtado (1964, p.184) "o subdesenvolvimento não constitui uma etapa necessária do processo de formação das economias capitalistas modernas. É em si, um processo particular, resultante da penetração de empresas capitalistas modernas em estruturas arcaicas". Cabe destacar que, conforme Carcanholo (2009), a constituição de economias desenvolvidas e subdesenvolvidas é inerente à própria racionalidade da acumulação ampliada de capital, portanto faces de um mesmo movimento.

[50] O termo ***desindustrialização*** é utilizado no sentido de enfatizar a redução da participação do produto interno bruto - PIB das indústrias de transformação no contexto do produto interno bruto total - PIB Total das nações.

produção inteiramente originais, altamente intensificados em inovações tecnológicas, organizacionais e comerciais para atender às exigências mais individualizadas do mercado consumidor (ANTUNES, 2009; HARVEY, 2008).

Tais movimentos do capital favorecem, por conseguinte, inovada divisão internacional do trabalho entre as pátrias: países subdesenvolvidos que se especializam em produção de bens primários (indústrias sujas) e países desenvolvidos que se aprimoram em geração de tecnologias (indústrias limpas), reforçando, de modo consequente, a decrépita dependência[51] das nações periféricas em relação às centrais.

Compreende-se, portanto, que esta subordinação dos países subdesenvolvidos aos desenvolvidos é lógica da própria dinâmica da acumulação ampliada do capital, a qual se amálgama à trama dos arranjos sociais, políticos, culturais e ideológicos necessários à sua perpetuação (CARCANHOLO, 2009) e providencia uma era de exploração do trabalho vivo e de domínio do trabalhador em proporcionalidade mundial (ANTUNES, 2014).

Assim, passa-se a extrair 'mais-valia absoluta' nas economias dos países capitalistas subdesenvolvidos por meio da extensão da jornada de trabalho para além do salário necessário à garantia da sobrevivência da classe trabalhadora e de seus substitutos. Isto deve-se ao fato de que, nestas nações, a mercadoria força de trabalho é encontrada com o seu valor próximo às condições mínimas para a sua reprodução individual e coletiva, como também possui estruturas sindicais com menor nível de organização e institucionalização entre as categorias dos trabalhadores (HARVEY, 2008), o que acentua, cada vez mais, a perspectiva de superexploração do trabalho como configuração da reprodução ampliada do capital.

De mais a mais, presencia-se, ainda, a produção de 'mais-valia relativa' por meio das inovações organizacionais, processuais e, precipuamente, tecnológicas, as quais proporcionam a diminuição dos valores das mercadorias que definem o padrão de sobrevivência do operário, a redução dos postos formais de trabalho e o aumento, considerável, do exército industrial de reserva, em um processo de substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto (HARVEY, 2008). Apreende-se, logo, que o aumento do lucro do capitalista perpassa necessariamente pelo desenvolvimento tecnológico promovido pelas pesquisas científicas, cujos resultados promovem a arrefecimento do custo da força de trabalho.

E, atrelado a essa movimentação do capital produtivo pelos diversos espaços geográficos, presencia-se, ao mesmo tempo, deslocamento espacial do trabalho excedente

[51] É uma "[...] *relación de subordinación entre naciones formalmente independientes, em cuyo marco las relaciones de producción de las naciones subordinadas son modificadas o recreadas para asegurar la reproducción ampliada de la dependecia*" (MARINI, 1977, p.18).

entre as diversas nações, primeiro por intermédio de fomentos e de subsídios à imigração a partir dos anos 1970, como tática de controle do poder da força de trabalho, e segundo pela busca por operários altamente preparados, capacitados, intelectualizados e qualificados, como força produtiva essencial e basilar ao regime de acumulação do capital flexível (HARVEY, 2008; 2014).

Destarte, compreende-se que o trabalho e as atividades imateriais, delineados pelas habilidades mentais, cognitivas, subjetivas, intelectuais e do conhecimento vão se tornando uma das principais forças produtivas - senão a fundamental - do capitalismo contemporâneo e da valorização expandida do capital, seja nas atividades industriais mais informatizadas, seja nas esferas do setor de serviços que geram as condições exigidas para a produção dos bens materiais (ANTUNES, 2006).

Pelo olhar de Silva Júnior e Pimenta (2014, p.29), o metabolismo socioeconômico do capitalismo pós-fordista se assenta em um conceito ampliado de labor produtivo, ao exigir inovados conhecimentos e saberes, bem como "novas tecnologias de pronta aplicação e agregação de valor ao capital em qualquer tipo de processo de trabalho". Melhor dizendo, o trabalho intelectual que até então era considerado improdutivo, assume magnitude decisiva e produtiva na sociedade capitalista globalizada, para promoção de pesquisas científicas, para construção de conhecimentos e saberes, para informação e comunicação e, sobretudo, para a geração de mais-valor. É o movimento de hegemonia do trabalho imaterial[52] (HYPÓLITO; GRISHCKE, 2013), em que se visualiza a ampliação das formas geradoras de valor sob a aparência de não-valor (ANTUNES; 2014).

Por outro lado, a pulverização geográfica das empresas multinacionais e da força de trabalho foi acompanhada, ao mesmo tempo, de diversificações e de diferenciações nas linhas de produtos, de busca por renovados nichos de mercado e de indução das necessidades de consumição pela mudança cultural da sociedade. Isso ocorreu por intervenção da disseminação de moda efêmera e volátil, da mercadificação das formas e dos bens culturais, da ênfase ao instantâneo e ao descartável, do utilitarismo das mercadorias e da

[52] "O mundo produtivo contemporâneo, particularmente a partir do amplo processo de reestruturação do capital desencadeado em escala global no início da década de 1970, vem apresentando um claro sentido multiforme. Por um lado, acentuando as tendências de informalização da força de trabalho em todo o mundo e de aumento dos níveis de precarização da classe trabalhadora. No outro lado do pêndulo, as tendências em curso nas últimas décadas estariam sinalizando traços que seriam vistos como mais 'positivos' em direção a uma maior intelectualização do trabalho, sobretudo nos ramos dotados de grande impacto tecnológico-informacional-digital" (ANTUNES, 2018, p.65).

descartabilidade de artigos, mediante à construção de discursos pós-modernos (HARVEY, 2008).

O *way of life* americano - como protótipo cultural - passa a ser, destarte, difundido e propagado pelo recôndito das nações capitalistas, como parâmetro de comportamento, como valorização do poder aquisitivo e como, precipuamente, padrão de consumo e consumismo. Organiza-se, desse modo, "uma homogeneização da demanda, em torno das normas de consumo do capitalismo avançado" (CHESNAIS, 1996, p.185), em uma cultura de logotipos, etiquetas, marcas, publicidades e propagandas.

Sendo assim, pode-se afirmar que houve 'compressão tempo-espaço' (HARVEY, 2008; 2014), em que a reestruturação do sistema produtivo permitiu a redução do tempo de rotação do capital, potencializando, cada vez mais, sua valorização; uma vez que aumentou a velocidade do ritmo dos processos de produção e de aquisição (consumo), como ainda permitiu a reconstrução dos espaços geográficos de confecção e de deglutição das mercadorias (circulação de bens e serviços) em escala global, sem fronteiras, sem barreiras e sem limites.

Esta noção de constrição do tempo-espaço atingiu, ainda, o mercado de trabalho, podendo o proletário atuar de forma ubíqua, por intermédio do uso de tecnologias de comunicação e de informação, em diversas etapas do processo produtivo e em variados espaços geográficos e profusas cargas horárias. O trabalho, ademais, transcendeu os muros das indústrias e o tempo de trabalhar invadiu o momento de lazer, de ócio, de convívio familiar e de vida pessoal, amalgamando-se, outrossim, o espaço-tempo de produção e de reprodução. O relógio de ponto e o controle rígido de tarefas foi substituído pela gestão democrática, pelo cumprimento de tarefas, de metas e de objetivos e, por conseguinte, a possibilidade de trabalhar de casa e em horários flexibilizados passa a falsear a subsunção de toda a vida do trabalhador ao capital em sentimento de liberdade (ANTUNES, 2007).

Consequentemente, as noções de trabalho e de trabalhar se adaptaram às novidades desta realidade econômica e, prontamente, outras formas de atuação foram construídas e apregoadas para atender aos modernos modos flexíveis produtivos e discursivos: *home office*, *anywhere office*, casual, parcial, *part time*, intermitente, eventual, terceirizado, *freelance*, teletrabalho, trabalho sob demanda etc. (ANTUNES, 2006). Constituiu-se, assim, inovadas modalidades de subjugação, de exploração, de espoliação e de escravidão do trabalho pelo capital, uma vez que o proletário se move para atuar na temporalidade, na espacialidade e na conformação conveniente aos proprietários do capital.

Para Antunes e Alves (2004), dentre essas novas modalidades de trabalho informal e de enfraquecimento crônico do trabalho formal, o trabalho a domicílio (ou *home office*) tem se destacado como modelo de dispersão do processo produtivo. Contudo, esta alternativa traz consigo particularidade importante: ao mesclar-se com o trabalho reprodutivo doméstico aumentam-se as formas de exploração do contingente, precipuamente feminino, e promove a exploração da constelação familiar, uma vez que insere no movimento de valorização ampliada do capital (indiretamente) todas as pessoas que compõem a vida doméstica e que ainda não eram consideradas produtivas. Deste modo, pode-se refletir que o capital passa a apropriar-se não mais só do tempo de trabalho produtivo do proletário, mas, ao mesmo modo, da sua vida pessoal, da sua privacidade, do seu espaço íntimo e de contexto familiar.

Deste modo, pode-se enfatizar que se presencia não apenas a reestruturação do sistema produtivo capitalista, com novas relações sociais e técnicas de produção e novas combinações de forças produtivas capital e trabalho, mas, fundamentalmente, a reestruturação social, moral, deontológica, cultural e, principalmente subjetiva e incorpórea, como resposta às mutações do capitalismo, dos conflitos sociais, dos padrões de consumo e de comportamentos e dos confrontos internacionais (DARDOT; LAVAL, 2016).

E, dessa forma, o regime de acumulação flexível, em movimento líquido, fluído, rápido e imprevisível[53], espraia-se progressivamente e assimetricamente entre as economias capitalistas desenvolvidas e subdesenvolvidas, promovendo, do mesmo modo, desigualdades, contraditoriedades, antinomias e discrepâncias econômica, política, cultural, ideológica e social.

Dessarte, para que esse projeto de mobilidade do capital e da força de trabalho, bem como do estabelecimento de renovadas relações produtivas fosse adiante, tornou-se proeminente o fortalecimento do capital financeiro, como a forma mais móvel e volátil do capital (HARVEY, 2008; 2014), estabelecendo, assim, mercado global de dinheiro, ativos financeiros e crédito, acelerando o fluxo monetário entre os diversos atores econômicos e a dominância do capital fictício[54] ou não-capital (CARCANHOLO; NAKATANI, 2015).

Na concepção de Alves (2008, p.2)

---

[53] Na visão de Bauman (2001) vivencia-se movimento de modernidade líquida (a metáfora da física dos líquidos), em que os valores, os estilos de vida, as formas de trabalho e atuação ocupacional, os relacionamentos pessoais e profissionais, as reputações, a moda, os lugares, as pessoas e os modelos de agir, sentir e viver são frágeis, efêmeros, maleáveis e instáveis como os líquidos.

[54] Tal conceito assenta-se "no fato de que por detrás dele não existe nenhuma substância real e porque não contribui em nada para a produção ou para a circulação da riqueza, pelo menos no sentido de que não financia nem o capital produtivo, nem o comercial" (CARCANHOLO; SABADINI, 2009, p. 43).

> O capital financeiro representa aquela fração de capitalistas que buscam valorizar o capital-dinheiro sem passar pela esfera da produção de mercadorias, permanecendo, deste modo, no interior do mercado financeiro. O desprezo pelo investimento produtivo e a busca avassaladora da rentabilidade líquida e segura são os traços principais da natureza do capital financeiro. Ele floresce nos empreendimentos com papéis (ações, moedas e títulos públicos) que se disseminaram nos últimos vinte anos. A financeirização da riqueza se origina, em suas determinações essenciais, tanto da busca exacerbada de valorização de uma massa de capitais-dinheiro contida em sua valorização real por uma crise estrutural de superprodução do capital e depois por uma crise fiscal do Estado capitalista e sua busca desesperada de financiamento de seu déficit público.

Em outras palavras: pelo movimento de financeirização o capital liberta-se dos grilhões que lhe prendiam à base de produção de bens e serviços e lança-se na esfera da produção fictícia-especulativa de riqueza, em que os títulos financeiros valorizam-se independente do mundo das mercadorias produzidas no setor industrial. Sem este lastro com o setor produtivo, logo, os 'papeis' se transformam em fonte de valorização de 'papeis', cujos parâmetros estão relacionados à taxa de juros e à variação cambial. Deste modo, o capital descola-se do sistema produtivo e os agentes econômicos rentistas enxergam a especulação financeira como o caminho para potencializar, mais e mais, suas rendas.

Historicamente, este processo de financeirização do capital tem sua gênese a partir dos anos 1979[55], quando os EUA agiram agressivamente por intermédio de política fiscal dura, de mecanismos de contenção de saída da moeda do país, de aumento das taxas de juros para captação do excedente de dinheiro em nível mundial, de taxa de câmbio flexível, de grande distribuição de renda para os mais ricos e de aumento do crédito para os seus crescentes desempregado-subempregados e para os países de periferia que se encontravam em recessão, tornando-se, assim, a *trade locomotive*[56] do mundo capitalista.

No entanto, é importante ressaltar que o aumento da taxa de juros internacional e a volatilidade cambial foram instrumentos econômicos e financeiros que criaram fortes restrições aos países periféricos. Este fato contribuiu para a explosão das dívidas externas destes, as quais determinaram crise fiscal e financeira, como por exemplo, no caso brasileiro que com a explosão de sua dívida externa teve forte crise de balanço de pagamentos, afetando, por conseguinte, o seu equilíbrio macroeconômico. Tudo isto, determinou fortes desajustes em seus sistemas de preços, levando, assim, o Brasil à hiperinflação.

---

[55] Para maiores detalhes sobre a política do dólar forte consulte Serrano (2002).
[56] Termo utilizado por Tavares (1985).

Em síntese, compreende-se que os sistemas financeiros - atrelados à expansão e à mobilidade geográfica do sistema de produção capitalista industrial flexível - sobrevêm por extensa reorganização e adquirem a multinacionalidade, compondo, consequentemente, mercado único global de crediário, de ações e de numerários, como opção de lucratividade, a qual não mais se restringe à fabricação de mercadorias e à prestação de serviços.

Na visão de Harvey (2008), a desregulamentação das finanças, a formação de privilegiado mercado pleno de ações, de ativos e de venda de mercadorias e de serviços, bem como a prevalência do capital rentista na reprodução da vida, atrelados às políticas de regras frouxas para a fluidez internacional do capital monetário nos últimos anos, priorizou os empreendimentos de e com papel em detrimento dos investimentos produtivos, favorecendo, portanto, o domínio das finanças sobre a política e sobre as ações dos governos. Por isso, muito se investe, hodiernamente, em mercados financeiros de capitais (ações, títulos de dívida pública e títulos financeiros) e pouco se reinveste na indústria e na confecção de bens e serviços econômicos.

Por conseguinte, compreende-se que a globalização do capital monetário-financeiro se torna uma das faces do processo de multinacionalização das organizações industriais (CHESNAIS, 1996), em que o dinheiro de plástico e as transações virtuais vão mediando a troca, o consumo e, particularmente, a valorização do capital, em processo de desmaterialização da riqueza e de ampliação persistida do capital especulativo parasitário (SABADINI, 2021).

Não se pode deixar de destacar, contudo, que a revolução digital das tecnologias de comunicação, de informação e de transportes foi, ainda, catalisador para todo esse processo, permitindo a expansão da mundialização das empresas, dos mercados financeiros e dos entrepostos consumidores e da força de trabalho, como também favorecendo a união de Estados, de organizações, de mercados e de indivíduos laboradores (STEGER; ROY, 2013).

Por conseguinte, no alicerce desse movimento histórico de fortalecimento e de hegemonia do capital financeiro, intrínseco à reestruturação produtiva flexível, observa-se que as tensões postas entre as forças produtivas capital e trabalho atingem o ápice de suas contradições, especialmente com o progresso das inovações tecnológicas. Isto acontece porque a automação e a robotização do processo de produção de mercadorias e serviços implicam na redução de trabalho vivo.

Assim, parte da mão de obra marginalizada da produção (trabalho produtivo) é incorporada ao crescente setor de serviços[57] (trabalho indiretamente produtivo e aparentemente improdutivo) e outra parte é jogada às margens do sistema econômico na condição de parcialmente empregada (substituta, eventual, intermitente e temporária) ou subempregado[58], de desempregada por desalento e/ou de lumpesinato (lumpemproletariado)[59], aumentando, em seguimento, os embates, as lutas, os abalroamentos e os desajustes entre as forças de produção capital e trabalho.

Logo, para que todo esse processo de rearranjo do capital produtivo e de supremacia do capital financeiro-especulativo fosse exitoso e aceito socialmente, sem causar demandas, choques e revoltas sociais, torna-se essencial e central a reorganização do sistema ideológico e político de dominação do capitalismo, no qual o pensamento neoliberal, com seu aparato discursivo e conceitual, se estabelece como o *leitmotiv*, ajustando-se de forma desigual em nações desenvolvidas e subdesenvolvidas.

A *Ode* ao neoliberalismo ecoa, fundamentalmente, em três tessituras sonoras marcantes. A primeira como conjunto de ações governamentais que visam à desregulação da economia e dos fluxos globais financeiros, à liberalização do comércio e da indústria e à privatização das empresas mantidas pelo Estado, como também à redução dos programas de assistência e de serviços sociais como forma de resgatar o poder econômico e político das elites e das classes dominantes. A segunda como modo de governamentalidade baseado em valores empresariais e comerciais, tais como a competitividade, o interesse pessoal e a descentralização de poderes. E a terceira como ideologia, ou seja, conjunto de ideias e de convicções básicas que orientam o agir, o relacionar, o conviver e o sentir das pessoas, bem como a maneira dos indivíduos interpretarem, vivenciarem, experienciarem e compreenderem o mundo (HARVEY, 2014; STEGER; ROY, 2013).

Teoricamente, pode-se afirmar que uma das primeiras formulações sistemáticas dos princípios neoliberais ocorreu no ano de 1938, no Colóquio *Walter Lippmann*, realizado em

---

[57] Há aumento considerável na oferta de serviços em setores como de transporte, de finanças, de seguro, de auditoria, de publicidade, de comércio, de informática, de telecomunicação, de turismo, de educação, de saúde, de segurança privada, de limpeza, de entretenimento, de consultoria, de gestão, de serviços imobiliários e de cuidados pessoais e sociais a partir da reestruturação produtiva do último terço do século XX (CHESNAIS, 1996; ANTUNES, 2006; 2007; 2018). Cabe lembrar que é neste movimento em que ocorre o enaltecimento do trabalho imaterial como partícipe do processo de valorização do capital no capitalismo contemporâneo, conforme apresentado por Hypólito e Grishcke (2013).

[58] Porção do proletariado privada de recursos financeiro-econômicos, de consciência política e de pertencimento a uma classe profissional (BRAGA, 2012).

[59] Parcela degradada, farrapada, trapeada e desprezível do proletariado (BRAGA, 2017).

Paris, no âmbito do Instituto Internacional de Cooperação Intelectual - antecessor da UNESCO. Esse encontro encerrou-se com a criação do Centro Internacional de Estudos para a Renovação do Liberalismo, cujo objetivo era discutir a reconstrução do liberalismo sobre novas bases e a oposição ao intervencionismo do Estado e à escalada do coletivismo, desafiando o prestígio e a influência dos princípios defendidos pela Social Democracia da Europa Ocidental. Contudo, por divergências entre os intelectuais pertencentes ao Centro Internacional de Estudos, constituiu-se, em 1947, a Sociedade *Mont-Pèlerin*, cujas ideias foram ganhando maior espaço e credibilidade a partir da crise estrutural capitalista instaurada nos anos 1970 (DARDOT; LAVAL, 2016).

A primeira experiência concreta do neoliberalismo aconteceu na América Latina, especificamente no Chile, durante a ditadura militar de Augusto Pinochet entre 1973 e 1989, como laboratório para os testes empíricos das teorias desenvolvidas. No entanto, foram as vitórias eleitorais de Margaret Thatcher, em maio de 1979, como primeira-ministra da Inglaterra, e de Ronald Reagan, em 1980, como presidente dos Estados Unidos da América, que consolidaram o projeto iniciado nos anos anteriores, propondo a ascensão do neoliberalismo nos países capitalistas de língua inglesa e colocando em prática seu catecismo por meio de políticas, de projetos e de programas públicos.

A *reaganomia* (1981-1988) apoiava-se na economia liberal do lado da oferta, defendendo que os impostos elevados não conduziam a receita fiscal aumentada, pois reduziam os investimentos privados. Para Reagan essa era a principal causa do inerme desempenho econômico, de estagflação e de desemprego elevado. Dessa forma, realizou reforma fiscal empenhada, a qual conduziu a redução das receitas do Estado e, necessariamente, a nova gestão pública com vistas a um governo menor e descentralizado. A desregulamentação atingiu fortemente os setores de telecomunicações, de transportes, de poupanças e de créditos. Os programas sociais foram gradativamente perdendo o apoio governamental e um sistema de *voucher*, especialmente na saúde, foi introduzido para fomentar a concorrência e a eficiência em nome da redução das despesas do governo (STEGER; ROY, 2013).

O *thatcherismo* (1979-1990), por sua vez, fundava-se nas ideias da política econômica monetarista, compreendendo que o aumento da oferta de moeda era a principal causa do fraco desempenho econômico. Assim, Thatcher implantou uma série de reformas neoliberais com o intuito de amortizar impostos dos contribuintes com rendimentos mais elevados, liberalizar os controles sobre as taxas de câmbio, reduzir as regulações sobre o capital, privatizar as

indústrias nacionais e restringir, sobretudo, o poder dos sindicatos e da classe trabalhadora. Pelo lado social, as ações governamentais atacaram o sistema de abono de família, o fundo de pensões dos empregados públicos e privados e o sistema nacional de saúde (STEGER; ROY, 2013).

Contudo, estas duas nuances do neoliberalismo defendiam, de forma congênere, papel reduzido do governo nas políticas e nos gastos sociais e aplicaram ao setor público as mesmas práticas de gestão empregadas pelo setor privado-mercantil, com avaliação e mensuração dos benefícios pela lógica dos custos. Ou seja, apoiavam o reaparelhamento do Estado em atendimento às necessidades do capital.

Também, estas duas variantes uniram forças e recursos financeiros na luta contra a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas - URSS (a qual desmoronou em 1991) e na oposição ao avanço de seus projetos e à ameaça de suas ideologias 'comunistas' em todo o mundo, reforçando, assim, as convicções de superioridade do capitalismo do livre mercado e dos seus sistemas e engenhos sociais e políticos.

E no ano de 1989 essas diretrizes políticas estiveram sistematizadas em agenda de recomendações dirigidas aos países da América Latina, os quais em troca de empréstimos financeiros e de auxílio na reestruturação das dívidas aderiam, gradativamente, aos princípios neoliberais. O Consenso de Washington[60] tinha como receituário dez pontos, a saber: 1) disciplina orçamentária e redução do déficit; 2) redução da despesa pública; 3) reforma fiscal; 4) liberalização financeira; 5) taxas de juros competitivas; 6) liberalização do comércio; 7) promoção do investimento direto estrangeiro; 8) privatização de empresas públicas; 9) desregulação da economia; 10) proteção dos direitos de propriedade intelectual (WILLIAMSON; KUCZYNSKI, 2004).

Assim, a força e a atração dessas ações neoliberais da Inglaterra e dos EUA foram tão fortes, atrativas e incisivas, que os partidos de esquerda democrática ou centro-esquerda começaram a incorporar parte destas em seus programas políticos, inaugurando a terceira perspectiva do neoliberalismo a partir dos anos 1990. O neoliberalismo de terceira via[61] foi a atualização do projeto político neoliberal clássico, fundamentado na junção de princípios

[60] Esse consenso estava assentado, pelo olhar de Cano (2011), no atendimento a duas ordens de questões mundiais: a reestruturação do sistema capitalista de produção a partir dos anos 1970 e a supremacia do capital financeiro.

[61] Abordagem estratégica de neoliberalismo sugerida por Anthony Giddens a Tony Blair (primeiro ministro do Reino Unido de 1997 a 2007) cujos objetivos eram superar os dualismos políticos do passado, como também conciliar as dinâmicas do livre mercado e as preocupações sociais e ambientais. Para maiores detalhes consulte Giddens (2007).

neoliberais e socialdemocratas, ou seja, na conciliação do inconciliável: exclusão e justiça social; exploração material e emancipação humana; Estado e mercado; público e privado; desenvolvimento econômico e preservação ambiental; esquerda e direita. Melhor dizendo, procurou-se sistematizar "o crescimento econômico orientado para o mercado numa estrutura ética de justiça social e de direitos humanos" (STEGER; ROY, 2013, p.111).

Vertente que, conforme Neves (2013), buscou desenvolver um capitalismo de face humanizada: com inclusão dos discriminados e excluídos culturalmente, com iniciativas de resolução de problemas sociais e com a expansão do poder aquisitivo de miseráveis como estratégias de legitimação social. Nesta perspectiva, abrandam-se os confrontos, sinaliza-se a colaboração entre a sociedade civil e o Estado caracterizada pela filantropia e pelo voluntariado e fecham-se 'os olhos' para as relações de poder e de coerção que permeiam a vida cotidiana das pessoas, ajudando, assim, a reproduzir, a reforçar e a multiplicar as heterogeneidades sociais, culturais, econômicas e políticas.

Isto significa que esse projeto de esquerda reformada, denominado por Fraser (2020) como 'neoliberalismo progressista', tratou de manter o mercado contente ao mesmo tempo em que colocava em prática programa econômico expropriador e plutocrático de governança global revestido por discurso de diversidade, de representatividade, de proteção ambiental, de pluri e interculturalidade, de multiculturalismo e, de maneira especial, de promoção da emancipação, da afirmação, da participação e do empoderamento de grupos sociais específicos (das mulheres, dos indígenas, das pessoas de cor[62], dos idosos, das LGBTQIAPN+[63] etc.). É o triunfalismo neoliberal ressignificando igualdade como sinônimo de meritocracia.

De tal modo, o neoliberalismo foi aos poucos se tornando hegemonicamente a razão do capitalismo contemporâneo[64] pós-Guerra Fria, dando expressividade à existência dos seres humanos, determinando maneiras de viver, indicando costumes e padrões de relacionamentos, produzindo comportamentos e normas de vida e, especialmente, capturando subjetividades. Para tanto, tornou-se essencial alterar profundamente as relações gregárias, "mudar o papel das instituições de proteção social e educação, [e] orientar as condutas criando uma

[62] Este termo refere-se "a todos os grupos étnicos não brancos, como negros e latinos" (FRASER, 2020, p.40).
[63] A sigla LGBTQIAPN+ inclui pessoas Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não-binárias e mais.
[64] Pensadores como Francis Fukuyama, em seu livro *The End of History and the Last Man*, de 1992, decretaram que a história tinha chegado ao seu fim, porque o neoliberalismo tinha vencido os seus oponentes e, por isto, reinaria uno por todos os tempos.

concorrência generalizada entre os sujeitos". Assim sendo, o neoliberalismo foi se afinando "como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência" (DARDOT; LAVAL, 2016, p.17 e 19, *acréscimo nosso*).

Por tudo isso, compreende-se que, como frutificação de processo histórico, o capitalismo flexível-financeiro-neoliberal se constituiu em capitalismo particular, o qual instituiu conjunto de regras definidoras de outro regime de acumulação capitalista e, consequentemente, de outra sociedade, em que o modelo de empresa-privada e a lógica da concorrência passam a ser a coerência normativa das condutas, das escolhas, das práticas, dos procedimentos e das vivências e convivências dos homens e entre os homens.

É a dimensão antropológica do homem-empresa resgatada pelo preceito da competitividade e da rivalidade entre os sujeitos que procuram 'boas' oportunidades de lucro por meio de plano de ação singular. Outrossim, assenta-se em discurso ideológico pertinaz de 'empreendedorismo', de 'empoderamento' e de 'responsabilização pessoal e particular'[65] associado à individualização das relações de trabalho advinda do processo de reestruturação produtiva que emprega cada vez menos operários assalariados formais e que vela cada vez mais o fetichismo da mercadoria força de trabalho e a sua exploração e expropriação.

Preleção que se funda à movimentação de desemprego disfarçado (POCHMANN, 1998), na qual o cânone neoliberal combate a prática do desemprego metamorfoseando todos os trabalhadores em microempreendedores individuais para prestação de serviços, em uma cadeia geradora, preservadora e ampliadora da produção de valor (ANTUNES, 2014). E nesse artifício de empresariamento de si mesmo, o emprego falta, mas o trabalho e a remuneração, mesmo parca, nunca.

Como destacou Hunt (1989, p.490), a ideia força do empreendedor impulsionou imagem pitoresca, burlesca e encantadora: "cada unidade independente é uma pequena fábrica gerenciada por uma família. Sem capitalistas, sem trabalhadores - só indivíduos em unidades que maximizam sua utilidade por meio da troca. Nada de greves, nada de locautes, nada de conflitos; só indivíduos maximizadores em harmonia".

---

[65] "O empreendedorismo é divulgado como a atividade laborativa, realizada por sujeitos criativos e corajosos que não se contentam com funções pouco desafiadoras, no qual o sucesso depende de seu esforço e de sua força de vontade". E o empoderamento pauta-se na perspectiva da individuação, "ou seja, na ideia de que o sujeito é dotado de poder capaz de levá-lo a realizar tudo o que pretende. Ele tudo pode, basta vontade e persistência, é responsável por tudo, inclusive pelo seu possível fracasso" (OLIVEIRA; MOITA; AQUINO, 2016, p.220).

Deste modo, a competitividade torna-se princípio social, em que os menos aptos, os mais fracos e com menor capacidade de adaptação são suprimidos, em transcurso de legitimação da desigualdade e da eliminação seletiva e de sobrevivência e sucesso dos mais capazes, qualificados, preparados e capacitados, ou seja, o triunfo e o coroamento fará parte da caminhada daqueles "que já possuem o capital social, cultural e econômico" necessário (FRASER, 2020, p.40). Premissa resgatada da teoria de Herbert Spencer pelo neoliberalismo, estudioso que aplicou o conceito de seleção natural de Darwin na esfera social, constituindo, portanto, a teoria do darwinismo social[66].

Neste sentido, entende-se que os neoliberais compreendem o liberalismo como "[...] o primeiro movimento político que almejou a promoção e o bem-estar de todos, e não de grupos especiais" (MISES, 2010, p.38). Quer dizer, pela liberdade individual, sem a interferência do Estado, os sujeitos podem conduzir o seu próprio destino pelos caminhos delineados e demarcados pelos mercados, promovendo, deste modo, o seu bem-estar social e econômico, que, ao florescer, contaminará a coletividade e levará, por conseguinte, todos pelos caminhos da prosperidade. E, assim, as políticas e as reformas pró-mercado ganham polimento de legitimidade, de coerência e de aceitação.

Para tanto, a intervenção do Estado, como o núcleo fidedigno do poder, torna-se indispensável com o fito de defender a propriedade particular e de administrar as relações sociais, mercantis e concorrenciais[67], por meio do uso de suas forças coercitivas, quando necessárias, de "enquadramento jurídico cuidadosamente ajustado" e de construção política capaz de produzir as "condições ótimas" para "o jogo da concorrência entre interesses privados" (DARDOT; LAVAL, 2016, p.69).

[66] Para detalhes ver Crook (1996).

[67] Como destacou Mises (2010, p. 64-65) "O liberal compreende perfeitamente que, sem recursos da coerção, a existência da sociedade correria perigo e que, por trás das regras de conduta, cuja observância é necessária para assegurar a cooperação humana pacífica, deve pairar a ameaça da força, se todo o edifício da sociedade não deve ficar à mercê de qualquer de seus membros. Alguém tem que estar em condições de exigir da pessoa que não respeita a vida, a saúde, a liberdade pessoal ou a propriedade privada de outros, que obedeça às regras da vida em sociedade. É esta a função que a doutrina liberal atribui ao estado: proteção à propriedade, a liberdade e a paz".

Em outras palavras, o neoliberalismo não apregoa a retirada do Estado[68] da economia de mercado, entretanto propõe a reestruturação dele em dois aspectos essenciais: o fim do Estado produtor com a privatização das empresas públicas; e a inauguração de Estado avaliador, gerenciador e regulador que estrutura inovadas relações entre o governo e os sujeitos sociais (DARDOT; LAVAL, 2016).

E, assim, o Estado-Social da era fordista-taylorista se metamorfoseia em Estado-Empresa no tempo do capital flexível-financeiro-neoliberal: assumindo a lógica do mercado e da competitividade como fio condutor de suas ações (DARDOT; LAVAL, 2016), tornando-se máximo para o capital e mínimo para o social (SANFELICE, 2000) e alinhando as finanças governamentais aos padrões das finanças privadas (ROSSI; DWECK; ARANTES, 2018).

Destarte, os governantes dos Estados são colocados sob o controle das comunidades financeiras internacionais, das instâncias supragovernamentais e das instituições políticas e jurídicas internacionais e nacionais (igreja, associações, organizações não-governamentais, empresas, universidades e *think tanks*[69]), as quais determinam as agendas, "os objetivos e os meios da política que deve ser conduzida" (DARDOT; LAVAL, 2016, p.277). E as empresas públicas, antes prestadoras de serviços sem fins lucrativos e produtora dos valores históricos e fundamentos sociais, passam a ser "partícipes (direta ou indiretamente) do processo de valorização do capital", incrementando as modalidades de lucro e de criação de mais-valor (ANTUNES, 2018, p.32).

Portanto, compreende-se que todo o processo de reestruturação produtiva, de mobilidade dos fatores de produção capital e trabalho, de preeminência do capital financeiro e de rearranjo do sistema ideológico, discursivo e político de dominação capitalista se dá pela mediação do Estado, o qual oferece infraestruturas, incentivos fiscais, instituições e agendas necessárias a esse movimento.

---

[68] Para Friedman (2017, p.17, *grifo nosso*), "A existência de um mercado livre não elimina, evidentemente, a necessidade de um governo. Ao contrário, *um governo é essencial para a determinação das 'regras do jogo' e um árbitro para interpretar e pôr em vigor as regras estabelecidas.* O que o mercado faz é reduzir sensivelmente o número de questões que devem ser decididas por meios políticos - e, por isso, minimizar a extensão em que o governo tem que participar diretamente do jogo. O aspecto característico da ação política é o de exigir ou reforçar uma conformidade substancial. A grande vantagem do mercado, de outro lado, é a de permitir uma grande diversidade, significando, em termos políticos, um sistema de representação proporcional. Cada homem pode votar pela cor da gravata que deseja e a obtém; ele não precisa ver que cor a maioria deseja e então, se fizer parte da minoria, submeter-se".

[69] São institutos, instituições, corporações ou grupos organizados para estudar e pesquisar determinados assuntos com a finalidade de assessorar a elaboração de políticas públicas. Para maiores pormenores consulte Vianna; Coelho; Cunha (2019).

Pode-se dizer, então, que a eterna essência da autovalorização do capital, que subordina o Estado, o proletário e a sociedade, repete-se incessantemente, no entanto agora sob 'nova' aparência e inovada configuração: a hegemonia do capital financeiro, a coalizão de poderes e de políticas em escala mundial, os discursos de comportamento e de relacionamento entre as pessoas, a captura das subjetividades e de toda a vida dos seres humanos e, sobretudo, com a destruição das conquistas e garantias trabalhistas, sociais e previdenciárias dos operários.

Para Harvey (2008, p.140), a principal estratégia de manutenção da lucratividade foi justamente a "flexibilização das relações e dos contratos trabalhistas", com redução recorrente e aparente do emprego regular e formalizado em detrimento do uso crescente do trabalho precário e mal remunerado, desenvolvido em tempo parcial, intermitente, esporádico ou temporário e com o estabelecimento de subcontratações, terceirizadas e/ou quarteirizadas, prioritariamente no setor terciário (ANTUNES, 2014; VASAPOLLO, 2003; ALVES, 2000).

Cabe lembrar que o controle sobre a força de trabalho na produção e no mercado, bem como de sua jornada de trabalho e de sua remuneração, são fundamentais à perpetuação e ao desenvolvimento do processo de ampliação continuada dos lucros no sistema produtivo capitalista.

Para tanto, este movimento foi reforçado pelo enfraquecimento crônico do poder de negociação dos sindicatos e do movimento operário, pela degradação dos direitos e da legislação trabalhistas nos países capitalistas, pela redução dos custos do trabalho em escala global (salários reais), pela diminuição do valor das aposentadorias e pela extinção dos programas de proteção social em nome da trípode institucionalizada: estrutura produtiva globalizante e flexível, hegemonia do capital financeiro-especulativo e concepção política-ideológica neoliberal (ANTUNES, 2006; 2007; 2014).

Presencia-se, por conseguinte, a constituição de uma classe trabalhadora mundialmente heterogênea, diversificada e compósita: com operários herdeiros do capitalismo taylorista-fordista, com trabalhadores do crescente setor de serviços, com proletários atuantes em práticas terceirizadas/quarteirizadas, temporárias, informais[70] e

[70] Considera-se prática informal quando o contrato de trabalho não obedece à legislação social protetora do trabalho e ocorre sem contratação regulamentada e formalizada, conforme Antunes (2014; 2018).

precariadas[71] e com "bolsões de trabalhadores sobrantes, descartáveis, subempregados e desempregados" (ANTUNES, 2018, p.31). Ou seja, na gestão e na organização da força de trabalho no capitalismo contemporâneo convivem tradições e práticas da produção taylorista-fordista como ainda da toyotista, e, além disso, de suas miscigenações, combinações e hibridações.

QUADRO 03 – Características do sistema de produção e do trabalho toyotista-flexível

PRODUÇÃO	VALORIZAÇÃO DO CAPITAL	PODER	ESPAÇO	ESTADO	TRABALHO
Economia de escopo Produção em pequenos lotes Produção diversificada Produtos diferenciados Sem estoques	Mais-valia relativa Mais-valia absoluta Mercado financeiro	Capital financeiro Individual	Descentralização geográfica do capital produtivo e financeiro Integração espacial	Neoliberal	Múltiplas tarefas Salário por tarefa Contratos flexíveis Controle pelas TIC Horizontalização das funções Trabalho qualificado Classe trabalhadora heterogênea Trabalho 'sem patrão' Informalidade

Fonte: Harvey, 2008; 2011; Antunes, 2006; 2007; 2014. Elaboração própria.

Entretanto, na visão de Antunes (2014; 2018) e Harvey (2014), a flexibilização das relações trabalhistas e a heterogeneidade da classe trabalhadora foi consolidada pelo crescimento do setor de serviços e pela inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no capitalismo financeirizado, globalizado e neoliberal, as quais se tornaram imprescindíveis para: reduzir o tempo de circulação e de valorização do capital[72], dominar e superexplorar o trabalho vivo, agilizar as informações, promover convívio telepresente entre indivíduos espacialmente e temporalmente distantes e orientar as decisões no mercado global.

Antunes (2008; 2014) destaca, inclusive, que este processo de condescendência e heterogeneidade das relações de trabalho foi acirrado e robustecido, ainda mais, pela presente

[71] Para Braga (2012; 2017), o *precariado* (proletariado precarizado) é aquela parcela da classe trabalhadora que está submetida à situação degradante de condições de trabalho e é, geralmente, sub-remunerada, em outras palavras, é o proletário em condições precárias de atuação no mercado de trabalho, desregulamentado contratualmente, presente em setores menos protegidos em relação ao desemprego, pouco qualificado e compondo a "fração mais mal paga e explorada do proletariado urbano e dos trabalhadores agrícolas" (BRAGA, 2012, p.19).

[72] Cabe lembrar que, para Marx, quanto menor for o tempo de circulação do capital, maior é a sua produtividade e maior é a produção de mais-valor (ANTUNES, 2018).

etapa da trajetória da reestruturação produtiva flexível - a Indústria 4.0[73] - estabelecida a partir dos anos 2010, cuja tonalidade marcante é a intensificação dos processos produtivos automatizados e robotizados, tendo *softwares*, computadores, *tablets* e *smartphones* supervisionando, controlando e comandando a ciberindústria do século XXI: *Internet of Things* - IoT.

E, progressivamente, a inteligência artificial e a nanotecnologia transferiram e transferem as habilidades humanas intelectivas para as máquinas, conferindo, destarte, materialidade às atividades e aos trabalhos essencialmente imateriais, em que a maquinaria inteligente vai se tornando a extensão da capacidade cerebral e cognitiva do homem[74].

Assim, no bojo desse meneamento, todos os ambientes econômicos, das complexas cadeias produtivas globais aos processos de promoção de serviços (setor terciário), passam a adotar o trabalho *online*, tecnologizado, cibernético, informacional e/ou digital (ANTUNES, 2018), aumentando cada vez mais a parcela de trabalho morto em detrimento de trabalho vivo e aprofundando, progressivamente, a subsunção do labor ao capital por intermédio da transformação do processo e da natureza do trabalho.

Esses trabalhadores tecnologizados e informacionais são denominados por Antunes e Braga (2009) de 'infoproletários' ou 'ciberproletários'. Os autores enfatizam, ainda, que estes são contratados, em sua maioria, de forma individualizada e pejotizada[75], por cumprimento de metas e objetivos, desregulamentados das legislações trabalhistas, desprotegidos de direitos e garantias sociais, desorganizados sindicalmente, com labores invisibilizados e especializados, desprovidos de condições materiais ofertadas pelos contratantes, sem previsibilidade de horas-atividades a cumprir e com remuneração atrelada à produtividade e ao tempo de execução da tarefa, vivenciando, de tal modo, espécie de escravidão digital[76] em aperfeiçoada forma de extração ampliada de mais-valor (ANTUNES, 2009; 2018).

Quer dizer, essa atual fase da trajetória do modo de produção capitalista (Quarta Revolução Industrial), resultado do movimento de destruição criativa permanente e ilimitada

[73] Para detalhes consulte Antunes (2020a).
[74] Antunes (2018) denomina esse movimento como objetivação e automação da capacidade intelectual humana.
[75] Refere-se ao fenômeno da 'pejotização', que é a substituição de um trabalhador (pessoa física - PF) com vínculo empregatício por outro contratado como prestador de serviços e registrado como pessoa jurídica (PJ), por intermédio da legislação do Microempreendedor Individual ou empresa limitada (LTDA.).
[76] Para Dal Rosso (2008), este é exatamente o fetiche do uso intensivo da tecnologia no capitalismo contemporâneo, visto que discursivamente esta é vista como elemento que poupa trabalho e vivencialmente falha em liberar aqueles que trabalham para o descanso e para os momentos livres, ou seja, para o período de não trabalho.

do capital, traz consigo a manifestação de inovado processo de organização e de gestão do mundo do trabalho e, consequentemente, a constituição de novato proletariado de serviços: o trabalhador digital uberizado (ANTUNES, 2018; POCHMANN, 2016a).

Este termo tem como referência o aplicativo UBER[77], gigante corporação digital do setor de serviços de transporte, que proporciona a interligação da força de trabalho com o mercado consumidor por meio de aplicativo de *smartphone*. O valor pago pelo cliente é baseado na relação entre a oferta de motoristas e a demanda dos usuários, bem como na duração e na distância (em quilometragem) da corrida. Por cada 'corrida', o motorista deve destinar parte do seu recebimento à empresa proprietária apenas do aplicativo e de nenhum outro meio material de prestação do serviço, pois o carro, o combustível, a alimentação, o seguro e a limpeza do automóvel, o celular e o plano de Internet são de propriedade do trabalhador, isso é, do condutor do veículo[78].

Uma companhia que, aparentemente, barateia o custo do transporte individual em âmbito mundial e possibilita a democratização do acesso a este serviço, contudo, em essência, propicia "novo passo na terceirização onde as empresas desenvolvem mecanismos de transferência de custos e riscos não mais para empresas terceirizadas, mas para uma multidão de trabalhadores autônomos disponíveis" (SILVA, 2019, p.230) e promove, ao mesmo tempo, a extração e a captura da mais-valia absoluta e relativa em larguíssima escala.

Na concepção de Abílio (2020), a uberização transforma e ajusta, mais ainda, o trabalhador em profissional *just-in-time*, em força de trabalho informal, temporária, desprotegida e inteiramente disponível para o seu recrutamento e a sua utilização na exata medida e no apropriado tempo-espaço das organizações empresariais.

Para Pochmann (2016a), dentro da compreensão histórica, esta representa a terceira perspectiva das relações de trabalho e de empregabilidade do sistema de produção capitalista. A primeira ocorreu no fordismo-taylorismo, após 1910; a segunda no toyotismo, a partir de 1970; e a terceira, a uberização (*self-employment*), com início na primeira década dos anos

---

[77] A UBER TECHNOLOGIES INC. é uma empresa multinacional dos Estados Unidos da América que oferece serviços eletrônicos na área de transporte privado urbano semelhante ao tradicional táxi. Para tanto, utiliza-se de aplicativo informacional que permite o cadastramento de motoristas e de passageiros, como também, posteriormente, possibilita que o passageiro encontre motoristas, tomando como princípio a localização destes.

[78] Consulte todas as informações pertinentes ao aplicativo Uber no *link* https://www.uber.com/br/pt-br/about/?utm_campaign=CM2198943-search-google-brand_25_-99_BR-National_o-d_web_acq_cpc_pt_T1_Generic_BM_aplicativo%20uber_kwd-294470195427_623552704699_136813414010_b_c&utm_source=AdWords_Brand.

2000, embasando-se em atomização dos contratos e dos acordos de trabalho mediados por plataformas digitais e recursos das tecnologias digitais de informação e de comunicação.

Este autor reforça, além disso, que os estudos atuais indicam que esse arquétipo tem apresentado predisposição de generalização por todas as demais atividades econômicas do setor de serviços público e/ou privado. Tal expectação vai ao encontro das palavras de Antunes (2020a), ao destacar que a tendência econômica atual é de que todo o setor de serviços, especificamente, passe a operar via plataformas digitais[79], constituindo, assim, o capitalismo de plataforma e legitimando os dois moldes de uberização: o *crowdwork* (trabalho-de-multidão, também denominado de terceirização *online*) e o *work on-demand* (trabalho presencial sob demanda por meio de aplicativos)[80].

Nestes modelos, o proletário negocia individualmente com o contratante a sua remuneração, o seu espaço e o seu período de atuação, além de arcar integralmente com todos os ônus que envolvem o seu trabalho sem ter o bônus da proteção e dos direitos e garantias sociais, trabalhistas e previdenciárias. Tal singularização das contratações acarreta, ao mesmo tempo, a dificuldade de mobilização dos laboradores como categoria, a falta de sentimento de pertencimento a uma classe profissional e a ausência de representação de interesses do coletivo pelas instituições sindicais tradicionais, como também a cultura do 'cada um por si'.

Os salários, por sua vez, tornam-se custos variáveis, pois o proletariado fica disponível para o exercício do trabalho, sem garantia alguma de que este labor aconteça, em total instabilidade e insegurança, vivendo a dura escolha entre o 'privilégio da servidão' e a 'tragédia do desemprego' (ANTUNES, 2018). Por outro lado, a concorrência entre os indivíduos, difundida pelo catecismo neoliberal se exacerba, uma vez que a uberização promove a competição acirrada entre os pares, a falta de consciência de coletividade e a garantia do título de 'empreendedores individuais empoderados' aos trabalhadores.

Outra mudança é sobre a avaliação do trabalho realizado. Se no taylorismo-fordismo tinha-se a figura do gerente que promovia o controle e a observação rigorosa das atividades da massa de funcionários e no toyotismo a supervisão e a aferição da produtividade pela equipe de trabalhadores na qual o operário estava inserido (gestão democrática), presentemente, no

[79] Antunes (2020a) mostra que vários setores de serviços já estão atuando nessa lógica, tais como: médicos, enfermeiros, trabalhadores do *Care* (cuidadores de idosos, de crianças, de portadores de necessidades especiais, de doentes e de animais), motoristas, eletricistas, advogados, serviços de limpeza, profissionais de consertos domésticos, dentre outros. Veja como exemplo o aplicativo 'GetNinjas'.

[80] O trabalho de Kalil (2019) discute, de forma pormenorizada, esses dois modelos de trabalho uberizados.

uberismo, quem ajuíza a continuidade do laborador na atividade profissional é o cliente, o comprador, o consumidor, fragilizando, ainda mais, o proletário perante ao contratante de sua força de trabalho.

Para Pochmann (2016a), esses aspectos inerentes à contratação do trabalho por intermédio de plataforma digital representa o rebaixamento não apenas profissional e econômico-salarial do proletário, mas também ideológico, moral, social e ético. Tem-se, de tal modo, a negação do trabalhador enquanto 'gente' e 'agente' dos atributos da cidadania, em inovado estágio de subsunção real do trabalho ao capital, agora sob a maestria de algoritmos, programados para controlar os tempos, os ritmos, os espaços e os movimentos da força de trabalho (ANTUNES, 2020a).

Na visão de Alves (2008) essas formas precárias de contratação e de atuação da força de trabalho tem contribuído, sobremaneira, para a disseminação de nova psicopatologia do trabalho, com o aparecimento de doenças psicossomáticas (doenças da alma), devido aos novos contornos da alienação, da infelicitação, do estranhamento, das pressões psicológicas, da competição e da desumanização, muito sutis e disfarçados, do capitalismo flexível-financeiro- neoliberal.

Tal perspectiva se desnudou e se escancarou por ocasião da pandemia provocada pela Covid-19 desde março de 2020, em que devido ao isolamento social para contenção da doença, a utilização dos aplicativos e das plataformas digitais tornou-se a opção para encontros entre os consumidores e os produtores de mercadorias e de serviços. Um determinado quantitativo de profissionais pôde se resguardar e trabalhar de casa, alguns foram convocados a atuar na linha de frente dos tratamentos da enfermidade e outros tantos enfrentaram o drama da escolha entre: o isolamento social e o desemprego total *versus* o risco da contaminação e a possibilidade de manutenção precária da subsistência/sobrevivência da família. Vislumbrou-se, portanto, nesse embate de forças, uma pandemia de classe social, de gênero, de faixa etária, de raça e de etnia, que refletiu, em grande medida, nas atuações da força de trabalho (HARVEY, 2020) em concordância com o tempo-espaço das organizações empresariais.

Para Antunes (2020b) vivencia-se, portanto, período histórico em que a pretérita superexploração e superespoliação dos trabalhadores se faz presente na nefasta e funesta simbiose entre o 'capitalismo de plataforma' e a 'protoforma do capitalismo', especialmente

nas nações periféricas e dependentes[81]. Melhor dizendo, presencia-se, neste atual momento, a ampliação ilimitada, sob o comando do capital flexível-financeiro-neoliberal, de formas pretéritas de extração da mais-valia, em que a exploração e a espoliação daquela primeira fase do capitalismo voltam à tona no contexto da Pandemia e da Pós-pandemia pela Covid-19.

Compreende-se, assim, que os rearranjos do capital vão impactando, lentamente, ciclicamente e paulatinamente os processos produtivos, os mercados, os espaços geográficos, os tempos de produção e de reprodução, a gestão, a emprego e as relações de trabalho e, de maneira especial, as convivências sociais e a subjetividade (a vida completa) dos seres humanos, em que a flexibilização, a informalidade, a precarização e a individualização se tornam os imperativos a favor da valorização ampliada do capital por meio da extração da mais-valia em escala global e em larga escala.

E, nesse movimento inabalável de destruição criativa e de subsunção do trabalho ao capital sob configurações cada vez mais avançadas, intrínseco à trama de reestruturação do modo de produção capitalista, todos os tipos de trabalho são impactados, em âmbitos públicos e/ou privados, por estarem inseridos na dinâmica, na lógica e na cadeia do valor no âmago do capitalismo contemporâneo.

Deste modo, compreende-se que o mundo e o processo do trabalho docente, exercido nas diversas modalidades de ensino e nos múltiplos níveis educativos, vão se metamorfoseando em cada espaço e em cada tempo histórico. E, consequentemente, os padrões de organização e de relações de trabalho e de emprego dos diversos contextos empresariais reverberam suas contradições e suas especificidades nas condições subjetivas e objetivas de contratação e de atuação dos docentes, como discutir-se-á no tópico a seguir.

2.4 O TRABALHO DOCENTE NO ESPAÇO-TEMPO DO CAPITAL INDUSTRIAL E FINANCEIRO

O processo de trabalho docente é ação adequada à finalidade de ensinar e, portanto, é realização intencional, planificada, teleológica e histórica, conferindo, deste modo, ao professor sua característica de ser social e a sua oportunidade de construção de multíplices relações com outros seres humanos e com o meio. Possui como objeto de trabalho a formação

[81] "A forma associada à condição de dependência para elevar a produção de valor é a superexploração da força de trabalho, o que implica o acréscimo da proporção excedente/gastos com força de trabalho, ou a elevação da taxa de mais-valia, por arrocho salarial e/ou extensão da jornada de trabalho, em associação com aumento da intensidade de trabalho" (CARCANHOLO, 2009, p.255).

integral dos estudantes, em seus aspectos imateriais (intelectual, cognitivo, moral, físico, cultural e social), e tem como instrumentos de trabalho o espaço para a ensinagem (físico e/ou virtual), os recursos materiais, técnicos e tecnológicos, os métodos e metodologias, os conteúdos e os saberes científicos.

Como peculiaridade, entende que o 'produto' do trabalho docente não assume a forma material de um objeto físico, o qual possa ser manipulado ou manuseado, como ocorre em vários outros tipos de trabalho. Por conseguinte, o 'trabalho docente' é útil enquanto uma atividade e não como elaborador de um artefato e só pode ser consumido durante o processo de produção, ou seja, a produção e a deglutição ocorrem simultaneamente no decurso do serviço prestado pela instituição escolar e se estende para além do momento da 'aula' (PARO, 1993).

Deste modo, é considerado trabalho imaterial, obra do pensamento e do intelecto (CHAUÍ, 2000b), responsável por 'produzir' saberes, histórias, constructos simbólicos, técnicas, ideias, elementos culturais, conhecimentos, valores, habilidades, atitudes, comportamentos e hábitos que são construídos, reconstruídos e utilizados pelos educandos no tempo da 'aula/aprendizado' e ao longo da vida (SAVIANI, 2011).

Historicamente, compreende-se que o trabalho docente se constituiu enquanto labor no século XVII, quando passou da forma generalizada para a especializada, tendo em vista a necessidade econômico-social, daquele período e espaço capitalista, de se atender número considerável de estudantes ao mesmo tempo, os quais eram acolhidos, anteriormente, por preceptores e sacerdotes. Esse momento representou, também, o gérmen da escola e da institucionalização da educação protocolar, em que as habilidades de leitura e de escrita se tornam capacidades sociais necessárias ao desenvolvimento produtivo-mercantil da época e à constituição da sociedade e da cultura urbana (OLIVEIRA, 2010; SAVIANI, 2007).

Pode-se refletir, portanto, que a função docente foi simplificada e objetivada[82] e o trabalhador docente, como qualquer outro proletário, se viu obrigado a ir ao mercado vender a única mercancia de sua propriedade, sua força de trabalho - o seu tempo de trabalho humano -

[82] Não será explicitada de forma aprofundada e pormenorizada as discussões sobre a profissionalização e a proletarização docente que envolvem tal temática, pois não é objeto desta tese. Contudo, para maiores detalhes sobre o assunto consulte Hypólito (1991; 1997) e Tumolo e Fontana (2008).

ao Estado ou às empresas privadas de serviços educacionais em troca de salário necessário à sua sobrevivência e de sua prole, compondo, deste modo, a 'classe-que-vive-do-trabalho'[83].

E, com a consolidação do capitalismo industrial e com a acelerada trajetória de urbanização, a partir da segunda metade do século XVIII, novos moldes impuseram-se aos espaços educacionais, tendo em vista que os postos de trabalho na indústria exigiam mão de obra tecnicamente qualificada em grande escala e demandavam essa formação das instituições de ensino. Estabeleceu-se, também, de forma hegemônica, modelo de organização e de gestão das relações de trabalho, o qual espraiou-se dos estabelecimentos industriais para os ambientes educativos, sob a premissa capitalista de redução do labor, ao máximo plausível, a trabalho simples, ou seja, ampliando a separação entre concepção e execução da atividade, entre o trabalho intelectual e o trabalho manual (OLIVEIRA, 2010).

Segundo Lancillotti (2010), houve neste período histórico vasta expansão dos sistemas de ensino, seguido de progressiva ampliação do quantitativo de professores para atender o contingente de educandos. Nesse sentido, os governos buscaram intervir uniformizando calendários, controle do tempo, programas de ensino, procedimentos, currículos e consolidando a categorização da atuação docente especializada por conteúdo, por disciplina, por formação e, principalmente, entre teóricos/pesquisadores da educação e professores de sala de aula, em um processo de "simplificação e objetivação do trabalho docente" (LANCILLOTTI, 2010, p.93), a exemplo do que foi ocorrendo nos demais postos de trabalho da sociedade industrial.

Com o estabelecimento do modo de gestão do trabalho fordista-taylorista, no princípio do século XX, as estratégias gerenciais da Administração Científica passaram a reorganizar o trabalho docente de forma mais contundente, nas dimensões subjetivas e objetivas. E os traços mais marcantes da sistematização do trabalho na instituição fabril que se percutiram, paulatinamente, nas instituições educacionais foram: parcelamento das atividades educativas entre diversos 'personagens' (diretor, vice-diretor, supervisor, orientador etc.) e cada um com tarefa especializada; funções hierarquizadas verticalmente dentro do ambiente escolar, culminando na separação entre planejamento (pensar) e execução (fazer) do trabalho docente; rigidez no controle dos afazeres e da rotina dos docentes (livro de ponto, diário de classe, planos de ensino pré-determinados etc.); disciplinas curriculares enfatizando a nítida

[83] Termo utilizado por Antunes (2010) para designar a classe trabalhadora ampliada, a qual incorpora laboradores produtivos, presentes na indústria, na agricultura e no setor de serviços, e trabalhadores improdutivos, que não geram mais-valia diretamente, mas são imprescindíveis e partícipes indiretos no processo de valorização ampliada do capital.

separação entre atividades intelectuais (conceitos e teorias) e manuais (experimentações e práticas); uso do livro didático com definição do conteúdo a ser ensinado e como responsável pela uniformidade e padronização do trabalho docente; aulas distribuídas em matrizes curriculares e cargas horárias rigidamente definidas temporalmente; intervalos entre aulas cronometrados e anunciados por uma sirene; o uso do jaleco pelos professores como analogia ao macacão dos trabalhadores fabris; cada estudante e professor sentado em local predestinado, simulando os postos de trabalho nas unidades empresariais; modelagem dos comportamentos humanos por meio de disciplina e de obediência aos regimentos internos e às filas organizadoras das entradas e saídas dos atores educacionais; e planos de cargos e salários que estimulavam a contratação de docentes por tarefas, por atividades ou por jornadas de trabalho (LÜCK, 1981; ARANHA, 1996; CARDOSO, 2001; KUENZER, 2009; IOP, 2011; ANTUNES; PINTO, 2017).

"Assim a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão" da força de trabalho docente (KUENZER, 2009, p.3) e educa, além disso, o trabalhador para o sistema de produção capitalista e o ser humano para a vida na sociedade na qual está inserido. De outra forma, pode-se explicitar "que a natureza do trabalho docente e a sua reorganização decorrem dos avanços tecnológicos que caracterizam a sociedade em cada momento histórico", pois "a escola tende a reproduzir o modelo de trabalho posto na sociedade" (SILVA; SOUZA, 2017, p.134).

Fortalece-se, assim, tendência educacional de base produtivista, articulando a economia à educação, na qual tinha vigor a perspectiva de formação utilitária para atender as demandas da produção taylorista-fordista e a reprodução do *status quo* da sociedade. Os meios do trabalho docente (objeto e instrumentos) foram se desenvolvendo orientados pela lógica industrial e este trabalho foi incorporando, gradativamente, as características do trabalho fabril, tornando-se, logo, "um trabalho taylorizado, padronizado, repetitivo, fragmentado" (TUMOLO; FONTANA, 2008, p.170).

Mas, sob a ação do Estado de Bem-Estar Social regulando e estabelecendo a coerência social, as carreiras dos trabalhadores docentes iam se construindo de forma estável, embasadas em direitos e garantias sociais, legislações trabalhistas protecionistas, jornadas de trabalho e tarefas deliberadas, prerrogativas previdenciárias especiais, planos de cargos e salários definidos, significativo poder de negociação dos sindicatos dos profissionais da

educação, planos de saúde particularizados e inserção nas carreiras por méritos acadêmicos e formativos em certames (VIEITEZ; DAL RI, 2011).

Movimento que permaneceu habitual até o esgotamento do taylorismo-fordismo, o qual foi cedendo lugar, paulatinamente, ao modelo de produção *toyotista*. Esse arquétipo produtivo foi estabelecendo a edificação de um consenso em torno da concepção de mundo burguesa e a elaboração de um trabalhador de novo tipo: com princípios, valores, saberes, conhecimentos, visões de mundo, condutas, atitudes, habilidades intelectuais e relacionais, sentimentos e comportamentos adequados à quadra do capitalismo flexível, financeiro e neoliberal (SHIROMA; TURMINA, 2011).

Se antes cabia ao docente a tarefa de educar tecnicamente para o mercado de trabalho, nessa nova governamentalidade se espera dele, ainda, a capacidade de transformar o estudante em cidadão proativo, despolitizado, com espírito de adaptação, empreendedor, aspirante ao trabalho, conformado, disciplinado e, principalmente, tolerante e resiliente nos momentos em que se encontre sem emprego ou em condições precárias de trabalho[84].

Quer dizer, o trabalho docente precisa preparar o profissional flexível e multi-competente, que além do domínio dos conteúdos e das habilidades cognitivas superiores atribuídos pela nova base tecnológica e informacional capitalista, seja 'empresário de si mesmo' ou 'proletário de si próprio' com inovados modos de pensar, viver, conviver, trabalhar e sentir (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003; KUENZER, 2009).

Sendo assim, impõe-se a necessidade de novas formas de ensino e de aprendizagem, o que reflete diretamente na gestão e na organização do trabalho docente, pois ao mesmo tempo em que o educador prepara o 'trabalhador do futuro' ele é, ao mesmo tempo, 'o trabalhador do presente', engendrado nos percursos, nas contradições e nos aparatos do modo de produção capitalista contemporâneo.

À vista disso, tem-se a necessidade, imposta pelo mercado, de novo trabalhador docente para dar conta de tudo isso, o *expert* - o professor concebido como profissional competente tecnicamente, flexível, neutro, apolítico, competitivo, individualista, multitarefeiro, adaptável, que atenda às demandas do mercado e que saiba resolver e dar respostas aos problemas do cotidiano, ou seja, que ajude na construção de uma mentalidade e

[84] Segundo Mészáros (2008, p.35) "A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes (...)".

de uma ideologia em que os interesses privados e do livre mercado se sobreponham aos interesses sociais coletivos (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003; MAGALHÃES, 2014).

Ajustam-se, então, os instrumentos e o objeto de trabalho do educador, bem como o modo de gestão e de organização da força de trabalho docente, com vistas a adequá-los ao novo padrão de acumulação do capital contemporâneo, embasado na centralidade da financeirização e do regime de produção flexível, bem como no receituário neoliberalista sobre as maneiras e os padrões de trabalhar, de comportar, de relacionar, de viver e de conviver.

Neste sentido, pode-se compreender que o docente, sob condição coletiva e de classe, vai se constituído como intelectual orgânico da 'nova pedagogia' da hegemonia do capitalismo flexível-financeiro-neoliberal, disseminando ideias, valores e práticas da burguesia no âmbito escolar, o que favorece o aumento da produtividade do trabalho cada vez mais racionalizado e viabiliza a consolidação desse novo padrão de sociabilidade (NEVES, 2013).

E o trabalho docente, antes estimado improdutivo por não estabelecer relação nomeadamente capitalista na produção de valor de troca e não gerar diretamente mais-valia (SAVIANI, 2012), vê-se considerado indiretamente produtivo, ao assumir papel estratégico na "cadeia do valor" e a produção científica tornar-se "instrumento de expropriação do saber do trabalhador", nas esferas pública e privada (SILVA JÚNIOR; PIMENTA, 2014, p.29).

Melhor dizendo, no âmbito do capitalismo flexível-financeiro-neoliberal, em que o capital se liberta da esfera produtiva e a racionalidade empresarial atinge a esfera pública atrelada à expansão do setor de serviços, o trabalho docente coletivo, de classe, é improdutivo em aparência, porém compõe, em essência, o movimento das relações sociais no processo de circulação de mercadorias e da valorização ampliada do capital, em uma lógica produtiva em que a materialidade e a imaterialidade se concatenam na cadeia de trabalho socialmente combinada (DUARTE, 2017; SILVA JÚNIOR; PIMENTA, 2014) [85].

[85] Hypólito (2011, p.12) indica que "a tendência de o trabalho estar mais submetido a formas de produção imaterial faz com que as formas capitalistas de produção submetidas à subordinação formal ao capital sejam definitivamente subsumidas de forma real. O fato de que a produção industrial não esteja mais no centro da produção e que, mesmo nesses setores, a produção imaterial passa a ser muito influente, faz com que o trabalho imaterial seja submetido ao capital de maneira superlativa. Nesse sentido, todas as formas de trabalho imaterial ficam cada vez mais integradas às formas de acumulação ampliada. A escola, como local de produção imaterial, antes pouco submetida a relações capitalistas, está cada vez mais integrada a relações comerciais, mercadológicas, de quase-mercado, desempenhando um papel cada vez menos secundário no processo de acumulação".

Com relação especificamente à constituição das carreiras docentes, apreende-se que os docentes foram perdendo, gradualmente, a partir da adoção do receituário neoliberal, os direitos que lhes afiançavam circunstâncias diferenciadas e particulares de atuação, de contratação, de aposentadoria e de direitos e garantias trabalhistas. Foram aplicadas nas instituições educativas, premissas empresariais, exigindo destas a adequação da prestação de seus serviços aos princípios gerencialistas dos demais setores produtivos (SILVA JÚNIOR; PIMENTA, 2014; VIEITEZ; DAL RI, 2011).

E, assim, as especificidades do trabalho docente taylorista-fordista se harmonizam, se relacionam, se miscigenam e convivem com as particularidades do trabalho docente toyotista, entretanto sempre assentadas nas históricas contradições e tensões entre capital e trabalho e na procura obstinada do capital em transmutar o trabalho docente imaterial em força de trabalho produtora, direta e indiretamente, de mais-valor. E, a educação, antes vista como direito social, passa a ser apresentada como serviço prestado e/ou como mercadoria ofertada.

Além disso, atrelado ao catecismo do livre mercado, foram construindo-se discursos desqualificantes da educação e do trabalho docente no setor público, denunciando sua suposta ineficiência e seu alto custo para os cofres governamentais, bem como enfatizando uma inadequação entre o produto oferecido e as demandas do mercado, edificando uma súplica de transposição da mesma lógica do setor privado educativo para o setor público, em nome da eficiência, da qualidade e da eficácia (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003).

