

MEDIAÇÕES E CONTRADIÇÕES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O TRABALHO DO PROFESSOR E DO TUTOR¹

Mediations and contradictions in distance education: the professor's and tutor's work

Mediaciones y contradicciones en la educación a distancia: el trabajo del profesor y del tutor

João dos Reis da Silva Junior*

Tania Barbosa Martins**

Resumo

O objetivo do artigo é analisar as contradições apresentadas pelas condições do trabalho docente, professor e tutor na educação a distância, mediadas pelas reformas políticas, organizativas e institucionais, do aparato público-estatal, mediante a reforma do estado e da educação, destacando as contradições para a reconfiguração do trabalho docente. O percurso metodológico considerou uma pesquisa bibliográfica sobre as transformações no mundo do trabalho e mudanças nas instituições estatais públicas. Além de entrevistas com professores, tutor presencial e a distância em três polos da Universidade Aberta do Brasil da Universidade Federal de Ouro Preto. Conclui-se que as condições de trabalho docente a distância apresentam certas contradições incompatíveis e conflituosas com a racionalidade mercantil que tem modificado a natureza institucional da Universidade Pública Brasileira e redefinindo as características da profissionalidade docente.

PALAVRAS-CHAVE: Mundialização do capital. Reforma do Estado. Educação a Distância. Condições do trabalho docente.

Abstract

The objective of this article is to analyze the contradictions presented by teacher's working conditions, professors and tutor in distance education, mediated by political, organizations and institutional reforms, by reforming the state and educations, highlighting the contradictions for the reconfiguration for the teacher's working. The methodological approach considered a bibliographical research of the transformations world of work and changes of the Public State Institutions. In Addition to considering interviews with professors, classroom and on-line tutor in three poles of the Open University of Brazil (OUB)/Universidade Federal de Ouro Preto. The study concludes that the teacher's working conditions in the distance, have certain incompatible and

¹ Este artigo é uma adaptação do texto apresentado no XXIII Seminário Nacional da Rede UNIVERSITAS/Br – Políticas de Educação Superior no Brasil: a expansão privado-mercantil em questão, realizado na Universidade Federal do Pará - UFPA, Instituto de Ciências da Educação- ICED, 2015.

* Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e líder do Grupo de Pesquisa em Economia Política da Educação e Formação Humana (GEPEFH/UFSCar/CNPq). Graduado em Engenharia de Produção pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Administração pela Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP). Doutor em Educação: História, Política, Sociedade pela mesma universidade. Pós-doutorado em Sociologia Política pela Unicamp. Pós-doutorado em Economia Política da Educação no Departamento de Economia da FEA-USP. Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235 - SP-310 São Carlos - São Paulo - Brasil. CEP: 13565-905. Telefone: 16-3351-8356. E-mail: joaodosreissilvajr@gmail.com.

** Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Graduada em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Endereço: Rod. do Açúcar, s/n - Taquaral, Piracicaba - São Paulo - Brasil. CEP: 13423-170. Telefone: 19- 31241577. E-mail: taniabmartins@yahoo.com.br.

conflicting contradictins with market rationality which has modified the institutional nature of the Brazilian Public University and redefining the characteristics of the teacher's profession.

KEYWORDS: Capital globalization. State Reform. Distance Education. Professor's working conditions.

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar las contradicciones que presentan las condiciones de enseñanza, professor y tutor em la educación a distancia, mediada por las reformas políticas, organizativas e institucionales, de lo aparato de estado público, mediante la reforma del Estado y de la educación, poniendo de relieve las contradicciones para la reconfiguración de la enseñanza. El recorrido metodológico consideró una investigación bibliográfica sobre los cambios en el mercado laboral y los cambios en las instituciones públicas estatales. Además de las entrevistas con profesores, tutor presencial y la distancia en tres polos de la Universidad Abierta de Brasil (UAB)/Universidade Federal de Ouro Preto. Se concluye que las condiciones del trabajo de los maestros en la distancias, tiene ciertas contradicciones incompatibles y contradicciones con la racionalidad del mercado que se há modificado la naturaleza institucional de la Universidad Pública en Brasil y la redefinición de las características de la profesión docente.

