

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**O GUARDIÃO DESGUARNECIDO: análise dos processos de seleção dos tutores do Sistema UAB, habilidades didáticas e técnicas requeridas e precarização do trabalho docente**

**MARCELA DE OLIVEIRA NUNES**

**MARCELA DE OLIVEIRA NUNES**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**O GUARDIÃO DESGUARNECIDO: análise dos processos de seleção dos tutores do Sistema UAB, habilidades didáticas e técnicas requeridas e precarização do trabalho docente**

**MARCELA DE OLIVEIRA NUNES**

Tese apresentada por MARCELA DE OLIVEIRA NUNES, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Ângela Mara de Barros Lara

**MARINGÁ  
2020**

## DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

N972g

Nunes, Marcela de Oliveira

O guardião desguarnecido : análise dos processos de seleção dos tutores do Sistema UAB, habilidades didáticas e técnicas requeridas e precarização do trabalho docente / Marcela de Oliveira Nunes. -- Maringá, PR, 2020.

195 f.figs., tabs., maps.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Mara de Barros Lara.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Pedagogia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

CDD 23.ed. 378.125

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**O GUARDIÃO DESGUARNECIDO: análise dos processos de seleção dos tutores do Sistema UAB, habilidades didáticas e técnicas requeridas e precarização do trabalho docente**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dra. Ângela Mara de Barros Lara  
(Orientadora) – UEM

Prof. Dra. Maria Eunice Franca Volsi – UEM

Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo – UEM

Prof. Dra. Andréia Mello Lacé – UNB

Prof. Dra. Eliane Cleide da Silva Czernisz – UEL

**MARINGÁ  
2020**

## **DEDICATÓRIA**

Este trabalho é dedicado à minha irmã Andréia. O destino não permitiu que compartilhássemos este momento, mas a presença e o compromisso dela com a educação continuam vivos em mim.

## AGRADECIMENTOS

Ao longo deste trabalho, contei com a colaboração de muitas pessoas e, talvez, neste momento, não consiga retribuir devidamente a toda a atenção recebida. Gostaria de agradecer, primeiramente, a minha orientadora, a professora Ângela Lara que, com toda sua humanidade e honestidade intelectual, acolheu a mim e ao meu projeto de pesquisa permitindo o desenvolvimento livre desta tese, tornando esta jornada acadêmica a mais prazerosa possível.

Agradeço aos professores Henrique Novaes e Maria Luisa Furlan, que compuseram minha banca de qualificação, pelas valorosas contribuições, críticas e apontamentos em relação à pesquisa. Aos professores membros titulares da banca – Andréia Mello Lacé, Eliane Cleide da Silva Czernisz, Maria Eunice Franca Volsi, Mário Luiz Neves de Azevedo – expressei meu profundo agradecimento pelo aceite em participar e contribuir com o meu trabalho.

Agradeço aos funcionários administrativos, em especial ao Secretário Hugo Alex da Silva, pelo profissionalismo e primor no atendimento dado aos alunos do Programa. Também externo meus agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudo.

Sou grata aos meus amigos pela intensa troca de ideias, em especial a Ana Paula, Bruna, Enio, Luciana e Mariana, por terem contribuído significativamente em alguma etapa de elaboração deste texto.

Por fim e, não menos importante, agradeço ao meu Pai e a minha Mãe (*in memoriam*), que mesmo sem a oportunidade de finalizarem o ensino médio, sempre me motivaram sobre a importância e a diferença que a educação formal faria em minha vida e, de fato, o fez!

*Se há algo que os educandos brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte.*

*Paulo Freire, 1996.*

NUNES, Marcela de Oliveira. **O guardião desguarnecido: análise dos processos de seleção dos tutores do Sistema UAB, habilidades didáticas e técnicas requeridas e precarização do trabalho docente.** 195f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ângela Mara de Barros Lara. Maringá, 2020.

## RESUMO

**A pesquisa em questão tem como objetivo compreender os processos de seleção de tutores, no interior do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), em conexão com as novas formas de precarização do trabalho docente e os mecanismos de reprodução do campo universitário. O eixo principal da análise versa sobre os exames de seleção de tutores, implementados pelas instituições públicas de educação superior conveniadas ao Sistema UAB, ao longo de 2007 a 2018. Procura-se estudar os elementos constitutivos que informam qual é o tipo de profissional que essas instituições estão solicitando e forjando por meio dos editais de seleção de tutoria. Sendo assim, na busca em compreender a complexidade que a política educacional em questão está inserida, problematiza-se, no primeiro capítulo, sobre as distintas perspectivas acerca da democratização viabilizada pelo Sistema UAB e a constituição da pseudodocência no âmbito do trabalho docente. No segundo capítulo, as análises de leis, de projetos referentes ao trabalho de tutoria e de documentos oficiais permitiram apreender a prevalência do trabalho do tutor no interior do Sistema UAB. No terceiro capítulo, a base de dados utilizada foi uma amostragem de 5% dos editais extraídos do total de 1.174 documentos oficiais, publicizados por 105 instituições públicas entre o período de 2007 a 2018, avaliando as categorias pré-fixadas e os elementos pertinentes à seleção e ao trabalho do tutor. Por meio das contribuições conceituais do campo do marxismo, das políticas educacionais e da produção teórica de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, foi possível analisar todos os dados e elementos acima citados e compreender o processo de precarização do trabalho docente vivenciado pelos tutores, bem como a lógica de reprodução do campo universitário por conta dos exames de seleção e o próprio jogo de forças existente no processo de implementação dessa política educacional.**

**Palavras-chave:** Tutor; UAB; Exames de Seleção; Campo Universitário; Precarização docente; Trabalho docente.



NUNES, Marcela de Oliveira. **The unguarded guardian:** analysis of the UAB System tutors selection processes, necessary technical and technical skills and precarious teaching work. 195f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Ângela Mara de Barros Lara. Maringá, 2020.

## ABSTRACT

This study aims to apprehend tutor selection processes, within the Open University of Brazil (UAB), considering how they are intertwined with new ways of precariousness of teaching work and mechanisms of reproduction of the university field. The main focus of the analysis is on the exams set to select tutors, implemented by public institutions of higher education that are members of the UAB System, from 2007 to 2018. We seek to analyze the constitutive elements that inform the type of professional requested and forged through the selection announcements of these institutions. Therefore, in an attempt to grasp the complexity in which the education policy in question is inserted, the first chapter discusses the different perspectives on democratization enabled by the UAB and the constitution of pseudo-teaching in the context of teaching work. In the second chapter, the analysis of laws, projects related to tutoring and official documents made it possible to realize the prevalence of tutoring within the UAB. In the third chapter, the database used was made up of 5% of the selection announcements, extracted from a total of 1,174 official documents, published by 105 public institutions between 2007 and 2018, evaluating the pre-fixed categories and the elements which were relevant to the selection and the tutoring jobs. Through conceptual contributions from the field of Marxism, education policies and theories proposed by Pierre Bourdieu and Jean Claude Passeron, it was possible to analyze the data and the items previously mentioned and understand not only how the teaching work experienced by tutors is facing a process of precarization but also the logic of reproduction of the university field due to the selection exams and the power play present in the process of implementing this policy.

**Keywords:** Tutor; UAB; Entrance Exams; University Field; Precarization of Teaching; Teaching Work.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|        |  |
|--------|--|
| AVA    | Ambiente Virtual de Aprendizagem                                       |
| CAPES  | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior            |
| CGFO   | Coordenação Geral de Supervisão e Fomento                              |
| CGIE   | Coordenação Geral de Inovação em Ensino a Distância                    |
| CGPC   | Coordenação Geral de Programas e Cursos em Ensino a Distância          |
| DED    | Diretoria de Educação a Distância                                      |
| EaD    | Educação a Distância   |
| FIES   | Fundo de Financiamento Estudantil                                      |
| FNDE   | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação                          |
| IES    | Instituições de Ensino Superior  |
| INEP   | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| IPES   | Instituições Públicas de Ensino Superior                               |
| MCT    | Ministério da Ciência e Tecnologia                                     |
| MEC    | Ministério da Educação   |
| OCDE   | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico              |
| ONU    | Organização das Nações Unidas  |
| PNAD   | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios                            |
| PROUNI | Programa Universidade para Todos                                       |
| SisUAB | Sistema Universidade Aberta do Brasil                                  |
| TICs   | Tecnologias de Informação e Comunicação                                |
| UAB    | Universidade Aberta do Brasil  |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura   |

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| FIGURA 1 – Nota de divulgação da CAPES sobre a UAB .....   | 32  |
| FIGURA 2 – Nota de divulgação do MEC sobre a UAB .....   | 32  |
| FIGURA 3 – Mapa de distribuição territorial das IES do Sistema UAB .....                         | 41  |
| FIGURA 4 – Mapa de distribuição territorial dos Polos UAB .....                                  | 42  |
| FIGURA 5 – Mapa territorial de sobreposição de IES e polos UAB.....                              | 43  |
| FIGURA 6 – Quadro Educação ao longo da vida de acordo com Faure e Delors .....                   | 53  |
| FIGURA 7 – Projeto de Lei nº 2435/2011 .....   | 77  |
| FIGURA 8 – Abrangência da Amostragem da Pesquisa com discentes UAB.....                          | 93  |
| FIGURA 9 – Tipos de tutoria realizadas nos cursos UAB.....                                       | 93  |
| FIGURA 10 – Pergunta sobre a interação dos alunos com os tutores via AVA .....                   | 94  |
| FIGURA 11 – Insatisfações dos discentes quanto ao processo de tutoria via AVA .....              | 95  |
| FIGURA 12 – Formas de comunicação entre discentes e tutores .....                                | 96  |
| FIGURA 13 – Avaliação discente sobre as orientações recebida dos tutores.....                    | 97  |
| FIGURA 14 – Tempo médio de correção e postagem das atividades pelos tutores .....                | 98  |
| FIGURA 15 – Avaliação do processo de correção de atividades feita pelos tutores .....            | 99  |
| FIGURA 16 – O domínio de conteúdo do tutor a distância pela ótica discente .....                 | 100 |
| FIGURA 17 – Avaliação discente da didática e metodologia de ensino dos tutores a distância ..... | 101 |
| FIGURA 18 – O domínio de conteúdo do tutor presencial pela ótica discente .....                  | 102 |
| FIGURA 19 – Avaliação discente da didática e metodologia de ensino dos tutores presenciais ..... | 103 |
| FIGURA 20 – Os meios utilizados pelos discentes para sanar dúvidas.....                          | 104 |
| FIGURA 21 – Interação dos discentes com os professores das disciplinas .....                     | 105 |
| FIGURA 22 – Edital nº 01/2007 SEAD/UFSC/UAB .....  | 121 |
| FIGURA 23 – Edital Nº 01/2018 ADM-EAD/UFSC/UAB.....  | 123 |
| FIGURA 24 – Edital nº 04/2018 Letras-Português-EaD/UFSC/UAB .....                                | 125 |
| FIGURA 25 – Tabela de Pontuação de Currículo UNEMAT.....   | 132 |
| FIGURA 26 – Quadro de avaliação .....  | 136 |
| FIGURA 27 – Barema de avaliação Carta de Intenções .....   | 137 |
| FIGURA 28 – Declaração de Ciência e Concordância UFSCAR/UAB .....                                | 148 |
| FIGURA 29 – Edital nº 07/2014 SEaD/UFSCAR/UAB.....   | 149 |
| FIGURA 30 – Habilidades esperadas do tutor na UFPE .....   | 151 |
| FIGURA 31 – Lista de atribuições e atividades dos tutores UFPE.....                              | 152 |
| FIGURA 32 – Edital Unicentro .....   | 154 |
| FIGURA 33 – Edital para Intérprete de Libras .....   | 154 |
| FIGURA 34 – Lista da UFMT/UAB de atribuições do Tutor .....                                      | 156 |
| FIGURA 35 – Funções e atribuições dos tutores UFV .....  | 159 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|  |     |
|--|-----|
| GRÁFICO 1 – Total de cursos da UAB na região Sul.....                        | 44  |
| GRÁFICO 2 – Total de cursos da UAB na região Centro-Oeste.....               | 45  |
| GRÁFICO 3 – Total de cursos da UAB na região Norte.....                      | 45  |
| GRÁFICO 4 – Total de cursos da UAB na região Sudeste.....                    | 46  |
| GRÁFICO 5 – Total de cursos da UAB na região Nordeste.....                   | 47  |
| GRÁFICO 6 – Distribuição territorial das licenciaturas UAB.....              | 48  |
| GRÁFICO 7 – Distribuição territorial dos bacharelados UAB.....               | 49  |
| GRÁFICO 8 – Distribuição territorial das Especializações UAB.....            | 50  |
| GRÁFICO 9 – Distribuição dos Editais de Seleção por ano.....                 | 120 |
| GRÁFICO 10 – Distribuição dos editais de acordo com número de páginas.....   | 128 |
| GRÁFICO 11 – Requisitos fixados para participar das seleções de tutores..... | 146 |

## LISTA DE QUADROS

|                                       |    |
|---------------------------------------|----|
| QUADRO 1 – Estrutura de polo UAB..... | 63 |
|---------------------------------------|----|

## **LISTA DE TABELAS**

|  |     |
|--|-----|
| TABELA 1 – Instituições parceiras do Sistema UAB ..... | 115 |
|--|-----|

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>16</b>  |
| <b>CAPÍTULO 1 – A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR VIA UAB: DIFERENTES PERSPECTIVAS.....</b>                                | <b>31</b>  |
| 1.1 A UAB como projeto educador sob os auspícios do discurso democrático: massificação e precarização do trabalho docente..... | 39         |
| 1.1.1 Distribuição territorial dos polos e das instituições do Sistema UAB.....  | 41         |
| 1.1.2 Distribuição dos cursos vinculados ao Sistema UAB.....   | 43         |
| 1.1.3 O Sistema UAB.....   | 58         |
| <b>CAPÍTULO 2 – TUTORIA COMO CATEGORIA DE TRABALHO NO ATUAL PROJETO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: PSEUDODOCÊNCIA.....</b>              | <b>71</b>  |
| 2.1 Análise das leis e projetos referentes a categoria de trabalho de tutor.....   | 75         |
| 2.2 Boletim Informativo dos Resultados da Pesquisa com Estudantes do Sistema UAB e a prevalência do trabalho do tutor.....     | 92         |
| <b>CAPÍTULO 3 – A ANÁLISE DOS EDITAIS DAS INSTITUIÇÕES PARCEIRAS: OS PROCESSOS DE SELEÇÃO EM FOCO.....</b>                     | <b>108</b> |
| 3.1 A aproximação com os editais de seleção da uab: notas introdutórias.....   | 114        |
| 3.2 O trabalho de tutoria forjado pelos editais: análise da amostragem.....  | 126        |
| 3.2.1 Sobre a carga horária de trabalho.....   | 128        |
| 3.2.2 As despesas provenientes do trabalho de tutoria.....   | 129        |
| 3.2.3 Os itens avaliados no currículo dos tutores.....   | 130        |
| 3.2.4 Procedimentos e condicionantes para a manutenção e pagamento das bolsas dos tutores.....                                 | 138        |
| 3.2.5 Os exames de seleção e a reprodução do campo universitário.....  | 141        |
| 3.2.6 Os requisitos exigidos para concorrer à vaga de tutor.....   | 144        |
| 3.2.7 A definição de Tutoria e as atribuições fixadas nos editais.....   | 149        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>162</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>166</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>  | <b>177</b> |

## INTRODUÇÃO

*Felicidade! Passei no vestibular  
Mas a faculdade  
É particular. Particular!  
Ela é particular. Particular!  
Livros tão caros  
Tanta taxa prá pagar  
Meu dinheiro muito raro  
Alguém teve que emprestar...*

*(O pequeno burguês – Martinho da Vila, 1969)*

O grande cantor e compositor Martinho da Vila já apontava, em 1969, em uma composição certamente irônica, a realidade dramática que muitos brasileiros iriam viver ao cursar a educação superior privada. Nessa mesma década, sob o regime militar, a privatização da educação superior começou a ganhar corpo, resultando em uma clara desproporção entre o aumento do total de matrículas das instituições privadas e das matrículas das instituições públicas. Como apontou Sguissardi (2014, p. 132), “A proporção percentual de matrículas que era, em 1964, de 61,6% nas IES públicas e 38,4% nas IES privadas, passou, em 1974, para 63,5% nas IES privadas e 36,4% nas IES públicas”. Bastaram dez anos de regime ditatorial para ficar explícita a agenda que se estruturava para a educação pública.

Outro fato importante sobre o cenário da educação no período supracitado, especificamente no governo Médici, foram as tentativas iniciais de implementar no país um projeto de Universidade Aberta, partindo da referência do modelo inglês de *Open University*<sup>1</sup>.

O Brasil era governado, então, pelos expedientes de exceção, e durante os 04 (quatro) anos e 06 (seis) meses de gestão do General Jarbas Passarinho à frente do Ministério da Educação e Cultura (MEC), é que a ideia de Universidade Aberta foi constantemente embalada como uma possível solução para a democratização da educação superior. Médici assumiu a presidência com um discurso de quem desejava o reverdecimento democrático das instituições, e acreditava em um mundo sem fronteiras ideológicas e sem barreiras tecnológicas (LACÉ, 2014, p. 100).

O projeto de democratizar o acesso à universidade no interior de uma sociedade governada de forma autoritária, violenta e cerceada por Atos Institucionais não se efetivou, pelo contrário, após o chamado milagre econômico, verifica-se uma redução abrupta das

---

<sup>1</sup> A *Open University* é referência internacional na área e, em cinquenta anos de existência, já atendeu mais de dois milhões de alunos por meio de seus cursos de graduação e pós-graduação. A universidade trabalha com a metodologia de EaD e possui escritórios regionais em todo o Reino Unido, além de uma série de centros de estudo (no país e no exterior) para atividades tutoriais dos estudantes. Para mais informações sobre a metodologia de ensino e a estrutura institucional. Disponível em: <http://www.openuniversity.edu/study/how-study-works>.



verbas para pesquisa, além da inflação, que atingiu os salários de docentes e funcionários técnico-administrativos (MOTTA, 2014). Como a história revela, as atividades acadêmicas de muitas instituições passaram a ser alvo de controle dos agentes do regime.

Para manter a comunidade acadêmica focada nesses objetivos, e mantê-la longe dos demais grupos sociais, do proselitismo e das discussões sobre os valores e projetos para o país, foram retirados ou controlados os conteúdos e as práticas democráticas, seja por meio da substituição de disciplinas de graduação, seja no cerceamento à atividade política (NERY, 2015, p. 277).

Como se sabe, a democratização da educação superior não ocorreu e, passados mais de cinquenta anos, a maior parte das matrículas hoje estão na esfera privada e se mantêm por meio de diferentes estratégias: Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Programa Universidade para Todos (PROUNI), ampliação dos cursos na modalidade Educação a Distância (EaD) e, conseqüentemente, pelas próprias dívidas contraídas por estudantes e familiares. Informações recentes da Assessoria de Comunicação Social do MEC<sup>2</sup> apontam que, dos 2,7 milhões de contratos de financiamento, 453 mil estudantes estão inadimplentes e todos sem chances de negociar com a Caixa Econômica Federal. No mês de junho de 2018, o índice de devedores equivalia a um débito total de R\$ 10 bilhões com o fundo.

O acesso dos mais pobres à universidade pública ainda é minoritário, mesmo com a sensível melhora da última década, por conta de algumas políticas educacionais como o Sistema de Cotas<sup>3</sup> e a própria Universidade Aberta do Brasil (UAB). Em razão desse panorama, há um assentimento quase generalizado entre os pesquisadores do campo da política educacional sobre a necessidade de expandir e universalizar a rede pública de ensino superior a uma camada da população ainda não contemplada. Isso porque dados objetivos<sup>4</sup> revelam que somente 23,8% da população adulta (18-24 anos) cursam o ensino superior, 74,3% da população total dos estudantes estão em instituições privadas e a maioria estuda no período noturno.

Quando avaliados os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

---

<sup>2</sup> Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/11952-estudantes-inadimplentes-poder%C3%A3o-renegociar-as-d%C3%ADvidas-com-o-fies-a-partir-do-segundo-semester>. Acesso em: 08 jul. 2018.

<sup>3</sup> Lei nº 12.711/2012 e a Portaria Normativa nº 18/2012, que estabelece os conceitos básicos para aplicação da lei, preveem as modalidades das reservas de vagas e as fórmulas para cálculo, fixam as condições para concorrer às vagas reservadas e estabelecem a sistemática de preenchimento das vagas reservadas. Para maiores informações, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>.

<sup>4</sup> PNAD – Educação Contínua 2016.

(OCDE) – Relatório *Education at a Glance* – 2018<sup>5</sup>, é possível constatar que a chamada expansão global do ensino superior sofre uma forte variação quando comparada entre países. No Brasil, por exemplo, os indicadores de 2017 apontaram que somente 21% da população de 25 a 34 anos de idade tem educação superior, quando comparado aos países da América Latina, é a menor taxa, visto que a Argentina apresenta 40%, Chile 34%, Colômbia 29% e Costa Rica 28%; todos ainda abaixo da média dos países da OCDE que é 44%. Se a comparação for feita com a Coreia do Sul o abismo se amplifica, 65% da população possui educação superior e no Japão são 60%. Avaliar o processo que desencadeou tamanha disparidade entre os países demandaria outra pesquisa, de todo modo os dados apontam para uma problemática que precisa ser superada.

Diante dessa realidade, no mínimo deficitária de oferta do ensino superior no país, o Sistema Universidade Aberta do Brasil, instituído em 2006<sup>6</sup> pelo Decreto nº 5.800, apresenta-se, aos olhos de gestores, de parte da comunidade acadêmica e até mesmo da sociedade civil, como proposta resolúvel de duas situações: a oferta de cursos de graduação e pós-graduação a regiões recônditas<sup>7</sup>, que sofrem pela ausência de universidades, e a emergência na formação docente, no intento de qualificar o quadro do magistério, que ainda conta com pessoas atuando apenas com a formação de ensino médio.

Vale destacar que a UAB ter sido instituída somente em consórcio com as instituições públicas ainda é alvo de discussões e contrariedades por parte de representantes das instituições privadas<sup>8</sup>, fato que indica que a manutenibilidade na gestão da política é espaço de disputa entre os agentes do campo universitário.

---

<sup>5</sup> A *Education at a Glance* (EAG) é uma publicação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que reúne estatísticas educacionais do Brasil e mais de 40 países, no âmbito do Programa de Indicadores dos Sistemas Educacionais (INES). É divulgada anualmente, com objetivo de oferecer uma visão geral dos sistemas educacionais dos países participantes, possibilitando a comparação internacional e está disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/PANORAMA++DA+EDUCA%C3%87%C3%83O++Destas+do+Education++at+a+Glance+2016/65c51d8c-8e77-40ba-b010-ea77cd31e063?version=1.0>.

<sup>6</sup> Anterior ao Decreto de 2006 foi lançado, ao final de 2005, o edital (nº 1, de 16/12/2005) de Chamada Pública para seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de instituições federais de ensino superior na modalidade EaD para o Sistema UAB, em decorrência de um Projeto-Piloto financiado pelo Banco do Brasil. O edital em questão foi publicado no Diário Oficial da União no dia 20 dez. 2005. Seção 3, p. 39, 40 e 41. Para maiores esclarecimentos sobre a processualidade histórica da Política da UAB, sugere-se a leitura da tese Lacé (2014).

<sup>7</sup> Essa é uma das justificativas apresentadas pelo MEC e pelo Poder Executivo quando proposto e aprovado o Sistema UAB, entretanto apontaremos ao longo desta pesquisa algumas evidências do não cumprimento desse requisito.