Portanto, novas formas de emprego adentraram ao universo do trabalho docente em diversos níveis e modalidades de ensino, como forma de redução de despesas, de compatibilidade aos novos padrões do mercado e de empresariamento da força de trabalho docente: contrato temporário, contrato de substituto, contrato eventual, contrato de tempo parcial, contrato horista, contrato por tempo determinado, contrato de professor estagiário ou auxiliar, contrato de professor voluntário e muitas outras nomenclaturas de inquilinato do trabalho educativo. É a flexibilização de contratações, a simplificação das atividades laborais e o barateamento da força de trabalho "reverberando em todos os setores produtivos da economia e em todas as categorias de trabalhadores", inclusive no tocante ao labor educativo público e privado (MAZZINI, 2018, p.42).

Como desdobramento da flexibilização das relações de emprego, os trabalhadores docentes passam a ser contratados, também, de formas pejotizada (microempreendedores individuais) e terceirizada, por intermédio de parcerias entre a esfera pública e as Organizações Sociais (OS). Uma das primeiras experiências nesses moldes deu-se no tocante

as *charter schools* nos Estados Unidos da América e seguiu influenciando outros países, como demonstra Freitas (2012). Nesse sentido, entrega-se o comando das instituições escolares públicas a gerentes administrativos, que passam a contratar, a gestar e a organizar a força de trabalho docente pelos mesmos protótipos de empregabilidade das empresas privadas: sem estabilidade, para atuações temporárias e intermitentes, sem direitos e garantias sociais e desprotegidos da legislação trabalhista.

Esta trajetória de mutações nos padrões de empregabilidade do trabalho docente no capitalismo flexível-financeiro-neoliberal foi corroborada, mais ainda, pela inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na Educação, a partir das últimas décadas do século XX, permitindo a constituição do trabalho docente *online*, informacional e/ou digital no tocante à educação a distância.

Novos recursos comunicacionais são viabilizados para contato entre o educador e os estudantes, bem como para mediar o processo de ensino e aprendizagem, em processo de simplificação do trabalho docente pautado na polidocência (MILL, 2002) e/ou na docência coletiva (BELLONI, 2003)[86]. Ou seja, um trabalhador docente, que concretizava um trabalho complexo, passa a atuar na educação a distância com o suporte de inúmeros outros trabalhadores, que realizam trabalhos simples e com menor remuneração, em tempos diferentes e lugares diversificados, atendendo contingente crescente de estudantes[87], com o auxílio das diversas TDIC (LANCILLOTTI, 2011).

Pode-se dizer, então, que a admissão do trabalhador docente na modalidade da educação a distância evidencia, para o capital, reorganização da natureza e transformação do processo do trabalho docente, como também representa a possibilidade de extração de mais-valia deste trabalhador de forma direta e indireta. Isso ocorre, ainda, pela possibilidade de que parte do produto do trabalho docente na EaD pode ser consumido apartado do processo de produção, isto é, a deglutição de parte do processo de ensinar ocorre assincronamente, fora do decurso do serviço prestado pela instituição escolar, de modo que o produto se separe, logo, do produtor.

---

[86] Conceitos apresentados e refletidos na seção 1 deste trabalho de doutoramento.

[87] "[...] as novas tecnologias têm sido utilizadas pelas instituições de ensino privadas como forma de dispensar mão de obra e aumentar o trabalho daqueles que permanecem empregados. Na educação a distância isso é notório. Professores com mil, dois mil alunos, sendo que presencialmente ele daria aula para, no máximo, duas ou três turmas de 50 a 60 alunos. Em decorrência da falta de regulamentação, as escolas caracterizam o ensino a distância como algo que não tem vínculo trabalhista direto e, portanto, usam formas de contratação bastante precárias" (FIDALGO, 2007, p.11).

Assim, reflete-se que o trabalho docente coletivo na educação a distância torna-se trabalho docente *produtivo*, pois "Para trabalhar produtivamente, já não é necessário, agora, pôr pessoalmente a mão na obra; basta ser órgão do trabalhador coletivo, executando qualquer uma de suas subfunções", e servindo, indiretamente, "à autovalorização do capital" (MARX, 1996b, p.137 e 138).

De tal modo, compreende-se que a subsunção real do trabalho docente aos ditames capitalistas, que nunca foi completa e total, assenta-se, no tocante ao capitalismo flexível, financeiro e neoliberal, na transmutação dos meios de trabalho do trabalhador docente, que divide sua atuação com tutores eletrônicos, *softwares*, bancos de dados e métodos ou dispositivos computacionais, os quais transmitem conteúdos, orientam estudos e pesquisas, elucidam dúvidas dos estudantes, controlam frequências, avaliam e corrigem atividades[88].

Melhor dizendo, a inteligência artificial (IA) que embasa o modo de produção capitalista contemporâneo, especialmente do arcabouço da quarta revolução industrial, permite a objetivação e a automação de parcelas do trabalho docente na busca da subordinação real e total deste ao capital, substituindo, em movimento permanente e contínuo, o trabalho vivo por trabalho morto (LANCILLOTTI, 2011).

Outro aspecto a ser ressaltado é que esses 'ciberprofessores' ou 'infoprofessores'[89] tem relações de emprego, em sua maioria, temporárias, desregulamentadas das legislações trabalhistas, desprotegidas de direitos e garantias sociais, desorganizadas sindicalmente, desprovidas de condições materiais ofertadas pelos contratantes, com remuneração atrelada à produtividade e ao tempo de execução da tarefa, compondo aperfeiçoada forma de extração de mais-valia em larga escala.

E, no bojo do esforço contínuo e ilimitado em edificar estratégias de enfrentamento do trabalho, o capital traz, recentemente, como tentativa de contratos de empregabilidade dos trabalhadores docentes os aplicativos digitais. É a uberização, discutida por Pochmann (2016a), se aproximando do trabalho docente educativo, como terceira perspectiva das relações trabalhistas no capitalismo contemporâneo. Pode-se citar, a título de exemplificação,

---

[88] Caso que foi divulgado por vários meios de comunicação brasileiros, em abril de 2020, envolvendo onze instituições ligadas à rede educacional *Laureate,* que se utilizavam de *software* de inteligência artificial, denominado LTI (*Learning Tools Interoperability*), para correção automática de textos e de atividades subjetivas dos estudantes dos cursos de educação a distância. Para maiores detalhes sobre tal acontecimento consulte https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/faculdades-da-laureate-substituem-professores-por-robo-sem-que-alunos-saibam.shtml.

[89] Analogia aos termos utilizados por Antunes e Braga (2009) no tocante aos trabalhadores digitais.

os aplicativos ‘Eduqi’[90], ‘Apprise’[91] e ‘Modular’[92], além das plataformas ‘superprof.com.br’[93] e ‘GoStudents_br’[94], dentre outros, específicos para contratação de professores particulares em diversas matérias e conteúdos educacionais[95] e agendamento de encontros e valores de aulas-serviços educacionais.

Outro exemplo que pode ser comentado é o Aplicativo ‘Prof-e’[96], plataforma de cadastramento de docentes para servir ao processo contínuo de substituição, tanto na educação básica quanto superior, nas redes privada e pública. No sítio, esta empresa se apresenta como *startup* Educacional (*EdTech*[97] *Prof-e* Inovação) que tem foco apresentar solução para a falta de professores e as aulas vagas.

Os docentes que querem participar, pagam um valor para a inscrição e cadastro, postam documentos curriculares/acadêmicos e um vídeo-aula, fazem um processo seletivo e ficam disponíveis para quando surgirem aulas a serem ministradas, quer dizer, um serviço similar à plataforma UBER, porém agora à serviço da Educação e do encontro entre ‘trabalhadores docentes’ e ‘consumidores discentes’.

E, à vista de todo esse contexto contemporâneo, compreende-se, nas entranhas e nas artimanhas do capitalismo flexível-financeiro-neoliberal, a constituição de um precariado docente, definido por Silva e Motta (2019, p.9-10) como a

> camada do professorado composta por profissionais que vivem sob condições degradantes, aliando sobrecarga profissional, falta de perspectiva de uma carreira com acréscimos salariais ou licenças especiais decorrentes do tempo de serviço, baixa remuneração, insegurança, desamparo, ausência de salário no período de férias, em que não vigora o contrato, falta de reconhecimento e valorização social.
> [...] vivem em situação de insegurança social e econômica, não possuem identidades ocupacionais [...].

---

[90] Consulte o sítio https://play.google.com/store/apps/details?id=me.eduqi&hl=pt_BR&gl=US.
[91] Veja o sítio https://overbr.com.br/artigos/aplicativo-e-ponte-entre-alunos-e-professores-particulares.
[92] Para maiores detalhes sobre o Aplicativo Modular, leia a reportagem no link https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2017/03/17/interna_cidadesdf,581694/alunos-da-unb-lancam-aplicativos-de-aulas-particulares-similares-ao-u.shtml.
[93] Visite o sítio: https://www.superprof.com.br/s/todas-as-materias,Brasil,,,1.html.
[94] Detalhes presentes no sítio: https://www.gostudent.org/br.
[95] Percorra o sítio https://canaldoensino.com.br/blog/10-sites-para-voce-encontrar-professores-particulares para mais informações. Este apresenta dez plataformas digitais para se encontrar e se contratar professores particulares.
[96] Para maiores detalhes considere o sítio https://www.f6s.com/prof-e.
[97] *EdTech* são empresas que atuam no desenvolvimento de tecnologias de informação e de comunicação para apoiar os processos de ensino e de aprendizagem em diferentes contextos de educação formal e não formal (SEBRAE-MG, 2018).

Dessa maneira, Vale (2012) ressalta que essas novas configurações flexíveis de empregabilidade têm afetado, sobremaneira, a saúde dos profissionais da educação, sendo cada vez mais comuns casos de cansaço mental e físico, depressão, estresse e problemas metabólicos, como também de síndrome do pânico, de ansiedade e do esgotamento profissional (*Burnout*), dentre outras patologias psicossomáticas.

Isso se deve à pouca atratividade da carreira docente e seu reduzido *status* justificados pela massificação do ensino, pelas políticas de formação aligeirada, pela precarização e flexibilização das relações de emprego e de contratação do trabalho docente (atreladas ao ideário neoliberal e a hegemonia do capital flexível-financeiro) e pelo desmonte social, material e simbólico da educação como direito e atividade histórica, humana e social (GATTI *et al.*, 2009; VASCONCELLOS, 2010).

Todas essas condições objetivas e subjetivas[98] influenciam o bem-estar físico, mental e psicoemocional dos educadores, suscitando adoecimentos acentuados e crônicos dos docentes no trabalho (CORTEZ; SOUZA; AMARAL; SILVA, 2017). Movimento resultante do advento das novas formas de extração do mais-valor, do aviltamento do trabalhador e da mudança da natureza do trabalho docente, com a incorporação das atividades imateriais, que antes tinham como finalidade apenas a produção de valores social e humanamente úteis, às demandas da cadeia de valorização ampliada do capital (ANTUNES, 2014; SILVA JÚNIOR, 2014; DUARTE, 2017).

Apreende-se, então, que no domínio social o capitalismo contemporâneo vai capturando as subjetividades dos docentes e adequando-os ao sistema ideológico neoliberal; no campo político, as instituições que prestavam serviços enquanto direitos históricos e sociais vão sendo privatizadas e/ou se adequando ao modelo de negócios das empresas particulares, o qual se entranha e se emaranha no setor público gradativamente a partir do reaparelhamento do Estado; e, no âmbito do processo de produção do trabalho docente, se criam inovadas formas de relação entre as forças produtivas, capital e trabalho, por intermédio das novatas formas de emprego e da adoção das TIC/TDIC que substituem, continuamente, o trabalho docente vivo pelo morto e impõem novas condições de labor aos educadores.

Reflete-se, logo, que, nesse sentido, os instrumentos e os objetos de trabalho docente se modificam à medida em que o movimento mundial de hegemonia da ordem capitalista flexível-financeira-neoliberal avança e estimula o desenvolvimento de estruturas educativas

[98] Para detalhes veja Oliveira e Assunção (2010, s/p).

que correspondam aos objetivos do capital, bem como metamorfoseiam as formas de gestão, de organização e de emprego dos trabalhadores docentes.

É o trabalho docente acompanhando mais uma vez os movimentos do capital: sendo demarcado pela incumbência de formar os trabalhadores necessários a cada momento histórico do modo de produção capitalista (ANTUNES; PINTO, 2017), bem como vivenciando e submetendo-se, contraditoriamente, aos rearranjos das condições materiais e técnicas da sociedade e da nova morfologia do trabalho, por ser o docente, também, pertencente à classe-que-vive-do-trabalho.

2.5 REFLEXÕES FINAIS

A presente seção teve por objetivo discutir o conceito de trabalho humano universal, contextualizando-o, seguidamente, em seu curso histórico na sociedade capitalista industrial e flexível-financeira-neoliberal, a fim de se refletir sobre as particularidades do trabalho docente nestes contextos.

Percebeu-se que, ao longo do desenvolvimento do sistema de produção capitalista, laboradores e laboradoras, expropriados dos meios e dos objetos de produção, passaram a vender sua única mercadoria, a força de trabalho, como meio de sobrevivência própria e de seus substitutos. Foram, ainda, alienados do controle e da gestão sobre o processo e sobre o produto de seus trabalhos, perdendo a essência do que seria a humanização e a socialização pelo trabalho.

Reflexionou-se, além disso, sobre como o capital, com o propósito de extração contínua do mais-valor e de autovalorização constante, reorganiza, em processo contínuo e abstruso de destruição criativa, as suas bases produtivas, as suas relações políticas e sociais, o seu sistema ideológico de dominação e as suas formas de coordenação, de gestão, de emprego e de subordinação do trabalho.

E, dessa forma, apreendeu-se que o trabalho docente, como atividade particular dentro do universo da laboração, não se esquivou da lógica de acumulação ampliada, de controle progressivo sobre o processo de trabalho e da trama de captura (subsunção real) pelo capital. Ou seja, a configuração, o processo e as condições de trabalho educativo foram se adaptando às contínuas metamorfoses estruturais do modo de produção capitalista, tendo em vista o direcionamento da educação para atender às demandas dos movimentos do capital e os rearranjos dos instrumentos, do objeto e das relações de trabalho do docente.

Isto ocorreu na era do capital industrial taylorista-fordista, com a adoção de princípios da administração científica na gestão e na organização do trabalho docente parcelado e simplificado. Como também, atualmente, sob a hegemonia do capital especulativo financeiro, do modelo flexível de produção e do sistema ideológico e político de dominação neoliberal, com a adoção de formas ajustáveis de emprego e de disposição dos trabalhadores docentes, nos setores privado e público. Para tanto, inovadas formas de emprego e de contratação adentram ao universo do trabalho docente em diversos níveis e modalidades de ensino, como forma de redução de despesas e diminuição do custo desta força de trabalho, atrelado ao decréscimo progressivo das garantias sociais e dos direitos trabalhistas.

Movimento fortalecido pela inserção das Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação nos processos educativos e de ensinagem, por meio da Educação a distância, nas últimas décadas do século XX. Entendeu-se, portanto, que esta modalidade educativa se desenvolveu e ganhou notoriedade no contexto da reestruturação produtiva do sistema capitalista e, assim, carrega consigo as contradições, as tensões e os conflitos da reprodução ampliada do capital financeiro, flexível e adepto ao ideário neoliberal.

Melhor dizendo, a educação a distância abarca a flexibilização das relações e dos contratos trabalhistas da era toyotista, o arrefecimento do emprego formalizado em detrimento do uso crescente do trabalho desregulamentado e temporário, como também se embasa no aprofundamento da simplificação/objetivação de parcela das tarefas docentes, assentando-se na polidocência ou docência coletiva, e na transferência gradativa de habilidades intelectuais e cognitivas para as máquinas (automação). Percebe-se, logo, que a tecnologia passa a ser meio possível de exploração e de subsunção do trabalho docente no âmbito desta modalidade educativa.

Sendo assim, compreende-se que para se refletir sobre as condições de trabalho docente no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, faz-se necessário reconstruir a materialidade histórica da educação a distância no mundo e no país no esteio do processo de reestruturação do capital, como apresentar-se-á na seção subsequente.

Tal perspectiva torna-se respeitável, ainda, por apreender que o modelo de gestão do trabalho docente na modalidade educativa a distância perpassa, necessariamente, pela dinâmica de desenvolvimento da sociedade capitalista brasileira e pela orientação da educação para acolher os movimentos de metamorfose do capital.

3 IDIOSSINCRASIAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CENÁRIO BRASILEIRO

> Herdeira do desenvolvimento técnico de base microeletrônica e das tecnologias da informática (e áreas afins) que dão suporte para as transformações do modo de produção capitalista das últimas quatro décadas, a EaD e suas tecnologias se inserem no mesmo contexto de reestruturação da produção e da acumulação capitalistas. Pode-se dizer, ademais, que não sendo neutra a tecnologia, resultam do próprio modo como o capital promove inovações no mundo da produção e da circulação.
> A implantação das práticas de EaD na educação superior erguem-se sobre a mesma base da reestruturação capitalista, que pressupõe: maior concentração do capital, precarização das relações de trabalho, restrição de direitos à classe trabalhadora, ampliação das taxas de lucro, ampliação progressiva do tempo de exploração da força de trabalho e crescente produtividade.
>
> (LALO WATANABE MINTO, 2009, s/p)

A seção anterior examinou o conceito de trabalho humano universal, contextualizando-o em seu curso histórico nas sociedades do capital industrial e flexível-financeiro-neoliberal e ponderou, seguidamente, sobre as minuciosidades do trabalho docente nestes contextos.

Refletiu-se, além disso, sobre a adaptação do processo e das condições de trabalho docente às contínuas mutações estruturais do capitalismo, tendo em vista a constituição de nova morfologia do trabalho e o encaminhamento da educação para atender às demandas do capital em cada momento da história.

Logo, compreendeu-se, a partir do exposto, que as condições de trabalho docente no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil, objeto desta tese, são marcadas pelas contradições da reestruturação do sistema de produção capitalista que reorganizou novas relações entre as forças produtivas capital e trabalho, bem como por um mosaico de determinações sociais, políticas, ideológicas e culturais. Consignações, estas, que precisam ser apreendidas no percurso historial do desenvolvimento da educação a distância, como modalidade educativa, em contexto internacional e, especialmente, nacional.

Sendo assim, a presente seção tem por objetivo reconstruir, em aspectos gerais, a trajetória desta modalidade no mundo e na singularidade do caso brasileiro, entendendo que esses itinerários forneceram os fundamentos e as bases para a instituição do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Melhor dizendo, apreende-se que é na intelecção do

transcurso da organização da educação a distância em contexto mundial e, especificamente, no Brasil que se consegue compreender as condições de trabalho docente no Sistema UAB.

Para tanto, essa sessão encontra-se organizada em duas partes: a primeira aborda o conceito e as gerações da educação a distância em conjunção internacional e, a segunda, apresenta os fatos estilizados[99] sobre esta modalidade educativa em circunstância vernácula, compreendendo que estas (conjunturas mundiais e nacionais) são e estão correlacionadas.

3.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: considerações iniciais

Há autores, como Peters (2001), que indicam que as primárias experiências de educação a distância aconteceram por intermédio do trabalho missionário de Paulo Apóstolo, nos primeiros anos após a morte de Jesus Cristo, ou seja, na época do Cristianismo primitivo. No intuito de ensinar princípios e fundamentos cristãos às comunidades da Ásia, Paulo escrevia epístolas e utilizava-se dos meios de transporte da época a fim de cumprir suas atividades catequizadoras. Atitude que se expunha como substituição à pregação bíblica síncrona e presencial por um discurso assíncrono por intermédio das cartas.

Já Gurgel (2007) ressalta que os elementares indícios de aprendizagens à distância remetem-se ao final do século XIX, em que agricultores e pecuaristas europeus trocavam conhecimentos, saberes, experiências e práticas, por meio da tecnologia da escrita, sobre como cuidar de suas plantações e de seus rebanhos.

Contudo, formalmente, entende-se que os primeiros registros da educação a distância no mundo deram-se no ano de 1728, na cidade de Boston - estado de Massachusetts, nos Estados Unidos da América -, em jornal impresso da cidade, no qual o professor *Caleb Phillips* oferecia curso de Taquigrafia com utilização de materiais impressos enviados via correios aos estudantes (OLIVEIRA *et alli*, 2019). Posteriormente a isso, várias práticas como esta foram se disseminando em diversos países e a EaD se modificou enquanto formato e utilização de ferramentas, em conformidade com a trajetória histórica das sociedades e com as inovações tecnológicas.

Portanto, percebe-se que a educação a distância não é prática educacional recente, porém, pelo olhar de Belloni (2003), é tarefa difícil conceituá-la. Os princípios básicos desta

[99] Entende-se como fato estilizado uma aproximação teórica de fenômeno observado empiricamente. Este termo é comum nas Ciências Sociais, principalmente nas Ciências Econômicas, sendo utilizado, a princípio, por Nicholas Kaldor, em 1957, com a finalidade de resumir as propriedades estatísticas do crescimento econômico de longo prazo.

modalidade educativa, que permeiam todos os conceitos já sistematizados, é a separação espacial e temporal entre os educadores e os estudantes, como também o uso de tecnologias para mediação do processo de ensinagem, em cursos regulares e não regulares e em ações educacionais diversas. Quer dizer, as categorias que fundamentam os conceitos da EaD se enraízam nos vetores tempo e espaço enquanto elementos essenciais e, além disso, na utilização de tecnologias para mediar a construção de conhecimentos.

Assim, compreende-se a educação a distância como uma

> modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, **com pessoal qualificado**, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade "real", o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e **profissionais da educação** (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos (BRASIL, 2016, art.2º, *destaque nosso*).

A expressão 'pessoal qualificado' ressalta, na concepção desta investigação, que se a organização do trabalho docente na educação a distância ocorre embasada na fragmentação das atividades em ação de diversos profissionais, em que "cada especialista ou equipe de especialistas" é "responsável por uma área limitada em cada fase do complexo processo de concepção, planejamento, realização e distribuição de cursos e materiais" (BELLONI, 2003, p.80), todos estes devem estar devidamente 'qualificados' para a função a ser desempenhada.

Nesse sentido, entende-se que a elocução 'pessoal' se remete ao coletivo de trabalhadores da EaD, composto por profissionais com diversas formações, qualificações e atuações, tais como: técnicos, laboratoristas, gestores, supervisores, diagramadores, professores, tutores, coordenadores etc., conforme destacado por Mill (2014).

Outro aspecto essencial é a enunciação de que as atividades educativas sejam desenvolvidas por estudantes e profissionais da educação em lugares e tempos diversos. Apreende-se, portanto, que a expressão 'profissionais da educação', conforme o art. 61, da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação Nacional, n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, envolve funcionários, técnicos e profissionais do magistério (professores, tutores e

gestores). Todavia, este estudo defende que as atividades didático-educativas[100], especificamente, sejam desenvolvidas por docentes, ficando os outros profissionais não-docentes responsáveis pelas atividades auxiliares e de apoio ao processo de ensinagem, tanto em âmbito técnico-administrativas quanto tecnológicos (BRASIL, 2007, p. 23).

Neste sentido, entende-se que a educação a distância é modalidade educativa, também, no sentido de ser prática dialógica de aprendizagem atuante na construção e na socialização dos conhecimentos, de fundamentar-se em aprendizagem colaborativa e cooperativa e por dar maior autonomia aos atores do processo de ensinagem, proporcionando maior consciência social e constituição de inteligência coletiva, em interação multidirecional (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). Assim sendo, compreende-se que as tecnologias de informação e comunicação são ferramentas de suporte para que a ensinagem dialogada, crítica, reflexiva, autônoma e emancipadora sobrevenha.

No intuito de sistematizar o percurso histórico de constituição e de implementação da EaD em conjuntura mundial, Moore e Kearsley (2013) indica que esta modalidade demarcou cinco gerações, segundo o procedimento de ensino-aprendizagem e a adoção de tecnologias específicas. No entanto, Gomes (2008) acrescenta a perspectiva de inovada geração, iniciada a partir do decenário 2000, com o uso de *web* semântica-inteligente, como será apresentado a seguir.

Cabe ressaltar que esse movimento das cinco gerações, exposto por Moore e Kearsley (2013), já foi apresentado e discutido em diversos outros estudos científicos da área, contudo, dado que esta investigação tem como fio condutor o processo histórico de constituição da educação a distância no capitalismo brasileiro, entende-se como necessário destacar a genealogia da ideia. Ou seja, compreende-se que a origem e os desdobramentos das vivências e experiências da EaD em nível mundial influenciaram, com suas devidas mediações, a edificação do Sistema Universidade Aberta do Brasil e, consequentemente, às condições subjetivas e objetivas de atuação postas aos seus trabalhadores docentes.

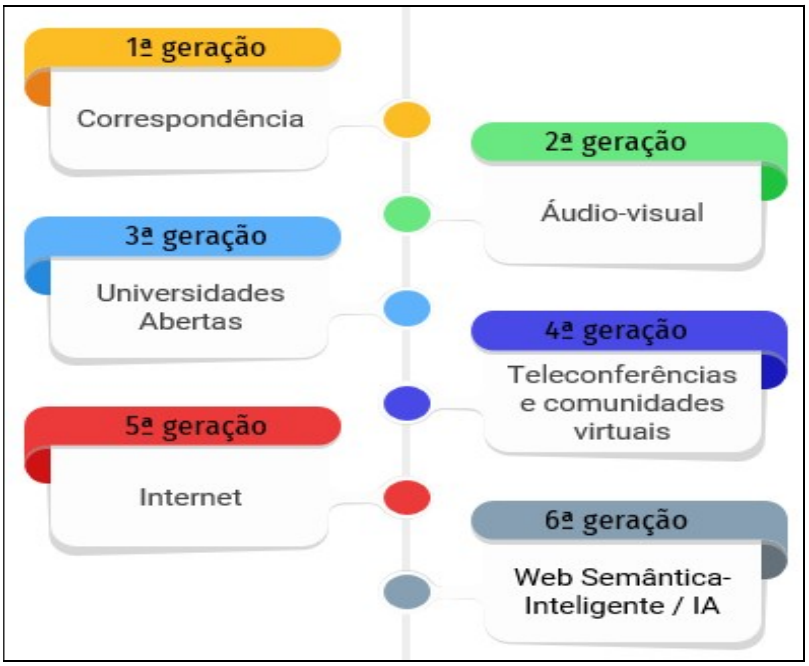
Além disso, é importante ressaltar que esses desdobramentos temporal e espacial das gerações da educação a distância, no mundo e no Brasil, permitem compreender as

[100] As atividades específicas dos docentes, conforme os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007, p. 20), são: a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto; b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas; c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes; d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares; e) elaborar o material didático para programas a distância; f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes; g) avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância.

especificidades e as particularidades do caso da nação brasileira, cuja economia é periférica, subalterna e dependente de financiamentos e de inovações tecnológicas desenvolvidas nos países centrais, como discutido em seção anterior.

Admitem depreender, do mesmo modo, o Sistema Universidade Aberta do Brasil como produto histórico e que, por isso, precisa ser capturado em sua origem, sua dinâmica e sua arquitetura estrutural sempre atrelada à sistematização da EaD em conjuntura mundial e vernácula.

FIGURA 01: As gerações da educação a distância em contexto mundial



Fonte: Adaptado de Moore e Kearsley, 2013; Gomes, 2008; Silva, 2010b. Elaboração própria.

A **primeira** delas foi caracterizada pelo texto escrito e pelas aprendizagens via correspondências, em que materiais de estudo, apostilas, documentos, avaliações e anotações eram enviados pelos correios e o estudante realizava a aprendizagem de forma instrucional programada, isto é, em pequenas etapas e com divisão sequencial do conteúdo, em conformidade com os princípios do mercantilismo (séculos XV a XVIII), modo de produção que foi subsumido, posteriormente, por sua fase superior: o capitalismo industrial.

A **segunda** geração, iniciada no segundo terço do século XX e intrínseca ao capitalismo industrial, foi caracterizada pela utilização de saberes e tecnologias mais avançados *vis-à-vis* à primeira fase, uma vez que adotou material audiovisual para mediação do conhecimento, em complemento ao material escrito. Este período teve o rádio e a televisão, como também a fita cassete e, posteriormente, o *Compact Disc* (CD) e *Digital*

Video Disc (DVD) como recursos de aprendizagem centrados em vídeo/áudio-aulas unidirecionais, sem, contudo, permitir interação direta entre estudantes-professores e nem entre estudantes-estudantes.

A **terceira**, por sua vez, foi assinalada pela criação das Universidades Abertas no final dos anos 1960 e começo dos 1970, em vários países do mundo, cujo princípio era permitir ao acadêmico ritmo de aprendizagem flexível, construção do seu próprio percurso formativo sem rigidez espacial-temporal e escolha dos módulos de estudo e dos materiais que se adaptavam aos seus interesses e necessidades de formação. No entanto, é respeitável ressalvar que a objetivação desse terceiro estágio teve seu êxito fundamentado nas inovações tecnológicas existentes à época, as quais permitiam maior flexibilidade ao processo de aprendizagem e de construção de conhecimentos.

Segundo Peters (2001), a *University of South Africa*, instituída em 1946, é a mais antiga das universidades a distância, contudo foi a *Open University*[101] da Inglaterra, criada em 1969 e com cursos iniciados em 1971, que fomentou a Educação Aberta e serviu de exemplo para a criação de outras universidades abertas ao redor do mundo, tais como a *Indira Gandhi National Open University*, na Índia; a *Sukhotai Thammanthirat Open University*, na Tailândia; e a Universidade Aberta de Portugal; dentre outras.

Interessante ressaltar que a *Open University* nunca ofertou ensino gratuito, mas sempre praticou cobrança de anuidades inferiores às do mercado, visto que recebe, desde sua criação, subsídios governamentais para fomento das atividades, como também apoio de diferentes organizações empresariais interessadas nos recursos humanos preparados para a atuação em setores essenciais ao desenvolvimento econômico-social do Reino Unido (NISKIER, 2014).

Nesta organização educacional diferentes tecnologias eram utilizadas, nesta época, tais como material impresso enviado por Correios, transmissão via rádio e televisão, vídeos/áudios gravados e, ulteriormente, conferências por telefones. Cabe ressalvar que a ideia de flexibilidade que começava a permear o processo de reestruturação produtiva do capitalismo nos países centrais neste momento histórico, passa a influenciar, também, uma estrutura de educação moldada às particularidades dos discentes. Em outros termos, a democratização da

[101] Segundo Moore e Kearsley (2013), a *Open University* (Universidade Aberta Britânica), fundada em 23 de abril de 1969, foi a primeira universidade nacional de educação a distância, contando com um nível de financiamento elevado para amparar qualquer adulto que desejasse receber educação e valendo-se de uma gama completa de tecnologias de informação e de economias de escala, ou seja, atendendo mais alunos do que qualquer outra universidade, ao mesmo tempo em que agradava o projeto de avanço do capitalismo flexível vivenciado a partir do final dos anos 1960 nas nações de primeiro mundo, conforme discussão realizada em seção anterior.

educação aberta fortalece o projeto histórico de mundialização e de reestruturação do capital e o potencial de expansão do sistema educacional não fica mais restrito à escala local, mas desloca-se para outras regiões e nações.

Não se pode esquecer, ainda, que o modelo de produção *toyotista* requisitou a preparação de trabalhador de novo tipo, com conhecimentos e habilidades intelectuais e relacionais adequados à nova base tecnológica, comunicacional e informacional capitalista, contribuindo, portanto, para as adequações e as alterações da educação institucionalizada. Ou seja, a reestruturação do capital iniciada nos anos 1970 impôs a necessidade de formas abertas e flexíveis de ensinagem.

A **quarta** geração (anos 1980) fundamentou-se na interação de grupos em tempo real a distância, sincronamente e baseou-se em cursos transmitidos por áudios e teleconferências por telefone, satélite, TV a cabo e redes de computadores, ainda não interligados pela Internet[102]. O princípio desta era a aprendizagem colaborativa por meio de estratégias dinâmicas e interativas entre os estudantes e educadores, bem como a constituição de comunidades virtuais sem recortes espaciais rígidos. Ambas permitidas pela adoção de inovações tecnológicas da reestruturação produtiva flexível que acentuaram o diferencial desta fase em detrimento aos períodos anteriores.

A **quinta** fase, envolvendo o ensino e o aprendizado *online* em classes, em cursos e em Universidades Virtuais embasados em tecnologias de Internet, apresenta-se desde o decenário 1990. Inaugura-se, destarte, inovadas formas de comunicação e de interação entre docentes e discentes, tais como: o texto e o correio eletrônicos, os bate-papos (*chats*) síncronos, os fóruns de discussões e de dúvidas e as videoconferências. Tal configuração educativa corroborou a movimentação e a formação da força de trabalho pelos diversos espaços geográficos, a fim de atender a movimentação do capital neste momento histórico.

Em complemento, autores como Gomes (2008) e Silva (2010b) sinalizam a emergência de uma **sexta** geração de educação a distância em nível mundial, nos fins do

---

[102] A *Internet* foi criada em setembro de 1969, nos Estados Unidos da América, e era denominada 'Arpanet', pelo fato de ter sido criada pela *Advanced Research Projects Agency* - ARPA. Esta agência havia sido formada em 1958, pelo Departamento de Defesa dos EUA com o objetivo de mobilizar recursos de pesquisa e "alcançar superioridade tecnológica militar em relação à União Soviética na esteira do lançamento do primeiro Sputnik em 1957" (CASTELLS, 2003, p.13). E a partir dos anos 1980 se expandiu para outros países, como Holanda, Dinamarca e Suécia e começou a ser nomeada de *Internet*. Seu uso comercial foi liberado em 1987, pela primeira vez, nos Estados Unidos da América. Portanto, segundo Yamada e Manfredini (2014), a internet foi utilizada, inicialmente, apenas por cientistas e pesquisadores e, posteriormente, por faculdades, empresas, bibliotecas e pessoas, o que colaborou com o espargimento da EaD no mundo.

decenário 2000, a qual se utiliza da *Web 3.0* ou *Web Semântica-Inteligente* - 'Terceira Onda da Internet' ou 'Internet das Coisas', para os processos educativos. Este terço movimento da Internet adiciona aos recursos já existentes elemento inovador: a inteligência artificial, que permite o uso de hologramas e de realidade virtual e aumentada imersivas.

Sendo assim, nesta sexta fase da educação a distância há a probabilidade de simulação cibernética dos espaços sociais de convivência e dos ambientes educativos presenciais (simulação de presencialidade), bem como a possibilidade de uso dos assistentes de voz, dos elementos visuais tridimensionais e da personificação de um 'ator' da EaD na figura de avatar (*ciber corpo*)[103].

Neste sentido, percebe-se que a ultimada fase da educação a distância se movimenta no contexto do capital, o qual está enraizado no arcabouço da Quarta Revolução Industrial, em que a inteligência artificial (IA) e a nanotecnologia transferem as habilidades humanas intelectuais para as máquinas, conferindo, assim, materialidade às atividades e aos trabalhos essencialmente imateriais, em que a 'maquinaria inteligente' torna-se a extensão da capacidade cerebral e cognitiva do homem.

Assim, por todo o disposto, percebe-se que a educação a distância, enquanto modalidade, não é prática educativa hodierna e que foi se desenvolvendo em conformidade com a trajetória histórica (social, cultural, econômica, política e ideológica) das sociedades e em processo contínuo de inovações e transformações tecnológicas. Por isso, cada nação carregou em si especificidades e particularidades no percurso de implementação da EaD, como será apreendido no tópico seguinte na singularidade do caso brasileiro, todavia carreando as tensões, as contradições e os conflitos da generalidade.

3.2 FATOS ESTILIZADOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Lima (2013; 2014) observa que no Brasil, em específico, a implantação da educação a distância ocorreu também por gerações, no entanto em encadeamento diferente do exposto por Moore e Kearsley (2013) acerca do contexto mundial, haja vista as especificidades desenvolvimentistas da nação.

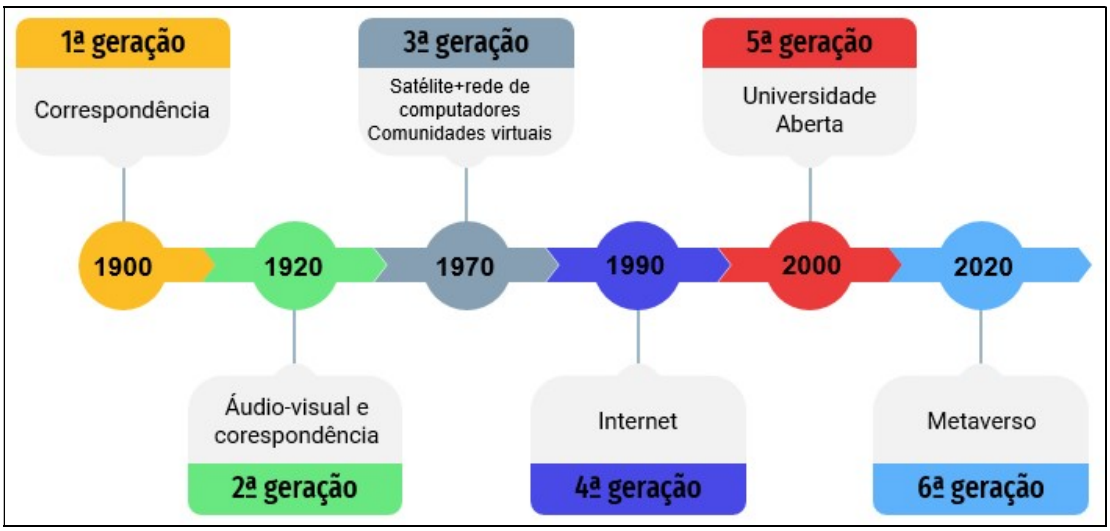
---

[103] Para detalhes veja as discussões atuais sobre o 'Metaverso', como perspectiva educativa, acessando o *link*: https://abmes.org.br/linc/coluna/detalhe/1935/sete-perspectivas-educacionais-para-2022, como também https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-profissional/2022/04/5004301-plataforma-educacional-oferece-experiencia-imersiva-para-o-ensino-superior.html.

Interessante destacar que as inovações tecnológicas desenvolvidas nos países centrais não são aplicadas de forma automática nos países periféricos e, por isto, há sempre defasagem temporal daquilo que acontece naqueles em detrimento àquilo que acontece nestes. Não é por outro motivo que no processo de divisão social do trabalho entre nações centrais e periféricas - como é o caso do Brasil - existe forte dependência de inovações tecnológicas destes *vis-à-vis* àqueles, dado o atraso em termos de construção de conhecimentos e pesquisas voltados à geração e à aplicação em ciência e tecnologia.

Sendo assim, ao se considerar que o desenvolvimento da EaD é marcado por gerações em conformidade com os procedimentos de ensinagem e a adoção de tecnologias, logo entende-se que esta modalidade apresentou características e períodos históricos diferenciados entre nações desenvolvidas e subdesenvolvidas. Por isso, justifica-se o Brasil apresentar marcos historiais de implantação da educação a distância dissemelhantes dos apresentados por Moore e Kearsley (2013) acerca do contexto mundial.

FIGURA 02: As gerações da educação a distância no Brasil



Fonte: Adaptado de Cruz; Lima, 2019; Lima, 2014; Lima, 2013; Preti, 2011. Elaboração própria.

Há indícios de cursos por correspondência desde o ano de 1904, por meio de rádios a contar de 1923 e por intermédio de programas televisivos a partir dos anos 1960. Os cursos transmitidos por satélite e redes de computadores datam-se do final da década de 1970 e início de 1980. A utilização da Internet nos ambientes educativos principia-se no decênio 1990. Todavia, o Sistema Universidade Aberta do Brasil inicia suas atividades apenas em 2005, sendo institucionalizado em 08 de junho de 2006, por meio do Decreto n.º 5.800. E, no ano 2022, iniciam-se no Brasil as primeiras experiências educacionais com a utilização de espaços

de realidade virtual e imersiva, pelo recurso Metaverso, em instituições de ensino superior brasileiras públicas e privadas.

Segundo a Revista Exame, em reportagem publicada no dia 05 de junho de 2022, a USP se tornou a primeira universidade pública brasileira no Metaverso, por intermédio de acordo de cooperação internacional com a Radio Caca (RACA - criptomoeda), cedente do primeiro NFT (*token* criptográfico) à instituição. E o Centro Universitário IESB, de Brasília (DF), lançou, no mês de agosto de 2022, a primeira pós-graduação do Brasil ministrada totalmente no Metaverso, como também um curso de qualificação profissional. Além disso, o Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais - IBMEC inaugurou, neste mesmo ano, um curso de Master em Digital Manager e Metaverso, em nível de pós-graduação *lato sensu*. [104]

Tal e qual, em outubro de 2022, um estudante de doutorado do Instituto de Matemática Pura e Aplicada - IMPA defendeu sua tese por intermédio do Metaverso, sendo a primeira concretizada em espaço de realidade virtual e aumentada no Brasil. O IMPA é organização social de ensino e pesquisa vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações - MCTI e ao Ministério da Educação - MEC e, por intermédio do VISGRAF (Laboratório de Computação Gráfica do IMPA), tem se dedicado a pesquisas sobre técnicas de aprendizado de máquinas, com a utilização de gráficos e de inteligência artificial em tempo real. [105]

Por tudo isso, entende-se que a EaD se achegou ao Brasil, formalmente, quase dois séculos após os primeiros registros da educação a distância no mundo. Como também que a terceira geração, explicitada por Moore e Kearsley (2013), ocorreu, no território brasileiro, após o estabelecimento da quarta e da quinta fase de desenvolvimento da educação a distância em contexto mundial (LIMA, 2013; 2014). E que a sexta geração nacional ocorre aproximadamente vinte anos após seu estabelecimento em contexto internacional.

Cabe destacar que todo este processo sobreveio permeado por várias particularidades e especificidades contextuais, como serão detalhadas a seguir em conformidade com o quadro 04. Tal fato evidencia, mais uma vez, o perfil de economia periférica e subalterna da nação brasileira, bem como de dependente das inovações tecnológicas concebidas nos países centrais, por isso a importância da evidenciação destas demarcações atreladas aos marcos

---

[104] Confira tais informações nos *links*: https://exame.com/tecnologia/universidades-brasileiras-ja-apostam-no-metaverso-para-ensinar/; https://academy.exame.com/course/master-digital-manager-metaverso; https://stgnews.com.br/iesb-lanca-primeira-pos-graduacao-do-brasil-totalmente-no-metaverso/ e https://veja.abril.com.br/tecnologia/o-metaverso-chega-ao-brasil/.

[105] Para ler sobre veja *link* https://impa.br/noticias/impa-tem-primeira-defesa-de-tese-no-metaverso-do-brasil/#:~:text=Intitulado%20%E2%80%9CAgentes%20Inteligentes%20Virtuais%E2%80%9D%2C,intelig%C3%AAncia%20artificial%20em%20tempo%20real.

mundiais, a fim de se compreender as condições de atuação postas aos trabalhadores docentes da EaD brasileira.

Ressalva importante é indicar que as fronteiras historiais sistematizadas neste quadro compreendem o recorte temporal de 1900 a 2000, com vistas a apresentar os sustentáculos do processo histórico de estruturação do Sistema Universidade Aberta do Brasil. A justificativa para a escolha deste período é que no decenário de 1900 registra-se os primeiros cursos por correspondência em contexto nacional e que o Sistema UAB foi instituído na primeira década dos anos 2000, pelo Decreto n.º 5.800, de 6 de junho de 2006.

Optou-se pelos agrupamentos em décadas a fim de relacionar tais demarcações com os elementos da figura 02, os quais indicam as gerações da educação a distância no Brasil lindadas em decênios. Contudo, sublinha-se a compreensão de que estes marcos historiais não ocorreram em formato lineal e estanque, mas como uma trama que se enlaçou e se entrelaçou continuamente no tempo histórico e no contexto-espaço social, econômico, político e ideológico da sociedade brasileira.

Nesse sentido, ressalva-se, ao mesmo tempo, que estes acontecimentos estão aqui descritos separadamente apenas por caráter instrutivo, apreciativo e organizativo.

QUADRO 04 – Marcos historiais do desenvolvimento da educação a distância no Brasil

DÉCADAS	INICIATIVAS EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
1900-1910	Datilografia por correspondência
1920	Rádio Sociedade do Rio de Janeiro
1930	Instituto Monitor
1940	Instituto Universal Brasileiro Universidade do Ar - Formação do professor Universidade do Ar - Formação profissional
1950	Primeiro livro sobre educação a distância Movimento de Educação de Base (MEB)

1960	Comissão para Estudos e Planejamento da Radiodifusão educativa Fundação Padre Landell de Moura Curso Tele-extensão Rural *Ocidental Scholl* MOBRAL Madureza ginasial
1970	Projeto Minerva LDB 5692/1971 PRONTEL 'João da Silva' e Projeto Conquista FUNTEVE Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa Projeto Saci – INPE Programa LOGOS Projeto Acesso – Petrobrás S/A ABT IPAE PosGrad – CAPES SENAC Telecurso 2º grau Educação a distância em nível superior – UnB
1980	Telecurso 1º grau Centro Internacional de Estudos Regulares - CIER Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa Curso 'Verso e Reverso' - educando o educador Projeto Ipê - TV Cultura Centro de Educação à Distância - CEAD/UnB
1990	Telecurso 2000 e Telecurso profissionalizante Jornal da Educação - Edição do professor Um salto para o futuro Universidade Aberta de Brasília - UnAB Licenciatura UFMT/UNEMAT BRASILEAD SINEAD Associação Brasileira de educação a distância – ABED Laboratório de Ensino a Distância - Universidade Federal de Santa Catarina Secretaria de educação a distância – SEED/MEC ProInfo – Informática na Educação TV Escola - MEC Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394 Pró-Formação Programa de Apoio à Pesquisa em educação a distância - PAPED CEDERJ UNIREDE UNIVIR CO

2000	Pró-Docência Consórcio de Universidades Públicas da Bahia CampusNet Amazônia Veredas UVPR IUVB CVA - RICESU Pró-Letramento / Pró-Licenciatura / Pró-Infantil Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB Escola Técnica Aberta do Brasil - e-Tec Brasil Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia UNIVESP UNASUS Programa de Apoio à Expansão da Educação Superior a Distância na República de Moçambique

Fonte: Cruz; Lima, 2019; Junqueira, 2018; Lima, 2013 e 2014; Preti, 2011; Alves, 2011; Alves, 2009. Elaboração própria.

Os primeiros registros da educação a distância na nação brasileira datam-se de 1904, com anúncio nos classificados do Jornal do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro-RJ, de cursos de formação livre em datilografia, em nível profissionalizante, por correspondência, marcando a **primeira** geração da EaD no país.

Neste período histórico a sociedade brasiliana era marcada por fortes núcleos rurais e com baixíssima urbanização, ou seja, grande parte da população urbana nacional vivia em escassos núcleos no arco costeiro do litoral Sul e Nordeste e o interior do país era assinalado por baixíssima densidade demográfica.

Por tudo isso, pode-se compreender que a primeira geração da EaD se apresenta no Brasil com mais de um século de defasagem diante às pátrias desenvolvidas e que os docentes dedicados ao ensino de datilografia a distância eram profissionais liberais e/ou autodidatas, sem formação específica para a docência (denominados professores leigos), tendo em vista os cursos serem livres e anunciados em caráter particular.

Na década de 1920, foram transmitidos pela Rádio Sociedade do Rio de Janeiro[106] os elementares cursos que se utilizavam de material impresso enviado pelos correios e de áudio-difusão, além da publicação da Revista Rádio com conteúdo científico (ALVES, 2009), iniciando-se, assim, a **segunda** geração da EaD nacional. Importante ressaltar que os recursos tecnológicos de áudio-difusão complementaram o material impresso enviado pelos Correios, portanto, primeira e segunda gerações da modalidade se mesclam e se interlaçam.

[106] Veja a reportagem sobre a solenidade de instalação da 'Rádio Sociedade do Rio de Janeiro - a primeira emissora de Ciência no Brasil', ocorrida no dia 20 de maio de 1923, no *link* https://www.fiocruz.br/radiosociedade/media/J_AP_1923-05-20_Foi-instalada-ontem---_(LR-19).jpg.

Em 1939, começavam as atividades do Instituto Monitor - IM, como primeira entidade brasileira a ofertar qualificação profissional a distância por meio de correspondências. E, em 1941, um ex-sócio do Instituto Monitor fundou o Instituto Universal Brasileiro - IUB, responsável por proporcionar cursos abertos, livres e de duração variável no âmbito da formação para o mercado de trabalho (JUNQUEIRA, 2018).

Respeitável destacar, além disso, que o IM e o IUB surgem no período do Estado Novo (1937-1945), em que o nacionalismo, o anticomunismo, o centralismo e o autoritarismo eram exaltados, bem como o Estado era visto como medianeiro nas relações entre empregados e empregadores e como promotor do processo de industrialização.

Vale evidenciar que a partir da década de 1930 achegou-se ao território brasileiro, de forma tardia (aproximadamente um século de atraso), os primeiros lampejos daquilo que seria constituído como capitalismo industrial, por intermédio de forte intercessão de ações estatais e de forma incompleta. Momento histórico em que o Brasil migra de modelo agroexportador - em que o eixo dinâmico-econômico se localizava no setor rural - para economia industrial, cujo desenvolvimento se encontra ancorado em núcleos urbanos (MELLO, 1991).

Assim, o avanço da industrialização leve (de bens de consumo não duráveis) e a valorização da construção civil, juntamente ao processo de urbanização, impõem a necessidade de formação profissional (força de trabalho em massa) para atender às demandas deste modelo de produção capitalista, o qual não exigia, em primeiro momento, mão de obra com alta complexidade.

No âmbito das condições de trabalho e sociais, o Estado Novo trouxe algumas inovações destacáveis, tais como a constituição da Consolidação das Leis Trabalhistas, o estabelecimento de jornada de trabalho de 40 horas semanais, o fortalecimento dos sindicados (embora estes passassem a ser vinculados ao Estado e servissem aos interesses do governo) e o direito ao voto às mulheres, unindo, assim, os interesses das diversas classes sociais (STOCKMANN, 2019).

A educação, nesse período, logo, passa a ser vista como ferramenta de valorização do homem, como instrumento de nacionalização das populações de origem estrangeira e como possibilidade de melhoria da condição de vida do proletariado urbano e rural nos âmbitos moral, intelectual, social e econômico (HORTA, 2010). Deste modo, as iniciativas de educação a distância voltavam-se, notadamente, aos cursos profissionalizantes para formação dos trabalhadores com conteúdos curriculares demandados pelo sistema econômico vigente, sem dependência de regulamentações de órgãos superiores - por comporem a educação não

formal brasileira -, priorizando educar o proletário para atender à industrialização leve, para produzir e para disciplinar-se perante às necessidades e exigências do capital.

E, nessa perspectiva, no ano de 1941, iniciam-se as atividades da Universidade do Ar, sob responsabilidade da Rádio Nacional do Rio de Janeiro e supervisionada pela Divisão de Ensino Secundário do MEC, tendo como foco a iniciativa de formação de educadores secundaristas via rádio. As aulas aconteciam de duas a três vezes por semana no período noturno, entre os meses de abril a novembro dos anos 1941-1944 e as avaliações eram realizadas por intermédio de atividades avaliatórias propostas pelos docentes de cada disciplina como requisito para obtenção do certificado.

Os preceitos teóricos e filosóficos desta 'Universidade' embasavam-se nos ideais escolanovistas[107], tendo por finalidade propiciar aos professores brasileiros orientação metodológica fundamental para a atuação, bem como sentimento de patriotismo, de civismo e de disciplina coletiva (ROMERO, 2014), convicções que seriam repassadas aos estudantes 'formados' por esses educadores.

Este projeto - Universidade do Ar - se reorganizou em 1947 sob nova perspectiva, sendo, então, patrocinado pelos Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC e Serviço Social do Comércio - SESC e por algumas emissoras associadas. Os objetivos dos cursos eram relacionados à capacitação técnico-profissional para o crescente setor de comercialização mediante aulas radiofônicas e apostilas com exercícios realizados com o auxílio de monitores (ALVES, 2009).

Como sistematização e difusão das convicções da qualificação e da formação profissional por intermédio da educação a distância, tem-se a editoração do primeiro livro nacional sobre a temática, escrito no ano de 1955, por Antônio Fonseca Pimentel, no âmbito do Departamento Administrativo do Serviço Público - DASP, no Rio de Janeiro, com o título "A Educação e o Treinamento por Correspondência: História e Potencialidade"[108] (COSTA, 2008). Interessante observar que a publicação deste texto reforça a concepção da EaD atrelada aos cursos técnico-profissionalizantes e ao treinamento (objetivo e subjetivo) de mão de obra para o mercado de trabalho industrial brasileiro que se encontrava em formação.

---

[107] O movimento Escola Nova emergiu no Brasil em meados de 1930, considerando a educação elemento essencial para a construção de uma sociedade assentada em princípios democráticos, justos e com igualdade de oportunidades (ARANHA, 1996).

[108] Dados em conformidade com pesquisa realizada pelas bibliotecárias Joana D'Arc Fernandes de Souza e Silva (livros e folhetos) e Geraldina Monteiro Fleck (Periódicos) na Biblioteca do DASP e publicada na Revista Servidor Público, cidade de Brasília, n.º 109 (volume 03), julho/setembro. 1974. Disponível em: https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/download/2345/1240/. Acesso em: 14 de setembro de 2020.

Em 1959, o Movimento de Educação de Base (MEB), juntamente com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o Governo Federal, iniciam projetos não formais para a promoção do letramento, da alfabetização, da iniciação profissional e da inclusão e justiça social de jovens e adultos mediante escolas radiofônicas católicas, em processo de democratização do acesso das classes trabalhadoras à educação e minimização do analfabetismo.

Relevante apresentar que a nação brasileira vivenciou, de fins do ano 1956 a 1961, a implementação do Plano de Metas, cujo propósito prioritário era dar continuidade ao processo de implantação de estrutura industrial integrada e internalizar os elos faltantes dos setores da indústria pesada para completar, assim, o processo de 'substituição de importações'. Não obstante, a internalização da industrialização pesada não aconteceu de forma efetiva nos setores industriais nacionais em decorrência das restrições externas, em especial, por causa das crises cambiais.

O lema era desenvolver 'cinquenta anos em cinco' mediante ao estabelecimento do Estado Empresário-industrial e de investimentos públicos em cinco setores: energia, transporte, alimentação, indústria de base (produtora de insumos básicos) e educação, além da construção de outra capital para o país: Brasília. Destarte, o Brasil principia a década de 1960 com perfil industrial de economia 'madura', com grande monta de investimentos de capital externo e com discurso desenvolvimentista (LESSA, 1981).

Dessa forma, a educação, nesse período histórico, continua sendo vista como funcional ao sistema capitalista, especialmente como qualificadora objetiva e subjetiva da força de trabalho e, sendo assim, mudanças no âmbito educacional são implementadas no sentido de acompanhar os movimentos de reorganização do sistema de produção brasileiro, dado que se iniciava a tentativa de efetuar o salto da industrialização leve para a pesada. Melhor dizendo, a educação era vista como passaporte para o progresso, o desenvolvimento econômico e industrial do Brasil.

Intento que fica explícito na Meta 30, do 'Plano de Metas', a qual aborda e prescreve um programa de 'Educação para o Desenvolvimento' ancorado em formação de profissionais técnicos, mediante a defesa de que "a infraestrutura econômica deve ser acompanhada de uma infraestrutura educacional e, portanto, social" (PRESIDÊNCIA..., 1958).

Em outros termos, o Estado, por mediação das políticas públicas, reafirma sua incumbência de assegurar a reprodução ampliada do capital mediante investimento público em setores que não estavam plenamente internalizados na matriz industrial nacional, como

por exemplo energia e transporte, bem como preparar as condições necessárias para o desenvolvimento da indústria de transformação, exigente de outro padrão tecnológico e de novo perfil de formação profissional.

Para Stockmann (2019), esta expansão das demandas por educação e a massificação do ensino, consequências destes novos pleitos do sistema produtivo, influenciaram sobremaneira as condições de trabalho docente, nos diversos níveis de ensino, a medida que provocou aumento significativo do número de professores sem acréscimo na receita para manutenção do sistema de ensino.

Os anos 1960 veem-se marcados pela instituição de Comissão para Estudos e Planejamento da Radiodifusão educativa, visando a integrar as atividades educacionais dos meios de comunicação com a Política Nacional de Educação, bem como por diversas instituições estaduais de incentivo ao uso de programas formativos, em parceria com rádios e canais televisivos, tais como: o Centro Educativo do Maranhão - TV Educativa; a TV Escolar do Ceará; o Instituto de Radiodifusão do Estado da Bahia - IRDEB; o Centro de Ensino Técnico de Brasília - CETEB; o Centro Educacional de Niterói/RJ - CEN; e a Fundação Padre Anchieta do Estado de São Paulo (ALVES, 2011).

Logo, aprofunda-se a segunda geração da educação a distância no Brasil com a utilização massificada dos programas televisivos, os quais combinaram-se aos recursos tecnológicos radiofônicos e às correspondências (materiais impressos), para a construção e a propagação de conhecimentos.

Em âmbito privado, nessa mesma década, tem-se a fundação, na cidade de São Paulo, da *Ocidental Scholl* (1962), de origem americana, cujo fito era o ensino da eletrônica à distância. E a instituição da Fundação Padre Landell de Moura, em Porto Alegre, para ofertar programas de educação de adultos por tele-educação multimodos. Destacou-se por oferecer, em 1967, em parceria com a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural - EMATER, o programa Tele-extensão Rural na Amazônia, via rádio e correspondências.

Também no ano de 1967, em pleno decurso da Ditadura Cívico-Militar, há a primeira iniciativa de regulamentação da EaD, pelo Decreto-Lei nº 236[109], em 28 de fevereiro de 1967, que no art.13 especifica o uso da televisão para divulgação de programas educacionais no tocante à "transmissão de aulas, conferências, palestras e debates". E os art.4 e art.14 definem que esses serviços - radiodifusão e TV educativa - ficariam a cargo da União, dos Estados,

[109] Consulte o *link* https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-236-28-fevereiro-1967-376046-normaatualizada-pe.html.

Territórios e Municípios, das Universidades Brasileiras e das Fundações constituídas no Brasil, cujos estatutos não contrariassem o Código Brasileiro de Telecomunicações.

Neste mesmo ano, o Ministério da Educação cria a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, pela lei n.º 5.379, de 15 de dezembro de 1967, com o propósito de alfabetização funcional e educação de adultos a partir de quinze anos, por intervenção de cursos especiais, básicos ou diretos, dotados de todos os recursos possíveis e disponíveis à época, tais como: rádio, televisão, cinema, *slides* e imprensa. Tal projeto foi efetivado em setembro de 1970 em âmbito nacional, por intermédio de convênios com órgãos públicos e privados (MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 1973).

E, em 1969, teve-se o primeiro Curso de Madureza Ginasial, em acordo entre o Ministério da Educação e a TV Cultura, da Fundação Padre Anchieta, com finalidade de preparar pessoas, que não conseguiram seguir o ensino regular, para prestar o exame de obtenção de certificado da antiga 5ª a 8ª séries do primeiro grau (ginásio) com mediação de programas de rádio (ALVES, 2011).

Essas iniciativas de EaD, da década de 1960, com vistas à ampliação do acesso de jovens e adultos à Educação permanecem e ampliam-se na década seguinte, impulsionadas pelo Milagre Econômico no interregno de 1967 a 1973[110]. Mais uma vez percebe a educação e suas modalidades se adaptando e se organizando aos movimentos do capital, ou seja, se delineando às necessidades e às exigências do modo de produção industrial nacional e buscando incluir profissionalmente os 'analfabetos' e os 'desqualificados[111]' do Brasil.

Presenciou-se, nesse sentido, o Projeto Minerva, iniciado no segundo semestre de 1970, como programa de EaD do Ministério da Educação que se utilizou do rádio como tecnologia. Esse projeto oferecia formação supletiva de 1º e 2º graus para os adultos e era veiculado em cadeia nacional de radiodifusão, por meia hora, de segunda a sexta-feira. Como apoio pedagógico, disponibilizava-se fascículos para os radiopostos, nos quais haviam monitores para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem (PINHEIRO, 2016).

Nesta ocasião houve, pela Lei Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971, outra iniciativa de regulamentação do uso da educação a

[110] Período que representou o maior crescimento econômico da história do Brasil (LAGO, 1992).
[111] São considerados 'desqualificados' os indivíduos que, embora declarem saber ler e escrever textos simples, têm menos de quatro anos de escolarização (SOARES, 2004).

distância, atrelada ao estabelecimento dos ensinos supletivos[112]. O artigo 25, §2º, desta normativa, estabeleceu que "os cursos supletivos pudessem ser ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação" (BRASIL, 1971), permitindo alcançar jovens e adultos que não tivessem terminado os estudos na idade apropriada. Era a pretensão de capacitação profissional e de formação de força de trabalho qualificada para o capitalismo industrial brasileiro, em que inovadas experiências pedagógicas foram admitidas para as 'habilitações trabalhistas' (SAVIANI, 1994; 2009).

Nessa perspectiva, em 26 de janeiro de 1972, por meio do Decreto n.º 70.066, cria-se o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL), responsável por integrar, coordenar e apoiar a tele-educação no Brasil (atividades didáticas e educativas por intermédio do Rádio, da Televisão e outros meios), de forma articulada com a Política Nacional de Educação (BRASIL, 1972).

Experiência dessa época foi o primeiro curso supletivo a distância em formato de telenovela, reforçando o uso da televisão em prol da formação de mão de obra e como meio de comunicação social, ideológico e político do país em domínio ditatorial cívico-militar. Essa telenovela, nomeada 'João da Silva' estreou na TV Rio em 1973, com certificação para os telespectadores que realizassem processo de avaliação, referente às quatro primeiras séries do primeiro grau, ao final da exibição e apreciação dos 100 capítulos. Para realização da prova, os estudantes podiam contar com cinco livros de apoio que enfatizavam os conteúdos destacados pela obra televisiva. (OLIVEIRA, 2011).

Nessa mesma direção, teve-se o 'Projeto Conquista', igualmente em formato de telenovela, composto por 200 capítulos e ofertado pela Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa[113] e pelo MEC, com objetivo de oferecer ensino supletivo ginasial e tendo apoio de sete livros complementares à programação da televisão (OLIVEIRA, 2011). Gérmen

[112] Os cursos supletivos contemplam o ensino voltado ao público que interrompeu os seus estudos, por qualquer motivo, e, consequentemente, não concluiu a educação básica na idade apropriada. "O ensino supletivo foi apresentado a sociedade como um projeto escola de futuro, elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica, observada pelo país nos anos 1970. Não se tratava de uma escola voltada aos interesses de uma determinada classe popular, mas de uma escola e por sua clientela, pois a todos deveriam atender uma dinâmica permanente de atualização" para favorecer o desenvolvimento econômico do Brasil. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.117).

[113] Pela lei n. 5.168, de 3 de janeiro de 1967, criou-se o Centro Brasileiro de TV Educativa, como fundação.

para as produções dos telecursos, de 1º e 2º graus[114], fomentados pela criação do Fundo de Financiamento da Televisão Educativa - FUNTEVÊ[115].

Sucedeu, além disso, implementação do Projeto Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares - SACI, em 1974, cujo objetivo era educação primária com aulas gravadas transmitidas via satélite e material impresso, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais - INPE e ligado à Presidência da República. Nos anos finais da década de 1970 implantou-se, do mesmo modo, o Projeto Logos, com propósito de formar professores leigos em nível de 2º grau para o exercício do magistério, por iniciativa do MEC e das Secretarias de Educação das unidades federadas. (OLIVEIRA, 2011)

Percebe-se, com isso, que a preparação dos professores para o exercício da docência foi preocupação constante das ações governamentais, tal e qual pela modalidade da educação a distância e pela concepção tecnicista[116], mais uma vez reforçando o papel do Estado como sustento à reprodução do capital e à formação da força de trabalho adequada ao capitalismo contemporâneo. Quer dizer, o Estado possui função complementar e de apoio ao criar as condições objetivas, por intermédio de políticas públicas, para reforçar o processo de acumulação de capital, especialmente nos setores relacionados às atividades econômicas urbanas e industriais.

Em 1975, a Divisão de Planejamento e Estudos Pedagógicos - DIDEP, da Empresa Petróleo Brasileiro S.A. (Petrobrás), em parceria com Centro de Ensino Tecnológico de Brasília - CETEB, propõe o Projeto Acesso, propositando formação e habilitação profissional (suplência profissionalizante em 1º e 2º graus) dos trabalhadores das plataformas petrolíferas marítimas e terrestres, em todo o Brasil, por meio da EaD (GRANJA, 2013).

---

[114] Segundo Moreira (2006), o 'telecurso 2º grau' foi lançado em 1978, em uma parceria entre a Fundação Padre Anchieta e a Fundação Roberto Marinho, e o 'telecurso 1º grau' em 1981, ambos baseados em vídeo-aulas e fascículos impressos vendidos em banca de revistas e jornais. Em 1986 tem-se o 'novo telecurso 2º grau' em uma parceria da Fundação Roberto Marinho e da Fundação Bradesco, com autorização para certificação dos alunos que participassem das atividades. E em 1995 lança-se o 'telecurso 2000' e o 'telecurso 2000 profissionalizante', em uma parceria entre a Fundação Roberto Marinho e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo - FIESP.

[115] O Decreto n.º 59.396, de 14 de outubro de 1966, constituiu-se o Fundo de Financiamento da Televisão Educativa (FUNTEVÊ), destinado a prover recursos para financiar a instalação e a manutenção de um sistema nacional de televisão educativa.

[116] Embasada no modelo da ***racionalidade técnica***, no qual o processo de formação apoia-se na ideia de se acumular conhecimentos teóricos (conteúdos) e técnicos (pedagógicos) para aplicação futura na prática pedagógica, sem questionamentos ou reflexões. Forma-se, assim, professores para executarem procedimentos de conteúdos e currículos predeterminados, considerando a carreira docente como 'desprovida' de subjetividade (MIZUKAMI *et. al.*, 2002).

Observa-se, a partir dessas experiências, apresentação da **terceira** geração da EaD nacional em que a realização de cursos - especialmente supletivos - via cabos, satélites /antenas parabólicas e a formação de comunidades virtuais tornam-se possibilidades educativas, tendo em vista o desenvolvimento tecnológico brasileiro dos decênios 1970 e 1980. Relevante destacar que em cada geração há recurso técnico novo que se amálgama e se agrega aos anteriores.

Alves (2009) ressalta que o decenário 1970 foi peculiar para a compleição da educação a distância no Brasil, devido, ademais, à constituição de duas instituições privadas que fomentaram a modalidade, atreladas às políticas públicas nacionais.