PALABRAS CLAVE: Mundialización de capitales. Reforma del Estado. Educación a distancia. Las condiciones del trabajo docente.

INTRODUÇÃO

Este artigo busca contribuir para o entendimento do trabalho docente na educação a distância (EaD), considerando especialmente o trabalho de tutoria no Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), sob influência direta do contexto de reforma do estado e da educação. Para levar a bom termo a produção aqui exposta os autores analisaram o que já fora estudado e pesquisado por meio da literatura sobre o tema da reforma institucional do ensino superior a distância e o trabalho docente do professor e do tutor na UAB. Por outro lado, deram voz aos sujeitos que realizam o referido trabalho em três polos localizados no Estado de Minas Gerais com 6 professores e 6 tutores, sendo 3 tutores a distância e 3 tutores presencias, do curso de Pedagogia da UAB da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). O critério da escolha da UAB da UFOP se justifica por ser uma das primeiras instituições a oferecer cursos a distância e de criar um Centro de Educação a Distância. Seus primeiros cursos a distância são do ano de 2000, antes mesmo da Universidade Aberta do Brasil ser criada pelo Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006.

Na continuidade buscou-se examinar as mediações mais amplas e foram consideradas as transformações da estrutura econômica e política a partir de meados da década de 1990 que produziram mudanças nas Universidades Públicas Brasileiras, processos que contribuíram para a reconfiguração do trabalho docente e, conseqüentemente, para as contradições deste trabalho no programa UAB. O texto está dividido em 3 eixos: O contexto da Universidade Pública Brasileira e o trabalho docente com base nas reflexões de Silva Júnior e Sguissardi (2009, 2001); A aderência do país ao regime de predominância financeira e a Reforma do Estado a partir das reflexões de Paulani (2012), Serfati (2005) Laval (2004), Chesnais (1995), Silva Júnior e Sguissardi (2009, 2001); O professor e tutor como mediadores das contradições com base em Martins (2014).

O contexto da universidade pública brasileira e o trabalho docente

A universidade pública brasileira não é um espaço neutro de formação e produção de conhecimento. É uma instituição central de produção de sociabilidade relacionada diretamente com o contexto social e produtivo. Na atualidade, essa instituição passa por mudanças substanciais de ordem estrutural e de identidade. Segundo Silva Júnior e Sguissardi (2001), entre as várias mudanças nas universidades públicas está a subordinação de sua autonomia ao setor produtivo. Especificamente, a relação de produção de conhecimento e financiamento são vinculados às exigências pragmáticas dos órgãos de avaliação e fomento que consideram como critério de elegibilidade: o exíguo tempo de produção, o controle do processo e a relevância socioeconômica da pesquisa, conforme a potência comercializável do resultado do trabalho docente (Slautghter & Rhoades, 2010). Em razão disso a racionalidade econômica está permeada na prática acadêmica do cotidiano da universidade estatal e pública. Imerso em seu trabalho todos que constroem a instituição tendem a não sentir esse processo de socialização.

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

As mudanças que buscam configurar a universidade às novas exigências do mundo produtivo e financeiro podem ser vistas sob diferentes ângulos como em sua identidade, estruturas, modalidades e condições de trabalho. Assiste-se ao redimensionamento da concepção de universidade, que se desvia dos compromissos que caracterizaram sua origem com a alteração do seu “modelo único”, caracterizado pela indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, criando novas modalidades de ensino superior e diversificando as modalidades de cursos superiores, orientada pela racionalidade econômica que passou a permear a cultura institucional.