<sup>8</sup> Em 2015, em razão do marco regulatório da Educação à Distância, a Associação de Educação a Distância (ABED) voltou a questionar a qualidade de atendimento e cobertura da UAB, expressando o interesse que o consórcio se expandisse para as instituições privadas. Disponível em: [http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/noticias\\_ead/1337/2015/08/abed\\_discute\\_o\\_novo\\_marco\\_regulatorio\\_para\\_a\\_educacao\\_a\\_distancia\\_em\\_visita\\_ao\\_presidente\\_da\\_capes](http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/noticias_ead/1337/2015/08/abed_discute_o_novo_marco_regulatorio_para_a_educacao_a_distancia_em_visita_ao_presidente_da_capes).

Em face desse programa em plena expansão e da importância de reflexão acerca do trabalho docente, o objetivo geral desta pesquisa foi o de analisar os processos de seleção dos tutores do Sistema UAB, no que tange as habilidades didáticas e as técnicas requeridas pelas IES parceiras e, conseqüentemente, os processos de precarização do trabalho a que os tutores encontram-se submetidos. Já os objetivos específicos decorrentes referem-se à própria implementação do programa, como as discussões relativas à capacidade efetiva de democratização da educação superior via UAB; avaliação do imbrólio jurídico legal da categoria de trabalho Tutor; análise de dados da CAPES/UAB referentes ao trabalho dos tutores, dentre outros elementos.

Por essa perspectiva, o objeto de estudo desta pesquisa situa-se na linha de políticas educacionais, em especial nos processos de seleção dos tutores pelas universidades consorciadas pelo Sistema UAB. O texto é um estudo de caráter exploratório estruturado a partir de pesquisas da área de políticas educacionais, ensino superior e trabalho docente – problemáticas convergentes e necessárias para a compreensão do tema. Ademais, ele teve também o subsídio da análise documental das normativas do programa, dos documentos oficiais das IES parceiras, dos projetos de lei sobre tutoria e, por fim, dos editais que selecionam os tutores para trabalharem nas IES participantes do Sistema UAB.

Esta pesquisa não tem por objetivo participar do debate que envolve os analistas da EaD e as experiências de Universidades Abertas pelo mundo ou os diferentes modelos de tutoria e ensino aprendizado implementados na respectiva modalidade, pois o campo das políticas educacionais já goza de excelentes trabalhos nesse sentido.

Convém salientar que a política aqui investigada, o Sistema Universidade Aberta do Brasil, não se delineou objetivamente como um problema no primeiro contato entre “pesquisador e objeto”, pelo contrário, foi fruto de uma interação antes mesmo empírica, por meio da experiência profissional. No ano de 2013, ao finalizar meu mestrado em Educação na Universidade Estadual de Londrina, encontrava-me desempregada, aumentando o contingente dos ex-bolsistas de pós-graduação que vivem a experiência do desemprego logo após o término do curso.

No ínterim entre a defesa e a expedição do diploma de mestra, eis que surgiu uma seleção para contratação de tutores eletrônicos (virtuais) de um grande grupo universitário que, naquele momento, atuava no norte do Paraná e, posteriormente, foi incorporado ao grupo Kroton<sup>9</sup>. Não sabia exatamente qual era a função desempenhada por essa categoria, porém,

---

<sup>9</sup> No que tange a aspectos financeiros, a Kroton Educacional é a maior empresa privada do mundo no ramo da educação. Atualmente, ela detém as seguintes instituições: Anhanguera, Fama, LFG, Pitágoras, UNIC,

durante o processo de seleção para a vaga, alguns indícios do trabalho a ser desempenhado começaram a ficar evidentes, uma vez que o coordenador de área manifestou seu contentamento em contratar uma profissional graduada em Ciências Sociais e com Mestrado em Educação, o que me permitiria atender tanto as disciplinas da área das Ciências Sociais como as do curso de Pedagogia, além das chamadas disciplinas de Humanidades.

Naquele momento, a função de profissional polivalente e flexível se cristalizava em minha rotina. Concomitantemente, demais colegas que cursavam mestrado e doutorado em outras instituições relatavam suas experiências como tutores na universidade pública, em meio a um extenso volume de trabalho, pressões da coordenação para que controlassem a evasão do curso<sup>10</sup>, correção do material institucional, dentre variadas atribuições que eram uma síntese de trabalho docente com funções administrativas. A uma rotina marcada por um alto nível de responsabilidade sobre o aprendizado dos alunos e baixa autonomia de trabalho, somava-se a retribuição monetária ínfima, por meio de bolsa<sup>11</sup>, o que claramente piorava as condições, pois não havia garantias trabalhistas asseguradas.

Desde então, alguns esforços teóricos foram feitos (NUNES; GUERINO, 2013; GUERINO; NUNES, 2014; NUNES, 2016; NUNES; GUERRINI, 2017) no sentido de problematizar a condição de trabalho dos tutores e a própria política. Ao narrar esse cenário, certamente a primeira impressão é de que esta pesquisa não significa avanços para a área, pois o problema em si se explica: é a precarização do trabalho adentrando a universidade. Quando me interessei pelo tema, essa resposta tão certa se exibiu inúmeras vezes, entretanto, tendo o raciocínio guiado pelo princípio básico anunciado por Karel Kosik (1986), de que o real é marcado pela dualidade aparência-essência e de que é preciso transpor o fenomênico para apreendê-lo, prossegui interessada pelo tema. José Paulo Netto (2010) aprofunda, com seu brilhantismo de praxe, esse movimento de partir da aparência e transcendê-la para analisar o problema:

[...] partir da aparência significa partir da factualidade para localizar processos que remetem a novos dados, que remetem a novos processos e, portanto, permite, numa viagem regressiva, num caminho de volta, retomar aquela mesma factualidade que foi o ponto de partida inicial e encontrar nela, retirando de sua processualidade, os traços que a particularizam (PAULO NETTO, 2010, p. 81).

---

UNOPAR, UNIDERP e UNIME, além de ter comprado, no primeiro semestre de 2018, a SOMOS Educação, instituição do grupo Tarpon que atua desde a educação básica (escolas, cursos pré-vestibulares) a cursos de inglês e produção de materiais didáticos, incluindo conhecidos nomes como as editoras Ática, Scipione e Saraiva, o Sistema Anglo, dentre outros negócios.

<sup>10</sup> No terceiro capítulo foi abordado esse item por meio de editais de seleção que publicizam a relação da vigência da bolsa de tutor com a quantidade de evasão de alunos da turma que ele é responsável.

<sup>11</sup> Hoje o valor da bolsa (UAB/CAPES) é de 765,00 reais.

A explicação da precarização não era suficiente para responder sobre a significativa adesão e o aumento da tutoria nas IES públicas. De acordo com o Censo da Educação Superior 2016, atualizado em 2018, existem 296 instituições públicas de Educação Superior, segmentadas em: 107 Federais, 123 Estaduais e 66 municipais. Do total das Federais e Estaduais, 109 delas participam do Sistema UAB<sup>12</sup>, o que corresponde a 47%. O que ocorre no interior desse processo de gradativa adesão à UAB? Estariam as instituições públicas de ensino superior interessadas nessa expansão ou estariam subjugadas aos imperativos do MEC e das demais agências?

Mesmo sabendo das variáveis que perpassam a efetivação dessa política e as diferentes possibilidades para abordá-las, o enfoque desta pesquisa é pensar nas novas formas de trabalho inauguradas no seio da universidade pública via UAB e como esta – por meio de agentes institucionais – retraduz a demanda de “fazer mais por menos”. É razeoar a respeito das relações de trabalho, mas, ao mesmo tempo, sobre os novos sentidos atribuídos ao trabalho docente quando voltado ao atendimento de determinados segmentos da sociedade brasileira. Certamente, foram pontuados ao longo do texto aspectos e tendências mais gerais do próprio Sistema UAB, contudo nosso foco são os processos de seleção de tutores (virtuais e presenciais) e a centralidade desses profissionais na condução desse modelo universitário.

No que tange ao trabalho do tutor, verifica-se dois polos de produção: o que aborda e sistematiza as modalidades de tutorias, suas potencialidades e a relação com as TICs e o que aborda os meandros do trabalho desempenhado pelo tutor. Nas pesquisas em nível de mestrado e doutorado<sup>13</sup>, encontram-se abordagens que transitam desde o gerenciamento do sistema, os processos de avaliação dos cursos, as metodologias de avaliação do programa até os consórcios realizados.

São destacados os trabalhos que parecem mais significativos e convergem com o tema aqui exposto. Franca (2013) trabalha as dimensões de precarização na EaD privada e pública por meio do que denomina “desprofissionalização” docente, entrevistando os tutores atuantes para saber se são reconhecidos no processo de aprendizagem. Oliveira (2014) pensa a prática docente dos tutores a partir da experiência de um curso de Pedagogia, já Souza (2016), por sua vez, ao utilizar entrevistas com tutores e gestores educacionais da EAD, conclui que o

---

<sup>12</sup> Na listagem oficial da Capes e no sistema de consulta SISUAB, não há nenhuma instituição municipal participando. Entretanto, por conta do convênio entre união, estados e municípios, há a oferta de cursos e capacitação ocorrendo nos polos e envolvendo prefeituras.

<sup>13</sup> Levantamento feito no banco de teses da CAPES utilizando o descritor Tutor UAB, uma vez que, ao usar Seleção de tutores UAB, nada foi encontrado. Na sondagem, afunilamos a pesquisa por área de concentração Educação e em Programas de Educação.

não reconhecimento da profissão do tutor virtual traz consequências negativas à qualidade da formação discente, além da própria precarização vivenciada.

No trabalho “Dimensões da tutoria da educação a distância: o que é oficial e o que é real?”, Oliveira (2017), por meio de um estudo bibliográfico e com entrevistas aos tutores, aponta que “apesar de os atores afirmarem receber uma formação que os capacita para a prática, ela não condiz com o que a demanda exige deles”.

Num balanço inicial das publicações supracitadas, percebe-se que a produção transita entre diferentes perspectivas teóricas, como o materialismo histórico dialético, teorias contemporâneas sobre políticas, tais como as de Ball e Bowe (1992), teóricos que pesquisam a EaD no Brasil, como Belloni (1999; 2003); Mill e Fidalgo (2009a) entre outros. As pesquisas utilizam variadas metodologias: pesquisa-ação, análise de conteúdo, estudo de caso, entrevistas. Além disso, possuem diferentes fontes: bibliográficas, documental (diretrizes, decretos), resumos técnicos etc.

Todas as pesquisas mencionadas contribuem valorosamente para pensar alguma dimensão do trabalho do tutor, porém não utilizam como fonte principal de análise, os editais de seleção das IES parceiras para pensar a relação da própria Universidade com a precarização dos tutores, exceto a tese de Silva (2011), que utiliza alguns editais de seleção de tutores de duas instituições da região nordeste ao problematizar o processo de mercantilização do ensino.

Acredita-se ser relevante para o campo das políticas educacionais a utilização dessa fonte de dados, visto ser uma extensa amostragem de editais, produzidos pelas próprias instituições com indícios das formas de implementação da política e a relação dos agentes com as seleções dos tutores.

Os procedimentos metodológicos adotados podem ser classificados como pertencentes à pesquisa de natureza bibliográfica e documental, visto que foram feitos estudos sistematizados sobre o tema Universidade Aberta e o trabalho de tutores, além de consultas e análises dos documentos referentes à criação e à implementação da Universidade Aberta do Brasil (Leis, Projetos de Lei, Decretos, Resoluções e Relatórios institucionais).

Ademais, a outra fonte de dado primária utilizada e que subsidiou as hipóteses da pesquisa foi à base de dados constituída por 1.174 editais de seleção de tutores - publicizados por 105 Instituições Públicas de Educação – ao longo de 2007 a 2018. A metodologia então é marcada por um estudo analítico, que integra perspectivas teorias clássicas e contemporâneas com os dados supracitados.

Serão reproduzidos abaixo, para fins de análise, os sete artigos que compõem o decreto e apontam algumas características e objetivos do Sistema UAB.

Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB: I – oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; II – oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; III – oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; IV – ampliar o acesso à educação superior pública; V – reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; VI – estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e VII – fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006).

É um projeto grandioso, anunciado para promover as licenciaturas, a formação docente, os cursos de formação continuada e as graduações de diferentes áreas do conhecimento. A pretensão é ampliar o acesso, reduzir as desigualdades de oferta entre as regiões do país via EaD e promover a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na realidade institucional. Destaca-se que, após doze anos de Sistema, estrategicamente essa política intensificou a oferta das licenciaturas e da formação continuada por meio da EaD, no entanto a oferta de cursos em diferentes áreas do conhecimento ainda é bem restrita e a redução da desigualdade da oferta está longe de se concretizar<sup>14</sup>.

O segundo artigo do Decreto nº 5.800/2006 institui a forma como o Sistema está efetivado pelo país, isto é, sob um regime colaborativo “da União com entes federativos, mediante a oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com pólos de apoio presencial (BRASIL, 2006, s.p.)”. Os polos são a unidade materializada, onde as aulas são transmitidas e as demais atividades ocorrem, tendo a seguinte definição:

[...] caracteriza-se o pólo de apoio presencial como unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior. § 2º Os pólos de apoio presencial deverão dispor de infra-estrutura e recursos humanos adequados às fases presenciais dos cursos e programas do Sistema UAB (BRASIL, 2006, s.p.).

---

<sup>14</sup> A análise dessa problemática foi apresentada no segundo capítulo da tese por meio de alguns dados oficiais sobre a distribuição dos cursos no interior do Sistema UAB.

O terceiro e quarto artigos do Decreto tratam dos convênios com as IES públicas para a oferta de cursos e programas dentro do Sistema UAB e também dos acordos/convênios de cooperação técnica com os entes federativos interessados em manter polos de apoio. O quinto artigo anuncia as formas de articulação entre cursos e polos, realizadas mediante “edital publicado pelo Ministério da Educação (MEC), que disporá sobre os requisitos, as condições de participação e os critérios de seleção para o Sistema UAB (BRASIL, 2006, s.p.)”. O sistema é relativamente descentralizado, porém a gestão e a coordenação passam pelo crivo do MEC/CAPEES.

O sexto artigo trata das despesas do Sistema UAB, que estão submetidas às dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). E, ao fim, anuncia-se, no sétimo artigo, a incumbência do MEC de coordenar a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos cursos do Sistema UAB.

O decreto não indica que a proposta de universidade ofertada pelo Sistema UAB não é estruturada exatamente de acordo com o modelo tradicional, e sim amparada numa estrutura pedagógica organizacional diferente, composta para além dos coordenadores (UAB, Adjunto, Curso e de Tutoria) pelos seguintes profissionais: Professor pesquisador e Tutores a distância e presenciais.

Utilizando, majoritariamente, os tutores no seu processo de ensino, é sobre esse profissional e seu trabalho exercido no sistema que esta pesquisa se edificou, avaliando especificamente os processos de seleção a que estão submetidos via editais das IES.

Os editais são documentos oficiais que expressam as condicionantes, exigências e até mesmo a natureza do trabalho exercido pelos tutores e estão inseridos em um processo maior, que são os exames de seleção das universidades. Nessa etapa de seleção de tutores, as instituições possuem total autonomia<sup>15</sup> para estabelecer diferentes critérios, tais como: definição de tutoria, pré-requisitos para a vaga, etapas da seleção – que podem incluir análise de currículo, entrevistas, provas objetivas e didáticas, carta de intenções, memorial descritivo e cursos formativos –, além da definição dos horários conforme a necessidade da coordenação e de outros aspectos importantes para os envolvidos.

O ato de estabelecer exames no interior do sistema de ensino é algo tão naturalizado no campo acadêmico que quase não passa por análises, visto o consenso oriundo da tradição napoleônica de burocratização estatal, em que as seleções são estabelecidas como

---

<sup>15</sup> Autonomia concedida pela Resolução/CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009, especificada no Anexo I.



mecanismos contrários a qualquer espécie de favoritismo. Ao longo de toda a estrutura educacional, os exames são partes constituintes da entrada, permanência e/ou aprovação para níveis subsequentes, todavia a problemática posta é a de que os exames de seleção são processos mais complexos do que um simples protocolo objetivo estabelecido pelas instituições de ensino. Em outras palavras, eles carregam uma ambivalência ao passo que instituem critérios aparentemente objetivos, racionais e de mérito e, simultaneamente, avaliam e solicitam aspectos subjetivos aos tutores, como foi apresentado nos capítulos seguintes.

Os autores que se debruçaram para compreender as funções que os exames exercem no interior do sistema de ensino foram Bourdieu e Passeron ao longo de vários trabalhos<sup>16</sup>, tendo destaque o texto *L'examen d'une illusion* (1968)<sup>17</sup>. Ao avaliarem os exames aplicados por todo o sistema de ensino francês, refletem não somente sobre essa prática usual e suas funções nas instituições, mas também sobre sua história e correlação com a capacidade de hierarquizar as relações entre os sujeitos, consagrar práticas acadêmicas e garantir a conservação no campo de determinados agentes sociais dominantes.

Os agentes sociais estão inseridos na estrutura e em posições que dependem do seu capital e desenvolvem estratégias que dependem, elas próprias, em grande parte, dessas posições, nos limites de suas disposições. Essas estratégias orientam-se seja para a conservação da estrutura seja para a sua transformação, e pode-se genericamente verificar que quanto mais as pessoas ocupam uma posição favorecida na estrutura, mais elas tendem a conservar ao mesmo tempo a estrutura e sua posição, nos limites, no entanto, de suas disposições (isto é, de sua trajetória social, de sua origem social) que são mais ou menos apropriadas à sua posição (BOURDIEU, 2004, p. 29).

Pela perspectiva de Bourdieu e Passeron (1968), todo processo de seleção exprime, sanciona, consagra, inculca e impõe valores de uma determinada organização, fornecendo condições de entender “a cultura de classes cultivada de uma dada sociedade”<sup>18</sup>. Bourdieu e Passeron (1968) também analisam os processos de exame de forma ampla, visto a centralidade que ocupam, e por serem a expressão mais legível dos valores e escolhas implícitas do sistema educacional. Ao mesmo tempo, os autores tratam das especificidades dos exames nos sistemas escolar e universitário, dentre elas a de ser a “instância eficaz de

---

<sup>16</sup> As seleções e exames são objeto de investigação em diferentes obras dentre elas *Homo Academicus* (1984), *A Reprodução: Elementos para uma teoria do Sistema de Ensino* (1970), *Os Herdeiros* (1964).

<sup>17</sup> O referido texto foi publicado na *Revue française de sociologie*. 1968, 9-1. *Sociologie de l'éducation*. v. II. p. 227-253.

<sup>18</sup> Original no francês [...] la culture des classes cultivées d'une société donnée (1968).

regulação que impõem uma orientação de esforços, sancionando falhas e sucessos (BOURDIEU; PASSERON, 1968, p. 228)<sup>19</sup>”.

Dentre as várias análises decorrentes da história das seleções, eles apontam o desenvolvimento de uma lógica interna e seletiva que permitiu aos sistemas educacionais, em especial às universidades, subordinarem as exigências externas de acordo com suas próprias exigências. Nesse sentido, os exames de seleção materializados nos editais das instituições são a nossa maior base de análise, pois possibilitam a avaliação da precarização docente à qual os tutores estão submetidos e os mecanismos utilizados pelo campo universitário, convergindo com a perspectiva bourdieusiana de que:

[...] o campo universitário é, como todo campo, o lugar de uma luta para determinar as condições e os critérios de pertencimento e de hierarquia legítimos, isto é, as propriedades pertinentes, eficientes, próprias a produzir – funcionando como capital – os benefícios específicos assegurados pelo campo (BOURDIEU, 2017, p. 32).

Para aprofundar a problemática que envolve os tutores e os respectivos processos de seleção, é necessário apresentar mais alguns dados a respeito da estrutura organizacional do Sistema UAB. A implementação da UAB está a cargo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agência responsável pelo fomento; a modalidade EaD, por sua vez, está subsumida à Diretoria de Educação a Distância<sup>20</sup> (DED), dividida em três coordenações: Coordenação Geral de Inovação em Ensino a Distância (CGIE); Coordenação Geral de Programas e Cursos em Ensino a Distância (CGPC) e Coordenação Geral de Supervisão e Fomento (CGFO). A DED se encontra sob a direção de Carlos Cezar Modernel Lenuzza<sup>21</sup>.

Para fazer o atendimento necessário a todas as regiões do país, os agentes e idealizadores da UAB a instituíram na modalidade EaD. Cabe lembrar que nas IES privadas essa modalidade é oferecida a partir da autorização do MEC, que, agora, conforme o próprio ministério anunciou, será mais rápida:

---

<sup>19</sup> Original no francês [...] il constitue une instance efficace de régulation qui les impose en orientant les efforts et en sanctionnant les manquements ou les réussites (1968).

<sup>20</sup> Não foi encontrado no site da CAPES a portaria de criação da DED, contudo esta passou a funcionar em 2007.

<sup>21</sup> A CAPES informa o seguinte sobre o currículo do diretor: Bacharel em Direito pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA (2001). Advogado - OAB/RS nº 54.653; Especialista em Advocacia Pública – ULBRA (2010); Conselheiro do Conselho Estadual de Educação do RS (1997/2002); Coordenador Adjunto – Gestão Pública ULBRA (2009/2010); Diretor Executivo da área de Educação a Distância – EaD – ULBRA (2009/10); Atual Diretor de Educação a Distância da DED/CAPES/MEC (desde 2016); membro titular do Fórum Nacional de Educação – FNE e membro titular do Conselho Superior da Educação Básica, informação atualizada em 04/12/2109.

Para ampliar a oferta de cursos de ensino superior no país, o Ministério da Educação (MEC) publicou nesta quarta-feira, 21, portaria que regulamenta o Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, melhorar a qualidade da atuação regulatória do MEC na área, aperfeiçoando procedimentos, **desburocratizando fluxos e reduzindo o tempo de análise** e o estoque de processos (BRASIL, 2017a, grifo nosso)<sup>22</sup>.

Desde a aprovação desse decreto, o total de polos de ensino superior a distância subiu de 6.583 para 15.394<sup>23</sup>, pois a “desburocratização dos fluxos e redução do tempo de análise” significaram, de forma concreta, a diminuição das exigências para a oferta da modalidade. A situação é tão problemática que o pró-reitor de pós-graduação da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM) e de outras entidades estão preocupados com a queda na qualidade da oferta dos cursos, visto que a normativa autoriza instituições sem conceito institucional a criarem até 50 polos por ano. Esse cenário já daria uma grande pesquisa a fim de investigar o jogo de interesses entre governo e grupos privados, além das estratégias de ampliação da taxa bruta de matrículas para atingir a Meta 12 do Plano Nacional de Educação.

Já nas instituições públicas, foco desta pesquisa, os cursos a distância<sup>24</sup> vinculam-se majoritariamente ao Sistema UAB, sendo que, anteriormente, estavam articulados ao Programa Pró-Licenciatura<sup>25</sup>, já encerrado. A UAB reúne todos os cursos (livre, capacitação, formação continuada, graduação, especialização e até mesmo alguns mestrados profissionais) oferecidos nas instituições públicas do país, participantes do Sistema.

Ao esmiuçar a política UAB, desde o seu projeto de criação até sua execução ao longo desses 14 anos, defronta-se com um projeto de gestão universitária que intensificou, no interior das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), uma categoria de trabalho – o tutor – que concatena as tendências neoliberais determinantes nas reformas das políticas educacionais e do trabalho docente: flexibilidade laboral, precarização do ofício, desvalorização do fazer docente e a ampliação do que categorizaremos como sendo uma pseudodocência.

---

<sup>22</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/50451-mec-atualiza-regulamentacao-de-ead-e-amplia-a-oferta-de-cursos>.

<sup>23</sup> Matéria da Folha de São Paulo intitulada “Polos de ensino superior a distância crescem 133% em um ano”, disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/07/polos-de-ensino-superior-a-distancia-crescem-133-em-um-ano.shtml>. Acesso em: 26 jul. 2018.