A primeira delas é a Associação Brasileira de Teleducação - ABT, constituída em 1971 por grupo de profissionais da área de radiodifusão, realizando os Seminários Brasileiros de Tecnologias Educacionais e editando a revista Tecnologia Educacional. Esta instituição se transformou em Associação Brasileira de Tecnologia Educacional em 1980 e foi credenciada pelo Governo Federal para ministrar pós-graduação, em nível de especialização e aperfeiçoamento, por meio de ensino tutorial a distância, a docentes universitários no interior do Brasil, possibilitando a abertura de doze cursos, distribuídos em cinco áreas de conhecimento (Programa PosGrad) e organizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

O segundo estabelecimento foi o Instituto de Pesquisas e Administração da Educação - IPAE, criado em 23 de fevereiro de 1973 e idealizador dos primeiros Encontros Nacionais de educação a distância e dos Congressos Brasileiros de educação a distância, influenciando, assim, as reflexões sobre a importância da EaD no Brasil e formulando disposições normativas que foram congregadas à primeira proposta da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), apresentada ao Congresso Nacional em 1988.

Em 1976, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC criou o Sistema Nacional de Teleducação, com centros de educação em seis capitais e com quarenta cursos de qualificação para o trabalho, nas áreas do comércio e da indústria, por intermédio de rádio e de correspondências (ALVES, 2009).

Teve-se, ainda, em 1979, a primeira experiência de educação a distância em cursos de nível superior, no âmbito da Universidade de Brasília - UnB, que assinou convênio com a *Open University*, da Inglaterra, para ofertar quatorze cursos de extensão universitária na modalidade a distância por intermédio de jornais e revistas, viabilizados via Programa de

Ensino à Distância. Tal programa tornou-se Coordenadoria de Educação à Distância no ano de 1985 e Centro de Educação à Distância - CEAD, em 1989.[117]

Apreende-se, assim, que a década de 1980 inicia-se com o caminhamento de vários projetos de educação a distância principiados nas décadas anteriores, entretanto sem contemplar tratamento especial por políticas e programas públicos (OLIVEIRA, 2019), o que advém somente a partir do próximo decênio. Conforme Preti (2011), esta modalidade perdeu vitalidade nesse período, haja vista que a defesa desta nos projetos e nas normatizações educacionais dos governos cívico-militares ditatoriais, com viés tecnicista, suscitou certo preconceito à sua utilização. Tanto era que, ao final dos anos 1970, o MEC registrava a existência de apenas 31 (trinta e um) estabelecimentos de ensino que se utilizavam da EaD como modalidade de ensino (ALVES, 2009).

Entretanto, relacionando-se a temática da educação a distância cabe destacar cinco acontecimentos relevantes neste ínterim. O primeiro foi a fundação do Centro Internacional de Estudos Regulares (CIER) do Colégio Anglo Americano (1981) que oferecia Ensino Fundamental e Médio a distância, permitindo que estudantes que se mudassem para o exterior continuassem a estudar pelo sistema brasileiro educacional. O segundo foi a instituição do Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa - SINRED, pelo Ministério da Educação, no ano de 1983, fundindo as atividades educacionais das emissoras de rádio e televisão. Em terceiro, o Curso Ipê (1984) para habilitação de professores de 1º e 2º graus, mediante programas da TV Cultura, com parceria entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e a Fundação Padre Anchieta. O quarto foi o curso por correspondência "Verso e Reverso - educando o educador" (1987) para capacitação de docentes da educação de jovens e adultos, com apoio de programas televisivos da Rede Manchete. E, por fim, a criação do CEAD/UnB, em 1989, já citado, com o objetivo de viabilizar ações educativas a distância em diversas áreas do conhecimento e em nível superior (ALVES, 2011).

Cabe refletir, no entanto, que a economia brasileira na década de 1980 (Década Perdida) vivenciava forte período de estagnação (redução da taxa de crescimento) em conjunto com espiral inflacionário ascendente. Tudo isto fruto do arrefecimento da capacidade do governo federal em formular, implementar/executar e induzir a atividade econômica, uma vez que a crise fiscal e financeira (crise da dívida externa) que abateu sobre o

[117] Informações presentes no site https://www.cead.unb.br/.

Estado brasileiro provocou fortes impactos negativos na economia, nas finanças públicas e na sociedade (POCHMANN, 2001).

Deste modo, observa-se desarticulação da coordenação das políticas públicas pelo governo federal, como também dos seus mecanismos de financiamento, especialmente nas áreas sociais. Sendo assim, o foco do estado neste período historial foi criar mecanismos econômicos para estabilizar a economia nacional e não mais promover as estruturas de desenvolvimento para melhorar os fortes desequilíbrios sociais existentes no país.

Melhor dizendo, a agressiva retração da produção industrial acrescida por outros problemas sociais e econômicos - como por exemplo: alta dívida externa, dependência financeira e tecnológica externa, queda no nível de emprego e do poder de compra dos trabalhadores -, possivelmente, influenciaram o desenvolvimento e a reduzida implementação de novas práticas e programas educacionais a distância neste decênio.

Contudo, no âmbito político, esta década foi momento de lutas fundamentais para a conquista de direitos sociais, da democracia, da liberdade de expressão e de ação, em que se firmaram vários partidos e entidades político-populares e se puseram fim ao Regime Militar (1964-1984). Uma década perdida economicamente, todavia ganha em realizações sociais meritórias, as quais definiram os rumos da nação brasileira para os próximos decenários.

Marco importante dessas conquistas sociais para a área educacional foi a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), que garantiu no art.205 a educação como "direito de todos e dever do Estado e da família", a qual deve ser "promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Garantiu, ainda, a ampliação da democratização das relações sociais, possibilitando: o direito à sindicalização para os profissionais docentes, à ampliação de recursos vinculados à educação, à previsão de planos de cargos, salários e carreiras, bem como a construção plurianuais de educação (STOCKMANN, 2019).

Nesse tempo histórico iniciam-se, também, alterações no padrão de desenvolvimento brasileiro. Se de 1930 a 1980 houve forte ação estatal no sentido de promover a industrialização e a urbanização do País, bem como a integração entre as regiões nacionais, a contar do final dos anos 1980 e início da década 1990 os investimentos públicos diretos se reduzem e o padrão de integração local e internacional passa ser priorizado. Quer dizer, o Brasil inicia sua inserção no processo de globalização, especialmente após 1994, quando

acontece a implementação do Plano Real com o fim de se proporcionar a estabilização macroeconômica.

Assim, os avanços no processo de modernização da economia nacional atrelam o padrão de consumo brasileiro ao modelo de consumo internacional. Mais a mais, tecnologias importadas foram direcionadas para o desenvolvimento de novos padrões produtivos, novos produtos, novos processos, novas fontes de matérias-primas e novos mercados. Logo, pode-se evidenciar que a reestruturação produtiva flexível do sistema capitalista ocorre no Brasil a partir do final dos anos 1980, de forma tardia e em contexto de economia subalterna, subdesenvolvida e dependente (ANTUNES, 2009), o que influencia todo o contexto social, cultural e político da nação.

Isto significa que, com a estabilidade da moeda e as aberturas comerciais e financeiras, o processo de reestruturação produtiva flexível avançou pelo Brasil, provocando mudanças significativas na base técnica industrial, com adoção intensa de automação, robotização e informatização (ALVES, 2000), bem como com a massificação das tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Contudo, importante sublinhar, que estes avanços modernizantes não se materializaram de forma homogênea entre os indivíduos e as regiões do país, mas, sim, reforçou o grau de heterogeneidade social e econômico-regional, avigorando, ainda mais, o abismo existente entre os ‘incluídos’ e os ‘excluídos’ na sociedade brasileira. Por isso, esse processo foi denominado ‘Modernização Conservadora’ por se modernizar as estruturas econômicas de forma parcial, uma vez que o lado conservador que se dá pela política bloqueia qualquer transformação mais profunda e equitativa das estruturas fundiárias, sociais e econômicas (PIRES, 2008).

Presencia-se nessa época, também, a paulatina adoção do receituário neoliberal no esteio dos processos de renegociação da dívida externa brasileira acordados por intermédio do Plano Brady (1992-1994), reforçada, ainda, pelo processo de desestatização de empresas e ao estabelecimento da hegemonia do capital financeiro.

E, deste modo, com a Educação acompanhando os movimentos do capital, sendo sempre delineada pelas necessidades do modo de produção vigente, presencia-se mudanças de rota da educação a distância centrada, doravante, nas novas qualificações profissionais, na

utilização das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensinagem e na ideologia da empregabilidade[118].

Como também atrelada a dois núcleos essenciais: a formação superior de professores para o ensino fundamental e médio (DOURADO, 2008; ALONSO, 2010) e a ampliação deste nível de ensino pela necessidade de preparação de 'recursos humanos' mais produtivos e qualificados (CHAVES, 2010) face à necessária elevação dos padrões de competitividade do Brasil. É a educação superior e, consequentemente, a construção de conhecimentos em ciências, tecnologias e inovações, sendo vista como estratégia para o crescimento econômico sustentado da nação brasileira.

Melhor dizendo, até os anos 1980 as iniciativas da EaD foram isoladas e ancoradas, precipuamente, em formação de professores em nível médio e de pessoal técnico para a indústria e o comércio, enfatizando a promoção do letramento, da alfabetização funcional e da iniciação profissional. Já, a partir do decenário 1990, as ações em prol desta modalidade educativa vão se consolidando de modo a promover a expansão da educação superior, como forma de cooperar e coadunar com a mundialização do capital: regime de acumulação flexível, hegemonia do capital financeiro, ideários neoliberais progressistas[119] e nova morfologia do trabalho.

Cabe ressaltar, como discutido em seção anterior, que o regime de acumulação flexível[120] do capital busca operários, como força produtiva, aparelhados, capacitados e qualificados para a adoção de inovações tecnológicas. Deste modo, pode-se refletir, que a ampliação da educação superior e a inserção da modalidade EaD nas políticas públicas (pós-

---

[118] A teoria do capital humano, difundida na era do capital industrial taylorista-fordista com a finalidade de legitimar a concepção de que a aquisição de saberes, de competências e de habilidades credenciaria os indivíduos para os empregos disponíveis, passa a ser substituída, na era da mundialização do capital, pelo conceito de 'empregabilidade'. Ou seja, a educação e a aquisição de novos saberes, competências e habilidades não mais lhe garantem um emprego acessível, mas habilita o indivíduo a competir em um mercado de trabalho cada vez mais restrito e globalizado. Portanto, o discurso ideológico de 'empregabilidade', inerente à convicção neoliberal, oculta a natureza destrutiva e a exclusão social próprias do processo de desenvolvimento do capital (ALVES, 2008).

[119] Na visão de Cóssio (2014), esta foi a ideologia dominante e dirigente utilizada pelo capital na sociedade brasileira a partir de 1995, visando à manutenção da dominação do capital sobre o trabalho, à perpetuação da hegemonia capitalista e ao consenso das classes menos favorecidas em servir o capital, tendo o Estado como 'conciliador-gerenciador' e o mercado como 'arena'. Cabe lembrar que nesse ano foi instituído o 'Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado', o qual pode ser consultado e conferido no link: http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf.

[120] Na concepção de Alves (2008), a complexa reestruturação produtiva (toyotismo) gestou mudanças estruturais significativas no mundo de trabalho e, consequentemente, nas qualificações profissionais, impactando, incisivamente, as políticas educacionais e as demandas formuladas às instituições educativas, no Brasil, após os anos 1990.

1990) deveu-se à necessidade de preparação do profissional essencial para o novo mercado de trabalho e à transformação do estudante em trabalhador de novo tipo e cidadão dominante dos códigos da modernidade[121].

Com isso, a formação dos docentes torna-se, essencialmente, basilar, pois os educadores prepararão 'contínua e permanentemente' esse cidadão-trabalhador, com destrezas comportamentais e cognitivas específicas ao capitalismo flexível-financeiro-neoliberal, as quais encobrem "a nova subsunção real do trabalho ao capital (subsunção formal/intelectual ou espiritual)" (ALVES, 2008, p.6). Isto é, os professores passam a ser vistos como intelectuais orgânicos da nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2013).

E, marcando o início do decênio, em 1991, principia-se o programa 'Jornal da Educação: Edição do Professor', idealizado e produzido pela Fundação Roquete-Pinto com vistas a "atender às diretrizes políticas do Governo Federal no fomento aos programas de educação a distância e também inspirar alternativas pedagógicas"[122]. Tem início como proposta de formação continuada de professores de Ensino Fundamental e Médio, bem como sendo apoio aos cursos de formação de professores para os anos iniciais, sendo denominado 'Um Salto para o Futuro'[123] em 1995 e incorporado à TV Escola em 1996. O programa, em formato interativo, contou com aproximadamente 600 telepostos distribuídos em território brasileiro e com diferentes mídias: TV, Internet, Fax, Telefone e Material impresso. Dois livros foram publicados pela Secretaria de educação a distância do MEC, no tocante às temáticas abordadas no programa: 'Práticas de Leitura e Escrita' e 'Integração das Tecnologias na Educação'.

Em 1992 tem-se a autorização da implantação da Universidade Aberta do Distrito Federal - UnAB/DF, vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por meio da Lei n.º 403, de 29 de dezembro de 1992, assinada por Joaquim Domingos Roriz. Seu Conselho de Orientação Política e Estratégica - COPES foi composto por representantes de "instituições públicas e privadas atuantes na educação e formação superior, qualificação e formação profissional, na pesquisa científica ou tecnológica, educação à distância, na

[121] Esses identificadores são os conhecimentos, as habilidades e as atitudes (CHA) imprescindíveis para a participação na vida em coletividade e para o desenvolvimento da vida produtiva na sociedade moderna (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007), isto é, "a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho" (GENTILI, 1996, p.8).

[122] Trecho retirado da página http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira. Acesso em: 31/03/2021.

[123] Informações consultadas no sítio: http://portal.mec.gov.br/busca-geral/111-tv-mec-818951690/tv-escola-1440558247/13258-salto-para-o-futuro-sp-1346571866. Acesso em 12 de junho de 2021.

produção de material instrucional e atividades afins" (DISTRITO FEDERAL, 1992), afirmando e construindo inovadas relações entre o governo e o setor privado.

Interessante observar que no artigo terceiro da referida legislação e, especificamente, nos §6º e §7º, destaca-se que a contratação da maioria dos profissionais para atuarem nos projetos didático-pedagógicos específicos da UnAB/DF deveriam se dar por tempo determinado, a fim de não comprometer "mais do que 5% (cinco por cento) do total de suas receitas correntes com despesas do seu quadro de pessoal permanente" (DISTRITO FEDERAL, 1992). Afirma-se, desta forma, a marca da visão fiscalista-neoliberal da educação que adequa a universidade às limitações orçamentárias da Secretaria de Fazenda e da nova morfologia do trabalho intrínseca à reestruturação produtiva do capital que iniciava seu decurso no Brasil neste período histórico.

Atualmente essa instituição é denominada Fundação Universidade Aberta do Distrito Federal vinculada à Secretaria de Estado e Ciência, Tecnologia e Inovação do Distrito Federal, tendo por finalidades: manter o ensino superior público do Distrito Federal, desenvolver pesquisas e promover atividades de extensão universitária, encontrando-se regulamentada pelo Decreto n.° 34.591, de 22 de agosto de 2013 (DISTRITO FEDERAL, 2013).

Em 1992, ainda, o Núcleo de Educação a distância do Instituto de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), em parceria com a Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) e a Secretaria de Estado de Educação e com apoio da *Tele-Université du Quebec* - Canadá, constrói o projeto de Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª séries do 1º grau, em educação a distância (PRETI, 2011). Curso que se iniciou em 1995.

No ano de 1993 ocorre a constituição de convênio de cooperação mútua entre quarenta e seis Universidades Federais e o Ministério da Educação, denominado 'Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância' - BRASILEAD. Este acordo visava a "colaborar com os governos federal, estaduais e municipais no aumento e diversificação da oferta das oportunidades educacionais do país, através da criação do Sistema Nacional de Educação a distância" (GUIMARÃES, 1996, p.28). Contudo, por dificuldades de financiamento, esse consórcio promoveu apenas dois cursos de especialização a distância para formação continuada de professores, um em 1994 e outro em 1996, pela Universidade de Brasília, transmitidos por satélite (LIMA, 2014).

É criado o Sistema Nacional de Educação à Distância - SINEAD no ano de 1994 (LIMA, 2014), cujos objetivos eram facilitar aos cidadãos do Brasil o acesso ao conhecimento social e científico disponível na sociedade, por meio da educação aberta, continuada e a distância, e apoiar à consecução dos propósitos do Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993)[124], aplicando os recursos das comunicações, telecomunicações e informática no sistema educacional brasileiro.

Em 1995 tem-se a fundação da TV Escola, por intermédio de Acordo de Cooperação Técnica celebrado entre o Ministério da Educação, o Ministério das Comunicações e a Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, com o propósito de promover a educação aberta, informal, continuada e a distância, por meio da utilização de rádio e televisão da Fundação Roquette Pinto[125], como também de elevar a *qualidade* da educação brasileira, necessária ao aumento da competitividade industrial da nação.

Em 21 de junho de 1995, em São Paulo, criou-se a Associação Brasileira de Educação a distância - ABED, sociedade científica, apartidária, sem fins lucrativos, sendo registrada como pessoa jurídica de direito privado, com o fito de promover (politicamente) estudo, pesquisa, desenvolvimento, promoção e divulgação da Educação aberta, flexível e a distância. Para tanto, tem como publicação a Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância - RBAAD, disponibilizada em seu sítio (páginas da Internet). [126]

Também no ano de 1995, foi criado o Laboratório de Ensino a Distância (LED) no âmbito do curso Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, operacionalizando os primeiros cursos semipresenciais em nível de pós-graduação, por intermédio do sistema de videoconferência (LEITE, 2019).

Em 27 de maio de 1996 tem-se a constituição da Secretaria de Educação a distância – SEED, do Ministério da Educação, por intermédio do Decreto nº 1.917[127], com o objetivo de fomentar a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC nos processos de ensino-aprendizagem, bem como das técnicas de EaD aos métodos didático-pedagógicos.

---

[124] Refere-se a um documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 1993 destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD e Banco Mundial - BM. Para maiores detalhes acesse: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf.

[125] Essas informações foram consultadas nos *links*: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/tv-escola e http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira.

[126] Dados auferidos no sítio: http://www.abed.org.br/.

[127] A SEED foi extinta pelo Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011.

Neste mesmo ano, a SEED propõe o 'Programa Nacional de Informática na Educação' - ProInfo, com o intuído de universalizar o uso de tecnologia de comunicação e informação no sistema público de ensino, de 1º e 2º graus, de todas as unidades da federação, exigência dos 'novos' padrões de produtividade e competitividade da indústria brasileira. Programa oficializado em junho de 1997[128], para as escolas de regiões urbanas (ProInfo-Urbano) e rurais (ProInfo-Rural).

Assim, fortalecida pelas diversas experiências e múltiplas frentes de pesquisas e de lutas/embates pela institucionalização da EaD no Brasil, esta foi considerada modalidade educativa, juntamente com a educação de jovens e adultos, a educação profissional técnica e tecnológica, a educação indígena e a educação especial, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, n.º 9394, de 20 de dezembro 1996, em seu art. 80, concedendo, deste modo, "estatuto de maioridade para a educação a distância" (GIOLO, 2008, p.1216).

Tal LDB é considerada marco, também, para o processo de mercantilização da educação no Brasil, uma vez que seu artigo 7º apregoa que "O ensino é livre à iniciativa privada", atendidas a algumas condições (BRASIL, 1996), contribuindo, portanto, para 'a prevalência do privado sobre o público' no crescimento das iniciativas da EaD em nível superior após 1996 (GIOLO, 2010).

Melhor dizendo, o Estado, de natureza neoliberal-empresarial (DARDOT; LAVAL, 2016) instalado no Brasil, especialmente desde a segunda metade dos anos 1990, assume o controle e a administração do ensino universitário por meio do manejo técnico, da avaliação, da regulação, da ordenação e da gestão das políticas educacionais e libera a oferta do ensino superior para as instituições particulares concorrerem e competirem entre si na conquista do estudante-consumidor (SGUISSARDI, 2013). Isto contribuiu, em grande medida, para o crescimento do setor privado de educação a distância (RUAS, 2015), conforme dados explicitados na seção primeira desta tese de doutoramento, e para postergar a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Isto ocorre porque de um lado limitou-se o financiamento governamental, conforme receituário ditado pelo Consenso de Washington, inviabilizando a oferta alargada da EaD em instituições públicas; e de outro, flexibilizaram-se regras, normatizações e legislações,

[128] Consulte: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_brasil_5056.pdf.

potencializando a liberdade econômica ‘em si e por si’ para o desenvolvimento do setor educacional a distância mercantil[129].

E, neste cenário de metamorfoses produtivas-econômicas, sociais, políticas e culturais inaugura-se na segunda metade dos anos 1990 a **quarta** geração da educação a distância no Brasil, assinalada pela mediação da Internet[130] como recurso tecnológico, o qual permite flexibilidade tempo-espaço, emissão e recebimento de materiais didáticos de forma rápida e exploração da interatividade instantânea (estar junto virtualmente). Momento histórico que, também, se apresenta especial para a ascensão da modalidade por meio de programas, projetos e políticas oficiais de EaD[131].

Mas, por outro lado, é importante destacar que este processo de desenvolvimento da EaD no Brasil se objetivou em eixo de forte dependência dos países centrais, em especial das tecnologias geradas para atender perfil e escala determinados pelo padrão de consumo das economias desenvolvidas. Sendo assim, no caso brasileiro, o que se observou foi uma adaptação, sem as mediações necessárias, das inovações tecnológicas ofertadas pelos países centrais a um perfil de trabalhador urbano industrial nacional, sem identidade semelhante àquela verificada nos operários dos países centrais.

Deste modo, a penetração destas tecnologias pelo tecido educacional nacional se cristalizou de forma seletiva, em especial, naquelas camadas mais conectadas com o processo de acumulação do capital industrial. Os outros grupos, quer dizer, que estavam à margem do processo de acumulação do capital industrial, não tiveram acesso às inovações tecnológicas para melhorar capacidades, conhecimentos e habilidades competitivas.

E, dando continuidade à proposição de políticas públicas para a EaD, no ano de 1997, a SEED propõe o Programa de Formação de Professores em Exercício - ProFormação para a

---

[129] Com vistas ao aprofundamento de tal temática consulte o texto de Giolo (2010), Santos (2018) e Giolo (2018).

[130] O início do uso da Internet na nação foi em 1988, no Laboratório Nacional de Computação Científica, no Rio de Janeiro, e na Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP, com a finalidade de aproximação entre pesquisadores norte-americanos e brasileiros. E, em 1992, o primeiro evento científico com Internet no Brasil acontece: A Conferência da Organização das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, denominado, também, de Eco92 ou Rio92. Desde então, os esforços foram para ampliar o uso da Internet nas diversas atividades cotidianas, tendo sua exploração comercial principiada em dezembro de 1994, por intermédio de projeto-piloto da Empresa Brasileira de Telecomunicações – Embratel (CARVALHO, 2006).

[131] O propósito deste trabalho de pesquisa não é destacar a completude dos programas, das legislações, das diretrizes e das regulamentações da Educação a distância, mas apresentar o ‘caminho’ histórico desta modalidade na Educação brasileira a fim de se compreender o mosaico de inter-relações que permearam a constituição do Sistema UAB. Para mais detalhes sobre o recorte de programas e de políticas oficiais da EaD no Brasil consulte Lima (2014).

habilitação de professores, em nível médio, sem a titulação mínima exigida pela vigente LDB[132] (BRASIL, 1996) e como estratégia, também, para melhorar o desempenho do sistema de Educação Fundamental em todas as regiões do país. O projeto piloto foi implantado em 1999 nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, utilizando-se de material videográfico e impresso[133].

Neste mesmo ano, a SEED, parceirada com o MEC e contando com recursos financeiros da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, propõe o Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a distância - PAPED por intermédio da Portaria n.º 5, de 21 de agosto de 1997. O objetivo do programa era apoiar financeiramente à realização de dissertações de mestrado e teses de doutorado cujo objeto de pesquisa focasse as tecnologias da informação e da comunicação aplicadas à educação presencial e a distância, independentemente da área do conhecimento, (linha 1) e à elaboração de materiais didáticos multimídia para uso em cursos, disciplinas, ministrados presencialmente ou à distância, via internet (linha 2)[134].

E, em 1999, iniciam-se as movimentações para articulação das universidades públicas do Rio de Janeiro com vistas a formar um Consórcio e a oferecer cursos de graduação a distância em todo o estado. Assim, o Centro de Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro - CEDERJ foi formado por seis IPES do Rio de Janeiro (Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Estadual do Norte Fluminense e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), contando com o financiamento por parte do governo estadual, a estrutura dos polos de apoio presencial a cargo dos municípios e as responsabilidades acadêmicas como função das universidades (FREIRE, 2013).

Nesta mesma perspectiva, ocorre a organização de Consórcio entre sete Universidades públicas da região Centro-Oeste (oficializado em 1999), para oferta de cursos de nível

---

[132] Convém detalhar que o artigo 62, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9394 preceituou que "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal". E o art. 87, § 4, desta mesma normatização determinou que "Até o fim da Década da Educação [1996-2006] somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço" (BRASIL, 1996. Acréscimo nosso).

[133] Informações constantes no sítio http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/.

[134] Dados presentes no Relatório Final do Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a distância, o qual foi elaborado no ano de 2003 pelo Departamento de Política de Educação a distância e disponibilizado no *link*: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/RelatorioFinal2003.pdf.

superior por intermédio da Internet. A Universidade Virtual do Centro-Oeste - UNIVIR CO compôs-se pelas: Universidade de Brasília - UnB, Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT, Universidade Federal de Goiás - UFG, Universidade Estadual de Goiás - UEG, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS, Universidade do Estado do Mato Grosso - UNEMAT e Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - UEMS (LIMA, 2014).

Em dezembro de 1999, houve a constituição de consórcio interuniversitário entre 82 instituições públicas (federais, estaduais e comunitárias), denominado Universidade Virtual Pública do Brasil - UNIREDE, para oferta de cursos a distância nos níveis de graduação, pós-graduação, extensão e educação continuada[135]. Buscava-se, assim, a valorização do ensino superior público na modalidade a distância e reunia-se iniciativas já exitosas de consórcios regionais, no meio universitário, por movimento horizontal (LEITE, 2019). Para Batista (2002), a UNIREDE constituiu-se em desdobramento do Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância - BRASILEAD, formulado em 1993.

Na concepção de Silva; Ribeiro e Schneider (2006), o programa fundamental ofertado pela UNIREDE foi o Programa de Qualificação Docente - ProDocência[136], cujo objetivo era capacitar professores em licenciaturas de 1ª a 4ª séries e em Ciências, haja vista que mais ou menos metade dos professores brasileiros, desse nível de ensino, não possuía curso superior no início do decenário 2000.

E, neste ínterim, vários consórcios regionais foram constituindo-se e tornando-se relevantes para o desenvolvimento da educação a distância pública e regionalizada, bem como possibilidade de ampliação do acesso da população ao ensino superior e de qualificação de docentes da Educação Básica.

Um destes foi o Consórcio de Universidades Públicas da Bahia, vinculado à Secretaria de Estado da Educação do Estado da Bahia e fruto da convergência das universidades públicas federais e estaduais desta unidade federativa, com vistas a ofertar cursos de Graduação e de Pós-Graduação a distância, especialmente no âmbito da formação de professores. Essas instituições são: Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Universidade Federal do Recôncavo da

---

[135] Disponível em: https://www.aunirede.org.br/portal/quem-somos/historico/. Acesso em: 28/01/2020.
[136] Este programa foi reeditado em 2006, tornando-se Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência com o propósito de ampliar a qualidade das ações voltadas à formação de professores. Confira no sítio: http://portal.mec.gov.br/prodocencia/prodocencia.

Bahia - UFRB e Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia - CEFET-BA (VALLADARES; NONATO; SALES; DUTRA, 2007).

O CampusNet Amazônia foi outra iniciativa conjunta entre dez universidades públicas da região amazônica legal, com vistas a implementar a formação de profissionais da educação por meio da educação a distância, a promover acesso destes ao ensino superior e a reduzir o déficit de professores com nível superior. Este consórcio foi formado por: Universidade Federal do Acre - UFAC; Universidade Federal do Amazonas - FUA; Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas - CEFET/AM; Universidade Federal do Amapá - UNIFAP; Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA; Universidade Federal do Pará - UFPA; Universidade do Estado do Pará - UEPA; Universidade Federal de Rondônia - UNIR; Universidade Federal de Roraima - UFRR; e, Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT (SILVA, 2010b).

Em Minas Gerais teve-se o Veredas, com o intuito de capacitar professores da Educação Básica em nível superior. A gerência desse projeto ocorreu mediante consórcio entre a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais e dezoito Instituições Mineiras de Ensino Superior: quatro universidades federais, duas universidades estaduais, três instituições de ensino superior agregadas à Universidade Estadual de Minas Gerais, três universidades particulares e três instituições isoladas de ensino superior particulares (OLIVEIRA, 2008).

No Paraná teve-se a Universidade Virtual do Paraná - UVPR, constituindo a rede de educação a distância do estado, sendo composta por um consórcio entre sete universidades estaduais: Universidade Estadual de Londrina - UEL, Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, Universidade Estadual de Maringá - UEM, Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO e Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP. [137]

No âmbito do ensino privado ocorreu o Instituto Universidade Virtual Brasileira – IUVB: consórcio formado por dez instituições de ensino particulares[138], com dedicação exclusiva à EaD, em funcionamento desde o ano 2000, abrangendo todas as regiões brasileiras

[137] Esclarecimentos constantes no sítio: https://www.uvpr.pr.gov.br/.

[138] Centro de Ensino Superior de Vila Velha – UVV – Espírito Santo; Centro Universitário Monte Serrat – UNIMONTE – São Paulo; Centro Universitário Newton Paiva – NEWTON PAIVA – Minas Gerais; Centro Universitário do Triângulo – UNIT – Minas Gerais; Universidade Anhembi Morumbi – UAM – São Paulo; Universidade da Amazônia – UNAMA – Pará; Universidade Potiguar – UNP – Rio Grande do Norte; Universidade Veiga de Almeida – UVA – Rio de Janeiro; Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal – UNIDERP – Mato Grosso do Sul; Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL - Santa Catarina.

pelos estados Espírito Santo, São Paulo, Minas Gerais, Pará, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul e Santa Catarina.

Como também, em 2001, a Comunidade Virtual de Aprendizagem - Rede de Instituições Católicas de Ensino Superior - CVA RICESU, composta por doze Instituições de Ensino Superior de diversas ordens religiosas católicas[139], com o objetivo de compartilhar e proporcionar espaços de ensino-aprendizagem mediados pelas TIC em diversas áreas de conhecimento (SCHLEMMER; CARVALHO, 2005).

No ano de 2005, teve-se a implementação de três programas públicos consideráveis para formação de professores na modalidade a distância: o Pró-Letramento; o Pró-Licenciatura; e o Pró-Infantil.

O programa 'Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação'[140] era destinado à formação continuada de professores dos primeiros anos do ensino fundamental, sendo realizado pelo MEC em parceria com universidades públicas e com estados e municípios. Utilizou-se de material impresso e vídeos e de atividades presenciais e a distância, nas áreas de 'Alfabetização e Linguagem' e 'Matemática'.

O 'Pró-Licenciatura - Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio'[141], por sua vez, era proposto a docentes dos sistemas públicos de ensino sem a formação exigida por lei. Os cursos de licenciatura deste programa foram oferecidos a distância por instituições públicas de ensino superior (federais, estaduais e municipais), comunitárias e confessionais.

Já o 'Pró-Infantil - Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil'[142] era um curso de nível médio, na modalidade normal a distância, desenvolvido por uma parceria entre o Ministério da Educação, universidades federais e municípios e destinado aos educadores das redes públicas, privadas ou filantrópicas em atividades e que não possuíam a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

---

[139] Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR), Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-Paraná), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Universidade Católica de Brasília (UCB), Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC - GO), Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), Universidade Católica do Salvador (UCSAL), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

[140] Informações retiradas do sítio http://portal.mec.gov.br/pro-letramento.

[141] Para maiores referências consulte http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_an3.pdf.

[142] Veja em http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/proinfantil.

E, por intermédio do Decreto n.º 5.800 de 08 de junho de 2006 e inaugurando a **quinta** geração da EaD, estabeleceu-se o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Contudo, faz-se necessário refletir sobre particularidade relevante e distintiva: o Sistema UAB estabelece a quinta fase da EaD em contexto brasileiro e, ao mesmo tempo, adota características e idiossincrasias da terceira e da quinta geração da educação a distância em movimento mundial.

Em 2007 é criado o programa Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec), pelo Decreto n.º 6.301, do dia 12 de dezembro, com o objetivo de ofertar educação profissional e tecnológica a distância, com a ampliação e democratização do acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios. O programa foi substituído em 2011 pela Rede e-Tec Brasil, pelo Decreto n.º 7.589 do dia 26 de outubro, como parte integrante ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC, criado pela Lei nº 12.513, também do dia 26 de outubro de 2011.

E, no ano de 2008, o Governo de São Paulo anunciou a criação da Universidade Virtual do Estado de São Paulo – UNIVESP[143]. Neste projeto ocorre parceria entre a Secretaria de Ensino Superior do Estado de São Paulo com as universidades estaduais paulistas (Universidade de São Paulo - USP, Universidade Estadual Paulista - UNESP e Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP) e com o Centro Paula Souza[144], com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo - FAPESP, da Fundação do Desenvolvimento Administrativo Paulista - FUNDAP e da Fundação Padre Anchieta - FPA.

Constituíram-se, também, neste mesmo ano, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, estabelecendo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Estas instituições ofertam cursos técnicos de nível médio a distância, inicialmente por intermédio do Programa Escola Técnica Aberta do Brasil, como também cursos superiores e de extensão pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (BEDERODE; RIBEIRO, 2015).

Em 2010 foi instituído pelo Ministério da Saúde, mediante ao Decreto n.º 7.385 de 08 de dezembro, a Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde - UNASUS com vistas a

[143] Dados do sítio https://univesp.br/.
[144] O Centro Paula Souza é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico. Este oferece cursos de graduação, de pós-graduação, de atualização tecnológica e de extensão. Confira no sítio http://www.cps.sp.gov.br/.

atender às necessidades de capacitação e educação permanente dos profissionais de saúde que atuam no SUS. Hoje, segundo dados do MEC, o sistema é composto por rede colaborativa de trinta e cinco instituições de educação superior, pelo Acervo de Recursos Educacionais em Saúde - ARES e pela Plataforma Arouca, tendo todos os cursos inteiramente gratuitos na modalidade de educação a distância[145].

Outra iniciativa relevante foi a instituição do 'Programa de Apoio à Expansão da Educação Superior a Distância na República de Moçambique' (país componente da Comunidade dos Povos Lusófonos), por intermédio da Portaria Normativa do MEC nº. 22, de 13 de dezembro de 2016, com o objetivo de qualificar professores do Ensino Secundário e Básico do sistema público em Moçambique, bem como funcionários da administração governamental. A escolha deste país africano deveu-se ao fato de já abrigar projetos brasileiros nas áreas de saúde, agricultura e exploração mineral.

O Programa UAB/Moçambique foi implementado por sistema de cooperação entre duas universidades moçambicanas (Universidade Pedagógica - UP e a Universidade Eduardo Mondlane - UEM) e quatro universidades públicas brasileiras (Universidade Federal de Goiás - UFG, Universidade Federal Fluminense - UFF, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO e Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF), para a oferta dos cursos de Administração Pública (UEM/UFJF), Biologia (UP/UFG), Ensino Básico (UP/UNRIO) e Matemática (UP/UFF), com dupla diplomação (PRETI, 2011).

Deste modo, pode-se compreender que a modalidade educação a distância na primeira década dos anos 2000 foi canalizada, precipuamente, às ações de diplomação[146] e formação inicial e continuada de docentes da Educação Básica, como também à lógica da formação para o mercado de trabalho. Melhor dizendo, anteferiu-se a formação de professores da Educação Básica, a Educação Superior e a Educação Técnica e Tecnológica.

Proeminente ressalvar que este decenário principia com panorama nacional de relevante heterogeneidade econômico-social, haja vista que o processo de reestruturação produtiva iniciado na década anterior, juntamente à remodelação do Estado brasileiro em concordância aos preceitos neoliberais e à predominância hegemônica do capital financeiro em detrimento ao capital industrial, provocou o aumento do desemprego, da informalidade, da pobreza e da exclusão social.

---

[145] Informações constantes no sítio https://www.unasus.gov.br/institucional/unasus.

[146] Para Waizbort (2015), o mundo contemporâneo prioriza a certificação (diplomação) em massa e o consumo dos cursos de nível superior em detrimento da formação do cidadão e do ser humano, a qual é comprometida com o 'patrimônio interior'.

E é neste contexto histórico-social em que sobrevém a constituição, bem como a edificação, do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, no ano de 2006, o qual será pormenorizado e debatido na seção a seguir, por meio de legislações e de dados empíricos disponibilizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por intermédio da Diretoria de Educação a distância - DED.

3.3 REFLEXÕES FINAIS

A presente seção teve por objetivo apresentar os aspectos gerais da trajetória da educação a distância no mundo e, em especial, na singularidade do Brasil, de 1900 a 2000, compreendendo que estes movimentos (gerais e específicos) forneceram os embasamentos, os princípios e as idiossincrasias do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Nesse sentido, percebeu-se que o processo de constituição e de implementação da EaD nacional possuiu encadeamento historial próprio e característico em que os cursos por correspondência iniciaram-se em 1904, por meio de rádios a contar de 1923 e por intermédio de programas televisivos a partir dos anos 1960. Os cursos transmitidos por satélite e redes de computadores, por sua vez, dataram-se do final da década de 1970 e início de 1980 e o uso Internet nos ambientes educativos principia-se no decênio 1990. Todavia, o Sistema Universidade Aberta do Brasil foi institucionalizado em 2006. E, no ano 2022, iniciam-se no Brasil as primeiras experiências educacionais com a utilização de espaços de realidade virtual e imersiva, pelo recurso Metaverso, em instituições de ensino superior brasileiras públicas e privadas.

Observou-se, em específico, que as ações em educação a distância do início do século XX até o decenário 1980 constituíram-se desconexas e pontuais, fundeadas, precipuamente, na formação de docentes em nível médio e de técnico-profissionais para atender as necessidades da indústria e do comércio nacionais. Priorizavam, especificamente, as atividades promotoras da alfabetização e do letramento funcionais, como também da iniciação e formação profissional.

Contudo, a partir dos anos 1990, com o processo de reestruturação produtiva flexível, a reorganização do Estado brasileiro conforme ideologia neoliberal e a hegemonia do capital financeiro, a EaD vai se solidificando, por meio de programas, projetos e políticas públicas, de forma a favorecer a expansão da educação superior e a cooperar com a mundialização do capital.

A priorização desse nível de ensino deveu-se, de maneira especial, à necessidade de formação do trabalhador de novo tipo habilitado a competir no mercado de trabalho e de cidadão dominador dos códigos da modernidade, como também à produção de conhecimentos e saberes em ciências, tecnologias e inovações, com vistas ao crescimento sustentado do Brasil. Tais perspectivas influenciam, também, as condições de trabalho docente, visto que o educador é um trabalhador e, por isso, encontra-se engendrado no contexto do trabalho na sociedade capitalista.

Assim, pode-se compreender que o Sistema Universidade Aberta do Brasil, instituído pelo Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, é uma das políticas públicas desse período histórico, com o propósito de desenvolvimento da modalidade de educação a distância e de expansão e interiorização da educação superior pública no país.

Esta política pública, logo, é objeto da próxima seção, sendo pormenorizada a sua proposição por meio dos documentos, propostas e legislações oficiais e debatida a sua materialização mediante:

a) O tratamento quantitativo dos dados fornecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por intermédio da Diretoria de educação a distância – DED; e
b) A análise das informações sobre o número de docentes que se dedicaram aos cursos de graduação na modalidade de ensino a distância, nas Instituições Públicas de Ensino Superior, entre os anos de 2009 a 2019, expostas no Censo da Educação Superior, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

4 A ANATOMIA ESTRUTURAL DO SISTEMA UAB

> Compreender o sentido de uma política pública reclamaria transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico em questão. [...].
> Temos a convicção de que as políticas educacionais, mesmo sob semblante muitas vezes humanitário e benfeitor, expressam sempre as contradições supra referidas. Não por mera casualidade.
> Ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e à reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida.
>
> (ENEIDA OTO SHIROMA; MARIA CELIA MARCONDES DE MORAES; OLINDA EVANGELISTA, 2007, s/p)

A seção anterior apresentou aspectos gerais da trajetória de implementação da educação a distância no mundo e, de maneira especial, na singularidade do caso brasileiro. Percebeu-se, assim, que esta modalidade ostentou características e marcos historiais dissemelhantes entre as nações, assinaladas pelo desenvolvimento do sistema de produção capitalista e pela adoção das inovações tecnológicas.

Especificamente no Brasil, percebeu-se início de cursos por correspondência desde o ano de 1904, por intermédio da utilização de rádios em 1923 e de programas televisivos a partir dos anos 1960. Os cursos transmitidos por satélite e redes de computadores datam-se do final da década de 1970 e início de 1980. A utilização da Internet nos ambientes educativos principiou-se no decênio 1990 e a institucionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil deu-se em 08 de junho de 2006, por meio do Decreto n.º 5.800. E, por fim, identificou-se que as primeiras experiências educacionais, com utilização de espaços de realidade virtual, aumentada e imersiva em instituições de ensino superior brasileiras públicas e privadas, pelo Metaverso, ocorreram em 2022.

Apreendeu-se, portanto, que o estabelecimento da Universidade Aberta sucedeu, em território brasileiro, com quarenta anos de atraso em relação aos países desenvolvidos e sobreveio permeado e entremeado por diversas especificidades e particularidades sociais, econômicas, ideológicas, políticas e culturais.

Nesse sentido, com o intuito de refletir sobre o itinerário e o contexto de constituição e estruturação do Sistema Universidade Aberta do Brasil, a presente seção tem por intento discutir sua proposição, mediante às diversas legislações, e sua materialização, a partir de dados quantitativos fornecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, por meio da Diretoria de Educação a Distância - DED, e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, com o Censo da Educação Superior.

A discussão deste percurso faz-se importante por compreender que "o processo educativo e as políticas públicas em educação a distância, são como expressão da materialização da ação do Estado/governo, mediados pelo contexto sociocultural mais amplo", por isso torna-se essencial "apreendê-las no contexto das relações sociais em que se forjam as condições para sua proposição e materialidade" (DOURADO, 2011, p.54).

Melhor dizendo, para se depreender com maior acuidade a trajetória do Sistema UAB se faz importante embeberar-se da conjuntura brasileira e "deslindar as causas do seu singular atraso" (FURTADO, 1985, p.67, *acréscimo nosso*), pois é nesse cenário em que floresce o Sistema Universidade Aberta do Brasil, ou seja, em circunstâncias pejadas por um mosaico de contrastes e idiossincrasias econômicos, sociais, culturais, ideológicos, políticos, regionais e educacionais.

Para tanto, essa seção compõe-se de dois tópicos. O primeiro apresenta o processo histórico de proposição da Universidade Aberta do Brasil por intermédio das legislações e das normatizações oficiais. E o segundo explicita a anatomia estrutural do Sistema UAB por meio de tratamento quantitativo de dados fornecidos pela DED/CAPES, bem como de informações do INEP, no âmbito da evolução do número de docentes que se dedicaram aos cursos de graduação na modalidade a distância, nas Instituições Públicas de Ensino Superior - IPES, entre os anos de 2009 a 2019.

4.1 O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: movimento histórico

O processo de estruturação da educação a distância no Brasil se objetivou no tempo histórico como enlaçar e entrelaçar de contradições e de particularidades marcadas pelos contextos de industrialização e urbanização e pelo propósito de estimular o desenvolvimento de habilidades, competências, atitudes e capacidades da força de trabalho, com vistas ao atendimento das demandas de uma economia periférica, dependente e subdesenvolvida.

Não é por outro motivo que a alvorada do Sistema UAB foi descrita por Lacé (2014) e por Oliveira (2019) como resultante síntese de movimento histórico que se cristalizou a começar do governo do General Emílio Garrastazu Médici (1969-1974) cuja finalidade, à época, era impulsionar o projeto dos governos militares (1964-1984) de edificação do 'Brasil Potência'.

O Brasil vivenciava, por um lado, momento de Milagre Econômico (1968-1973) com baixa inflação, entrada de capital externo, desenvolvimento dos estágios superiores do processo de industrialização brasileira, diversificação das exportações, avanço do processo de urbanização e ampliação dos créditos ao investimento produtivo[147]. Mas, por outro lado, experienciava regime político-ideológico cívico-militar autoritário, perseguidor, tolhedor de opiniões e pensamentos e opressor da qualidade de vida dos brasileiros, em que uma Universidade Aberta representaria, enquanto ideário, forma de manter os alunos afastados dos educadores e dos colegas, evitando, assim, diálogos subversivos no contexto da formação universitária.

Neste período, especificamente em 1972, Newton Sucupira, quando Diretor de Assuntos Universitários - DAU do Ministério da Educação e integrante do Conselho Federal da Educação - CFE, viaja à Inglaterra para conhecer o projeto *Open University* e propõe para o Brasil uma Universidade Aberta de caráter privado (LACÉ, 2014), como forma de ampliar as possibilidades educacionais dos brasileiros, especialmente no ensino superior, e de desobrigar o Estado de expandir os recursos orçamentários para a Educação.

Contudo, duas questões sugerem tropeços no caminhar de tal projeto, o qual foi perdendo forças e acabou por ser sucumbido nos anos seguintes. Primeiro, o aspecto tecnológico, porque o acesso aos meios de comunicação era bastante restrito no Brasil (televisão e rádio) devido aos atávicos problemas relacionados ao processo de industrialização tardia e à desigualdade social e econômica vivenciada pela população, como também o desenvolvimento dos correios ainda precário e incipiente. Em segundo, a falta de professores qualificados em tecnologias da educação e em quantidade satisfatória para atender as demandas educativas de uma Universidade Aberta naquele momento histórico (OLIVEIRA, 2019).

Mas, outra ideação de Universidade Aberta foi apresentada para o país por meio do Projeto de Lei - PL n.º 1.878[148], em 25 de março de 1974, do então deputado Pedro Faria, cujo

[147] Para maiores detalhes consulte Lessa (1978).
[148] Para detalhes veja: http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD18ABR1974.pdf#page=24.

parágrafo único designava que seria instituição de nível superior, em que o ensino seria ministrado por intermédio de processos de comunicação a distância: correspondência, televisão, rádio e cinema. Esta universidade teria como objetivo, mediante exploração de novos métodos e instrumentos didáticos, atingir o alunado que trabalhava e que não poderia assistir regularmente as aulas. Contudo, esse PL teve parecer contrário e foi arquivado no ano seguinte, em 08 de março de 1975, por falta de apoio político.

O mesmo deputado, Pedro Faria, em 19 de maio de 1977, propôs outro PL para criação da Universidade Aberta, de n.º 3.700, embasando-se nos vinte e um pontos para nova estratégia de educação propostos pela Comissão Internacional para o Progresso da Educação, em pesquisa de âmbito mundial, desenvolvida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. No subsídio anexado pelo autor ao Projeto de Lei fica explícito a ideia de que esta não ficaria a cargo apenas do Estado, mas poderia ser assumida por instituições de ensino superior particulares e empresas de comunicação, aproveitando seu patrimônio no tempo considerado ocioso, em termos empresariais. Ou seja, essa universidade não se limitaria à esfera pública de investimentos e representaria "inovação metodológica e um reforço do sistema de educação tradicional em nível superior" para capacitação, formação e disciplinamento da força de trabalho, em parcerias público-privadas (DIARIO DO CONGRESSO NACIONAL, 04 de junho de 1977, p. 4468 - Seção D)[149]. Todavia, esta proposta foi arquivada no dia 02 de março de 1979.

Percebe-se, logo, pelo recorte temporal e pelas idiossincrasias, que foi no entrelaçar dos Planos Nacionais de Desenvolvimento - I PND (1972-1974) e II PND (1974-1979) - que a Universidade Aberta começou a ser concebida e proposta no contexto brasileiro, precipuamente com o objetivo de atender à crescente demanda por acesso à educação superior e à formação de mão de obra adequada ao adiantamento da indústria e do comércio neste período[150]. Sob o olhar de Pochmann (2017), este momento historial priorizou a modernização da economia com a busca pela integração dos setores econômicos, como também anteferiu, contraditoriamente, a manutenção dos valores sociais, políticos e culturais conservadores e o acirramento da generalizada exclusão no interior da sociedade.

Melhor dizendo, era momento de fortalecimento da ideologia industrial capitalista no país e a formação educacional era vista como "pré-investimento que condicione o crescimento econômico tendo em vista a instauração de uma sociedade plenamente desenvolvida e

[149] Minucias no *link*: http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD04JUN1977.pdf#page=19.
[150] Para maiores conhecimentos acerca dos Planos Nacionais de Desenvolvimento I e II veja Lessa (1978) e Pochmann (2016b; 2017).

democrática" (SUCUPIRA, 1974, p.11). Acreditava-se, pois, haver "descompasso entre a educação e o desenvolvimento econômico", sendo necessário, então, "novas experiências pedagógicas para habilitações profissionais exigidas pelas necessidades do mercado de trabalho e do desenvolvimento do país" (BARROS FILHO, 1972). Difundia-se, ainda, o discurso de que a educação era meio de ascensão social e de conquista de melhores empregos e salários pela população[151], por isso ocorria grande demanda por cursos profissionalizantes e superiores.

Outro Projeto de Lei, de n.º 1751, foi apresentado pelo deputado Clarck Platon em 3 de agosto de 1983, visando a instituir uma Universidade Aberta no Brasil. Interessante observar que na justificativa exposta no documento a educação a distância é atrelada à prática de 'autoeducação' (independente da presença do professor e da existência de escolas), capaz de modificar o comportamento do indivíduo e favorecer a educação permanente, sem perder de vista o "barateamento nos custos do ensino superior". Contudo, o projeto foi arquivo pela justificação da inoportunidade naquele momento, tendo em vista que não se poderia "dispersar recursos para outras áreas do ensino, antes que se tenha atendido a prioridade do ensino do lº grau". [152]

Arnaldo Niskier, em 1986, apresentou ao Conselho Federal de Educação - CFE uma Indicação, de n.º 18, a favor da implantação da Universidade Aberta no Brasil com vistas à formação de "recursos humanos qualificados em muitos setores, além de permitir a muitos o aperfeiçoamento e a reconversão de profissão" (NISKIER, 2014, p. 13).

Para Niskier (2014, p. 19) a Educação Aberta e a Distância - EAD seria solução eficiente para a "necessidade ampla, sólida e continuada da capacitação" de mão de obra indispensável ao progresso científico e tecnológico da nação brasileira. A partir desta Indicação, o CFE instituiu comissão especial para estudar "as virtualidades do ensino por correspondência e técnicas correlatas, com vistas a um aproveitamento na Universidade Aberta" (NISKIER, 2014, p. 13), entretanto não se encaminhou adiante tal projeto.

---

[151] Ideário em concordância com a Teoria do Capital Humano de Schultz, a qual compreendia que "a qualificação e o aperfeiçoamento da população, advindos do investimento em educação, elevariam a produtividade dos trabalhadores e os lucros dos capitalistas, impactando na economia como um todo" (VIANA; LIMA, 2010, p.139).

[152] Para leitura do Projeto de Lei n.º 1.751 de agosto de 1983 e dos Pareceres acesse o *link*: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=6C2E8CB4DC7A6E050E016814B814B91A.proposicoesWebExterno2?codteor=1164797&filename=Dossie+-PL+1751/1983.

E, em 13 de agosto de 1987, o deputado Lúcio Alcântara propositou a criação da Universidade Nacional de Ensino à Distância - UNED[153] por intermédio do Projeto de Lei n.º 203. A UNED seria fundação, com sede na capital do país, e contaria com autonomia administrativa e financeira, com Reitoria, Conselho Diretor e patrimônio próprios e teria quadro de pessoal regido pela legislação trabalhista. A proposta era que esta Instituição se destinasse inicialmente a cursos de Extensão e de *reciclagem* de conhecimentos, para, posteriormente, dedicar-se a cursos que habilitassem ao exercício de profissões. Projeto que também foi arquivado.

Dando sequência a discussão da criação da Universidade Aberta do Brasil, perpassando ainda pela constituição de uma Política de Educação Aberta e a Distância, no ano de 1988 foi instituída comissão, junto ao INEP e MEC, composta por representantes de variados segmentos sociais nacionais (governo, professores, trabalhadores, empresários, estudantes etc.) para examinar tal contexto. A justificativa do estabelecimento de tal política era ampliar a oferta e a democratização do ensino superior a custos reduzidos, bem como colocar o Brasil na trilha educacional mundial. Contudo, esbarrou-se na defasagem tecnológica, na escassez de recursos materiais (rede de comunicação postal, telefônica e via satélite) e na parcimônia de investimentos públicos nacionais em infraestruturas (NISKIER, 2014).

Entende-se, deste modo, que a crise econômica recessiva que se instaurou a partir dos anos 1980, e se estendeu por duas décadas, e os aspectos políticos de movimentos sociais intencionando o fim do regime cívico-militar e as eleições diretas para presidente contribuíram para ambiente não favorável à implantação da Universidade Aberta. Melhor dizendo, compreende-se que o arrefecimento da capacidade do governo federal em formular, implementar e induzir políticas públicas, desde o decenário 1980, devido à crise fiscal, financeira e política, desfavoreceu a constituição de uma universidade aberta no Brasil naquele período.

Os anos 1990, por sua vez, dedicaram-se, quase que exclusivamente, ao controle inflacionário e às negociações de empréstimos para pagamento da dívida externa, bem como à reorganização e à contenção dos gastos do Estado sob a égide do neoliberalismo, ou seja, privilegiou o Estado mínimo e a privatização (desobrigação estatal) dos direitos sociais[154].

---

[153] Veja o projeto completo de criação da Universidade Nacional de Ensino à Distância em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=3FCC1A9257A818ED0FC8C49C0545501D.node2?codteor=1153723&filename=Avulso+-PL+203/1987.

[154] Habitação, transporte, educação, saúde e previdência (IANNI, 1998).

Enfatizaram-se, ainda, o processo de abertura comercial do país e de reestruturação produtiva, iniciado no final do decênio anterior, ampliando as inovações tecnológicas, de processos e de produtos, como também a reengenharia organizacional (ANTUNES, 2008).

Portanto, a estratégia das políticas educacionais neste período foi condescender os interesses do setor privado educacional com a diversificação das instituições de ensino superior, a diferenciação de cursos, a distinção na modalidade de oferta, bem como a organização de três tipos de instituições educacionais privadas (Universidade, Centro Universitário e Faculdades), cumprindo-se, assim, a premissa da flexibilidade (MANCEBO, 2010). Instituiu, ainda, em âmbito público a universidade operacional, atrasando, portanto, a instituição de uma Universidade Aberta brasileira.

A universidade operacional é um movimento que se inicia nos anos 1990 como obra das políticas neoliberais e é fruto da "forma atual de capitalismo [que] se caracteriza pela fragmentação de todas as esferas da vida social, partindo da fragmentação da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que balizavam a identidade de classe e as formas da luta de classes". Marca a constituição da 'universidade organização', a qual é entidade isolada cujo sucesso e cuja eficácia se medem em termos da gestão de recursos e de estratégias de desempenho (índices de produtividade de competição) e "por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual". Passa-se a intentar, então, que a universidade pública brasileira possa ser gerenciada "segundo as mesmas normas e os mesmos critérios com que se administra uma montadora ou um supermercado", propondo a inversão ideológica da qualidade em quantidade e deixando de lado a busca pelo conhecimento, a reflexão, a crítica e a formação de seres humanos (CHAUÍ, 2014, p.2-3 e 5-6, *acréscimos nossos*).

No entanto, mais uma proposição de criação de Universidade Aberta no Brasil é disposta no dia 13 de março de 1990 no Diário do Congresso Nacional, por meio do Projeto de Lei n° 4.592[155], propendendo a ampliar e a democratizar o acesso à educação superior "a custos reduzidos" (sem acarretar aumento de despesas) e a elevação da qualificação do fator humano necessária à "aceleração do desenvolvimento do País". Os recursos tecnológicos para construção dos conhecimentos seria o rádio, a televisão, a correspondência, a telefonia e os satélites. Todavia, o projeto foi retirado de pauta e arquivado em 06 de julho de 1993.

E, assim, segundo Clímaco (2011), entre os anos de 1972 e 1991, nove Projetos de Lei tramitaram ao todo no Congresso Nacional para criação de uma 'Universidade Aberta do

[155] Consulte-o em http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD13MAR1990.pdf#page=45.

Brasil', dos quais nenhum prosperou, refletindo, assim, negligência no âmbito federal para com a EaD governamental em nível superior[156]. Entretanto, respeitável compreender que tais projetos foram compondo as diretivas e os preceitos do Sistema UAB empreendido na segunda metade do decenário 2000.

Várias iniciativas isoladas e exitosas de EaD pública, especialmente a dos consórcios de cooperação interinstitucionais regionais e da UNIREDE, fortaleceram, também, a educação a distância enquanto modalidade educativa nas IPES e forneceram, processualmente, os baldrames para a instituição do Sistema UAB, o qual foi lançado em 04 de julho de 2005 por ação conjunta entre: Ministério da Educação - MEC, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES e empresas públicas participantes do Fórum das Estatais pela Educação[157].

A estrutura básica organizacional do Sistema UAB, segundo o Fórum das Estatais pela Educação (2005, p.9-10), careceria de: assemelhar-se a uma 'fábrica' com alta produção de cursos mediante várias formas tecnológicas; privilegiar as parcerias instituições educacionais públicas 'sem exclusão das não-públicas' como possibilidade de redução de investimentos; e orientar-se, precipuamente, para as demandas do campo do trabalho produtivo, ou seja, precisaria estar a serviço do desenvolvimento econômico nacional. Deveria, ainda, manter cursos regulares e, simultaneamente, atender demandas específicas via contratos, emprestando esforços na expansão de educação formal e não formal e na disponibilização de materiais didáticos a 'preços acessíveis'. Assim como poderia ter alguns custos operacionais incluídos na taxa de matrícula paga pelo estudante no início dos seus estudos.

Interessante ressaltar no discurso de natividade do Sistema UAB, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação (2005), o reforço da ideologia política neoliberal do Estado avaliador, incentivador, gerenciador, regulador e estruturador das inovadas relações entre o governo e os sujeitos sociais. Isto é, dá-se ênfase ao ideário do Estado-Empresa, como conceituado por Dardot e Laval (2016), priorizando a privatização de serviços públicos e a

[156] Descrição esmiudada dos vários Projetos de Lei pode ser consultada em Lima (2014), Lacé (2014), Sousa (2016), Sousa e Lima (2017) e Oliveira (2019).

[157] O Fórum das Estatais foi criado em setembro de 2004 para promover a melhoria da qualidade da educação no país e atuar em quatro eixos estratégicos: alfabetização e inclusão social (Brasil Alfabetizado); aprimoramento da qualidade da educação básica (Escola Aberta); ampliação do ensino técnico e profissional (Escola na Fábrica); fortalecimento e expansão da educação superior pública (Projeto de apoio à pesquisa e extensão entre IFES e Estatais). Fórum este composto por: Banco da Amazônia, Banco do Brasil, Banco do Nordeste, BNDES, Caixa Econômica Federal, COBRA Tecnologia, Companhia Hidroelétrica do São Francisco, Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, ELETROBRÁS, ELETRONORTE, ELETROSUL, EMBRAPA, FINEP, Furnas, Infraero, INMETRO, ITAIPU, Nuclep, Petrobrás e SERPRO (FÓRUM DAS ESTATAIS PELA EDUCAÇÃO, 2004).

cooperação entre o público e o privado, conciliando o Estado e o mercado e, especialmente, promovendo a inclusão e a justiça social sem perder de vista a lógica do capital, do desenvolvimento econômico sustentado e da redução de dispêndios do governo. Robustece, ainda, a ideia de que as empresas estatais e as instâncias governamentais, antes produtoras e mantenedoras de valores históricos, humanos e sociais, passam a ser partícipes do processo de valorização ampliada do capital.

E, mediante o Decreto nº 5.800, de 06 de junho de 2006, oficializou-se a Universidade Aberta do Brasil, priorizando cinco eixos fundamentais: expansão pública da Educação Superior, considerando os processos de democratização[158] e acesso; aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios; avaliação da educação superior a distância, tendo por base os processos de flexibilização e regulação em implementação pelo MEC; contribuições para a investigação em educação superior a distância no país; e, financiamento dos processos de implantação, execução e formação de ***recursos humanos*** em educação superior a distância (BRASIL, 2006, *grifo nosso*).

Não obstante, embora seja chamada de Universidade Aberta do Brasil, a UAB não se constitui como Universidade por não possuir as prerrogativas de endereço, orçamento, reitor, espaço físico, recursos materiais, corpo técnico-administrativo e docente, além de estrutura e sede próprios, isto é, a UAB não é uma universidade autônoma nos aspectos didático-científicos, administrativos, financeiros e patrimoniais.

Não pode ser considerada Aberta por não se apresentar flexível quanto ao acesso (sem a exigência de qualificação anterior e sem processo seletivo tradicional para ingresso), quanto à permanência (organização das disciplinas, da matriz curricular, do encadeamento de conteúdo e de componentes curriculares) e quanto à finalização da educação superior (tempo de realização e de encerramento ou conclusão dos cursos) (FÓRUM DAS ESTATAIS PELA EDUCAÇÃO, 2005, p.9).

Em outras palavras, a legislação brasileira não propôs a criação de uma Universidade Aberta a exemplo de outros países[159], mas a constituição de uma Universidade Aberta que

[158] Preti (2001) considera que democratizar as oportunidades educacionais na educação superior do Brasil representa apreender a democratização como acesso, permanência e qualidade de ensino. Contudo, essa seção, discutiu a democratização apenas pelo olhar do acesso, ou seja, pelo aumento do número de vagas deferidas nesse nível de ensino, por não possuir dados empíricos que pudessem refletir sobre a permanência e a qualidade da educação superior a distância no âmbito do Sistema UAB.

[159] Tais como Inglaterra, Austrália, Grécia, Israel, Canadá, Portugal, Espanha, dentre outros.

congrega o conjunto das atividades de ensino, pesquisa e extensão já realizadas pelas Instituições Públicas de Ensino Superior cristalizadas no país e, nesta ocasião, na modalidade a distância. Além disso, estas atividades são propostas e desenvolvidas por intermédio de parceria do governo federal com os outros dois níveis governamentais (estadual e municipal) e com as IPES por intermédio de Convênio ou Acordo de Cooperação Técnica - ACT, conforme o disposto no art.4º, do Decreto n.º 5800, de 06 de junho de 2006. Assim, esse consórcio tripartido é melhor caracterizado como 'Sistema Universidade Aberta do Brasil', em que cada um dos três ângulos possui papel específico, em formato descentralizado e colaborativo.

Ao governo federal, por intermédio de ações do MEC, cabe: implantar, coordenar, gerenciar e controlar nacionalmente todo o Sistema UAB; definir normativas, regras, metas, parceiros, cursos a serem realizados, vagas e turmas; avaliar os cursos do Sistema UAB; e, financiar todas as atividades. Estas despesas, em específico, correm "à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, [...] observados os limites de movimentação e empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira" (BRASIL, 2006, art.6º).

A oferta dos cursos em nível superior fica a cargo das Instituições Públicas de Ensino Superior[160], credenciadas pelo Ministério da Educação - MEC por meio de editais[161] e integrantes do Sistema UAB (BRASIL, 2006, art.3º), nas modalidades de extensão, sequencial, aperfeiçoamento, licenciatura, bacharelado, tecnólogo[162], especialização e mestrado.

Os mestrados, em específico, foram instituídos por meio da Portaria Capes nº. 209 de 21 de outubro de 2011, com o propósito de promover a formação continuada *stricto sensu* dos

[160] As instituições públicas de ensino superior compreendem as mantidas pelo Poder Público Federal, Estadual e Municipal (BRASIL, Ministério das relações exteriores. Denominações das Instituições de Ensino Superior - IES. Disponível no sítio: http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html. Acesso em 05/10/2020).

[161] O primeiro edital, UAB1 de dezembro de 2005, segundo Rinaldi (2016, p.460) "permitiu a concretização do Sistema UAB, por meio da seleção para integração e articulação das propostas de cursos, apresentadas exclusivamente por instituições federais de ensino superior, e das propostas de polos de apoio presencial, apresentadas por estados e municípios". E o segundo edital, UAB2 de outubro de 2006, outorgou a participação de todas as instituições públicas de educação universitária, incluindo as estaduais e as municipais.

[162] A partir de 1996 constituiu-se diversidade de tecnólogos (formação profissional em nível superior, para atender às necessidades do mercado de trabalho e da sociedade) para habilitações de ofícios que anteriormente não exigiam formação universitária (CHAVES, 2010). Como, também, ocorreu o processo de fragmentação de carreiras, em que habilitações específicas ou disciplinas de carreiras tradicionais foram transformadas em cursos superiores independentes (CADE, 2016). Para maiores conhecimentos sobre os cursos superiores de tecnologia, veja Parecer CNE/CP n.º 29/2002.

docentes em exercício na rede pública de Educação Básica. Este projeto foi denominado 'Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Educação Básica - ProEB', ofertando cursos nas áreas de Matemática (Profmat); Física (Profis); Letras (Profletras); Artes (Profartes); História (Profhistória); Biologia (Profbio); Química (Profqui); Filosofia (Profilo); Sociologia (Profsocio); Educação Física (Proef); Educação Inclusiva (Profei); Ciências Ambientais (Profciamb); Gestão e Regulação de Recursos Hídricos (ProfÁgua); e Administração Pública (Profiap)[163].

Outras incumbências das IPES são: a construção do material de apoio técnico e didático-pedagógico pelos docentes autores; o processo de seleção de estudantes e docentes-tutores[164] pelos docentes formadores; manutenção da rede de dados e do sistema de gerenciamento e de apoio à aprendizagem; o registro e a gestão acadêmica dos discentes (histórico escolar, declarações de frequência e de matrícula, expedição e registro de diplomas etc.); como também o treinamento dos tutores presenciais e a distância.

Isto representa, diretamente, intensificação do trabalho de docentes que atuam na educação superior presencial das IPES e, agora, acumulam atividades no ensino superior a distância no domínio do Sistema UAB. Vale destacar, então, acerca desse aspecto que os docentes conteudistas e formadores que se dedicam às atividades do Sistema UAB não são contratados exclusivamente para isto.

Ou seja, o docente-autor/conteudista e o docente formador são contratados mediante concurso público para a educação superior presencial e 'cumulam funções e horas-atividades' na educação superior a distância, recebendo como complemento aos seus salários 1 (uma) bolsa paga pela CAPES, em conformidade com a Portaria n.º 183, de 21 de outubro de 2016[165]. Ao docente conteudista compete à elaboração dos materiais didáticos da disciplina ou do curso e o docente formador fica responsável por esta disciplina e/ou curso, por isso organiza o conteúdo curricular no ambiente virtual de aprendizagem e fica à disposição para esclarecer dúvidas dos acadêmicos e dos docentes tutores presenciais e a distância.

Os docentes tutores presenciais e a distância, por sua vez, são terceirizados, despossuídos de vínculo empregatício, pagos por bolsas e contratados por intermédio da

[163] Dados em conformidade com o sítio https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/proeb.