A diversificação institucional são recomendações do Banco Mundial, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização Mundial do Comércio (OMC) que sugerem uma reconfiguração da educação mundial, processo que compreende a educação não como direito, mas como serviço regulamentado pelos acordos internacionais, uma atividade mercantil. As recomendações apontadas por esses organismos multilaterais apontam para um processo de internacionalização da educação, e de diferenciação, diversificação e expansão das formas institucionais de educação superior nos países periféricos, criando um sistema que contempla as universidades acadêmicas e as universidades profissionais, a pesquisa e o mercado, formando uma dualidade escolar no ensino superior, uma instituição destinada à elite dirigente e outra à classe trabalhadora.

Com uma nova estruturação da educação superior surgiu novas formas de institucionalidades universitárias com objetivo de atender mais proximamente demandas do mercado tais como a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais), do programa Universidades Abertas do Brasil (UAB) e do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). A UAB se justifica no direito de cidadania e no retorno ou contemplação de parcelas da população geograficamente excluídas do acesso ao ensino superior, assumindo-se como forma de promoção do desenvolvimento socioeconômico das diversas regiões do Brasil.

Com o objetivo de contribuir com uma nova institucionalidade universitária a UAB colabora paralelamente com a reforma do Estado para realizar a reforma da educação. Há algum tempo vem sendo criado todo um arcabouço jurídico e institucional para implantação da modalidade de educação a distância, culminando com a criação da UAB pelo Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006; o objetivo é criar cursos na modalidade a distância com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos superiores no país, priorizando a formação e a capacitação de professores. A UAB funciona como um programa que realiza parcerias e convênios com universidades (Instituições Federais de Ensino Superior) e governos (União, Estados e Municípios). Portanto, é um programa e não uma universidade propriamente dita, a UAB é sediada numa universidade (geralmente, um centro de educação a distância) e oferece cursos nos Polos de Educação a Distância localizados em várias cidades em diferentes estados. Conta com a participação de professores efetivos da universidade e tutores contratados em tempo determinado e que recebem seu vencimentos em forma de bolsa. O potencial exponencial de oferta de vagas na UAB está atrelado à credibilidade da universidade, à parceria com os entes governados locais e regionais e às possibilidades que permitem as TICs. Por outro lado, não resta dúvida de que o principal agente na condução das metas e do potencial de expansão de cursos via UAB está centrada na figura do tutor, especialmente, em suas condições de trabalho.

A UAB foi criada como um modelo de extrema racionalidade organizativa e uso extremamente eficiente dos recursos públicos, diante do enorme quantitativo de vagas oferecidas e de alunos matriculados. Assim, pode-se afirmar que a UAB é resultado das possibilidades criadas com a reforma do estado, realizando sua cota parte e contribuindo com a reforma do aparato universitário. É a reforma escolar segundo o modelo da reforma do Estado, representando um modelo muito desenvolvido do que se costuma denominar de Estado Enxuto, reconfigurando uma nova institucionalidade universitária brasileira e uma nova reconfiguração do trabalho docente.

A cultura organizacional da UAB é baseada numa divisão de tarefas entre professores, responsáveis pela concepção da disciplina, e tutores, pelo acompanhamento da execução das tarefas escolares dos estudantes. A docência é de alguma maneira responsabilidade de diversos profissionais, ainda que em teoria exclusividade apenas de professores e não de tutores. Os tutores não possuem um ordenamento tanto jurídico-profissional do trabalho docente quanto formal-institucional e trabalhista com a universidade, caracterizando seu trabalho de forma desregulamentada.

A forma de contratação acontece por meio de bolsas e por tempo determinado, favorecidos pelos projetos de flexibilização das leis trabalhistas das últimas décadas e pela nova caracterização institucional das universidades que sediam o programa UAB. Sem um regulamento jurídico que garanta os direitos trabalhistas dos tutores na EaD, a organização institucional do programa UAB se aproxima do setor de serviços. Institui na própria educação superior pública um meio de contribuir com a flexibilização institucional da universidade brasileira, conseqüente, também das relações trabalhistas tipicamente adequadas às novas formas de prestação serviços: contratação por tempo determinado; contratação por tempo indeterminado sem dedicação exclusiva ou com carga horária fracionada; contratação funcional por hora de trabalho (horista), de tempo integral e parcial. Essas condições objetivas impedem que tutores e programas UAB se dediquem a um projeto acadêmico-institucional de ensino-pesquisa-extensão de médio e longo prazo.