<sup>24</sup> Inicialmente a Portaria nº 1.134/2016 permitia que os cursos presenciais de graduação ofertassem até 20% da sua carga horária total em disciplinas na modalidade EaD, ela foi revogada pela Portaria nº1.428/2018, que por sua vez foi revogada pela atual Portaria nº 2.117/2019.

<sup>25</sup> O Programa Pró-Licenciatura era voltado para a formação inicial a distância de professores em serviço. Atualmente, esses cursos estão vinculados ao Sistema UAB. Esse programa é coordenado pela Secretaria da Educação Básica do MEC, em articulação com a Secretaria de Educação a Distância.

Ao ampliar o escopo analítico, o problema revela não estar limitado à discussão sobre trabalho e precarização, visto que é um desdobramento de um movimento mais amplo do próprio Estado, fazendo parte de uma agenda global neoliberal para as universidades. Esta, por sua vez, é marcada por rearranjos no interior das instituições, retroalimentando o fenômeno de sucateamento do ensino superior, ao mesmo tempo em que institucionaliza “informalmente” universidades de ensino para um determinado público e, na outra ponta, universidades humboldtianas<sup>26</sup> no sentido lato do termo.

A pesquisa resultou de um esforço analítico em refletir sobre os rearranjos políticos e ideológicos que envolvem governos, organismos multilaterais e universidades, visto que, no fim do século XX, intensificou-se a intersecção dessas agências, implicando em diferentes políticas educacionais que orientaram, e ainda orientam, desde as formas de financiamento universitário às tendências pedagógicas de maior destaque no campo educacional.

No primeiro capítulo, intitulado “A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR VIA UAB: DIFERENTES PERSPECTIVAS”, foram apresentadas as perspectivas apologistas à capacidade de democratização da educação superior via Sistema UAB e suas correntes contrárias – essa discussão, porém, não foi elucubrada de forma aprofundada, sendo somente para localizar o objeto num contexto ampliado. Como desdobramento das reflexões referentes à Universidade Aberta e seu princípio de democratização do acesso, a UAB passa a ser apreendida não somente como um sistema de adesão de IES, mas como um projeto educador sob os auspícios do discurso democrático, isto é, um plano bem sucedido de massificação do ensino superior, por meio de uma ampla certificação de que se realiza num modelo paralelo de “universidade pública”, que mais se assemelha a um serviço de ensino do que à oferta do direito a uma universidade que promova ensino, pesquisa e extensão. O agravante desse projeto educador, cujo sustentáculo é exposto nesta pesquisa, é a transformação do trabalho docente e a instituição do tutor como categoria dúbia no interior das IES.

No segundo capítulo, “TUTORIA COMO CATEGORIA DE TRABALHO NO ATUAL PROJETO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: PSEUDODOCÊNCIA”, a análise incidiu sobre as leis e os projetos referentes à categoria de trabalho de tutor, na busca por compreender quais atividades são previstas dentro da noção de “tutoria”, quais são as garantias legais e trabalhistas dessa profissão, entre outros aspectos relevantes. Com o adensar da análise, chega-se a um processo definido como pseudodocência no ensino superior,

---

<sup>26</sup> O modelo difundido por Friedrich Heinrich Alexander Von Humboldt pensa a universidade numa associação entre ensino e pesquisa, rompendo com a dicotomia até então presente nas universidades europeias.

representado por uma fusão de práticas docentes, técnico-administrativas e motivacionais que ampliam a precarização, ao passo que diminuem a autonomia docente. Essa seção é ampliada ao fazer uso do recente Boletim Informativo dos Resultados da Pesquisa com Estudantes do Sistema UAB (Capes) para que se ateste, a partir de dados institucionais, a prevalência do trabalho do tutor na UAB e sua dimensão docente.

Já o terceiro capítulo “A ANÁLISE DOS EDITAIS DAS INSTITUIÇÕES PARCEIRAS: OS PROCESSOS DE SELEÇÃO EM FOCO”, contou com o maior volume de dados<sup>27</sup> estudados. A partir de uma base com mais de 1.000 editais de seleção de tutores, foi feita uma amostragem e colocou-se à prova a hipótese de que essas instituições estão selecionando docentes, em alguns casos com alto nível de qualificação, para vivenciarem um processo de precarização sob a defesa de que realizam tutoria e não um trabalho docente. Os dados levantados permitiram traçar um panorama da forma como universidades, institutos e fundações públicas estão absorvendo a demanda governamental por ampliar vagas via UAB, criando os critérios e atribuições funcionais aos tutores.

Esse capítulo em especial evidenciou as dificuldades e os obstáculos para a realização da pesquisa. No geral, os percursos investigativos são marcados por percalços, dentre eles a falta de acesso a documentos e informações importantes. Neste caso, não foi diferente, dado que foram enviadas várias solicitações à CAPES por meio de e-mails institucionais para esclarecer dúvidas sobre o SisUAB e sobre o Boletim Informativo dos Resultados da Pesquisa com Estudantes do Sistema UAB (2018), que, até o momento, não foram retornadas.

Contudo, em meio às negativas, há quem socialize o conhecimento e se coloque à disposição. Nesse sentido, agradeço imensamente à professora Andréia Mello Lacê<sup>28</sup>, por disponibilizar os dados primários utilizados em sua pesquisa de doutorado, ao professor Valdemar Sguissardi, que gentilmente permitiu o acesso ao *Estudo Diagnóstico da Política de Expansão da (e Acesso à) Educação Superior no Brasil – 2002-2012*, à professora Áurea de Carvalho Costa<sup>29</sup>, pelo envio de alguns artigos do livro “A proletarização do professor: neoliberalismo na educação”; todos não só enviaram materiais como se colocaram à disposição para dúvidas e esclarecimentos.

---

<sup>27</sup> Dentro desse período de 11 anos (2007 a primeiro trimestre de 2018) muitas instituições não mantiveram disponíveis os processos seletivos, evidenciando a não publicização e permanência dos dados. Foram utilizados somente com os editais disponibilizados na internet.

<sup>28</sup> Professora Adjunta da Universidade de Brasília, Faculdade de Educação.

<sup>29</sup> Professora do Departamento de Educação da UNESP/Rio Claro e do quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Educação.

No íterim de negativas e socializações de textos, a pesquisa foi se cristalizando. Sua relevância para área fundamenta-se na abordagem de um fenômeno em plena expansão, a partir de uma perspectiva que rompe com a explicação unilateral da UAB e com a visão de que a seleção dos tutores são consequência exclusiva das descendentes tomadas de decisões do MEC para as universidades. Compreender o consenso ideológico criado acerca do tutor e os requisitos solicitados pelas IES, até mesmo suas omissões relativas ao trabalho a ser desempenhado, permite acessar uma parte importante do processo de implementação de uma política educacional.

## **CAPÍTULO 1 – A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR VIA UAB: DIFERENTES PERSPECTIVAS**

[...] construído em estreita colaboração entre as três esferas de governo, as instituições de educação superior e a sociedade civil, [e que] **será um divisor de águas no tocante à solução definitiva do problema da carência de professores na educação básica, bem como da democratização do acesso dos jovens à educação superior pública, gratuita e de qualidade** (HADDAD, 2006, p. 8, grifo nosso).

A expansão e a interiorização da oferta de cursos pelo Sistema UAB se converteu, para muitos, em sinônimo de democratização do acesso à educação superior. Tanto as agências (CAPES, MEC etc.) e seus representantes como uma série de outros registros institucionais<sup>30</sup> retomam esse entendimento de a UAB ser o caminho da democratização da educação, visto que a modalidade de ensino a distância propicia o acesso a regiões recônditas, além de ser uma proposta mais flexível e interessante aos alunos e com atividades educativas que podem ser desenvolvidas em lugares ou tempos diversos.

Todas essas mudanças no campo da Educação a Distância vêm acompanhadas de diversas vantagens: a flexibilidade de horário, que permite que o aluno estude nos horários que mais lhe convier; uma maior autonomia no estudo, que faz com que o aluno possa dedicar mais tempo aos assuntos que mais lhe interessem, sendo o principal responsável pela sua evolução no aprendizado; a flexibilidade e o espaço, permitindo que alunos que se encontram distantes fisicamente das escolas e universidades tenham acesso aos cursos desejados. Uma característica dos materiais didáticos mais modernos, desenvolvidos para a EAD, é o uso intensivo de elementos multimídia, como vídeo, áudio, computação gráfica e outros (GUIMARÃES, 2007, p. 142).

Outro paradigma relativo à expansão de cursos na modalidade EaD e a políticas educacionais que fomentam esse campo é a correspondência direta dos usos das TICs com a então “sociedade globalizada”, que demanda cada vez mais informação e conhecimento por meio das redes eletrônicas/digitais, promovendo a chamada inclusão digital. Por esse viés, a EaD não só democratiza o ensino como é elemento importante no interior do processo de desenvolvimento social.

---

<sup>30</sup> Com o objetivo de manter a integralidade dos documentos utilizados ao longo do texto, foi utilizado o recurso de captura de tela, para apresentar o documento no formato original.

**FIGURA 1** – Nota de divulgação da CAPES sobre a UAB

## UAB promove democratização do ensino e inclusão digital

Publicado: Quinta, 16 Fevereiro 2012 18:16 | Última Atualização: Quarta, 21 Maio 2014 20:22

Dez licenciados em música e cinco em artes visuais formaram-se no dia 8 de fevereiro, em Cruzeiro do Sul. A turma faz parte do programa UAB 1, que começou em 2007, quando 1.080 alunos ingressaram na Universidade de Brasília (UnB) virtualmente, por meio do ensino a distância. Em Acrelândia, município a 117 quilômetros da capital do Acre, Rio Branco, cinco licenciados em artes visuais e música receberam o canudo da UnB.

Para o secretário estadual de Educação, Daniel Zen, a parceria entre a UnB e o Governo do Acre, por meio do Governo Federal, traz aos municípios que têm a oportunidade de participar do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) a oportunidade de preencher os cargos de professores com recursos humanos qualificados. "Ainda mais em uma área sensível como as artes. Muitos desses formandos ainda não são professores, mas entrarão em nossos próximos concursos", afirma. Ele disse que haverá uma prova ainda este ano ou no ano que vem. "Ensino a distância é a alternativa mais viável para democratizar o acesso ao ensino superior".

**Fonte:** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/5251-uab-promove-democratizacao-do-ensino-e-inclusao-digital>.

Na nota acima divulgada, o então Secretário Estadual de Educação do Acre, reiterou ser a EaD a alternativa mais viável para democratizar o acesso à educação superior. Em outra nota emitida pelo MEC, na época em que o Programa UAB recebeu o Prêmio Intel de Educação, a ênfase novamente recai sobre sua capacidade de democratização da educação superior, promovendo até mesmo a inclusão social.

**FIGURA 2** – Nota de divulgação do MEC sobre a UAB

A UAB faz parte de um conjunto de ações do MEC que visa à democratização do ensino superior, com qualidade e inclusão social, por meio de sua interiorização e ampliação. O programa foi elaborado em 2005, no Fórum das Estatais pela Educação, com o intuito de criar bases para a primeira universidade aberta do país. O fórum tem coordenação geral da ministra-chefe da Casa Civil, Dilma Rousseff, coordenação executiva do MEC e participação de empresas estatais. O objetivo é potencializar as políticas públicas da educação.

**Fonte:** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6934&catid=210](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6934&catid=210).

O que o MEC/CAPES seus respectivos agentes e apologistas compreendem por democratização do ensino superior é uma questão a ser pensada. Definitivamente, justificar a política da UAB em razão da urgente necessidade de formação de professores e democratização do acesso à universidade torna o argumento quase inquestionável, pois, indiferentemente da perspectiva teórica adotada, a necessidade de formação inicial e continuada para os professores e o volume de jovens e adultos que estão fora dos bancos universitários no país são dados objetivos e incontroversos.



Abordar uma política educacional em que a modalidade de ensino é a educação a distância – com um aparato tecnológico e práticas laborais específicas – é, no mínimo, percorrer um objeto vasto e discutível, haja vista a dissensão entre os estudiosos da área sobre a qualidade e a efetiva democratização proporcionada pela EaD. Segundo Hernandes (2017), “a democratização do ensino superior por meio da educação a distância é um tema polêmico, controverso e que engendra uma gama de reflexões e discussões, visto que é temática de textos e pesquisas recentes (HERNANDES, 2017, p. 89)”.

De um lado, há autores que se atêm à defesa do maior acesso à educação e do melhor domínio das TICs como fatores de democratização, e há instituições empenhadas em grandes investimentos autopromocionais. De outro lado, há os que repudiam o uso das TICs como substitutas das relações humanas necessariamente envolvidas nos processos de formação e se insurgem contra as influências globalizadoras da tendência a adotá-las (UNESCO, 2009, p. 113).

É importante salientar que não se razoará acerca do campo das teorias de ensino aprendizagem na EaD – constituída por um corpo rico de autores e teorias (PETERS, 2001; MOORE; KEARSLEY, 2007; HOLMBERG, 1995; KEEGAN, 1991; VERDUIN; CLARK, 1991). Dito isso, sabe-se que há uma parcela significativa de pesquisadores que, por meio da historiografia das políticas educacionais e das análises acerca dos rearranjos entre organismos internacionais e governo, apontam o processo de mercantilização do ensino implementado pela EaD, além dos destaques para as mudanças sobre a relação professor-aluno e o próprio processo de ensino e aprendizagem na contemporaneidade.

[...] outro grupo de autores denuncia um suposto esvaziamento de conteúdos, como uma forma de redução na qualidade de ensino e de formação crítica, segundo eles, operacionalizados por meios dos cursos de EaD. Dessa forma, julgam as políticas de fomento a essa modalidade de ensino como puramente interessadas numa (também suposta) “mercantilização” do ensino, tudo isso orquestrado pelas diretrizes trazidas pelo conjunto dos organismos internacionais/multilaterais envolvidos com as políticas brasileiras (BORGES, 2015, p. 77).

A outra parcela de pesquisadores atuantes na área da educação a distância e das políticas educacionais correlatas defende de forma uníssona que a UAB, mesmo que com alguns limites, é um eficaz instrumento de democratização, pois se alicerça no ensino a distância que permite a inclusão e a igualdade de acesso e faz parte da chamada “globalização da comunicação”, fomentando, assim, a cultura em rede e a internacionalização do saber e da própria ciência, entre outros aspectos.

É notório que as Tecnologias de Informação e Comunicação são importantes ferramentas para a transformação radical da educação brasileira. Especialistas indicam que o Brasil moderno e justo só será possível se os extratos da sociedade estiverem ligados à comunidade digital e à grande rede de informações. Assim, é fundamental assegurar ambientes interativos com base em novas tecnologias comunicacionais, de acesso digital ao conjunto da sociedade brasileira (SANTOS F., 2011, p. 8).

Tendo em vista que o objetivo principal de análise são as seleções dos tutores no interior da UAB e, conseqüentemente, suas condições de trabalho, primeiramente serão apresentados apontamentos referentes às potencialidades de democratização da educação superior via UAB; na subsequência, aos limites dessa política quando a ótica incide sobre outros aspectos correlatos à universidade pública; e, posteriormente, aos exames e às condições de trabalho a que os tutores estão submetidos.

Muitos são os autores (ALONSO, 2010; COSTA; ZANATTA 2008; COSTA, 2009; 2012; SANTOS; CERQUEIRA, 2009; VIANNEY, 2003) que defendem a EaD como uma modalidade de ensino eficaz para universalizar a educação superior. Sendo assim, os programas e as políticas de instituição de cursos na modalidade a distância são um meio eficaz de expandir a educação superior para grande parte da população brasileira excluída, visto que a história da universidade brasileira está intrínseca a uma classe dominante que acessou os bancos universitários e ali mantém-se até a atualidade.

As iniciativas governamentais, em especial durante a gestão do Partido dos Trabalhadores, para o aumento de vagas nas IPES são classificadas como parte efetiva da democratização do ensino, incluindo o Sistema UAB como parte dessas ações com vistas a interiorizar e democratizar a educação superior no país (BORGES, 2015).

A educação a distância ou, como já denominada, educação *on-line* (ALMEIDA, 2003) implementada via UAB, permite que pessoas das mais recônditas regiões do país tenham acesso a cursos e formação de nível superior. Dentre as finalidades do sistema, são evocadas dimensões como a redução das desigualdades de acesso e ampliação e estabelecimento de um sistema nacional de EaD:

(a) ampliar o acesso à educação superior pública; (b) reduzir as desigualdades de oferta de Ensino Superior entre as diferentes regiões do país; (c) estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; (d) fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de Ensino Superior, apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (COSTA; ZANATTA, 2008, p. 47).

É manifesto que a problemática referente ao acesso à educação superior no Brasil decorre de fatores histórico-sociais que, embora ainda presentes, estão sendo minimizados se considerado o aumento gradativo de vagas nos últimos anos, possibilitado e operacionalizado pelo Sistema UAB (BORGES, 2015).

Parte dos argumentos que se somam à defesa do potencial que a UAB tem de democratizar e minimizar as desigualdades refere-se à presença de cursos ofertados por IES de reconhecimento na modalidade presencial e à presença dessas instituições nos municípios mais afastados, proporcionando “o contato desses espaços com a cultura universitária e vice-versa” (BORGES, 2015, p. 91). Outro ponto é a expansão no número de vagas ofertadas, que, na compreensão dos autores, resulta diretamente em um incremento de possibilidades para as classes notavelmente excluídas das universidades. Por essa perspectiva, a UAB se insere nos programas de ampliação da rede pública e é um contraponto ao processo histórico de carência de políticas educacionais de acesso às instituições públicas de educação superior.

[...] o governo brasileiro investe em EAD, uma vez que ela pode ampliar a oferta de cursos, chegando a mais pessoas, e sem perder a qualidade. A Universidade Aberta do Brasil articula universidades federais, estaduais e centros tecnológicos para o oferecimento de cursos a distância em diversas áreas. Pretti [apud RIBAS, 2008] fala que a EAD “deve ser compreendida como uma modalidade de se fazer educação, de se democratizar o conhecimento” (SANTOS F., 2011, p. 9).

A correlação feita entre as potencialidades de a UAB desterritorializar<sup>31</sup> o ensino de algumas áreas de concentração e expandir seus limites territoriais pelo uso da educação a distância adensam os argumentos convergentes à ideia de a UAB ser o modelo mais viável de democratização da educação superior.

A Universidade Aberta do Brasil apresenta em seu corpo discursivo como prioridade alavancar o contingente quantitativo para expressar em seguida, a dimensão da qualidade. Para possibilitar esse salto quantitativo, os usos das tecnologias acenam como um canto de sereia. Não é necessário ser nenhum especialista para compreender a otimização de recursos ao adotar um programa de formação como a Universidade Aberta do Brasil via TIC (SANTOS F., 2011, p. 12).

Na época atuando como diretor de Políticas em Educação a Distância do MEC, Hélio Chaves Filho<sup>32</sup>, afirmou o seguinte: “o fértil terreno no qual se lançam as sementes do Projeto

---

<sup>31</sup> Neste caso, retirar e/ou redimensionar o atual cenário geográfico de distribuição da oferta de educação superior.

<sup>32</sup> Hélio Chaves Filho ocupou de setembro 2005 a dezembro 2007, o cargo de Diretor do Departamento de Políticas em Educação a Distância da SEED/MEC. Depois, de dezembro de 2007 a janeiro 2012, atuou como Diretor de Regulação e Supervisão do MEC e foi Secretário Adjunto, de abril de 2007 a dezembro 2011. Informações retiradas do Lattes <http://lattes.cnpq.br/9143836248968201>.

UAB propiciará revisão de nosso paradigma educacional, no que tange à modernização, gestão democrática e financiamento (CHAVES FILHO, 2007)”. O autor e também um dos agentes no processo de implementação da UAB vai além do argumento da democratização, asseverando uma mudança de paradigma em três grandes eixos: o formato da estrutura do projeto, sua gestão e financiamento.

Aparentemente, a modernização a que o diretor se referiu é atinente ao uso de TICs no processo de ensino aprendizagem, processo esse possível e já implementado na modalidade presencial, quanto ao fato da UAB permitir uma gestão democrática que ultrapasse o atual “paradigma” praticado pelas IPES, não foi possível constatar que proposta inovadora é essa, e referente ao financiamento, a existência da UAB fica condicionada ao orçamento da pasta e aos editais da CAPES, ela não possui dotação orçamentária própria e muito menos autonomia como uma universidade tradicional.

No rol das dimensões positivas atribuídas à UAB, constata-se as seguintes: a promoção, a partir da modalidade EaD, de uma maior igualdade e equidade nas condições do acesso à formação superior aos alunos oriundos de regiões desprovidas de IPES; a garantia de formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica e a modernização da própria educação; a capacidade de garantir a chamada educação ao longo da vida; e a instituição de um modelo mais flexível de gestão e financiamento do programa.

Certamente, os autores favoráveis ao Sistema UAB apontam, ao longo de suas produções, alguns problemas típicos de implementação, no entanto o que se sobressai da tônica discursiva são os avanços e a possibilidade de universalização da educação superior via programa.

Em oposição às perspectivas supracitadas, elabora-se a crítica (MALANCHEN, 2007; LIMA, 2007; 2011; PEREIRA, 2009; MARTINS; AMARAL, 2011; SILVA, 2011; SILVA et al., 2012; ALMEIDA, 2014)<sup>33</sup> com reflexões que versam sobre uma série de problemas e entraves à efetiva democratização da educação superior, dentre eles: o uso da modalidade EaD que advém de um processo de mercantilização da educação; a constituição de um outro modelo de “universidade” destinada para um determinado grupo social, revelando uma disparidade entre o modelo presencial e o a distância; a não garantia de atendimento efetivo e de qualidade ao grande volume de alunos do sistema; a UAB como parte dos mecanismos compensatórios do governo sem viabilizar efetivamente a

---

<sup>33</sup> Atualmente há uma significativa produção no campo das políticas educacionais e da Sociologia da Educação para além dos autores citados.

democratização; a suposta formação aligeirada e apolítica dos professores entre outros apontamentos.

[...] as políticas de EaD, justificadas como uma forma de democratizar o acesso à educação, colocadas em prática de forma mais incisiva na formação docente, têm como intenção a desintelectualização docente. A formação docente a distância é, na verdade, mais uma das estratégias que, desde os anos de 1990, são postas em prática para despolitizar e controlar o professor (MALANCHEN, 2007, p. 213).

A autora, ao tratar da desintelectualização promovida nos programas de EaD para formação docente, pontua a fragmentação do trabalho do tutor como um dos impeditivos para uma formação mais ampla e emancipatória.

Essa forma de desintelectualização é perfeitamente visível nos programas de EAD para formação docente, posto que o tutor presencial ou virtual, que tem o contato com o estudante que cursa a EAD, não é o responsável pela elaboração do material, das atividades e da avaliação; ele simplesmente segue uma rotina de atividades que foi pensada e elaborada por outros profissionais. A desintelectualização ocorre também pelos princípios que regem os cursos de EAD, em sua maioria, que são os de aproveitar a prática do professor para realizar uma reflexão colada na empiria, afastando, assim, a formação deste de uma teoria científica, logo, mais elaborada (MALANCHEN, 2007, p. 214).

Já Pimenta; Rosso e Souza (2019) avolumam a crítica ao questionarem se a UAB na verdade não seria um modelo institucional, que, na tentativa de democratizar a educação superior, estaria excluindo setores sociais da universidade tradicional.