[164] De acordo com a Portaria nº 102, de 10 de maio de 2019, do Ministério da Educação/Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

[165] Estas bolsas são pagas às funções de: Coordenador Geral, Coordenador Adjunto, Coordenador de Curso I e II, Coordenador de Tutoria I e II, Coordenador de Polo Graduação, Professor Formador I e II, Professor Conteudista I e II, Assistente à Docência e Tutor Presencial e a Distância, em conformidade à Resolução/CD/FNDE nº 8, de 30 de abril de 2010 (BRASIL, 2010).

assinatura de 'Termo de Compromisso' temporário e dependente de editais governamentais intermitentes. Estes precisam atuar nas áreas de conhecimento de sua formação inicial (não necessariamente licenciatura), realizando a mediação pedagógica e o suporte às atividades dos docentes conteudistas e formadores.

Ao docente tutor presencial cabe a função de orientar academicamente os estudantes nos polos municipais de apoio presencial e ao docente tutor a distância compete a responsabilidade pelo atendimento dos acadêmicos por intermédio de diversos recursos tecnológicos digitais de informação e de comunicação (teleconferência, telefone, e-mail, *chat*, fórum de dúvidas etc.).[166]

Por fim, os estados e municípios incumbem-se da implantação e da manutenção de polos[167] presenciais de apoio educativo. Estes polos são concebidos, por intermédio do §2º, do art.2º, do Decreto n.º 5.800, de 06 de junho de 2006, como espaços físicos com "infraestrutura e recursos humanos adequados às fases presenciais dos cursos e programas do Sistema UAB", isto é, local que possua equipamentos de informática, conexão de internet, mobiliários, materiais didáticos, acervo bibliográfico, laboratórios, salas para tutoria, áreas de convivência e docentes-tutores capacitados para o atendimento dos estudantes ao longo do percurso formativo[168].

Em conformidade com o art. 5º, da Resolução n.º 1, de 11 de março de 2016, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, os polos de apoio às atividades presenciais são unidades acadêmicas e operacionais descentralizadas, sendo de responsabilidade da IES credenciada para a modalidade EaD. Assim, constituem-se como prolongamento orgânico e funcional da instituição educativa em âmbito local e podem abrigar atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Estes polos podem ser instituídos, atualmente, pelas próprias instituições de educação universitária, com o propósito de expandir a oferta e de democratizar o acesso aos cursos

---

[166] Para compreensão e reflexão acerca da dinâmica e da multiplicidade de papeis e atuações dos gestores e dos docentes no âmbito do Sistema UAB consulte Mill (2014).

[167] O "Polo de educação a distância, ou polo de apoio presencial, é o local devidamente credenciado pelo MEC, no país ou no exterior, próprio para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância. É no polo que o estudante terá as atividades de tutoria presencial, biblioteca, laboratórios, teleaulas, avaliação (provas, exames, etc.) e poderá utilizar toda a infraestrutura tecnológica para contatos com a instituição ofertante e/ou participantes do respectivo processo de formação", conforme o Portal do MEC, no *link* http://portal.mec.gov.br/par/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12824-o-que-e-um-polo-de-educacao-a-distancia.

[168] Veja nos Editais UAB1/2005 (http://www.ufrgs.br/cursopgdr/legislacao/edital01seed_dou.pdf) e UAB2/2006 (http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/novoedital_uab.pdf).

superiores brasileiros, em conformidade com o Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017. De tal modo, entende-se que tal normatização flexibiliza a oferta de educação superior na modalidade a distância.

Sobre este aspecto, cabe ressaltar a distinta diferença do Sistema Universidade Aberta do Brasil em relação às Universidades Abertas em outros países: nelas as atividades educacionais são exclusivamente virtuais e no Sistema UAB tem-se aprendizados presenciais (atividades profissionais e de laboratório, tutorias, avaliações e aplicação de provas, estágios e práticas supervisionados, apresentação de seminários e de trabalho de conclusão de curso - TCC etc.).

Respeitável sublinhar, ainda, que são estes espaços físicos presenciais apresentam a potencialidade de permitir a interiorização da educação superior pública, gratuita, laica, verdadeiramente inclusiva e de qualidade socialmente referenciada, bem como, possivelmente, beneficia a formação de comunidades e de coletivos acadêmicos e a produção de conhecimentos e saberes científicos, tecnológicos e de inovação em espaços regionais periféricos, interioranos e pouco desenvolvidos socioeconomicamente.

Contudo, contraditoriamente, estes polos de apoio presenciais podem ser limitados pelas dificuldades geográficas e pela heterogeneidade socioeconômica-cultural dos espaços regionais periféricos, as quais promovem a exclusão digital do acesso e da utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação e dificultam a disponibilização de equipamentos, conexão de internet, materiais didáticos, acervo bibliográfico e docentes-tutores capacitados para o atendimento dos estudantes.

Sob outro prisma, pode-se refletir, ainda, que com o estabelecimento desta cooperação entre os três níveis governamentais e as IPES para constituição do Sistema Universidade Aberta do Brasil, o governo federal isenta-se da responsabilidade exclusiva pela educação superior como direito social e divide sua incumbência com as outras instâncias públicas (estados e municípios). Como também, tem potencial para fragilizar a materialização e o prosseguimento do Sistema UAB com prováveis divergências partidárias, ideológicas, políticas e de interesses entre os representantes dos governos.

Melhor dizendo, com a constituição desse sistema tripartite o Estado lenifica a falta de qualificação e de formação dos brasileiros (recursos humanos) por meio do aumento de vagas e democratização de acesso à educação superior, divide responsabilidades com estados e municípios na gestão dos cursos universitários, prioriza seu papel de avaliador do ensino superior a distância em detrimento do financiador e oferece oportunidades aos cidadãos de

melhores condições de empregabilidade, cabendo, agora, ao próprio indivíduo, empresário de si mesmo, aproveitar a oportunidade e se responsabilizar pelo seu sucesso ou seu insucesso no futuro. Deste modo, a educação superior, e consequentemente a EaD em nível universitário, passa a ser apreendida "como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição por empregos disponíveis" (SAVIANI, 2010, p.430).

Por tudo isso, logo, apreende-se que o Sistema UAB é política pública educacional de ampliada circunscrição populacional e territorial, como também tem formato específico e peculiar de atuação e de contratação dos professores. Portanto, faz-se relevante ser compreendida em formato aprofundado a partir da exposição e da discussão de elementos empíricos da DED/CAPES e do Censo da Educação Superior do INEP, buscando refletir sua concretização e trajetória, a fim de se observar as condições postas aos seus trabalhadores docentes.

Neste sentido, o seguinte tópico apresenta a arquitetura estrutural do Sistema UAB, no interregno de 2005 a 2020, no que se refere às despesas orçamentárias totais, ao espraiamento deste sistema pelo espaço regional brasileiro, à quantidade de IPES e de Polos, às vagas deferidas em determinados recortes temporal e espacial, aos tipos de cursos superiores ofertados, bem como ao quantitativo de docentes dos cursos de graduação nas IPES na modalidade a distância, de 2009 a 2019.

4.2 A ARQUITETURA ESTRUTURAL DO SISTEMA UAB (2005-2020)

Para se compreender, um pouco mais, a edificação do Sistema UAB decompôs-se sua estrutura em partes para, em momento subsequente, reconstruí-la não como concreto qualquer, mas sim como concreto pensado, no qual as evidências teóricas vão se entrelaçando, no tempo e no espaço, com as empíricas e tecendo, por conseguinte, as interligações que vão se cristalizando por meio da reconstituição de seu processo de implementação e solidificação, em território brasileiro, no interstício de 2005 a 2020.

Para tanto, com vistas à construção deste concreto refletido, este tópico apresenta os parâmetros empíricos que sintetizam a trajetória histórica estrutural do Sistema Universidade Aberta do Brasil, os quais são os seguintes:

1. Os valores das ‘despesas orçamentárias’ autorizadas e de ‘restos a pagar’ pagos ao Sistema UAB, no período de 2008 a 2019[169];
2. As ‘vagas deferidas’ em nível de região, de unidade da federação, de municípios de polos e de tipos de cursos do Sistema UAB de 2005 a 2020; e,
3. As informações dos Censos da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, no interstício de 2009 a 2019, sobre o quantitativo total e o grau de formação dos docentes das IPES que se dedicaram aos cursos de graduação a distância no âmbito das IPES.

Significativo realizar algumas ressalvas elucidativas antes da apresentação da organização, do tratamento e das análises de tais dados.

Primeiramente, que os subsídios fornecidos pela DED/CAPES (2020), relativos aos valores das ‘despesas orçamentárias’ autorizadas e de ‘restos a pagar’ pagos ao Sistema UAB, não explicitam o número de bolsistas ou de bolsas pagas por Função exercida no Sistema UAB, ou seja, mesmo sendo solicitado, a DED/CAPES não ofertou os dados desmembrados por bolsas pagas a Coordenador Geral, Coordenador Adjunto, Coordenador de Curso, Coordenador de Tutoria, Coordenador de Polo de Graduação, Docente Formador, Docente Conteudista, Assistente à Docência e Docente Tutor Presencial e a Distância[170]. Deste modo, as informações presentes a seguir serão proporcionadas em valor agregado.

Outro aspecto que merece destaque é que as informações anteriores a 2008 não foram disponibilizadas para análise e estudo. A justificativa da DED/CAPES foi de que entre 2006 e 2007 as despesas do Sistema UAB corriam à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao MEC e FNDE, sem participação da CAPES. Portanto, não foi possível o acesso a tais ‘despesas orçamentárias totais’, mesmo sendo solicitadas, no mês de novembro de 2020, ao FNDE.

Por fim, que a escolha pela variável fixa ‘vagas deferidas’ em cada semestre e/ou ano letivos, em cada curso e em cada IPES proponente, para exposição e discussão dos subsídios empíricos da estrutura do Sistema UAB, foi por compreender que esta variável representa com mais proximidade o movimento de expansão e de interiorização da educação superior pública a distância no Brasil, pela obliquidade da democratização como acesso.

---

[169] Ressalta-se que os valores monetários correntes foram ‘deflacionados’ pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo - IPCA, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE e estão em preços constantes de 2019.

[170] Para detalhamento sobre o pagamento de bolsas aos docentes do Sistema UAB consulte Portaria n.º 183, do Ministério da Educação/CAPES, de 21 de outubro de 2016 e a Resolução/CD/FNDE nº 8, de 30 de abril de 2010.

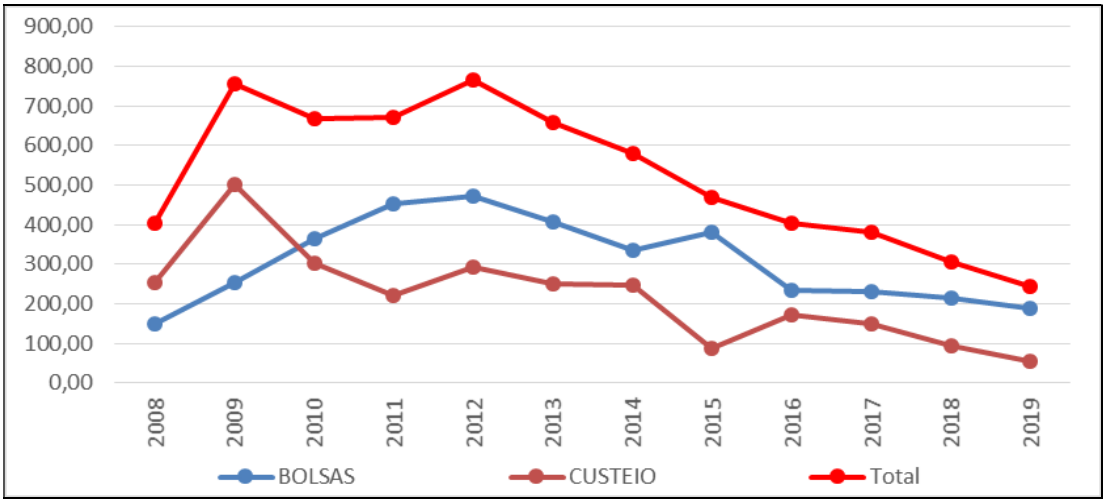
4.2.1 Despesas orçamentárias totais do Sistema UAB de 2008 a 2019

Um dos elementos componentes estruturantes do Sistema UAB relaciona-se às despesas orçamentárias totais, as quais são responsáveis pelos pagamentos de bolsas e custeio. Bolsas são remunerações temporárias não-tributáveis pagas aos docentes envolvidos nas atividades do Sistema UAB e custeio refere-se aos gastos de materiais e de serviços não patrimoniáveis, os quais são realizados para a manutenção e conservação da instituição de ensino e de seus respectivos polos.

Cabe destacar que durante a realização do levantamento bibliográfico desta pesquisa, conforme explicitado na seção primeira, não foram identificados relatórios de pesquisas que apresentassem, analisassem e discutissem informações acerca das despesas orçamentárias totais do Sistema UAB.

Como é observado no gráfico 01, reminiscente às informações das despesas orçamentárias totais (despesas orçamentárias autorizadas e restos a pagar pagos) do Sistema Universidade Aberta do Brasil, de 2008 a 2019, e exposto a seguir, há expansão nos recursos orçamentários totais direcionados a este programa governamental entre os anos de 2008 e 2009, porém com ligeira reversão cíclica até 2011, quando apresentou ascensão para, em momento posterior a 2012, declinar de forma acentuada até 2019.

GRÁFICO 01 - Despesas orçamentárias totais destinadas ao Sistema UAB de 2008 a 2019 (em milhões)



Fonte: Estruturado a partir dos dados fornecidos pela DED/CAPES, 2020. Elaboração própria.

Interessante destacar que a Emenda Constitucional nº. 95, de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016) congelou, por período de 20 anos, a proporção dos recursos direcionados pelo Orçamento Geral da União aos gastos obrigatórios e discricionários, instituindo, desse

modo, novo regime fiscal e financeiro que limitou individualmente as despesas primárias dos órgãos governamentais em seus três poderes.

Melhor dizendo, a partir de 2016 é presenciado ampliação de cortes orçamentários para os gastos sociais (saúde, previdência, educação, segurança, habitação e transporte), com vistas ao ajuste das contas públicas. Por consequência, os recursos financeiros destinados ao Sistema UAB decai de forma acentuada desde este período, prejudicando, logo, a ampliação de vagas, de turmas e de cursos superiores públicos, em conformidade com o explicitado no gráfico 01.

Destarte, a democratização de acesso às múltiplas oportunidades educacionais no domínio do Sistema Universidade Aberta do Brasil, que pressupõe atenção às camadas populacionais excluídas ou menos assistidas por sua condição social, étnica, de gênero, raça, etária, cultural, econômica e geográfica, fica prejudicada e apresenta limites postos pela ampliação dos cortes nos gastos sociais.

Respeitável sublinhar, ainda, que no âmbito dos componentes que fazem parte das despesas orçamentárias totais existe movimento diferenciado nos recursos direcionados, ou seja, há mobilidade distinta das despesas orçamentárias específicas para as bolsas e para os custeios no interstício de 2008 a 2019, de acordo com o gráfico 01.

Acerca das bolsas pagas aos envolvidos no Sistema UAB - coordenadores, docentes conteudistas e formadores, docentes tutores presenciais e a distância e assistentes à docência -, observa-se percurso de crescimento até o ano de 2012 e, após esse período, decréscimo até 2019 - exceto no ano de 2015 que apresentou pico ascendente.

No caso dos custeios observa-se que nos anos iniciais de implementação da política pública do Sistema Universidade Aberta do Brasil, entre 2008 e 2009, ocorre expansão das despesas orçamentárias destinadas a esse componente, o que a partir de 2009 proporciona tendência cíclica de redução.

A preponderância dos custeios nas ‘despesas orçamentárias totais’, até o ano de 2009, pode referir-se ao fato de que, como suporte à implantação e à materialização do Sistema UAB, o Governo Federal subsidiou obras de infraestrutura e aquisições de equipamentos tecnológicos e material didático para montagem de polos em diversas regiões brasileiras, conforme pesquisa realizada por Pinto Júnior e Nogueira (2014).

É importante destacar, também, que Mill (2016) e Oliveira (2019) apresentam que o Sistema Universidade Aberta do Brasil inicia seus sinais de esgotamento desde o princípio do ano 2013, em decorrência, especialmente, da ausência de investimentos governamentais no

campo educacional e do corte de verbas destinadas aos cursos ofertados pelo programa (cursos encaminhados e com vagas futuras previstas).

Entretanto, os dados recebidos pela DED/CAPES e sistematizados no gráfico 01 explicitam que essa redução, especificamente nas informações das despesas orçamentárias totais, se enceta a partir de 2012. Isto quer dizer que, efetivamente, os recursos financeiros destinados às bolsas e aos custeios do Sistema UAB são reduzidos 1 (um) ano antes daquele apontado pelos autores estudados.

Cabe ressaltar que, entre 2008 e 2019, a taxa média de crescimento real das despesas orçamentárias totais expõe decrescimento de -4,4% a.a., ao passo que a taxa média de crescimento para 'bolsas' foi de 2,2% a.a. e para 'custeio' de -13% a.a. Deste modo, observa-se que neste período, o componente da despesa orçamentária total que exibiu maior expressão foi 'bolsas'. Por outro lado, relevante frisar que este comportamento não aconteceu de forma linear e unidirecional nos subperíodos, visto que apresentaram desempenhos diferenciados no transcurso do vetor tempo.

Entre 2008 e 2009, a taxa média de crescimento real das despesas orçamentárias totais foi de 87,9% a.a., ao passo que a taxa média de crescimento para bolsas foi de 69,8% a.a. e para custeio de 98,6% a.a. De 2009 a 2012, verifica-se taxa média de crescimento real das despesas orçamentárias totais de 0,5% a.a., sendo de 23% a.a. para bolsas e de -16,4% a.a. para custeio. E entre os anos de 2012 e 2019 há taxa média de crescimento real das despesas orçamentárias totais de -15,1% a.a., visto que a taxa média de crescimento para bolsas foi de -12,2% a.a. e para custeio de -21,4% a.a.

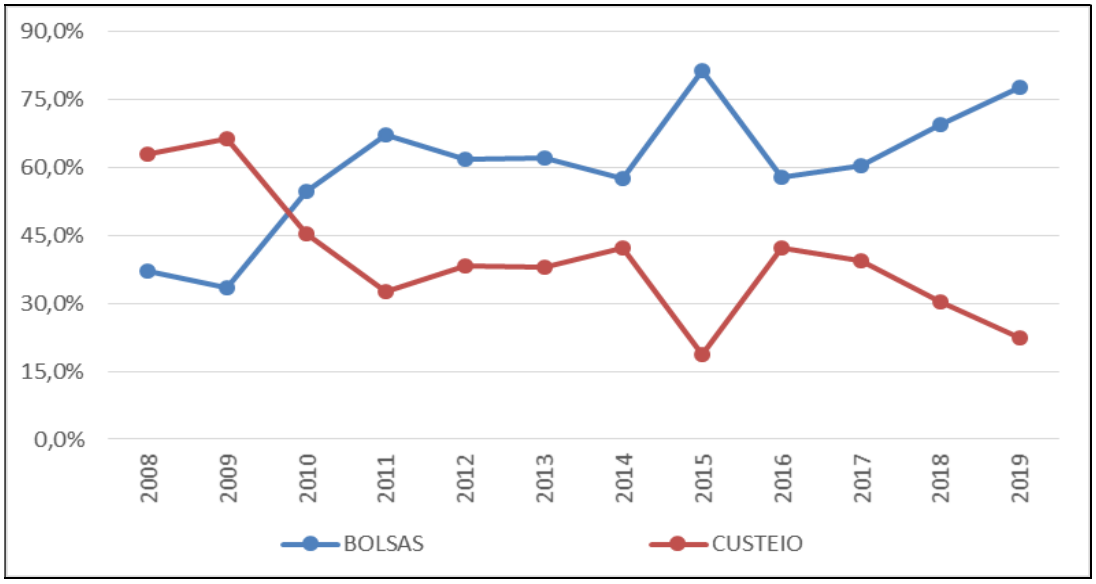
Então, observa-se que o diferencial entre as taxas médias de crescimento das despesas orçamentárias direcionadas para bolsas e para custeio favoreceu àquelas em detrimento deste. Isto pode ser resultado da estratégia adotada pelo governo federal ao instituir a política do Sistema UAB priorizando o pagamento dos atores docentes por bolsas de estudo e de pesquisa (e não salários) por intermédio dos recursos orçamentários do FNDE e destinando o grande montante das despesas de infraestrutura, de recursos materiais, de equipamentos e de mobiliários dos polos de apoio presenciais para os estados, os municípios e o Distrito Federal.

No gráfico 02, clarifica-se tal argumento quando se apresenta a participação das despesas com bolsas e com custeios no período entre 2008 e 2019. Acerca dos custeios, pode-se afirmar que estes atingiram seu valor máximo em 2009, quando aglutinou 66,4% das despesas orçamentárias totais enquanto às bolsas responderam por 33,6%. E, com relação às bolsas, estas atingem seu valor máximo em 2015, com pouco mais de 81% das despesas

orçamentárias totais, ao passo que o custeio responde por 18,6%. Por fim, em 2019, observa-se que 77,7% das despesas orçamentárias totais concentraram-se em bolsas e 22,3% em custeio.

Cabe indicar que o Brasil experimentou entre 2003 e 2014 o mais recente ciclo de crescimento econômico em que, de um lado, refletiu-se em respeitáveis conquistas sociais, precipuamente para a educação e para os gastos sociais, entretanto, por outro lado, priorizou ampliadas concessões políticas ao capital financeiro e às corporações produtivas (LAVINAS; GENTIL, 2018). Este movimento impactou, possivelmente, o comportamento das despesas orçamentárias totais relacionadas ao Sistema UAB e de seus componentes bolsas e custeio.

GRÁFICO 02 – Participação dos componentes bolsas e custeios nas despesas orçamentárias totais do Sistema UAB, de 2008 a 2019



Fonte: Estruturado a partir dos dados fornecidos pela DED/CAPES, 2020. Elaboração própria.

Por tudo isso (exposto nos gráficos 01 e 02), percebe-se que há descontinuidade nas despesas orçamentárias totais relacionadas ao Sistema UAB, como também em seus componentes 'bolsas' e 'custeio', uma vez que entre os anos 2008 e 2019, a trajetória verificada nos gastos orçamentários com esses dois componentes foram cíclicas e não crescentes.

Ou seja, os recursos orçamentários direcionados para estes atributos estavam dependentes das restrições determinadas pelo comportamento do orçamento geral da União. Assim, percebe-se que em momentos de expansão da economia novos recursos eram adicionados no Sistema UAB, ao passo que em momentos de restrições orçamentais não aconteciam repasses financeiros para bolsas e custeio de forma que impulsionasse a expansão desta política educacional ao longo dos anos.

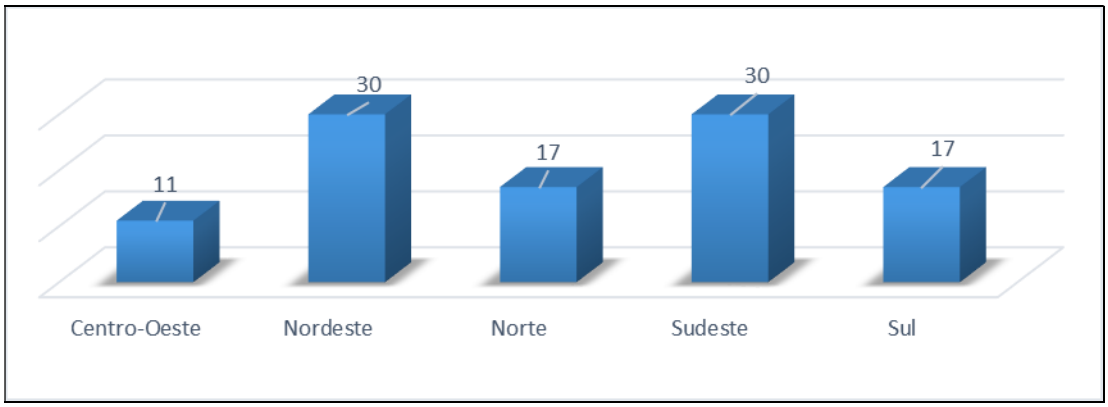
É importante ressalvar, ainda, que mesmo neste contexto de descontinuidade ocorre a priorização dos gastos com bolsas *vis-à-vis* aos custeios, reforçando, assim, o argumento de que a preocupação do governo federal era expandir o ensino superior público brasileiro com menor custo e dispêndio governamentais possíveis, sob a égide de modelo neoliberal de Estado gerenciador e avaliador. É a educação superior governamental sendo tomada pelo prisma do dispêndio público e não do investimento social, como também sendo considerada privilégio e serviço e não direito social e humano: Universidade Operacional (CHAUÍ, 2003; 2014).

4.2.2 A estrutura do Sistema UAB nos espaços regionais brasileiros (2005 a 2020)

Outro elemento que merece destaque na construção do concreto pensado refere-se a forma de espraiamento do Sistema UAB pelos diversos espaços regionais brasileiros. Este aspecto se justifica porque o inciso V, do art. 1º, do Decreto n.º 5.800, de 06 de junho de 2006, destaca que esta política pública tem como um dos seus objetivos principais "reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País".

Independente dos determinantes da questão regional brasileira, quer dizer, da forma com que as regiões Sudeste, Sul, Centro-Oeste, Norte e Nordeste se formaram no transcurso do desenvolvimento nacional, o ideário expresso no Decreto n.º 5.800 era utilizar o Sistema UAB como instrumento de redução das heterogeneidades regionais brasileiras, pelo menos no quesito da educação. Contudo, os dados empíricos fornecidos pela DED/CAPES explicitam outra realidade, como ver-se-á e refletir-se-á a seguir.

GRÁFICO 03 - Número de IPES com vagas deferidas pelo Sistema UAB em 2020, por região brasileira



Fonte: Estruturado a partir dos dados fornecidos pela DED/CAPES, 2020. Elaboração própria.

No recorte temporal do ano de 2020, segundo os documentos da DED/CAPES, o Sistema UAB se viu composto por 105 IPES credenciadas com vagas deferidas para oferta de cursos superiores[171], assim distribuídas: 30 na região Sudeste, 30 na região Nordeste, 17 na região Sul, 17 na região Norte e 11 na região Centro-Oeste. Meritório avultar que esse conjunto de instituições é formado por Universidades públicas, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IF e Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET.

Conveniente destacar, ainda, que no sítio da CAPES consta que o Sistema UAB é composto por 132 Instituições Públicas de Ensino Superior[172]. A diferença entre as duas informações refere-se ao fato de que ao todo são 132 IPES credenciadas a ofertarem cursos a distância pelo Sistema UAB, das quais apenas 105 tiveram vagas deferidas para o ano de 2020, primeiro e segundo semestres. Acredita-se que essa retração se relaciona à redução das despesas orçamentárias totais, apresentada nos gráficos anteriores, o que restringe a abertura de turmas, de vagas e de cursos no âmbito do Sistema UAB.

Observa-se, além disso, que as regiões Sudeste e Nordeste são as que possuem maior número e que a região Centro-Oeste é a que tem menor número de IPES constituintes do Sistema UAB, com vagas deferidas para o ano de 2020. É relevante destacar que as regiões Sudeste e Nordeste, juntas, concentram pouco mais de 57% do total das IPES integrantes ao Sistema UAB com vagas deferidas para o ano de 2020.

Quer dizer, nas regiões Nordeste e Sudeste o número de IPES, com vagas deferidas para o ano de 2020, foi quase o dobro daquelas encontradas nas regiões Norte e Sul e quase o triplo daquelas verificadas na região Centro-Oeste. Isso demonstra grande concentração das IPES parceiras do Sistema UAB, com vagas deferidas em 2020, nesses dois espaços regionais brasileiros: Nordeste e Sudeste.

Tais dados revelam, portanto, que há afluência de Instituições Públicas de Ensino Superior integrantes ao Sistema Universidade Aberta do Brasil com vagas deferidas para o ano de 2020 naquelas regiões nacionais que, historicamente, apresentam concentração demográfica e das atividades econômicas e sociais.

Entende-se que esse movimento ocorre pelo fato de que a região Sudeste é o epicentro do desenvolvimento econômico nacional, com isso as IPES, promotoras da construção de

---

[171] Nesta seção as informações pertinentes às ‘vagas deferidas’ pelo Sistema UAB referem-se aos cursos superiores de extensão, bacharelado, tecnólogo, licenciatura, aperfeiçoamento, especialização e sequencial de complemento de estudo.

[172] Acesse: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/uab-facilitou-ensino-na-pandemia.

conhecimentos científicos e de pesquisas em tecnologias e inovações, concentraram-se nesta localidade regional[173].

Por outro lado, a região Nordeste, por ser espaço de profundos contrastes sociais, ambientais, econômicos e culturais, foi objeto de diversas políticas públicas ao longo da história do desenvolvimento regional brasileiro[174], as quais tiveram por objetivo reduzir as desigualdades econômico-sociais desta região *vis-à-vis* à região Sudeste. Deste modo, compreende-se que a educação superior, em específico, teve papel especial para a atenuação destes desequilíbrios regionais, pois sempre foi considerada um dos pilares para a minoração das heterogeneidades sociais.

QUADRO 05 - Instituições Públicas de Ensino Superior com vagas deferidas pelo Sistema UAB, no ano de 2020, por estados e por regiões brasileiros

REGIÃO	UF	INSTITUIÇÕES PARCEIRAS DO SISTEMA UAB, COM VAGAS DEFERIDAS EM 2020
CENTRO-OESTE	DF	UNB
	GO	IFG / IFGOIANO / UEG / UFG
	MS	UEMS / UFGD / UFMS
	MT	IFMT / UFMT / UNEMAT
NORTE	AC	UFAC
	AM	IFAM / UEA / UFAM
	AP	IFAP / UNIFAP
	PA	IFPA / UEPA / UFPA
	RO	IFRO / UNIR
	RR	IFRR / UERR / UFRR
	TO	IFTO / UFT / UNITINS
NORDESTE	AL	IFAL / UFAL
	BA	IFBA / UEFS / UESB / UESC / UFBA / UFRB / UNEB
	CE	IFCE / UECE / UFC / UNILAB / URCA
	MA	IFMA / UEMA / UFMA
	PB	IFPB / UEPB / UFPB
	PE	UFPE / UFRPE / UNIVASF / UPE
	PI	IFPI / UESPI
	RN	IFRN / UERN / UFERSA / UFRN
SUDESTE	ES	IFES / UFES
	MG	IFNMG / IFTM / UEMG / UFJF / UFLA / UFMG / UFOP / UFSJ / UFTM / UFU / UFV / UFVJM / UNIFAL / UNIFEI / UNIMONTES
	RJ	CEFET/RJ / INES / UENF / UERJ / UFF / UFRJ / UFRRJ / UNIRIO
	SP	IFSP / UFABC / UFSCAR / UNESP / UNIFESP
SUL	PR	UEL / UEM / UENP / UEPG / UFPR / UNICENTRO / UNIOESTE / UTFPR
	RS	FURG / IFFARROUP / IFSUL / UFPEL / UFRGS / UFSM / UNIPAMPA
	SC	UDESC / UFSC

Fonte: Estruturado a partir dos dados fornecidos pela DED/CAPES, 2020. Elaboração própria.

[173] Para maiores detalhes, consulte https://emec.mec.gov.br/emec/nova-index/consulta-avancada#.
[174] Veja Cano (2011).

Como pode ser verificado no quadro 05, há concentração maior de IPES no estado de Minas Gerais, com pouco mais de 14% do total de Instituições Públicas de Ensino Superior com vagas deferidas pelo Sistema UAB, no ano de 2020. Na sequência vieram os estados Rio de Janeiro e Paraná com 7,6% cada um. Depois se apresenta Bahia e Rio Grande do Sul com 6,7%, cada, e, em seguida, Ceará e São Paulo com 4,8% cada um.

Por fim, registra-se que esses sete estados juntos concentram pouco mais de 52% do total de Instituições Públicas de Ensino Superior com vagas deferidas pelo Sistema UAB, no ano de 2020. E o estado do Acre e o Distrito Federal são os espaços territoriais com menor participação no total de IPES com vagas deferidas pelo Sistema UAB, em 2020: 1% cada um.

Cabe ressaltar, além disso, que acerca do Estado de Sergipe não foi encontrado nenhum registro de IPES participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil nos dados recebidos da DED/CAPES (2020), no tocante aos anos de 2005 a 2020, sendo por isso que não há informações desta localidade no quadro 05.

Os polos, por sua vez, em número total de 849 com vagas deferidas pelo Sistema UAB, no ano de 2020, primeiro e segundo semestres, estão divididos por regiões e por estados brasileiros do seguinte modo:

- **Região Nordeste** - 275 polos: Alagoas (12), Bahia (70), Ceará (39), Maranhão (37), Paraíba (19), Pernambuco (29), Piauí (45), Rio Grande do Norte (22), Sergipe (2);
- **Região Sudeste** - 212 polos: São Paulo (41), Rio de Janeiro (39), Espírito Santo (27) e Minas Gerais (105);
- **Região Sul** - 158 polos: Paraná (62), Santa Catarina (33) e Rio Grande do Sul (63);
- **Região Norte** - 111 polos: Acre (9), Amazonas (15), Amapá (7), Pará (35), Roraima (15), Rondônia (7) e Tocantins (23); e,
- **Região Centro-Oeste** - 93 polos: Distrito Federal (1), Goiás (43), Mato Grosso do Sul (21) e Mato Grosso (28).

Assim, por estas informações expostas acima percebe-se que as regiões Nordeste e Sudeste são as que possuem maior numerário de polos de apoio presencial com vagas deferidas pelo Sistema UAB, no ano de 2020, e que a região Centro-Oeste, por sua vez, é a que tem a menor quantidade, mantendo, logo, a mesma dinâmica de concentração regional das IPES.

Melhor dizendo, aquelas regiões, conjuntamente, respondem por pouco mais de 57% e esta região, em específico, compreende pouco mais de 10% do total de polos com vagas deferidas pelo Sistema UAB, especificamente em 2020. Já as regiões Norte e Sul, juntas, aglutinam quase o triplo de polos do Centro-Oeste com vagas deferidas pelo Sistema UAB neste ano recortado.

Tais dados evidenciam, portanto, ajuntamento de polos de apoio presencial integrantes ao Sistema Universidade Aberta do Brasil, com vagas deferidas para o ano de 2020, naquelas regiões nacionais que, historicamente, apresentam concentração demográfica e centralização de atividades econômicas e sociais: Nordeste e Sudeste.

Melhor dizendo, a região Sudeste concentra parte importante do centro industrial do Brasil, tendo o estado de São Paulo como o principal polo de atração de investimentos industriais. Por outro lado, em termos demográficos, a concentração populacional aglutina-se, sobremaneira, nos estados de São Paulo, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro.

No caso das regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste, desde os anos de 1950, com a criação do Trabalho para o Desenvolvimento do Nordeste - GTDN[175], tornaram-se espaços regionais objetos de implementação de políticas públicas cujo objetivo era reduzir as diferenças econômicas em relação ao Sudeste e Sul[176]. Para tanto, programas governamentais foram implementados nestes espaços regionais (Nordeste, Norte e Centro-Oeste) com a finalidade de desenvolverem suas atividades econômicas, reduzindo, por conseguinte, suas diferenças em relação às economias centrais brasileiras.

Além disso, nota-se que a região Nordeste se apresenta como o segundo espaço regional brasileiro mais populoso[177] e, nesse sentido, pode demandar maior quantidade de vagas , de turmas e de cursos superiores na modalidade a distância.

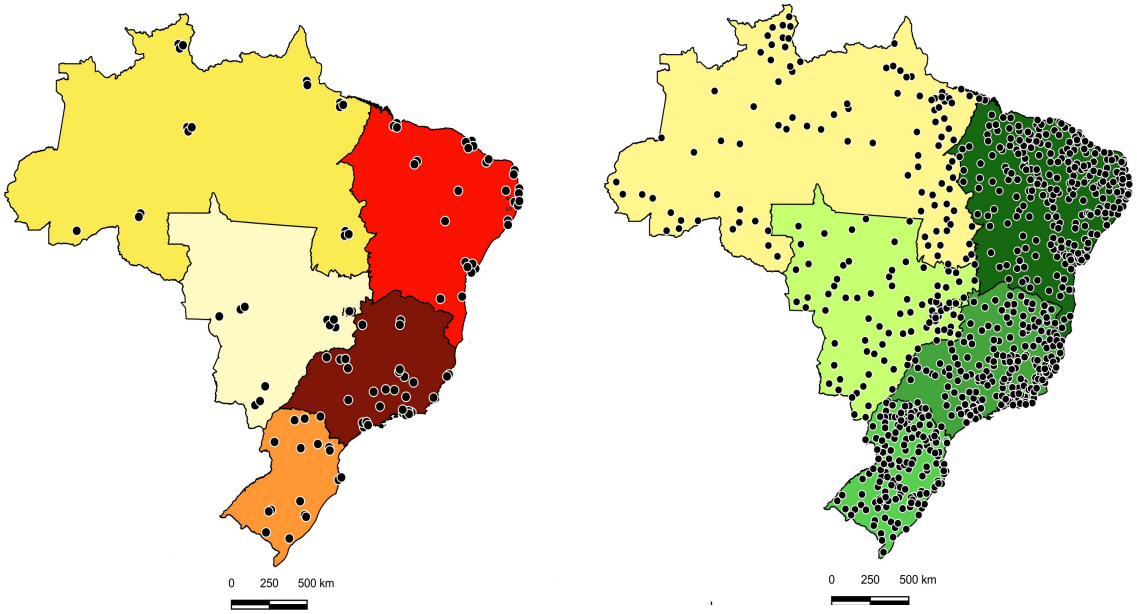
---

[175] O Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento do Nordeste - GTDN foi instituído pelo Decreto n° 40.554, de 14 de dezembro de 1956.

[176] Para maiores detalhes consulte a obra do GRUPO DE TRABALHO DO DESENVOLVIMENTO DO NORDESTE. **Uma política de desenvolvimento econômico para o Nordeste**. Rio de Janeiro: DIN, 1959. 97 p. Disponível em: http://web.bndes.gov.br/bib/jspui/handle/1408/17760. Acesso em 26 de junho de 2022.

[177] Confira no *link:* https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html.

CARTOGRAMA 01 – Localização das Instituições Públicas de Ensino Superior e dos Polos com vagas deferidas pelo Sistema UAB, no ano de 2020, por região brasileira



Fonte: Estruturado a partir dos dados fornecidos pela DED/CAPES, 2020. Elaboração própria.

Estas desigualdades regionais, naquilo que se relaciona à localização das Instituições Públicas de Ensino Superior (cartograma à esquerda) e dos polos de apoio presencial (cartograma à direita) com vagas deferidas pelo Sistema UAB no ano de 2020, se desvela de forma mais cristalina ao se observar o Cartograma 01. Sendo assim, é possível visualizar a heterogeneidade na oferta de educação superior pública a distância, no âmbito do Sistema UAB, com concentração nas regiões Sul, Sudeste e Nordeste, no ano de 2020.

Percebe-se, além disso, pelo disposto no Cartograma 01, que a política pública de estabelecimento do Sistema Universidade Aberta do Brasil conseguiu cumprir, parcialmente, o objetivo primário de interiorizar a oferta de cursos e de programas de educação superior a distância pública no país, reduzindo as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País, conforme Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006.

Tais subsídios corroboram a pesquisa de Azeredo e Caseiro (2021), a qual indica que ainda continuam visíveis as assimetrias e as desigualdades na oferta de educação superior pública nos diversos espaços regionais brasileiros, mesmo com mais de quinze anos de instituição do Sistema UAB. Os autores defendem que isso ocorre, principalmente, pelo fato das IPES serem dependentes de financiamentos governamentais para implementar suas ações na modalidade educativa EaD (vagas, turmas, cursos e atividades de pesquisa e de extensão), os quais, conforme exposto nos gráficos 01 e 02, foram reduzidos após o ano de 2012.

Pode dever-se, ainda, ao fato de que o Sistema UAB utiliza-se das estruturas de Instituições Públicas de Ensino Superior constituídas e consolidadas anteriormente a esta política educacional, as quais se concentram, mais fortemente, nas regiões Sudeste e Nordeste, seguidas das regiões Norte, Sul e Centro-Oeste, de modo respectivo, conforme dados do Sistema e-MEC[178].

4.2.3 Vagas deferidas pelo Sistema UAB de 2005 a 2020

Outro aspecto importante para construção do concreto pensado acerca do Sistema UAB relaciona-se à variável 'vagas deferidas', as quais são vagas aprovadas, concedidas e outorgadas para serem ocupadas/preenchidas por estudantes em cada ano e/ou semestre letivos, em cada curso, em cada turma e em cada IPES proponente.

A opção pela adoção desta variável deveu-se a dois motivos.

Primeiro, por que se entende que as vagas deferidas espelham com maior fidedignidade a proposição de vagas em cursos e em turmas do Sistema UAB em cada ano e semestre letivos, as quais podem ser ocupadas ou não por estudantes matriculados e/ou ingressantes. Sendo assim, podem-se ter vagas aprovadas que não são preenchidas e, logo, não são contabilizadas pelo Censo da Educação Superior do INEP, não explicitando, por conseguinte, a retração ou a ampliação real do quantitativo de vagas ofertadas pelo Sistema UAB no decorrer de sua trajetória de implementação.

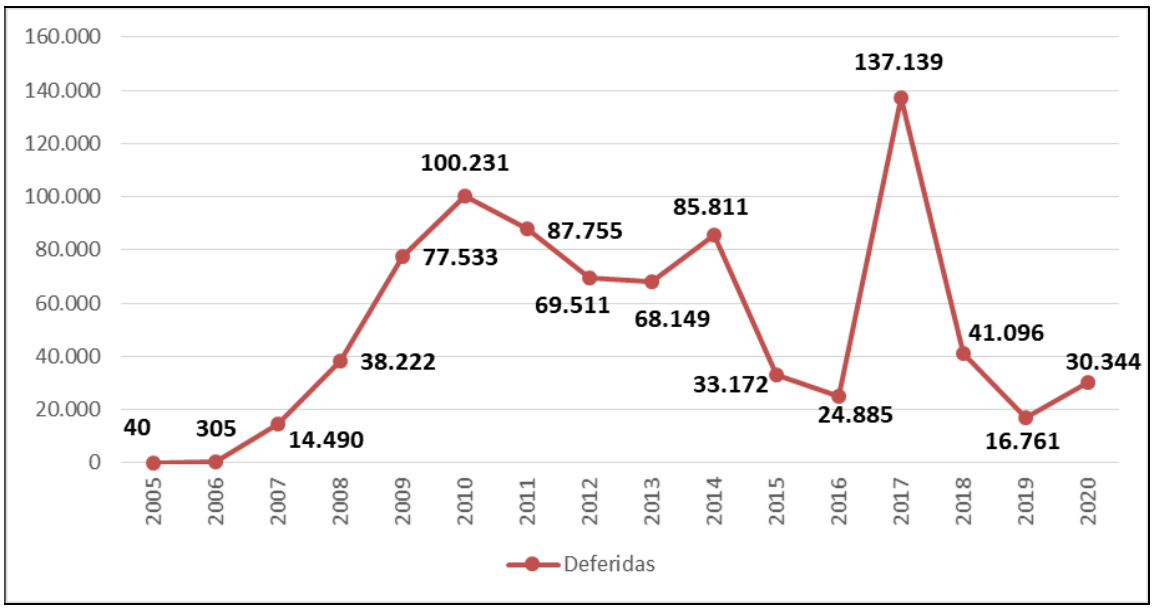
O segundo motivo deveu-se ao fato de que durante o levantamento bibliográfico desta tese, exposto na seção primeira, não foi identificada nem mesmo uma investigação ou trabalho científico que tenha se debruçado sobre tais informações, representando, deste modo, inovante abordagem de discussão e de análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil, enquanto política pública educacional.

Assim, tais dados foram sistematizados e explicitados no gráfico 04, o qual demonstra que o deferimento de vagas para cursos superiores no âmbito do Sistema UAB inicia-se em 2005 (segundo semestre), com 40 vagas deferidas, para o curso de licenciatura em Educação Especial, pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, no Rio Grande do Sul. E que no ano de 2006 tiveram-se 305 vagas deferidas, para os cursos de licenciatura em Biologia na Universidade Federal do Tocantins - UFT (25 vagas deferidas, no segundo semestre, para o Polo Arraias) e na Universidade de Pernambuco (universidade pública estadual) - UPE (280

[178] Confira em https://emec.mec.gov.br/.

vagas deferidas, no primeiro semestre, para os polos Campina Grande, Garanhuns, Surubim e Tabira).

GRÁFICO 04 – Total de vagas deferidas pelo Sistema UAB em cada ano, de 2005 a 2020



Fonte: Estruturado a partir dos dados fornecidos pela DED/CAPES, 2020. Elaboração própria.

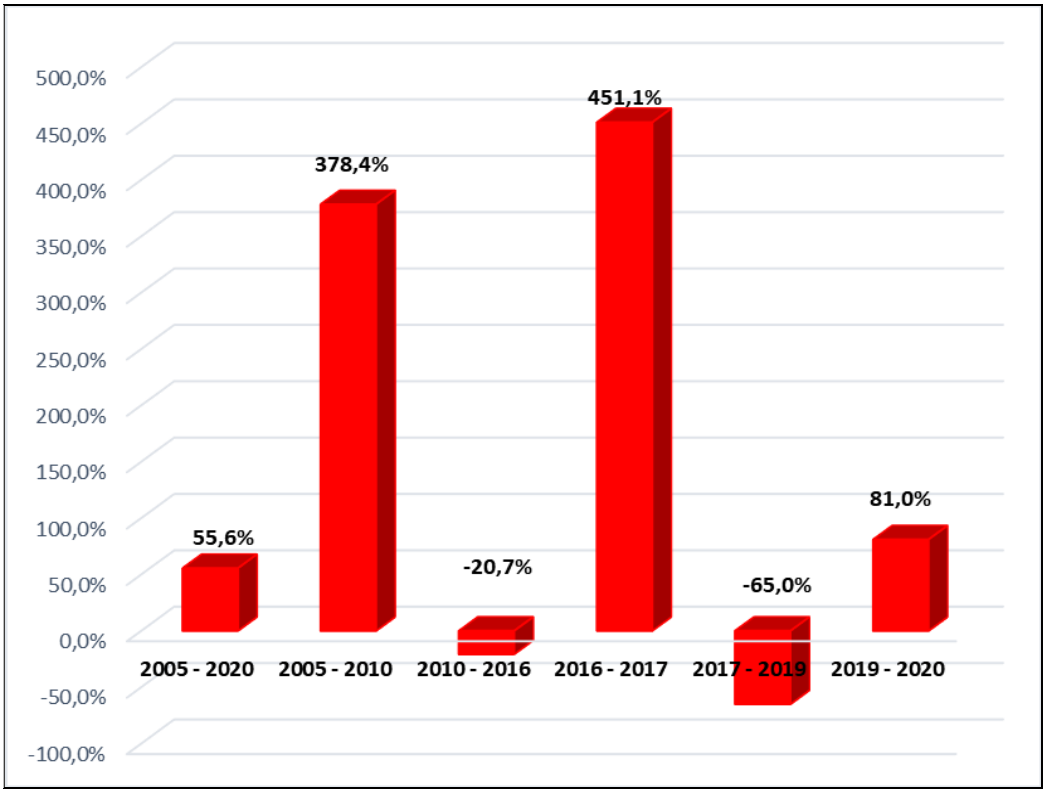
Acredita-se, portanto, que o Sistema Universidade Aberta do Brasil se utilizou de ofício, em primeiro momento, como instrumento de proposição de ofertas de cursos, de turmas e de vagas junto ao Programa, por que se percebe que o primitivo deferimento de vagas ocorreu antes da publicação do Edital de Seleção UAB1[179], a qual datou-se de 16 de dezembro de 2005.

Outro dado relevante, ao se analisar estas informações, refere-se ao fato de que a Universidade Federal do Tocantins - UFT foi a primária instituição da região Norte a obter deferimento de vagas no âmbito do Sistema UAB, especificamente para o curso de licenciatura em Biologia, no segundo semestre do ano de 2006.

O gráfico 05, por sua vez, explicita a taxa média de crescimento ao ano das vagas deferidas pelo Sistema UAB, no período de 2005 a 2020, a qual foi de 55,6% a.a., o que indica o cumprimento do desígnio da política de expansão da educação superior no país, conforme art.1º, do Decreto n.º 5.800, de 08 de junho de 2006. Contudo, importante destacar que isto não aconteceu em configuração linear, unidirecional e contínua, mas de forma cíclica em seus subperíodos, como foi percebido, anteriormente, também em relação às despesas orçamentárias totais.

[179] Confira no *link*: http://www.ufrgs.br/cursopgdr/legislacao/edital01seed_dou.pdf.

GRÁFICO 05 - Taxa média de crescimento das vagas deferidas pelo Sistema UAB de 2005 a 2020



Fonte: Estruturado a partir dos dados fornecidos pela DED/CAPES, 2020. Elaboração própria.

Nota explicativa: As taxas de crescimento anuais apresentadas por este gráfico referem-se ao comportamento dos valores absolutos constantes no gráfico 04.

Observa-se, ao mesmo tempo, que no momento inicial de implementação do Sistema UAB, de 2005 a 2010, a taxa média de crescimento das vagas deferidas foi superior a 378% a.a. Enquanto entre 2010 a 2016 ocorre decrescimento substancial, período no qual a taxa média de crescimento foi de -20,7% a.a. Por outro lado, entre os anos de 2016 e 2017 constata-se, novamente, forte ampliação das vagas deferidas, haja vista que este recorte temporal teve taxa média de crescimento de pouco mais de 451% a.a. Entre 2017 e 2019 verifica-se, mais uma vez, redução significativa nas vagas deferidas, com taxa média de crescimento de -65% a.a. E, outra vez, percebe-se ampliação nas vagas deferidas entre os anos 2019 e 2020 para os cursos e turmas integrantes ao Sistema Universidade Aberta do Brasil, com taxa média de crescimento de 81% a.a.

Por tudo isso, observa-se que há movimento de descontinuidade no deferimento de vagas para os cursos e as turmas pertencentes ao Sistema UAB, entre os anos de 2005 a 2020. Acredita-se que tal dinâmica deva-se ao fato de que a solicitação e o deferimento de vagas, bem como a abertura de novas turmas e novos cursos para ingresso de estudantes na educação

superior a distância, no âmbito do Sistema UAB, dependam da proposição de editais de fomento e de chamadas pela CAPES, órgão gestor do sistema.

Esses editais e chamadas, por sua parte, não apresentam periodicidade definida e dependem das "dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação", cabendo ao Poder Executivo "compatibilizar a seleção de cursos e programas de educação superior com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira", conforme art.6º, do Decreto n.º 5.800, de 08 de junho de 2006.

Ao se considerar o número de vagas deferidas para os cursos de ensino superior a distância no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil, distribuídas pelas cinco regiões brasileiras, no recorte temporal de 2005 a 2020, conforme tabela 05, é possível identificar que esta variável aponta para a mesma dinâmica de concentração das IPES e dos polos, isto é, as regiões Sudeste e Nordeste, juntas, apresentam o maior quantitativo de vagas deferidas em todos os anos, enquanto as regiões Centro-Oeste e Norte, conjuntamente, possuem o menor quantitativo.

TABELA 05 – Vagas deferidas pelo Sistema UAB por região brasileira, em cada ano, de 2005 a 2020

Região / Ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Nordeste		280	3.394	6.416	21.008	25.789	25.166	19.401	11.247	25.770	14.407	3.055	45.387	10.828	4.674	13.126
Sudeste			7.454	18.283	28.600	34.953	25.868	28.863	32.762	29.268	12.609	13.418	40.836	14.261	5.399	7.465
Sul	40		1.861	6.453	14.889	22.062	26.547	9.806	11.731	17.970	3.641	7.262	25.393	8.181	3.884	4.299
Centro-Oeste			1.139	3.679	8.405	10.720	5.010	7.514	8.811	9.225	1.696	950	18.494	3.070	1.049	3.036
Norte		25	642	3.391	4.631	6.707	5.164	3.927	3.598	3.578	819	200	7.029	4.756	1.755	2.418

Fonte: Estruturada a partir dos dados fornecidos pela DED/CAPES, 2020. Elaboração própria.

Essencial acentuar, mais uma vez, que o Sudeste representa o principal polo de dinamismo econômico brasileiro, quer dizer, apresenta as principais unidades da federação em que se concentraram os setores produtivos do Brasil. E a região Nordeste, na maioria das vezes, foi foco de atuação de políticas públicas para correção de seus desequilíbrios regionais, sociais e econômicos, como dito anteriormente. Ao mesmo tempo as regiões Norte e Centro-Oeste, mesmo objetos de políticas regionais, sociais e setoriais desde os anos de 1950, foram

caudatárias nessas políticas públicas de correções de desequilíbrios entre os espaços regionais nacionais[180].

Melhor dizendo, observa-se que há possível sobreposição entre as vagas deferidas pelo Sistema UAB em nível regional e a atividade econômica dos espaços regionais brasileiros. Por exemplo, no ano de 2018, segundo os dados do IBGE[181], o Produto Interno Bruto - PIB brasileiro, por região, configurou-se da seguinte forma: 53,16% do Sudeste; 17,07% da região Sul; 14,35% do Nordeste; 10,43% do Centro-Oeste; e 5,2% da região Norte.

Compreende-se, ainda, que tais dados podem relacionar-se ao fato de que as regiões Sudeste e Nordeste são as que possuem a maior população estimada residente - PER, segundo o IBGE[182], para o ano de 2020. Dos 211,75 milhões de habitantes no Brasil, 42% encontram-se no Sudeste, 27,1% no Nordeste, 14,3% no Sul, 8,8% no Norte e, por fim, 7,8% no Centro-Oeste. Quando se observa as vagas deferidas, esparzidas entre estas regiões brasileiras, constata-se que 43,3% destas estão na região Nordeste, 24,6% no Sudeste, 14,2% no Sul, 10% no Centro-Oeste e 8% no Norte, especificamente no ano de 2020.

Deste modo, ao se agregar a população estimada residente das regiões Sudeste e Nordeste, como também das vagas deferidas pelo Sistema UAB nessas mesmas regiões, constata-se o fato que ambas concentram juntas pouco mais de 69% da população estimada residente e 67% das vagas deferidas nos cursos e nas turmas de educação superior que compõe o Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Também sobrevém, do mesmo modo, com as regiões Centro-Oeste e Norte, quando se adita a PER destas localidades verifica-se que estas agrupam 16,6% da população estimada residente e 18% das vagas deferidas pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil. Tal fato pode relacionar-se com a concepção de que as regiões mais populosas (quantidade superior de habitantes) demandam maior número de cursos, de vagas deferidas e de turmas de educação superior a distância em âmbito público.

De outro ponto de vista, não do cotejamento ano a ano de vagas deferidas, mas do acumulado destas vagas no interstício de 2005 e 2020, observa-se que a participação das regiões brasileiras apresentou padrão semelhante àquele verificado anualmente.

---

[180] Para maiores detalhes acerca das políticas públicas e desenvolvimento econômico regionais consulte Cano (2008).

[181] Dados em conformidade com o sítio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, especificamente no *link*. https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php.

[182] Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - Estimativas de População para 2020, em: https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6579#resultado.

Como pode ser visto na tabela 06, as regiões Sudeste e Nordeste possuem associadamente pouco mais de 64% das vagas deferidas acumuladas e o Centro-Oeste e Norte, conjuntamente, contemplam quase 16% do acumulado de vagas deferidas pelo Sistema UAB no recorte temporal estudado. E a região Sul, por sua vez, possui participação de quase 20% no acumulado de vagas deferidas pelo Sistema UAB, no período de 2005 a 2020.

TABELA 06 – Participação das regiões brasileiras no total acumulado de vagas deferidas pelo Sistema UAB, de 2005 a 2020 (%)

Região	Total acumulado de vagas deferidas por região (2005-2020)	Participação de cada região brasileira no total acumulado de vagas deferidas (%)
Sudeste	300.039	36,35
Nordeste	229.948	27,86
Sul	164.019	19,87
Centro-Oeste	82.798	10,03
Norte	48.640	5,89
Total	**825.444**	**100,00**

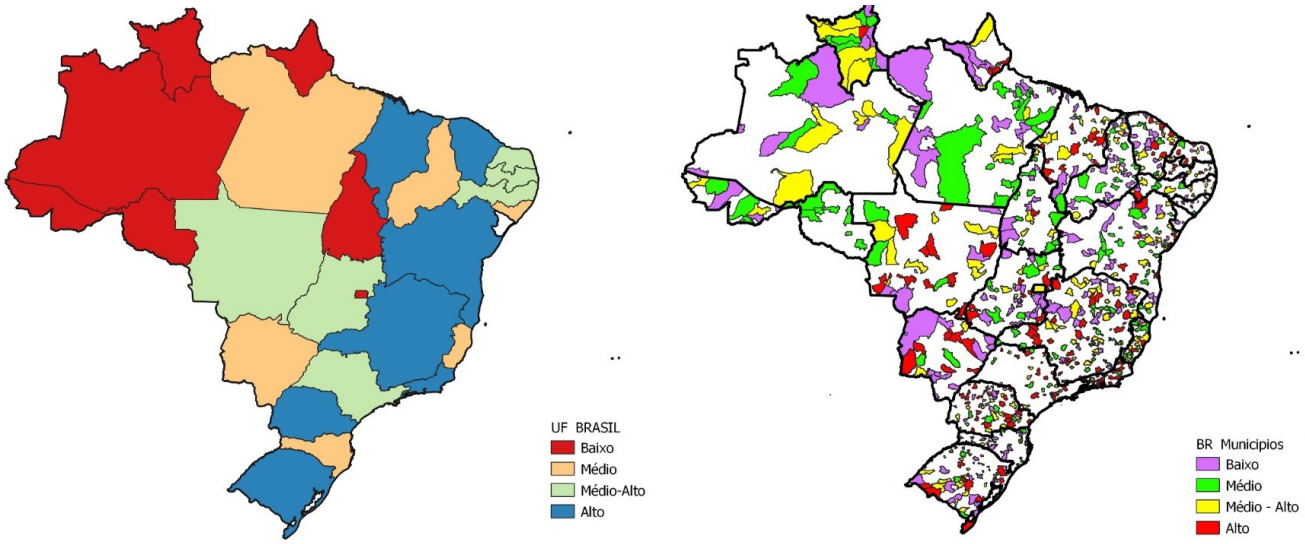
Fonte: Estruturada a partir dos dados fornecidos pela DED/CAPES, 2020. Elaboração própria.

Pela apreciação de tais dados, acerca da participação de cada uma das regiões brasileiras no total acumulado de vagas deferidas pelo Sistema UAB, no interstício de 2005 a 2020, observa-se, mais uma vez, concentração das atividades dos cursos superiores a distância deste Sistema nas regiões Sudeste e Nordeste, em detrimento aos demais espaços regionais nacionais.

Cabe destacar que esta concentração já havia sido percebida, anteriormente, na análise dos dados referentes à quantidade de Instituições Públicas de Ensino Superior e de polos de apoio presencial, como também ao número de vagas deferidas pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil no cotejamento ano a ano, relativamente ao recorte temporal adotado, por região brasileira.

O cartograma 02 explicita o acumulado de vagas deferidas pelo Sistema UAB, de 2005 a 2020, por região e por município do polo, respectivamente, conforme a seguinte tipologia: no primeiro quartil, destacado como ‘Baixo’, reúne-se o acumulado de vagas deferidas na faixa de zero a 25%, ao passo que no segundo quartil, denominado ‘Médio’, agrupa-se de 25% a 50% dessa variável. No terceiro quartil, cognominado ‘Médio-Alto’, concentra-se de 50% a 75% e, por fim, no último quartil, alcunhado ‘Alto’, emprega-se a faixa de 75% a 100% do acumulado de vagas deferidas pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil.

CARTOGRAMA 02 - Acumulado total de vagas deferidas pelo Sistema UAB, de 2005 a 2020, por região brasileira e por município do polo



Fonte: Estruturado a partir dos dados fornecidos pela DED/CAPES, 2020. Elaboração própria.

Sendo assim, observa-se no cartograma referente às regiões (à esquerda) que há alta concentração do total acumulado de vagas deferidas pelo Sistema UAB, entre 2005 e 2020, no arco litorâneo que compreende do Sul ao Nordeste do país, especificamente nos estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia, Maranhão e Ceará. Por outro lado, o baixo total acumulado de vagas deferidas por região se localiza, em grande parte, na porção Norte do Brasil (excluso a unidade federativa do Pará) e, pontualmente, no Distrito Federal, localidade que conchega a região Centro-Oeste.

Já no caso do total acumulado de vagas deferidas pelo Sistema UAB, de 2005 a 2020, pelo recorte por Município do polo, exposto no cartograma à direita, constata-se que há 'concentração concentrada', ou seja, o total acumulado destas vagas deferidas encontra-se concentrado em nível estadual, em algumas unidades da federação, como também em nível municipal do polo, em alguns municípios dos estados brasileiros.

Melhor dizendo, o total acumulado de vagas deferidas pelo Sistema UAB, de 2005 a 2020, pelo corte do Município do polo, não se apresenta de forma homogênea por todo o espaço regional brasileiro, mas afigura-se de forma restrita a alguns estados e a determinados municípios do Brasil.

TABELA 07 – Classificação dos 10 primeiros estados brasileiros no total acumulado de vagas deferidas pelo Sistema UAB, de 2005 a 2020

Estados	Acumulado de vagas deferidas por estado (2005-2020)	Participação do estado no total acumulado de vagas deferidas (%)
MG	129.552	15,69
RJ	113.496	13,75
PR	86.729	10,51
RS	57.999	7,03
CE	41.645	5,05
BA	40.418	4,90
MA	38.046	4,61
SP	36.430	4,41
PE	31.804	3,85
MT	30.971	3,75

Fonte: Estruturada a partir dos dados fornecidos pela DED/CAPES, 2020. Elaboração própria.

Esta reflexão pode ser compreendida, do mesmo modo, ao se analisar a classificação dos dez estados brasileiros com maior total acumulado de vagas deferidas pelo Sistema UAB, de 2005 a 2020. Percebe-se, então, que os quatro primeiros estados - Minas Gerais e Rio de Janeiro, da região Sudeste, bem como Paraná e Rio Grande do Sul, da região Sul - apresentam aproximadamente 47% do acumulado de vagas deferidas, no período estudado. Além disso, notou-se que nem ao menos um único estado da região Norte integra este recorte (dez estados brasileiros em maior total acumulado de vagas deferidas pelo Sistema UAB) exibido na tabela 07.

Interessante sublinhar, embasando-se nas informações expostas até esta ocasião, que o estado de Minas Gerais, localidade integrante da região Sudeste, apresenta-se como a unidade federativa brasileira possuidora do maior número de IPES e do maior quantitativo de polos integrantes ao Sistema UAB, como também da maior participação no total acumulado de vagas deferidas (15,69%), entre os anos de 2005 a 2020, dentre todos os estados nacionais e Distrito Federal.

Ao se classificar os municípios dos polos no total acumulado de vagas deferidas pelo Sistema UAB, de 2005 a 2020, percebe-se que os vinte primeiros concentram pouco mais de 11% da totalidade destas vagas, de acordo com a tabela acima. Compete evidência nesta análise o estado do Rio de Janeiro, o qual tem a segunda maior participação no total acumulado de vagas deferidas, entre os anos de 2005 a 2020, bem como aglutina treze cidades dos vinte primeiros municípios dos polos considerados neste total acumulado de vagas deferidas. Percebe-se, ainda, que nesta classificação dos vinte primeiros municípios dos polos

em total acumulado de vagas deferidas, não há nem mesmo um município das regiões Centro-Oeste e Norte.

TABELA 08 – Classificação dos 20 primeiros Municípios dos polos em total acumulado de vagas deferidas pelo Sistema UAB, de 2005 a 2020

Ordem	Município do polo e UF	Total acumulado de vagas deferidas	%	Participação no total acumulado de vagas deferidas em %
1	São Paulo – SP	12.811	1,6%	1,6%
2	Angra dos Reis – RJ	5.895	0,7%	2,3%
3	Piraí – RJ	5.875	0,7%	3,0%
4	Paracambi – RJ	5.591	0,7%	3,7%
5	Itaperuna – RJ	5.080	0,6%	4,3%
6	Três Rios – RJ	4.955	0,6%	4,9%
7	Volta Redonda – RJ	4.955	0,6%	5,5%
8	Nova Iguaçu – RJ	4.869	0,6%	6,1%
9	Resende – RJ	4.534	0,5%	6,6%
10	Rio de Janeiro – RJ	4.137	0,5%	7,1%
11	Caucaia – CE	4.017	0,5%	7,6%
12	Maceió – AL	3.864	0,5%	8,1%
13	São Gonçalo – RJ	3.798	0,5%	8,5%
14	Saquarema – RJ	3.666	0,4%	9,0%
15	Foz do Iguaçu – PR	3.636	0,4%	9,4%
16	Macaé – RJ	3.481	0,4%	9,8%
17	São José dos Campos – SP	3.402	0,4%	10,2%
18	Quixeramobim – CE	3.338	0,4%	10,6%
19	Cantagalo – RJ	3.304	0,4%	11,0%
20	Itapetininga – SP	3.201	0,4%	11,4%

Fonte: Estruturada a partir dos dados fornecidos pela DED/CAPES, 2020. Elaboração própria.

Sugere-se, à vista disto, que há um movimento de concentração-concentrada, ou seja, percurso de concentração das atividades materializadas pelo Sistema UAB, no interstício de 2005 a 2020, em algumas unidades da federação, como também concentrada em alguns municípios brasileiros.

Informação possível de ser ratificada ao se considerar a classificação das quinze primeiras Instituições Públicas de Ensino Superior em acumulado de vagas deferidas pelo Sistema UAB, de 2005 a 2020, conforme a tabela seguinte. Conforme os dados apresentados nesta, percebe-se que 47% das quinze Instituições Públicas de Ensino Superior com maior participação no total de vagas concentram-se na região Sudeste, seguida da região Nordeste com 33% e da região Sul com 20%.

Observa-se, por outro lado, que não existe IPES das regiões Centro-Oeste e Norte dentre as quinze primeiras Instituições Públicas de Ensino Superior em total acumulado de

vagas deferidas pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil, no recorte temporal analisado (2005-2020).

TABELA 09 – Classificação das 15 primeiras Instituições Públicas de Ensino Superior em acumulado de vagas deferidas pelo Sistema UAB, de 2005 a 2020

IPES	Acumulado de vagas deferidas por IPES (2005-2020)	Participação no total acumulado de vagas deferidas (%)
UFF	55.397	6,71
UEMA	24.725	3,00
UFSJ	23.533	2,85
UEPG	22.088	2,68
UEM	22.022	2,67
UFPB	19.973	2,42
UFJF	19.209	2,33
UFSM	19.080	2,31
UNEB	18.611	2,25
UFMG	18.537	2,25
UNIRIO	18.392	2,23
UNIFESP	17.811	2,16
UFOP	17.752	2,15
UFC	16.535	2,00
UESPI	14.874	1,80

Fonte: Estruturada a partir dos dados fornecidos pela DED/CAPES, 2020. Elaboração própria.