A flexibilização acadêmica e trabalhista do trabalho de tutoria e a criação de uma nova institucionalidade universitária representam as atuais exigências da produção flexível e da reforma do Estado, inserindo o trabalhador nas práticas modernas de domínio e controle

sobre o trabalho. Trata-se de um processo complexo que reconfigura a universidade pública e o trabalho docente.

A aderência do país ao regime de predominância financeira e Reforma do Estado

No livro intitulado “Trabalho Intensificado nas Federais: Pós-Graduação e Produtivíssimo Acadêmico”, Sguissardi e Silva Júnior (2010) afirmam que a compreensão das mudanças na universidade pública brasileira deve ocorrer predominantemente por meio da análise das mudanças produtivas e reforma do Estado.

No caso das mudanças produtivas, Chesnais (1998, p. 11) afirma que o novo regime de acumulação do capital baseia-se na posição predominante do capital financeiro no sistema econômico internacional. A implicação disso segundo Serfati (1996, p. 146), é que o regime de acumulação do capital entra numa nova fase, em cujo centro se encontram o sistema financeiro mundial e o protagonismo de grupos predominantemente industriais com amplos poderes de coordenação financeira. Criou-se um mercado mundial de dinheiro e crédito cujos lucros não se restringem diretamente à produção real, mas às especulações das taxas de juros, valores de moedas, entre outros. Tais mudanças produzem a fragilidade das instituições republicanas na medida em que o sistema financeiro mundial sai do controle dos Estados-nacionais e vive na iminência de crises globais. Diante disso, os Estados, por sua vez, são obrigados a se tornar mais empreendedores e a se preocupar, prioritariamente, com o clima favorável aos negócios. As principais competências do Estado se restringem a atrair capital financeiro transnacional e global e conter a fuga de capital para outros lugares (HARVEY, 2001, p. 158). Em conformidade com essas considerações, Paulani (2008, p.120) salienta:

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

Essa nova fase de acumulação significou mudanças na relação entre Estado e sistemas financeiros. Diante dessas modificações, a legitimidade do poder do Estado pressupõe uma regulamentação diferente daquela do Estado do Bem-Estar-Social, ou seja, a submissão a ortodoxia neoliberal. As concepções neoliberais vinculam-se às ideias do economista Friedrich Hayek, membro da “Escola Austríaca” e apresenta como principal princípio a limitação da ingerência do Estado:

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

A adesão definitiva às políticas neoliberais ocorre no Brasil a partir da década de 1980, que resultou em um amplo programa de Reforma do Estado e de suas instituições. A reforma do aparelho do Estado brasileiro produziu uma nova ordem institucional e cultural que consistia em criar as condições para diminuir as funções do Estado na oferta de bens

sociais como educação, saúde, previdência etc. A questão principal que se apresenta nos documentos oficiais, com destaque para o Plano Diretor da Reforma do Aparelho Estado (1995), é a necessidade de reconstruir o Estado em consonância com a crise financeira mundial e com o modelo de Estado intervencionista pela adoção do modelo de gestão gerencial (SILVA JÚNIOR e SGUISSARDI, 2001, p. 32). O modelo econômico adotado consiste em que o Estado saia da esfera pública, deixando largo espaço para o capital financeiro. Tal modelo impõe uma reforma do aparelho de Estado muito bem formulada no referido Plano Diretor (1995, p.15). Segundo o Plano, a Administração Pública Gerencial:

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

A reforma do aparelho do Estado produziu condições objetivas para as alterações estruturais nas instituições públicas brasileiras. O ideário da economia de Mercado salienta a necessidade de minimizar a área de atuação do Estado e de racionalizar os gastos públicos, estimulando um sistema de parceria entre Estado e sociedade, caracterizando-se como um modelo de administração pautado por um Estado-Gestor que transfere suas responsabilidades para a sociedade civil. O resultado é o estímulo a políticas públicas de liberalização, privatização, desregulamentação e desmonte das políticas de proteção social.