[...] programa leva consigo, além de diferenças no nível de modalidade, um modelo institucional muito diversificado, em partes para além e independentes das IPES, e exigindo uma cooperação entre os vários níveis político-administrativos. Essa configuração complexa em busca da democratização da educação superior pública possibilitaria a pretendida democratização? Ou seja, tornaria as IPES acessíveis a setores sociais até então excluídos destas? Ou a diversificação institucional e de modalidade educacional geraria uma dualidade intrainstitucional com desnível entre o presencial e o a distância? Em última instância: estaríamos diante de uma reprodução por outros meios mais sutis que a mera exclusão de setores sociais do sistema? (PIMENTA; ROSSO; SOUZA, 2019, p. 4).

Os autores acima mencionados, a partir da teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron<sup>34</sup>, problematizam sobre a real efetividade da UAB em romper “com os laços de reprodução entre a desigualdade do mundo social e o universo educacional”. Após realizarem

---

<sup>34</sup> A chamada Teoria da Reprodução é densamente problematizada em várias obras dos autores e no campo da educação foi abordada na obra *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1970). Em linhas gerais, por meio da noção de violência simbólica como teoria da ação pedagógica, os autores refletiram sobre as desigualdades educacionais do sistema de ensino e suas articulações entre as diferentes classes sociais.

uma pesquisa com os coordenadores de curso da UAB, concluem que há uma estratificação-hierarquização intrainstitucional decorrente de vários determinantes, como o próprio formato do programa, a vinculação e a condição trabalhista dos agentes (técnicos e tutores), o currículo e a formação, que, de acordo com os autores, não possibilitam aos discentes a realização plena de atividades de extensão, pesquisa e vivência da vida comunitária acadêmica.

Outro ponto importante para se refletir e que será adensado nos demais capítulos é que a UAB não oferta um conjunto significativo de cursos de bacharelado, revelando ser uma expansão e democratização restritas, diferentemente do pontuado pelo então ministro da educação Fernando Haddad. Para ele, a UAB representa a “democratização do acesso dos jovens à educação superior pública, gratuita e de qualidade”, contudo esses jovens irão, quando possível, acessar um universo muito restrito no interior da educação pública.

Em sua tese, Silva (2011) já elaborava tais questionamentos sobre a dualidade no processo de democratização do ensino via EaD.

Impor o uso das TICs e da EaD como forma de universalizar o acesso à educação para as massas, para os pobres, **põe em relevo o dualismo educacional: a) educação presencial para as elites; b) a educação a distância para as massas.** Nesse sentido, dentro da crise estrutural do capital, há, segundo Jimenez (2005), três grandes exigências: 1) a precarização de toda ordem, inclusive, a do trabalho; 2) a mercantilização; 3) o acirramento do mecanismo de feiticização, em que a EaD, apontada como democratização do ensino, é, sem dúvida, a total dissociação entre o discurso e a prática. Trata-se da mercantilização da educação e de seu processo de expansão (SILVA, 2011, p. 54, grifo nosso).

Para alguns autores, a democratização da educação superior vai para além do aumento da oferta de vagas e está relacionada a outros aspectos fundamentais de manutenção e existência da própria universidade, contudo a dimensão expansionista e quantitativa do Sistema UAB torna-se, para alguns, sinônimo de democratização.

[...] persiste a premissa de que a solução para o ensino superior é simplesmente o aumento da capacidade de oferta de vagas, sem a devida atenção a outros aspectos fundamentais, como as condições de financiamento das IPES e a condições de trabalho dos professores do ensino superior, por exemplo (MENDONÇA et al., 2019, p. 15).

Há também a compreensão de que a criação e a experiência da UAB são reflexo de um processo macro, de demanda da própria reestruturação do capital, conforme discorre Silva (2011, p. 71): “justamente em períodos de grandes crises do capital, são tomadas medidas intensivas a favor de uma educação mais econômica, flexível e a distância, a exemplo do que

foi historicamente presenciado na Primeira e Segunda Guerras Mundiais, na Crise do Petróleo de 1973 e nos abalos econômicos dos anos 1990”.

Um aspecto que esbarra na integralidade da democratização da UAB é justamente a precariedade das relações de trabalho instituídas no seu interior. Mesmo com todas as investidas para consolidar o Sistema UAB como política eficaz de democratização da educação superior, é inegável que a precarização a que os tutores são submetidos é um impeditivo. Prosseguindo a análise, serão focalizadas a expansão e a interiorização da UAB pelo território brasileiro a partir de alguns dados oficiais do Sistema, no intento de avaliar as implicações desse processo com as transformações do trabalho docente desempenhado pelos tutores e a correspondência do Sistema UAB a alguns princípios neoliberais engendrados pelos organismos internacionais.

### **1.1 A UAB como projeto educador sob os auspícios do discurso democrático**

A hipótese que conduz a análise nesta seção é a de que a Universidade Aberta do Brasil esteja para além de uma mera política educacional de expansão e acesso à universidade, fazendo parte da instituição de um projeto educador voltado para a ampliação de certificação, coexistente à agudização da precarização do trabalho docente na esfera pública via tutoria.

Primeiramente, é importante delimitar a noção de “projeto educador”, pois, quando se define uma ação de projeto, está implícita a ideia de um plano para a realização de um ato, e deve haver nesse tipo de ação uma intencionalidade e um propósito previamente elaborados. Sendo assim, partindo desse entendimento mais abstrato, o constructo da noção de a UAB ser um projeto educador se evidencia na elaboração prévia por parte de diferentes governos (do regime ditatorial à democracia liderada por um partido denominado de esquerda) em instituir uma forma distinta de educar parte da população brasileira – que, na realidade, são os grupos sociais historicamente excluídos ou sub-representados nas instituições de ensino superior.

Tem-se, assim, um projeto educador específico para as licenciaturas e a formação inicial e continuada de professores da educação básica, pois, passados mais de dez anos de existência da UAB, não foi instituída a oferta de cursos superiores de maior prestígio/empregabilidade pelo programa. Tais considerações apontam para um modelo de universidade com uma concepção pedagógica, de aprendizagem e avaliação distintas, em determinados aspectos, do formato de universidade tradicional, e não é somente em razão do uso das TICs e possíveis peculiaridades da EaD, mas também pela forma como se conduz o programa. As pesquisadoras Bernadete Gatti e Elba de Sá Siqueira, responsáveis pelo relatório Professores do Brasil: impasses e desafios da UNESCO (2009) asseveram:

[...] os recursos do FNDE previstos para o seu pagamento, em geral na forma de bolsas que servem de complementação aos salários de professores, preferencialmente das redes estaduais ou municipais, não são certamente compatíveis com a montagem de um sistema regular de educação, porque esse programa requer financiamento permanente para assegurar a estabilidade de seus quadros (UNESCO, 2009, p. 115).

Ao apresentarem o Sistema UAB no status de “solução definitiva”, o Ministério da Educação e as demais agências envolvidas obstaculizam a percepção de que ele está sendo gestado como um programa de curto/médio prazo e não como uma política de Estado. Ademais, não pontuam a necessidade da ampliação de vagas na modalidade presencial, uma vez que a ênfase do Sistema UAB é a oferta de licenciaturas e cursos de formação docente, o que valida ainda mais a hipótese de ser um projeto de formação e certificação massificada de cursos de licenciatura voltados para um determinado segmento social.

A UAB, sob a UnB, por meio de nossos resultados, peca na construção de uma cidadania universitária ou ao menos constitui uma muito peculiar e distante da vida acadêmica do presencial. Na mesma via, ainda que oficialmente a UAB oferte, nesse caso, um diploma de uma universidade pública que integre o programa, a configuração em torno da modalidade a exclui de uma gama de recursos que, a princípio, deveriam ser acionados (PIMENTA; ROSSO; SOUZA, 2019, p. 11).

Destaca-se ainda que a tão explorada justificativa de a UAB existir para sanar os problemas de acesso aos bancos universitários, em um país de extensão continental, já não se sustenta integralmente, haja vista a intensa oferta de vagas do sistema em regiões que gozam da presença de universidades públicas, com cursos na modalidade presencial<sup>35</sup>.

O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a **finalidade de expandir e interiorizar a oferta** de cursos e programas de educação superior no País” [...] o Sistema UAB propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as instituições públicas de ensino superior. **Ao plantar a semente da universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados**, incentiva o desenvolvimento de municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (CAPES, 2018, grifo nosso).

---

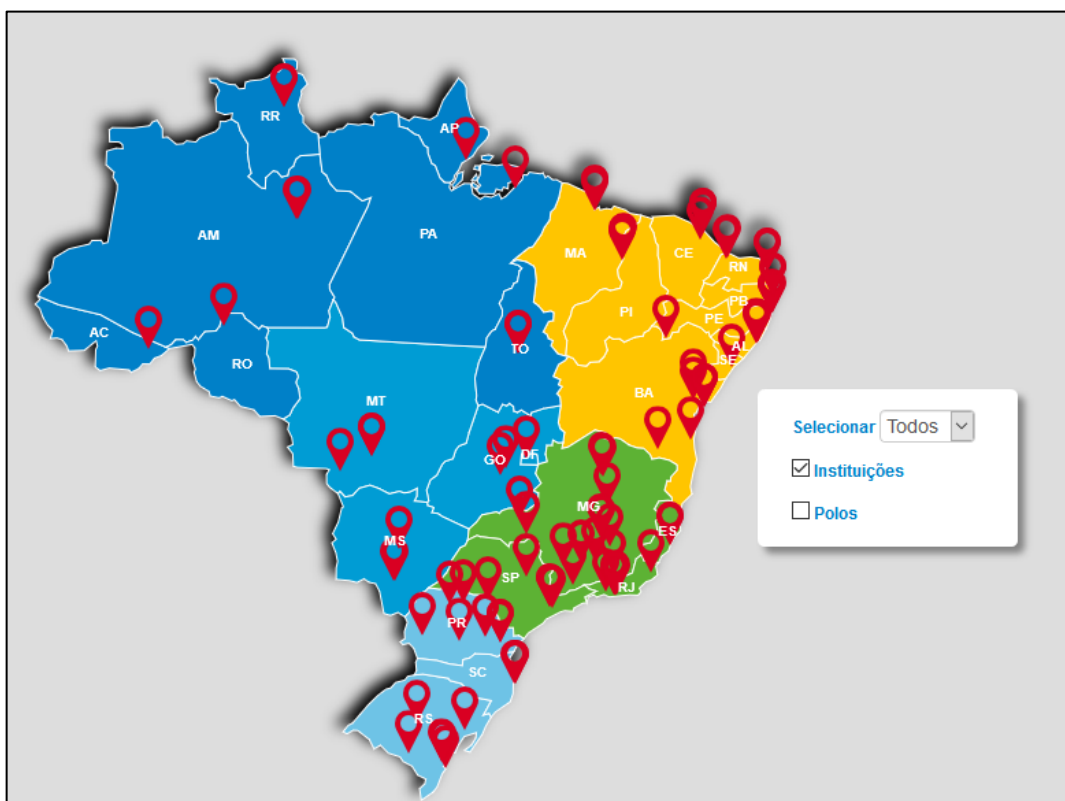
<sup>35</sup> Um exemplo recente é o polo UAB em Londrina, conveniado à Universidade Estadual de Maringá (UEM), ofertando licenciatura em Letras. Curiosamente, a Universidade Estadual de Londrina, que utiliza sistemas de cotas e Sisu como formas de acesso, oferta o curso de Letras presencial em três períodos e em todos os anos registram-se vagas remanescentes.



Na perspectiva de a UAB ser um projeto educador, voltado em especial para a certificação em massa da licenciatura, utilizou-se a plataforma de consulta da CAPES<sup>36</sup>, que informa quais cursos estão sendo ofertados pelo Sistema UAB em todo o território nacional, além de apresentarem de forma espacial as IES participantes e a disposição dos polos pelo território nacional. Os dados são de suma importância para que se visualize qual processo de interiorização e democratização está ocorrendo.

### 1.1.1 Distribuição territorial dos polos e das instituições do Sistema UAB

**FIGURA 3** – Mapa de distribuição territorial das IES do Sistema UAB



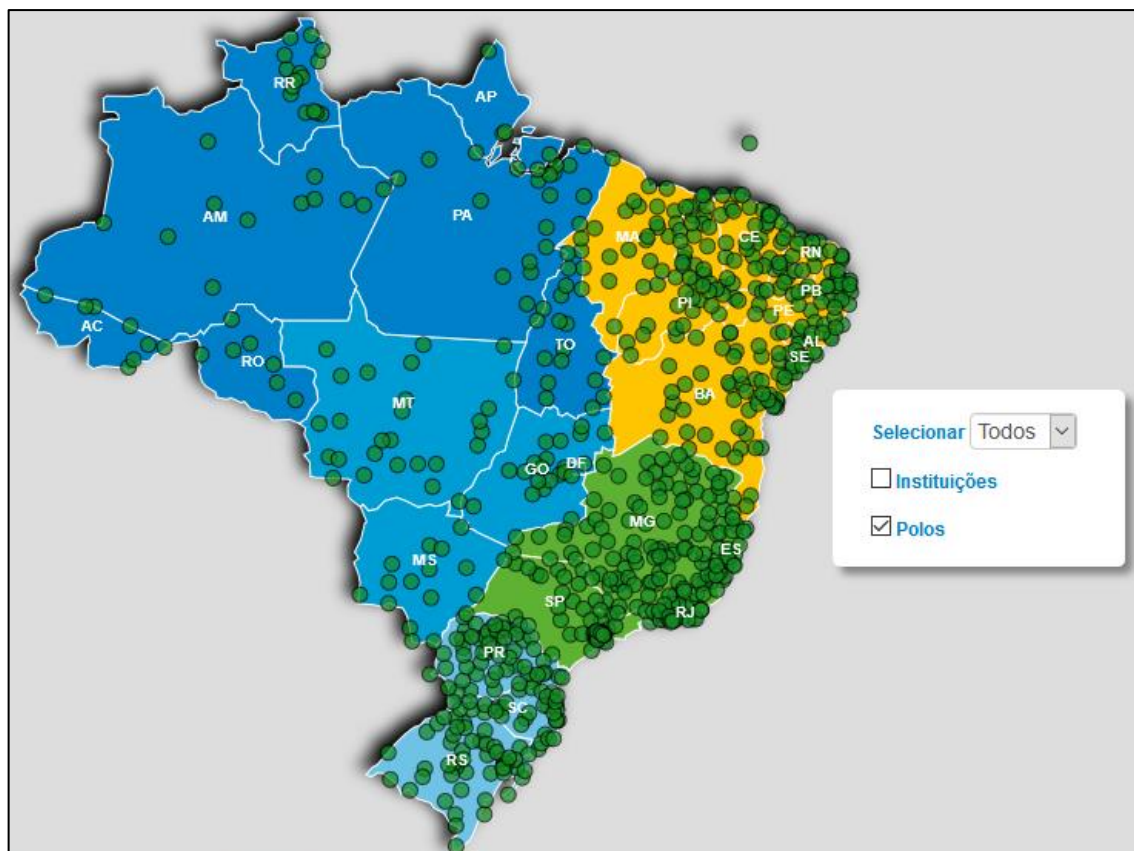
Fonte: SisUAB (jul. 2018).

Ao contabilizar as instituições parceiras, nota-se uma prevalência na região Nordeste, seguida pelo Sudeste, Sul, Centro-Oeste e por último Norte, correspondendo, em certa medida, ao atual cenário da modalidade presencial. Com o próximo mapa, visualiza-se claramente que a “interiorização” da universidade aberta não ocorre plenamente, como

<sup>36</sup> A plataforma está disponível no seguinte endereço: <https://sisuab2.capes.gov.br/sisuab2/login.xhtml>. O levantamento foi realizado durante o mês de julho de 2018, e os gráficos produzidos foram feitos com base nos dados desse levantamento. O material de tabulação das IES participantes, com os tipos de cursos por Estado e Região, resultou em uma tabulação de 104 páginas.

justificado pelo MEC/CAPES, pois a maior parte dos cursos não se encontra em regiões desprovidas de IPES e de difícil acesso.

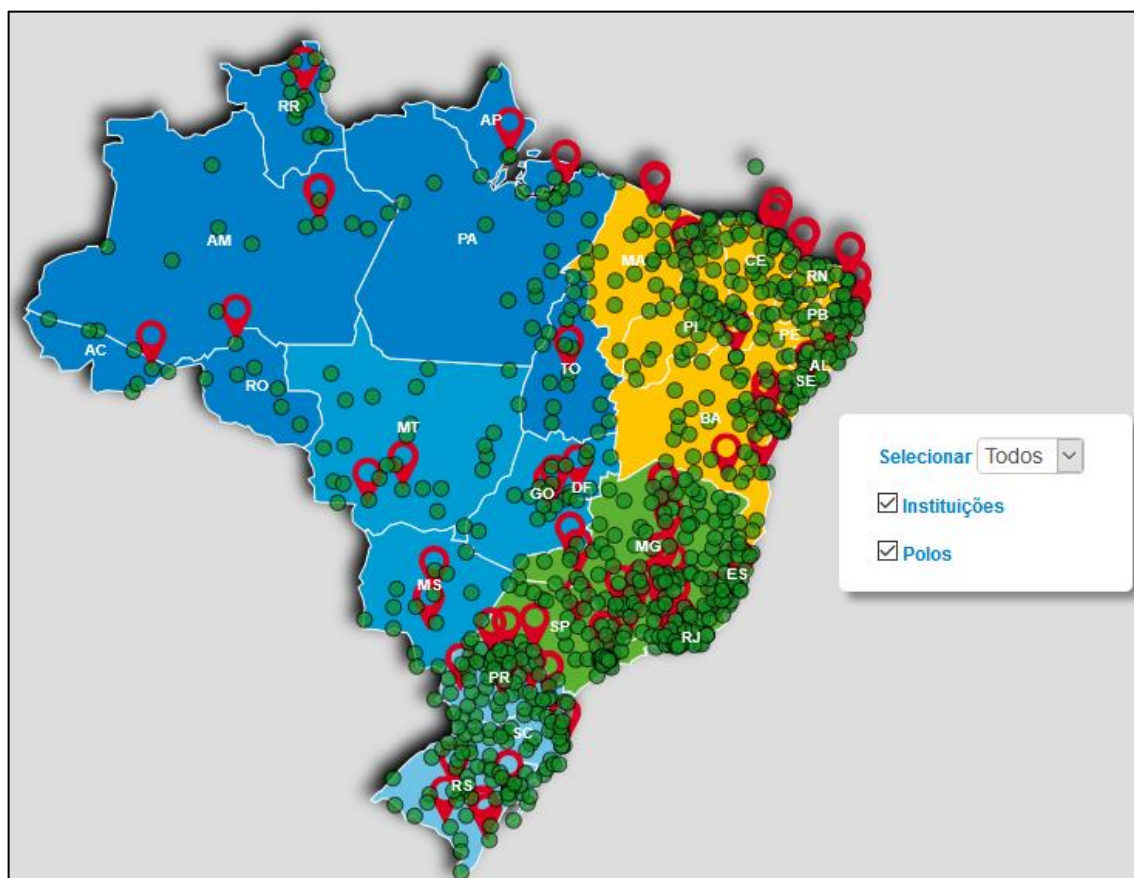
**FIGURA 4** – Mapa de distribuição territorial dos Polos UAB



Fonte: SisUAB ( jul. 2018).

O Mapa da disposição de polos UAB pelo território nacional evidencia a presença maciça em regiões como Sul-Sudeste, que gozam do maior número de instituições. Há casos de polos em várias cidades fronteiriças que contam com a presença de Universidades Estaduais, Universidades Federais e Institutos Federais, como é o caso do Norte do Paraná. Por último, encontra-se um mapa de sobreposição de IES e polos do Sistema UAB para uma melhor visualização da distribuição das entidades parceiras e dos polos para a realização dos cursos.

**FIGURA 5** – Mapa territorial de sobreposição de IES e polos UAB



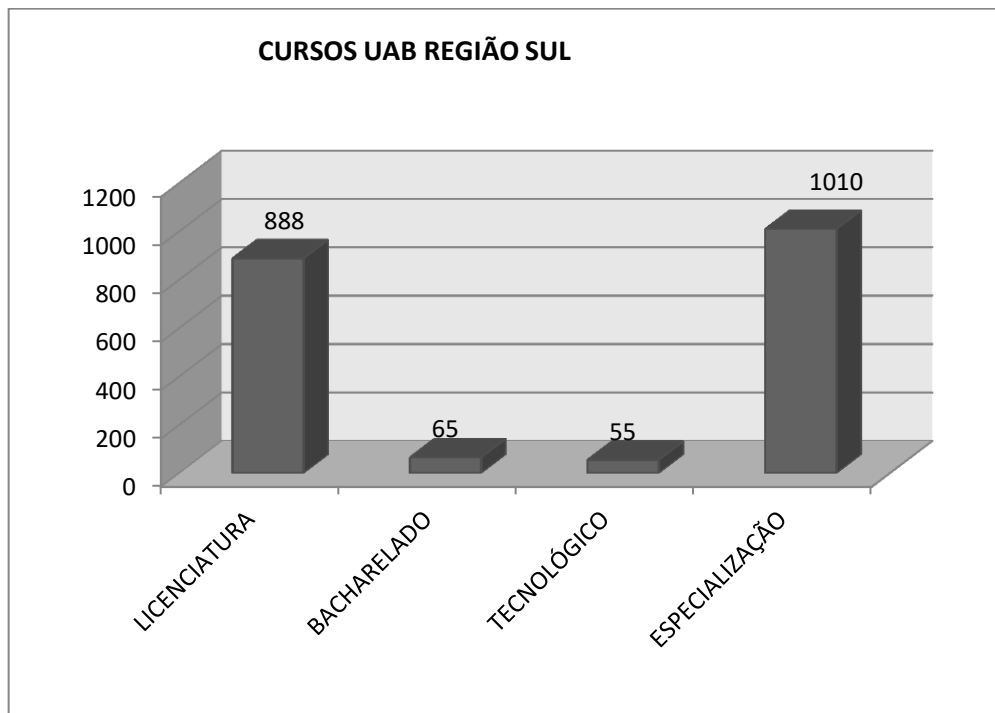
Fonte: SisUAB ( jul. 2018).

### 1.1.2 Distribuição dos cursos vinculados ao Sistema UAB

Os dados quantitativos sistematizados e apresentados a seguir também foram obtidos a partir dos dados oficiais do sistema de busca do SisUAB – Consulta Pública, durante o mês de julho de 2018, e revelam uma predominância da licenciatura em relação ao bacharelado, além de indicar a presença massiva de cursos em regiões que já possuem universidades, reproduzindo, na maior parte dos registros, a lógica atual de distribuição de cursos no eixo Sul-Sudeste, ficando a região Norte com a menor cobertura do sistema.

Os tipos de cursos ofertados via Sistema são: Licenciatura, Bacharelado, Tecnológico, Especialização e, em dois estados, também estão sendo ofertados cursos na modalidade Aperfeiçoamento. Pelo portal SisUAB, não há oferta de nenhum curso dos tipos: Sequencial de complementos de Estudos, Mestrado e Doutorado. Abaixo, encontram-se os gráficos dos tipos de cursos ofertados por região do país.