Por tudo exposto neste item, cabe destacar que a distribuição das vagas deferidas pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil, no interstício de 2005 a 2020, em todo o espaço nacional, não aconteceu de forma em que atenuasse os desequilíbrios e as heterogeneidades regionais brasileiros naquilo que se refere à democratização do acesso à educação superior pública, visto que se constatou, a partir da análise dos dados fornecidos pela DED/CAPES (2020), movimento de concentração-concentrada destas vagas.

Portanto, possui indícios de que o objetivo proposto no inciso V, do artigo 1º, do Decreto n.º 5.800, de 06 de junho de 2006, o qual sugere "reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País", provavelmente, ainda não está alcançado.

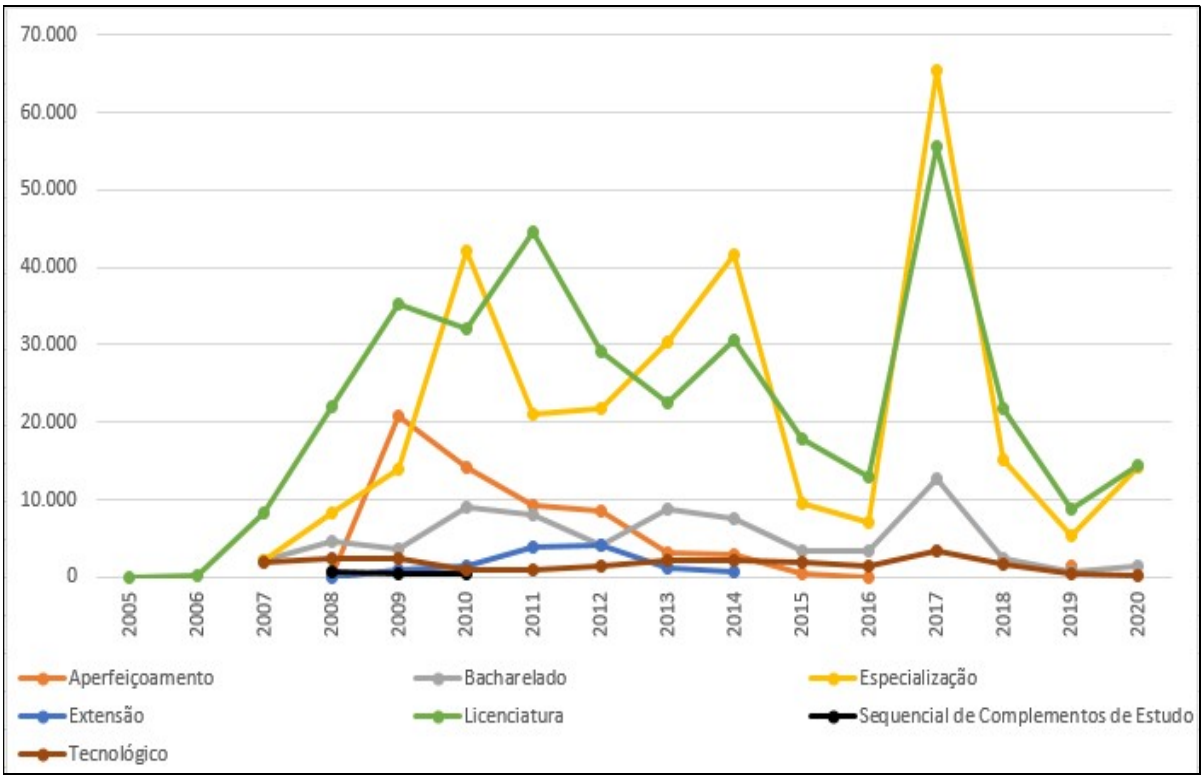
E, dando continuidade as apreciações das vagas deferidas pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil, de 2005 a 2020, faz-se admirável verificá-las por tipo de curso superior (aperfeiçoamento, extensão, tecnólogo, bacharelado, licenciatura, especialização e sequencial de complementos de estudo), conforme apresenta-se no tópico seguinte.

4.2.4 Vagas deferidas pelo Sistema UAB por tipo de curso, de 2005 a 2020

Elemento essencial, também, na constituição do concreto pensado são os tipos de cursos superiores oferecidos pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil, entre os anos de 2005 a 2020, nas diversas Instituições Públicas de Ensino Superior.

No caso específico de se considerar a distribuição do quantitativo de vagas deferidas pelo Sistema UAB por tipo de curso, no cotejamento ano a ano de 2005 a 2020, percebe-se a predominância dos cursos de Licenciaturas, conforme explícito no gráfico 06. Tal movimento pode ser reflexo de um dos objetivos desta política pública educacional, o qual é "oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada a professores da educação básica", conforme o inciso I, do art. 1º, do Decreto n.º 5.800, de 06 de junho de 2006.

GRÁFICO 06 – Quantificativo de vagas deferidas pelo Sistema UAB por tipo de curso superior, de 2005 a 2020



Fonte: Estruturado a partir dos dados fornecidos pela DED/CAPES, 2020. Elaboração própria.

Há, ainda, a preponderância dos cursos de Especializações - Pós-Graduação *lato sensu* - em maior parte do período analisado (2007-2020), tendo como tônica, na maioria deles, as temáticas: a Docência, a Gestão Escolar, a Educação (infantil, ambiental, digital, de jovens,

adultos e idosos, para a diversidade, a inclusão e os direitos humanos), a Formação docente, as Metodologias de Ensino e a utilização das Mídias e Tecnologias nos ambientes educativos, conforme os dados recebidos da DED/CAPES (2020).

Tal perspectiva pode estar conexa ao inciso II, do art. 1º, do Decreto n.º 5.800, de 06 de junho de 2006, o qual explicita que um dos principais propósitos do Sistema UAB é "oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios".

No que concerne os cursos de graduação dos tipos Bacharelados e Tecnólogos, observa-se que estes apresentam vagas deferidas sem interrupção entre os anos de 2007 a 2020, entretanto em quantitativo significativamente menor que os cursos de Licenciaturas. Isto sugere indicativos de que o objetivo do Sistema UAB em "oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento", conforme inciso III, do art. 1º, do Decreto n.º 5.800, de 06 de junho de 2006, pode, ainda, não ter sido alcançado de forma expressiva.

Com relação, especificamente, ao curso de bacharelado em Administração, considerado como curso piloto do Sistema UAB por Ferrugini e Castro (2015) e por Mendonça *et al*. (2011), compreendeu-se, em conformidade com as informações concedidas pela DED/CAPES (2020), que este somente obteve deferimento de vagas a partir dos anos de 2007 e 2008, posteriormente ao início dos cursos do tipo Licenciatura e em mesmo período de encetamento dos cursos de Especializações e Tecnólogos.

Em 2007, especificamente, foram 1.360 vagas deferidas para o curso superior em Administração, as quais foram assim distribuídas: região Norte com 200 vagas para a Universidade Federal do Amazonas - UFAM; região Nordeste com 160 vagas deferidas: 110 para a Universidade Federal do Ceará - UFC e 50 para a Universidade Federal do Maranhão - UFMA; região Sul com 150 vagas deferidas para a FURG - Universidade Federal do Rio Grande; e região Sudeste com 350 vagas deferidas: 150 para a Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF e 200 para a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ. A região Centro-Oeste, por sua vez, obteve as primeiras 500 vagas deferidas para o curso de Administração no ano de 2008, sendo destas 300 para a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS e 200 para a Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT.

Apreende-se, além de tudo isso, que os cursos do tipo Extensão[183] tiveram vagas deferidas exclusivamente entre os anos de 2008 a 2014. E que os cursos enquadrados na categoria 'Sequencial de Complementos de Estudos'[184] - os quais são cursos de ensino superior de formação específica em um campo do saber, sem as especificidades e as habilitações das graduações - contiveram vagas deferidas pelo Sistema UAB unicamente de 2008 a 2010.

Em referência aos cursos de Aperfeiçoamento[185] pode-se observar que estes tiveram vagas deferidas pelo Sistema UAB entre os anos de 2008 a 2016 e depois, pontualmente, em 2019, com 1.500 vagas deferidas, na região Sudeste, para o curso de 'Formação de mediadores pedagógicos digitais para educação a distância', no âmbito da Universidade Estadual Paulista - UNESP.

TABELA 10 – Acumulado total de vagas deferidas pelo Sistema UAB, de 2005 a 2020, por tipo de curso superior

Tipo de curso	Acumulado de vagas deferidas (2005-2020)	Participação no total acumulado de vagas deferidas (%)
Aperfeiçoamento	61.172	7,41
Bacharelado	72.003	8,72
Especialização	297.941	36,09
Extensão	12.393	1,50
Licenciatura	356.581	43,20
Sequencial de Complementos de Estudo	1.636	0,20
Tecnológico	23.718	2,87
TOTAL	**825.444**	**100,00**

Fonte: Estruturada a partir dos dados fornecidos pela DED/CAPES, 2020. Elaboração própria.

[183] A Extensão na Educação Superior Brasileira, de acordo com o art. 3º, da Resolução nº. 7, "se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa" e "em interação dialógica da Comunidade Acadêmica com a sociedade" (BRASIL, 2018). Tais atividades extensionistas podem ocorrem em formato de programas, projetos, cursos e oficinas, prestação de serviços e eventos.

[184] "Os cursos sequenciais são programas de estudos concebidos por Instituições de Educação Superior devidamente credenciadas pelo MEC para atender a objetivos formativos definidos, individuais ou coletivos, oferecidos a estudantes regularmente matriculados em curso de graduação, a graduados ou àqueles que já iniciaram curso de graduação, mesmo não tendo chegado a concluí-lo" (CNE/CES, 2017, Resolução nº.1).

[185] Os cursos de aperfeiçoamento são oferecidos após a graduação e ocupam-se de campos específicos da atividade profissional, inclusive a docente, com carga horária mínima de 180 horas, conferindo certificado, desde que expedido por instituição de educação superior devidamente credenciada e que ministrou efetivamente o curso. Dessa forma, o curso de aperfeiçoamento é oferecido como tipo de pós-graduação, mas não equivale ao curso de especialização (CNE/CES, 2006).

De outro ponto de vista, não do cotejamento ano a ano de vagas deferidas por tipo de cursos superiores, mas do acumulado total destas no interstício de 2005 e 2020, conforme tabela acima, observa-se que a participação de cada um dos tipos de cursos apresentou padrão semelhante àquele examinado anualmente.

Melhor dizendo, observa-se que as Especialização e as Licenciaturas, agregadamente, concentram um conjunto de quase 80% do acumulado total de vagas deferidas, dentro do recorte temporal analisado, ao passo que os demais tipos de cursos apresentam participação residual. Ou seja, o quantitativo de vagas deferidas pelo Sistema UAB, entre 2005 e 2020, para os cursos do tipo Licenciaturas é aproximadamente o quíntuplo das vagas deferidas para os Bacharelados, enquanto para os cursos de Especialização é pouco mais que o quádruplo das vagas deferidas para os Bacharelados.

Em suma, compreende-se que o Sistema Universidade Aberta do Brasil oferece, prioritariamente, cursos para formação de professores para atuação na educação básica e cursos de Especializações, em nível de pós-graduação *lato sensu*, ao mesmo tempo que os cursos do tipo Bacharelado e Tecnólogo se encontram na margem da proposta do Sistema UAB.

Como elemento essencial, ainda, à construção do concreto pensado, buscou-se subsídios acerca do quantificativo de docente que se dedicam às atividades do Sistema UAB. Contudo, não foi encontrado nem mesmo um documento governamental em que tais dados são explicitados em minudências. Solicitou-se tais informações à Diretoria de Educação a distância (DED) - departamento interno à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, via a Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação, da Controladoria Geral da União, entretanto tais elementos não foram disponibilizados, sob justificativa de que não os tem sistematizados e pormenorizados em todos os anos e semestres letivos de implementação do Sistema UAB.

Especificamente no Censo da Educação Superior, do INEP, encontrou-se informações sobre o número total de docentes em exercício em cursos de Graduação na modalidade a distância nas IPES, todavia é relevante realizar três ressalvas, antes da exibição e discussão destes materiais.

Primeiro, não se sabe, pela fonte destes dados, se todos estes docentes se dedicaram exclusivamente aos cursos de Graduação do Sistema UAB ou, concomitantemente, aos programas de educação a distância internos às IPES e/ou de âmbito regionais, pois no

dicionário de variáveis do Censo da Educação Superior, do INEP, tal informação não fica explícita.

Segundo, nesse quantitativo não se contabiliza os docentes tutores virtuais e tutores presenciais, os quais são 'silenciados e desconsiderados' no Censo da Educação Superior, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, por não possuírem vínculo empregatício e funcional com as IPES e por serem admitidos por intermédio de contratos temporários e dependentes de editais governamentais intermitentes.

Imperativo ressalvar, portanto, uma contraditoriedade desta política pública educacional: possui como objetivo prioritário a formação de professores para o ensino fundamental e médio como possibilidade de valorização profissional de educadores e, por outro lado, emudece as atuações dos docentes tutores virtuais e a distância do Sistema UAB nos documentos, nas informações e nas pesquisas.

Por fim, sublinha-se, ainda, que nestes documentos são quantificados apenas os docentes que se dedicam às graduações (bacharelados, licenciaturas e tecnólogos), excluindo-se, presumivelmente, os demais tipos de cursos que são inseridos nas atividades do Sistema Universidade Aberta do Brasil, os quais são: Sequencial de Complementos de Estudos, Aperfeiçoamento, Extensão e Especialização.

Entende-se, então, que a dificuldade em ter acesso aos subsídios acerca do quantitativo de docente que se dedicam ao Sistema UAB, de todas as IPES integrantes ao Sistema, justifica-se pelo fato desse programa congregar o conjunto das atividades de ensino, pesquisa e extensão já realizadas pelas instituições públicas de educação universitária do Brasil, como também por este Sistema não possuir corpo docente próprio.

Portanto, imprescindível destacar que informações detalhadas sobre os docentes formadores, os docentes autores/conteudistas e os docentes tutores presenciais e a distância que se dedicam aos cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*, na modalidade a distância, nas Instituições Públicas de Ensino Superior integrantes ao Sistema UAB, precisam ser melhores explicitadas pelos órgãos de pesquisa vinculados ao Ministério da Educação, a fim de servirem como parâmetros para investigações científicas e para políticas públicas de valorização e de profissionalização destes educadores.

Destaca-se, além disso, que no Censo da Educação Superior, do INEP, referente aos anos de 2006, 2007 e 2008 (período com atividades já desenvolvidas pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil) não há registros do número total de docentes em exercício nos cursos de Graduação, no interior das IPES, desagregado por modalidade educacional -

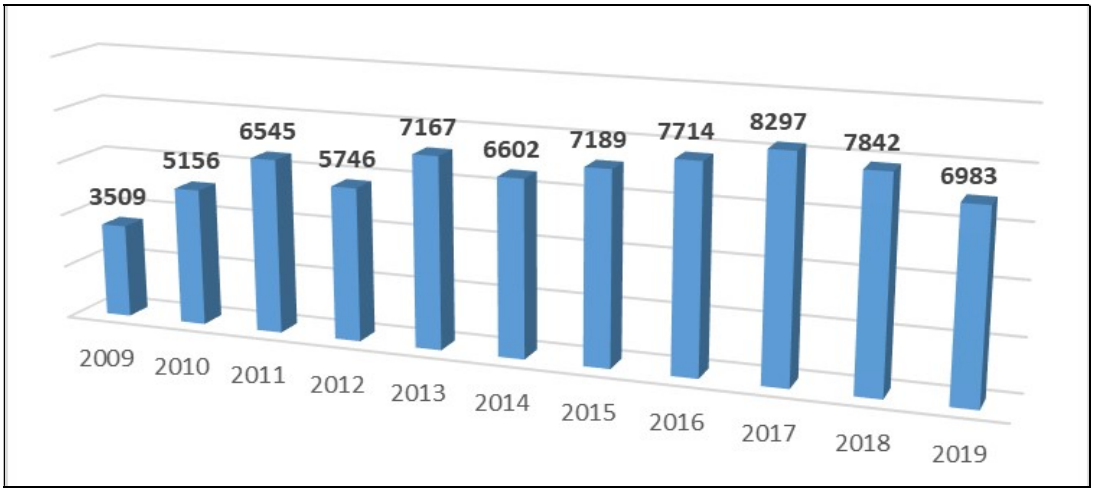
presencial e a distância, sendo por isso adotado o recorte temporal de 2009 a 2019 na organização e na apreciação destas informações.

Por fim, cabe ressalvar, que os dados do Censo da Educação Superior, do INEP, no interstício de 2009 a 2019, foram analisados e serão apresentados no item seguinte, por se entender que nesse contingente total de docentes que se dedicaram aos cursos de Graduação na modalidade a distância, no interior das IPES, neste recorte temporal, encontram-se, provavelmente, profissionais atuantes nas atividades de ensino-pesquisa-extensão do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

4.2.5 Docentes dos cursos de graduação nas IPES na modalidade a distância, de 2009 a 2019

É possível observar, no gráfico 07, evolução do número de docentes que se dedicaram aos cursos de graduação na modalidade a distância, nas Instituições Públicas de Ensino Superior, entre os anos de 2009 a 2019. Entretanto, é importante registrar que o comportamento do quantitativo de docentes, neste período, apresentou oscilação cíclica, sendo 2009 o ano em que houve o quantificativo mínimo de docentes que se devotaram a estes cursos no âmbito das IPES, no intervalo dos anos que compõem o recorte temporal.

GRÁFICO 07 – Número total de docentes em exercício em cursos de graduação na modalidade a distância nas IPES, de 2009 a 2019



Fonte: Estruturado a partir dos dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2020). Elaboração própria.

Por outro lado, 2017 foi o ano em que se teve o número máximo de docentes que se dedicaram aos cursos de graduação na modalidade a distância, nas Instituições Públicas de

Ensino Superior. Tal fato pode relacionar-se às informações postas no Gráfico 05, as quais indicam que o ano de 2017 apresentou o maior número de vagas deferidas pelo Sistema UAB no intervalo de 2005 a 2020, logo, sugere maior necessidade de docentes para atuar nos cursos de graduação na modalidade a distância, no interior das IPES.

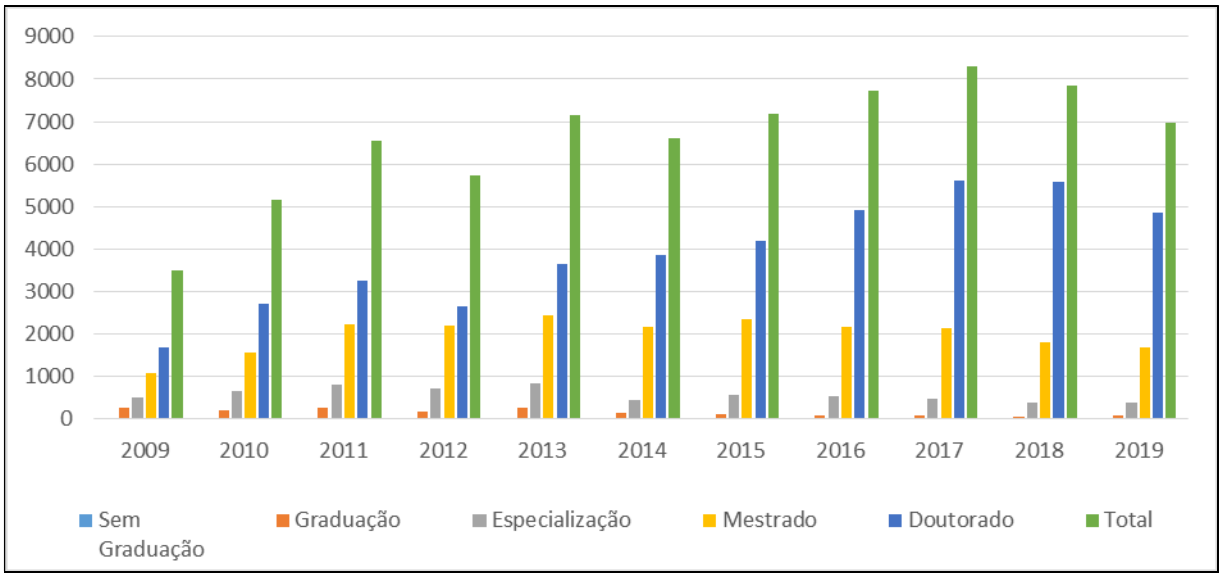
No entanto, entre 2009 e 2019, a taxa média de crescimento do número de docentes atuantes nos cursos de graduação a distância das IPES foi de 7,1% ao ano. Todavia, esse comportamento não ocorreu de forma linear, contínua e unidirecional, mas em formato cíclico e descontinuado.

Quer dizer, entre os anos de 2009 a 2011 teve-se taxa média de crescimento de 36,6% a.a., enquanto entre 2011 e 2012 verificou-se taxa média de crescimento de -12,2% a.a. No período de 2012 a 2013, observou-se taxa média de crescimento de 24,7% a.a., ao passo que no intervalo de 2013 a 2014, contraditoriamente, constatou-se taxa média de crescimento de -7,9% a.a. No entremeio de 2014 e 2017, houve reversão cíclica em que a taxa média de crescimento pulou para quase 8% a.a. E, por fim, de 2017 a 2019, examinou-se taxa média de crescimento de -8,3% a.a.

Por tudo isso, compreende-se que o número de docentes que se dedicaram aos cursos a distância nas Instituições Públicas de Ensino Superior, conforme o Censo da Educação Superior do INEP, no período de 2009 a 2019, apresentou descontinuidade, uma vez que não houve tendência de crescimento unidimensional e consecutiva.

Deste modo, pode-se depreender que há indícios de que o quantificativo de educadores que se dedicaram ao Sistema UAB, contabilizados intrinsecamente no número total de docentes que atuaram nos cursos de graduação a distância das IPES, também apresentou comportamento cíclico. Entende-se que esse movimento pode ocorrer, em específico, pela não constância de proposição de editais de fomento e de chamadas pela CAPES (órgão gestor do Sistema UAB) para ofertas de cursos, de vagas e de turmas do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

GRÁFICO 08 – Número absoluto de docentes em exercício em cursos de Graduação na modalidade a distância das Instituições Públicas de Ensino Superior, por grau de formação, de 2009 a 2019



Fonte: Estruturado a partir dos dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2020). Elaboração própria.

Os dados coletados no Censo da Educação Superior (INEP, 2020) expõem que em 2009, 2010 e 2012 havia profissionais sem formação em nível superior, entre os docentes em exercício nos cursos de graduação na modalidade a distância, das Instituições Públicas de Ensino Superior. Informação não presente mais entre os anos de 2013 e 2019, proporcionando indicativos de melhoria de qualificação e de formação dos docentes que se dedicam aos cursos na modalidade a distância no interior das IPES.

Entende-se, além disso, que em termo nominais (números absolutos) o quantitativo de docentes com pós-graduação *stricto sensu* (titularidade de Mestres e Doutores) apresentou trajetória cíclica ao longo do percurso histórico de 2009 a 2019, conforme o disposto no gráfico acima.

TABELA 11 – Taxa média de crescimento ao ano (% a.a.) do número total de docentes em exercício em cursos de Graduação na modalidade a distância das Instituições Públicas de Ensino Superior, por grau de formação, de 2009 a 2019

Anos/Grau de formação	2009 - 2019	2009 - 2011	2011 - 2012	2012 - 2013	2013-2014	2014-2017	2017-2019
Graduação	-12,9%	0,9%	-38,2%	48,8%	-44,8%	-13,6%	-13,2%
Especialização	-2,9%	25,8%	-10,3%	15,9%	-46,8%	2,7%	-11,5%
Mestrado	4,8%	44,4%	-1,1%	11,3%	-11,3%	-0,5%	-10,8%
Doutorado	11,2%	39,7%	-18,7%	37,6%	5,7%	13,2%	-7,0%
Total	**7,1%**	**36,6%**	**-12,2%**	**24,7%**	**-7,9%**	**7,9%**	**-8,3%**

Fonte: Estruturada a partir dos dados do Censo da Educação Superior do INEP, 2020. Elaboração própria.

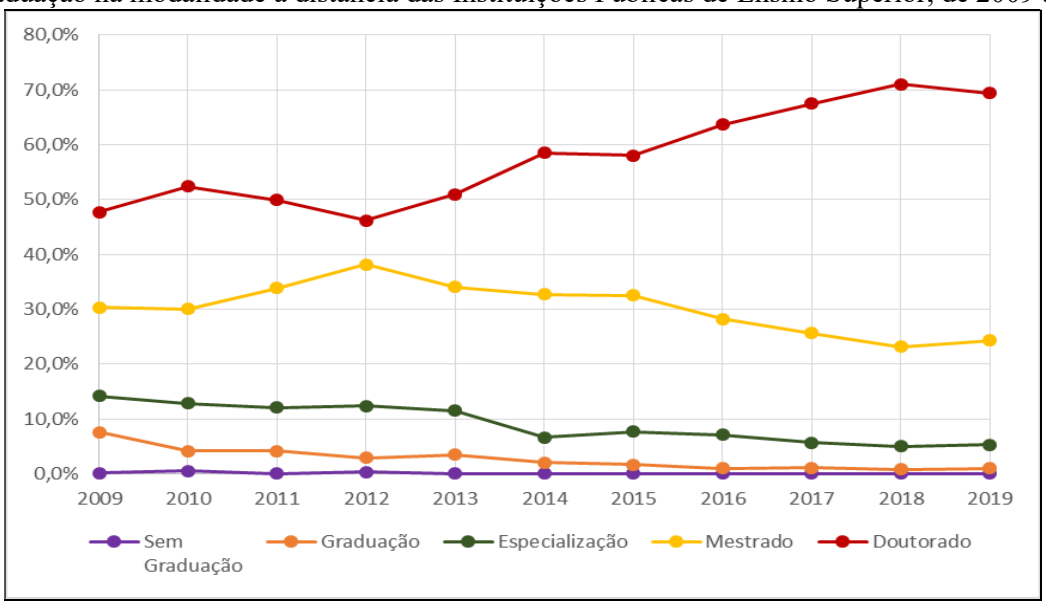
Observa-se a partir da tabela acima que no interstício de 2009 a 2019 há crescimento de pouco mais de 7% no número total de docentes em exercício em cursos de Graduação na modalidade a distância, das Instituições Públicas de Ensino Superior, por grau de formação. Por sua vez, importante desagregar as informações para verificação do comportamento de cada categoria (grau de formação do docente) no recorte temporal como um todo.

Neste sentido, verifica-se que entre 2009 e 2019 a titulação que apresentou a maior taxa de crescimento média foi ‘doutorado’ com pouco mais de 11% a.a., seguida de ‘mestrado’ com quase 5% a.a. Por outro lado, as categorias ‘especialização’ e ‘graduação’ explicitaram taxas médias de crescimento negativas, sendo que a mais acentuada foi o grau de formação ‘graduação’ com quase -13% a.a.

Nos subperíodos, por sua vez, observa-se comportamentos diferenciados nas taxas médias de crescimento do número total de docentes que se dedicaram aos cursos de graduação da modalidade a distância, nas Instituições Públicas de Ensino Superior, por grau de titularidade. Por exemplo, entre 2011-2012 e 2017-2019 todas as categorias apresentaram taxas médias de crescimento negativas, fato este que ressalta a descontinuidade no incremento do número total de docentes que se dedicaram aos cursos de graduação da modalidade a distância, nas Instituições Públicas de Ensino Superior.

Não é por acaso, portanto, que se reconheceu, do mesmo modo, conforme apresentado nos gráficos e nas tabelas dos tópicos anteriores, a redução do número de vagas deferidas pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil, nestes mesmos recortes temporais. Ou seja, não houve tendência de crescimento unidimensional e consecutiva do número de vagas deferidas pelo Sistema UAB, como também não ocorreu continuidade no quantificativo de docentes que atuaram nos cursos de graduação da modalidade a distância, nas Instituições Públicas de Ensino Superior, no interstício de 2009 a 2019.

GRÁFICO 09 – Proporção do grau de formação no número total de docentes em exercício em cursos de Graduação na modalidade a distância das Instituições Públicas de Ensino Superior, de 2009 a 2019



Fonte: Estruturado a partir dos dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2020). Elaboração própria.

Em conformidade com o gráfico acima observa-se que há crescimento na participação de doutores no número total de docentes em exercício em cursos de Graduação na modalidade a distância das Instituições Públicas de Ensino Superior, de 2009 a 2019, *vis-à-vis* aos demais graus de formação. Significativo destacar, ainda, que esta participação apresentou comportamento cíclico, haja vista que em 2009 tal grau de formação (doutorado) respondia por quase 48% do número total de docentes em exercício em cursos de Graduação, na modalidade a distância das IPES, ao passo que 2012 declinou para 46,2%.

Por outro lado, nota-se que a partir de 2012 a participação de doutores no número total de docentes em exercício em cursos de Graduação na modalidade a distância das Instituições Públicas de Ensino Superior indica trajetória ascendente, estabilizando entre 2014-2015 no entorno de 58% e ascendendo de 2015-2019 para quase 70%.

Contraditoriamente, o somatório de docentes especialistas e graduados explicitou trajetória descendente de 2009 a 2019. Em 2012, em específico, os docentes com estes graus formativos representavam pouco mais de 10% e 7,6% do total, respectivamente. E, em 2019, respondiam por apenas 5,3% e 1%, na devida ordem.

Concisamente, observa-se que o movimento do quantificativo de docentes que se dedicaram aos cursos de graduação na modalidade a distância, nas Instituições Públicas de Ensino Superior, entre os anos de 2009 a 2019, sobreveio de forma cíclica e descontinuada,

priorizando, a partir de 2012, maior participação de docentes com grau de formação em doutorado.

4.3 REFLEXÕES FINAIS

A presente seção teve por intuito refletir acerca do itinerário e do contexto de proposição e de materialização do Sistema Universidade Aberta do Brasil, inter-relacionando-os ao processo de reestruturação produtiva e tecnológica do país e às políticas de desobrigação do Estado em expandir os recursos orçamentários para a educação, e outros gastos sociais, ao mesmo tempo em que ocorre a afirmação da hegemonia do capital financeiro.

Compreendeu-se, destarte, que o Sistema UAB é política pública educacional que teve por objetivo sanar, prioritariamente, dois problemas: a falta de qualificação de professores da educação básica e a dificuldade de acessibilidade de parte da população à educação superior, representando oportunidade aos cidadãos brasileiros antes excluídos por razões econômico-financeiras, culturais, sociais e geográficas de frequentar formação gratuita, inclusiva, laica, democrática e de qualidade social, especialmente na área das licenciaturas. Representou, ainda, possibilidade de formação e de capacitação de servidores públicos em serviço nas esferas federal, estadual e municipal, como também oferta de cursos superiores em diferentes áreas do conhecimento para constituição do trabalhador de novo tipo.

Entretanto, contraditoriamente, assentou-se em princípios de eficácia e de eficiência do gasto público federal, bem como no movimento de constituição da Universidade Operacional, visto que propositou a democratização do acesso à educação superior, por meio da ampliação do número de vagas deferidas, com redução dos custos relativos às condições materiais e com aproveitamento das estruturas físicas e de docentes das Instituições Públicas de Ensino Superior já cristalizadas no país.

Ao se analisar os dados empíricos fornecidos pela DED/CAPES (2020) e expostos nesta seção tais indícios ficaram ainda mais marcantes. A partir desta apreciação foi possível observar que as atividades do Sistema UAB apresentaram desempenho contraditório de descontinuidade como marco de continuidade, pois exprimiram: comportamento oscilatório das despesas orçamentárias totais destinadas ao Sistema Universidade Aberta do Brasil, ocorrendo a priorização dos gastos com bolsas *vis-à-vis* aos custeios; descontinuação no deferimento de vagas aos cursos pertencentes ao Sistema Universidade Aberta do Brasil, entre

os anos de 2005 a 2020; e, trajetória cíclica do número de docentes em exercício em cursos de Graduação na modalidade a distância das Instituições Públicas de Ensino Superior, de 2009 a 2019.

Observou-se, além disso, heterogeneidade na oferta de vagas e cursos de ensino superior público a distância no âmbito do Sistema UAB, concentrada em nível estadual, em algumas unidades da federação, com também em nível municipal do polo, sugerindo, logo, que há uma 'concentração-concentrada' das atividades desenvolvidas pelo Sistema UAB, no interstício de 2005 a 2020.

Melhor dizendo, verificou-se concentração de pouco mais de 52% do total de Instituições Públicas de Ensino Superior com vagas deferidas pelo Sistema UAB, no ano de 2020, em sete estados brasileiros: Minas Gerais, Rio de Janeiro, Paraná, Bahia, Rio Grande do Sul, Ceará e São Paulo, os quais compõem as regiões Sudeste, Nordeste e Sul.

Em nível dos polos, observou-se a mesma dinâmica de concentração regional das IPES, em que o Sudeste e o Nordeste respondem por pouco mais de 57% do total de polos com vagas deferidas pelo Sistema UAB, especificamente em 2020. E, em relação às vagas deferidas acumuladas nos cursos e nas turmas que compõe o Sistema Universidade Aberta do Brasil, entre os anos de 2005 e 2020, estas duas regiões concentram juntas pouco mais de 64%.

O estado de Minas Gerais, em específico, apresenta-se como a unidade federativa do Brasil possuidora do maior número de IPES e do maior quantitativo de polos integrantes ao Sistema UAB, como também da maior participação no total acumulado de vagas deferidas, neste recorte temporal. O estado do Rio de Janeiro, por sua vez, tem a segunda maior participação no total acumulado de vagas deferidas, entre 2005 e 2020, bem como congrega treze cidades dos vinte primeiros municípios dos polos considerados no total acumulado de vagas deferidas.

Nota-se, deste modo, que o padrão de distribuição das IPES, dos polos de apoio presencial e das vagas deferidas pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil segue movimento de concentração em alguns espaços regionais, como também em alguns municípios específicos.

Em referência aos tipos de cursos percebe-se a predominância das vagas deferidas para os cursos de Licenciaturas e de pós-graduação *lato senso* (Especializações) no âmbito do Sistema UAB, em detrimento aos Bacharelados, Tecnólogos, Sequencial de Complementos de Estudos, Aperfeiçoamento e Extensão.

Refletiu-se, portanto, que a constituição do Sistema UAB não promoveu mudanças estruturais regionais significativas na educação superior pública brasileira, haja vista que se assentou na congregação do conjunto das atividades de ensino, pesquisa e extensão das IPES já cristalizadas na modalidade presencial, pois concentrou 47% das quinze IPES com maior participação no total acumulado de vagas deferidas na região Sudeste, seguida da região Nordeste com 33% e do Sul com 20%.

Outro fato complementar a esta ideia foi que não se estabeleceu, com o Sistema UAB, uma Universidade Aberta com todas as prerrogativas do conceito, ou seja, aberta na entrada sem qualquer processo seletivo, aberta no processo com matrizes curriculares flexíveis para estruturação pelo próprio estudante e aberta na saída sem prazo definido para finalização do curso. Como também, privilegiou a instituição de um sistema integrado por universidades públicas que já ofereciam ensino, pesquisa e extensão em nível superior.

Distinto aspecto conservador, ainda, refere-se às despesas, as quais correram à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao MEC e ao FNDE, observados sempre os limites de movimentação e empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira, indicando, portanto, descontinuidade na proposta e na oferenda de financiamento do Sistema UAB, fragilizando, desse modo, a continuidade da implementação desta política pública educacional.

Por tudo isso, pode-se afirmar que houve uma modernização conservadora na educação superior pública brasileira com a implementação da modalidade a distância no âmbito do Sistema UAB. Quer dizer, os avanços modernizantes promovidos pela EaD em nível superior não se materializaram de forma homogênea entre os indivíduos e os espaços regionais nacionais, visto que conservou o grau de heterogeneidade entre as regiões na oferta de atividades de ensino, pesquisa e extensão universitários.

Identificou-se, além disso, que o corpo docente que se dedica às atividades do Sistema UAB, por sua vez, recebe bolsa e não salários e não são contratados exclusivamente para essa atuação, pois parte que o compõe é aproveitada da modalidade presencial das IPES e o remanente contratado de forma terceirizada, temporária, desregulamentada das legislações trabalhistas e desprotegida de direitos e de garantias sociais como forma de redução dos gastos governamentais.

Percebe-se, por mais este aspecto, priorização da perspectiva da Universidade Operacional, instituída no contexto brasileiro após 1990, na materialização do Sistema UAB,

visto que a contratação dos docentes acontece por intermédio de contratos precarizados e efêmeros ou, melhor dizendo, ‘flexíveis’.

Sendo assim, apreendendo-se que as condições de trabalho docente a distância no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil perpassa, essencialmente, pela historicidade do contexto sociopolítico, ideológico e econômico brasileiro, a próxima seção tem por objetivo analisar as evidências empíricas sobre as condições de trabalho docente nos cursos de graduação do Sistema UAB ofertados na singularidade da Universidade Federal do Tocantins – UFT (Sistema UAB/UFT).

5 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO SISTEMA UAB/UFT

> O estudo das condições de trabalho dos professores, no princípio do século XXI, não pode ignorar as linhas de continuidade que se estabelecem entre as últimas transformações desenvolvidas dentro desse campo profissional e as tendências que, como resposta à crise do padrão de acumulação taylorista/fordista, decorrem da implantação de um novo modelo de acumulação capitalista. Entre as tendências mais substantivas, pode-se considerar o significativo incremento do trabalho precarizado e sua expansão a partir da consolidação de novas formas de contratação - trabalho "terceirizado", subcontratado ou "*part-time*" -; o incremento dos assalariados no setor de serviços; e o aumento substantivo do trabalho feminino - preferencialmente absorvido no universo do trabalho precarizado e desregulado.
>
> (ADRIANA MIGLIAVACCA, 2010, s/p)

Na seção anterior refletiu-se sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB em contexto de proposição, mediante o estudo do percurso histórico das legislações propositivas à sua instituição, desde o decenário 1970 a década de 2000.

Reflexionou-se, também, sobre a materialização deste sistema de educação superior pública a distância em contextos nacional, regional e municipal, a partir de informações quantitativas disponibilizadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, por intermédio da Diretoria de Educação a Distância - DED.

A apreensão desta trajetória fez-se importante por se compreender que a edificação do Sistema Universidade Aberta do Brasil ocorreu em contexto social, cultural, ideológico, político e histórico particular, sob a égide de uma economia periférica, dependente e subdesenvolvida, o que influenciou, sem desvios, as condições de trabalho docente.

Assim, com vistas a identificar empiricamente as circunstâncias de laboração dos trabalhadores docentes do Sistema UAB, em um caso específico, mas não único de materialização desta política pública educacional, esta seção tem por propósito responder o seguinte questionamento: Quais são as condições de trabalho dos docentes dos cursos de graduação do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, na conjuntura da Universidade Federal do Tocantins - UFT?

Para tanto, compôs-se de três tópicos consecutivos. O primeiro discorre sobre a historicidade da materialização do Sistema UAB no contexto do espaço regional norte brasileiro e o segundo apresenta dados da concretização desta política pública educacional na conjuntura da unidade federativa do Tocantins, por compreender que as condições de trabalho (sociais e ambientais) são resultâncias e, do mesmo modo, reveladoras da lógica histórico-social-econômico-geográfica (tempo-espaço) da sociedade de que faz parte.

E, para finalizar, o último item da seção explicita e discute os elementos empíricos sobre o perfil dos docentes sujeitos desta investigação, bem como a respeito de as circunstâncias de realização do trabalho dos docentes atuantes no primeiro semestre do ano de 2021, nos cursos de graduação do Sistema Universidade Aberta do Brasil, na singularidade do tempo-espaço da Universidade Federal do Tocantins (Sistema UAB/UFT).

5.1 REGIÃO NORTE E ESTADO TOCANTINS NA TOTALIDADE DO SISTEMA UAB

Na tessitura da construção do concreto refletido sobre as condições de trabalho dos docentes dos cursos de graduação do Sistema Universidade Aberta do Brasil, na singularidade da UFT, faz-se necessário, inicialmente, refletir sobre as particularidades da materialização do Sistema UAB no contexto da região Norte nacional, como também nas especificidades do estado do Tocantins, no intervalo de 2006 a 2020[186]. Tal procedimento é relevante por compreender que a circunstância de realização do trabalho docente na EaD pública brasileira é marcada, engendrada e influenciada pelas lógicas histórica, social, política, cultural, geográfica e econômica regional do sistema de produção capitalista nacional.

A região Norte do Brasil, em específico, é circunspecta por sete estados, todos com Instituições Públicas de Ensino Superior integrantes ao Sistema Universidade Aberta do Brasil. Esta localidade regional brasileira possui total acumulado de 48.640 vagas deferidas pelo Sistema UAB entre 2006 e 2020, conforme tabela abaixo. Este quantitativo representa quase 6% do total acumulado de vagas deferidas pelo Sistema UAB para todo o território nacional, neste recorte temporal.

Melhor dizendo, nota-se que há concentração das atividades dos cursos superiores a distância deste programa público nas demais regiões brasileiras em detrimento ao espaço

[186] Em 2005, em específico, não houve deferimento de vagas pelo Sistema UAB para a região Norte. Sendo assim, essa seção adotará os anos de 2006 a 2020 como recorte temporal para discussão dos dados referentes a esta região e seus estados e os anos de 2005 a 2020 para o contexto nacional brasileiro.

regional Norte, visto que o Sudeste e o Nordeste possuem juntos pouco mais de 64% das vagas deferidas acumuladas pelo Sistema UAB, no período de 2005 a 2020. As regiões Sul e Centro-Oeste, em conjunto, possuem participação de quase 30% no acumulado de vagas deferidas e o espaço regional Norte, por sua vez, contempla aproximadamente 6% do acumulado de vagas deferidas pelo Sistema UAB neste período.

Em outros termos, a região Norte do Brasil, composta pelos estados do Acre, Amazonas, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, deteve a menor participação no total acumulado de 825.444 vagas deferidas pelo Sistema UAB, para todo o Brasil, no interstício de dezesseis anos. Possivelmente, isto é reflexo do fato de que o Sistema UAB utiliza-se das estruturas de IPES constituídas anteriormente a esta política pública, as quais se concentram, mais fortemente, nas regiões Sudeste e Nordeste e, mais tenuamente, nas regiões Norte e Centro-Oeste, como exposto em seção anterior.

Pode ser elucidação, ainda, da ocorrência de que existe possível relação entre as vagas deferidas pelo Sistema UAB em nível regional e a atividade econômica das regiões brasileiras. E, nesse sentido, o estudo de Silva (2017) destaca que a região Norte possui acanhada participação no Produto Interno Bruto nacional, tendo apenas dois estados, Amazonas e Pará, que se sobressaem pela produção industrial.

Cabe sublinhar que isto pode ocorrer pelo fato de que no Amazonas grande parte da atividade econômica está concentrada na capital do estado, Manaus, e seus arredores, por causa da Zona Franca de Manaus. E no caso do Pará em virtude do extrativismo mineral promovido pela Companhia Vale do Rio Doce / Vale S.A. - que retira minério de ferro, manganês, cobre e níquel para exportação -, a qual se localiza em Canaã dos Carajás, Parauapebas, Curionópolis, Marabá e Ourilândia do Norte. Como também pela atividade econômica concentrada nos cinco municípios que compõem a mesorregião metropolitana de Belém (capital): Ananindeua, Belém, Benevides, Marituba e Santa Bárbara.

Outro aspecto relacional à ínfima participação da região Norte no total acumulado de vagas deferidas pelo Sistema UAB, para todo o Brasil, no interstício de 2006 a 2020, pode ser devido ao fato de este espaço regional aglutinar os cinco estados menos populosos do Brasil, os quais são: Acre, Amapá, Rondônia, Roraima e Tocantins[187].

Por conseguinte, pode-se refletir que as unidades federativas brasileiras com apoucada participação no Produto Interno Bruto nacional e com miúda população podem demandar

[187] Informação embasada nos dados sobre Estimativas de População para 2020, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Para detalhes, ver: https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6579#resultado.

menor número de turmas, de vagas deferidas e de cursos superiores do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

TABELA 12 – Vagas deferidas pelo Sistema UAB em cada estado da região Norte de 2006 a 2020, em cada ano

UF / Ano	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Acre												200			320
Amazonas		592	366	30		1.528	104	910	350			2.598	1.485	55	150
Amapá					1.312	360		500	60	60	200	100	1.563		949
Pará			2.250	4.501	3.077	740		750	650			1.820	810		
Rondônia			300	100		1.085	900					47	465	450	
Roraima			400		344	550	650	748	594			1.236		1.250	84
Tocantins	25	50	75		1.974	901	2.273	690	1.924	759		1.028	433		915
Total	**25**	**642**	**3.391**	**4.631**	**6.707**	**5.164**	**3.927**	**3.598**	**3.578**	**819**	**200**	**7.029**	**4.756**	**1.755**	**2.418**

Fonte: Estruturada a partir dos dados fornecidos pela DED/CAPES, 2020. Elaboração própria.

Além disso, embasando-se nos subsídios apresentados na tabela acima, vale salientar que cada unidade federativa que integra a região Norte apresentou participação dessemelhante no total acumulado de vagas deferidas pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil, no interstício de 2006 a 2020.

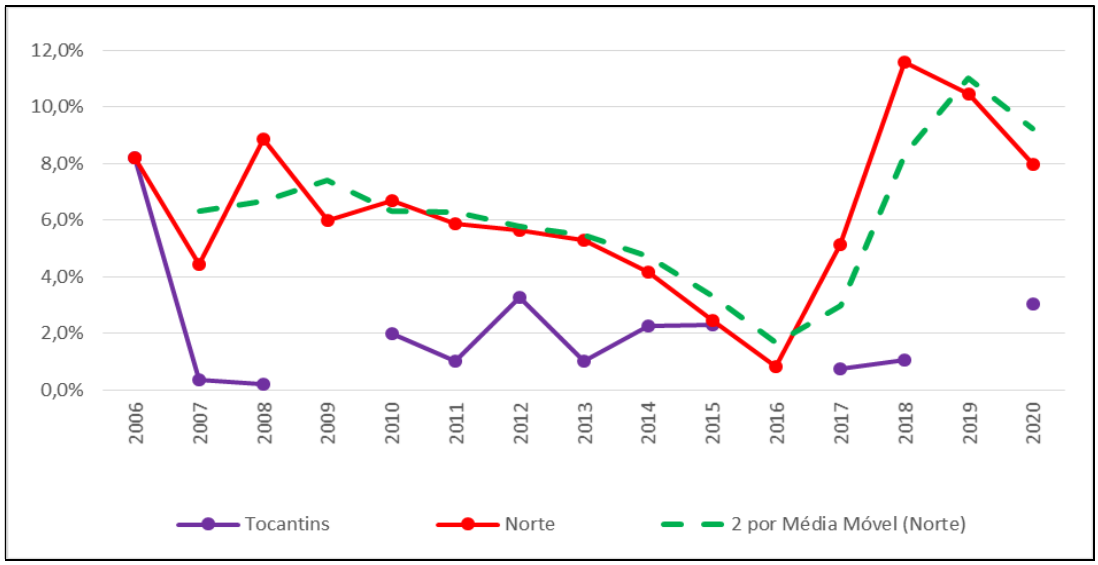
Quer dizer, o estado do Tocantins, em específico, abarcou 23% do total acumulado de vagas deferidas na região Norte pelo Sistema UAB, entre 2006 e 2020, estando atrás apenas do estado do Pará, o qual compôs 30% deste total acumulado de vagas deferidas. Por sua vez, o estado do Amazonas apresentou 17% do total acumulado de vagas deferidas pelo Sistema UAB para a região Norte, neste recorte temporal, seguido de Roraima com 12%, do Amapá com 10% e de Rondônia com 7%. O estado do Acre, no que lhe concerne, teve a menor participação, acumulando apenas 1% do total de vagas deferidas na região Norte, pelo Sistema UAB, no intervalo de 2006 a 2020.

Essencial ressaltar que o Tocantins não é destacado na pesquisa de Silva (2017) como unidade federativa da região Norte com expressividade na produção industrial brasileira e nem como estado populoso pelas Estimativas de População para 2020 do IBGE, contudo comparece com a segunda maior participação no total acumulado de vagas deferidas neste espaço regional pelo Sistema UAB, entre os anos de 2006 a 2020.

Diante disso, é relevante sublinhar a participação da região Norte e, especificamente, do estado do Tocantins (unidade federativa da UFT), no conjunto do total acumulado de vagas

deferidas pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil para todos os estados brasileiros, entre os anos de 2006 e 2020, em conformidade com o explicitado no gráfico abaixo.

GRÁFICO 10 – Participação da região Norte e do estado do Tocantins no total acumulado de vagas deferidas pelo Sistema UAB, entre 2006 e 2020



Fonte: Estruturado a partir dos dados fornecidos pela DED/CAPES, 2020. Elaboração própria.

No caso da região Norte do Brasil, a quantidade anual máxima de vagas deferidas foi em 2018, quando a participação desta no contexto nacional representou 11,6%, e a menor foi no ano de 2016, quando atingiu o patamar de 0,8% de vagas deferidas pelo Sistema UAB. Tal fato destaca, repetidamente, a concentração dos cursos superiores a distância deste programa público educacional em outros espaços regionais brasileiros, visto a diminuta participação da região Norte neste cenário.

Por outro lado, o estado do Tocantins atingiu seu máximo na participação nacional em 2006 com 8,2% do acumulado total de vagas deferidas pelo Sistema UAB, entre 2006 e 2020, e o seu mínimo no ano de 2008 com apenas 0,2%, explicitando, portanto, mais uma vez, a pouca expressividade desta unidade da federação no cotejamento de vagas deferidas, ano a ano, pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil. Por tudo isso, entende-se a necessidade de estudos e de pesquisas que se debrucem sobre as especificidades da educação superior pública a distância neste estado brasileiro.

É possível observar, além disso, na leitura e na interpretação do gráfico acima a existência de dois movimentos constituintes do processo de distribuição de vagas deferidas pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil no espaço regional Norte, no período de 2006 a 2020.

O primeiro deles é o comportamento cíclico da participação desta região no deferimento de vagas pelo Sistema UAB, no intervalo temporal de 2006 a 2020. Por exemplo, entre 2006 e 2007 verifica-se taxa média de crescimento de 2.468% a.a., ao passo que de 2007 a 2008 há taxa média de crescimento de 428,2% a.a. Por outro lado, constata-se taxa média de crescimento entre 2008 e 2016 de quase -30% a.a., enquanto de 2016 a 2018 tem-se taxa média de crescimento de 387,65% a.a. Por fim, nota-se que a taxa média de crescimento entre os anos de 2018 e 2020 foi de quase -29% a.a.

Melhor dizendo, observa-se, a partir da linha de tendência móvel, movimento suave de crescimento do deferimento de vagas pelo Sistema UAB para a região Norte até 2009, para em seguida apresentar forte declínio deste até o ano de 2016. De outro modo, nota-se ascensão no deferimento de vagas pelo Sistema UAB para a região Norte entre 2016 e 2019, para de 2019 a 2020 exibir, novamente, um decaimento.

Provavelmente, este movimento cíclico esteja se objetivando em decorrência do comportamento intermitente da proposição de editais de fomento e de chamadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES para propostas de cursos superiores a distância nas IPES.

O segundo fenômeno explicitado pelo gráfico acima é a descontinuidade da participação do estado do Tocantins no deferimento de vagas pelo Sistema UAB, no intervalo de 2006 a 2020. Isto fica claro, mais ainda, ao verificar a ruptura na afluência de vagas deferidas pelo Sistema UAB, para esta unidade federativa, entre os períodos de 2008 a 2010; 2015 a 2017; e 2018 a 2020. Esse fato pode ter contribuído, provavelmente, para que a unidade federativa brasileira do Tocantins, dentre todas as outras, fosse a única que apresentou taxa média de crescimento negativa no recorte temporal de 2009 a 2019, conforme discutido na seção primeira desta tese de doutorado.

Esta ruptura no deferimento de vagas pelo Sistema UAB para o Tocantins ocorreu, provavelmente, pela descontinuidade das despesas orçamentárias totais relacionadas ao Sistema UAB e pelo corte de verbas destinadas aos cursos superiores ofertados pelo programa, como resultante da proposição do governo federal em expandir e interiorizar a educação superior pública brasileira com menor custo e dispêndio governamentais possíveis, sob a égide de modelo neoliberal de Estado gerenciador e avaliador e de perspectiva de universidade operacional (CHAUÍ, 2003).

Podem-se recordar aqui as limitações orçamentárias e financeiras impostas pela Emenda Constitucional nº. 95, de 15 de dezembro de 2016, que congelou, por 20 anos, a

proporção dos recursos direcionados pelo Orçamento Geral da União aos gastos obrigatórios e discricionários, instituindo, desse modo, teto para os dispêndios públicos, os quais incluem os educacionais e podem ter influenciado a restrição de abertura de inovados cursos, turmas e vagas no Sistema UAB após 2017.

Em resumo compreende-se que esta descontinuidade da participação do estado do Tocantins no deferimento de vagas pelo Sistema UAB, no intervalo de 2006 a 2020, pode ser associada, presumivelmente, à restrição orçamentária da União, imposta pelas políticas fiscalistas neoliberais, que reflete na inconstância da proposição de editais de fomento e de chamadas pela CAPES para a educação superior pública a distância nacional.

A fim de dar continuidade na constituição do panorama histórico que sustém as circunstâncias de realização do trabalho docente no Sistema UAB/UFT, o próximo item expõe, de forma pormenorizada, as idiossincrasias contextuais das vagas deferidas por este à Universidade Federal do Tocantins, no interstício de 2006 a 2020.

5.2 A UFT NO CONTEXTO DA MATERIALIZAÇÃO DO SISTEMA UAB

Para a constituição do concreto pensado acerca da estruturação do Sistema UAB na singularidade da Universidade Federal do Tocantins, faz-se essencial sublinhar a participação desta Instituição Pública de Ensino Superior no total acumulado de vagas deferidas por esta política pública, para o estado do Tocantins, entre os anos 2006 e 2020.

TABELA 13 – Vagas deferidas pelo Sistema UAB para cada IPES do estado do Tocantins de 2006 a 2020, em cada ano

IPES / Ano	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
IFTO															374
UFT	25	50	75		1.974	901	1.618		978	759		1.028	433		541
UNITINS							655	690	946						
Total	**25**	**50**	**75**	**-**	**1.974**	**901**	**2.273**	**690**	**1.924**	**759**	**-**	**1.028**	**433**	**-**	**915**

Fonte: Estruturada a partir dos dados fornecidos pela DED/CAPES, 2020. Elaboração própria.

Vale destacar que o estado do Tocantins foi criado em 1988 com a promulgação da vigente Constituição Federal do Brasil e com o desmembramento da área norte do estado de Goiás. Nesta época, a cidade de Miracema do Norte constituiu-se como provisória capital e, no decorrer do ano de 1989, construiu-se o município de Palmas para ser sede da administração pública estadual.

Em 1990 foi estabelecida a Universidade do Tocantins - UNITINS[188], instituição pública de ensino superior, com sede em Palmas, sustentada por entidades públicas e privadas com o apoio do governo estadual. E em 23 de outubro de 2000, com a criação da Universidade Federal do Tocantins - UFT, pela Lei Federal n° 10.032[189], parte do patrimônio, dos *campi*, dos estudantes e dos cursos regulares daquela IPES foram transferidos para esta.[190]

A UNITINS, em específico, integrou-se ao Sistema Universidade Aberta do Brasil em junho de 2010, para oferecimento dos cursos de licenciaturas em Letras e Pedagogia. E, pelos dados apresentados pela DED/CAPES a esta investigação, esta oferta principiou-se com vagas deferidas no ano de 2012: 405 para o curso de Pedagogia e 250 para o Curso de Letras - Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respectivas Literaturas. O bacharelado em Administração Pública deu início em 2013, juntamente com as Licenciaturas em Computação e em Matemática.

Importante destacar que a Fundação Universidade do Tocantins, a UNITINS, desenvolveu entre os anos de 2004 e 2009 variados cursos superiores na modalidade a distância, contudo estes não eram vinculados ao Sistema Universidade Aberta do Brasil, conforme destacado por Maia (2011; 2009).

A UFT, no que lhe concerne, teve sua implantação efetivada no ano de 2003, com transferência das atividades acadêmicas e da infraestrutura da UNITINS e com a posse dos primeiros docentes efetivos. Atualmente, esta instituição pública de educação superior compõe-se de sete *campi*, localizados em Palmas (capital do estado do Tocantins e local em que fica a reitoria da UFT), Araguaína, Arraias, Gurupi, Miracema, Porto Nacional e Tocantinópolis.

A integração da UFT ao Sistema UAB sucedeu no segundo semestre de 2006, com o deferimento de 25 vagas para a oferta, no polo Arraias, do curso de Licenciatura em Biologia. Este permaneceu como único curso até 2010, quando se deu o deferimento de vagas para o curso de Licenciatura em Química. A Licenciatura em Física, por sua vez, teve vagas deferidas pela primeira ocasião no ano de 2011, seguido de Licenciatura em Matemática em 2015 e do curso de Licenciatura em Música no ano de 2020.

---

[188] As informações referentes à UNITINS aqui destacadas foram consultadas e retiradas do *link* https://www.unitins.br/nportal/portal/page/show/historico#:~:text=A%20hist%C3%B3ria%20da%20Universidade%20do,Tocantins%20em%20forma%20de%20autarquia.&text=Em%202000%2C%20a%20Unitins%20iniciou,Federal%20do%20Tocantins%20(UFT).

[189] Maiores detalhes consultem o sítio http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10032.htm.

[190] Para minudências acerca deste contexto consulte Maia (2011; 2009) e Pretto e Pereira (2008).

Como curso do tipo Bacharelado teve-se apenas Administração Pública, o qual encetou-se em 2014 com 400 vagas deferidas e encontra-se em processo de finalização de oferta, conforme dados fornecidos pela Diretoria de Tecnologias Educacionais, da Universidade Federal do Tocantins.

Interessante perceber que a maior parte dos cursos de graduação do Sistema Universidade Aberta do Brasil, no âmbito da UFT, destinam-se à formação de professores da Educação Básica, em conformidade com o inciso I, do art. 1º, do Decreto n.º 5.800, de 06 de junho de 2006.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO, no que lhe diz respeito, foi criado pela Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a qual constituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para oferta de educação profissional e tecnológica nas modalidades de ensino presencial e a distância. Percebe-se, pelo exposto na tabela acima, que o IFTO teve quantitativo inicial de 374 vagas deferidas pelo Sistema UAB tão-somente no ano de 2020, sendo 224 vagas deferidas para a Licenciatura em Pedagogia e 150 para o Tecnólogo em Gestão do Agronegócio.

Apreende-se, então, pelas informações explicitadas que o Sistema Universidade Aberta do Brasil proporcionou vagas deferidas, entre 2006 e 2020, para as três IPES pertencentes ao estado do Tocantins e integrantes ao Sistema UAB. Contudo, nota-se que 76% do quantitativo total destas vagas deferidas pelo Sistema UAB, nesta unidade da federação e neste recorte temporal, esteve a cargo da UFT, ou seja, esta unidade federativa apresentou forte concentração de vagas deferidas pelo Sistema UAB na Universidade Federal *vis-à-vis* à estadual e ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins.

Outro aspecto interessante pode ser percebido ao se analisar o número de vagas deferidas para os cursos de educação superior a distância pelo Sistema UAB, no âmbito da UFT, distribuídas pelos vinte polos da Instituição, no intervalo de 2006 a 2020, conforme elementos da tabela a seguir: há concentração de vagas nos quatro principais polos da UFT. Quer dizer, os polos de Palmas, Gurupi, Dianópolis e Araguaína concentram quase 50% do total acumulado de vagas deferidas pelo Sistema UAB para a UFT, entre os anos de 2006 a 2020.

Significante destacar que o Tocantins, conforme Estimativas de População para 2020, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, é composto por 139 municípios. O mais populoso é Palmas, capital do estado, seguido de Araguaína e Gurupi. A cidade de Dianópolis, por sua vez, ocupa a décima posição em contingente populacional no interior

desta unidade federativa, mas participa com pouco mais de 9% do total acumulado de vagas deferidas pelo Sistema UAB, no âmbito da UFT, de 2006 a 2020.

TABELA 14 – Distribuição das vagas deferidas para os cursos de educação superior a distância pelo Sistema UAB, no âmbito da UFT, em cada polo e em cada ano, de 2006 a 2020[191]

Polos UFT / Ano	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Alvorada							80		100	36		25	13		
Ananás			25		55	120	34		90	71		47	13		
Araguacema					120	64	114		40			30			
Araguaína					248	62	80		40			102	71		50
Araguatins					210		114		82	22		47	43		71
Arraias	25	50			70	31	50		140	93		77	71		
Cristalândia					80	120	64					55	13		21
Dianópolis					243	64	214		40	94		22	13		71
Guaraí					95	62			90	71		22	41		
Gurupi					273	157	314		122	116		197	71		46
Lagoa da confusão															36
Mateiros					50		30		32	36		30			36
Miracema do Tocantins															36
Nova Olinda			25						40	71					
Palmas					410	221	394		32	33		227	41		46
Palmeirópolis															36
Pedro Afonso									40			22	13		21
Porto Nacional					50		100			45		95	30		71
Taguatinga							30		90	71		30			
Wanderlândia			25		70										
Total	**25**	**50**	**75**		**1974**	**901**	**1618**		**978**	**759**		**1028**	**433**		**541**

Fonte: Estruturada a partir dos dados fornecidos pela DED/CAPES, 2020. Elaboração própria.

Identifica-se, do mesmo modo, que o polo da capital do estado do Tocantins, Palmas, possui cumulativamente quase 2 vezes mais vagas deferidas pelo Sistema UAB, no intervalo temporal de 2006 a 2020, que o polo de Dianópolis e, também, quase 39 vezes mais vagas deferidas acumuladas que os polos de Palmeirópolis, de Lagoa da Confusão e de Miracema do Tocantins - estes sendo os três polos da UFT que possuem o menor quantitativo de vagas deferidas acumuladas neste período.

Neste sentido, pode-se compreender que existe movimento de concentração-concentrada das vagas deferidas pelo Sistema UAB no estado do Tocantins, como ocorre

[191] Para verificar as Estimativas da População Residente no Brasil, nas unidades da federação e nos municípios brasileiros, com data de referência de julho de 2020, consulte o documento exposto no *link*: https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2020/estimativa_dou_2020.pdf.

também em contexto nacional. Isto é, a Universidade Federal do Tocantins concentra 76% do quantitativo de vagas deferidas pelo Sistema UAB para esta unidade da federação, bem como os seus quatro principais polos aglutinam quase 50% do total acumulado de vagas deferidas para os cursos superiores a distância do Sistema UAB/UFT, no intervalo de 2006 a 2020.

Ao se desmembrar as 8.382 vagas deferidas pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil para a Universidade Federal do Tocantins, no interstício de 2006 a 2020, por tipo de cursos, identifica-se que o maior quantificativo destas vagas se destinou à oferta e ao implemento de cursos de formação de professores para a educação básica, como ocorreu também em conjuntura nacional.

TABELA 15 – Vagas deferidas pelo Sistema UAB para a Universidade Federal do Tocantins, por tipo de curso e em cada ano, de 2006 a 2020

Tipo de curso / Ano	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Aperfeiçoamento					875	384	330								
Bacharelado									400	245		198			
Especialização					750		450		578			180	140		
Extensão					200	318	388								
Licenciatura	25	50	75		149	199	450			514		650	293		541
Total	**25**	**50**	**75**		**1.974**	**901**	**1.618**		**978**	**759**		**1.028**	**433**		**541**

Fonte: Estruturada a partir dos dados fornecidos pela DED/CAPES, 2020. Elaboração própria.

Em detalhamento pode-se destacar que cerca de 35% das vagas deferidas pelo Sistema UAB para a UFT foi para as Licenciaturas em Biologia, Física, Matemática, Música e Química; 25% para as pós-graduações *Lato Sensu* em Ensino de Matemática, Gestão em Saúde, Gestão Pública e Gestão Pública Municipal; 19% para os cursos de Aperfeiçoamento em Cultura e Histórias dos Povos Indígenas, Educação Ambiental e Educação para a Diversidade; 11% para cursos de Extensão em Gestão de Programas de Educação, Escolar Indígena e Mídias na Educação; e 10% para o bacharelado em Administração Pública.

Tal perspectiva confirma, mais uma vez, o cumprimento de um dos objetivos do Sistema UAB, o qual é "oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada a professores da educação básica", conforme o inciso I, do art. 1º, do Decreto n.º 5.800, de 06 de junho de 2006.

Observa-se, além disso, que não houve oferta, no intervalo de 2006 a 2020, de cursos dos tipos Tecnólogo e Sequencial de Complemento de Estudo, no âmbito do Sistema

Universidade Aberta do Brasil, na singularidade da Universidade Federal do Tocantins, em conformidade com as informações explicitadas na tabela acima.

Aspecto interessante de se destacar, ainda, na análise do total acumulado de vagas deferidas pelo Sistema UAB, para a UFT, é que os cursos de licenciatura apresentam: quase 3,5 vezes mais vagas deferidas que o curso do tipo bacharelado; quase 3,5 vezes mais vagas deferidas que os cursos de extensão; quase 2 vezes mais vagas deferidas que os cursos de aperfeiçoamento; e quase 1,5 vezes mais vagas deferidas que as pós-graduações *lato senso* - especializações.

Pode-se compreender, por tudo isso, predominância dos cursos para formação de professores da educação básica pelo Sistema UAB, no âmbito da Universidade Federal do Tocantins, no período de 2006 a 2020, congruente à tendência nacional da preponderância de vagas deferidas pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil, especialmente, para os cursos do tipo licenciatura.