É nesse contexto que a educação a distância torna-se uma modalidade educativa e expande-se com apoio do governo federal. Nessa mesma conjuntura, a Comissão Europeia em março de 1990 em um documento intitulado *A educação e a formação à distância* afirma que “o ensino a distância (...) é particularmente útil (...) para assegurar um ensino e formação rentáveis”. (LAVAL, 2004, p. 127 apud Comissão Europeia, 1990).

A expansão da educação a distância com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TICs) atrelado a uma demanda mercantil, contribuem com a nova ordem educacional. Segundo Barreto (2004, p. 14) as TICs apresentam-se como elemento estruturante dos discursos oficiais, pedagógicos e das relações sociais. É consenso seu uso como ferramenta na formação e no trabalho docente, sobretudo, na perspectiva do *e-learning*, cujo significado remete a ideia de “educação a distância via internet”. Barreto (2004) alerta para um conjunto de questões relativas ao uso das TICs que produzem prejuízos irreparáveis a educação.

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

A tendência pedagógica e institucional é dimensionar o instrumental técnico das TICs em sobreposição à dimensão humana e ao papel do sujeito como protagonista da história e do aprendizado. Assim, transforma-se o professor em animador de plateia virtual, centrando-se

em programas e recursos tecnológicos ou em programas de formação a distância como TV Escola e PROINFO, configurando essas práticas como política de substituição tecnológica (MARTINS, 2014).

O professor e tutor como mediadores das contradições

Os depoimentos de professores e tutores presenciais e a distância do curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil da Universidade Federal de Ouro Preto coletados em 2013 mostram as contradições e limites de um trabalho docente subordinado a um sistema tecnológico de educação a distância (Martins, 2014).

Em geral, há uma compreensão de que os papéis do professor, tutor presencial e a distância estão plenamente definidos, no entanto, esse fato é contraditório, pois há estranhamento pelos tutores e professores em relação à questão do lugar que tanto um quanto outro ocupa no que se refere às condições de trabalho e às relacionadas à profissionalização. Em alguns discursos, há necessidade de afirmar que o professor é o único responsável pela disciplina, único considerado professor. Sempre aparece o argumento de que como bolsista o tutor é apenas auxiliar, portanto, não poderia ser professor ainda que faça o trabalho presencial na efetiva condição de um professor. Mas, como se sabe, muitos professores são bolsistas também. A ideia de bolsista não ser professor tem sua origem numa lógica própria, inerentes aos próprios direitos trabalhistas, ou seja, apenas se não for bolsista torna-se professor; em outras palavras, a condição de professor é defendida em contraposição à condição de bolsista. Assim, não é apenas o perfil acadêmico que define a especificidade do trabalho do tutor, mas sua condição de contratação que não envolve, necessariamente, significativos direitos trabalhistas. A tutoria é definida pela condição de um trabalho precário por natureza.

Nesse contexto, a tutoria tende a ser prestigiada e romanticamente reconhecida pelos tutores e por toda a equipe de docentes, entretanto, como emprego, é rechaçada de forma unânime pelos professores, mesmo considerando equivocadas as condições precárias do seu trabalho, sem treinamento e capacitação adequada, sem formação específica, sob regime de sobretrabalho e trabalho extraordinário, um trabalho sem direito a férias e descanso semanal, além dos demais direitos como previdência social e condições dignas de trabalho. Em geral, o questionamento crítico recai sobre os aspectos das condições e não estritamente sobre a função do tutor. Entretanto, não há a compressão de que a própria função subvalorizada tende a igualmente a corresponder às condições da tutoria, e que ainda que independente e indireta, o estatuto legitima uma situação. Pode-se pensar que, em alguns casos, mais importante que o trabalho, considerado de forma romanceada, é o emprego propriamente dito. As condições de trabalho são consideradas como o ônus do emprego de tutoria, ainda que demasiado pesado e desgastante. A crítica, em geral, não está na raiz do problema estrutural da função e condição da tutoria, mas na forma de amenizar com a profissionalização, mantendo a contradição básica entre as condições e a função (Martins, 2014).