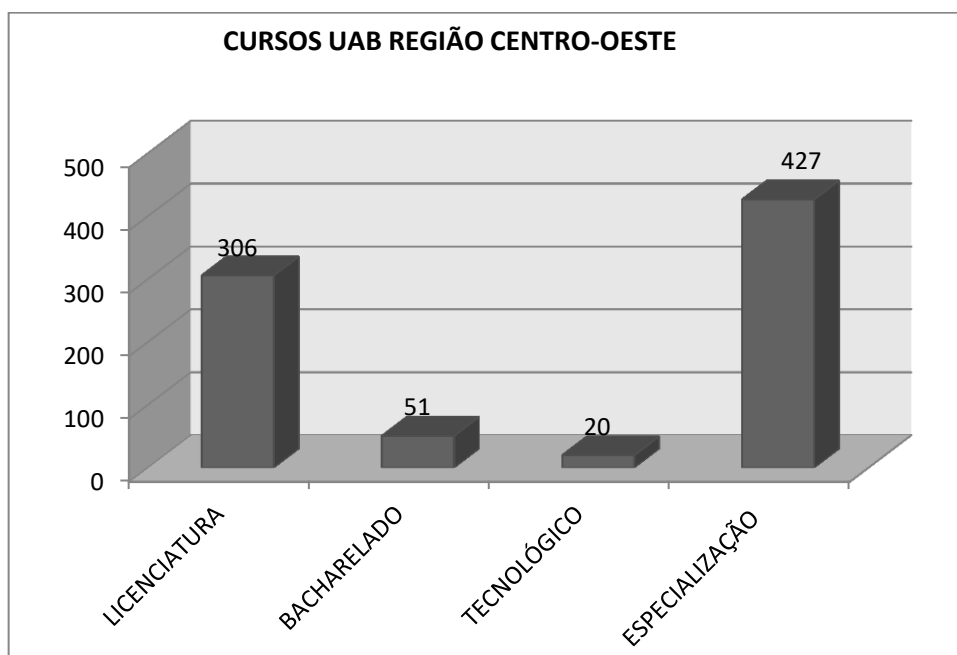
**GRÁFICO 1 – Total de cursos da UAB na região Sul**



**Fonte:** Próprio do autor (2018).

Na região Sul, o estado que mais oferta licenciatura é o Rio Grande do Sul, com 414 cursos, seguido pelo Paraná, com 385, e Santa Catarina, com 89. Já na oferta de cursos de Bacharelado, o Paraná é o que mais oferta, com 29 cursos, Santa Catarina, 23 e Rio Grande do Sul, com 13 cursos. Entre Licenciatura e Bacharelado, há uma discrepância na quantidade de oferta, destinando-se, atualmente, 13 vezes mais cursos de licenciaturas do que bacharelados. Já os cursos de Especialização totalizam a maior quantidade de cursos ofertados pela região Sul e são voltados, em sua maioria, para a educação, tais quais: Ensino de Filosofia, TIC aplicada na educação e Ensino de inglês para crianças. Os Tecnológicos (grande parte tecnológico em gestão pública) apresentam menor expressividade na oferta.

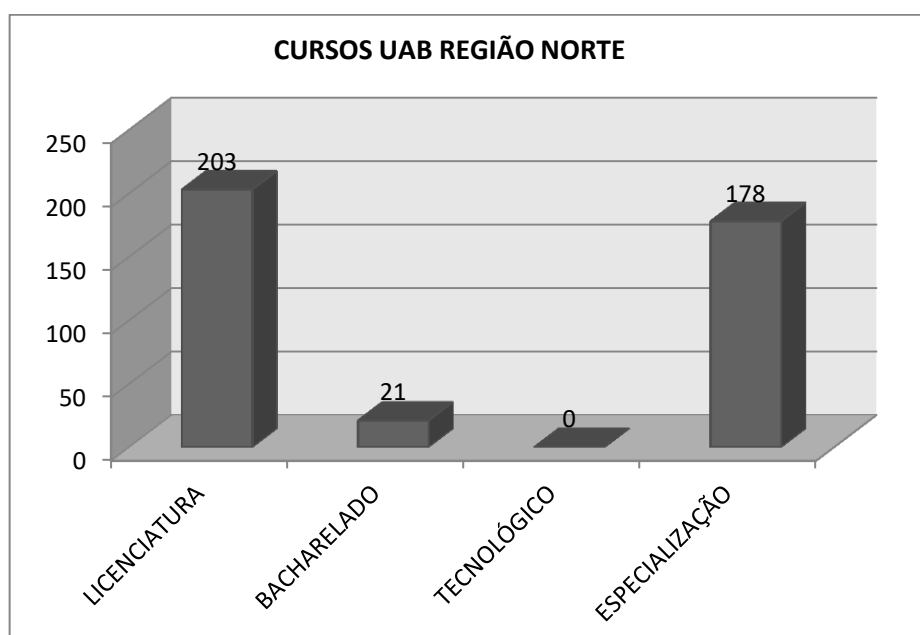
**GRÁFICO 2** – Total de cursos da UAB na região Centro-Oeste



Fonte: Próprio do autor (2018).

Na região Centro-Oeste do país, a maior oferta é a de Especializações, ao todo são 427, sendo que o estado do Mato Grosso oferta 283 desse total. Quanto aos cursos de Licenciatura, a maior quantidade também é desse mesmo estado, com 207 cursos, seguido por 54 cursos em Goiás e 48 cursos no Mato Grosso do Sul. Os cursos de Bacharelado e Tecnológico são ofertados, assim como no Sul, em menor quantidade.

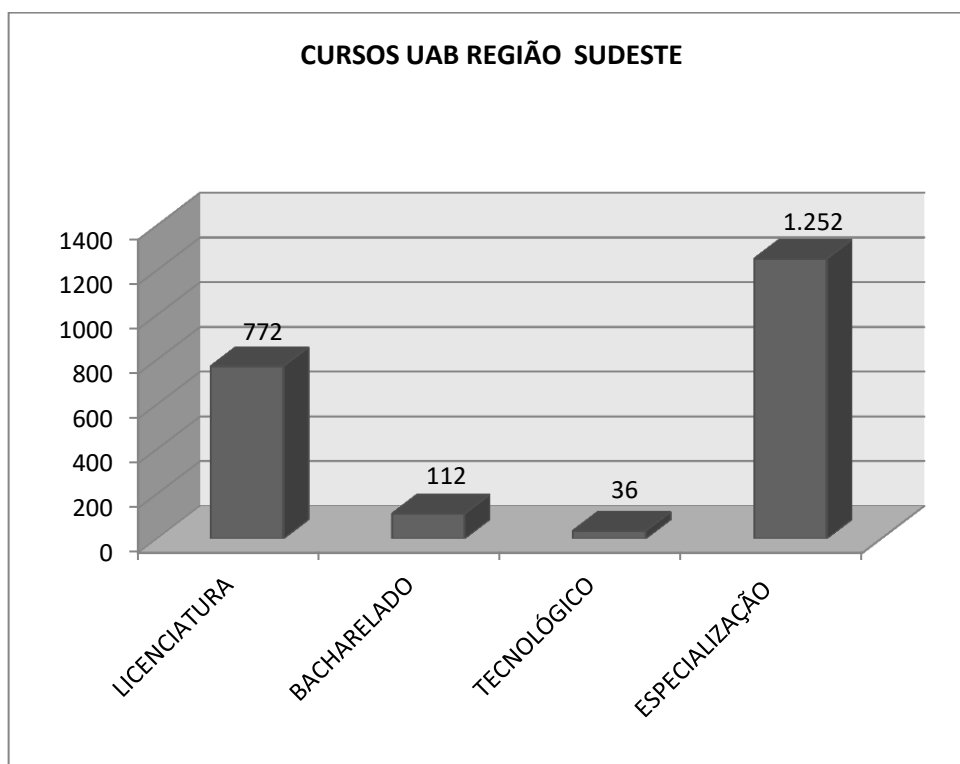
**GRÁFICO 3** – Total de cursos da UAB na região Norte



Fonte: Próprio do autor (2018).

A região do país com a menor quantidade de cursos e que não oferta nenhum curso superior Tecnológico é a Norte. Comparativamente, o total de cursos ofertados é muito baixo para atender uma demanda histórica de não acesso à universidade pública. Se o fundamento de criação da UAB se concretizasse ao longo desses 13 anos, a região norte do país não teria uma menor quantidade de cursos. Dados do INEP (2016) mostram que o total de matrículas de EaD na rede pública é de 122.601, sendo que mais de 50% estão concentradas na Região Sul e Sudeste, e uma menor oferta nas regiões Norte, com 10.081, e Centro-Oeste, com 8.201 matrículas.

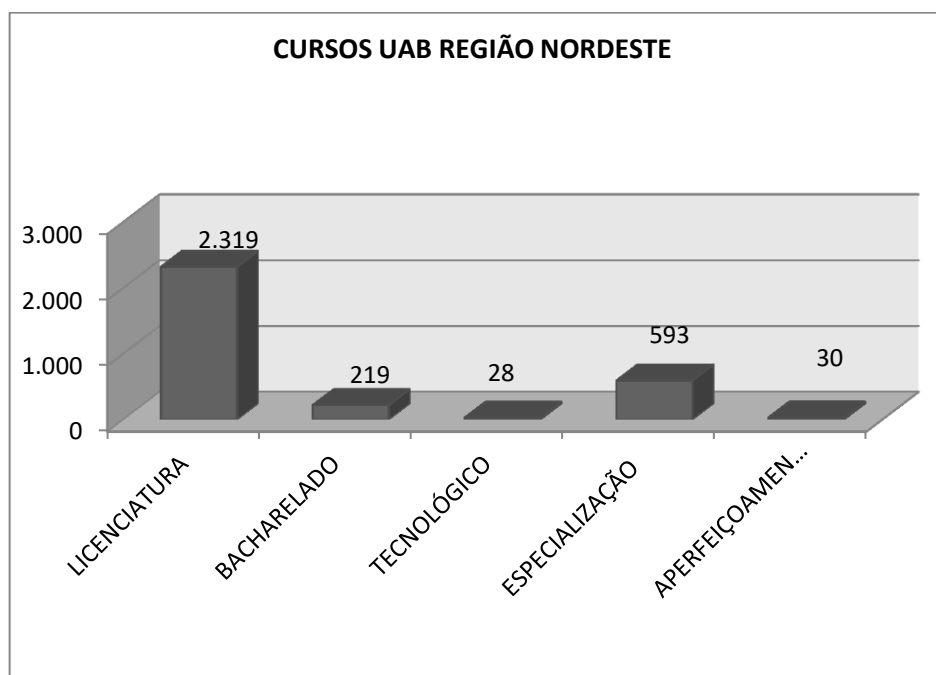
**GRÁFICO 4** – Total de cursos da UAB na região Sudeste



Fonte: Próprio do autor (2018).

A região Sudeste tem mais cursos sendo ofertados do que a região Norte e Centro-Oeste do país, apresentando, também, uma maior quantidade de Especializações voltadas ao ensino e ao campo da administração. Além disso, é a segunda região que mais oferta cursos de Bacharelado pelo Sistema UAB.

**GRÁFICO 5** – Total de cursos da UAB na região Nordeste

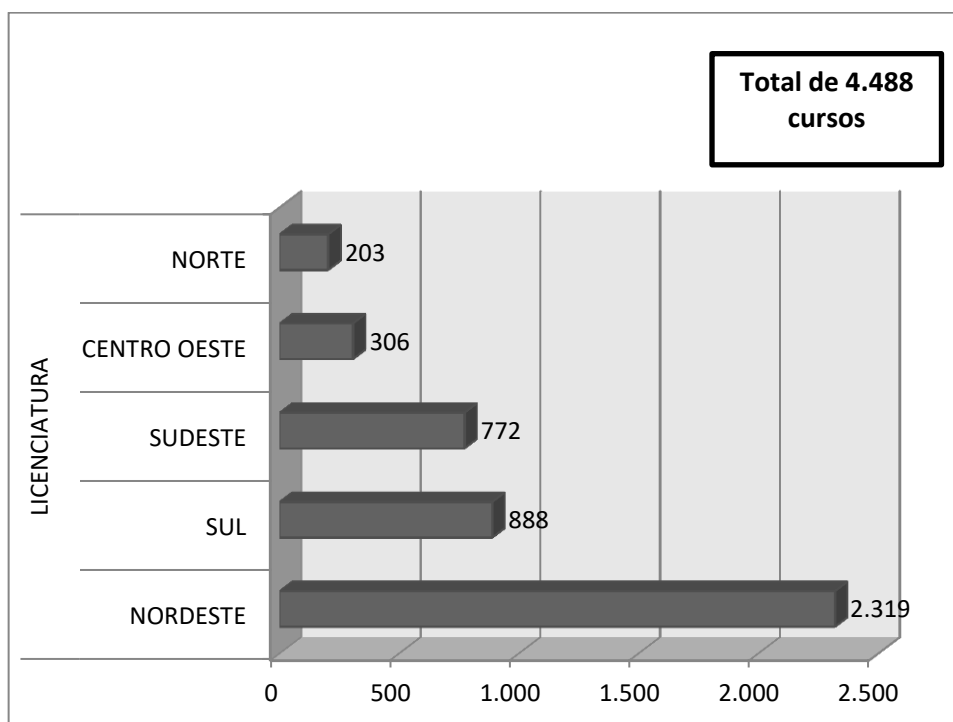


Fonte: Próprio do autor (2018).

O Nordeste, no que tange à Licenciatura e ao Bacharelado, é a região de maior adesão ao programa. O estado da Bahia tem a maior taxa de oferta de Licenciaturas, com 628 cursos, enquanto Sergipe oferta 74. Quanto aos cursos de Bacharelado, o estado do Piauí é o que mais oferta, registrando 60 cursos, enquanto Sergipe oferta somente um curso. Essa discrepância entre os estados fica novamente evidente com as Especializações, visto que a Bahia oferta 291 cursos e o estado de Sergipe, nenhum, e nos cursos tecnológicos, a maior oferta é do Ceara, porém três outros estados nem ofertam essa modalidade.

Ao apontar a atual distribuição de oferta de cursos do Sistema pelo território nacional, observa-se que não há uma orientação ou fixação de regras para privilegiar a oferta em regiões de difícil acesso e menor presença da universidade pública, pelo contrário, a política não rompe efetivamente com a lógica atual de concentração de cursos e instituições em determinadas áreas.

**GRÁFICO 6** – Distribuição territorial das licenciaturas UAB

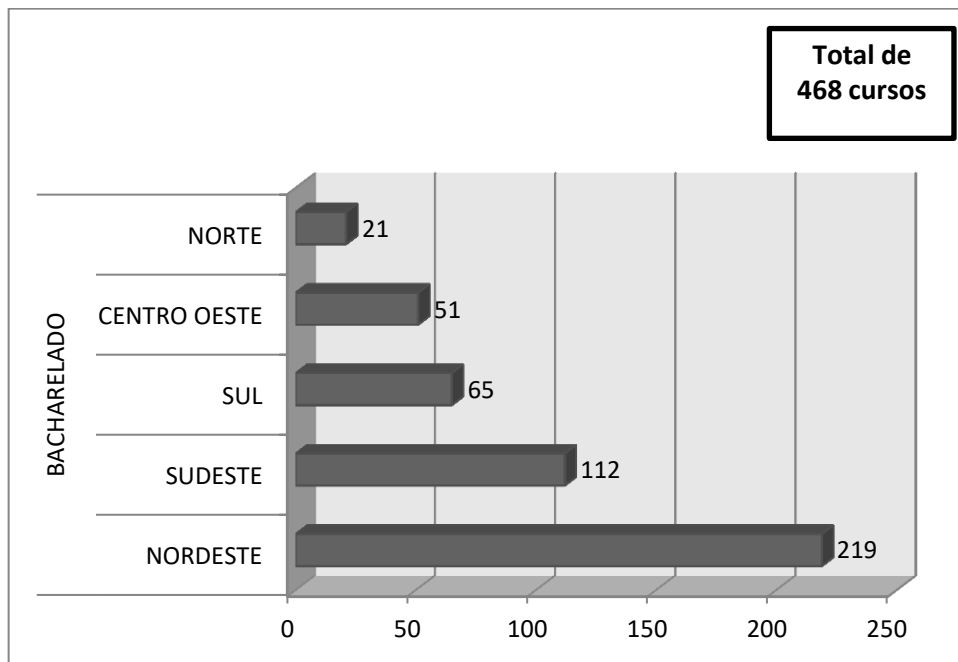


Fonte: Próprio do autor (2018).

Mais de 50% dos cursos de Licenciatura estão na região Nordeste e, como apontado, a distribuição interna não é equitativa, uma vez que o estado da Bahia concentra grande parte dos cursos. Já a região Sul assume o segundo lugar e a Sudeste, o terceiro. Há uma queda acentuada da oferta quando avaliado o quantitativo das regiões Centro-Oeste e Norte do país, pois, juntas, as duas regiões do Brasil não chegam a ofertar o quantitativo da região Sudeste.



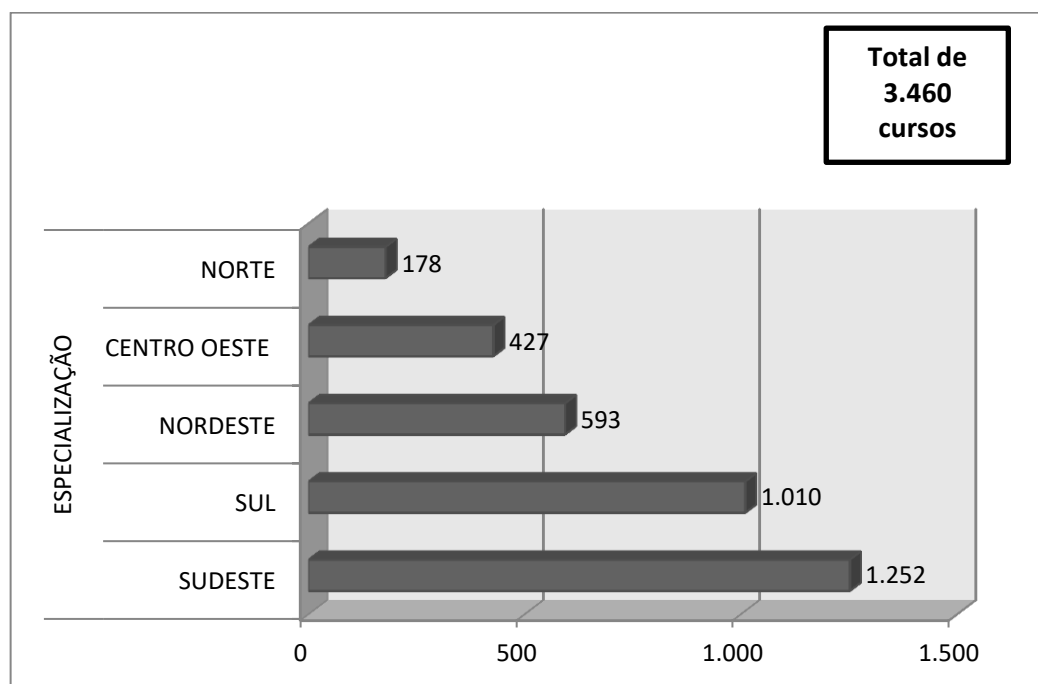
**GRÁFICO 7** – Distribuição territorial dos bacharelados UAB



Fonte: Próprio do autor (2018).

A tendência de distribuição do Bacharelado pelo país segue o padrão da Licenciatura, isto é, a região Nordeste ofertando dez vezes mais cursos que o Norte, mas com a mudança do Sul pelo Sudeste na segunda posição. Outro aspecto importante para reflexão é que o total de cursos de bacharelado não corresponde a 11% do total de cursos de licenciatura do Sistema UAB, já que ao todo são 468 bacharelados versus 4.488 licenciaturas, sendo, em sua maioria, cursos de Administração, Informática, Libras, Gestão Pública. Observa-se, portanto, que não são ofertados os cursos que tradicionalmente são ocupados por uma parcela mais privilegiada e que gozam de um prestígio social, como Medicina, Odontologia, Direito, Engenharia, entre outros.

**GRÁFICO 8** – Distribuição territorial das Especializações UAB



Fonte: Próprio do autor (2018).

Referente às Especializações, há uma mudança na distribuição da oferta, pois a maior quantidade de cursos concentra-se no Sudeste, seguido da região Sul, de modo que 65% do total das especializações estão sendo ofertados nessas duas regiões – todavia, historicamente, esses estados já possuem o maior número de instituições de ensino e de pós-graduação. A impressão que fica após avaliar os dados é que a política da UAB não direciona as IES parceiras a ofertarem e privilegiarem as regiões de menor acesso à universidade, pelo contrário, elas possuem a autonomia em criar os cursos e ofertarem nos polos existentes, intensificando a EaD em regiões que poderiam ampliar o quadro de vagas nas instituições existentes.

Não há uma convergência direta entre a atual distribuição de cursos pelo sistema e a justificativa de “levar a universidade a regiões recônditas”. Contrariamente, nota-se a primazia das instituições na escolha das localidades de oferta dos cursos, o que pode ser interpretado como resultado da autonomia das IPES em retraduzir as demandas governamentais – maior número de matrículas e certificação –, ofertando cursos até mesmo em regiões que já gozam de uma maior presença de IES.

Essa forma de implementar a política, numa clara ênfase de massificação da licenciatura, estabelece também uma formação específica para um determinado público: a classe trabalhadora. Essa estratégia neoliberal não foi uma ideia inaugurada pelo MEC, mas adveio da experiência inglesa de *Open University*.

Destarte, questiona-se: a Universidade Aberta foi criada para atender a qual público? A classe trabalhadora inglesa. Nunes (2009) afirma que no Reino Unido, por ocasião do estabelecimento da OU, o acesso ao Ensino Superior era restrito – particularmente difícil, para a classe trabalhadora ser admitida em Universidades. Além do acesso, outra dificuldade era a permanência, pois a maioria dos alunos dos cursos presenciais estuda em período integral (LACÉ, 2014, p. 48).

Essa importação da experiência inglesa, tida como uma política inovadora de ensino superior, pode ser pensada pela noção de Transferência de Políticas pontuadas por Ball (2014). De forma genérica, a Transferência de Políticas compreende importar políticas estrangeiras e disseminá-las via políticas nacionais numa relação direta com agências multilaterais. Sob essa ótica, a UAB pode ser lida como um processo de “transferência”, visto que se amparou numa ideia gestada por sistemas de ensino europeus, no caso, o Inglês, e foi posteriormente absorvida pelo governo brasileiro por meio das orientações e diretrizes da UNESCO (2010) e Banco Mundial (1998), que validaram ainda mais o projeto.

A implementação dessa política de ES realizada pelo Ministério da Educação, em uma análise mais ampla, integra o movimento do próprio neoliberalismo, apontado por Moraes (2001). Em outras palavras, a UAB, na condição de projeto educador, é uma forma neoliberal de pensar uma educação superior exclusiva para a classe trabalhadora<sup>37</sup> e para a formação continuada dos profissionais da educação básica e da saúde<sup>38</sup>, pois, como já apontado, os cursos tradicionalmente de prestígio não são ofertados pelo Sistema. Existe até mesmo uma legislação que determina autorização prévia e específica – artigo 23 do Decreto nº 5.622/2005 – para ofertar tais cursos na modalidade EaD:

A criação e autorização de cursos de graduação a distância deverão ser submetidas, previamente, à manifestação do: 1) Conselho Nacional de Saúde, no caso dos cursos de Medicina, Odontologia e Psicologia; ou 2) Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, no caso dos cursos de Direito (BRASIL, 2005, s.p.).

O ideal, tanto para oferta de cursos na modalidade EaD na esfera pública como na privada, é que houvesse consulta e parecer do Conselho Nacional de Educação e das associações específicas de cada área. Sobre essa incongruência entre a necessidade de oferta<sup>39</sup>

---

<sup>37</sup> A maioria das vagas de graduação ofertadas via Sistema são de cursos historicamente ocupados pelas camadas sociais com menor poder aquisitivo, como as Licenciaturas e da área de Humanidades. Cursos como Medicina, Fisioterapia, Direito, entre outros não são ofertados pelas IES parceiras.

<sup>38</sup> Somente cursos voltados a agentes de endemias, enfermeiros e auxiliares.