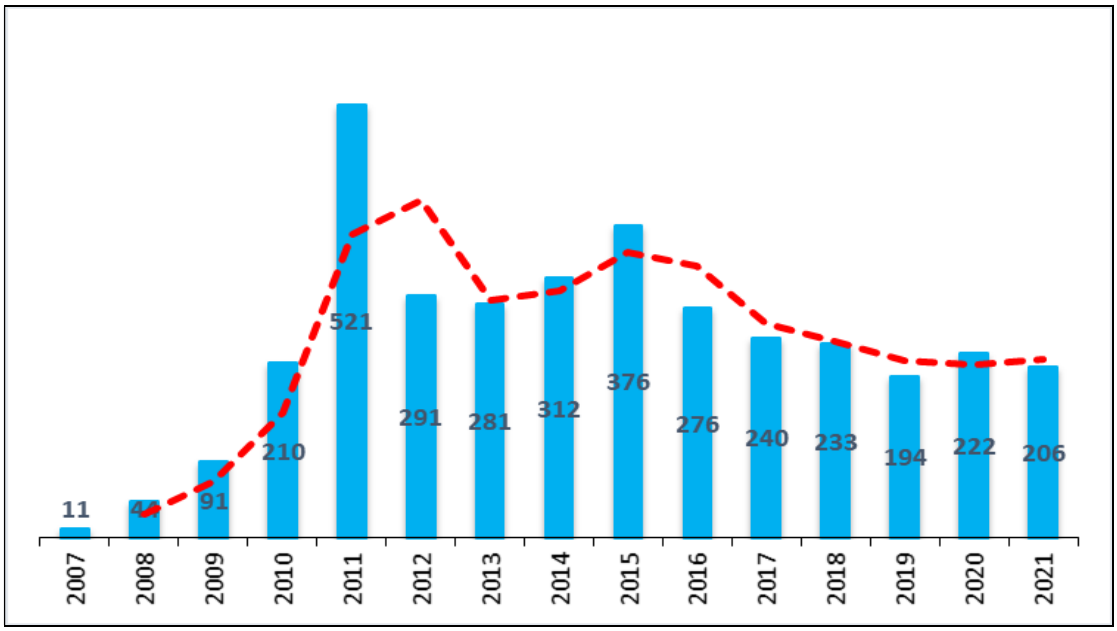
Apreende-se, mais uma vez, pela apreciação dos dados expostos na tabela anterior, que há interrupção e descontinuidade no deferimento de vagas em todos os tipos de cursos superiores (aperfeiçoamento, bacharelado, especialização, extensão e licenciatura) pertencentes ao Sistema UAB, entre os anos de 2006 a 2020, no âmbito da Universidade Federal do Tocantins. Evidência que pode explicar, parcialmente, o fato do estado do Tocantins ser a única unidade federativa do Brasil a apresentar taxa média de crescimento negativa no quantitativo de matrículas em cursos superiores na modalidade a distância entre os anos de 2007 e 2019.

Em resumo, interpreta-se que o desempenho do deferimento de vagas pelo Sistema UAB no contexto da Universidade Federal do Tocantins segue a mesma performance da conjuntura nacional, visto que apresenta: descontinuação no deferimento de vagas aos cursos pertencentes ao Sistema Universidade Aberta do Brasil, entre os anos de 2006 a 2020; concentração de vagas deferidas em alguns principais polos (Palmas, Gurupi, Dianópolis e Araguaína); e predominância das vagas deferidas para os cursos de Licenciatura face aos Bacharelados, às Especializações e aos Cursos de Aperfeiçoamento e de Extensão.

Como elemento essencial, ainda, à construção do concreto pensado, buscou-se subsídios acerca do quantitativo total de profissionais (docentes e coordenadores) que se dedicaram às atividades do Sistema UAB/UFT, entre os anos de 2006 a 2021. Tais elementos foram disponibilizados em janeiro de 2022 pela Diretoria de Tecnologias Educacionais da

Universidade Federal do Tocantins - DTE/UFT, por intermédio do Portal Fala.br, e sistematizados no gráfico abaixo.

GRÁFICO 11 – Quantificativo total de profissionais (docentes e coordenadores) em exercício nas atividades do Sistema UAB/UFT de 2007 a 2021



Fonte: Estruturada a partir dos dados fornecidos pela DTE/UFT, 2022. Elaboração própria.

Relevante mencionar, primeiramente, que os dados relativos ao quantificativo destes profissionais têm recorte temporal inicial diferente das informações sobre deferimento de vagas, haja vista que as vagas deferidas no ano de 2006 somente foram efetivas em matrículas e início das aulas do curso em 2007, quando houve necessidade de contratação de docentes e de coordenadores. Por conseguinte, o delineamento de período desta informação é de 2007 a 2021.

Interessante observar que o comportamento da quantidade total de profissionais docentes e coordenadores que se dedicaram às atividades do Sistema UAB/UFT apresentou oscilação cíclica, sendo 2011 o ano em que se teve o número máximo destes profissionais, possivelmente reflexo das 1.974 vagas deferidas no ano de 2010. Cabe destacar, conforme elementos discutidos acima, que o ano de 2010 conteve o maior quantitativo de vagas deferidas pelo Sistema UAB/UFT, deste modo, provavelmente, demandou maior número de docentes e coordenadores no ano subsequente.

Por outro lado, 2007 possuiu o somatório mínimo de profissionais docentes e coordenadores que se devotaram aos cursos do Sistema UAB/UFT, consequência,

possivelmente, do quantitativo ínfimo de vagas deferidas no ano de 2006: somente 25 vagas para o curso de Licenciatura em Biologia. Interessante relembrar que esta graduação permaneceu como única com deferimento de vagas pelo Sistema UAB para a UFT até o ano de 2009, haja vista que somente em 2010 teve-se vagas deferidas para o segundo curso de licenciatura: Química.

Ainda em referência ao gráfico anterior, cabe ressaltar que a linha de tendência (média móvel de dois anos) indica movimento cíclico do número de docentes em exercício nos cursos do Sistema UAB/UFT, de 2007 a 2021. Ou seja, o montante de profissionais docentes e coordenadores que se dedicaram às atividades do Sistema UAB/UFT apresentou comportamento ascendente entre 2007 e 2012, ligeira reversão cíclica até 2015 e diminuição consecutiva até o ano de 2021.

Tal performance explicita moção de intermitência, descontinuidade e instabilidade na contratação do quadro de profissionais docentes e coordenadores do Sistema UAB/UFT. Possivelmente, esta atuação profissional intermitente, descontínua e instável, apoiada em movimento cíclico no deferimento de vagas, gera sentimento de insegurança, de vulnerabilidade, de não pertencimento de classe e suscita riscos de adoecimentos físicos e/ou psíquicos mentais no trabalhador, conforme destacado na investigação de Antunes e Praun (2015).

TABELA 16 – Número de docentes em exercício nos cursos do Sistema UAB, na Universidade Federal do Tocantins, por atuação docente, em cada ano, de 2007 a 2021

Atuação /Ano	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**	**2021**
Docente formador	10	24	66	74	147	96	110	119	114	125	106	109	74	88	89
Docente conteudista				11	18	11	3				4				
Docente tutor presencial		6	6	38	109	49	70	78	87	45	49	47	60	61	55
Docente tutor a distância		9	14	69	174	93	73	97	150	83	61	62	49	63	51
Total	**10**	**39**	**86**	**192**	**448**	**249**	**256**	**294**	**351**	**253**	**220**	**218**	**183**	**212**	**195**

Fonte: Estruturada a partir dos dados fornecidos pela DTE/UFT, 2022. Elaboração própria.

Ao se analisar os dados sobre o quantificativo de docentes em exercício nos cursos do Sistema UAB, na Universidade Federal do Tocantins, cotejados nas atuações docente conteudista, docente formador, docente tutor a distância e docente tutor presencial e em cada ano, nota-se que a participação dos tutores no total de docentes, no intervalo de 2010 a 2021, oscilou entre 50,2% (nos anos 2017 e 2018) a 67,5% (no ano de 2015).

Ou seja, há predominância de contratação de docentes tutores (presenciais e a distância) em detrimento aos docentes formadores e conteudistas. Isto demonstra, aparentemente, que as atividades desenvolvidas pelo Sistema UAB/UFT sustentam-se, em grande medida, sobre os alicerces das atuações dos docentes tutores a distância e dos docentes tutores presenciais neste período.

Contudo, cabe ressalvar, que a atividade laboral do docente tutor a distância e do docente tutor presencial não possui ordenamento jurídico característico e estes realizam atribuições sem reconhecimento pelo direito trabalhista, conforme pesquisa realizada por Oliveira e Lemos Júnior (2018).

Estes autores denunciam, ainda, que a 'tutoria' não é nem mesmo reconhecida como ocupação no mercado de trabalho pela Classificação Brasileira de Ocupações - CBO, do Ministério do Trabalho[192], contribuindo, assim, para que os docentes tutores a distância e os docentes tutores presenciais desenvolvam labores invisibilizados, estranhados e desprovidos de reconhecimento formal e trabalhista e para que não sejam representados por movimentos e organizações sindicais docentes tradicionais.

Importante destacar que não se encontrou, também, na Classificação Brasileira de Ocupações - CBO, do Ministério do Trabalho, qualquer menção aos docentes da educação superior a distância, somente aos 'professores do ensino superior', na ocupação 234 e ocupações correlatas[193]. Quer dizer, os docentes da educação superior a distância e, consequentemente do Sistema UAB, atuam em formato despercebido pelos e despojado das legislações trabalhistas.

Mesmo compreendendo que o docente da educação superior a distância compõe a classe profissional dos 'professores do ensino superior', acredita-se que há indigência de discussão jurídica e trabalhista acerca das particularidades da atuação na educação superior modalidade a distância, tendo em vista a finalidade de resguardar, proteger e amparar este

---

[192] Por intermédio da portaria ministerial nº. 397, de 9 de outubro de 2002, foi instituída a Classificação Brasileira de Ocupações com finalidade de identificação das ocupações no mercado de trabalho e de classificação junto aos registros administrativos e domiciliares. Para detalhes acesse Ministério do Trabalho mediante ao *link*: http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/home.jsf.

[193] 2341 - Professores de matemática, estatística e informática do ensino superior; 2342 - Professores de ciências físicas, químicas e afins do ensino superior; 2343 - Professores de arquitetura e urbanismo, engenharia, geofísica e geologia do ensino superior; 2344 - Professores de ciências biológicas e da saúde do ensino superior; 2345 - Professores na área de formação pedagógica do ensino superior; 2346 - Professores nas áreas de língua e literatura do ensino superior; 2347 - Professores de ciências humanas do ensino superior; 2348 - Professores de ciências econômicas, administrativas e contábeis do ensino superior; 2349 - Professores de artes do ensino superior.

trabalhador. Isto seria importante porque, na visão de Praun (2014), quanto mais frágil é o vínculo da atividade profissional desempenhada com a legislação protetora do labor e mais diminuta é a sua representação nas associações e nos sindicatos de trabalhadores, maior é o grau de precarização das condições de trabalho.

Por fim, resumidamente, reflete-se que os docentes tutores a distância e os docentes tutores presenciais responderam, conjuntamente, por mais da metade do número de docentes em exercício no Sistema UAB/UFT, em cada ano do período de 2010 a 2021. Apreende-se, também, que há movimento cíclico na 'admissão' de docentes e de coordenadores do Sistema UAB/UFT em consonância com as demandas, as vagas deferidas, os tempos e os espaços dos cursos e das turmas em cada ano e semestre letivos, assentido, possivelmente, com a perspectiva *just-in-time* de contratação e de atuação do trabalhador do século XXI, especialmente do ciberproletário, conforme discutido por Antunes (2018).

Tais informações são relevantes no sentido de se compreender que o contexto histórico, social, econômico e político, posto pelo capitalismo flexível-financeiro-neoliberal, impacta a arquitetura estrutural do Sistema UAB, em âmbito regional, estadual e institucional, como também influencia diretamente as condições subjetivas e objetivas de trabalho dos docentes que se dedicam às atividades dos cursos ofertados pelas Instituições Públicas de Ensino Superior integrantes ao Sistema Universidade Aberta do Brasil.

É por essa razão que se decompôs os dados da edificação do Sistema UAB na região Norte, no estado do Tocantins e na Universidade Federal do Tocantins, na ocasião dos anos de 2006 a 2021, a fim de se desvelar a conjuntura das condições empíricas do trabalho dos docentes dos cursos de graduação do Sistema UAB/UFT, em tópico subsequente.

5.3 AS CIRCUNSTÂNCIAS DE ATUAÇÃO DOS DOCENTES DO SISTEMA UAB/UFT

O movimento de reconstrução do concreto pensado, a partir do concreto figurado, tem seu alicerce na mediação entre a universalidade da teoria e a singularidade do fenômeno em cada unidade da diversidade, ou seja, para se capturar o movimento da essencialidade do real parte-se das evidências teóricas, que compreendem os fenômenos como polifacetados, multideterminados e complexos, para se realizar aproximação do ser-assim único do caso examinado na peculiaridade do tempo-espaço (MUNHOZ, 2009).

Nesse sentido, com o intento de se refletir sobre as circunstâncias de atuação do trabalhador docente no Sistema UAB/UFT, esta seção encontra na contribuição dos

conhecimentos teóricos já construídos sobre as condições de trabalho o fio condutor para a observação do objeto de estudo e para a edificação das argumentações.

Para tanto, compreende-se que as condições de trabalho, de modo geral, conforme esgrimido por Oliveira e Assunção (2010, s/p), referem-se ao "conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo instalações físicas, materiais e insumos disponíveis, equipamentos e meios de realização das atividades", bem como "as relações de emprego" e "a exposição aos riscos de adoecimento e os níveis de segurança nos ambientes ocupacionais".

Por conseguinte, apreende-se que estas são circunstanciadas, marcadas e engendradas pelas manifestações sociais, culturais, econômicas, políticas e ideológicas dos tempos e espaços. Quer dizer, ao se examinar as condições de trabalho dos laboradores, a historicidade é elemento de essencial relevância e precisa sempre ser resgatada enquanto processo no movimento de reestruturação do capitalismo e de constituição de inovada morfologia do trabalho.

Neste sentido, depreende-se que as circunstâncias de laboração de qualquer trabalho precisam ser discutidas, atualmente, a partir das idiossincrasias peculiares do tempo-espaço do capital flexível-financeiro-neoliberal. Melhor expondo, o capitalismo contemporâneo, assentado na reestruturação produtiva flexível, na hegemonia do capital financeiro e na ideologia política neoliberal, proporcionou novas condições de trabalho abancadas em relações de emprego contingenciais desconexas dos direitos e garantias trabalhistas e dos espaços físicos laborais definidos, em rendimentos por metas, tarefas e objetivos, em labutadores utilitários dos seus próprios recursos materiais e em práticas capazes de gerar adoecimentos (ANTUNES, 2018).

E, compreendendo que o trabalho docente, nas diversas modalidades e níveis de ensino, não se esquivou desse movimento de reorganização das circunstâncias de labor, conforme discutido na segunda seção, busca-se a partir deste tópico analisar as evidências empíricas das condições de trabalho dos docentes dos cursos de graduação a distância do Sistema UAB, ofertados na singularidade da Universidade Federal do Tocantins.

Com esse propósito, adotou-se as seguintes categorias/variáveis para coleta, tratamento e debate dos dados: as relações de emprego que envolvem a atuação do docente no Sistema UAB/UFT; recursos materiais e espaços físicos disponíveis para o desenvolvimento do trabalho docente no Sistema UAB/UFT; e os efeitos das condições de trabalho no âmbito

do Sistema UAB/UFT na vida dos docentes, ou seja, os riscos de adoecimento físico e/ou psíquico-mentais, concordante com o destacado por Oliveira e Assunção (2010, s/p).

Contudo, inicialmente, caracterizou-se o perfil do docente trabalhador no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil, na singularidade da Universidade Federal do Tocantins, no primeiro semestre letivo de 2021, embasando-se nas variáveis sexo, idade, estado civil e grau de formação acadêmica, conforme ver-se-á a seguir.

Para tanto, concebeu-se, nesta investigação, como docente do Sistema UAB/UFT o docente autor/conteudista, o docente formador e os docentes tutores presenciais e a distância, embasando-se nas concepções de Mill (2014, p. 37), o qual afirma que "o docente-autor, o docente-formador e os docentes-tutores são tipicamente educadores. Os outros são profissionais que participam da polidocência[194] e influenciam a qualidade do ensino-aprendizagem, mas não são docentes".

Não obstante, é importante ressaltar que a categoria 'docente autor/conteudista' não foi adotada na coleta, tratamento e análise dos elementos empíricos pelo fato de que na listagem fornecida pela DTE/UFT não constava nem sequer um docente autor/conteudista atuante no Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre do ano de 2021, conforme exposto n seção primeira desta tese de doutoramento, no tópico caminhos metodológicos.

5.3.1 O perfil dos docentes do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021

Conforme apresentado por Antunes (2006; 2018) e discutido na seção segunda desta tese, as metamorfoses proporcionadas pela reestruturação produtiva no Brasil, especialmente a partir dos anos 1990, causaram impactos no mundo do trabalho, sobretudo no setor de serviços, relacionados às relações de emprego, remuneração, divisão 'sociossexual' e subsunção real aprofundada dos labores ao capital. Assim, cabe destacar que é nesse cenário em que se dá a tessitura da narrativa do argumento do perfil do trabalhador docente na especificidade do Sistema UAB/UFT.

[194] O conceito polidocência "pode ser definido como uma categoria de análise da docência na educação a distância (EaD), que geralmente é coletiva e partilhada, com o trabalho pedagógico realizado por distintos profissionais, de maneira colaborativa e fragmentada. Assim, a polidocência não é a docência em si, mas uma forma de compreendê-la" (MILL; VELOSO, 2018), pois o coletivo de trabalhadores da EaD é composto por profissionais com diversas formações e atuações: técnicos, laboratoristas, gestores, diagramadores, professores etc. (MILL, 2014).

Para tanto, entende-se por perfil do trabalhador docente o conjunto dos elementos que compõem as características dos sujeitos da investigação, quer seja, as variáveis que estão relacionadas com sexo, estado civil, idade e grau de formação acadêmica, a fim de se conhecer quem são os respondentes do instrumento de coleta de dados desta pesquisa. Nesse sentido, descreveu-se neste tópico estas particularidades dos docentes formadores e dos docentes tutores presenciais e dos docentes tutores a distância atuantes no Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre do ano de 2021[195].

No entanto, é essencial destacar, dado o imperativo hipotético, que a contextura do argumento aqui apresentado destacar-se-á o diferencial existente entre os atributos relacionados aos docentes tutores presenciais e tutores a distância em detrimento aos docentes formadores do Sistema UAB/UFT.

TABELA 17 – Dados proporcionais sobre o estado civil e o sexo dos docentes em exercício nos cursos de graduação a distância do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021

Sexo / Estado Civil	Casado	Divorciado	Solteiro	União estável	Total
Docente formador	**17,7%**	**6,5%**	**4,8%**	**8,1%**	**37,1%**
Feminino	4,8%	4,8%		1,6%	11,3%
Masculino	12,9%	1,6%	4,8%	6,5%	25,8%
Docente tutor a distância	**24,2%**	**1,6%**	**6,5%**	**4,8%**	**37,1%**
Feminino	16,1%	1,6%	4,8%	3,2%	25,8%
Masculino	8,1%		1,6%	1,6%	11,3%
Docente tutor presencial	**14,5%**	**4,8%**	**3,2%**	**3,2%**	**25,8%**
Feminino	4,8%	3,2%	1,6%	1,6%	11,3%
Masculino	9,7%	1,6%	1,6%	1,6%	14,5%
Total	**56,5%**	**12,9%**	**14,5%**	**16,1%**	**100,0%**

Fonte: Estruturado a partir dos dados dos questionários. Elaboração própria.

Pelos elementos explícitos na tabela acima observa-se que há predominância dos docentes tutores em proporção média no conjunto das atuações no Sistema UAB/UFT, entre os respondentes. Por exemplo, os docentes tutores a distância responderam por 37,1% [28,7%; 45,5%][196], ao passo que os docentes tutores presenciais objetaram por 25,8% [18,2%; 33,4%], enquanto os docentes formadores corresponderam a 37,1% [28,7%; 45,5%].

[195] Cabe ressaltar, mais uma vez, que em todas as tabelas apresentadas neste tópico a nomenclatura 'docente formador' refere-se à função de docente formador II, visto que nem ao menos um dos respondentes do questionário desta investigação assinalou a opção 'docente formador I'.

[196] Importante relembrar que os valores apresentados entre colchetes, na discussão dos dados, representam o intervalo de confiança, conforme explicado no item 'o transcurso metodológico' que compõe a seção 1.

Estes dados apontam, então, que na agregação dos docentes do Sistema UAB/UFT há preponderância dos docentes tutores *vis-à-vis* aos docentes formadores. Entende-se, isto, como sinalização de que a estrutura dos docentes do Sistema UAB, de forma geral, apresenta propensão em se organizar ao abrigo de força de trabalho mais flexível, haja vista que os docentes tutores presenciais e a distância não possuem vínculo profissional com a carreira do magistério superior público brasileiro e nem garantias e direitos trabalhistas.

Deste modo, pode-se refletir que tais elementos corroboram com o pressuposto defendido por esta tese, de que o movimento de valorização ampliada do capital flexível-financeiro-neoliberal no Brasil, especialmente após os anos 1990, tem propiciado inovada morfologia do trabalho nacional, marcada pela devastação e pelo abandono dos direitos trabalhistas e das garantias sociais e previdenciárias, em âmbito público e privado.

Outro aspecto significativo percebido na análise das informações acima é a superioridade de docentes do sexo masculino no total dos docentes atuantes no Sistema Universidade Aberta do Brasil, na singularidade da Universidade Federal do Tocantins, no semestre 2021/1, cuja proporção média foi de 51,6% [42,9%; 60,3%].

Interessante observar que tal informação vai ao encontro do perfil dos docentes das Instituições de Educação Superior, apresentadas pelo Censo da Educação Superior, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, no ano de 2020 (INEP, 2022). Este documento aponta que, tanto na rede privada quanto na rede pública, os docentes mais frequentes na educação superior são do sexo masculino. [197]

Entretanto, percebe-se, pormenorizadamente, que as mulheres são predominantes nas atuações das tutorias, quer dizer, a proporção média dos docentes tutores do sexo feminino é de 37,1% [24%; 50,2%] no Sistema UAB/UFT, no semestre 2021/1, enquanto do sexo masculino é de 25,8% [12,7%; 38,9%]. E, no âmbito dos docentes formadores, tem-se a proporção média de 25,8% [12,7%; 38,9%] de docentes do sexo masculino *vis-à-vis* a 11,3% [5,8%; 16,8%] de docentes do sexo feminino.

Nota-se, outrossim, que a maioria dos docentes tutores a distância, em específico, é do sexo feminino, perspectiva também apontada por Almeida (2016) em estudo sobre a feminização do trabalho de tutoria a distância no Sistema UAB, entre os anos de 2006 a 2018.

---

[197] Informações retiradas das Notas Estatísticas, do Censo da Educação Superior 2020, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, disponível no link: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf.

A investigação desta pesquisadora demonstrou, ainda, que 75% das vinculações de tutores, neste recorte temporal, foi para a atuação nos afazeres de tutoria a distância.

Tal perspectiva coaduna, além disso, com as discussões de Migliavacca (2010), as quais indicam que atrelado ao movimento de expansão do setor de serviços e das novas formas de contratação no princípio do século XXI, há o aumento significativo do trabalho feminino no universo precarizado e não regulamentado da docência.

Portanto, percebe-se pelos dados discutidos acima que o Sistema Universidade Aberta do Brasil exibe inclinação em se ancorar, em sua maioria, em força de trabalho mais arqueável, conforme perspectiva do capital flexível-financeiro-neoliberal, ou seja, docentes tutores presenciais e a distância em maior parte do sexo feminino, sem vínculo profissional com a carreira do magistério superior público brasileiro e admitidos por intermédio de contratos temporários e desprovidos de garantias sociais, trabalhistas e previdenciárias.

É possível observar, do mesmo modo, a partir dos subsídios apresentados na tabela acima, que 56,5% [47,8%; 65,1%] dos docentes em exercício em cursos de graduação a distância no Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre do ano de 2021, é casado; que 16,1% [9,7%; 22,5%] vive em união estável; que 14,5% [8,4%; 20,6%] é solteiro; e que 12,9% [7,1%; 18,7%] possui estado civil divorciado. [198]

Laconicamente, pode-se considerar, logo, que a maioria dos docentes formadores em exercício nos cursos de graduação a distância do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021, é casada e do sexo masculino, ao passo que a maior parte dos docentes tutores presenciais é do sexo masculino e com estado civil casado.

E os docentes tutores a distância, por sua vez, são, em predomínio, do sexo feminino e casados, acumulando, provavelmente, atividades domésticas, familiares e profissionais, provendo, assim, exploração da constelação familiar (ANTUNES; ALVES, 2004) e/ou emaranhando, como aponta Antunes (2020b), os espaços e relações de produção com os de reprodução.

Este cenário explicita, possivelmente, movimento de divisão sociossexual desigual e diferenciada no mundo do trabalho intrínseco ao Sistema UAB/UFT, haja vista que os docentes tutores, contratados em formato terceirizado e sem vínculo empregatício, pagos por bolsas e ajustados por intermédio de ‘Termo de Compromisso’ são, em maior número, do sexo feminino. Enquanto o docente formador, em sua maior parte do sexo masculino,

[198] Relevante sublinhar que nem sequer um docente respondeu seu estado civil como viúvo, portanto esta variável não foi considerada no tratamento e na organização dos dados empíricos.

encontra-se amparado por concurso público para a educação superior presencial e acumula atividades e funções, por meio de contrato temporário, na educação superior pública a distância.

Esta interpretação vai ao encontro dos estudos de Nogueira (2013; 2010). Esta autora afirma a presença, no âmbito do capitalismo flexível-financeiro-neoliberal, de dinâmica de acentuada feminização do mundo do trabalho, especialmente em labores com relações de emprego flexíveis/terceirizadas e com baixa remuneração. Esse movimento, segundo a pesquisadora, é amparado pelo discurso fetichizado de que a jornada de trabalho feminina, bem como sua atuação, deve ser peculiar pela necessidade de simbiose entre a existência familiar/íntima e o exercício profissional.

Em referência à idade média dos docentes em exercício nos cursos de graduação a distância do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021, pode-se afirmar que: o docente formador possui idade média de 44 [43; 45] anos; o docente tutor presencial contém idade média de 42 [41; 44] anos; e o docente tutor a distância conta com idade média de 42 [41; 44] anos. Deste modo, compreende-se que os docentes formadores em exercício nos cursos de graduação a distância do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021, apresenta idade média pouco maior *vis-à-vis* a idade média dos docentes tutores presenciais e a distância.

Resumidamente, observa-se que os docentes tutores presenciais e a distância são em sua maioria mulheres e casadas, ao passo que os docentes formadores são em sua maior parte homens, casados e com idade média superior aos tutores, mas ambos (docentes tutores e docentes formadores) com idade média superior aos 40 anos.

Interessante destacar que os dados Censo da Educação Superior, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, no ano de 2020 (INEP, 2022), indicam que a idade mais frequente dos docentes em instituições públicas de ensino superior é 39 anos. Nesse sentido, compreende-se que a idade média dos docentes formadores e tutores em exercício nos cursos de graduação a distância do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021, é superior à moda[199] da idade dos docentes das IPES, no ano de 2020.

Este panorama vai ao encontro, além disso, do estudo de Antunes e Alves (2004), o qual aconselha que uma das mutações perceptíveis no mundo do trabalho na era da mundialização e da financeirização do capital é as pessoas com idade próxima aos 40 anos

[199] A moda (Mo) em estatística remete-se ao valor que aparece com maior frequência em um agrupamento de dados e/ou informações (MORETTIN; BUSSAB, 2010).

serem excluídas do mercado formal regulamentado e somarem-se aos contingentes dos chamados trabalhadores informais, precários e parciais, com contratos de trabalho intermitentes e desregulamentados pelo direito trabalhista.

Compreende-se, então, que os docentes formadores e os docentes tutores presenciais e a distância do Sistema UAB/UFT, atuantes no primeiro semestre do ano de 2021, são trabalhadores informais e precarizados do setor de serviços, uma vez que possuem idade próxima aos 40 anos e não têm vínculos formais e regulamentados com o serviço público civil federal, conforme a Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990, para performance específica na educação superior pública a distância.

TABELA 18 – Dados proporcionais sobre o grau de formação acadêmica dos docentes em exercício nos cursos de graduação a distância do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021

Atuação / Grau de formação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total
Docente formador			4,8%	32,3%	37,1%
Docente tutor a distância	1,6%	19,4%	16,1%		37,1%
Docente tutor presencial	6,5%	12,9%	6,5%		25,8%
Total	**8,1%**	**32,3%**	**27,4%**	**32,3%**	**100,0%**

Fonte: Estruturado a partir dos dados dos questionários. Elaboração própria.

Outro elemento valoroso na caracterização do perfil dos docentes em exercício nos cursos de graduação a distância no Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021, é o grau de formação acadêmica. Assim, é possível considerar que 8,1% [3,3%; 12,8%] dos docentes possuía apenas a graduação e desenvolvia atividades como docentes tutores, sendo 1,6% [-0,6%; 3,8%] com atuações a distância e 6,5% [2,2%; 10,7%] com performances presenciais.

Tal informação condiz com a exigência, explícita nos editais iniciais de seleção UAB1 (2005) e UAB2 (2006)[200], de que os docentes tutores presenciais (para atendimento dos estudantes nos polos de apoio em presença) e a distância (responsável pelo atendimento dos estudantes via meios tecnológicos de comunicação: telefone, e-mail, teleconferência etc.) tenham formação mínima em nível superior.

Nota-se, além do mais, que 32,3% [24,1%; 40,4%] dos docentes em exercício nos cursos de graduação a distância no Sistema UAB/UFT, no semestre 2021/1, possuía titulação acadêmica ‘doutorado’ e atuava como docentes formadores. Os docentes com grau de formação acadêmica ‘mestrado’ compunham proporção média de 27,4% [19,7%; 35,2%],

[200] Veja edital UAB1 (2005) no *link*: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/edital_dou.pdf e o UAB2 (2006) no endereço: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/novoedital_uab.pdf.

sendo 4,8% [1,1%; 8,6%] atuante como docente formador, 16,1% [9,7%; 22,5%] como docente tutor a distância e 6,5% [2,2%; 10,7%] como docente tutor presencial.

Por sua vez, 32,3% [24,1%; 40,4%] dos docentes em exercício em cursos de graduação a distância no Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre do ano de 2021, tinha grau de formação acadêmica em especialização, sendo 19,4% [12,5%; 26,2%] atuante como docentes tutores a distância e 12,9% [7,1%; 18,7%] como docentes tutores presenciais.

Por conseguinte, pode-se compreender que os docentes formadores em exercício nos cursos de graduação a distância no Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021, possuíam maior grau de formação acadêmica - doutorado e mestrado - em detrimento aos tutores presenciais e a distância, os quais, em sua maioria, eram graduados e especialistas.

Em resumo, pode-se perceber, então, que o perfil dos docentes em exercício nos cursos de Licenciaturas em Biologia, Física, Matemática, Música e Química e Bacharelado em Administração Pública, do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021, é:

- Maioria dos docentes formadores do sexo masculino, com estado civil casado, com idade média de 44 [43; 45] anos e com titulação acadêmica doutorado;
- Maior parte dos docentes tutores a distância do sexo feminino, com estado civil casado, com idade média de 42 [41;44] anos e com grau de formação acadêmica especialização;
- Preponderância dos docentes tutores presenciais do sexo masculino, com estado civil casado, com idade média de 42 [41;44] anos e com grau de formação acadêmica especialização.

Deste modo, os elementos que constituem o perfil da categoria dos docentes tutores apontam para trabalhadores, em maior número, do sexo feminino, casados e com formação acadêmica em nível de especialização. Por outro lado, as particularidades que compõem o perfil dos docentes formadores são diferentes, ou seja, estes laboradores são, em maior parte, do sexo masculino, com estado civil casado e com formação acadêmica em nível de doutorado.

Tais proeminências indicam que há um hiato trabalhista e formativo entre estas duas categorias de trabalhadores, haja vista que os docentes tutores se inserem no mercado de trabalho da docência na educação superior pública a distância de forma mais frágil que os docentes formadores, por não possuírem qualquer vínculo profissional e formal com as IPES e apresentarem grau de formação acadêmica menor ao verificado para estes.

5.3.2 Relações de emprego dos docentes do Sistema UAB/UFT

Aspecto essencial na constituição do concreto refletido acerca das condições de trabalho docente no Sistema UAB/UFT, do primeiro semestre de 2021, são as relações de emprego. Estes arrolamentos referem-se ao caráter dos relacionamentos estabelecidos entre o trabalhador e o contratante de sua força de trabalho no mercado, ou seja, aludem-se às formas de seleção e contratação, remuneração, carreira e estabilidade no emprego, conforme Oliveira e Assunção (2010, s/p).

Para tanto, com vistas a composição deste tópico foram analisadas as legislações pertinentes às relações de emprego entre os trabalhadores docentes e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, gestora do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Quer dizer, adotou-se a avaliação destas normativas por elas regerem as vinculações de emprego dos docentes do Sistema UAB em todas as IPES participantes desta política pública de educação superior a distância, como também na singularidade da Universidade Federal do Tocantins.

5.3.2.1 Seleção, contratação, estabilidade e plano de carreira

Conforme a Portaria n.º 183, de 21 de outubro de 2016, da CAPES, a seleção dos docentes para atuação no Sistema UAB, bem como para a concessão e o pagamento das bolsas, deve realizar-se por meio de processo seletivo amparado nos princípios da publicidade e impessoalidade. Assim, o procedimento de seleção para aferir a competência profissional e acadêmica dos candidatos aspirantes aos cargos de docentes no Sistema UAB é concretizado pela Instituição Pública de Ensino Superior proponente dos cursos superiores e com vagas deferidas para implementação.

Considera-se "processo seletivo como sendo a sequência de atos administrativos que operacionalize, independentemente do método, escolha criteriosa e fundamentada de indivíduos para atuarem como bolsistas nas atividades diretamente relacionadas aos propósitos do Sistema UAB [...]", conforme parágrafo único, do art.2º, da Portaria nº 102, de 10 de maio de 2019, que regulamenta o art.7º, da Portaria nº 183, de 21 de outubro de 2016.

Portanto, compreende-se que a seleção dos docentes para performance nos cursos superiores a distância do Sistema UAB não ocorre por intermédio de concurso público, como sucede para atuação no ensino presencial das IPES, constituindo, de tal modo, dualidade

intrainstitucional para selecionar professores para a modalidade presencial e para a modalidade a distância no interior das Instituições Públicas de Ensino Superior.

Quer dizer, ocorre no âmago das IPES dois procedimentos para seleção e contratação de docentes para a educação superior: um tipo de metodologia específica - processo seletivo - para contratação dos docentes para atuação nos cursos superiores a distância integrantes ao Sistema UAB e outra estratégia exclusiva - concurso público - para contratação dos docentes para performance nos cursos superiores presenciais.

Outro dualismo acontece nos pré-requisitos para as inscrições nos procedimentos de seleção para os cargos de docentes formadores e de docentes tutores presenciais e a distância no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

A Portaria Capes nº 102, de 10 de maio de 2019, define no §4º, do art.6º, que o processo de seleção dos docentes formadores seja realizado "com participação restrita aos docentes concursados do quadro da instituição, sendo excepcionalmente admitida a participação de professores externos nos casos de não preenchimento das vagas". Isto é, os docentes formadores prestam concursos públicos para operarem nos cursos superiores presenciais e, posteriormente, acumulam atuações na modalidade a distância ao participarem do processo seletivo específico do Sistema UAB.

Tal perspectiva foi identificada na análise das informações coletadas por meio de questionários com os docentes do Sistema UAB/UFT, os quais mostraram que: 33,9% [25,6%; 42,1%] dos docentes formadores atua, concomitantemente, na educação superior presencial e na educação superior a distância, desempenhando, portanto, dupla jornada de trabalho docente. Destes docentes formadores respondentes do questionário somente 3,2% [0,2%; 6,3%] indicou que não desempenha e cumula funções docentes na educação superior presencial.

TABELA 19 – Dados proporcionais sobre a atuação concomitante na educação superior presencial e/ou na educação básica pelos docentes em exercício nos cursos de graduação a distância do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021

Educação Superior presencial	Não	Sim	Total
Docente formador	3,2%	33,9%	37,1%
Docente tutor a distância	29,0%	8,1%	37,1%
Docente tutor presencial	21,0%	4,8%	25,8%
Total	**53,2%**	**46,8%**	**100,0%**

Educação Básica	Não	Sim	Total
Docente formador	33,9%	3,2%	37,1%
Docente tutor a distância	11,3%	25,8%	37,1%
Docente tutor presencial	8,1%	17,7%	25,8%
Total	**53,2%**	**46,8%**	**100,0%**

Fonte: Estruturado a partir dos dados dos questionários. Elaboração própria.

Dupla jornada de trabalho também foi diagnosticada na análise dos dados coletados por meio dos questionários com os docentes tutores presenciais e a distância do Sistema UAB/UFT, conforme exposto na tabela acima. Isto é, 25,8% [18,2%; 33,4%] dos docentes tutores a distância e 17,7% [11,1%; 24,4%] dos docentes tutores presenciais desempenham atividades de docência na educação básica, simultaneamente, à educação superior a distância no Sistema UAB/UFT.

Ressalta-se, ainda, que 8,1% [3,3%; 12,8%] dos docentes tutores a distância e 4,8% [1,1%; 8,6%] dos docentes tutores presenciais atuantes no primeiro semestre de 2021, no Sistema UAB/UFT, acumulavam, juntamente, atividades de docência na educação superior presencial privada. Tal diagnóstico indica, possivelmente, jornadas laborais integradas e prolongadas e movimento de intensificação do ritmo de trabalho dos docentes que operavam no Sistema UAB/UFT, no semestre 2021/1.

Especificamente referente aos docentes tutores, presenciais e a distância, a Portaria nº 102, de 10 de maio de 2019, no §3º, do art.6º, determina que os procedimentos seletivos para estes cargos sejam "abertos à participação da comunidade em geral, atendidos os requisitos previstos nos respectivos editais", ou seja, os candidatos a tutores não são integrantes do quadro docente da IPES proponente do curso no Sistema UAB, mas pertencentes à comunidade em geral. Precisam, como critérios preliminares, ter formação em nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério da educação básica ou superior, em consonância com o art. 4º, da Portaria n.º 183, de 21 de outubro de 2016.

Percebe-se, portanto, que o Sistema Universidade Aberta do Brasil possui processo de seleção e de contratação de docentes em formato singular, que em nada se assemelha à contratação de docentes para a educação superior presencial no interior das Instituições Públicas de Ensino Superior. Isto é, os docentes formadores, em sua maior parte, se veem

amparados pelo regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das Autarquias e das Fundações Públicas Federais, disposto pela Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990[201] ao atuarem, concomitantemente, na educação superior presencial, entretanto os docentes tutores presenciais e a distância encontram-se totalmente desamparados por esta normativa.

Melhor dizendo, o docente formador para ser elegível ao certame precisa ter vínculos formais com as IPES, salvo casos excepcionais, e estar amparado pelo regime jurídico dos Servidores Públicos Civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, conforme a Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Todavia, de outro lado, os docentes tutores a distância e presenciais não apresentam qualquer relação de emprego formal com o setor público civil federal e atuam mediante aprovação em processos seletivos esporádicos que já definem, *ex-ante*, as atividades a serem desenvolvidas.

Tais reflexões demonstram, claramente, que os docentes tutores a distância e presenciais, em termos de formalização e de condições de emprego, são os elos mais frágeis na cadeia de vínculos empregatícios dos docentes do Sistema UAB, conforme já discutido nos estudos de Oliveira (2014), Almeida (2016) e Abreu (2017), apresentados na seção primeira desta tese de doutoramento.

Isto tudo significa, por conseguinte, que não existe por parte do governo federal política clara de curto, médio e longo prazo que estabeleça procedimentos e diretrizes para concurso público, estabilidade, promoção por tempo de serviço e plano de carreira, bem como para formação continuada dos docentes tutores do Sistema UAB, uma vez que os mesmos são fisgados no mercado de trabalho segundo demandas pontuais e esporádicas. Este é, provavelmente, um dos elementos, dentre tantos outros no âmbito das relações de emprego, que indica possível situação de precariado dos docentes tutores presenciais e a distância desta política pública educacional.

Cabe lembrar que para Braga (2012; 2017) o precariado é aquela parcela da classe trabalhadora que exerce suas atividades laborais desamparada de regulamentação trabalhista e garantias sociais, despojada de plano de carreira e estabilidade, com menor qualificação e remuneração em relação aos companheiros de labor, com intensa carga horária de atividades e privado de proteção em relação ao desemprego.

Não se pode deslembrar, além disso, das reflexões de Antunes (2010) e de Carcanholo (2009), as quais enfatizam que nas economias dependentes, periféricas e subdesenvolvidas,

[201] Para maiores detalhes sobre o regime jurídico dos servidores públicos consulte o seguinte endereço eletrônico: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm.

como é o caso do Brasil, a dinâmica principal de reorganização do mercado de trabalho no capitalismo contemporâneo, nos setores público e privado, é a superexploração e espoliação dos trabalhadores.

Portanto, reflete-se que o estabelecimento do precariado professoral na educação superior pública a distância, no âmbito do Sistema UAB, é parte constituinte do movimento capitalista contemporâneo de estruturação da nova morfologia do trabalho, bem como de instituição da universidade operacional (organização social) que prioriza "contratos de trabalho temporários e precários – ou melhor, 'flexíveis'" (CHAUÍ, 2003, p.7).

Ao se findar o processo seletivo, os aprovados, que atuarão como docentes formadores e docentes tutores presenciais e a distância no Sistema UAB, firmam junto à IPES um Termo de Compromisso, conforme modelos constantes nos anexos da Portaria n.º 183, de 21 de outubro de 2016, expedida pela CAPES. Neste documento são descritas as atribuições características, as atividades a serem desempenhadas, a carga horária e as obrigações previstas a cada performance durante a vigência desse Termo de Compromisso.

Conforme o art. 3º, da Portaria nº 102, de 10 de maio de 2019, a validade dos processos seletivos para docente formador e docente tutor, e, consequentemente do Termo de Compromisso, é de até 4 (quatro) anos. Isto significa que "Ultrapassada a validade do processo seletivo, a concessão de nova bolsa para um mesmo beneficiário dependerá necessariamente da sua aprovação em novo processo seletivo".

Nota-se, com isso, que não há perspectiva de estabilidade na atuação como docente formador e como docente tutor no Sistema UAB e, nem mesmo, constituição de plano de carreira e promoção por tempo de serviço, pois a cada finalização de período de 4 (quatro) anos o docente carece de participar de outro procedimento de seleção, no qual pode ou não ser aprovado. Deste modo, percebe-se que a força de trabalho docente no Sistema UAB é vista pelos contratantes, supostamente, como mercadoria passível de alta descartabilidade e flexibilidade.

Assim, mais uma vez percebe-se que não há formalização de emprego para atuação na educação superior a distância pública nos termos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, e que os docentes do Sistema UAB ficam à margem do estabelecimento formal dos parâmetros e das condições de emprego dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

Em síntese, entende-se que estas perspectivas de seleção, de contratação, de estabilidade e de plano de carreira dos docentes do Sistema UAB indicam que os ventos da

uberização principiam-se a soprar, sutil e morosamente - *talvez* -, nas relações trabalhistas dos docentes da educação superior pública a distância, especialmente nas atuações dos docentes tutores presenciais e a distância, os quais possuem, em tese, as tarefas mais simplificadas e objetivadas do processo de ensinagem e apoiam, em maior número, as atividades desta política pública educacional.

5.3.2.2 Remuneração

Como remuneração ao dispêndio da força de trabalho, os docentes formadores e os docentes tutores presenciais e a distância participantes dos programas de formação do Sistema Universidade Aberta do Brasil recebem 'bolsas de estudo e pesquisa', em conformidade com o disposto na Lei nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006. A responsabilidade pelo pagamento de tais remunerações é da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, conforme Resolução nº 15, de 4 de dezembro de 2015.

Os valores das bolsas de estudo e pesquisa dos docentes formadores e dos docentes tutores presenciais e a distância, bem como dos demais profissionais atuantes no Sistema UAB, são determinados, no presente período, pelo art.4º, da Portaria n.º 183, de 21 de outubro de 2016, da CAPES, sendo:

> I. **Professor Formador I**: valor de R$ 1.300,00 (mil e trezentos reais) concedido para atuação em atividades *típicas de ensino*, participantes de projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias de ensino na área de formação inicial e continuada de professores de educação básica no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida experiência de 03 (três) anos no magistério superior;
>
> II. **Professor Formador II**: valor de R$ 1.100,00 (mil e trezentos reais) concedido para atuação em atividades *típicas de ensino*, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, exigida formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior;
>
> III. **Tutor (presencial e a distância)**: valor de R$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) concedido para atuação em atividades *típicas de tutoria* desenvolvidas no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior.

Antes de se refletir acerca da remuneração posta pela Portaria n.º 183, de 21 de outubro de 2016, da CAPES, interessante destacar a descrição das atividades típicas a cada uma das atuações docentes. Nas categorias 'Professor Formador I' e 'Professor Formador II'

indicam que estes profissionais devem dedicar-se a atividades típicas de ensino relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, ou seja, orientar e ministrar disciplinas, cumprindo o conteúdo programático e as atividades organizadas pelo docente conteudista.

Especificamente nas atribuições dos docentes tutores presencial e a distância a Portaria n.º 183, de 21 de outubro de 2016, da CAPES, indica que estes devem atuar em atividades típicas de tutoria, isto é, aos docentes tutores presenciais cabe o acompanhamento dos estudantes nos polos de apoio em presença e ao docente tutor a distância pertence a assistência dos acadêmicos por meio dos recursos tecnológicos de comunicação.

Portanto, compreende-se que se aos docentes tutores, presencial e a distância, compete o atendimento dos discentes durante todo o processo de aprendizagem nas atividades das disciplinas dos cursos superiores do Sistema UAB, estes desenvolvem atividades de docência e, logo, devem ser considerados docentes do ensino superior a distância e deveriam ter as mesmas condições remunerativas das outras categorias docentes. Contudo, percebe-se que isto não é realidade.

Para reflexão sobre este aspecto, ponderou-se os valores das bolsas de estudo e pesquisa dos docentes formadores e dos docentes tutores presenciais e a distância a partir, primeiramente, do salário-mínimo recebido pelos trabalhadores nacionais, conforme determinação do Ministério da Economia do Brasil, para o ano de 2021, o qual foi de R$ 1.100,00 (um mil e cem reais).

Deste modo, observou-se que o docente formador II (como os respondentes do questionário desta pesquisa) recebeu o equivalente a 1 (um) salário-mínimo para desempenhar suas atividades no âmbito do Sistema UAB/UFT, no semestre primeiro do ano de 2021. Contudo, o docente tutor, presencial e a distância, foi remunerado com somente 69,5% do salário-mínimo vigente no ano de 2021, para atuação no Sistema UAB/UFT, no semestre letivo 2021/1.

Destarte, reflete-se, logo, que se há predominância dos docentes tutores em proporção média no conjunto das atuações no Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre do ano de 2021, existe, portanto, a preponderância de trabalhadores docentes que receberam menos de 70% de 1 (um) salário-mínimo para desempenhar suas atribuições no processo de ensinagem na educação superior a distância, no âmbito desta política pública educacional, na singularidade da Universidade Federal do Tocantins.

Em outras palavras, o trabalhador docente formador atende, duplamente, a educação superior presencial e a distância das IPES, com o sustentáculo de numerosos docentes tutores presenciais e a distância, os quais são remunerados com menos de 70% de um salário-mínimo para desenvolverem suas atividades docentes no Sistema UAB/UFT.

Ou seja, mais uma vez há indicação clarificada de que os docentes tutores presenciais e a distância compõem, provavelmente, o precariado docente do Sistema UAB, pois respondem, na cadeia do processo de ensinagem, pelas menores remunerações entre os docentes do ensino superior a distância nas IPES, além da ausência de seleção por concurso público, de reconhecimento formal e normativo da profissão, de estabilidade no emprego, de promoção por tempo de serviço e de plano de carreira.

Cabe lembrar que, em consonância com Silva e Motta (2019), o precariado docente é composto por professores com sobrecarga de trabalho, sem perspectiva de plano de carreira, desprovido de licenças especiais decorrentes do tempo de serviço, com baixa remuneração, com insegurança quanto ao desemprego, com ausência de salários em período de férias e em caso de afastamento por problemas de saúde, com falta de reconhecimento e valorização social, como também com exiguidade dos benefícios de seguro desemprego, FGTS e descanso semanal remunerado.

Como continuidade da reflexão, em momento posterior, ponderou-se os valores das bolsas de estudo e de pesquisa dos docentes formadores II e dos docentes tutores presenciais e a distância do Sistema UAB, com base no piso salarial dos profissionais da rede pública da educação básica em início de carreira, com carga horária de trabalho de 40 horas semanais, reajustado no ano de 2020 para R$ 2.886,24[202]. Ressalta-se que o valor deste piso salarial continuou sendo o mesmo para o ano de 2021, alterando-se para R$ 3.845,00 tão-somente em 2022.

Contudo, importante enfatizar que os docentes do Sistema Universidade Aberta do Brasil são selecionados e contatados para atuar nos processos de ensinagem por até 20h

[202] O piso se aplica a profissionais vinculados a instituições de ensino infantil, fundamental e médio das redes federal, estadual e municipal que têm carga horária de trabalho de 40 horas semanais, conforme Lei nº. 11.738, de 16 de julho de 2008.

semanais[203]. Sendo assim, a fim de se realizar a comparação entre o piso salarial dos profissionais do magistério público da educação básica e o valor da bolsa de estudo e de pesquisa dos docentes do Sistema UAB, fez-se necessário estabelecer indicador denominado 'equivalente geral hora/aula'[204]. Tal procedimento tem por objetivo assentar todos os valores das remunerações, das distintas classes de trabalhadores docentes, em base comum e comparável em termos de carga horária.

Assim sendo, constatou-se, em *termos de equivalente geral hora/aula*, que o docente formador II recebeu, no primeiro semestre do ano de 2021, 76,3% do valor do piso salarial dos profissionais da rede pública da educação básica, para performance nos cursos superiores a distância do Sistema UAB/UFT. Enquanto os docentes tutores presenciais e a distância, no que lhes concernem, receberam o equivalente a quase 53% do valor do piso salarial dos profissionais da rede pública da educação básica para desempenho de suas funções na docência do Sistema UAB/UFT.

Melhor dizendo, estas proporções destacam a existência de diferencial de remuneração, em *termos de equivalente geral hora/aula*, de próximo a -24% para os docentes formadores II e de -47% para os docentes tutores presenciais e a distância do Sistema UAB/UFT, em relação ao piso salarial dos profissionais do magistério público da educação básica, em início da carreira, conforme a Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008.

Ao se considerar como embasamento o valor do piso salarial dos profissionais da rede pública da educação básica em início de carreira, com carga horária de trabalho de 40 horas semanais, para o ano de 2022, e o valor das bolsas de estudo e de pesquisa dos docentes formadores II e os docentes tutores do Sistema UAB, que permaneceram constantes, para

---

[203] A quantidade de horas a serem cumpridas por cada docente do Sistema UAB encontra-se descrita nos editais dos procedimentos seletivos de cada IPES, pois o §3º, do art.8º, da Resolução nº 1, de 11 de março de 2016, define que "A política de pessoal de cada IES definirá os elementos descritivos dos quadros profissionais que possui, no que concerne à caracterização, limites de atuação, regime de trabalho, atribuições, **carga horária**, salário, consolidado em plano de carreira homologado, entre outros, necessários ao desenvolvimento acadêmico na modalidade EaD, de acordo com a legislação em vigor, respeitadas as prerrogativas de autonomia universitária e ressalvadas as peculiaridades do Sistema UAB, instituído pelo Decreto nº 5.800, de 2006" (BRASIL, 2016, *grifo nosso*). Para detalhes veja *link*: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21393466/do1-2016-03-14-resolucao-n-1-de-11-de-marco-de-2016-21393306.

[204] O indicador 'equivalente geral hora/aula' foi constituído entre o valor da hora/aula do professor da educação básica, tomando como base o piso salarial de R$ 2.886,24, e o valor da hora/aula do docente formador e do docente tutor presencial e a distância, partindo dos valores de R$ 1.100,00 e de R$ 765,00, em respectivo, para suas cargas horárias mensais, considerando o descanso semanal remunerado - DSR.

constituição do *equivalente geral hora/aula*, nota-se que há maior agravamento no diferencial de remuneração.

Quer dizer, no ano de 2022, o docente formador II passa a receber 57,2% do valor do piso salarial dos profissionais da rede pública da educação básica, ao passo que os docentes tutores presenciais e a distância passam a ser 39,8% do valor do piso salarial dos profissionais da rede pública da educação básica.

Logo, estas proporções destacam, por sua vez, a existência, em *termos de equivalente geral hora/aula*, de hiato ainda maior na remuneração dos profissionais: -42,7% para os docentes formadores II e -60,2% para os docentes tutores presenciais e a distância do Sistema UAB/UFT, em comparação ao piso salarial dos professores da educação básica para o ano de 2022.

Percebe-se de forma clara, por conseguinte, que no comparativo entre os trabalhadores docentes do Sistema UAB e os profissionais da rede pública de educação básica, em início da carreira, os docentes tutores da educação superior pública a distância foram aqueles que apresentaram maiores diferenciais em seus rendimentos, destacando, mais uma vez, a característica, por esse indicador, de profissionais precariados.

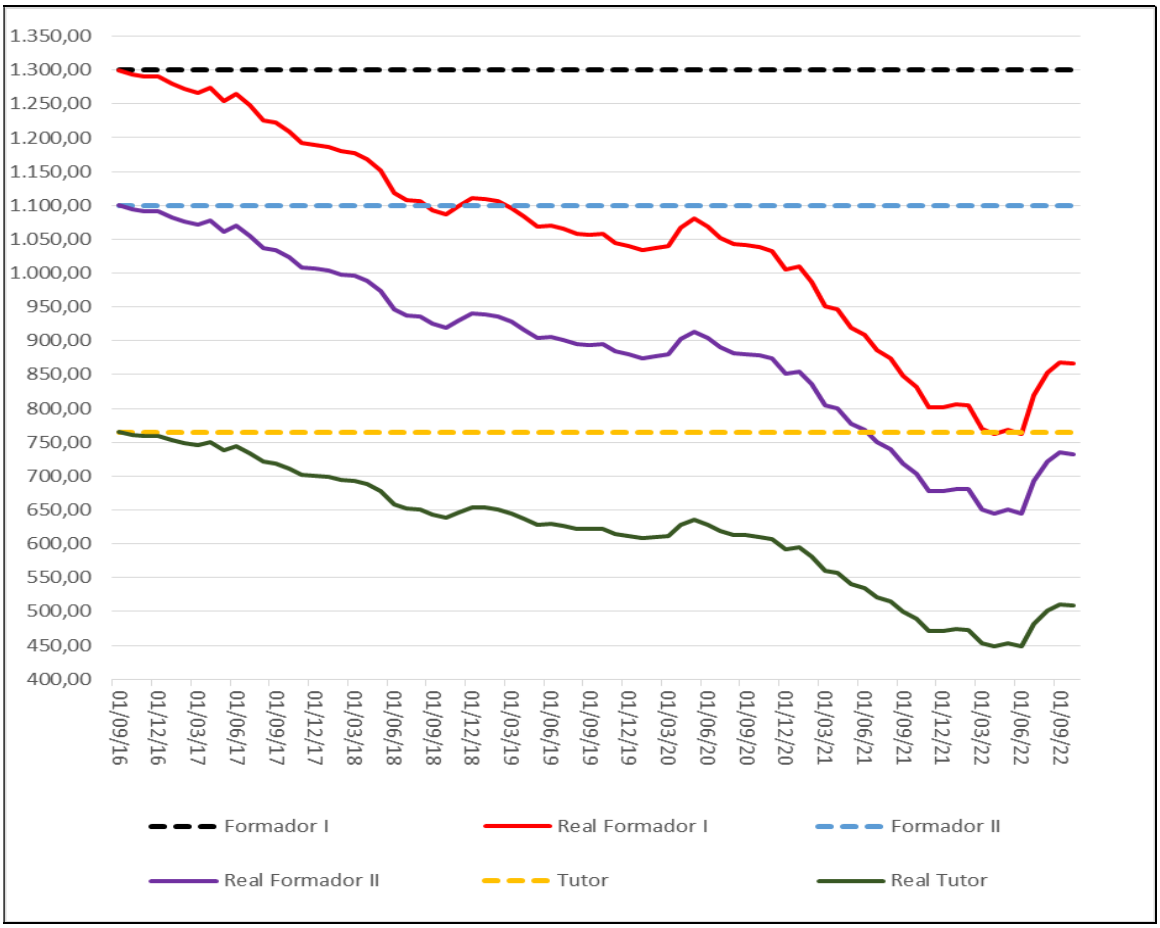
Por fim, cabe comparar os valores nominais e reais[205] das bolsas de estudo e de pesquisa dos docentes formadores I e II e dos docentes tutores presenciais e a distância do Sistema Universidade Aberta do Brasil, no período de outubro de 2016, visto que a Portaria n.º 183 foi estabelecida em 21 de outubro de 2016, e outubro de 2022. A motivação deve-se ao fato de que desde o ano de 2016 os valores das bolsas de estudo e de pesquisa dos docentes formadores I e II e dos docentes tutores presenciais e a distância, bem como dos demais profissionais do Sistema UAB, não sofrem recomposição dos valores conforme o índice inflacionário do IPCA e, com isso, padece de perda em seu poder de compra no tempo.

Percebe-se, pela análise do gráfico abaixo exposto, que as remunerações dos docentes formadores I e II e dos docentes tutores presenciais e a distância se degradaram em poder de compra no período de outubro de 2016 a outubro de 2022. Quer dizer, as bolsas de estudo e de pesquisa dos docentes formadores I e II e dos docentes tutores presenciais e a distância apresentou perda na capacidade de consumo de mercadorias durante este recorte temporal.

---

[205] Cabe sublinhar que os valores reais, para composição dos cálculos, foram deflacionados pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor-Amplo (IPCA) - Preços monitorados-Total, em concordância com o Sistema Gerenciador de Séries Temporais (Var. % mensal), do Banco Central do Brasil - BACEN. Veja: https://www3.bcb.gov.br/sgspub/consultarvalores/consultarValoresSeries.do?method=consultarGraficoPorId&hdOidSeriesSelecionadas=4449.

GRÁFICO 12 – Remuneração das categorias Docente Formador I, Docente Formador II e Docentes Tutores presenciais e a distância: valores nominais x valores reais



Fonte: Elaboração própria.

Pela apreciação deste gráfico é possível identificar, em pormenor, que a bolsa de estudo e de pesquisa dos docentes formadores I, que na época do estabelecimento da Portaria n.º 183, em outubro de 2016, era de R$ 1.300,00 por mês em valores reais e nominais, correspondeu a apenas R$ 865,80 em outubro de 2022, indicando avaria de R$ 434,20 ou de ⅓ do seu valor nominal.

A bolsa de estudo e de pesquisa dos docentes formadores II, por sua vez, correspondia a R$ 1.100,00 por mês em valores reais e nominais na ocasião da expedição da Portaria n.º 183, em outubro de 2016, e equivaleu, em outubro de 2022, a R$ 732,60. Este valor indica, logo, perda de R$ 367,40 na remuneração dos docentes formadores II ou de ⅓ do seu valor nominal.

E, por fim, ao se considerar a bolsa de estudo e de pesquisa dos docentes tutores a distância e presencial que era em valores nominais e reais de R$ 765,00 em outubro de 2016,

no tempo da divulgação da Portaria n.º 183, em outubro de 2016, percebe-se que este quantitativo correspondeu a R$ 509,49 em outubro de 2022, isto é, houve redução de R$ 255,51, refletindo perda de ⅓ do seu valor nominal.

Conveniente avultar, por conseguinte, que em termos de taxa média de crescimento real, dos estipêndios dos docentes formadores I e II e dos docentes tutores presenciais e a distância, observa-se declínio de -0,56% ao mês para todas estas três categorias profissionais, no recorte temporal de 72 meses.

Por tudo isso, é respeitável destacar que este aspecto da remuneração dos docentes do Sistema UAB precisa se tornar objeto de debates, estudos e pesquisas, juntamente com a temática do processo de seleção/contratação e do plano de carreira, haja vista que todos os respondentes do questionário indicaram que esta bolsa de estudo e de pesquisa não corresponde à sua renda principal.

Isto é, esta quantia recebida pelo dispêndio da força de trabalho dos docentes formadores e dos docentes tutores presenciais e a distância do Sistema UAB/UFT, atuantes no primeiro semestre de 2021, não é suficiente para a aquisição dos meios de subsistência necessários à reprodução própria e de sua prole, precisando ser considerada, tão-somente, como complemento de renda.

Vale sublinhar, além disso, que tendo em vista os docentes formadores e os docentes tutores presenciais e a distância do Sistema UAB serem contratados por intermédio de Termo de Compromisso, receberem bolsas de estudo e pesquisa e não possuírem reconhecimento como ocupação no mercado de trabalho, estes profissionais não têm direito a seguro desemprego, férias, descanso semanal remunerado, fundo de garantia por tempo de serviço (FGTS), abono-salarial do Programa de Integração Social (PIS) e/ou do Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PASEP), licença maternidade, afastamento pago em caso de adoecimento e décimo terceiro salário.

Perspectiva que vai ao encontro das diretrizes do capitalismo flexível-financeiro-neoliberal, ou seja, contratação de trabalhadores com patamares salariais rebaixados, com carga horária de trabalho elevada e desprotegidos de garantias sociais e de direitos trabalhistas, indicativos de precarização das condições de labor e de vida da classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 2006; 2007; 2010; 2018).

Outro aspecto relevante na discussão das relações de emprego e remuneração dos docentes formadores e docentes tutores presenciais e a distância do Sistema UAB é o tempo de vigência das bolsas de estudo e de pesquisa. Esta temporada de duração, em consonância

com o art.2º, da Instrução Normativa nº 2, de 19 de abril de 2017 (BRASIL, 2017c), é condicionada e proporcional aos períodos letivos dos cursos, quer dizer, à duração do tempo letivo de cada curso ou de cada projeto de ensino ofertado pelas IPES, o que pode não corresponder, exatamente, aos 4 (quatro) anos de vigência do processo seletivo.

Esta prática pode acarretar risco constante de alta rotatividade (*turn over*) entre os docentes tutores presenciais e a distância do Sistema UAB, haja vista que se há oportunidade de trabalho com melhores condições de remuneração, de garantias sociais e trabalhistas e de planos de carreira e de estabilidade, os profissionais se deslocam para os novos labores. Isto ocasiona, possivelmente, cursos superiores a distância nas IPES que ficam, por períodos de tempo, sem docentes para atender os alunos e as atividades de ensinagem ou que necessitam realizar processos seletivos para docentes substitutos.

Esta rotatividade de docentes foi percebida na pesquisa de Pimenta e Lopes (2014, p. 282, *acréscimo nosso*), a qual advertiu que "o sistema bolsista de tutoria [do Sistema UAB] é muito frágil: curto período de atuação, grande rotatividade de profissionais e uma bolsa de valor muito baixo" e que, por conseguinte, a atividade docente do tutor presencial e a distância acaba sendo vista como 'bico' (trabalho pontual) até melhores oportunidades de labor. Melhor dizendo, os docentes tutores presenciais e a distância vivem nesta realidade o dilema da escolha, provavelmente, entre o 'privilégio da servidão' no Sistema UAB e a 'tragédia do desemprego' completo[206], até a possibilidade de se deslocar para outros postos de trabalho na docência.

Resumidamente, observa-se, então, docentes formadores e docentes tutores presencial e a distância do Sistema UAB/UFT selecionados por meio de processos seletivos em detrimento aos concursos públicos; atuando por intermédio de contrato flexível, temporário e intermitente; com remuneração realizada por meio de pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa e pauperizada em relação ao salário mínimo e ao piso salarial dos profissionais do magistério público da educação básica, bem como com perda em valores nominais de 2016 a 2022; com inexistência de plano de progressão e de estabilidade na carreira; e com ausência de garantias sociais e direitos trabalhistas. Estes aspectos, possivelmente, acarretam dificuldade de mobilização dos trabalhadores docentes do Sistema UAB como categoria profissional e complexifica a possibilidade de representação de interesses de classes pelas instituições sindicais tradicionais.

---

[206] Analogia realizada a partir da interpretação da obra de Antunes (2018).

Todas essas proeminências, portanto, são efígies das condições de emprego e das relações de trabalho inerentes à lógica do capital flexível-financeiro-neoliberal, as quais vão reorganizando e reestruturando a morfologia do trabalho docente na educação superior brasileira, e em particular na modalidade a distância, potencializando, por conseguinte, os mecanismos de intensificação do labor, de precarização da atividade e de desorganização do movimento sindical, como também estimulando os riscos de adoecimento físicos e/ou psíquico-mentais, conforme arrazoado por Antunes (2006; 2007; 2010), Antunes e Praun (2015) e Antunes e Pinto (2017).

5.3.3 Recursos para a realização do trabalho docente no Sistema UAB/UFT

A presente categoria refere-se ao conjunto dos instrumentos e dos meios que possibilitam a realização do trabalho docente no Sistema UAB, na singularidade da UFT. Nesse sentido, ao compreender que o Sistema Universidade Aberta do Brasil está enraizado em serviços digitais e tecnológicos por desenvolver atividades laborais mediadas pelas TIC/TDIC, entende-se que esses recursos abrangem equipamentos e materiais (computador, microfone, *smartphone*, tablete, *webcam*, mobiliário etc.), insumos (energia elétrica, internet banca larga e internet móvel) e instalações físicas (espaço físico) específicos ao labor em ambientes virtuais, tecnológicos e digitais.

Neste sentido, foi questionado aos docentes formadores e aos docentes tutores a distância e presenciais de quem seria a propriedade dos recursos materiais necessários à realização da docência no âmbito do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021, cujas respostas foram organizadas e sistematizadas na tabela abaixo.

TABELA 20 – Dados proporcionais sobre os equipamentos, os recursos materiais e os insumos utilizados pelos docentes em exercício nos cursos de graduação a distância do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021, para realização do trabalho docente

Propriedade dos recursos materiais / Atuação docente	Docente formador	Docente tutor a distância	Docente tutor presencial	Total
Da UFT	3,2%			3,2%
Próprios	30,6%	37,1%	24,2%	91,9%
Próprios e da UFT	3,2%		1,6%	4,8%
Total	**37,1%**	**37,1%**	**25,8%**	**100,0%**

Fonte: Estruturado a partir dos dados dos questionários. Elaboração própria.

Nota-se, logo, pelos dados da tabela acima que 91,9% [87,2%; 96,7%] dos docentes em exercício nos cursos de graduação do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021, foi utilitário dos próprios equipamentos, insumos e recursos materiais necessários à realização das atividades de ensinagem, dos quais a maior parte dos docentes desempenhava atividades de tutoria a distância e presencial.

Tal perspectiva indica consonância com as idiossincrasias peculiares do tempo-espaço do capitalismo flexível-financeiro-neoliberal, o qual proporcionou inovadas condições de trabalho assentadas em labutadores utilitários dos seus próprios recursos materiais para desempenho das funções e das tarefas (ANTUNES, 2018), como pôde ser percebido na realidade dos docentes formadores e dos docentes tutores dos cursos de graduação do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021.

Observou-se, também, que 3,2% [0,2%; 6,3%] dos docentes utilizava-se dos recursos materiais, equipamentos e insumos da Universidade Federal do Tocantins para concretização do trabalho no Sistema UAB/UFT, sendo todos estes docentes formadores; e que 4,8% [1,1%; 8,6%] dos docentes fazia uso concomitante e/ou alternado dos recursos materiais, equipamentos e insumos de sua propriedade e do domínio da Universidade Federal do Tocantins.

Nesse sentido, resumidamente, compreende-se que a maior parte dos docentes, tanto formadores quanto tutores presenciais e a distância, respondentes do questionário desta investigação, utiliza-se de insumos, de recursos materiais e de equipamentos próprios para desempenhar suas atividades e atribuições no âmbito do Sistema UAB/UFT.

Interessante destacar, ao mesmo tempo, que todos os docentes tutores a distância em exercício nos cursos de graduação do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021, sem exceção, são utilitários dos seus próprios recursos materiais, equipamentos e insumos necessários à realização do labor.