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

O discurso sobre o tutor não poder ser professor tem resquícios em uma interpretação que evita comprometer o Estado com os direitos trabalhistas da categoria e com o investimento financeiro como fator de uma verdadeira política pública de expansão do ensino superior a distância. Esse discurso é assimilado, de alguma forma, por parte considerável da equipe docente e até entre tutores que tendem a legitimar as atribuições imediatas da tutoria como parte funcional da organização escolar.

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

No relato dos professores da UAB a qualidade do ensino a distância seria induzida pelo aumento numérico da classe de professores efetivos das universidades conveniadas. O que é verdadeiro, pois o professor é, entre os docentes, aquele com a maior sobrecarga de trabalho, efetuado tanto no ensino presencial quanto na educação a distância, mas se esquece que o trabalho do tutor é parte imprescindível do processo de expansão do ensino na modalidade a distância; isto é, não se reconhece que a tutoria é o motor essencial na expansão dos polos e dos quantitativos de alunos, portanto, é um trabalho essencial à própria modalidade de ensino e seu potencial extraordinário de expansão das vagas de ensino superior. Se, de fato, considera-se que há uma equipe, não se pode analisar o conjunto e valorizar o trabalho do professor em detrimento do tutor ou vice-versa. A ideia não é defender um ou outro modelo de ensino ou de tutoria, mas mostrar que o tutor somente não é professor na UAB não por causa da sua atribuição não ser compatível com a de professor, mas porque somente é funcional à modalidade de ensino a distância como bolsista, isto é, com a precarização do seu trabalho e a desregulamentação da “profissão”, gerando confusão e conflitos de interesses entre os docentes da UAB.

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

professor que responde por aquela área, pela disciplina, ou departamento (Professor 3, 2013, p.23).

Do ponto de vista prático da profissionalização e das relações trabalhistas, o tutor tem respaldo e apoio entre professores do programa UAB, mas não necessariamente na condição acadêmica, pedagógica, didática etc, ou seja, na condição inerente à profissão de professor. O respaldo é na condição de profissão de tutor com outro *status* e outra referência acadêmica. Como os aliados existem apenas no momento da luta, apesar de tudo, é mais fácil modificar a situação das condições de trabalho do tutor a repensar os meandros de sua função, conseqüentemente, da própria estrutura organizacional e político-pedagógico da UAB como modalidade de educação superior a distância, portanto, o próprio sentido institucional da universidade pública brasileira.

Essa experiência tem que ser válida para um reconhecimento a nível de magistério. Se vai fazer o concurso para a universidade que a tutoria tinha que ter um reconhecimento para que ele possa entrar com vontade nesse processo. Agora, em termos materiais, eu desconfio que o tutor está ganhando pouco, está tendo uma recompensa material abaixo do que o merecido. Eu acho que o maior problema na educação a distância é a questão da tutoria. Porque ficar recebendo 3, 5, 7 anos a título de bolsa é precarização do trabalho mesmo. Porque é essa a ideia. Não pagando salário mínimo, não tenho carteira, uma série de encargos que eu mesmo Estado cobro, então essas contradições de políticas públicas brasileiras. O mesmo governo que fala que está tirando milhões da informalidade para poder cumprir com uma meta de expansão do ensino superior joga numa espécie de informalidade milhares de trabalhadores que ficam no regime precarizado de trabalho. A minha solução seria muito simples, fazer uma reforma trabalhista, melhorar essas condições. Ver essa questão dos pesos e encargos para poder absorver de forma mais tranquila, do que ficar trabalhando com mecanismos engenhosos e sem futuro. Porque ficar recebendo bolsa não dá (Professor 9, 2013, p. 15).