<sup>39</sup> Dados da Sinopse do MEC do Ensino Superior de 2008 (INEP, 2010) comprovam a inexistência de cursos superiores a distância nessas áreas, em todo o país. Ademais, em estudo sobre o tema EAD, Giolo (2008) apresenta uma tabela com os seguintes dados sobre as áreas que concentram os cursos de graduação a distância: Formação de professores – 72,3%; Administração e Gestão – 25,7%; Outros – 2%.

em algumas áreas de formação e a massificação das licenciaturas e cursos de “menor” prestígio via UAB, Mendes (2012) destaca:

Se o objetivo dos cursos a distância é justamente levar formação em nível superior para aquelas localidades onde não há IES ou para aquelas pessoas que não tenham a possibilidade de frequentá-las, ficam os questionamentos: por que, em algumas áreas, os conselhos profissionais deverão ser ouvidos antes da oferta de um curso superior? Será que na Medicina, na Odontologia, na Psicologia ou no Direito já existem, em todos os rincões do Brasil, profissionais em número suficiente para que essas áreas não precisem ser ampliadas e interiorizadas, conforme os argumentos do MEC para a oferta de EAD? Ou será que algumas áreas precisam de mais tempo para avaliar a viabilidade e a pertinência da oferta de cursos em nível superior à distância, diferentemente do que vem ocorrendo, por exemplo, na área de formação de professores? (MENDES, 2012, p. 112).

A segunda dimensão neoliberal desse projeto educador é sua correspondência com modelos difundidos por organismos internacionais (educação permanente<sup>40</sup>, educação ao longo da vida), orientados cada vez menos para o desenvolvimento humano e a mudança social, tornando-se “instrumento ao serviço do desenvolvimento económico e da resolução dos problemas sociais, como o desemprego e a exclusão social, numa lógica de adaptação (CAVACO, 2013, p. 450)”. Materializando o que Moraes (2001) pontuou, o neoliberalismo representa “um pensamento absorvido e propagado por movimentos intelectuais e agências, consubstanciado em políticas reformistas de Estado”.

O projeto, ou melhor, a agenda neoliberal para a educação se “volatiliza” via fundamentos aparentemente positivos e democráticos, como os conceitos de Educação Permanente e Educação ao Longo da Vida, princípios foram articulados à própria noção de Universidade Aberta. Lace (2014), ao resgatar o contexto de surgimento da *Open University*, encontra o ponto de fusão das orientações dos Organismos Multilaterais com esse modelo de universidade.

[...] vale analisar como o conceito de educação permanente, gestado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) na década de 1970 é viável para caracterizar a importância dos estudos sobre a Universidade Aberta brasileira, nas décadas de 1970 e 1980, foi se metamorfoseando no conceito de educação ao longo da vida, consignado no Relatório da UNESCO de 1993, e de que forma a Conferência Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, organizada pela referida Organização, em 1998, colocou em movimento recomendações para a reforma da educação superior (LACÉ, 2014, p. 154).

---

<sup>40</sup> O conceito foi amplamente difundido pelo relatório da UNESCO *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow* (1972), conhecido também por Relatório Faure, e segue desde então sendo difundido por meio de conferências (A Educação do Adulto num Contexto de Educação Permanente, 1972; Conferência Geral UNESCO, 1985; A Educação das Pessoas Adultas: Uma Chave para o Século XXI, 1997; Vivendo e Aprendendo para Um Futuro Viável: O Poder da Aprendizagem e da Educação de Adultos, 2009) e relatórios.

Sobre a definição desses modelos, o próprio Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (2010), promovido pela UNESCO e pelo Instituto da UNESCO de Aprendizagem ao Longo da Vida (UIL), pontuou:

**FIGURA 6** – Quadro Educação ao longo da vida de acordo com Faure e Delors

**Quadro 1.5**

**Educação ao longo da vida de acordo com Faure e Delors**

“Agora, finalmente, o conceito de educação ao longo da vida abrange todo o processo educacional, do ponto de vista do indivíduo e da sociedade. Primeiramente, ele diz respeito à educação das crianças, e, embora ajude a criança a viver sua própria vida como ela merece, a missão essencial da educação ao longo da vida é preparar o adulto futuro para as várias formas de autonomia e autoaprendizagem. Esta aprendizagem futura exige um amplo leque de estruturas educacionais e atividades culturais a serem desenvolvidas para adultos. Tais estruturas e atividades, embora existam para seus próprios fins, são também uma pré-condição para uma reforma da educação inicial. A educação ao longo da vida, assim, torna-se o instrumento e a expressão de uma relação circular que inclui todas as formas, expressões e momentos do ato educativo...”

(Faure et al, 1972, p. 143)

“Isso nos levou a... repensar e atualizar o conceito de educação ao longo da vida, de modo a conciliar três forças: a concorrência, que fornece incentivos, a cooperação, que confere força, e a solidariedade, que une” (DELORS et al., 1996, p. 18) “... recursos humanos em todos os países devem ser acionados, e o conhecimento local, as populações e as instituições locais devem ser mobilizadas para criar novas atividades que tornem possível afastar o mal do desemprego tecnológico .... ” (DELORS et al., 1996, p. 80)

(Delors et al, 1996)

Fonte: UNESCO (2010).

O conceito organizado por Faure e adensado por Delors estrutura-se na noção de autonomia e autoaprendizagem do aluno. Em algumas seções, faz-se menção à figura do professor, contudo a maior ênfase é sobre o adulto que se conduzirá nesse processo por meio de um “amplo leque” de estruturas educacionais, sem qualificar de forma clara quais estruturas e que formas educativas. Na verdade, inaugura-se uma proposta que defende e justifica formas flexíveis de educação, pautadas em preceitos de ordem neoliberal: concorrência como aspecto exclusivamente positivo, a noção de cooperação para “fortalecer” – na prática, a cooperação supõe parcerias de diferentes ordens, entre público e privado, e a própria descentralização e desresponsabilização do Estado na oferta – e, por fim, a noção de solidariedade como aspecto de unidade, promovendo as condicionantes necessárias para “afastar o mal do desemprego tecnológico” (DELORS et al., 1996, p. 80).

O que é visto como potencial de desenvolvimento das competências individuais também é passível de promover, por conta do seu caráter neoliberal, o próprio individualismo, pois, ao atribuir uma excessiva carga de responsabilidade ao sujeito em relação ao seu processo formativo, há uma desafetação<sup>41</sup> gradual do Estado no seu papel de mantenedor das condições objetivas da educação pública.

Mesmo nessa dissimulação vocabular, empregando termos como “missão essencial” e “conhecimento local”, o objetivo dessa concepção educativa voltada à população adulta é a formação para o trabalho. Ainda sobre esse papel de destaque da educação ao longo da vida, Lacé (2014) discorre:

A educação ao longo da vida visa, entre outros, à adaptação dos indivíduos às mudanças societárias propostas pelo desenvolvimento da “sociedade da informação”. Os fenômenos da globalização, da internalização do capital atrelados ao avanço das tecnologias de informação, sobretudo da internet, imputaram a ideologia de que o conhecimento é a força motriz do desenvolvimento social e da história (LACÉ, 2014, p. 155).

Outro conceito, que, no caso do Brasil, foi até programa<sup>42</sup> instituído pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), é o da Sociedade da Informação. O MCT junto com os especialistas, professores-pesquisadores definiram o seguinte:

A Sociedade da Informação está sendo gestada em diversos países. No Brasil, Governo e sociedade devem andar juntos para assegurar a perspectiva de que seus benefícios efetivamente alcancem a todos os brasileiros. O advento da Sociedade da Informação é o fundamento de novas formas de organização e de produção em escala mundial, redefinindo a inserção dos países na sociedade internacional e no sistema econômico mundial. Tem também, como consequência, o surgimento de novas demandas dirigidas ao Poder Público no que respeita ao seu próprio funcionamento (TAKAHASHI, 2010, p. 5).

---

<sup>41</sup> Derivado do *affectatio* latino, de *affectare* (apoderar-se, lançar mão) precedido do prefixo negativo, tem sido o vocábulo empregado na terminologia jurídica para indicar o ato pelo qual se renuncia ou se abandona o que era de nosso direito ou de nossa posse. Particularmente, é o vocábulo empregado para exprimir o ato pelo qual o poder público desclassifica a qualidade de coisa pública, para permiti-la apropriável. Equivale, assim, à própria renúncia ou abandono, conforme o sentido originário do vocábulo, porque, por ele, se deixa de ter a mão, em sinal de apoderamento, para deixar que a coisa se torne livre (SILVA, 2014).

<sup>42</sup> O Ministério da Ciência e Tecnologia, no intento de implementar o Programa Sociedade da Informação, produziu o Livro Verde (2000), que contém as metas do programa e constitui uma súmula consolidada de possíveis aplicações de Tecnologias da Informação. O documento que lhe deu origem foi elaborado pelo Grupo de Implantação do Programa, composto por representantes do MCT, da iniciativa privada e do setor acadêmico, sob a coordenação de Tadao Takahashi (Engenheiro da computação e linguista, membro fundador do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br). Entre 1988 e 1996, ele criou e foi o coordenador-geral da Rede Nacional de Pesquisas do Ministério da Ciência e Tecnologia (RNP/MCT) e, entre 1999 e 2003, foi também coordenador-geral do Programa Sociedade da Informação da Presidência da República).

A relação que irá se estabelecer entre o conceito de Educação ao Longo da Vida e a Sociedade da Informação é tamanha que na obra *Sociedade da Informação no Brasil: Livro Verde* há um item específico denominado *Educação e aprendizado ao longo da vida: desenvolvendo competência*. Segue um trecho sobre os sentidos atribuídos a essa noção:

A dinâmica da sociedade da informação requer educação continuada ao longo da vida, que permita ao indivíduo não apenas acompanhar as mudanças tecnológicas, mas sobretudo inovar. No Brasil, até mesmo a educação básica ainda apresenta deficiências marcantes. Particularmente nos segmentos sociais de baixa renda e em regiões menos favorecidas, o analfabetismo permanece como realidade nacional. O desafio, portanto, é duplo: superar antigas deficiências e criar as competências requeridas pela nova economia (TAKAHASHI, 2000, p. 7).

Essa concepção ganhará lastro e será absorvida no novo projeto educador de formação superior, sendo as Universidades Abertas um dos meios encontrados para atender às diretrizes da UNESCO e Banco Mundial, associando “educação ao longo da vida”, TICs e “sociedade do conhecimento” por meio da modalidade EaD.

No campo da educação, o pressuposto de que as TIC, em si, constituem uma “revolução” tem desdobramentos importantes. Entre eles, merecem destaque as relações estabelecidas com a EaD, em pelo menos três aspectos: (1) a associação direta (TIC para a EaD), fundada no movimento aparentemente contraditório de expansão-redução, supondo, de um lado, que **as TIC sejam “a solução” para todos os problemas**, incluindo os extraescolares, e, **de outro, seu uso intensivo e quase exclusivo para a EaD, visando especialmente à certificação de professores**; (2) a proposta de EaD como substituição tecnológica, apoiada na flexibilização gerencial, apagando as diferenças constitutivas dos modos de acesso às TIC; e (3) a suposta centralidade atribuída às TIC nas políticas educacionais, elidindo a perspectiva de formação baseada em competências, tanto na configuração dos processos, quanto como alternativa de triangulação para promover resultados, na condição de elo entre diretrizes ou parâmetros curriculares nacionais e avaliação centralizada (BARRETO, 2010, p. 1301).

As TICs podem contribuir de forma significativa para processos educacionais dos mais distintos, no entanto, como questionado por Barreto (2010), é preciso pensar sobre as razões desse direcionamento das TICs para a modalidade a distância, que no atual contexto são absorvidas como estratégia de flexibilização, tanto do trabalho docente como da formação inicial e continuada.

Situar as raízes argumentativas do discurso da resolução e as estratégias de organismos internacionais faz parte da avaliação e da implementação da política educacional. Pensar os desdobramentos de uma tendência internacional é deveras complexo visto a necessidade de identificar o jogo de forças entre os agentes, desde o processo de elaboração até a efetivação prática da proposta. Em virtude disso, o Sistema UAB não pode ser

qualificado como uma mera imposição governamental às IPES, já que ele é um projeto educador, isto é, uma forma que o governo e parcelas de membros das universidades definiram para efetivar o projeto de democratização da educação superior de forma vantajosa para ambos.

Ao Estado neoliberal, caracteriza uma economia para os cofres públicos, pois “democratiza” o ensino superior sem ter que criar novas unidades e sem ampliar o corpo docente, uma vez que utiliza um trabalho de tutoria, que, como veremos adiante, não possui qualquer vínculo empregatício e nem seguridade social garantida, além de uma baixa remuneração por bolsa, representando uma otimização de investimentos econômicos e recursos humanos para atender o maior número de sujeitos.

A UAB é um projeto educador que garante certificação em maior escala, sem fazer grandes investimentos a médio e longo prazo na própria universidade. As IES parceiras, neste caso, os professores que se vinculam aos editais para serem os coordenadores de curso e participantes da produção de material e aulas, são remunerados também por bolsas, podendo estabelecer os critérios de seleção para os tutores e definir as atividades desempenhadas por eles.

Cabe lembrar que a adesão de alguns professores universitários ao Sistema UAB foi feita sob a promessa de obtenção de novas vagas docentes, revelando um interesse do próprio campo na manutenção da política.

O mecanismo de adesão, sob forma de convocação da rede pública de Ensino Superior, pode ser percebido nas orientações para a participação de instituições federais (universidades e centros federais de educação tecnológica) constantes do Portal da UAB, que explicita: “a ampliação das atividades nas instituições federais e nos pólos com o projeto UAB contribuirá significativamente para justificativa de obtenção de novas vagas docentes” (Brasil, 2006, p.1). Em termos de estratégia de busca de adesão (troca de compromissos), **a UAB pode até ser interpretada como uma espécie de ProUni na rede pública, na medida em que, na primeira, prometem-se vagas docentes**, enquanto, na segunda, a contrapartida é a isenção fiscal dos que participarem do Programa (SEGENREICH, 2009, p. 216, grifo nosso).

Diante dessa realidade, a noção de campo de Bourdieu contribui muito para reflexão dos posicionamentos tomados por membros das universidades e de instituições governamentais a favor da UAB. Há uma lógica específica mobilizada nesses campos em que seus membros reconhecem e mobilizam os códigos ou o conjunto de capital ali valorizado, a fim de garantir o próprio controle e poder numa estrutura constituída de muitos embates.



[...] microcosmos ou espaços de relações objetivas, que possuem uma lógica própria, não reproduzida e irreduzível à lógica que rege outros campos. O campo é tanto um “campo de forças”, uma estrutura que constringe os agentes nele envolvidos, quanto um “campo de lutas”, em que os agentes atuam conforme suas posições relativas no campo de forças, conservando ou transformando a sua estrutura (BOURDIEU, 1996, p. 50).

Segundo Bourdieu (2017), a obtenção e a manutenção do capital universitário ocorrem por meio da ocupação de posições estratégicas, que possibilitam dominar outras posições naquele campo. Assim sendo, é salutar para a reprodução do corpo docente a aquisição de novas vagas, já que isso pode assegurar aos docentes envolvidos uma maior autoridade estatutária diante dos demais.

Apreende-se que determinados agentes da academia, dotados de um capital específico, prescrevem e orientam algumas políticas educacionais conforme a lógica de manutenção daquele campo, mesmo que na prática essas ações possam reproduzir determinadas desigualdades – como é o caso da precarização dos tutores – e prejudicar, a médio e longo prazo, a própria categoria de docentes, ao não ampliar o corpo docente e a estrutura física das universidades.

Ainda pertencente à tese de projeto educador, a UAB garante uma formação de nível superior a uma parcela da sociedade que, na verdade, não adentrará os portões da universidade pública e que será atendida, pensando na relação pedagógica, na maior parte do curso, pelos tutores, cuja autonomia é bastante limitada. Um princípio básico do modelo humboldtiano que a UAB não possibilita é a integração entre professores e alunos. Assim, o postulado de um professor criador e um corpo discente integrado a ele não ocorre no Sistema UAB, pois na maioria das vezes o professor formador, que elabora parte do material e atividades avaliativas, não é o mesmo profissional que está em contato direto com os alunos.

O modelo humboldtiano, presente ainda nas definições legais do que deve ser uma universidade no Brasil, surgiu a partir do século XIX amparado em princípios defendidos pelo pensador Friedrich Heinrich Alexander von Humboldt. Em linhas gerais, esse paradigma de universidade corresponde às seguintes ideias:

[...] formação por meio da pesquisa; “a unidade entre o ensino e pesquisa; a interdisciplinaridade; a autonomia e a liberdade da administração da instituição e da ciência que ela produz; a relação integrada, porém autônoma entre Estado e Universidade (PEREIRA, 2009, p. 31).

O aspecto formativo propiciado pela pesquisa e a necessidade de integração entre professores e alunos são outros princípios postulados. É fundamental que se tenha consciência

da encruzilhada em que se encontra a universidade diante dos vários propósitos a ela estabelecidos, seja da centralidade em promover ciência e fomentar a ampla cultura, da perspectiva funcionalista de servir ao bem público e até mesmo da dimensão tecnicista que a reduz a um espaço de produção de tecnologia aplicável. Outros modelos universitários são referências, como é o caso do “napoleônico”, que:

Via a missão da universidade voltada para as necessidades sociais, com a função de servir a nação e a finalidade de ser de utilidade coletiva, sociopolítica e socioeconômica. Nesta concepção, a universidade é tida principalmente como uma instituição instrumental de formação profissional e de formação política. É o modelo desenvolvido na França (modelo Napoleônico) e nos países socialistas. Suas normas são emanadas do exterior, sua autonomia é relativa e seu controle pelas forças de poder é preponderante (PEREIRA, 2009, p. 32).

Tanto os modelos humboldtiano como o napoleônico encontram sérias limitações para serem implementados efetivamente. O pensador Jurgen Habermas foi um grande crítico acerca desses diferentes propósitos e as chances reais em conciliá-los. Para ele, “O certo é que desde o princípio não ficou claro como iria conciliar-se a missão crítico-emancipatória com a abstinência política, que era afinal o preço que a universidade tinha de pagar pela organização estatal da sua liberdade” (HABERMAS, 1993, p. 119).

### **1.1.3 O Sistema UAB**

É importante ainda citar a denominação de “Universidade” dada ao Sistema UAB, pois nem todas as instituições parceiras são exclusivamente universidades, pelo contrário, podem participar na oferta de cursos Centros Universitários, Faculdades, IFs e Cefets – até mesmo o Banco do Brasil<sup>43</sup> já fez uso do consórcio viabilizado pela UAB para qualificar parte dos funcionários. O que parece ser somente uma questão de nomenclatura na verdade possibilita, a longo prazo, desvirtuar o sentido atribuído à universidade no que tange a sua natureza e função social.

A UAB carrega em sua estrutura as propostas educacionais potencialmente desenvolvidas na década de 90 – orientações da UNESCO e do próprio relatório Jacques Delors (1996) sobre a concepção de educação permanente de Faure (1970) e educação ao

---

<sup>43</sup> Na ocasião, o projeto piloto do Banco do Brasil em parceria com o Centro de Educação Superior do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ/UAB) buscou capacitar os funcionários por meio da oferta do curso de Bacharel em Administração “prazo mínimo de duração de quatro anos, sendo três anos relativos ao tronco comum de um curso de administração, e um ano destinados às ênfases: Gestão Bancária, Estratégia Empresarial, Agronegócios e Desenvolvimento Regional Sustentado, e Gestão Pública” (SANTOS et al., 2011, p. 8).

longo da vida (1993), e com um intenso direcionamento à certificação em massa não só de adultos, mas também de professores.

Diversificação e aprimoramento do ensino a distância, pelo recurso às novas tecnologias; **crescente utilização dessas tecnologias no âmbito da educação de adultos, em particular, para a formação contínua de professores**; fortalecimento das infraestruturas e capacidades dos países em desenvolvimento, assim como divulgação das tecnologias por toda a sociedade: trata-se, de qualquer maneira, de condições prévias à sua utilização no âmbito dos sistemas educacionais formais (DELORS, 2010, p. 36, grifo nosso).

Ao longo do relatório Delors, a retórica incide no tema das “reformas emergenciais” e enfatiza a urgência em implementar novas formas de ensino superior que convirjam à esse novo modelo de “sociedade informacional”. Na Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação de 1998, a UNESCO amplia as orientações, estabelecendo o seguinte no Artigo 8º Diversificação como forma de ampliar a igualdade de oportunidades:

a) A diversificação de modelos de educação superior e dos métodos e critérios de recrutamento é essencial tanto para responder à **tendência internacional de massificação da demanda** como para dar acesso a distintos modos de ensino e ampliar este acesso a grupos cada vez mais diversificados, com vistas a uma **educação continuada, baseada na possibilidade de se ingressar e sair facilmente dos sistemas de educação**. b) **Sistemas mais diversificados de educação superior são caracterizados por novos tipos de instituições de ensino terciário**: públicas, privadas e instituições sem fins lucrativos, entre outras. Estas instituições devem ter a possibilidade de oferecer uma ampla variedade nas oportunidades de educação e formação: habilitações tradicionais, cursos breves, estudo de meio período, horários flexíveis, cursos em módulos, **ensino a distância com apoio**, etc (UNESCO, 1998, grifo nosso).

Sob o título de diversificação como “condição de ampliação de igualdade de oportunidades”, a UNESCO apresenta neste item uma série de ações para “ampliar a igualdade”, sem citar em nenhum momento do documento a possibilidade de universalização do acesso via ampliação da oferta de vagas pela criação de novas instituições, pelo contrário, a demanda é tratada na forma de massificação e deve ser solucionada flexibilizando o acesso e a forma como os cursos de ensino superior são estruturados.

Ao tratar dos sistemas diversificados, a UNESCO apontava o “ensino a distância com apoio” como uma das possibilidades para os “grupos cada vez mais diversificados”, abrangendo especificidades e peculiaridades culturais e regionais inerentes a determinados grupos, porém essa ideia ressoa mais como um projeto paralelo de universidade voltado a determinadas classes sociais. Outro ponto a ser examinado no documento não é a modalidade a distância sugerida, mas o conceito de ensino a distância com apoio – afinal, o que seria isso?

O que poderia ser executado e constituído a partir dessa proposta? Pela perspectiva teórica adotada neste trabalho, acredita-se ser um indicativo da secundarização da figura do professor substituída por cargos e funções de natureza docente, mas de forma precarizada – realidade que vai ao encontro de projetos como o do Sistema UAB.

A conjuntura que foi se formando na década de 90 entre os organismos internacionais, governos e universidades apontava para um projeto de educação superior específico para determinados extratos sociais, para não dizer classe social no sentido marxiano do termo. No Brasil, a busca em reformar o sistema superior de ensino e reduzir drasticamente os recursos justificou as mudanças de colocar a UAB como uma versão não autônoma de universidade aberta<sup>44</sup>, pois na prática ela não tem estrutura e recursos próprios, dependendo da articulação entre União, Estado e Municípios.

A política neoliberal que conduz a reforma universitária desqualifica e aponta como problemático o fato de as universidades serem autônomas, centralizadas e burocratizadas, sendo que a globalização hoje requer flexibilidade, e, nesse sentido, a UAB responde a esse projeto educador, pois dilui a “universidade” pelas parcerias entre as IES e prefeituras na oferta e manutenção do polo, garante o “financiamento” das bolsas pela CAPES e regulariza o corpo docente do curso pelos professores das IES inscritos no projeto, mesmo que o maior atendimento aos alunos e realização/correção das atividades seja feitos pelos tutores.

Na compreensão de Ball (2006), as políticas de educação global resultam de uma rede de políticas em que a governança sobre os sistemas de ensino encontra-se hoje diluída entre uma gama diversificada de participantes (Agências Internacionais, Bancos e ONGs). Ele traça dois eixos de tendências globais nas políticas educacionais: um, de escolaridade privada, sistema de ensino gerencialista e empreendedor; outro, de uma mudança no papel do Estado na educação, deixando de ser prestador para ser contratante. Destaca-se que esse processo de “diluição” das responsabilidades foi intensificado na gestão FHC.