Entretanto, nota-se que há tênue diferença entre os docentes tutores e os docentes formadores em relação ao uso dos recursos materiais, equipamentos e insumos indispensáveis à atuação no Sistema UAB/UFT, haja vista que 3,2% [0,2%; 6,3%] dos docentes formadores teve a oportunidade de lidar exclusivamente, no primeiro semestre de 2021, com estes aparelhamentos de propriedade da UFT, ao passo que nem sequer um dos docentes tutores contivera esse benefício.

No que diz respeito ao uso coincidente dos equipamentos, dos recursos materiais e dos insumos próprios e da UFT mais uma vez tem-se desigualdade, considerando que 3,2%

[0,2%; 6,3%] dos docentes formadores conteve esta possibilidade, enquanto apenas 1,6% [-0,6%; 3,8%] dos docentes tutores, especificamente presenciais, pudera participar dessa prerrogativa.

Ademais, cabe sublinhar que os docentes formadores e os docentes tutores ao se utilizarem de seus próprios equipamentos e insumos para desempenhar as atividades de docência no Sistema UAB/UFT tornam-se responsáveis, também, pelo custeio da conservação e da manutenção destes recursos materiais em caso de depreciação pelo uso e de eventuais danos, reparos, substituição e consertos.

Nota-se, por fim, que tais evidências postas pelos dados acima indicam sinal clarificado de que estas categorias docentes do Sistema UAB/UFT apresentam situação de precarização, como destaca Antunes (2014; 2018), uma vez que para se inserirem no mercado de trabalho devem, como prerrogativa, possuir os meios, os equipamentos e os recursos materiais necessários a realização de seus labores. Contudo, comparecem, de forma mais acentuada, nos desempenhos docentes dos tutores presenciais e a distância.

Cabe enfatizar, ainda, que além dos docentes formadores e dos docentes tutores presenciais e a distância do Sistema UAB/UFT arcarem integralmente com todos os ônus dos recursos materiais que envolvem o desenvolvimento de seu trabalho, não obtêm o bônus da proteção e dos direitos e garantias sociais, trabalhistas e previdenciárias e nem da remuneração adequada, se comparados aos outros profissionais com escolaridade equivalente ou com os profissionais docentes da educação superior presencial.

Por tudo isso, defende-se, reiteradamente no decorrer desta investigação, a necessidade de estudos, pesquisas e discussões que se procumbam sobre as especificidades das circunstâncias de atuação do trabalho docente na educação superior pública a distância, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

TABELA 21 – Dados proporcionais sobre o espaço físico utilizado pelos docentes em exercício nos cursos de graduação a distância no Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021, para realização do trabalho

Espaço físico / Atuação docente	Docente formador	Docente tutor a distância	Docente tutor presencial	Total
Escritório e/ou estúdio próprio			3,2%	3,2%
Lugares públicos diversos			1,6%	1,6%
Residência e/ou moradia	30,6%	37,1%	21,0%	88,7%
Dependências da UFT	6,5%			6,5%
Total	**37,1%**	**37,1%**	**25,8%**	**100,0%**

Fonte: Estruturado a partir dos dados dos questionários. Elaboração própria.

Ao serem questionados sobre os espaços físicos usufruídos para desempenho das atividades docentes no Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre do ano de 2021, 88,7% [83,2%; 94,2%] dos docentes formadores e dos docentes tutores presenciais e a distância respondeu que se utiliza de sua residência e/ou moradia; 6,5% [2,2%; 10,7%] faz uso de espaços físicos nas dependências da Universidade Federal do Tocantins, sendo todos estes docentes formadores; 3,2% [0,2%; 6,3%] realiza as atividades docentes em escritório e/ou estúdio próprio; e 1,6% [-0,6%; 3,8%] dos docentes questionados é utilitário de espaços públicos diversos para concretizar seu trabalho.

Vale a pena sublinhar, ainda, que todos os docentes tutores a distância, do Sistema UAB/UFT, atuantes no semestre letivo 2021/1, fazem uso de suas residências e/ou moradias para cumprir suas atividades e são utilitários dos próprios equipamentos, insumos e recursos materiais. Quer dizer, os docentes tutores a distância do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre do ano de 2021, em maior número casados e do sexo feminino, desenvolveram suas atividades de docência em espaços físicos dependentes de suas moradias/residências e fazem uso de recursos materiais próprios, consubstanciando, assim, os ambientes constitutivos da produção e da reprodução.

No que concerne aos docentes tutores presenciais observa-se que 21% [13,9%; 28%] destes desenvolveu seus labores relacionados ao Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021, de sua residência e/ou moradia; 3,2% [0,2%; 6,3%] realizou suas atividades docentes em escritório e/ou estúdio próprio; 1,6% [-0,6%; 3,8%] foi utilitário de espaços públicos diversos para efetivar seu trabalho docente; e nem sequer um deles utilizava-se de quaisquer espaços internos à UFT.

Contraditoriamente, 6,5% [2,2%; 10,7%] dos docentes formadores desenvolveu suas atividades docentes do Sistema UAB, no primeiro semestre do ano de 2021, em espaços físicos dependentes da UFT e 30,6% [22,6%; 38,7%] destes fez uso de ambientes internos às suas residências e/ou moradias.

Neste sentido, percebe-se que os docentes em exercício nos cursos de graduação do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre do ano de 2021, não possuíram espaços laborais definidos e utilizaram-se, em sua maioria, dos espaços intrínsecos à sua residência e/ou moradia para realização das atividades de ensinagem, em conformidade com as prerrogativas da nova morfologia do trabalho intrínseca ao capitalismo flexível-financeiro-neoliberal (ANTUNES, 2014).

Quer dizer, o labor docente na EaD superior pública se ocupa não só do ‘tempo de trabalho’ do educador, mas, ao mesmo modo, da sua vida pessoal, da sua privacidade, de seu descanso, do seu espaço íntimo e do seu núcleo familiar. Promove-se, portanto, a exploração da constelação doméstica, pois insere no movimento de valorização ampliada do capital (indiretamente) todas as pessoas que compõem a vivência e a vida caseira e que ainda não eram consideradas, anteriormente, produtivas. Tal evidência é indicadora de movimento de precarização e de intensificação do ritmo e da jornada de trabalho, bem como de adoecimentos conforme apontado por Antunes (2006; 2007; 2008; 2010; 2014; 2018).

Segundo Antunes e Paun (2015), o trabalho realizado em ambiente físico individual (habitação, residência, escritório e estúdio próprio e/ou moradia) é expressão, também, de solidão e de individualização no local de trabalho, como ainda sinônimo de rompimento dos lações de solidariedade e de pertencimento de classe profissional, o que pode levar a acentuado processo de adoecimento psíquico e/ou mental e, até mesmo, a suicídios.

Nesse sentido, observa-se que os docentes tutores, provavelmente, podem ser mais susceptíveis a esse fenômeno, pois atuam, quase que exclusivamente, de ambiente físico interno às suas residências e, em sua maior parte, acumulam, supostamente, os serviços domésticos e cuidados com a família com os desempenhos e as atividades profissionais no âmbito do Sistema UAB/UFT por serem, majoritariamente, do sexo feminino.

Resumidamente, compreende-se, portanto, que a maioria dos docentes em exercício nos cursos de licenciatura em Biologia, Física, Matemática, Música e Química e de bacharelado em Administração Pública, do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021, foram utilitários de seus próprios recursos, equipamentos e insumos necessários à realização das atividades da docência, como também as cumpriram de espaços físicos que compunham às suas residências e/ou moradias, rompendo os laços de sentimento de solidariedade, de convivência física, de apoio subjetivo e de empatia mútua entre os trabalhadores, ficando, assim, vulneráveis a adoecimentos físicos, psíquicos e/ou mentais, conforme discutido por Antunes e Praun (2015).

Esta perspectiva vai ao encontro, ainda, dos estudos de Antunes e Braga (2009) e Antunes (2018) sobre a nova morfologia do trabalho no Brasil. Estes autores afirmam que os ‘infoproletários’ desenvolvem labores invisibilizados, despojados de reconhecimento formal (legislação trabalhista e previdenciária), desprovidos de equipamentos, espaços físicos e recursos/insumos materiais ofertados pelos contratantes e com práticas capazes de gerar sofrimentos psíquicos (sentimentos e emoções desagradáveis), consternação moral (exposição

do trabalhador a situações constrangedoras, humilhantes, traumáticas, preocupantes e degradantes), insegurança, vulnerabilidade, pressões psicológicas, clivagens e adoecimentos e enfermidades com nexo laboral.

Nesse sentido, no próximo tópico buscou-se refletir sobre e compreender os efeitos destas condições objetivas e subjetivas de trabalho na vida e nos processos de saúde-adoecimento dos profissionais docentes do Sistema Universidade Aberta do Brasil, na singularidade da Universidade Federal do Tocantins.

5.3.4 Efeitos das condições de trabalho no Sistema UAB/UFT na vida dos docentes

Pelo olhar de Oliveira e Assunção (2010, s/p), os "efeitos das condições em que os trabalhadores exercem suas atividades sobre eles próprios e sobre os resultados almejados" influenciam diretamente a vida objetiva e subjetiva dos sujeitos. Isto significa que a exposição aos riscos de adoecimento e o nível de segurança experienciado, derivados da organização do trabalho em determinado tempo histórico-social-econômico-cultural-ideológico e em espaço particular, estão intimamente conectados à qualidade de vida dos labutadores.

Desta maneira, compreendendo que as circunstâncias subjetivas e objetivas em que ocorre o processo de trabalho dos docentes formadores e dos docentes tutores presenciais e a distância do Sistema UAB/UFT suscitam efeitos na vida destes indivíduos, foram solicitadas no questionário informações referentes: ao sentimento de pertencimento de classe[207], ao período do dia e a frequência em que eles realizam as tarefas docentes da educação superior a distância intrínsecas ao Sistema UAB/UFT, às atividades desenvolvidas fora da docência, ao sistema de saúde utilizado e aos padecimentos/enfermidades que podem se relacionar à docência nos cursos superiores públicos a distância.

Estes elementos acerca da saúde-adoecimento e do bem-estar-padecimento dos docentes do Sistema UAB/UFT foram sistematizados em tabela conforme ver-se-á a seguir. Contudo, cabe indicar que as categorias arrazoadas nos tópicos anteriores se entrelaçam às altercações aqui apresentadas, as quais formam um mosaico de elementos que influem nas

[207] "Esse pertencimento está intrinsecamente relacionado ao lugar que a profissão docente ocupa entre as demais profissões, logo, ele está relacionado também ao lugar que o professor ocupa na sociedade" (CALDERON, 2017, p. 173).

condições de vida dos trabalhadores, bem como na interação subjetiva dos docentes com os seus labores[208].

TABELA 22 – Dados proporcionais sobre o sentimento de pertencimento à classe dos professores da educação superior, dos docentes em exercício nos cursos de graduação a distância do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021

Sentimento de pertencimento à classe	Docente formador	Docente tutor a distância	Docente tutor presencial	Total
Não	6,5%	29,0%	24,2%	59,7%
Sim	30,6%	8,1%	1,6%	40,3%
Total	**37,1%**	**37,1%**	**25,8%**	**100,0%**

Fonte: Estruturado a partir dos dados dos questionários. Elaboração própria.

Nota-se, então, pelos elementos acima que 40,3% [48,8%; 31,8%] dos docentes do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021, se sentia pertencente à classe dos professores da educação superior, dentre estes profissionais 30,6% [22,6%; 38,7%] atuava como docente formador, 8,1% [3,3%; 12,8%] como docente tutor a distância e 1,6% [-0,6%; 3,8%] como docente tutor presencial.

Melhor dizendo, pelos subsídios apresentados na tabela acima percebe-se que 59,7% [51,2%; 68,2%] dos docentes em exercício nos cursos de graduação do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre do ano de 2021, não possuía sentimentos de pertencimento à classe dos professores universitários, sendo que destes 6,5% [2,2%; 10,7%] era docente formador, 29% [21,1%; 36,9%] era docente tutor a distância e 24,2% [16,8%; 31,6%] era docente tutor presencial.

Compreende-se, diante disto, que a maioria dos docentes formadores do Sistema UAB/UFT, em exercício no primeiro semestre do ano de 2021, possuía sentimento de pertencimento à classe profissional 'professor universitário', talvez por ter vivenciado concurso público para atuação na IPES, por acumular atividades na educação superior presencial e a distância, por ser reconhecido e representado pelos movimentos sindicais e por possuir, portanto, vínculos com o serviço público civil. Por outro lado, a maior parte dos docentes tutores a distância e presenciais não se sentia pertencente à classe profissional da ocupação 234, conforme Classificação Brasileira de Ocupações, do Ministério do Trabalho: 'professores do ensino superior'.

[208] Essa visão embasa-se na ideia de que "Entre os determinantes da saúde do trabalhador estão compreendidos os condicionantes sociais, econômicos, tecnológicos e organizacionais responsáveis pelas condições de vida e os fatores de risco ocupacionais – físicos, químicos, biológicos, mecânicos e aqueles decorrentes da organização laboral - presentes nos processos de trabalho" (MINISTÉRIO DA SAÚDE DO BRASIL, 2001, p.17).

Estas informações demonstram que os docentes tutores presenciais e a distância do Sistema UAB/UFT, atuantes no primeiro semestre de 2021, não tinham, em seu maior número, sentimento de pertencimento à categoria profissional ‘professores do ensino superior’ e que isto pode ser fruto da ausência de construção formal de identidade e de reconhecimento destes educadores no Brasil. Por tudo isso, percebe-se indícios de possível situação de trabalhadores docentes precariados, de acordo com as discussões realizadas por Braga (2012; 2017).

Interessante conjecturar, ainda, que esta falta de pertencimento à classe profissional, que reflete na emoção e nos anseios de coletividade, por parte dos trabalhadores docentes tutores presenciais e a distância, pode levar a sentimentos de solidão, de isolamento, de sofrimento psíquico, de clivagem, de individualização e de infelicidade pela quebra de conexões profissionais e ocupacionais, em harmonia com estudo substancializado por Antunes e Praun (2015).

Para estes autores, o sentimento de pertencimento ocorre de forma mais fortalecida quando há capacidade de mobilização coletiva entre os trabalhadores e há presença de entidades sindicais politicamente fortalecidas para defesa dos interesses comuns. Contudo, estas manifestações históricas têm sido substituídas, no século XXI, no âmbito do capitalismo flexível-financeiro-neoliberal, pelo discurso político-ideológico do trabalhador ‘empresário de si mesmo’ ou, melhor, ‘proletário de si próprio’.

A fim de continuar compondo o concreto pensado e refletido sobre os efeitos das condições objetivas e subjetivas em que os trabalhadores docentes do Sistema UAB/UFT exercem suas atividades sobre eles próprios e sobre os resultados almejados, foi questionado sobre o período do dia e a frequência semanal em que eles concretizam as tarefas de ensinagem inerentes aos cursos de graduação a distância.

TABELA 23 – Dados proporcionais sobre a frequência na semana em que os docentes em exercício nos cursos de graduação a distância do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021, se dedicaram às atividades de ensinagem

Frequência na semana	Docente formador	Docente tutor a distância	Docente tutor presencial	Total
Apenas em um dia da semana	1,6%			1,6%
Dias alternados	19,4%	14,5%	19,4%	53,2%
Somente finais de semana	1,6%		3,2%	4,8%
Todos os dias da semana	14,5%	22,6%	3,2%	40,3%
Total	**37,1%**	**37,1%**	**25,8%**	**100,0%**

Fonte: Estruturado a partir dos dados dos questionários. Elaboração própria.

Com relação à frequência na semana em que os docentes formadores e os docentes tutores em exercício nos cursos de graduação a distância do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021, realizaram as atividades, 53,2% [44,6%; 61,9%] respondeu em dias alternados; 40,3% [31,8%; 48,8%] retorquiu todos os dias da semana; 4,8% [1,1%; 8,6%] indicou somente finais de semana; e 1,6% [-0,6%; 3,8%] apontou apenas em 1 (um) dia da semana.

Estes elementos recomendam que os docentes tutores a distância e presenciais, que em sua maioria é casada, do sexo feminino e desenvolvedora de suas obrigações do Sistema UAB/UFT de espaços internos às suas moradias e/ou residências, concentram grande parte das atividades em quase todos os dias da semana (todos os dias e dias alternados). Isto provavelmente implica intensificação do ritmo e da jornada de trabalho, pois estes trabalhadores exercem outras tarefas laborais, pois, como sugerem dados anteriores, a fonte de renda do Sistema UAB é, em predomínio, secundária para estes professores.

Esta intensificação do ritmo e prolongamento da jornada de trabalho são corolários da nova morfologia do trabalho, no âmbito do capitalismo flexível-financeiro-neoliberal, que incorpora, também, "a flexibilização, a informalidade e a profunda precarização das condições de trabalho e vida da classe trabalhadora brasileira" (ANTUNES; PRAUN, 2015, p.409).

TABELA 24 – Dados proporcionais sobre o período do dia em que os docentes em exercício nos cursos de graduação a distância do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021, realizaram as atividades da docência

Período do dia	Docente formador	Docente tutor a distância	Docente tutor presencial	Total
Madrugada	1,6%	1,6%	1,6%	4,8%
Manhã	11,3%	3,2%	6,5%	21,0%
Tarde	11,3%	8,1%	6,5%	25,8%
Noite	12,9%	24,2%	11,3%	48,4%
Total	**37,1%**	**37,1%**	**25,8%**	**100,0%**

Fonte: Estruturado a partir dos dados dos questionários. Elaboração própria.

No que se refere ao período do dia em que os docentes formadores e os docentes tutores presenciais e a distância, em exercício nos cursos de graduação a distância no Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021, realizaram suas atividades de ensinagem, encontrou-se: 48,4% [39,7%; 57,1%] trabalhava a noite, 25,8% [18,2%; 33,4%] a tarde, 21% [13,9%; 28%] pela manhã e 4,8% [1,1%; 8,6%] na madrugada.

Compreende-se, portanto, que os trabalhadores que se dedicam à docência no Sistema UAB/UFT não possuem horário de trabalho instituído e organizam-se, provavelmente, dentro de rotina já pré-estabelecida com outros afazeres laborais, pois, como visto anteriormente, a maior parte destes possui jornada dupla, acumulando atividades docentes na educação básica e/ou na educação superior presencial.

Melhor dizendo, a possibilidade de trabalhar em horários flexibilizados, oportunizada pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil, vai ocupando e engendrando todo o tempo do não trabalho, da vida pessoal, da privacidade e do espaço íntimo e familiar, especialmente daqueles docentes que realizam o labor no período da noite e/ou da madrugada e em todos os dias da semana e/ou dias alternados, caso da maior parte dos sujeitos desta investigação.

Mais uma vez compreende-se que há indicativos de intensificação do ritmo e da jornada de labor e de uso dos tempos e espaços de não trabalho para a realização das tarefas de docência dos cursos de graduação a distância do Sistema UAB/UFT, prezarizando, porventura, as condições de vida, de trabalho e de saúde-adoecimento dos trabalhadores docentes.

TABELA 25 – Dados proporcionais sobre o sistema de saúde utilizado pelos docentes em exercício nos cursos de graduação a distância do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021

Sistema de saúde utilizado	Docente formador	Docente tutor a distância	Docente tutor presencial	Total
Exclusivamente, o Sistema Único de Saúde	1,6%	12,9%	11,3%	25,8%
Exclusivamente, plano de saúde privado	32,3%	14,5%	3,2%	50,0%
Exclusivamente, plano de saúde público estadual	1,6%	4,8%	8,1%	14,5%
Exclusivamente, plano de saúde público municipal	1,6%	1,6%	1,6%	4,8%
Não utilizo plano de saúde	0,0%	3,2%	1,6%	4,8%
Total	**37,1%**	**37,1%**	**25,8%**	**100,0%**

Fonte: Estruturado a partir dos dados dos questionários. Elaboração própria.

Acerca dos serviços de saúde utilizados pelos docentes do Sistema UAB/UFT, em exercício no primeiro semestre do ano de 2021, percebeu-se que os docentes formadores se utilizavam, prioritariamente, de plano de saúde privado. Quer dizer, 32,3% [24,1%; 40,4%] dos docentes formadores do Sistema UAB/UFT, atuantes no primeiro semestre de 2021, arcava com os custos de se ter plano de saúde particular. Além disso, notou-se que destes 1,6% [-0,6%; 3,8%] utilizava-se exclusivamente do Sistema Único de Saúde - SUS, 1,6% [-

0,6%; 3,8%] possuía o direito de fazer uso de plano de saúde público estadual e os outros 1,6% [-0,6%; 3,8%] usufruía de plano de saúde público municipal.

No que concerne aos docentes tutores presenciais que atuavam no Sistema UAB/UFT no primeiro semestre letivo de 2021, percebeu-se que a maioria se aproveitava dos benefícios do SUS, ou seja, 11,3% [5,8%; 16,8%] destes professores fazia uso, exclusivamente, do Sistema Único de Saúde. Ao passo que 8,1% [3,3%; 12,8%] usufruía de plano de saúde público estadual e 1,6% [-0,6%; 3,8%] utilizava plano de saúde público municipal, por acumularem atividades de docência na educação básica. Já 3,2% [0,2%; 6,3%] remunerava planos de saúde privados e, apenas, 1,6% [-0,6%; 3,8%] não utilizava nenhum plano de saúde, tendo que arcar, possivelmente, com os custos das despesas médicas, laboratoriais e hospitalares de forma particular em momentos de necessidade.

Por sua vez, 14,5% [8,4%; 20,6%] dos docentes tutores a distância, em exercício no Sistema UAB/UFT no primeiro letivo de 2021, gozava de plano de saúde privado, ao passo que 12,9% [7,1%; 18,7%] utilizava-se, exclusivamente, do Sistema Único de Saúde. Além disso, 4,8% [1,1%; 8,6%] e 1,6% [-0,6%; 3,8%] destes docentes tutores a distância usava plano de saúde público estadual e municipal, em respectivo, por acumular atividades na docência da educação básica. E 3,2% [0,2%; 6,3%] destes não se beneficiava de nenhum plano de saúde, tendo que arcar, eventualmente, com suas despesas médicas, laboratoriais e hospitalares de forma privada em caso de carecimento.

Portanto, compreende-se que a maior parte dos docentes formadores em exercício nos cursos de graduação a distância do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021, arcava com plano de saúde privado, enquanto a maioria dos docentes tutores presenciais somados aos docentes tutores a distância se utilizava do Sistema Único de Saúde e dos planos de saúde dos entes federados estados e municípios.

Esta perspectiva pode estar relacionada ao fato de que a multiplicidade dos docentes formadores são, também, docentes da educação superior presencial na UFT, o que traz a possibilidade de adesão aos cuidados de planos de saúde suplementares privados (médicos, clínico-hospitalares, ambulatoriais, de exames laboratoriais e de imagens, odontológicos, psicológicos etc.) por intermédio de recursos financeiros próprios ou, então, por mediação do Sindicato de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico - SIND-PROIFES.

Por outro lado, como os docentes tutores presenciais e a distância não têm vínculo com a Instituição Pública de Ensino Superior integrante ao Sistema UAB não conseguem acesso aos benefícios do SIND-PROIFES para se filiar a planos de saúde suplementar particulares e utilizam-se, em maior parte, do Sistema Único de Saúde ou dos planos de assistência à saúde destinados aos trabalhadores da educação básica estadual e/ou municipal.

Tais elementos recomendam, logo, que os docentes tutores a distância e presenciais, no conjunto dos docentes do Sistema UAB/UFT, são os que apresentam maior fragilidade naquilo que se relaciona à segurança e ao amparo de cuidados com a saúde. Isto tem diferencial importante, em especial, nos momentos de enfermidades, padecimentos e adoecimentos, pois o acesso ao sistema privado demanda tempo menor de espera para atendimento e com maiores opções de profissionais de saúde e unidades de atendimento hospitalar e laboratorial *vis-à-vis* aos sistemas públicos (SUS ou planos de saúde destinados aos trabalhadores da educação básica estadual e/ou municipal).

Interessante observar que um dos alvitres da implementação do capitalismo flexível-financeiro-neoliberal é o papel reduzido do governo nas políticas sociais, bem como a privatização gradativa da assistência social, educação e saúde (STEGER; ROY, 2013).

Neste sentido, pode-se refletir que os docentes tutores a distância e presenciais podem vislumbrar dificuldades crescentes em receberem atendimentos médicos, clínico-hospitalares, ambulatoriais, de exames laboratoriais e de imagens, odontológicos, psicológicos etc. em caso de precisão, especialmente após a Emenda Constitucional nº. 95, de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), que gelificou a proporção de recursos direcionados pelo Orçamento Geral da União, por 20 anos, à saúde pública brasileira.

TABELA 26 – Dados proporcionais sobre a utilização do tempo fora da docência pelos docentes em exercício nos cursos de graduação a distância do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021

Tempo fora da docência	Docente formador	Docente tutor a distância	Docente tutor presencial	Total
Prática de *hobby*			1,6%	1,6%
Exercício físico	1,6%	1,6%	1,6%	4,8%
Lazer e entretenimento (recreação, distração e diversão)	3,2%	3,2%	4,8%	11,3%
Cuidados com a família	22,6%	9,7%	9,7%	41,9%
Estudos	6,5%	14,5%	8,1%	29,0%
Tarefas domésticas	3,2%	8,1%		11,3%
Total	**37,1%**	**37,1%**	**25,8%**	**100,0%**

Fonte: Estruturado a partir dos dados dos questionários. Elaboração própria.

Os dados explícitos na tabela acima apontam que 41,9% [33,4%; 50,5%] dos docentes em exercício nos cursos de graduação a distância no Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021, dedicava seu tempo fora do momento laboral em cuidados com a família, destes 22,6% [15,3%; 29,8%] era docente formador, 9,7% [4,5%; 14,8%] era docente tutor a distância e 9,7% [4,5%; 14,8%] era docente tutor presencial.

As informações sugerem, além disso, que 29% [21,1%; 36,9%] dos docentes do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021, ocupava seu tempo fora da docência com os estudos, sendo 6,5% [2,2%; 10,7%] de docentes formadores, 14,5% [8,4%; 20,6%] de docentes tutores a distância e 8,1% [3,3%; 12,8%] de docentes tutores presenciais.

Esta interpretação pode indicar que os docentes formadores devem destinar, supostamente, menor tempo à formação acadêmica (estudos) devido ao fato de que a maior parcela deles já possui titulação de doutor, enquanto os docentes tutores são, em sua maioria, especialistas e graduados e se dedicam, possivelmente, a formações em maior grau acadêmico.

Em relação às tarefas domésticas 11,3% [5,8%; 16,8%] dos docentes do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021, apontou que se dedicava a estas nos seus momentos fora da docência, dos quais 3,2% [0,2%; 6,3%] era docente formador e 8,1% [3,3%; 12,8%] era docente tutor a distância. Nem sequer um dos docentes tutores presenciais questionados utilizava seu tempo fora da atividade laboral docente com tarefas domésticas, no semestre letivo de 2021/1.

Cabe relembrar que o maior número de docentes tutores a distância, sujeitos da pesquisa, são mulheres, casadas e realizam integralmente os afazeres da docência no Sistema UAB/UFT de ambientes internos às suas residências, portanto podem ensarilhar, provavelmente, dentro do espaço físico de suas moradias o tempo fora da docência com o tempo da docência, em tensão constante entre o exercício profissional e o trabalho doméstico, o que pode ocasionar danos à saúde física e psíquico-mental, conforme enfatizado por Antunes (2018; 2020b) e por Nogueira (2010; 2013).

As atividades de lazer e de entretenimento como ocupação do tempo fora do momento laboral foram destacadas por 11,3% [5,8%; 16,8%] dos docentes do Sistema UAB/UFT, do primeiro semestre de 2021. Esta participação foi composta por 3,2% [0,2%; 6,3%] de docentes formadores, 3,2% [0,2%; 6,3%] de docentes tutores a distância e 4,8% [1,1%; 8,6%] de docentes tutores presenciais.

Os elementos da tabela acima assinalam, além do mais, que apenas 4,8% [1,1%; 8,6%] dos docentes em exercício nos cursos de graduação a distância no Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021, dedicava-se à rotina de exercícios físicos no tempo da não docência, enquanto somente 1,6% [-0,6%; 3,8%] ocupava seus momentos fora do horário laboral com a prática de um *hobby*.

Compreende-se que tanto o hábito de exercícios físicos regulares quanto a prática de *hobby* costumeiro são fatores de proteção à saúde física e psíquico-mental, pois podem aliviar o estresse, a ansiedade e a tensão de longas e intensivas jornadas e ritmos de trabalho, além de promover o prazer de temporadas de alegria, de satisfação pessoal e de cuidados consigo mesmo. Contudo, são atividades que, por outro lado, dependem, supostamente, da renda familiar dos docentes, como também de tempo livre, o qual pode ser dificultado pela jornada dupla de atividades na educação presencial básica ou superior e pelo valor da remuneração que estes profissionais auferem.

Em suma, é importante verificar que há a constituição de duas categorias sínteses que representam a qualidade de vida e o bem-estar dos docentes, bem como os riscos de adoecimentos, padecimentos e enfermidades.

Quer dizer, de um lado se tem aquelas atividades que apresentaram maiores concentrações em termos de participação no tempo fora da docência, as quais são: cuidados com a família, estudos e tarefas domésticas. E de outro lado as atividades que indicam menor concentração em termos de participação: lazer e entretenimento, exercício físico e prática de um *hobby*. Deste modo, os elementos que compõem a primeira categoria síntese acumulam pouco mais de 82% das proporções médias dos atributos destacados, ao passo que a segunda categoria aglutina 17,7% das proporções médias.

Pode-se notar, além disso, que o tempo fora da docência e o tempo da docência no Sistema UAB/UFT, o qual ocorre majoritariamente nas residências e/ou moradias dos docentes, se penetram e se intercruzam em um mesmo ambiente físico, pois as ocupações relacionadas aos cuidados com a família, às tarefas domésticas e aos estudos se preponderam *vis-à-vis* às atividades de lazer e entretenimento, de exercícios físicos e de prática rotineira de um *hobby*.

Este desequilíbrio entre as duas categorias sínteses pode, possivelmente, ocasionar danos à saúde, ao bem-estar e à qualidade de vida, como também aumentar os riscos de desenvolvimento de enfermidades, de adoecimentos e de padecimentos nos sujeitos desta

investigação, especialmente nos docentes tutores presenciais e a distância que apresentam condições de trabalho, acentuadamente, mais precarizadas.

TABELA 27 – Proporções individuais médias de enfermidades/padecimentos/adoecimentos pertinentes à docência na EaD pública na percepção dos docentes em exercício nos cursos de graduação a distância do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021

Enfermidades conexas à docência na EaD pública *	Proporção individual média (%)
Problemas posturais/lombalgia	58,1
Estresse	56,5
Distúrbios da visão (Sistema ocular)	41,9
Dores e lesões no corpo: mãos, braços, ombros, costas e pescoço	41,9
Dores de cabeça	40,3
Esgotamento/cansaço emocional	38,7
Ansiedade	33,9
Depressão	29,0
Lesões por Esforços Repetitivos	25,8
Esgotamento físico	24,2
Solidão e isolamento	18,1
Problemas cardiovasculares e hipertensão	8,1
Neuroses diversas e transtornos de comportamento	1,6
Problemas relacionados ao aparelho fonador	1,6

Fonte: Estruturado a partir dos dados dos questionários. Elaboração própria.

***** Cada docente apontou quantas enfermidades são percebidas como relevante, nesse sentido os resultados comparecidos na tabela não podem ser acumulados em somatório total.

A fim de se construir o concreto pensado sobre os efeitos das condições de trabalho no Sistema UAB/UFT sobre a vida dos trabalhadores docentes, solicitou-se que cada sujeito da investigação apontasse as possíveis doenças, mal-estares, enfermidades e padecimentos que, na percepção deles, estivessem conexos à docência nos cursos superiores públicos a distância.

Tal procedimento justifica-se porque, segundo Antunes e Praun (2015), os adoecimentos com correlações laborativas, especialmente aqueles relacionados às lesões osteoarticulares, osteomusculares e transtornos psíquico/mentais, têm sido frequentes nas últimas décadas e possuem relação direta com a exposição do trabalhador a condições de trabalho nocivas à sua saúde (remuneração rebaixada, insegurança e vulnerabilidade social e ambiental, impossibilidade de construção de carreira, contratação parcial e intermitente, vínculos solidários e coletivos destroçados, intensificação do ritmo e da jornada trabalhista e ocupação do tempo e espaço de não trabalho pelo labor).

Estes teóricos afirmam, ainda, que se vivencia no capitalismo contemporâneo uma incongruência: a constituição de inovado mapa de doenças com nexo laboral a partir da hegemonia do capital flexível-financeiro-neoliberal e da nova morfologia do trabalho, no entanto com predomínio de dificuldades de notificação e de sistematização destas enfermidades mediante ao aumento considerável do trabalho informal, descontínuo e parcial. Defendem que, por isso, há necessidade de pesquisas com os proletários vivenciadores das novas formas de emprego e de organização do labor, especialmente no setor de serviços, a fim de se detectar quais são as avarias osteoarticulares, osteomusculares e transtornos psíquico/mentais mais frequentes.

Nesse sentido, pelos dados explícitos na tabela acima, percebe-se que os problemas posturais/lombalgia (58,1%) e o estresse (56,5%) foram os mais destacados pelos docentes do Sistema UAB/UFT, acompanhados de distúrbios da visão (41,9%), de dores e lesões no corpo: mãos, braços, ombros, costas e pescoço (41,9%) e de dores de cabeça (40,3%). Em seguida, nas enfermidades destacadas estiveram esgotamento/cansaço emocional (38,7%), ansiedade (33,9%), depressão (29%), lesões por esforços repetitivos (25,8%), esgotamento físico (24,2%) e sentimentos de solidão e isolamento (18,1%). E os adoecimentos menos destacados foram os problemas cardiovasculares e hipertensão (8,1%), neuroses diversas - alteração de humor e fobias - (1,6%) e dificuldades relacionados ao aparelho fonador - voz, pulmão, traqueia, faringe, nariz, fendas vocais etc. (1,6%).

Interessante discutir esses dados engendrados em duas perspectivas de enfermidades, adoecimentos e consternações: uma relacionada ao padecimento físico (osteoarticulares e osteomusculares) e outra associada ao padecimento psíquico/mental.

Na conjuntura das enfermidades relacionadas ao adoecimento físico foram destacados com maior frequência os aspectos biomecânicos pelos docentes que responderam os questionários, ou seja, os problemas posturais, a lombalgia, as dores e os males no corpo (mãos, braços, ombros, costas e pescoço), incluindo também as lesões por esforços repetitivos e o esgotamento anatômico.

Estes adoecimentos osteomusculares e articulares podem relacionar-se às longas jornadas de trabalho em posição corporal ‘sentada’, fazendo uso repetitivo dos diversos recursos digitais de comunicação e informação. Supostamente, correlacionam-se, do mesmo modo, à compressão do tempo para cumprimento das tarefas e à intensificação do ritmo de trabalho, o que pode impossibilitar pausas para descanso e períodos de alongamentos corporais entre as diversas atividades na docência.

Possivelmente associam-se, também, ao fato de que a maioria das atribuições docentes pertinentes aos cursos superiores públicos a distância do Sistema UAB/UFT é desenvolvida e cumprida das moradias e/ou residências dos professores, cujos ambientes podem não ser providos de mobiliários e recursos materiais adequados ao uso prolongado dos equipamentos necessários à realização do trabalho, o que pode causar tendinites, lombalgias, discopatias e mialgias.

Outro aspecto que merece atenção, no tocante aos mal-estares/doenças físicos, é a alta proporção individual nos dados coletados dos distúrbios da visão, os quais são provocados, quiçá, pelo cansaço e fadiga visual - Astenopia, ou seja, pelo uso excessivo e prolongado dos dispositivos tecnológicos (com telas) necessários à realização do trabalho docente na educação superior a distância. Em provável, este padecimento não teria sido identificado nesta mesma proporção em estudos acerca da saúde-adoecimento de docentes da educação superior presencial.

Cabe sublinhar, em consonância com os estudos de Estepa (2014, p.13), que o desenvolvimento da Síndrome Visual Relacionada a Computadores (SVRC), bem como de outros problemas pertinentes à saúde visual de docentes da educação superior, acarretam redução na produtividade e diminuem a qualidade de vida e o bem-estar destes profissionais.

Relevante destacar, ainda, conexa aos adoecimentos físicos apontados pelos docentes em exercício nos cursos de graduação a distância no Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021, a reduzida proporção individual dos problemas associados ao aparelho fonador voz, pulmão, traqueia, faringe, nariz, fendas vocais etc.) e às doenças cardiovasculares (doenças do coração, dos vasos sanguíneos e circulatórias). Estes padecimentos são, em contrapartida, frequentemente destacados em pesquisas que abordam a saúde-adoecimento do trabalhador docente na educação presencial, devido a utilização demasiada da voz e das longas horas em pé, conforme estudos de Araújo e Carvalho (2009), de Jardim, Barreto e Assunção (2007) e de Gasparini, Barreto e Assunção (2005).

No contexto das enfermidades relacionadas ao adoecimento psíquico/mental observou-se que o estresse, o esgotamento e cansaço emocional, a ansiedade e a depressão foram os mais assinalados pelos docentes em exercício nos cursos de graduação a distância do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021.

Compreende-se que tais padecimentos psíquicos/mentais são derivados e reveladores, possivelmente, dos aspectos psicossociais[209] e ambientais do capitalismo contemporâneo, o qual flexibilizou e diversificou os espaços laborais, desregulamentou o trabalho formal, suprimiu garantias sociais e trabalhistas, promoveu o rebaixamento dos salários e a insegurança nos empregos, estabeleceu o aumento e a intensificação das jornadas e dos ritmos de labor e dificultou a construção de carreiras e a valorização das profissões, especialmente no setor de serviços.

Além de tudo disso, este modelo de valorização ampliada do capital (flexível-financeiro-neoliberal) agenciou a cultura do 'cada um por si' atrelada aos novos contornos da alienação, da infelicitação, do estranhamento, das pressões psicológicas e da desumanização da força de trabalho, o que gera angústia, fobias, vulnerabilidades e inseguranças dos trabalhadores.

Melhor dizendo, é possível que as formas de organização do trabalho na educação superior pública a distância no âmbito do Sistema UAB, no tempo-espaço do capitalismo flexível-financeiro-neoliberal, influenciem diretamente à saúde psíquico-mental dos docentes. Especialmente dos docentes tutores presenciais e a distância por serem os elos mais frágeis das relações de emprego nesta modalidade educativa e por terem, consequentemente, o menor amparo formal em relação à saúde a aos adoecimentos (afastamentos remunerados e planos privados de cuidado com a saúde).

Proeminente avultar, também, relacionado aos padecimentos psíquicos-mentais apontados pelos docentes em exercício nos cursos de graduação a distância no Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021, a proporção individual dos mal-estares solidão e isolamento, com pouco mais de 18%.

Tal destaque pode ser decorrente de dois aspectos: primeiro pela quebra de conexões profissionais e ocupacionais relacionadas ao não reconhecimento formal da profissão do docente da educação superior a distância no Brasil, conforme discutido anteriormente, e pelo trabalho realizado, majoritariamente, em ambientes residenciais. E, em segundo, pelo momento histórico no qual foram coletados os dados desta pesquisa, a Pandemia pela Covid-19, que impôs momentos de isolamento e de inconvivência social, gerou traumas pela infecção e perda de entes queridos e suscitou insegurança pelas consequências econômico-

[209] Entende-se que "a natureza dos fatores psicossociais é complexa, abrangendo questões associadas aos trabalhadores, meio ambiente geral e do trabalho" (FISCHER, 2012, p.401).

sociais, influenciando, provavelmente, a saúde psíquico-mental dos docentes sujeitos desta investigação.

Por fim, em resumo, pode-se apontar que os problemas posturais, os distúrbios da visão e as dores e lesões no corpo (mãos, braços, ombros, costas e pescoço) foram os padecimentos físicos mais registrados pelos docentes em exercício nos cursos de graduação a distância no Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021, ao passo que o estresse e o esgotamento /cansaço emocional foram as enfermidades psíquico-mentais mais destacadas.

Por tudo isso, sugere-se que, provavelmente, as condições objetivas do processo de trabalho referentes aos recursos materiais e espaço físico e à remuneração, contratação e estabilidade, bem como as circunstâncias subjetivas do ambiente social, econômico, político, ideológico e cultural relacionadas ao capitalismo contemporâneo, às quais os docentes do Sistema UAB/UFT, em exercício no semestre letivo de 2021/1, estão submetidos e inseridos, tem afetado a qualidade de vida, a saúde e o bem-estar destes trabalhadores.

Quer dizer, pode-se refletir que, provavelmente, as condições subjetivas e objetivas do trabalho, prescritas pelos preceitos do capitalismo flexível-financeiro-neoliberal, têm constituído, conforme discutido por Antunes e Praun (2015), a sociedade dos adoecimentos no trabalho.

Entretanto, cabe destacar que este impacto pode ser maior no domínio dos docentes tutores presenciais e a distância, pois, como refletido, estes compõem o precariado professoral do Sistema UAB. Tal corroboração deve-se ao fato de estes experienciarem situações mais acentuadas de insegurança social, trabalhista e econômica dentre do universo dos docentes do Sistema UAB; por não possuírem ocupação reconhecida e realizarem atividades docentes invisibilizadas; por vivenciarem maior sobrecarga profissional e menores remunerações; e, por serem mais susceptíveis aos adoecimentos e aos padecimentos, bem como por vislumbrarem maiores dificuldades no recebimento de atendimentos médicos, clínico-hospitalares, ambulatoriais, laboratoriais, odontológicos e psicológicos em caso de necessidade.

5.4 REFLEXÕES FINAIS

A presente seção teve por intuito refletir sobre as circunstâncias empíricas de trabalho dos docentes dos cursos de graduação do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, na singularidade da Universidade Federal do Tocantins - UFT, atuantes no primeiro semestre de

2021.

Para tanto, reflexionou-se, inicialmente, sobre as peculiaridades da materialização do Sistema UAB no contexto da região Norte, como também nas especificidades do estado do Tocantins. Este percurso justifica-se pela compreensão de que a arquitetura estrutural do Sistema UAB, em âmbito regional, estadual e institucional, influencia as circunstâncias de trabalho dos docentes que se dedicam às atividades do Sistema UAB/UFT.

Deste modo, observou-se que a região Norte teve a menor participação, aproximadamente 6%, no total acumulado de vagas deferidas pelo Sistema UAB, no interstício de 2005 a 2020. E que a unidade federativa do Tocantins abarcou 23% do total acumulado das vagas deferidas pelo Sistema UAB às IPES da região Norte, de 2006 a 2020.

Verificou-se, também, ruptura no deferimento de vagas pelo Sistema UAB para esta unidade federativa entre 2008 e 2010; 2015 e 2017; e 2018 e 2020. Acredita-se que esta descontinuidade pode associar-se a restrições orçamentárias da União, impostas pelas políticas fiscalistas neoliberais aplicadas aos serviços e gastos sociais, as quais refletiram na volubilidade da proposição de editais para o Sistema UAB pela CAPES.

Identificou-se, ainda, que 76% do quantitativo total de vagas deferidas pelo Sistema UAB, para o Tocantins, entre 2006 e 2020, esteve a cargo da UFT e que quase 50% do total acumulado destas vagas concentrou-se em quatro dos seus polos: Palmas, Gurupi, Dianópolis e Araguaína. Verificou-se, além do mais, que o maior quantificativo destas vagas deferidas pelo Sistema UAB para a UFT, neste recorte temporal, destinou-se ao oferecimento de cursos de formação de professores para a educação básica, como ocorreu em conjuntura nacional.

Ao se analisar os dados sobre o quantitativo de docentes e coordenadores que se dedicaram às atividades do Sistema UAB/UFT, entre os anos de 2006 a 2021, observou-se oscilação cíclica. Acredita-se que tal fato pode ser consequência do movimento cíclico no deferimento de vagas pelo Sistema Universidade Aberto do Brasil, em contexto nacional e institucional.

Outro aspecto que chamou atenção nestes dados foi o predomínio de docentes tutores presenciais e a distância em detrimento aos formadores e conteudistas no âmbito do Sistema UAB/UFT, neste recorte temporal. Isto demonstra que, em aparência, as atividades desenvolvidas pelo Sistema UAB/UFT sustentam-se, em grande medida, sobre os baldrames das atuações dos docentes tutores.

Por fim, desvelou-se as condições empíricas do trabalho dos docentes dos cursos de graduação do Sistema UAB/UFT, atuantes no primeiro semestre de 2021, a partir de três

categorias: relações de emprego; recursos materiais e espaços físicos disponíveis para o desenvolvimento do trabalho docente; e os efeitos das condições de trabalho no âmbito do Sistema UAB/UFT na vida dos docentes.

Assim, identificou-se que os docentes formadores e docentes tutores presenciais e a distância do Sistema UAB/UFT possuem relações de emprego precarizadas e consoantes à lógica do capital flexível-financeiro-neoliberal. Quer dizer, são selecionados por meio de processos seletivos em detrimento aos concursos públicos e atuam por intermédio de um termo de compromisso flexível, temporário e intermitente; com remuneração realizada por meio de pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa e pauperizada em referência ao salário mínimo e ao piso salarial dos profissionais do magistério público da educação básica; e com ausência de plano de carreira, de estabilidade, de garantias sociais e de direitos trabalhista e previdenciário.

No tocante aos recursos materiais e espaços físicos notou-se que a maioria dos docentes em exercício nos cursos de graduação do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre do ano de 2021, utilizaram-se dos espaços inerentes à sua moradia, bem como de instrumentais, equipamentos e insumos próprios para o cumprimento das atividades da docência.

Com respeito aos efeitos das condições de trabalho no âmbito do Sistema UAB/UFT na vida dos profissionais docentes verificou-se que a maioria destes, atuantes no primeiro semestre de 2021, acumulavam docência na educação básica e/ou na educação superior presencial, não possuíam horário de trabalho instituído e realizavam suas atividades docentes no período noturno. Averiguou-se, também, que a maior parte destes docentes se utilizavam de plano de saúde privado e ocupavam o horário de não trabalho com os cuidados com a família, com as tarefas domésticas e com os estudos, possuindo, logo, pouco tempo para lazer, entretenimento, exercício físico e prática de um *hobby*.

Estes fatos podem, possivelmente, ocasionar danos à saúde, ao bem-estar e à qualidade de vida, como também aumentar os riscos de adoecimentos e de padecimentos nos docentes do Sistema UAB/UFT. Assim, buscou-se conhecer as razoáveis doenças, mal-estares, enfermidades e padecimentos que, na percepção dos docentes do Sistema UAB/UFT do semestre 2021/1, estivessem conexos à docência nos cursos superiores públicos a distância. Neste sentido, notou-se que os problemas posturais e o estresse foram os mais destacados pelos docentes do Sistema UAB/UFT, seguidos de distúrbios da visão, de dores e lesões no corpo: mãos, braços, ombros, costas e pescoço, de dores de cabeça e de esgotamento/cansaço

emocional. Por outro lado, os adoecimentos menos avultados foram os problemas cardiovasculares e hipertensão, as neuroses diversas e os distúrbios do aparelho fonador.

Contudo, importante ressalvar, a partir da apreciação e da ponderação dos elementos discutidos nesta seção, que os docentes tutores presenciais e a distância compõem, em grande medida, o precariado professoral do Sistema UAB/UFT. Tal reflexão deve-se ao fato de que estes vivenciam relações de emprego mais fragilizadas por não possuírem vínculos formais e regulamentados com o serviço público civil federal, recebem as menores remunerações, utilizam majoritariamente os espaços físicos internos às suas moradias e dos recursos materiais próprios, bem como possuem maiores riscos de adoecimento e de padecimentos.

Por tudo isso, defende-se, reiteradamente, que é urgente e imperativo estudos, pesquisas e discussões que se debrucem sobre as idiossincrasias das condições de trabalho docente na educação superior pública a distância, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil, especialmente após proposição do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais por intermédio da educação a distância: o 'Reuni Digital: Plano de Expansão da EaD nas IES públicas federais'.

Cabe lembrar que o objetivo desta política pública é promover a expansão das matrículas na modalidade a distância nas Instituições Federais de Ensino Superior. Além disso, esta proposta prevê, como metas de longo prazo, a construção de políticas de Educação Superior Aberta no Brasil e a constituição de uma Universidade Digital Federal, contudo em conjuntura de cortes no orçamento federal para os gastos sociais.

6 EPÍLOGO

> É preciso ter esperança.
> Mas tem de ser esperança do verbo esperançar.
> [...] esperançar é ir atrás, é se juntar, é não desistir.
> É ser capaz de recusar aquilo que apodrece a nossa capacidade de integridade e a nossa fé ativa nas obras. Esperança é a capacidade de olhar e reagir àquilo que parece não ter saída.
> Por isso, é muito diferente de esperar; temos mesmo é de esperançar.
>
> (Do livro "Pedagogia da Esperança", de Paulo Freire - 1992)

A trama faustina aqui descortinada foi edificada em cenas, cuja historicidade tornou-se os fios que teceram o entrecho e desvelaram as atuações dos atores até o seu desenlace final, quando o demônio *Mefistófeles* reivindica a alma, a servidão e a sujeição eterna de *Fausto* por ter lhe dado o poder na terra.

Foi neste movimento de compreensão das ações de *Mefistófeles* (o capital) que se reconstruiu o concreto pensado e refletido, entrelaçando-se as evidências teóricas com as empíricas, em movimento do universal para o singular, e se assoalhou a complexidade do fenômeno das condições de trabalho de *Fausto* (trabalhador docente) no Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.

Neste sentido, o contexto da primeira perspectiva foi evidenciar o movimento do capital no panorama das transformações estruturais do sistema de produção capitalista. Ou seja, foi aclarar o movimento do capital industrial se metamorfoseado em suas várias faces, desde a Revolução Industrial, passando pelo padrão taylorista-fordista e pelo *toyotista*-flexível e chegando, no presente, nos postulados da Quarta Revolução Industrial.

Decurso cristalizado, inicialmente, nas nações desenvolvidas e centrais para, em temporada seguinte, transbordar para as economias periféricas e subdesenvolvidas, reforçando, deste modo, as conjunturas de dependência e de subalternidade destas em relação àquelas.

Em contexto brasileiro, a reestruturação flexível do sistema de produção capitalista principiou-se no final do decenário 1980, de forma tardia, subordinada e dependente. Assim, tecnologias importadas foram direcionadas para o desenvolvimento de inovados padrões e

processos produtivos, relações técnicas e sociais de produção, fontes de matérias-primas, produtos e mercados, com adoção paulatina de automação, de robotização e de informatização.

Por conseguinte, priorizou-se demanda por operários preparados, capacitados, qualificados e intelectualizados como seiva produtiva essencial a este nupérrimo padrão de produção. E, deste modo, o trabalho imaterial, delineado pelas habilidades mentais, cognitivas, subjetivas e intelectuais tornou-se, também, uma das principais forças produtivas do capitalismo contemporâneo, bem como de valorização ampliada do capital, seja nas atividades industriais, seja nas esferas do setor de serviços.

Melhor dizendo, o trabalho imaterial, até então considerado improdutivo pelo capital industrial, transformou-se em mais uma mercadoria, dentre muitas outras, e em mais um objeto de exploração do capital no contexto da reestruturação produtiva flexível.

Atrelado a estas transformações, ocorreu o fortalecimento do capital financeiro como a forma mais móvel e volátil do capital, o qual se reproduz sem lastro com a produção de mercancias e de serviços, em ambiente especulativo e fictício de fortunas. Ou seja, ações negociáveis em bolsa de valores, fundos de investimento, títulos de dívida pública e certificados promovem a reprodução do capital em processo de desmaterialização da riqueza, como também em capital rentista (autômato de valorização fictícia do capital), pois vive a sugar a seiva derivada dos juros especulativos.

Além disso, sobreveio neste mesmo período a gradativa aplicação do receituário do Consenso de Washington e do catecismo neoliberal, com abertura comercial e financeira ao capital internacional, com estímulo à concorrência com outras nações e entre os indivíduos e com forte amoldamento do Estado por intermédio de privatizações, de ajuste fiscal e de redução dos gastos públicos.

Assim, o mercado converteu-se em única via para o desenvolvimento e o Estado foi, a pouco e pouco, perdendo sua importância enquanto ator edificador de transformações econômico-sociais. Além disto, cada vez mais, o Estado foi sufocado pelas leis, normativas e adaptações fiscais que reduziam sua capacidade de promover políticas públicas que transformassem a condição de vida das pessoas.

E, na esteira deste movimento trípode do capital, as condutas e os relacionamentos em sociedade, bem como os comportamentos e as subjetividades dos indivíduos metamorfosearam, de forma que o modelo de empresa-privada e a lógica da concorrência

passam a ser a coerência normativa das condutas, das escolhas, das práticas, dos procedimentos e das convivências dos homens e entre os homens.

Contudo, o imperativo categórico deste período foi a flexibilização das legislações e das relações de trabalho, com acentuada redução do emprego regular e formal e com utilização progressiva do trabalho informal, parcial e intermitente. Os contratos de labor foram assumindo contornos arqueáveis, pronunciando restrições de direitos trabalhistas e previdenciários, limitações de garantias sociais e remunerações por cumprimento de metas e afazeres e em patamares cada vez mais rebaixados.

Constituiu-se, assim, nova morfologia do trabalho na sociedade brasileira, na qual inovadas modalidades de subjugação, de alienação e de espoliação do laborador pelo capital se estabeleceram, tal como novas circunstâncias subjetivas (contexto político, social, cultural e econômico) e objetivas (presentes no ambiente físico e organizacional em que o labor é desenvolvido) para realização dos processos de trabalho.

Quer dizer, no transcurso contínuo - mas nunca despretensioso, nunca linear e nunca unidirecional - de destruição criativa, de reestruturação do capital, de reorganização do sistema ideológico e político de dominação e de subsunção da força de trabalho, todos os tipos de laboração seguiram, progressivamente, afetados em suas condições de emprego e de atuação por estarem penetrados pela dinâmica e pela lógica de valorização do capital flexível-financeiro-neoliberal, cuja alíquota se materializou em corpo rentista.

Em outras palavras, este movimento expansionista do capital foi penetrando todos os poros da sociedade do trabalho, desde as atividades mais simples aos afazeres mais complexos. E não é por outro motivo que o trabalho docente, exercido nas diversas modalidades de ensino e níveis educacionais, acompanhou as metamorfoses do capital, experienciando novos protótipos de emprego, de relações de trabalho e de condições subjetivas e objetivas de performance.

Isto é, o labor docente, como atividade peculiar no universo da laboração, não escapou à lógica de acumulação ampliada do capital contemporâneo, de controle progressivo sobre o processo de trabalho e de subsunção real e formal ao capital, tornando-se, por conseguinte, mais uma mercadoria, enquanto força de trabalho imaterial, que saltita de mercado em mercado como instrumento de valorização do e de exploração pelo capital.

Estas transmutações suscetibilizaram, de maneira específica, os docentes da educação a distância, cuja modalidade educacional se potencializou atrelada ao desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação constituídas nas últimas décadas do

século XX. Ou melhor, esta modalidade educativa, que adquiriu notabilidade e espraiou-se em conjuntura de reestruturação produtiva pós-fordista, carregou consigo as contradições, as tensões e os conflitos do incremento ampliado do capital flexível-financeiro-neoliberal, especialmente no que concerne às relações e às circunstâncias de atuação.

Importante referenciar que em nações capitalistas periféricas, subdesenvolvidas e dependentes, como é o caso do Brasil, uma das principais diligências de valorização ampliada do capital é a superexploração e a superespoliação dos trabalhadores, com vistas a extração de mais-valia em larga escala.

E, assim, foi sob a égide desta conjuntura histórica, econômica, política, social e ideológica que se sucedeu o estabelecimento do Sistema Universidade Aberta do Brasil, em 06 de junho de 2006, por intermédio do Decreto n.º 5.800, com cerca de quarenta anos de atraso em relação aos países desenvolvidos.

Os objetivos estabelecidos por esta política pública foi fortalecer o desenvolvimento da modalidade da educação a distância no Brasil, bem como ampliar e interiorizar a educação superior pública, reduzindo as heterogeneidades estruturais em sua oferta nos diversos espaços regionais nacionais, isto é, desconcentrá-la do eixo dinâmico do país, que são as regiões Sudeste e Sul, para expandi-la para as regiões imotas.

Porém, é importante avultar que a Universidade Aberta do Brasil não ocorreu aos moldes de outras nações. Primeiro porque não se organizou como Universidade, ou seja, não possui endereço e espaço físico próprio; autonomia didático-científica, administrativa, financeira e patrimonial; nem corporação técnico-administrativo e docente exclusiva. Segundo em razão de não se estabelecer como Universidade Aberta com todos os apanágios do conceito (aberta na entrada, aberta no processo e aberta na saída) e, essencialmente, congregar as atividades de ensino, pesquisa e extensão das Instituições Públicas de Ensino Superior já estabelecidas.

Interessante sublinhar que, além disso, esta se denomina Sistema Universidade Aberta do Brasil pelo motivo de se constituir por meio de ‘parceria’ tripartite entre o governo federal, as Instituições Públicas de Ensino Superior e os entes federados estaduais e municipais, por intermédio de Acordo de Cooperação Técnica, em que cada um dos vértices dispõe de atribuição específica, porém com pouca coordenação entre si para a materialização da política pública envolta no Sistema UAB.

Neste sentido, depreende-se que, deste modo, o governo federal se desobrigou da responsabilidade exclusiva em ofertar educação superior pública a distância, como também se

isentou do comprometimento privativo de manutenção e gestão financeira das atividades, especialmente das presenciais, do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Outra questão a ser destacada, em relação às especificidades do Sistema UAB, é a fragilidade financeira desta política pública educacional, visto que suas despesas correm à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao MEC e ao FNDE, observados sempre os limites de movimentação e empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira, sob o broquel de modelo de Estado gerenciador e avaliador.

Em outras palavras, não há orçamento próprio e contínuo específico para o financiamento das atividades do Sistema UAB: se há recursos financeiros assinalados ao MEC e ao FNDE naquele ano, há editais de proposição de cursos, turmas e vagas para a educação superior pública a distância; se não há expedientes orçamentários naquele período, não se propõe edital para deferimento de vagas, turmas e cursos.

Percebe-se, consequentemente, que o Sistema Universidade Aberta do Brasil se estruturou no esteio do movimento de instituição da universidade operacional brasileira, intestino ao processo de reestruturação produtiva, de hegemonia do capital financeiro e de disseminação dos preceitos político-ideológicos neoliberais em conjuntural nacional, conforme apontado por Chauí (2003; 2014). Em outros termos, privilegiou-se a constituição de um sistema colaborativo para a oferta de educação superior pública a distância com gestão estratégica de recursos econômico-financeiros.

Tal ocorrência tornou-se mais grave em momento de vigência da Emenda Constitucional n.º 95, expedida em 15 de dezembro de 2016, a qual instituiu Novo Regime Fiscal brasileiro – NRF com o estabelecimento de limites para os dispêndios públicos, sufocando, ainda mais, os recursos orçamentários a serem destinados à educação superior pública nacional.

Não é por outro motivo que o estudo dos dados empíricos fornecidos pela DED/ CAPES aludiu expansão nos recursos orçamentários totais (despesas orçamentárias autorizadas e restos a pagar pagos) direcionados ao Sistema Universidade Aberta do Brasil entre os anos de 2008 e 2009, porém com ligeira reversão cíclica até 2011, quando apresentou ascensão para, em momento posterior a 2012, declinar de forma acentuada até 2019.

Em consequência, esta oscilação cíclica figurada nos recursos orçamentários totais refletiu em descontinuidade no deferimento de vagas, de turmas e de cursos pelo Sistema UAB em todo o contexto nacional, no interstício de 2005 a 2020. Como também suscetibilizou oscilação cíclica no quantificativo total de docentes em exercício em cursos de

graduação na modalidade a distância nas IPES, de 2009 a 2019, conforme os dados do Censo da Educação Superior do INEP (2020a).

Notou-se, além disso, movimento de ‘concentração-concentrada’ das atividades educacionais do Sistema UAB, neste recorte temporal, em âmbito regional, estadual e municipal. Em exemplo, verificou-se, especificamente no ano de 2020, que as regiões Sudeste e Nordeste, juntas, concentraram pouco mais de 57% do total das IPES integrantes ao Sistema UAB com vagas deferidas, aproximadamente 57% dos polos de apoio presencial e 67% das vagas deferidas nos cursos e nas turmas de educação superior a distância que compõem o Sistema Universidade Aberta do Brasil.

No tocante aos espaços estaduais, percebeu-se concentração de 61,54% do total acumulado das vagas deferidas pelo Sistema UAB, entre os anos de 2005 a 2020, nas unidades federativas Rio Grande do Sul, Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia, Maranhão e Ceará.

Em relação aos municípios dos polos de apoio presencial contatou-se que 11% do total acumulado de vagas deferidas pelo Sistema UAB, neste período, ficou a encargo de apenas 20 cidades. Para dimensionamento desta informação faz-se interessante sublinhar que o Brasil congloba 5.568 municípios, mais o Distrito Estadual de Fernando de Noronha e o Distrito Federal, conforme dados do IBGE (2020).

Cabe destacar, ao mesmo tempo, que o estado de Minas Gerais, localidade que compõe a região Sudeste brasileira, apresentou-se como detentor do maior número de IPES, de polos de apoio presencial e de vagas deferidas acumuladas pelo Sistema UAB na temporada de 2005 a 2020.

Por outro lado, constatou-se que as regiões Norte e Centro-Oeste refletem movimento antagônico das regiões Sudeste e Nordeste, ou seja, os espaços regionais nortistas e centro-oestinos concentram, conjuntamente, o menor quantificativo de IPES integrantes ao Sistema UAB, como também o menor número de polos de apoio presencial e a menor participação no total acumulado de vagas deferidas pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil, entre 2005 e 2020.

Compreendeu-se, portanto, que o objetivo proposto no inciso V, do artigo 1º, do Decreto n.º 5.800, de 06 de junho de 2006, o qual sugere “reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País”, provavelmente, ainda não foi alcançado.

Isto significa pronunciar, ao mesmo tempo, que o vetor de expansão do Sistema Universidade Aberta do Brasil, por intermédio de atividades de IPES já consolidadas, reforçou os desequilíbrios inter-regionais na distribuição de vagas, de cursos e de turmas de educação universitária, uma vez que grande parte da estrutura das instituições públicas de ensino superior concentra-se nos principais centros econômicos nacionais.

Deste modo, tais evidências empíricas apontam movimento de 'modernização conservadora' da educação superior pública brasileira, uma vez que se modernizou a oferta dos cursos superiores por meio da modalidade a distância instituída pelo Sistema UAB, no entanto se conservou a tradicional dinâmica regional da educação superior pública presencial. Quer dizer, modernizou-se os elementos aparentes, porém os subsídios estruturais, que se mantém no tempo, continuam atrelados à arquitetura tradicional da educação presencial.

Melhor dizendo, a proposição política de ampliação da educação universitária e de democratização de acesso ao nível educacional superior, materializados pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil, não provocou modificações mais profundas e equitativas na distribuição de vagas, de turmas e de cursos universitários no domínio dos diversos espaços regionais brasileiros, nem mesmo transmutou o formato de entrada, de cumprimento do processo formativo das graduações e de saída dos estudantes.

Acredita-se que esta dinâmica conservadora e heterogênea poderia ter se dado em formato dessemelhante, quiçá, se houvesse se constituído no Brasil uma Universidade Aberta com todas as prerrogativas próprias dos termos 'Universidade' e 'Aberta': atividades exclusivamente virtuais; orçamento próprio e contínuo; flexibilidade na entrada, no processo e na saída dos discentes; autonomia didático-pedagógica, administrativa, patrimonial e predial; bem como corpo docente e técnico-administrativo exclusivo.

Contudo, essencial sublinhar que o Sistema UAB, mesmo apresentando estas fragilidades e limites em sua proposição, tem em sua materialização as potencialidades de enfrentamento da carência de acesso à educação superior de parte da população brasileira excluída da modalidade presencial; contribuição na formação em nível universitário dos professores da educação básica; e, reforço no processo de institucionalização da modalidade educação a distância nas IPES.

O contexto da segunda perspectiva da investigação foi identificar, com minudências, a edificação do Sistema UAB em espaços regionais periféricos e exemplificar algumas contradições desta política pública educacional. Assim, definiu-se o estado do Tocantins

como recorte espacial do objeto desta investigação, isto é, um espaço regional periférico no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.

Cabe destacar que tal escolha deveu-se ao fato de que, conforme dados dos Censos da Educação Superior do INEP, Tocantins foi a única unidade federativa brasileira com taxa média de crescimento negativa no quantitativo de matrículas em cursos superiores, na modalidade a distância, de 2007 a 2019. Portanto, é um caso específico, mas não único, de compreensão das condições de trabalho docente do Sistema UAB, em conjunção subjetiva e objetiva.

Outra justificativa foi a existência de poucos estudos publicados por pesquisadores de Instituições de Ensino Superior pertencentes às regiões brasileiras fora do eixo econômico-central do país, como também de investigações que percebessem as especificidades dos trabalhos docentes no Sistema UAB em espaços regionais periféricos nacionais

Assim, verificou-se que o espaço regional Norte congregou 17 (dezessete) IPES integrantes ao Sistema Universidade Aberta do Brasil e participou com aproximadamente 6% do total acumulado de vagas deferidas pelo sistema para todo o território nacional, entre 2005 e 2020. Isto significa afirmar que os estados nortistas, em conjunto, detiveram a menor participação no total acumulado de vagas deferidas pelo Sistema UAB, neste recorte temporal.

A unidade federativa do Tocantins, no que lhe concerne, abarcou 23% do total acumulado de vagas deferidas para a região Norte pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil, entre os anos de 2006 e 2020, em movimento de descontinuidade, como se identificou, do mesmo modo, em contexto nacional.

Ao se pormenorizar estas vagas deferidas para o estado do Tocantins, percebeu-se que 76% destas foram destinadas a cursos superiores na Universidade Federal do Tocantins e que quase 50% concentrou-se em quatro principais polos de apoio presencial no estado: Palmas, Gurupi, Dianópolis e Araguaína.

Notou-se, portanto, trajetória de ‘concentração-concentrada’ de vagas deferidas para a região Norte pelo Sistema UAB, entre 2006 e 2020, em nível institucional e em nível municipal dos polos de apoio às atividades em presença. Verificou-se, ademais, que 35% destas vagas designou-se aos cursos de formação de professores da educação básica, especificamente para a categoria de educação superior licenciatura.

Outro elemento essencial analisado, na singularidade da UFT, foi o quantitativo de coordenadores e docentes que se dedicaram às atividades do Sistema UAB, entre 2007 e

2021. Logo, observou-se comportamento intermitente, descontínuo e instável na contratação de trabalhadores para os cursos superiores do Sistema UAB/UFT, como aconteceu em âmbito nacional. Tal verificação remete-se ao entendimento de que os docentes e os coordenadores do Sistema UAB são profissionais *just-in-time*, que conforme o estudo de Abílio (2020), são característicos do capitalismo flexível-financeiro-neoliberal.