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

O trabalho do professor e tutores estão permeadas das contradições oriundas da expansão do ensino superior público do modelo da Universidade Aberta do Brasil, inspirada numa gestão pública extremamente racionalizada e com flexibilização das relações trabalhistas e da desestruturação do trabalho e da profissão docente. São vítimas desse processo os docentes e tutores presenciais e a distância, mas também os alunos, que recebem uma educação estritamente baseada na racionalidade instrumental tecnológica.

CONSIDERAÇÕES FINAS

Com base na análise do trabalho dos docentes na educação a distância, especialmente, a problemática da tutoria não ser reconhecida como profissão e, das considerações acerca do contexto histórico e da reforma do Estado, não restam dúvidas de que os interesses mercantis influenciam fortemente a vida insitucional e profissional. A influência neoliberal transformou a concepção de Universidade Pública Brasileira de modo

que as propostas atuais de reforma das instituições não constituem uma etapa da transformação social, mas em estratégias de adaptação às necessidades de cada contexto histórico e político. Nessa conjuntura, a educação superior é considerada uma atividade do terceiro-setor, com predominância da racionalidade econômica. Essa concepção afeta a natureza das instituições e o trabalho do professor. No caso dos docentes a distância não é estranho a afirmação de que o capital com toda a sua crueldade fez desses professores, reféns e mediadores de uma contradição.

REFERÊNCIAS

- SLAUGHTER, S.; RHOADES, G. *Academic capitalism and the new economy: market, state, and higher education*. Baltimor: The John Hopkins University Press, 2010.
- BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, 1994. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org.br>>. Acesso em: 9 abr.2010.
- _____. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial: e Estado em um mundo em transformação*. 1997. Disponível em:<http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view_folder/94.html>. Acesso em: 12 abr.2010.
- _____. *Documento estratégico do Banco Mundial: a educação na América Latina e Caribe*. 1999. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org.br>>. Acesso em: 8 abr. 2010.
- BARRETO, R. G.. Trabalho e Formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004.
- _____. Formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, out./dez. 2010.
- BRASIL. *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado*. Presidência da República/Câmara da Reforma do Estado. Brasília, 1995a.
- CHESNAIS, F.. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1995.
- _____. *A mundialização financeira. Gênese, custos e riscos*. São Paulo: Xamã, 1998.
- DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 16/03/2010.
- HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
- LAVAL, C. *A Escola não é uma empresa: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.
- MARTINS, T. B. *As metamorfoses do trabalho docente na Universidade Aberta do Brasil* (tese de doutorado). UFSCar. São Carlos. 2014.
- PAULANI, L. A autonomização das formas verdadeiramente sociais na Teoria de Marx: comentários sobre o dinheiro no capitalismo contemporâneo. *Economia*, 2011, vol. 12, pg. 49-70. Disponível em: <[http://www.anpec.org.br/revista/vol12/vol12n1p49_70.pdf\(application/pdf\)](http://www.anpec.org.br/revista/vol12/vol12n1p49_70.pdf(application/pdf))>. Acesso em 22 de setembro de 2012.

_____. *Brasil delivery: servidão financeira e estado de emergência econômico*. São Paulo: Boitempo, 2008.

PAULANI, L. Teoria da inflação inercial: um episódio singular na história da ciência econômica no Brasil? In: LOURENÇO, M. R.(org). *50 anos de ciência econômica no Brasil: pensamento, instituições, depoimentos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SERFATI, C. O papel dos grupos predominantemente industriais na financeirização da economia. In: CHESNAIS, F.. *A Finança Mundializada: raízes sociais e políticas, configurações e consequências*. São Paulo: Boitempo, 2005, p. 109-132.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; SGUISSARDI, V. *Novas faces da educação superior no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez: Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; SGUISSARDI, V.; SILVA, E. P. E. Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. *Revista Universidade e Sociedade – Andes-SN*, Brasília, ano XIX, n. 45, p.9-25, 2010.

Recebido em: 14/01/2016

Aprovado em: 04/03/2016