---

<sup>44</sup> Como apontado por Lacé (2014), a *Open University* e outras experiências de Universidade Aberta pelo mundo resguardaram sua autonomia financeira, assegurando a possibilidade de estabelecer regras próprias para sua execução.

No governo Fernando Henrique, o Brasilead foi descontinuado, mas a ideia da cooperação interuniversitária foi uma permanência sendo, inclusive, prevista no Artigo 81 da LDB. Localizamos nessa Lei uma segunda inflexão em torno da ideia de se criar uma Universidade Aberta. A LDB de 1996, uma das meninas dos olhos para o estabelecimento da política nacional de educação a distância, além de prever o uso e o incentivo da modalidade pelo poder público, em seu artigo 80 e abriu-a a iniciativa privada, permitiu, também, em artigo posterior, a organização de cursos ou instituições de ensino experimental. O Artigo 80, somado ao Artigo 81 e ao Artigo 87 § 3º, inciso IV e § 4º, dispõem sobre a educação a distância e implicitamente sugerem a forma e o modelo de como a modalidade poderá ser usada. O que foi materializado no Artigo 81 da Lei de Diretrizes e Bases já estava posto na sociedade brasileira como experiência há algum tempo. Nota-se que os consórcios públicos organizados pelos estados e pelos municípios para ofertarem cursos de graduação a distância para formar seus professores, em fins da década de 1990 e início do nosso milênio, se respaldaram por esta lógica (LACÉ, 2014, p. 187).

O Sistema UAB não é só um projeto de política educacional, mas acima de tudo econômica, pois, ao romper com a responsabilidade exclusiva de financiamento e manutenção, flexibiliza todas as relações de trabalho pelo não vínculo empregatício, em especial o trabalho dos tutores, profissionais de base da UAB, que não possuem nenhuma vinculação institucional de trabalho com a universidade. A flexibilidade se faz presente no orçamento da UAB, que é de responsabilidade da CAPES e está submetido à Diretoria de Educação a Distância (DED) ao mesmo tempo que atende duas grandes políticas: de formação docente e de educação superior a distância.

O sustentáculo argumentativo do governo e de agentes consoantes do Sistema UAB sempre partiu da justificativa de que o programa permite desconcentrar o atendimento e universalizar o acesso ao ensino superior, posto que, para atender um país com extensões continentais, somente com um novo projeto educacional descentralizado. Como pontuado, Guimarães (1996, p. 31) afirma: “consideração as enormes distâncias do território brasileiro, sendo necessário, portanto, descentralizar a oferta de educação a todos os segmentos”. Não se questionam o compromisso e a seriedade de muitos profissionais e pesquisadores dessa área e o argumento mobilizado, no entanto há uma série de contradições e limites na implementação do Sistema UAB.

Certamente, o processo de certificação em massa atende às metas de ampliação de matrículas previstas no Plano Nacional de Educação (Lei 13.005, de 25/06/2014).

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014, p. s.p.).

É salutar localizar em quais projetos e modelos educacionais a UAB circunscreve-se, pois, como Sguissardi (2009) afirma:

Em cada país, a educação superior foi e será chamada a exercer determinados papéis, de acordo com a própria história e avanços sociodemocráticos desses países e seu sistema educacional. Diante disso, que papéis tem exercido até hoje a educação superior no desenvolvimento de nosso país, dada sua curta história, se comparada à dos sistemas congêneres dos países vizinhos? (SGUISSARDI, 2009, p. 18).

Partindo desse mote provocativo do autor, amplia-se o questionamento: podemos dizer que o Sistema UAB, se comparado com as Instituições Públicas, exercem o mesmo papel, ou melhor, foram instituídas para exercerem a mesma função institucional? Avaliando o quadro de profissionais que atendem ambas as instituições, as estruturas físicas disponibilizadas para a realização do curso e o perfil dos alunos, trata-se claramente de realidades distintas.

O quadro a seguir sistematiza a estrutura física que atende aos cursos, os polos, e a capacidade de se promover as atividades de ensino aprendizagem que permitam o desenvolvimento cultural, social e profissional dos discentes e profissionais que ali atuam.

**QUADRO 1 – Estrutura de polo UAB**

| <b>POLO</b>  |   |   |
|--|---|---|
| <p>O Polo UAB é uma estrutura acadêmica de apoio pedagógico, tecnológico e administrativo para as atividades de ensino e aprendizagem dos cursos e programas de Educação a Distância – EaD, de responsabilidade das Instituições de Ensino Superior – IES. O polo UAB é localizado, <b>preferencialmente</b>, em municípios de porte médio, que apresentam um total de habitantes entre 20 e 50 mil, e <b>que não possuam instalações acadêmicas públicas de nível superior</b>.</p> |   |   |
| <p><i>Polo Efetivo</i> – quando a entidade mantenedora, responsável pela infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos, for um governo estadual ou municipal.</p>   | <p><i>Polo Associado</i> – quando a entidade mantenedora for uma IES integrante do sistema UAB. O Polo UAB associado <b>geralmente</b> localiza-se em um campus de uma IES.</p> |   |
| <b>INFRAESTRUTURA NECESSÁRIA</b>   |   |   |
| <b>Espaços gerais do Polo</b>  | <b>Espaços de apoio</b>   | <b>Espaços acadêmicos</b>   |
| <p>Sala para coordenação do Polo UAB (obrigatório);</p> <p>Sala para secretaria do Polo UAB (obrigatório);</p> <p>Sala de reunião (<b>opcional</b>);</p> <p>Banheiros (ao menos um feminino e outro masculino) com acessibilidade, conforme o que demandam as Leis 10 908, de 19 de dezembro de 2000, e 11 982, de 2009.</p>   | <p>Laboratório de informática com instalações elétricas adequadas (rede estabilizada);</p> <p>Biblioteca física, com espaço para estudos.</p>                                   | <p>Sala multiuso – para realização de aula(s), tutoria, prova(s), vídeo/webconferência(s) etc.;</p> <p>Laboratório pedagógico (<b>quando couber</b>);</p> <p>Os espaços acadêmicos <b>podem estar situados em outros locais</b>, a partir de convênios com outras instituições, porém há a obrigatoriedade de pelo menos uma sala de aula/multiuso nas instalações do polo.</p> |
| <p>Todos os espaços obrigatórios devem estar localizados no endereço sede do polo, <b>podendo os demais espaços estarem em locais distintos</b>, desde que exista Termo de Cessão de Uso, assinado pelo proprietário do espaço, indicando os dias e horários de uso prioritário pelo polo UAB.</p>   |   |   |

**Fonte:** Próprio do autor com base nas informações oficiais divulgada pela CAPES (2018).

Apercebe-se que somente alguns critérios são obrigatórios, e que o elemento central de justificativa da existência da UAB – a não presença de instalações acadêmicas públicas de nível superior na localidade – não é um elemento obrigatório que deva ser seguido a rigor, pelo contrário, é uma predileção, uma escolha a ser feita. Outro aspecto que evidencia o Sistema UAB como um projeto paralelo de universidade pública é que a estrutura referente ao espaço acadêmico está, obrigatoriamente, reduzida a uma sala de multiuso que ainda pode

estar localizada em outro local distinto, que não a sede do polo. A própria sala de atendimento pedagógico é item optativo, isto é, “se couber” no espaço, ela é ofertada à comunidade universitária.

No regulamento sobre os polos, não é previsto que a biblioteca esteja vinculada ao espaço acadêmico, o que é um grande contrassenso, considerando sua função pedagógica, científica e cultural para a vida acadêmica. Nesse sentido, Felício (2014) pontua:

Universidades e bibliotecas são agências sociais organizadas para atender as necessidades de um grupo social ou da sociedade em geral; a interseção dessas duas instituições vista agora como um único conceito – o de Biblioteca Universitária – forma uma unidade organizacional que reúne os principais predicados das bibliotecas e das universidades sem suas várias concepções históricas e posicionamentos sociais (FELÍCIO, 2014, p. 35).

A forma como se estrutura fisicamente o Sistema UAB permitiu considerar que seu propósito é a formação profissional dos alunos, capacitando-os numa relação exclusiva de ensino, sem promover práticas de pesquisa, extensão e da própria vida cultural acadêmica. Toda essa conjuntura pode implicar na formação e na perspectiva que os discentes possam ter sobre a educação superior.

Outro ponto que salta aos olhos quando a Capes informa sobre composição da equipe do Polo UAB encontra-se na seguinte passagem:

Para polos UAB associados não se faz necessária comprovação dos recursos humanos destinados ao polo, porém, faz-se necessário atendimento às orientações da CAPES quanto à indicação do Coordenador do Polo, pessoa que deverá ter dedicação exclusiva ao polo<sup>45</sup>.

Nesse tipo de polo citado, a entidade mantenedora é uma IES integrante ao sistema, e, de acordo com a CAPES, o polo geralmente ficará no campus – porém, se isso não ocorrer, a forma como os recursos humanos forem utilizados não precisará passar por comprovação/supervisão. Essa passagem gera inúmeras interpretações a respeito da real aplicabilidade do financiamento, de garantias da qualidade de polo ofertada aos alunos e dos profissionais que ali trabalham.

Quando se pensa nos cursos que são ofertados pelo Sistema UAB, na estrutura física e organizacional dos polos e no discurso da flexibilização desse tipo de sistema, elementos importantes indicam um projeto paralelo de universidade. Um projeto educador das massas

---

<sup>45</sup> Informação disponível em: <http://www.capes.gov.br/uab/polos-uab>.



por formas precárias de trabalho que se alinha às transformações no mundo do trabalho e que serão determinantes na condição de ser docente.

Ao levar em consideração essa perspectiva, é importante situar que esse projeto educador só se realiza, pois há um processo anterior e ainda presente de agudas transformações na universidade e no trabalho docente que viabilizou a implementação da UAB. Sobre a transformação do trabalho docente, Torres (2017) afirma:

O trabalho docente, por certo muito distinto ao longo da história, se deslocou da conotação religiosa e moral, ora com mais ou menos autonomia, ora como profissão-liberal, até assumir a forma de proletarização (necessidade de venda de força de trabalho assalariado) (TORRES, 2017, p. 64).

A dimensão ontológica que o trabalho ocupa no processo de socialização e humanização do homem é tema de estudo consolidado no campo do marxismo por meio de conhecidas obras (MARX, 1988; LUKÁCS, 2013; KOSIK, 1986), entre outras de grande contribuição. Essas reflexões são elementares para evidenciar a natureza quase dual do trabalho, isto é, o movimento pendular que vai da realização/prazer para a degradação/sofrimento.

O trabalho tem efeitos poderosos sobre o sofrimento psíquico. Ou bem contribui para agravá-lo, levando progressivamente o indivíduo à loucura, ou bem contribui para transformá-lo, ou mesmo subverte-lo, em prazer, a tal ponto que, em certas situações, o indivíduo que trabalha preserva melhor a sua saúde do que aquele que não trabalha. Por que o trabalho ora é patogênico, ora é estruturante? (DEJOURS, 1999, p. 21).

O trabalho tem a capacidade de ampliar as potencialidades humanas, mas também pode ser o meio de sacrificá-las, e, no modo de produção capitalista, a primazia acaba sendo a degradação e o sofrimento da classe trabalhadora. Todavia, o processo em curso de transformações no mundo do trabalho não ficou restrito ao universo da produção industrial, a categoria docente nas últimas décadas, mesmo com muito embate, viu a natureza do seu trabalho ser alterada, sendo submetida a condições cada vez mais precárias.

Os professores não se enquadram na categoria clássica de proletário, contudo vivem o que Giovani Alves caracterizou por uma condição de proletariedade. Segundo ele, “o conceito de condição de proletariedade, considerado por nós como a condição existencial fundamental (e fundante) da modernidade do capital, [...] implica homens e mulheres despossuídos dos meios de produção de sua vida social, na situação de ‘classe social’ do proletariado” (ALVES, 2011, p. 61).

Essa noção de condição proletária ajuda a pensar o trabalho docente integrado à classe trabalhadora e como atividade inserida na reprodução ampliada do capital. Mesmo sendo uma atividade geradora de um “fruto imaterial”, as atividades educativas são absorvidas pela lógica neoliberal e passam a ser mercantilizadas.

Docente é um trabalhador assalariado desprovido dos meios de produção e de vida, dispondo-se cotidianamente a realizar a produção de resultados imateriais, como a prestação de serviço educacional, ou bens intangíveis vendidos no mercado – este último para o caso do ensino privado posto a mercantilização do serviço educacional. Entendemos o professor como partícipe da condição proletária, na medida em que o é um trabalhador livre e assalariado desprovido dos meios de produção e que vende sua força de trabalho para garantir sua subsistência e a reprodução da sua vida. Não importa se exerce seu ofício em instituição pública ou privada para definir a natureza de sua classe social (TORRES, 2017, p. 62).

A precariedade do trabalho docente materializa-se de diferentes formas: na baixa remuneração e na perda de garantias legais; na estrutura e nas condições materiais de trabalho; na ação docente cada vez mais requisitada para ser multifuncional e atender ao maior número possível de alunos; na flexibilização de contratos que reforçam ainda mais a ideia de prestação de serviço; dentre outras estratégias utilizadas nas esferas pública e privadas.

Dada a centralidade do trabalho na vida dos indivíduos, as experiências e as vivências nesse âmbito articulam-se com dimensões subjetivas, passando pela construção da identidade do trabalhador e pelo reconhecimento social. No caso dos professores, a conhecida “desvalorização” por parte dos governos, patronato e sociedade em geral é tema frequente nos jornais e na própria agenda sindical, indo da educação básica até a superior.

[...] o quadro se torna ainda mais dramático quando observamos a ofensiva ideológica conservadora lançada contra os professores nos últimos anos. Eles são responsabilizados pela profunda crise dos sistemas escolares e lhes é atribuída a culpa pelas péssimas condições de aprendizagem dos alunos e alunas, pelas altas taxas de repetência, pelas escassas oportunidades de inserção no trabalho para os recém-saídos do sistema escolar, pela violência dentro e fora das escolas e pela falta de participação cidadã nas questões mais relevantes que nossas sociedades devem enfrentar (GENTILI, 2008, p. 47).

Conforme a realidade revela, a categoria docente vive um claro processo de precarização, entretanto não se pode afirmar que as condições são as mesmas, desconsiderando os diferentes níveis educacionais de atuação. Na contemporaneidade, o Brasil apresenta realidades laborais distintas: um professor da educação básica, dependendo do estado em que atua, estará desprovido de um plano de cargos e carreiras e do mínimo

garantido pela lei do piso salarial<sup>46</sup>; se ele for substituto, há grandes chances de ele estar trabalhando totalmente desprotegido, em contratos por hora-aula, conforme solicitação na instituição mantenedora.

Se a comparação for entre professores da educação básica e do ensino superior, resguardando suas especificidades, as condições e os rendimentos são totalmente diferentes. Sacristán (1995) elencou alguns fatores para o desprestígio da profissão na educação básica:

- 1) A origem do grupo, que provém das classes média e baixa.
- 2) O tamanho do grupo profissional que, por ser numeroso, dificulta a melhoria substancial do salário.
- 3) A proporção de mulheres, manifestação de uma selecção indirecta, na medida em que as mulheres são um grupo socialmente discriminado (SACRISTÁN, 1995, p. 66).

Também há um desprestígio que paira sobre a universidade pública e resvala no trabalho docente: os princípios de tempo para pesquisa e produção científica são constantemente revistos pelas agências de fomento e órgãos governamentais, desconsiderando a própria natureza do trabalho de pesquisador. A precarização, aliada a esse desprestígio, manifesta-se pelo aumento dos critérios de produtividade para garantir o fomento das pesquisas; pelos cortes abruptos nos financiamentos; pela não reposição de recursos humanos e materiais; e pela não contratação de professores efetivos.

Embora o INEP (Censo 2016<sup>47</sup>) afirme que o perfil de docente das instituições públicas seja de regime de tempo integral, sabe-se que isso não corresponde à totalidade dos casos. A demora ou a não contratação de docentes para suprir o quadro de aposentados, a utilização de alunos de pós-graduação como professores substitutos, contratos de 20h para professores substitutos<sup>48</sup>, impedindo-os de realizarem atividade de pesquisa e extensão caracterizam parte de um leque de situações que se naturalizaram no cotidiano das IES e que são um claro impedimento para a realização plena do trabalho.

---

<sup>46</sup> O MEC estabeleceu que o piso salarial para 2018 fosse de 2,455.35 reais para uma jornada de 40 horas. Entretanto, tanto os municípios como estados descumprem a lei. De acordo com a Confederação Nacional dos Trabalhadores, em 2016 pelo menos 14 estados descumpriam a lei do piso salarial em algum aspecto (valor do salário ou existência do plano de cargos e carreiras).

<sup>47</sup> Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2016/notas\\_sobre\\_o\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf).

<sup>48</sup> UERJ e tantas outras Universidades Estaduais. No início de 2018 a Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual do Paraná (Unespar) e a Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) anunciaram publicamente que a falta de professores não permitiria cumprir o calendário acadêmico. Até a primeira quinzena do mês de julho de 2018, a UEL apresentava um déficit de 255 docentes, dos quais 87 aguardam imediata nomeação e 168 vagas aguardam autorização para concurso, desde agosto de 2014. Da mesma forma que foi permitida a contratação de professores temporários somente sob o regime de 20h.

Dentre todas essas categorias e realidades, há uma que se encontra no limbo: são os professores com formação e experiência na área, mas que estão na condição de tutores, o que os condiciona a uma situação de não reconhecimento como professor. A situação contingente do tutor, de não ser reconhecido e tampouco remunerado como professor, advém de um processo histórico amplo de secundarização do docente no processo educativo. Para que hoje se naturalizasse a presença do tutor na determinada conjuntura, foi vital constituir previamente um repertório de conceitos que enfatizassem a autonomia do estudante e práticas de ensino flexíveis, tudo sob a égide argumentativa que a globalização demanda novos “sujeitos” e, por conseguinte, novas formas de manutenção e gestão das instituições.

Crucial foi o trabalho de orientações e o mal uso de correntes pedagógicas inculcando o argumento de que o conhecimento precisa ser “mediado” e de que o protagonismo é do aluno, já que é ele quem vai aprender ao longo da vida e de diferentes formas. Evidencia-se, portanto, que foram muitas as estratégias de retirada do professor do processo educativo por meio dessas noções de mediar, acompanhar, apoiar que na verdade revolviavam o terreno para consolidação da tutoria.

Como já pontuado, a educação permanente, e/ou educação ao longo da vida, será parte dos conceitos específicos e mobilizados para alicerçar muitas políticas educacionais e tirar toda a centralidade do trabalho docente no processo educativo.

[...] a educação permanente é a ideologia dominante nas políticas educativas a partir da década de 1970. Esta retrata um princípio orientador dos sistemas educativos. Nas palavras de Faure (1972, p. 272): “propomos a educação permanente como ideia mestra das políticas educativas para os anos vindouros”. A educação permanente traz em seu nicho o prolongamento da Educação para todas as idades, **ênfatisa a autoaprendizagem, autoresponsabilidade, flexibilização e diversificação das metodologias de ensino**. Assim, tem-se a previsão da possibilidade do aperfeiçoamento contínuo integrando estudo e trabalho. Na ideia de Faure (1972), o estudo deve, inclusive, integrar o tempo do ócio. O conceito de educação permanente está intimamente ligado à educação aberta, cujas universidades sem parede, da década de 1970, eram a sua expressão mais moderna (LACÉ, 2014, p. 128, grifo nosso).

As novas tendências educacionais solicitam mudanças no aspecto pedagógico, na medida em que utilizam a noção de autonomia e protagonismo para difundir que os indivíduos necessitam desenvolver a autoaprendizagem e a autoresponsabilidade pelo processo educativo, requerendo, assim, metodologias de ensino diversificadas. Se o aluno é capaz de “autoaprender” e de se responsabilizar por esse processo, cabe somente à figura de um profissional “acompanhá-lo”.

Há uma clara estratégia ideológica de dar “relevância” a um processo diferenciado de aprendizagem quando, na verdade, objetiva-se retirar o professor do seu campo de atuação. Essas alterações não recaem somente no aspecto didático-pedagógico, mas resultam significativamente na flexibilização das relações contratuais de trabalho, na competitividade e intensificação da produção docente a partir de parâmetros mercadológicos<sup>49</sup>, além de uma mudança na cultura das instituições de educação superior. Sobre a relação entre o crescimento da força de trabalho docente e a flexibilização contratual, Bosi (2007) discorre:

São essas possibilidades de contratação precária, abertas por práticas constituídas à margem da lei ou mesmo por modificações na legislação trabalhista, que têm feito com que o número de docentes aumente. Nesse sentido, é certo também que, tornado numericamente predominante, o trabalho considerado precário e informal tende a converter-se em medida para todo tipo de trabalho restante. Este é o principal fundamento histórico do processo que atravessamos (BOSI, 2007, p. 1510).

A UAB contempla uma série de orientações dos organismos internacionais em direção à precarização, conforme o seguinte exemplo: o BM mundial aponta que é necessário, na reestruturação universitária, reduzir ou mudar os membros dos corpos docente e administrativo. A Universidade Aberta inaugurou, então, um modelo institucional que congrega essas duas proposições, pois, por meio dos convênios firmados, não ocorrem novas contratações de docentes, trabalhando-se com o corpo existente nas IES tradicionais via bolsas e alterando-se o status do trabalho docente ao inserir o tutor na base do sistema, posto que desempenha uma série de funções de diferentes áreas: docência, administrativa, além da monitorização do curso e dos alunos.

O BM afirma<sup>50</sup> ser necessário uma alteração radical do corpo de ensino em aspectos como objetivo e função da instituição, composição do corpo docente, comportamento e organização, maneira de trabalhar e remuneração, orientando até mesmo o despedimento contratual – forma eufemística de anunciar a extinção unilateral do contrato de trabalho pela

---

<sup>49</sup> Financiamento e até mesmo concessão de espaço estrutural no interior das IES estão submetidos aos critérios de produtividade. Nesse sentido, Mancebo (2010, p. 83) afirma: “O resultado dessa política tem se materializado num crescimento desmedido da produtividade acadêmica e contribuído para a hierarquização e privatização da universidade, pois à medida que os recursos disponíveis para a pesquisa são canalizados só para alguns, eles passam a ser usados privativamente dentro da própria instituição pública. Laboratórios, computadores, salas, auditórios e equipamentos servem apenas e exclusivamente aos grupos, núcleos e centros de pesquisa que captaram verbas públicas (dos editais) para essa construção”.

<sup>50</sup> [...] mudança drástica no propósito e função produtiva de uma instituição - o que exige uma reviravolta geral da profissão docente no que diz respeito à sua composição, comportamento, organização, modo de trabalho e remuneração (tradução nossa). Original [...] *modification radicale de l'objectif et de la fonction productive d'un établissement - ce qui nécessite un bouleversement général du corps enseignant concernant sa composition, son comportement, son organisation, sa manière de travailler et sa rémunération.*

entidade patronal, prática cada vez mais intensificada no país<sup>51</sup>. Convergindo nessa direção, a UAB instaura-se “remunerando” todos os profissionais envolvidos por meio de bolsas cujo valor, no caso dos tutores, não corresponde nem ao salário mínimo vigente.

Enquanto a privatização da oferta do ensino superior gera uma relação estudante-consumidor/clientes-consumidores, conforme apontado por alguns teóricos (CHAVES, 2010; AZEVEDO, 2015a; 2015b), há, na outra ponta, no âmbito estatal, a relação professor-prestador de serviço, visto que a execução do trabalho de tutor é feita por editais de seleção que podem ser renovados até quatro anos. Na prática, esses professores, na condição de tutores, responsabilizam-se por um ciclo completo de formação (quatro anos é a média de um curso de graduação) sem nenhuma garantia de direito.