Ao se esmiuçar a admissão dos profissionais docentes, em específico, percebeu-se a predominância de docentes tutores presenciais e a distância em detrimento às outras categorias. Quer dizer, atentou-se que as atividades de ensinagem desenvolvidas pelo Sistema UAB/UFT sustentaram-se, em maior parte, sobre o trabalho docente dos tutores.

Outro aspecto peculiar diagnosticado foi que a maioria dos docentes formadores e dos docentes tutores presenciais em exercício nos cursos de graduação a distância do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021, é casada e do sexo masculino. E que os docentes tutores a distância, por sua vez, são, em predomínio, do sexo feminino e casados, acumulando, provavelmente, atividades domésticas, familiares e profissionais e provendo, assim, exploração da constelação familiar ao emaranhar os espaços de produção com os de reprodução.

Cabe ressalvar que a atividade laboral do docente tutor não possui ordenamento jurídico característico e estes realizam atribuições sem reconhecimento da legislação trabalhista, do direito previdenciário e da Classificação Brasileira de Ocupações do Ministério do Trabalho, ou seja, em formato normativo invisibilizado.

Cenário explicitador, possivelmente, de divisão sociossexual dessemelhante nas atividades de ensinagem do Sistema Universidade Aberta do Brasil em concordância com os preceitos do capitalismo flexível-financeiro-neoliberal, conforme os estudos de Nogueira (2013; 2010) e de Antunes e Alves (2004).

Por fim, o contexto da última cena de construção do concreto pensado e refletido foi objetivar a subjunção entre as evidências empíricas das condições de trabalho docente cristalizadas no Sistema UAB/UFT, e as evidências teóricas da nova morfologia do trabalho, organizada pelo movimento da trípode institucionalizada do capital contemporâneo, conforme os estudos de Antunes (2006; 2007; 2010; 2014; 2018).

Sendo assim, a decorrência dessas reflexões foi revelar a essência ‘do pacto tecido entre a *Mefistófeles* (capital) e o Fausto (trabalhador docente)’, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil, especialmente na singularidade da Universidade Federal do Tocantins.

Destarte, identificou-se que os docentes do Sistema UAB/UFT participam de processo seletivo e não de concurso público necessário ao provimento de cargo ou emprego público, em conformidade com a Constituição Federal brasileira (BRASIL, 1988). Importante destacar, ainda, que cada processo seletivo tem validade de no máximo 4 (quatro) anos, necessitando, ao final desse período, do educador participar de outro certame, no qual poderá ser aprovado ou não.

A performance dos trabalhadores é formalizada por intermédio de um Termo de Compromisso - e não contrato formal de trabalho -, o qual indica as atividades a serem desempenhadas e as obrigações previstas durante a vigência do documento. Portanto, os trabalhadores docentes do Sistema UAB não têm direito a seguro desemprego, férias, descanso semanal remunerado, fundo de garantia por tempo de serviço, licença maternidade, afastamento pago em caso de adoecimentos e acidentes, abono-salarial e nem décimo terceiro salário.

Não obstante, os docentes formadores ao participarem do processo seletivo do Sistema UAB precisam ser professores concursados da educação superior presencial. Os docentes tutores, por sua vez, não são integrantes do quadro docente das IPES proponentes dos cursos e não possuem vínculo formal com a educação superior pública brasileira, estando, assim, totalmente desamparados pelo regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das Autarquias e das Fundações Públicas Federais, disposto pela Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

Como remuneração ao dispêndio da força de trabalho, os docentes formadores e os docentes tutores presenciais e a distância do Sistema Universidade Aberta do Brasil recebem ‘bolsas de estudo e pesquisa’ e não salários.

Ao se ponderar os valores destas bolsas dos docentes formadores e docentes tutores em relação ao salário-mínimo recebido pelos trabalhadores nacionais, conforme determinação do Ministério da Economia do Brasil, para o ano de 2021, encontrou-se que: o docente formador II (como os sujeitos desta pesquisa) recebeu o equivalente a 1 (um) salário-mínimo e o docente tutor, presencial e a distância, foi remunerado com somente 69,5% do salário-mínimo, vigente no ano de 2021, para atuação no Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre letivo deste ano.

Em seguida, ponderou-se os valores das bolsas de estudo e de pesquisa, dos docentes formadores II e dos docentes tutores presenciais e a distância do Sistema UAB, com base no

piso salarial dos profissionais da rede pública da educação básica em início de carreira, com carga horária de trabalho de 40 horas semanais.

Para tanto, fez-se necessário estabelecer indicador denominado ‘equivalente geral hora/aula’, o qual demonstrou que o docente formador II recebeu, no primeiro semestre do ano de 2021, 76,3% do valor do piso salarial dos profissionais da rede pública da educação básica para performance nos cursos superiores a distância do Sistema UAB/UFT, enquanto os docentes tutores receberam o equivalente a quase 53%.

Notou-se, portanto, que os docentes tutores presenciais e a distância foram os trabalhadores que apresentaram maiores diferenciais em seus rendimentos em relação ao salário-mínimo e ao valor do piso salarial dos profissionais da rede pública da educação básica, indicando, deste modo, possível situação de precariado destes trabalhadores.

Outro aspecto que merece destaque é que estas bolsas de estudo e pesquisa estão fixadas desde o ano de 2016, por intermédio da Portaria n.º 183, de 21 de outubro de 2016, não recebendo, consequentemente, recomposição dos valores conforme o índice inflacionário do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo - IPCA. Com isso, estas remunerações padecem de perda em seu poder de compra no tempo e, especificamente no ano de 2022, apresentara desvalorização, em média, de ⅓ do seu valor nominal.

Por tudo isso, percebeu-se que não há estabilidade, perspectiva de plano de carreira e de promoção por tempo de serviço e de formalização de emprego e de salários na atuação profissional dos docentes formadores e tutores do Sistema UAB, nem mesmo existência de amparo de garantias sociais e de direitos trabalhistas e previdenciários. Perspectiva esta que vai ao encontro das diretrizes da nova morfologia do trabalho intestina ao capitalismo flexível-financeiro-neoliberal, como apontado nos estudos de Antunes (2006; 2007; 2010; 2014; 2018; 2020b).

Tais reflexões demonstraram que os docentes tutores presenciais e a distância do Sistema UAB, em contexto de relações de emprego, são os elos mais frágeis na cadeia e que compõem, provavelmente, o precariado docente do Sistema UAB, conforme denominação do termo feita por Braga (2012; 2017). Sendo assim, há fortes indícios de que os docentes tutores foram aqueles que mais sofreram com o ‘pacto realizado entre a *Mefistófeles* e o Fausto’.

Em relação aos recursos para realização do trabalho docente no Sistema UAB/UFT identificou-se que 91,9% [87,2%; 96,7%] dos docentes em exercício nos cursos de graduação do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021, foi utilitário dos próprios equipamentos, insumos e recursos materiais necessários à realização das atividades de

ensinagem, dos quais a maior parte dos docentes desempenhava atividades de tutoria a distância e presencial.

Sobre os espaços físicos usufruídos para desempenho das atividades docentes no Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre do ano de 2021, 88,7% [83,2%; 94,2%] dos docentes sujeitos desta pesquisa respondeu que se utilizou de ambientes internos à sua residência e/ou moradia. Ou seja, além dos docentes formadores e tutores se submeterem a remunerações pauperizadas em relação ao salário-mínimo e ao piso salarial dos profissionais da rede pública da educação básica, ainda tiveram que arcar com todos os ônus do desenvolvimento de seus trabalhos: energia elétrica, recursos materiais, manutenção e limpeza dos espaços físicos, equipamentos, mobiliários, insumos etc.

Tais indicativos reafirmaram, mais uma vez, que as circunstâncias de atuações docentes no Sistema UAB encontram-se em conformidade com a morfologia do trabalho proposta pelo capitalismo flexível-financeiro-neoliberal, cujos trabalhadores para se inserirem no mercado de trabalho devem, como prerrogativa, possuir os meios, os equipamentos, os espaços físicos e os recursos materiais necessários a realização de seus labores.

Outro aspecto necessário de destaque é que o trabalho realizado em ambiente físico individual (moradia, residência e/ou estúdio próprio) é expressão, ao mesmo tempo, de individualização no local de trabalho, como ainda sinônimo de rompimento dos lações de coletividade e de solidariedade, conforme os estudos de Antunes e Paun (2015). Tais rupturas podem dificultar a organização sindical destes laboradores, bem como as contendas grupais por melhores circunstâncias de atuação.

No que se refere aos efeitos das condições de trabalho na vida dos trabalhadores docentes identificou-se que todos os docentes do Sistema UAB/UFT, atuantes no primeiro semestre de 2021, vivenciavam dupla jornada de trabalho, na educação superior presencial ou na educação básica. E que 48,4% [39,7%; 57,1%] destes profissionais desenvolviam suas atividades de ensinagem no período da noite, ou seja, ocupando os momentos de não trabalho e de vida familiar e/ou pessoal.

Identificou-se, além disso, que a maioria dos docentes formadores e tutores do Sistema UAB/UFT, atuantes no primeiro semestre de 2021, dedicavam-se aos cuidados com a família, aos estudos e às tarefas domésticas em seus tempos de não trabalho. E de outro lado as atividades que indicaram menor concentração em termos de participação, no tempo de não trabalho, foram lazer e entretenimento, exercício físico e prática de um *hobby*.

Tais diagnósticos indicam movimento de intensificação do ritmo e da jornada de trabalho dos docentes do Sistema UAB/UFT, o que impacta, diretamente, a saúde, o bem-estar e a qualidade de vida dos laboradores, aumentando, por conseguinte, os riscos de desenvolvimento de padecimentos e enfermidades.

Em caso de adoecimento, identificou-se que a maior parte dos docentes formadores em exercício nos cursos de graduação a distância do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021, arcava com planos de saúde privados, enquanto a maioria dos docentes tutores presenciais e a distância se utilizava do Sistema Único de Saúde e dos planos de saúde dos entes federados estados e municípios.

Logo, percebeu-se que os docentes tutores a distância e presenciais, no conjunto dos docentes do Sistema Universidade Aberta do Brasil, na singularidade da Universidade Federal do Tocantins, atuantes no primeiro semestre letivo de 2021, são os que apresentaram maior fragilidade naquilo que se relacionava à segurança e ao amparo em cuidados com a saúde.

Notou-se, ainda, que somente 40,3% [48,8%; 31,8%] dos docentes do Sistema UAB/UFT, no primeiro semestre de 2021, se sentia pertencente à classe dos professores da educação superior, sendo a maior parte destes docentes formadores com vínculos formais de emprego com a educação superior pública presencial.

Compreendeu-se, logo, que a falta de sentimento de pertencimento à uma classe profissional pode levar a sentimentos de solidão, de isolamento, de sofrimento psíquico e de infelicidade pela quebra de conexões profissionais e ocupacionais. Como também, dificultar, em grande medida, as mobilizações coletivas por interesses comuns e o estabelecimento de entidades politicamente fortes de lutas em prol de melhores circunstâncias de trabalho.

Por derradeiro, solicitou-se que os docentes do Sistema UAB/UFT, atuantes no primeiro semestre de 2021, apontassem doenças, mal-estares e/ou padecimentos, que na percepção deles, estivessem relacionados à docência na EaD. Destarte, verificou-se que os problemas posturais/lombalgia, os distúrbios da visão, as lesões no corpo (mãos, braços, ombros, costas e pescoço) e as dores de cabeça foram os padecimentos físicos mais registrados. Ao passo que o estresse, o esgotamento/cansaço emocional, ansiedade e depressão foram as enfermidades psíquico-mentais mais destacadas.

Assim, por tudo isto, verificou-se que as condições objetivas e subjetivas às quais os docentes formadores e tutores do Sistema UAB/UFT, em exercício no semestre letivo de 2021/1, estavam submetidos e inseridos, afetam, provavelmente, a qualidade de vida, a saúde física e psíquica-mental e o bem-estar destes trabalhadores, os quais, se adoecerem, não terão

resguardo algum do contratante em termos de atendimento médico, ambulatorial e hospitalar e em aspecto de remuneração em caso de afastamento por problemas de doenças.

Em síntese, pôde-se destacar, no desvelar da trama, que o trabalhador docente do Sistema Universidade Aberta do Brasil foi capturado e enlaçado pela inovada morfologia do trabalho edificada pelas diretrizes do capital flexível-financeiro-neoliberal. Quer dizer, são contratados em formato desregulamentado das legislações trabalhistas e previdenciárias, desprotegidos de direitos e garantias sociais, desprovidos de condições materiais ofertadas pelo contratante, com remuneração rebaixada e sem previsibilidade tangível de horas-atividades e horários a cumprir. Condições de trabalho que induzem, consequentemente, a dificuldade de organização sindical e de sentimento de coletividade e de pertencimento à uma classe profissional, a labores invisibilizados, a intensificação da jornada e do ritmo de trabalho e, em consequência, ao adoecimento e ao padecimento físico e psíquico-mental do trabalhador docente.

Todavia, as evidências empíricas apontaram que o pacto urdido entre a *Mefistófeles* e o Fausto trouxe consequências mais acentuadas para os docentes tutores, presenciais e a distância, do Sistema Universidade Aberta do Brasil, os quais apresentaram indicadores de condições e de precarização do trabalho mais acentuados.

Por fim, percebeu-se que algumas lacunas nesta investigação ficaram em aberto, sobretudo pelo fato de as condições de trabalho docente no Sistema UAB serem um fenômeno complexo e carregado de multíplices determinações, as quais estão espalhadas por vários campos do saber e diluídas em um tempo-espaço característico e histórico. Ou seja, estão são construídas e reconstruídas constantemente no tempo-espaço do movimento de reestruturação do capital, além de envolver, ao mesmo tempo, motes sociológicos, antropológicos, culturais, econômicos e políticos merecedores de inovadas e contínuas reflexões.

Portanto, compreende-se que novas inquirições devem conquistar os corações e os tempos de trabalho dos pesquisadores, pois somente deste modo será possível transpor a alienação, a desumanização, a infelicitação e o estranhamento impostos por *Mefistófeles* a Fausto, bem como constituir a autonomia, a emancipação e a oportunidade de edificação dos trabalhadores docentes como seres sociais.

Sendo assim, como desdobramento futuro desta pesquisa acredita-se necessário aprofundamento acerca da divisão sociossexual dos trabalhadores docentes do Sistema UAB em cada uma das categorias de atuação, como também acerca dos sentimentos de

pertencimento e de coletividade que influenciam, diretamente, nas lutas, nos embates e na busca por melhores condições objetivas de trabalho destes laboradores.

De tal modo, fica o convite, a partir das reflexões aqui postas, para que os trabalhadores docentes da educação a distância pública brasileira, especialmente do Sistema Universidade Aberta do Brasil, se juntem, conglomerem, lutem, resistam e não desistam. Para que recusem as e reajam às circunstâncias de atuação que lhes apodrecem a alma, a consciência, a integridade, o respeito e a fé na educação pública de qualidade social, laica, gratuita e verdadeiramente inclusiva.

É preciso, com urgência, olhar *Mefistófeles* com autonomia e consciência, para se alcançar a emancipação de suas artimanhas.

Portanto, trabalhadores docentes do Sistema UAB, esperançai-vos!

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização: A era do trabalhador *just-in-time*? **Revista de Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 98, p.111-126, 2020. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/170465. Acesso em: 12 set. 2020.

ABREU, Thiago Pedro de. **O trabalho docente na educação a distância**: professor ou tutor? 2017. 190 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, 2017.

ALMEIDA, Rebecca Samara Fidelis de. **Precarização do trabalho em educação a distância**. 2016. 321 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

ALONSO, Katia Morosov. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/14.pdf/. Acesso em: 12 out. 2020.

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

ALVES, Giovanni. Toyotismo, novas qualificações e empregabilidade: mundialização do capital e a educação dos trabalhadores no século XXI. **RET - Rede de Estudos do Trabalho**, 2008. Disponível em: http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/1-Alves2008.pdf. Acesso em: 17.jul.2020.

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2009, p.9-13.

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância – RBAAD**, Volume 10, 2011, p. 83-92.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**. 2.ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

AMARO, Rosana. **Docência online na educação superior**. 2015. 267 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ANASTASIOU, Léa das Graças C.; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de Ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças C.; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade.** Joinville, SC: Editora Univille, 2003, p.67-100.

ANDRADE, Maria Margarida. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 10.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a Centralidade do

Mundo do Trabalho. 11.ed. São Paulo: Cortez, Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2006.

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus**: o trabalho sob fogo cruzado [recurso eletrônico]. São Paulo: Boitempo, 2020b.

ANTUNES, Ricardo. Desenhando a nova morfologia do trabalho no Brasil. **Estudos Avançados**, vol. 28, n. 81, 2014, p.39-53.

ANTUNES, Ricardo. Dimensões da precarização estrutural do trabalho. In: DRUCK, Graça; FRANCO, Tânia (org.). **A perda da razão social do trabalho**: terceirização e precarização. São Paulo: Boitempo, 2007, p.13-22.

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

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

ANTUNES, Ricardo. Riqueza e miséria do trabalho no Brasil. In: LUCENA, Carlos. **Capitalismo, Estado e Educação**. Campinas: Editora Alínea, 2008, p. 123-134.

ANTUNES, Ricardo. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? *In*: ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy (org.). **Infoproletários:** degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009, p.231-238.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da Indústria 4.0. *In*: ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020a. Disponível em: https://www.amazon.com/Uberiza%C3%A7%C3%A3o-trabalho-digital-Ind%C3%BAstria-Portuguese-ebook/dp/B08JHFYYMB?asin=B08JHFYYMB&revisionId=&format=2&depth=1. Acesso em: 18 fev. de 2021.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**. Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n.º 87, p. 335-351, 2004. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/10827. Acesso em: 15 out. 2020.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

ANTUNES, Ricardo; PRAUN, Luci. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 123, p. 407-427, jul./set. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sssoc/a/cbc3JDzDvxTqK6SDTQzJJLP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 set. 2020.

APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de metodologia científica:** um guia para a produção do conhecimento científico. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, José Valdir Damascena. **A precarização do trabalho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA**. 2011. 122 f. Dissertação (Mestrado em Gestão da Educação Profissional e Tecnológica) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

ARAÚJO, Tânia Maria de; CARVALHO, Fernando Martins. Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. **Educação & Sociedade**. Campinas, V. 30, n. 107, p. 427-449, maio/ago. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/mrKGFMbPCFybPb4rGHZGLZk/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20.nov.2021.

AZEVEDO, Alexandre Ramos de; CASEIRO, Luiz Carlos Zalaf. A educação superior pública na modalidade a distância no Brasil: desafios e possibilidades. In: MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. (org.) **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**: Cenários do Direito à Educação, Brasília: INEP -MEC, v. 3, n. 4, p. 247-284, 2021. Disponível em: http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/issue/view/491. DOI: doi.org/10.24109/27635139.ceppe.v3i4.4893. Acesso em: 12 set. 2021.

BARROS FILHO, Adhemar de. **Justificativa do projeto de lei n.º 1059/1972**. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F428F4284BC908BA3BDD1B8418E48014.proposicoesWebExterno1?codteor=1190042&filename=Dossie+-PL+1059/1972. Acesso em: 19 set. 2020.

BATISTA, Wagner Braga. UNIREDE: vetor da privatização do ensino superior. In: XXV Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2002, Caxambu. **Anais da XXV Reunião Anual da ANPED**, 2002, p. 1-16. Disponível em: http://www.anped11.uerj.br/25/trab4.rtf. Acesso em: 12 de maio de 2021.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BEDERODE, Igor Radtke; RIBEIRO, Luís Otoni Meireles. Arcabouço legal da EaD nos Institutos Federais: uma oportunidade para convergência entre as modalidades de ensino. **EmRede - Revista de educação a distância**, 2015, v.2, n.2, p.186-200.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 3.ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 2003.

BENINI, Élcio; FERNANDES, Maria; ARAÚJO, Carla. Educação a distância: configurações, políticas e contradições engendradas no trabalho docente. **Política & Sociedade**, Jan-Abr. 2015, Vol.14 (29), p.67-92.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 2012.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado**: do populismo à hegemonia lulista. São Paulo: Boitempo, 2012.

BRAGA, Ruy. **Rebeldia do Precariado**: trabalho e neoliberalismo no Sul global. São Paulo:

Boitempo, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto n.º 70.066**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL) e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, de 26 de janeiro de 1972. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-70066-26-janeiro-1972-418579-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 17 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 9.057**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, 25 de maio de 2017. 2017c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.html. Acesso em: 04 de mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário Oficial da União, Brasília, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 7 jan. 2020.

BRASIL. **Emenda constitucional n.103**. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Brasília: Presidência da República, de 12 de novembro de 2019a.

BRASIL. **Emenda constitucional n.103**. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Brasília: Presidência da República, de 12 de novembro de 2019a.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.95**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 15 de dezembro de 2016.

BRASIL. **Instrução Normativa nº 2**, de 19 de abril de 2017c. Estabelece procedimentos de pagamento e parâmetros atinentes à concessão das bolsas UAB regulamentadas pela Portaria CAPES nº183, de 21 de outubro de 2016, e pela Portaria CAPES nº 15, de 23 de janeiro de 2017. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20176421/do1-2017-04-24-instrucao-normativa-n-2-de-19-de-abril-de-20#:~:text=A%20concess%C3%A3o%20das%20bolsas%20da,com%20vig%C3%AAncia%20deat%C3%A9%20seis%20meses. Acesso em 7 jan. 2022.

BRASIL. **Lei 13.429**. Dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Brasília: Presidência da República, de 31 de março de 2017a.

BRASIL. **Lei 13.467**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília: Presidência da República, de 13 de julho de 2017b.

BRASIL. **Lei nº 11.273**, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores

para a educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11273.htm. Acesso em: 7 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 7 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692:** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, MEC/SEF, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parecer nº 5 -** Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 28 de abril de 2020b.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1993. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf. Acesso em: 7 jan. 2021.

BRASIL. **Portaria n.º 102**, de 10 de maio de 2019b. Regulamenta o Art. 7º da Portaria CAPES nº 183, de 21 de outubro de 2016, que prevê a realização de processo seletivo com vistas à concessão das bolsas UAB criadas pela Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Disponível em: http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=1027. Acesso em: 7 jan. 2022.

BRASIL. **Portaria n.º 183**, de 21 de outubro de 2016. Regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=294. Acesso em: 7 fev. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 544 -** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Brasília: Ministério da Educação, 16 de junho de 2020a.

BRASIL. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação a distância, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf. Acesso em: 23 out. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 7**, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n.º 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-

rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 mar. 2021.

BRAVERMAN, Harry. Trabalho capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX. 3.ed. Rio de Janeiro: LTR, 1987.

CADE – Conselho Administrativo de Defesa Econômica. **Atos de Concentração no Mercado de Prestação de Serviços de Ensino Superior**. Brasília: Ministério da Justiça, Maio de 2016.

CALDERON, Elizabete Carolina Tenório. Profissão professor: uma reflexão acerca de pertencimento e identidade. **Revista CBTecLE**, v. 1, n. 2, p.171-183, 2017. Disponível em: https://www.revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/view/81. Acesso em: 14 set. 2021.

CANO, Wilson. **Novas determinações sobre as questões regional e urbana após 1980**. Texto para discussão. IE/UNICAMP, Campinas, nº. 193, jul.2011. Disponível em: https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/3106/TD193.pdf. Acesso em: 09 dez.2020.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n.º 209**, de 21 de outubro de 2011. Aprova o Regulamento do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB). Brasília: CAPES, 2011. Disponível em: http://uab.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria-n-209-21-10-2011-Programa-de-Mestrado-Profissional-de-professores-Educacao-Basica-PROEB.pdf. Acesso em: 14.set.2020.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Dependência e superexploração da força de trabalho no desenvolvimento periférico. In: MARTINS, Carlos Eduardo; VALENCIA, Adrián Sotelo (org.). **A América Latina e os desafios da globalização**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Boitempo Editorial, 2009, p.251-264.

CARCANHOLO, Reinaldo Antônio; NAKATANI, Paulo. O capital especulativo parasitário: uma precisão teórica sobre o capital financeiro, característico da globalização. In: GOMES, Helder (org.) **Especulação e lucros fictícios**. São Paulo: Outras expressões, 2015, p.31-60.

CARCANHOLO, Reinaldo Antônio; SABADINI, Maurício de Souza. Capital fictício e lucros fictícios. **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**, n.24, p.66-84, junho de 2009.

CARDOSO, Terezinha Maria. **Cultura da Escola e profissão docente**: Inter-relações. 350f. Tese (Doutorado) - Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

CARVALHO, Marcelo Sávio Revoredo Menezes de. **A trajetória da Internet no Brasil**: do surgimento das redes de computadores à instituição dos mecanismos de governança. 2006. 239f. Dissertação. Mestrado em Engenharia de Sistemas e Computação - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a

sociedade. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2003.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade Pública sob nova perspectiva. Conferência na sessão de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, em 5 de outubro de 2003. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, Set /Out /Nov /Dez 2003. Doi: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000300002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 ago. 2018.

CHAUÍ, Marilena. Bruni: O sentido da docência formadora. **Tempo Social - Rev. Sociol. USP**, São Paulo, vol. 12, n.º 2, p. 49-54, novembro de 2000b. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ts/v12n2/v12n2a5.pdf. Acesso em 14 jan. 2021.

CHAUÍ, Marilena. Contra a universidade operacional [aula magna]. São Paulo: **Associação dos Docentes da USP**, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, 8 ago. 2014. 174 min. Disponível em: https://www.adusp.org.br/files/database/2014/tex_chaui.pdf. Acesso em: 20 abr. 2018.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 7.ed. São Paulo: Ed. Ática, 2000a.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educ. Soc.**, vol.31 no.111 Campinas Apr./June 2010, p.481-500.

CHESNAIS, François. O movimento próprio da mundialização financeira. *In*: CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996, p.237-271.

CHESNAIS, François. Serviços, "nova fronteira" para a mundialização do capital. *In*: CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996, p.183-208.

CLÍMACO, João Carlos Teatini de Souza. Educação a distância: política pública essencial à educação brasileira. **RBPG**, Brasília, supl. 1, v. 8, p. 15 - 28, dezembro 2011.

CONEP – CONSELHO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA. **Oficio circular n.º 2/2021:** Orientação para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Brasília: Ministério da Saúde – Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde, 24 de fevereiro de 2021.

CORDEIRO, Leonardo Zenha. **Processo de trabalho e educação a distância**: expansão e mudanças na universidade pública brasileira. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CORTEZ, Pedro Afonso; SOUZA, Marcus Vinícius Rodrigues de; AMARAL, Laura Oliveira; SILVA, Luiz Carlos Avelino da. A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. **Cad. Saúde Colet.**, 2017, Rio de Janeiro, n.25, v.1, p. 113-122.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base comum nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1570 - 1590 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876 1570. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum. Acesso em: 20/set./2018.

COSTA, Antônio Roberto Faustino de. **O discurso da industrialização do ensino na política nacional de educação a distância**. 216f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

CROOK, Paul. Social Darwinism: The concept. **History of European Ideas**. July 1996, nº. 22, vol. 4, p. 261-274, DOI: 10.1016 / S0191-6599 (96) 00005-8. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/232931425_Social_Darwinism_The_concept. Acesso em: 10 de jan. 2021.

CRUZ, Joseany Rodrigues; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Trajetória da educação a distância no Brasil: políticas, programas e Ações nos últimos 40 anos. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, n. 13, 2019, p. 1- 19. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/64564/38229. Acesso em: 12 fev. 2020.

CUNHA, Elisabeth de Souza Figueiredo. **Trabalho Docente a distância**: flexibilização e/ou precarização. 2011. 122 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade De Uberaba, Uberaba.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008.

DANIEL, Ilma Bicalho de Sousa. **O trabalho docente em educação a distância em uma instituição pública de educação superior**: um olhar referenciado na abordagem ergológica. 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEL PINO, Mauro Augusto Burket; GRÜTZMANN, Thaís Philipsen; PALAU, Roberta de Carvalho Nobre. A educação a distância nas instituições federais de ensino: novas relações no processo de trabalho docente. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, 2011.

DINIZ, Juliane Aparecida Ribeiro; LIMA, Marijara de. As práticas de ensino do núcleo de educação a distância - NEAD, em um Centro Universitário de Aparecida de Goiânia, no primeiro semestre de 2020. XVII CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA • ESUD 2020 / VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA • CIESUD 2020. **Anais...** Disponível em: https://esud2020.ciar.ufg.br/anais-esud-2020/. Acesso em: 12 fev. 2021.

DINIZ, Juliane Aparecida Ribeiro; PIRES, Murilo José de Souza. A atuação docente na educação a distância a partir do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2018). In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA REGIÃO CENTRO-OESTE, 3, 2020, Evento Online. **Anais** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. DOI: https://doi.org/10.5753/seadco.2020.14669. Acesso em: 12 fev. 2021.

DINIZ, Juliane Aparecida Ribeiro; SILVA, Wesley Henrique Garcia e. Desafios vivenciados pelos estudantes da disciplina de TCC dos cursos de Administração e Ciências Contábeis, em um Centro Universitário de Aparecida de Goiânia, no primeiro semestre de 2020. XVII CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA / ESUD 2020 VI

CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA / CIESUD 2020, 2020, Goiânia. **Anais...** DOCÊNCIA ONLINE: CENÁRIOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM REDE, 2020. Disponível em: https://esud2020.ciar.ufg.br/anais-esud-2020/. Acesso em: 12 fev. 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto n.º 34.591**. Institui a Fundação Universidade Aberta do Distrito Federal - FUNAB e dá outras providências. Brasília: Câmara Legislativa do Distrito Federal, 22 de agosto de 2013.

DISTRITO FEDERAL. **Lei n.º 403**. Autoriza o Poder Executivo a implantar a Universidade Aberta do Distrito Federal UnAB/DF e dá outras providências. Brasília: Câmara Legislativa do Distrito Federal, 29 de dezembro de 1992.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104 - especial, p. 891-917, out. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/XjRnGPhw6sBR9W5BXw9wSrt/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 12 out. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. **RBPAE**, v.27, n.1, p. 53-65, jan./abr. 2011. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19967/11598. Acesso em: 12 out. 2020.

DUARTE, Janaína Lopes do Nascimento. Trabalho produtivo e improdutivo na atualidade: particularidade do trabalho docente nas federais. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 291-299, maio/ago. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/1982-02592017v20n2p291. Acesso em: 10 de julho de 2022.

EICHENGREEN, Barry. **A globalização do capital**: Uma história do Sistema Monetário Internacional. São Paulo: Editora 34, 2000.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **História, natureza, trabalho e educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020, p.421-435.

ESTEPA, Adriana Paola Castillo. **Saúde visual no trabalho e a síndrome da visão do computador em professores universitários**. 2014. 133 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, SP. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1625227. Acesso em: 8 dez. 2022.

FARIA, Denilda Caetano de. **Desafios e Possibilidades da Docência na EAD em Arraias e Gurupi Da UFT/UAB, 2006-2016**. 2017. Tese (Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO.

FERRUGINI, Lílian; CASTRO, Cleber Carvalho de. Repercussões socioeconômicas do curso piloto de administração da UAB na visão de egressos e coordenadores. **Educ. Pesqui.** [online]. 2015, vol.41, n.4, p.993-1008, out./dez., 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ep/v41n4/1517-9702-ep-s1517-9702201506132787.pdf. Acesso em 24 de fev. 2021.

FIDALGO, Fernando Selmar Rocha. Encontro amplia o debate sobre a educação a distância na rede privada. **Jornal Extraclasse SINPRO MINAS**, Belo Horizonte, nº. 122, p.6-12, ago. 2007 (impresso).

FISCHER, Frida Marina. Relevância dos fatores psicossociais do trabalho na saúde do trabalhador. **Revista Saúde Pública**, 2012, n. 46, v.3, p. 401-406. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rsp/a/3fJFRMdhvxjFZjsBc6fPHjL/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 6.abr.2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FÓRUM DAS ESTATAIS PELA EDUCAÇÃO. **Diálogo para a Cidadania e Inclusão**. 2004. Disponível em: https://docplayer.com.br/9101980-Forum-das-estatais-pela-educacao-dialogo-para-a-cidadania-e-inclusao.html. Acesso em: 24 de fev. 2021.

FÓRUM DAS ESTATAIS PELA EDUCAÇÃO. **Projeto**: Universidade Aberta do Brasil. 18 de maio de 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/universidade.pdf. Acesso em: 24 de fev. 2021.

FRANÇA NETO, José. **Educação a distância (EaD) num IPES brasileira**: as condições de trabalho do tutor no sistema UAB. A Unimontes em questão. 2016. 249f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

FRASER, Nancy. **O velho está morrendo e o novo não pode nascer**. São Paulo: Antonomia Literária, 2020.

FREIRE, Djenane Luísa. **Consórcio CEDERJ**: as fragilidades de duas dimensões da organização. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2013/ddjenane.pdf. Acesso em: 17 set. 2021.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 19 ago. 2020.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

FURTADO, Celso. **A fantasia organizada**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1985.

FURTADO, Celso. **Desenvolvimento e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1964.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 2, maio/ago. 2005, p. 189-199. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/GdZKH9CHs99Qd3vzY5zfmnw/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 set. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina *(et al*.). **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2009. Disponível em: http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pdf. Acesso em: 15/02/2018.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomas Tadeu da; GENTILI, Pablo (Org.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília-DF: CNTE, 1996, p. 09-49. Disponível em: https://barricadasabremcaminhos.files.wordpress.com/2010/06/neoliberalismo-e-educacao.pdf. Acesso em: 03 out. 2021.

GIDDENS, Anthony (org.). **O debate global sobre a Terceira Via**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOLO, Jaime. Educação a distância no Brasil: a expansão vertiginosa. **RBPAE,** v.34, n.1, p.73-97, Jan. /Abr. 2018.

GIOLO, Jaime. Educação a distância: Tensões entre o público e o privado. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1271-1298, out.-dez. 2010.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 20 set. 2012.

GOETHE, Johann Wolfgang von. **Fausto**. Tradução de Jenny Klabin Segall. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2002.

GOMES, Maria João. Na senda da inovação tecnológica na educação a distância. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 42-2, p. 181-202, fev.2008.

GRANJA, Rodrigo Souza. O petróleo é nosso e o conhecimento também: os 60 anos do desenvolvimento de recursos humanos na Petrobrás. **Inc. Soc.**, Brasília, DF, v. 7 n. 1, p.56-66, jul./dez., 2013.

GUIMARÃES, Paulo Vicente. A contribuição do Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância – BRASILEAD - para o desenvolvimento da educação nacional. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.70, abr./jun.1996, p.28-33. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+a+dist%C3%A2ncia/0e297d50-855a-4840-a16f-853d162ac327?version=1.3. Acesso em 20 nov.2020.

GURGEL, Anderson. A viagem do conhecimento - Novas tecnologias para o ensino a distância podem reduzir o déficit educacional. **Revista Desafios do Conhecimento**. Brasília: IPEA, Ano 4, Edição 30, 11/01/2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Maio/Jun./Jul./Ago. 2000, nº. 14, p.108-194. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 13 jun. 2021.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17.ed. São Paulo: Loyola, 2008.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo**: História e Implicações. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HARVEY, David. Política anticapitalista em tempos de coronavírus. **Blog da Boitempo**; 24 mar. 2020. Disponível em: https://blogdaboitempo.com.br/2020/03/24/david-harvey-politica-anticapitalista-em-tempos-de-coronavirus/. Acesso em 13 abr. 2021.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos**: O breve século XX (1914-1991). São Paulo. Cia das Letras, 2001.

HORTA, José Silvério Baia. A política educacional do Estado Novo. In: SAVIANI, Dermeval (org.). **Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira**. Espírito Santo: EDUFES, 2010, p. 283-318.

HUNT, Emery Kay. **História do pensamento econômico**: uma perspectiva crítica. 7. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**. Dossiê: Interpretando o trabalho docente. Porto Alegre: Pannonica Editora Ltda., v.4, 1991, p. 03-21.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Revista Educação:** Teoria e Prática, Rio Claro, v. 21, nº 28, out./nov. 2011. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265. Acesso em: 15 fev. 2021.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente**: classe social e relações de gênero. Campinas: Papirus, 1997.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira; GRISHCKE, Paulo Eduardo. Trabalho imaterial e trabalho docente. **Educação**, Santa Maria, v.38, n.3, p.507-522, set./dez. 2013.

IANNI. Otávio. Globalização e Neoliberalismo. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 12, n.2. p. 27-32, abr./jun. 1998. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v12n02/v12n02_03.pdf. Acesso em: 21 ago. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2019**. Brasília: MEC/INEP, 2020a.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2019**: Resumo Técnico. Brasília, 2020b.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2018**. Brasília: MEC/INEP, 2019.

IOP, Elizandra. Trabalho docente: uma leitura de condições nos modelos produtivos fordista/taylorista e toyotista. **Colóquio Internacional de Educação**, v.1, n.1, 2011. Disponível em: https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/coloquiointernacional/article/view/1201. Acesso em: 20.nov.2020.

JARDIM, Renata; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condições de trabalho, qualidade de vida e disfonia entre docentes. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 10, out. 2007, p. 2439-2461.

JUNQUEIRA, Eduardo S. **Tutores em EaD**: teorias e práticas. Fortaleza: Demócrito Dummar Ltda., 2018.

KALIL, Renan Bernardi. **Capitalismo de plataforma e Direito do Trabalho**: *crowdwork* e trabalho sob demanda por meio de aplicativos. 366f. Doutorado - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 4.ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Exclusão includente e inclusão excludente**: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. 2009. Disponível em: www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/exclusao_includente_acacia_kuenzer.pdf. Acesso em: 15 de dezembro de 2020.

KUENZER, Acácia Zeneida; CALDAS, Andrea do Rocio: Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando, OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M., FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Orgs): **A Intensificação do Trabalho Docente**: tecnologias e produtividades. Campinas, SP: Papirus, 2009, p. 19-48.

KURZ, Robert. **O colapso da modernização**: Da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LACÉ, Andréia Mello. **A Universidade Aberta do Brasil (UAB)**: das origens na ditadura militar ao século XXI. 2014. 313 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/17895. Acesso em 23 ago. 2020.

LAGO, Luiz Aranha Correa do. A retomada do crescimento e as distorções do "milagre": 1967-1973. *In*: ABREU, Marcelo de Paiva (org.). A Ordem do progresso - Cem anos de política econômica republicana. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992, p. 233-294.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. Automação do trabalho docente: EaD em questão. **Cadernos de Pesquisa**: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 6, n. 13, maio/ago.2011, p.145-161. ISSN 2175-2613 (online). DOI 10.35168/2175-2613.UTP.pens_ed. Disponível em: https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/417/387. Acesso em: 20/abril/2021.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. Transformações históricas do processo de trabalho docente. **Quaestio**, Sorocaba-SP, v.12, p.83-104, jul.2010.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson De Luca. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2469/2207. Acesso em 29/01/2018.

LAVINAS, Lena; GENTIL, Denise Lobato. Brasil Anos 2000: A política social sob regência da financeirização. **Novos Estudos**, CEBRAP - São Paulo, v.37, n.02, p.191-211, maio-ago. 2018.

LEITE, Selma Dias. UNIREDE: a maioridade de uma utopia sobre educação a distância no Brasil. **EmRede** – Revista de educação a distância. ISSN 2359-6082, 2019, v.6, n.1, p.14-28. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/423. Acesso em: 12 maio 2021.

LEMGRUBER, Márcio Silveira. **Educação a distância**: para além dos caixas eletrônicos. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/marcio_lemgruber.pdf. Acesso em: 20/03/2020.

LESSA, Carlos. **Estratégia de desenvolvimento, 1974-1976**: sonho e fracasso. Campinas: Unicamp, Instituto de Economia, 1978.

LESSA, Carlos. O plano de Metas – 1957/60. *In*: LESSA, Carlos. **Quinze Anos de Política Econômica**. São Paulo: Brasiliense, 1981, p.27-91.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. **Políticas públicas de EaD no ensino superior**: uma análise a partir das capacidades do Estado. Rio de Janeiro, 2013. 285 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Economia, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, 2013.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. **Produto 01** - Documento técnico contendo estudo analítico das diretrizes, regulamentações, padrões de qualidade/regulação da EAD, com vistas a identificar políticas e indicadores de expansão da Educação Superior em EAD. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=. Acesso em: 20 nov.2020.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; FARIA, Juliana Guimarães; DESIDÉRIO, Mônica. Políticas e financiamento do ensino superior público no Brasil e as condições de trabalho docente a distância. *In:* TOSCHI, Mirza Seabra (Org.). **Docência nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem**: múltiplas visões. Anápolis - GO: Ed. Universidade Estadual de Goiás, 2013, p.41-67.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis, v. 10, n. esp., p.37-45, 2007.

LÜCK, Heloísa. A escola como sistema e a divisão de trabalho. **Educar**, Curitiba, v.1, n.1, p.03-14, set./dez. 1981.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**:

abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, George. **Para uma ontologia do ser social**. Volume II. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Profissionalização docente no contexto da universidade pública: condução do professor à expertise. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Poiésis e Práxis II** – Formação, profissionalização, práticas pedagógicas. Goiânia, Kelps, 2014, p. 109-135.

MAIA, Maria Zoreide Britto. **Expansão da Educação a distância no Brasil a partir dos anos 1990:** o caso da universidade do Tocantins. 2011. 297 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1080. Acesso em: 27 de setembro de 2022.

MAIA, Maria Zoreide Britto. Razões para um descredenciamento em EaD: O Caso Unitins. IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. **Anais...** 25 a 27 de novembro de 2009, Florianópolis – Brasil. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/35856/Raz%F5es%20para%20um%20descredenciamento%20em%20EAD%20O%20caso%20UNITINS.pdf?sequence=1. Acesso em: 27 de setembro de 2022.

MANCEBO, Deise. Diversificação do ensino superior no Brasil e qualidade acadêmico-crítica. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Orgs.). **Educação superior no Brasil**: tempos de internacionalização. São Paulo: Xamã, 2010, p. 37-53.

MANGUEIRA, Caroline Helena Meireles de Medeiros. **Organização do trabalho docente em cursos de graduação na modalidade a distância da UFPB**. 2019. 150f. Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

MARÇAL, Lorena Hakak. **A renegociação da dívida externa brasileira nos moldes do Plano Brady**. 2000. 101p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia, Campinas, SP. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/285585. Acesso em: 27 jul. 2020.

MARIN, Alda Junqueira; BIANCHINI, Noemi. Formação de professores, trabalho docente no ensino superior e mercado de trabalho. **Rev. Diálogo Educ.** , Curitiba, v. 10, n. 29, pág. 45-58, abril de 2010. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2010000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em 29 de agosto de 2020.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialéctica de la dependencia**. 3.ed. Cidade do México: ERA, 1977.

MARTINS, Tânia Barbosa. **As metamorfoses do trabalho docente na Universidade Aberta do Brasil**. 2014. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política. Livro primeiro - O processo de produção do capital. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., Coleção Os Economistas, Volume 1, 1996a.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política. Livro primeiro - O processo de produção do capital. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., Coleção Os Economistas, Volume 2, 1996b.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: Seminário de pesquisa em educação da região Sul: Um olhar sobre o ensino superior, 9, 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Universidade de Caxias do Sul: Anped, 2012, p.1-13. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/966/126. Acesso em 15/03/2020.

MATTEI, Adriana do Rocio Nitsche. **O Trabalho Docente na Educação Superior OnLine**: A Emergência do Docente Hiperespecializado para o Atendimento em Escala. 2011. 121 f. Mestrado em educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.

MAZZINI, Maria do Carmo Capputti. A precarização estrutural do trabalho no mundo e os impactos para o trabalho docente. **ORG & DEMO** (Marília), v.19, n.1, p.25-44, Jan./Jun., 2018.

MELLO, João Manuel Cardoso de. **O capitalismo tardio**: Contribuições à revisão crítica da formação e do desenvolvimento da economia brasileira. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

MENDONÇA, Ricardo Rodrigues Silveira (*et al.*). Graduação em administração a distância: relatos, impressões e percepções sobre uma experiência pedagógica e social de valor agregado. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA (ESUD), 8, 2011, Ouro Preto. **Anais**... Ouro Preto: Unirede, 2011. p. 1-11.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do Capital**. Tradução Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**. 2.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

MIGLIAVACCA, Adriana. Condições de trabalho do professor. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/383-1.pdf. Acesso em: 12.ago.2021.

MILL, Daniel Ribeiro Silva. **Educação a distância e trabalho docente virtual**: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

MILL, Daniel Ribeiro Silva. Educação a distância: cenários, dilemas e perspectivas. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 25, n. 59/2, p. 432-454, maio/ago. 2016. Disponível em:

http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/viewFile/3821/2610. Acesso em: 12 nov. 2019.

MILL, Daniel Ribeiro Silva. **Estudos sobre processos de trabalho em educação a distância mediada por tecnologias da informação e da comunicação**. Belo Horizonte: FAE/UFMG. 2002. 193p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

MILL, Daniel Ribeiro Silva. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Márcia Rosenfeld Gomes de. (Org.). **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 25-42.

MILL, Daniel Ribeiro Silva; OLIVEIRA, Márcia Rosenfeld Gomes de; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. Múltiplos enfoques sobre a polidocência na Educação a distância virtual. In: MILL, Daniel Ribeiro Silva; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Márcia Rosenfeld Gomes de. **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2014, p. 13-22.

MILL, Daniel Ribeiro Silva; SANTIAGO, Carla Ferretti; NEVES, Inajara de Salles Viana. **Trabalho docente na educação a distância**: condições de trabalho e implicações trabalhistas. Revista extraclasse, Belo Horizonte, v.1, n. 1, p.56-73, fev. 2008.

MILL, Daniel Ribeiro Silva; VELOSO, Braian. Polidocência na educação a distância. In: MILL, Daniel (org.) **Dicionário crítico de educação e tecnologia e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Fase exploratória da pesquisa. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 2.ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1993, p. 89-104.

MINISTÉRIO DA SAÚDE DO BRASIL. **Doenças relacionadas ao trabalho**: Manual de procedimentos para os Serviços de Saúde. Brasília/DF: Ministério da Saúde do Brasil/ Organização Pan-Americana da Saúde no Brasil, 2001. Disponível em https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/doencas_relacionadas_trabalho1.pdf. Acesso em 6.abr.2021.

MINTO, Lalo Watanabe. Educação superior e capitalismo no Brasil: problematizando o ensino à distância (EaD). 6º COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS. **Anais...** UNICAMP – Campinas 3-6 de novembro, 2009. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2009/trabalhos/educacao-superior-e-capitalismo-no-brasil-.pdf. Acesso em: 14 set. 2020.

MISES, Ludwig Heinrich Edler von. **Liberalismo**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises, 2010.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoleti (*et al.*). **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONTE, Emerson Duarte. **Trabalho docente na educação à distância**: a UFPA como

expressão do fenômeno. 2010. 221f. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Pará, Belém.

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

MORAN, José Manuel. **Avaliação do Ensino Superior a Distância no Brasil**. 2013. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/avaliacao.pdf. Acesso em: 16/09/2020.

MOREIRA, João Flávio de Castro. **Os telecursos da Rede Globo**: a mídia televisiva no sistema de educação a distância (1978-1998). 2006. 181 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciência Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. DOI:0.5216/revufg.v20.63438. Disponível em: https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438. Acesso em: 30 ago. 2021.

MORETTIN, Pedro Alberto; BUSSAB, Wilton de Oliveira. **Estatística Básica**. 6.ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO. **MOBRAL**: Sua Origem e Evolução. Rio de Janeiro: Assessoria de Organização e Métodos, 1973. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002033.pdf. Acesso em: 14/09/2020.

MUNHOZ, Divanir Eulália Naréssi. Entre a universalidade da teoria e a singularidade dos fenômenos: enfrentando o desafio de conhecer a realidade. **Emancipação**, v. 6, n. 1, 17 abr. 2006, p. 25-40. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/70/68. Acesso em: Acesso em: 12 set. 2020.

NEDER, Henrique Dantas. **Amostragem em pesquisas socioeconômicas**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2008.

NEVES, Inajara de Salles Viana**. Condições de trabalho docente no ensino superior na rede privada na modalidade educação a distância**. 2011. Tese (Doutorado em Educação). FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. 36ª Reunião Nacional da ANPEd. **Anais...** 2013, Goiânia-GO, p. 01-15.

NISKIER, Arnaldo. Universidade Aberta: um projeto do tamanho do Brasil. **Carta Mensal**: Conferências proferidas nas reuniões semanais do Conselho Técnico da Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo. Brasília, n.º 706, p. 3-30, jan.2014. Disponível em: 20180427_cartamensaln.706_jan_2014p.3_30_.pdf (ijsn.es.gov.br). Acesso em: 18 de agosto de 2020.

NOGUEIRA, Cláudia Mazzei. A precarização e a divisão sociossexual do trabalho. In:

SILVA, José Fernando Siqueira da; SANT'ANA, Raquel Santos; LOURENÇO, Edivânia Ângela de Souza (org.). **Sociabilidade burguesa e Serviço Social**. Rio de Janeiro: Lumes Juris, 2013, p. 63-81.

NOGUEIRA, Cláudia Mazzei. As relações sociais de gênero no trabalho e na reprodução. **Revista Aurora**, v. 3 n. 2, p. 59-62, agosto de 2010. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Aurora/6%20NOGUEIRA,%20Claudia%20Mazzei.pdf. Acesso em: 14 fev. 2022.

OLIVEIRA, Aldimária Francisca P. de (*et al.*). Educação a distância no mundo e no Brasil. **Educação Pública**, v. 19, nº 17, 20 de agosto de 2019. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/17/ead-educacao-a-distancia-no-mundo-e-no-brasil. Acesso em 02 set. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores docentes e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 1, p. 17-35, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: https://gestrado.net.br/verbetes/condicoes-de-trabalho-docente/. Acesso em 15 de setembro de 2019.

OLIVEIRA, Daniela da Motta. Formação de Professores em nível superior: o Projeto Veredas e a nova sociabilidade do capital. In: 31ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, 2008, Caxambu. **Anais....** Disponível em: http://www.anped11.uerj.br/31/danielamota.pdf. Acesso em: 12 out. 2020.

OLIVEIRA, Ednei Nunes de. A docência na educação a distância da UFGD. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, 2013, vol.1(2), p.8-21.

OLIVEIRA, Eveline Nogueira Pinheiro de; MOITA, Dimitre Sampaio; AQUINO, Cassio Adriano Braz de. O Empreendedor na Era do Trabalho Precário: relações entre empreendedorismo e precarização laboral. **Psicologia Política**, 2016, vol. 16, n.º 36, p.207-226.

OLIVEIRA, Leonardo Alexandre Tadeu Constant de; LEMOS JÚNIOR, Eloy Pereira. A educação a distância, o teletrabalho e o direito: os profissionais da docência na educação virtual. **Revista UniVap**, 01 October 2018, Vol.24 (45), p.17-33. DOI: https://doi.org/10.18066/revistaunivap.v24i45.2006. Disponível em: https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/2006. Acesso em

OLIVEIRA, Luciana Charão de. **Política pública educacional como estratégia de programa de governo:** o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). 2019. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2019.

OLIVEIRA, Luciana Charão de. **Tutoria, prática docente e condições de trabalho**: um olhar sobre a atividade do tutor no curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Uberlândia. 2014. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de

Uberlândia, UFU, Uberlândia. 2014.

OLIVEIRA, Luciana Charão de; SANTOS, Adriana C. Omena. A educação à distância no contexto da reestruturação produtiva do capital: novas demandas e a ressignificação do trabalho docente. **Laplage em Revista**, 01 August 2015, Vol.1(2), p.59-79.

OLIVEIRA, Wellington Amarante. Uma breve história do ensino na TV brasileira durante o regime militar (1964-1979). **História Social**, n. 20, primeiro semestre de 2011, p.111-139.

PARO, Vitor Henrique. A natureza do trabalho pedagógico. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 103-109, jan. /jun. 1993. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33515/36253. Acesso em 12 de junho de 2019.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PETERS, Otto. **Didática do Ensino a Distância**: experiência e estágio da discussão numa visão internacional. Tradução: Ilson Kayser. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2001.

PILLÃO, Delma. **A pesquisa no âmbito das relações didáticas entre matemática e música**: Estado da Arte. 2009. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PIMENTA, Alexandre Marinho; LOPES, Carlos. Habitus professoral na sala de aula virtual. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.30, n.03, p. 267-289, jul./set. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/SBGbvqnWPtnR6t4jR6wMPym/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 set. 2020.

PINHEIRO, Giovani Gonçalves. **Rádio educativo no contexto da ditadura militar**. 2016. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

PINTO JÚNIOR, Glênio do Couto; NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. Programa Universidade Aberta do Brasil: Aspectos relevantes na construção de uma metodologia para avaliar sua implementação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n.º 1, p. 227-249, Mar. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/bZ9QfNYPPPLr8pVjB8yP8gR/?lang=pt. Acesso em: 12 set. 2021.

PIRES, Murilo José de Souza. **As implicações do processo de modernização conservadora na estrutura e nas atividades agropecuárias da região centro-sul de Goiás**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia: UNICAMP, 2008.

POCHMANN, M. Estado e capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da nova república. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 309-330, 2017.

POCHMANN, Márcio. A uberização leva à intensificação do trabalho e da competição entre os trabalhadores. **Revista POLI: saúde, educação e trabalho**. Ano IX, n.º 48, nov./dez. 2016a, p.16-19. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/poliweb48.pdf. Acesso em: 23/01/2021.

POCHMANN, Márcio. **Brasil sem industrialização**: a herança renunciada. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016b.

POCHMANN, Márcio. Desafios e limites das políticas de emprego no Brasil. **Ensaios FEE**, Porto Alegre, v.19, n.1, 1998, p.125-155.

POCHMANN, Márcio. **O emprego na globalização**. São Paulo: Boitempo, 2001.

PRAUN, Lucieneida Dováo. **Não sois máquina! Reestruturação produtiva e adoecimento na General Motors do Brasil**. Tese (Doutorado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/Departamento de Sociologia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Programa de metas do presidente Juscelino Kubitschek**: estado do plano de desenvolvimento econômico em 30 de junho de 1958. Rio de Janeiro: Serviço de documentação da presidência da república, 1958. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5291773/mod_resource/content/1/Plano%20de%20Metas.pdf. Acesso em: 23.jan.2021.

PRETI, Oreste. A formação do professor na modalidade a distância:(des)construindo metanarrativas e metáforas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (**RBEP**). Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 26-39, jan./dez. 2001. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1347/1086. Acesso em: 14 set. 2021.

PRETI, Oreste. A Universidade Aberta do Brasil em Moçambique: A experiência de um programa de cooperação internacional no continente africano. **Gestão universitária**. v. 3 n. 1, 2013, p. 28-48. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/download/32248/21325. Acesso em: 12 set. 2021.

PRETI, Oreste. **Educação a distância**: fundamentos e políticas. 2.ed. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

PRETTO, Nelson de Luca; PEREIRA, Isabel Cristina Auler. Ensino superior no Brasil: a implantação da UNITINS e o uso da EaD como estratégia expansionista de uma universidade pública. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 663-691, jul./dez. 2008. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/2246/33f6c0880fc057b77689aca9a9c505195453.pdf. Acesso em: 27 de setembro de 2022.

RIBEIRO, Andressa de Freitas. Taylorismo, fordismo e toyotismo. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol.19 n.35, p.65-79, jul./dez. 2015.

RINALDI, Carlos. Universidade Aberta do Brasil (UAB) na UFMT e a democratização do ensino superior em Mato Grosso. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 25, n. 59/2, p. 456-473, maio/ago. 2016. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/viewFile/3827/2611. Acesso em: 5 out. 2021.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso. 2.ed. São Paulo:

Atlas, 1999.

ROMERO, Maria Helena Cicci. **Universidade do ar**: em foco a primeira iniciativa de formação de professores secundaristas via rádio no Estado Novo (1941-1944). 2014. 167f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

ROSSI, Pedro; DWECK, Esther; ARANTES, Flávio. Economia Política da Austeridade. In: ROSSI, Pedro; DWECK, Esther; OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de (org.). **Economia Para Poucos:** Impactos Sociais da Austeridade e Alternativas para o Brasil. São Paulo: Editora Autonomia Literária, 2018, p. 14-31. Disponível em: https://pedrorossi.org/wp-content/uploads/2019/09/Economia-para-Poucos.pdf. Acesso em: 03 out. 2020.

RUAS, Claudia Mara Stapani. **Grandes oligopólios da educação superior e gestão do grupo Anhanguera educacional**. Tese de Doutorado, UCDB, 2015.

SABADINI, Maurício de Souza. A (crítica da) economia política, o capital fictício e os lucros fictícios. **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**, n.59, p.175-202, edição especial maio-junho de 2021.

SAKS, Flávia Do Canto. **Busca booleana**: teoria e prática. Curitiba, 2005. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/48319/TCC%20-%20Flavia%20do%20Canto%20Saks%20-%20Monografia.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15/08/2019.

SANFELICE, José Luís. O modelo econômico, educação, trabalho e deficiência. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.) **Pesquisa em educação**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2000, p.151-159.

SANTOS, Catarina de Almeida. Educação superior a distância no Brasil: democratização da oferta ou expansão do mercado. **RBPAE,** v.34, n.1, p.167-188, jan./abr. 2018.

SANTOS, Fernando Barbosa dos. **O trabalho docente no campo da educação a distância no ensino superior público**: o discurso do ANDES-SN e de professores sindicalizados. 2015. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João *et al.* (org.). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p.151-168.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista**

Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 152- 180, jan./abr. 2007.

SCHLEMMER, Eliane; CARVALHO, José Oscar Fontanini de. Gestão de um consórcio nacional para educação a distância organizado na forma de comunidade virtual de aprendizagem: a estratégia da CVA-RICESU. **Colabor@** - Revista Digital da CVA - RICESU, São Leopoldo, Volume 3, Número 10, novembro de 2005, p. 1-9.

SCHUMPETER, Joseph Alois. **Capitalismo, Socialismo e Democracia**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2017.

SCHWARTZ, Yves. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.9,1, p.19-45, 2011.

SEBRAE-MG. Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas de Minas Gerais. **EdTechs**: a onda das StartUps de educação. Disponível em: https://inovacaosebraeminas.com.br/edtechs/. Acesso em: 18 dez. 2018.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas:** conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2.ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SERRANO, Franklin. Do ouro imóvel ao dólar flexível. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 11, n. 2 (19), p. 237-253, jul./dez. 2002.

SGUISSARDI, Valdemar. Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da educação superior. **Educ. Soc.**, vol.34, nº.124, Campinas-SP, July/Sept. 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A mística da profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga: Universidade do Minho, vol. 16, nº. 2, 2003, p.7-24. Disponível em: http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/1amisticadaprofissionalizacaodocente.pdf. Acesso em 18 de junho de 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Celia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; TURMINA, Adriana Cláudia. A (con)formação do trabalhador de novo tipo: o "ensinar a ser" do discurso de autoajuda. 34ª. Reunião Anual Anped. Educação e Justiça Social, Natal, 2011. **Anais.** Disponível em: https://gepeto.ced.ufsc.br/dissertacoes-e-teses/a-conformacao-de-um-trabalhador-de-novo-tipo-o-ensinar-a-ser-do-discurso-de-autoajuda/. Acesso em 18 de junho de 2018.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; PIMENTA, Alan Victor. Capitalismo, trabalho e educação: o caso das Instituições Federais de Ensino Superior. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 28-41, dez. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13086. Acesso em: 10 de julho de 2022.

SILVA, Amanda Moreira da. A uberização do trabalho docente no Brasil: Uma tendência de precarização no século XXI. **Trabalho necessário**, vol.17, n.º 34, set-dez 2019, p.229-251.

SILVA, Amanda Moreira da; MOTTA, Vânia Cardoso da. O precariado professoral e as

tendências de precarização que atingem os docentes do setor público. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1–20, set./dez. 2019. DOI: 10.18593/r.v44i3.20305. Disponível em: https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/20305. Acesso em: 13 maio. 2021.

SILVA, Anicleide Pereira da; RIBEIRO, Tiago Nery; SCHNEIDER Henrique Nour. UniRede: uma proposta para o ensino público a distância no Brasil e as ações no Estado de Sergipe. **Scientia Plena**, v. 2, n. 7, 2006. Disponível em: https://scientiaplena.emnuvens.com.br/sp/article/viewFile/597/252. Acesso em: 12 maio 2021.

SILVA, Janice Mendes da; SOUZA, Maria Antônia de. Trabalho docente na EaD. In: PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; MORAES, Raquel de Almeida; TERUYA, Teresa Kazuko (org.). **Educação a distância (EaD)**: reflexões críticas e práticas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 131-153.

SILVA, José Alderir. A desindustrialização na Região Norte. **Revista de Administração e Negócios da Amazônia**, v.9, n.4, set/dez, 2017, p. 24-37. Disponível em: https://periodicos.unir.br/index.php/rara/article/view/2062/2207. Acesso em: 30 de jan. de 2022.

SILVA, José Roberto Alves da. CAMPUSNET AMAZÔNIA: saberes e práticas docentes no curso de Matemática a distância da UEPA. **Revista Cocar**. UEPA, v. 4, p.57-70, 2010b. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/53/53. Acesso em: 01 set. 2021.

SILVA, Sandra Siqueira da. Os impactos das políticas de expansão do ensino superior, e os seus reflexos nas relações de trabalho na educação a distância: flexibilização e precarização do trabalho docente. **REDD – Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, Araraquara, v. 3, n. 1, jul/dez. 2010a, p.1-13.

SILVA, Siony da. Reflexões sobre web 1.0, web 2.0 e web semântica. **Sinergia**: Revista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo, v. 11, n. 2, p.129-135, 2010b.

SILVA, Solonildo Almeida. **Educação à distância e Universidade Aberta do Brasil**: quando a mercantilização do ensino e a precarização da docência alcançam um novo ápice. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**: uma investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações. Coleção Os Economistas. São Paulo - SP: Editora Nova Cultural Ltda., 1996.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev./Mar/Abr., 2004, n.º 25, p. 5-25. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 03 out. 2020.

SOUSA, Lívia Soares de Lima. **Constituição e desenvolvimento da educação superior a distância no Brasil**: as contribuições do Conselho Federal de Educação (1992-1994) e do Conselho Nacional de Educação (1995-2014). 2016.149 f. Dissertação (Mestrado

Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis-GO.

SOUSA, Lívia Soares de Lima; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Atos normativos do Conselho Federal de Educação e do Conselho Nacional de Educação: o desvelar da trajetória da educação superior a distância no Brasil. **EccoS – Rev. Cient.,** São Paulo, n. 44, p. 143-158, set./dez. 2017. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/715/71553908007.pdf. Acesso em: 12 set. 2021.

STEGER, Manfred B.; ROY, Ravi K. **Introdução ao neoliberalismo**. Lisboa: Conjuntura Actual, 2013.

STOCKMANN, Daniel. Evolução e condições do trabalho docente no Brasil. **Revista de História e Historiografia da Educação**. Curitiba, Brasil, v.3, n.9, p. 174-197, set./dez. 2019. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/rhhe/article/view/68496/40741. Acesso em 12 set. 2021.

SUCUPIRA, Newton. **Aspectos da organização e funcionamento da educação brasileira**. Brasília: Minas Gráfica Editora Ltda., 1974. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002563.pdf. Acesso em 19 set. 2020.

TAVARES, Maria da Conceição. A retomada da hegemonia norte-americana. **Revista de Economia Política**, volume 5, n.º 2, abril-junho 1985, p.5-15.

TUMOLO, Paulo Sérgio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.29, n.102, p. 159-180, jan./abr. 2008.

VALE, Erlenia Sobral do. **A Reprodução do Ideário Neoliberal no Cotidiano Acadêmico**: reiterações e resistências do trabalho docente na UECE. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2012.

VALLADARES, Jaqueline Souza de Oliveira; NONATO, Emanuel do Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza; DUTRA, Marlene Alencar. Consórcio: estratégia de implementação de políticas públicas em EaD. In: **Anais...** XIII Congresso Internacional de educação a distância - Em Busca de Novos Domínios e Novos Públicos através da EAD, 2007, Curitiba. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/552007122238AM.pdf. Acesso em: 12 de maio de 2021.

VASAPOLLO, Luciano. Paradoxos do presente e lições de Marx. **Revista Outubro**, n.8, 2003, p.47-68.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Currículo**: a atividade humana como princípio educativo. 2.ed. São Paulo: Libertad, 2010.

VATIN, François. Marx et le travail: acte créateur et instrument d'aliénation. **Journal du MAUSS permanente**, 6 février 2010. Disponível em http://www.journaldumauss.net/spip.php?article634. Acesso em 22 março de 2019.

VELOSO, Braian Garrito. **Organização do Trabalho Docente na educação a distância**:

implicações da polidocência no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSCar/PPGE: São Carlos, 2018.

VIANA, Giomar; LIMA, Jandir Ferreira de. Capital humano e crescimento econômico. **Interações**, Campo Grande, v. 11, n. 2 p. 137-148, jul./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/inter/a/srrRFK6rcbj7gwW6GMyVNHK/?format=pdf&lang=pt, Acesso em: 12 set. 2020.

VIANNA, Salvador Teixeira Werneck; COELHO, Danilo Santa Cruz; CUNHA, Alexandre dos Santos. **Desenhos organizacionais e atuação de *think tanks* governamentais**: uma análise comparativa internacional. Rio de Janeiro: IPEA, 2019. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9215/1/td_2472.pdf. Acesso em: 14.ago.2020.

VIEIRA, Mariana Novais. **A nova configuração do trabalho docente na educação superior**: o caso do curso de pedagogia/UFJF da Universidade Aberta do Brasil. 2013. 122 f. Mestrado em Educação: Universidade Federal de Juiz de Fora. 2013.

VIEITEZ, Candido Giraldez; DAL RI, Neusa Maria. A educação no movimento social: a luta contra a precarização do ensino público. In: LIMA, Francisca das Chagas Silva; SOUSA, Jhonatan Uelson Pereira; CARDOZO, Maria José Pires Barros (Orgs). **Democratização e educação pública**: sendas e veredas. São Luís: Editora da UFMA, 2011. p. 133-165.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 14, n. 41, p. 165-189, jul. 2014. ISSN 1981-416X. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317/2233. Acesso em: 19 fev. 2019.

WAIZBORT, Leopoldo. Formação, especialização, diplomação: da universidade à instituição de ensino superior. **Tempo social** [online]. 2015, vol.27, n.2, p.45-74. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ts/a/6WrqQ8G5RjyQz6RMpPBGd9k/?lang=pt. Acesso em: 30 out. 2018.

WILLIAMSON, John; KUCZYNSKI, Pedro-Pablo (org). **Depois do Consenso de Washington**: Retomando o crescimento e a reforma na América Latina. São Paulo: Saraiva, 2004.

YAMADA, Bárbara Alessandra G. P.; MANFREDINI, Benedito Fúlvio. Tecnologias de Informação Aplicadas na Escola. In: ALMEIDA, Nanci Aparecida D. (coord.) [*et al.*] **Tecnologia na escola**: Abordagem pedagógica e abordagem técnica. São Paulo: Cengage Learning, 2014, p.75-95.