A demanda por certificação em massa e as condições precárias envolvidas para realizá-la difundem-se graças ao trabalho ideológico incrustado de solicitar do docente “qualidades” de polivalência, flexibilidade e multifuncionalidade.

Assim, chega às universidades e aos cursos de formação de professores a exigência de um profissional flexível, polivalente, multifuncional, ou seja, o campo educacional reproduz o mesmo processo de precarização do trabalho assistido em outros setores, nas últimas décadas (ANTUNES, 2001). Entretanto, no caso da educação, esse processo pode ser considerado ainda mais grave, porque a precarização do trabalho no campo educacional produz a desqualificação do ensino (MENDES, 2012, p. 125).

A questão que surge diante dessa realidade é: Como se instituiu essa profissão que a esfera pública chama de tutor? Quais os mecanismos que possibilitam atribuir tantas funções docentes a esses sujeitos e retribuí-los com uma bolsa de 765,00 reais? É o que se almeja problematizar no capítulo subsequente.

---

<sup>51</sup> O setor de ensino superior privado apresentou uma onda de demissões em massa para estabelecer contratos intermitentes e novas formas de trabalho via tutoria. Em 2016, o grupo educacional Estácio demitiu 1200 professores, seguido por outros grupos educacionais como Anhanguera, Instituto Metodista de Ensino Superior (IMS). Alguns casos encontram-se em disputa judicial.

## CAPÍTULO 2 – TUTORIA COMO CATEGORIA DE TRABALHO NO ATUAL PROJETO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: PSEUDODOCÊNCIA

No caso de uma instituição de ensino superior, a reestruturação envolve a redução ou a mudança de membros do corpo docente, administrativos e auxiliares. Isto resulta em despedimentos, reforma antecipada obrigatória ou requalificação ou reatribuição significativa, por exemplo, nos seguintes casos: encerramento de instalações ineficientes ou não rentáveis; fusão de instituições de qualidade que simplesmente não possuem uma massa crítica de atividades que as tornariam financeiramente viáveis; mudança drástica no propósito e função produtiva de uma instituição - **o que exige uma reviravolta geral da profissão docente no que diz respeito à sua composição, comportamento, organização, modo de trabalho e remuneração** (BANCO MUNDIAL, 1998, s.p., grifo nosso, tradução nossa)<sup>52</sup>.

Não é eufemismo o Banco Mundial, em seu relatório – *O financiamento e a gestão do ensino superior: o estado das reformas no mundo*<sup>53</sup> – ter utilizado a palavra reviravolta para designar a mudança necessária à profissão docente. Dentre os vários sentidos atribuídos ao substantivo em questão, aparecem os termos “mudança repentina em uma situação; mudança brusca”, que, no contexto da política educacional que passou a ser constituída após a década de 1990, definem, com precisão, o que estaria em curso (“uma mudança drástica no propósito e função produtiva da instituição”), demandando um novo tipo de professor, ou melhor, um novo profissional para atuar na educação superior.

O Banco Mundial é um dos porta-vozes do processo de reestruturação no mundo do trabalho, que passou a dissociar o professor de sua função, que é ensinar, por meio de diferentes denominações: atividade de tutoria, práticas educativas, mediação, facilitação do processo de ensino-aprendizagem, entre outras. Foi se criando uma cultura no meio educacional que o ato de ensinar já não é uma prerrogativa do professor, podendo ser diluído entre outros sujeitos.

Ao orientar uma mudança abrupta da profissão docente, o Banco Mundial aponta, nas entrelinhas, que a prática professoral como é conhecida e exercida nas universidades já não é mais indicada, devendo-se alterar a profissão docente. Essa “diluição” das funções do professor, sob a justificativa do uso das tecnologias e da necessidade de flexibilizar o processo de ensino, permitiu que muitas experiências e programas utilizassem os tutores como aporte,

---

<sup>52</sup> Original “Dans le cas d'un établissement d'enseignement supérieur, la restructuration implique la réduction ou le changement des membres du corps enseignant, du personnel administratif et des agents auxiliaires. Il s'ensuit des licenciements, des retraites anticipées obligatoires ou d'importantes mesures de recyclage ou de réaffectation, par exemple dans les cas suivants: fermeture d'établissements inefficaces ou non rentables ; fusion d'établissements de qualité auxquels fait simplement défaut une masse critique d'activités qui les rendraient financièrement viables; modification radicale de l'objectif et de la fonction productive d'un établissement -ce qui nécessite un bouleversement général du corps enseignant concernant sa composition, son comportement, son organisation, sa manière de travailler et sa rémunération”.

<sup>53</sup> O relatório foi produzido por Donald Bruce Johnstone, Alka Arora e William Experton como contribuição do Banco Mundial à Conferência Mundial da UNESCO sobre Educação Superior de 1998.

como aconteceu no Sistema UAB. Certamente, a presença do tutor na educação não é algo recente e nem mesmo fruto da modalidade de ensino a distância, por isso é salutar, para essa análise, fazer uma retomada da gênese dessa categoria profissional e das formas contemporâneas que ela assume.

Conforme sinalizam estudiosos da área, como Otto Peters, Alain Baudrit e Georges Barnier, a tutoria é uma atividade desenvolvida há séculos. Até mesmo existem os que interpretam as orientações e as práticas de ensino promovidas por Platão, Sócrates, Quintiliano, Comenius, dentre outros grandes pensadores, como tutoria ou relação tutorial. Na linha interpretativa de Barnier (2001), a orientação, ou o conduzir do tutor, é o que permite ao aprendiz se apropriar do conhecimento, tornar-se confiante e encontrar sua própria reflexão.

Em meados do século XIX, há uma mudança nesse modelo tutorial mais amplo de condução à reflexão, e a profissão assume novos contornos, de modo que o tutor passa a ser aquele educador contratado por famílias ricas para garantir a educação dos filhos. Tratava-se de pessoas com uma vasta erudição e que eram responsáveis pela formação intelectual dos futuros herdeiros da aristocracia e burguesia local.

No desenrolar da história, já na primeira metade do século XX, o tutor passa a ser uma espécie de conselheiro “*fellow*” dos alunos, orientando-os na vida acadêmica e na própria inserção na instituição e na cultura universitária. A partir de 1960, nos Estados Unidos, especialmente nas universidades, por meio de programas de apoio, os alunos mais velhos ou mais hábeis em determinadas disciplinas prestavam monitoria aos alunos com maior dificuldade de aprendizagem Baudrit (1999; 2000) e eram denominados tutores. A partir dos apontamentos feitos por Vieira (2011) faz a seguinte constatação sobre os desdobramentos da tutoria:

Diversas experiências de formações tutoriais foram desenvolvidas depois dos anos oitenta do século XX, sob diferentes nomes: monitoria, tutoria entre estudantes, tutoria intraclasse (dentro de uma mesma classe de estudantes), interclasse (os estudantes das classes mais avançadas ajudam os estudantes dos primeiros níveis de ensino), inter-escolas, tutorado informal (VIEIRA, 2011, p. 7).

Ao passo que esse trabalho é absorvido na realidade educacional, intensifica-se um movimento intelectual no intento de criar modelos teórico-metodológicos para a tutoria na EaD, sem diferenciar claramente, em muitos casos, o trabalho de tutor e o de professor. O que se percebe, em particular no Sistema UAB, é uma ampliação e qualificação da tutoria,



desvinculando-a da denominação docência e tornando-a, então, uma espécie de pseudodocência<sup>54</sup>.

O prefixo pseudo, originário do grego *pseudés*, que indica falso ou não verdadeiro, é o ponto de construção dessa categoria, visto que o trabalho do tutor expressa uma docência efetiva, porém não goza desse reconhecimento por parte das instituições envolvidas na implementação da política. Desvirtua-se a ação docente implicada no trabalho do tutor ao denominá-la tutoria e afastá-la, intencionalmente, de verbos como ensinar, transmitir e lecionar, reduzindo-a, no campo ideológico, a uma atividade apêndice, de apoio ao professor, como apresentado adiante nos editais de seleção de tutores. O desvirtuar da ação docente dos tutores se amplia no campo ideológico por meio da elaboração dos editais, porém, na prática, sabe-se da centralidade que a tutoria ocupa para o pleno funcionamento do Sistema UAB.

De todo modo, a pseudodocência vivenciada pelos tutores também está relacionada ao imbróglio jurídico normativo em que se encontram esses profissionais, à maleabilidade das atividades atribuídas aos tutores pelas IPES e ao vínculo precário de bolsa, elementos que adensam ainda mais a problemática.

No que tange às correntes teóricas dos modelos de tutoria, a primeira delas é a Teoria da Industrialização, que, como o próprio nome indica, são as metodologias que absorvem princípios de modelos de produção para EaD.

[...] surgem as grandes universidades a distância (como a *Open* na Inglaterra, a UNED na Espanha), com expansão da oferta educacional (“pacotes educacionais”), e a organização do trabalho docente baseado no paradigma industrial, como numa linha de montagem: planejamento centralizado, otimização de recursos e divisão do trabalho (racionalização), utilização de tecnologias de comunicação, produção dos materiais didáticos em larga escala (standardização) (PRETI, 2003, p. 8).

A materialização dessa perspectiva, de fundamento fordista na educação brasileira, ocorreu tanto na esfera pública como na privada. Nas universidades públicas, foi pela oferta de formação inicial e continuada para os professores da educação básica, como Preti (2003, p. 9) destacou: “no Brasil, com a preocupação de um atendimento maciço aos professores que necessitam qualificar-se em nível superior, há universidades públicas atendendo à formação de 10 a 15 mil professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública”. Os princípios de atendimento massificado, em que são disparadas mensagens-padrão a todos os

---

<sup>54</sup> Há registros em dicionário etimológicos e textos teológicos do termo *pseudodidaskalo*, que indica falso doutor/professor, ou, faz menção à pessoa que propaga um ensinamento errado. Não é a construção que será feita aqui. Ao invés disso, entende-se que são as condições objetivas que tornam o trabalho dos tutores uma pseudodocência, não permitindo autonomia plena a eles, nem o efeito reconhecimento de que seu trabalho é docente.

alunos, e um volume extenso de atividades padronizadas e repetitivas fazem parte da realidade dos tutores.

A segunda corrente teórica, de meados da década de 1970 e 1980, é conhecida por Teoria da Autonomia e da Independência Intelectual e utiliza princípios que estavam sendo difundidos por organismos internacionais. Teóricos como Moore (1973) e Wedemeyer (1981) tratam de um protagonismo dos estudantes na EaD em gerirem seu próprio processo de aprendizagem. Sobre essas propostas, Preti (2003) define alguns princípios da autonomia e da independência.

[...] a grande maioria dos estudantes que freqüentam cursos na modalidade a distância são adultos e trabalhadores. Parte-se do pressuposto que são independentes, autoresponsáveis e, portanto, preparados para lidar com essa nova situação de estudo sem a presença do professor. Se são capazes de decidir se querem, ou não, estudar, também são capazes de decidir "como estudar"; b- as instituições de ensino não apoiam em demasia o estudante e incentivam seu autodidatismo (PRETI, 2003, p. 12).

Os princípios norteadores dessa linha de pensamento em constituição na década de 1970 se voltam para a formação de nível universitário da classe trabalhadora, utilizando noções e conceitos que se ancoram nos alunos e no seu "autodidatismo". Recorre-se para princípios que, no imaginário da classe trabalhadora, são extremamente positivos, como o senso de responsabilidade e o não depender do "outro" – que, neste caso, seria o docente e os demais aspectos relacionados à sua prática, que desviam o foco da gradual retirada do professor de sala, da precarização do trabalho docente com a reestruturação nas instituições e da questionável qualidade do ensino ofertado. Os alunos tornam-se aqueles que assumem os sucessos e os fracassos da sua trajetória acadêmica, eximindo até mesmo a instituição desse resultado.

As outras linhas, denominadas Teoria da Interação e da Comunicação<sup>55</sup> e Teoria da Presença Transacional<sup>56</sup>, em linhas gerais, tratam do nível de interação e percepção dos alunos em relação ao contexto da formação a distância.

No estudo de Oliveira (2003) sobre os modelos de tutorias vigentes nas universidades públicas, a autora constata, em muitos projetos, uma definição linear das funções dos tutores, em que não são descritas com muita profundidade a concepção de tutoria, além de uma clara hierarquização da estrutura, que, em muitos casos, coloca o chamado

---

<sup>55</sup> Börje Holmberg, em diversos artigos publicados ao longo das décadas de 1970 e 1980, formulou uma teoria da educação a distância como conversação dialógica guiada, orientada para a aprendizagem.

<sup>56</sup> A autora desse constructo teórico é Shin (2002).

professor-tutor no topo e o tutor eletrônico na outra extremidade – realidade que adensa a situação de pseudodocência vivenciada pelos tutores.

Com o surgimento das Universidades Abertas e com a inserção de novas tecnologias no processo de ensino, o trabalho de tutor ganha novos contornos, sendo, de maneira geral, atribuído a pessoas com maior qualificação e experiência docente. No resgate etimológico do nome tutor, encontra-se uma raiz latina com os seguintes significados: defensor, protetor, guardião. O termo tem suas especificidades no campo jurídico<sup>57</sup>, contudo, na educação, ele se refere a um ofício específico.

Como será observado ao longo deste capítulo, o movimento contraditório do capital ao se difundir pelas diferentes relações de trabalho coloca aquele – que, etimologicamente, é o que protege, guarda e defende – em uma condição total de desproteção legal e trabalhista e de não representação e defesa nas pautas sindicais dos docentes universitários. O tutor continuará guardando e zelando pelo processo de aprendizagem de outrem, mas em condições de trabalho das mais desprotegidas. É uma atividade em plena expansão no Brasil que se encontra em um claro impasse: não está assegurada pela legislação referente à docência, ao mesmo tempo em que não possui uma legislação específica<sup>58</sup>, permitindo ao Estado remunerar com bolsa e atribuir uma gama de atividades laborais e especializadas sob a denominação de tutoria.

## 2.1 Análise das leis e projetos referentes à categoria de trabalho de tutor

Nesta pesquisa, o tipo de tutor investigado é aquele que se encontra numa situação real de trabalho, na condição de bolsista CAPES em uma instituição pública que oferece um curso oficial dentro do Sistema UAB. A seleção desse trabalhador, em condições precárias de trabalho, integra um processo de mudança estatutária (Decreto 2.306/97) e dos regimes administrativos das IES privadas, *pari passu* à consolidação de estratégias político-econômicas neoliberais nas IES públicas, que passou a utilizar brechas/desamparo legais a fim de explorar uma nova categoria de trabalho.

O processo de regulamentação do trabalho de tutor é tão divergente e incongruente quanto à própria profissão. A primeira tentativa em regulamentar o ofício, contribuindo para as esferas pública e privada, começou em 2011, com a proposta de lei (PL 2435)<sup>59</sup> do Deputado Ricardo Izar, na época do Partido Verde; hoje do Partido Progressista. Parte do

---

<sup>57</sup> Indivíduo que, por disposição testamentária ou decisão judicial, exerce tutela ou tutoria.

<sup>58</sup> Existem duas portarias, porém cabe lembrar que portaria não tem força de lei.

<sup>59</sup> Registro da tramitação do PL. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=522182>.

trecho da justificativa da Lei dada pelo proponente é apresentada, pois é um dado importante de ser analisado, visto expressar a interpretação que parte do legislativo possa ter a respeito desse trabalho.

Assim, novas atitudes e comportamentos são incorporados por essa geração cibernética, que tem um tipo de sociabilidade própria, para cada ambiente virtual; seja em uma sala de bate papo ou em um fórum de discussão nos cursos de Educação a Distância. Entretanto, não podemos menosprezar a importância que as NTICs (novas tecnologias da informação e comunicação) trouxeram para a sociedade globalizada, estreitando distâncias e tornando possível a difusão de ideologias e diferentes posicionamentos políticos. Um espaço democrático, onde a troca de informações **favorece a construção do conhecimento de forma autônoma**. Atualmente há trinta e cinco mil tutores sendo dez mil somente nas Universidades Abertas do Brasil para duzentos mil alunos e os outros vinte e cinco mil responsáveis pelos 1,2 milhão de alunos. Na educação a distância, **o conceito de tutoria é mais amplo que o de regência, pois não está limitado às intempéries do tempo e do espaço, bem como das adversidades do cotidiano**. Trata-se de uma **importante ferramenta de absorção, aprimoramento, promoção e motivação do ensino aprendizagem**. Nos últimos anos, a educação a distância ganhou maior visibilidade e aceitação social, tendo em vista, também, o impulso da legislação educacional no país a partir da segunda metade da década de 1990. Os professores têm enfrentado novos desafios no cenário educacional, deixando o ensino tradicional e assumindo paradigmas diferentes nas exigências de novos conhecimentos pedagógicos, recontextualizando sua prática docente, buscando novas linguagens num mundo globalizado. Contudo, **a insatisfação dos tutores da educação a distância é muito grande**: Seus salários são sempre menores se comparado com os valores pagos aos tutores da educação presencial; precisam dominar e reciclar constantemente o seu conhecimento dos recursos tecnológicos, utilizando adequadamente as ferramentas do espaço virtual; **o preconceito, a discriminação e o descrédito são enormes, dentre outros problemas**. Pelo exposto e certo dos resultados exitosos que esta iniciativa trará para a educação brasileira e, sobretudo, para milhares de estudantes do país, solicito o apoio dos nobres pares com vistas à aprovação do presente projeto de lei (BRASIL, 2011a, s.p., grifo nosso).

Em 2011, como apontado pelo próprio deputado, eram 10 mil tutores só na rede UAB, e, embora o texto de justificativa reconheça “o preconceito, a discriminação e o descrédito” sofrido pelos tutores, não faz menção nenhuma à precariedade de se remunerar esses professores com uma bolsa abaixo do salário mínimo por uma jornada de 20 horas. O texto de justificativa para regulamentar a profissão é, no mínimo, confuso, pois afirma que o conceito de tutoria é mais amplo que o de regência, o que leva qualquer leitor a interpretar que a tutoria abrange, portanto, a regência e as demais atividades relacionadas. Contudo, prosseguindo o argumento, o deputado afirma que tutoria é uma “importante ferramenta de absorção, aprimoramento, promoção e motivação do ensino aprendizagem”, e, ao qualificá-la como um instrumento, aparta-se a “tutoria” do tutor e da própria ação docente. O projeto de Lei é inconsistente, pois quer regulamentar uma atividade sem regulamentar ou fazer uma menção clara de quem a realiza.

A seguir, encontra-se na íntegra a parte do PL referente às disposições que regulamentariam o exercício da atividade.

**FIGURA 7** – Projeto de Lei nº 2435/2011

**PROJETO DE LEI Nº                   , DE 2011**  
**(Do Sr. Ricardo Izar)**

*Dispõe sobre a regulamentação do exercício da atividade de Tutoria em Educação a Distância.*

O Congresso Nacional decreta:

**Art. 1º** Esta lei regulamenta o exercício da atividade de Tutoria em Educação a Distância.

**Art. 2º** É livre, em todo o território nacional, o exercício das atividades de Tutoria em Educação a Distância e outras relacionadas com a tutoria da educação a distância, observadas as disposições desta lei.

**Art. 3º** Entende-se por tutoria na educação a distância a interação, a mediação e a facilitação do processo de ensino-aprendizagem, com foco nas seguintes ações:

- I - inserção dos recursos tecnológicos na cultura de valores dos discentes;
- II - aprimoramento dos conhecimentos tecnológicos e seus processos de verificação da aprendizagem a distância;
- III - adaptação do contexto educativo às novas ferramentas de ensino que são as tecnologias para o novo século.

**Art. 4º** Nos cursos de educação a distância serão considerados habilitados e/ou certificados para o exercício da atividade de Tutoria em Educação a Distância:

- I - em cursos livres, os concluintes do ensino médio ou superior, com formação técnica de no mínimo 180h (cento e oitenta horas) na

área correlata aos cursos em que se pretende atuar, desde que o certificado seja expedido por instituição idônea;

II – em cursos credenciados ou autorizados pelos sistemas de ensino federal e estaduais, os concluintes do ensino superior, preferencialmente com especialização *lato sensu*, na área específica ou afins em que se pretende atuar.

§1º. A habilitação e/ou certificação de que trata o caput deste artigo é obrigatória e poderá ser oferecida por instituições públicas ou privadas, com carga horária nunca inferior a 420h (quatrocentos e vinte horas).

§2º. Para os concluintes de ensino médio técnico ou superior tecnólogo fica dispensada a exigência de que trata o inciso I deste artigo, desde que para atuar na área de mesma formação.

§3º. Para os Tutores de Educação a Distância que estejam ininterruptamente em exercício a pelo menos 3 (três) anos, até a data da publicação desta lei, desde que devidamente comprovado por instituição de que trata o § 1º do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ficam dispensados de obter a habilitação e/ou certificação de que tratam este artigo.

**Art. 5º** São objetivos do Tutor em Educação a Distância:

I – proporcionar a descentralização, a capilarização e a universalização da oferta do ensino de qualidade;

II – dar celeridade, interatividade e tempestividade na divulgação de informações, solução de dúvidas e aprimoramento do ensino-aprendizagem;

III – permitir a facilitação do processo ensino-aprendizagem e de integração do aluno com a instituição de ensino, seja presencialmente ou por meio do ambiente virtual de aprendizagem;

IV – viabilizar a versatilidade dos locais de ensino-aprendizagem e a flexibilização de horários que melhor convier para o aprendizado e o intercâmbio de experiências;

V – gerar motivação para a aprendizagem e o aperfeiçoamento do conhecimento;

VI – desenvolver o senso crítico, entre outros.

**Art. 6º** São atribuições do Tutor em Educação a Distância:

I - coordenar, elaborar, executar, supervisionar e avaliar estudos, pesquisas, planos, programas e projetos na área de tutoria;

II - planejar, organizar e administrar programas e projetos em instituições e unidades de ensino;

III - assessoria e consultoria e órgãos da Administração Pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, em matéria de tutoria;

IV - realizar vistorias, perícias técnicas, laudos periciais, informações e pareceres sobre a matéria tutoria;

V - assumir, tanto nos cursos livres, nível médio, de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios da tutoria;

VI - treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários em tutoria;

VII - dirigir e coordenar unidades de ensino e cursos de tutoria, em nível de formação e pós-graduação;

VIII - dirigir e coordenar associações, núcleos, centros de estudo e de pesquisa em tutoria;

IX - elaborar provas, presidir e compor bancas de exames e comissões julgadoras de concursos ou outras formas de seleção para tutores, ou onde sejam aferidos conhecimentos inerentes a tutoria;

X - coordenar seminários, encontros, congressos e eventos assemelhados sobre assuntos de tutoria;

XI - fiscalizar o exercício da atividade através dos Conselhos Federal e Regionais.

XII - dirigir e prestar serviços técnicos de tutoria em entidades públicas ou privadas.

**Art. 7º** A jornada de trabalho dos que exercem as atividades de que trata esta lei, não excederá a 40 horas semanais, facultada a compensação de horários e a redução da jornada, mediante acordo ou convenção coletiva de trabalho.

**Art. 8º** Fica facultado a cada uma das instituições de ensino, públicas ou privadas, a atestarem o tempo de docência do trabalho exercido pelo Tutor em Educação a Distância, respeitado o projeto político-pedagógico de cada curso.

**Art. 9º** É vedado o uso da expressão Tutoria por quaisquer pessoas de direito público ou privado que não desenvolvam atividades previstas no artigo 6º desta lei.

Parágrafo único. As pessoas de direito público ou privado que se encontrem na situação mencionada neste artigo terão o prazo de noventa dias, a contar da data da vigência desta lei, para processarem as modificações que se fizerem necessárias a seu integral cumprimento, sob pena das medidas judiciais cabíveis.

**Art. 10** Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Fonte: Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=522182>.

As incongruências do PL se manifestam no primeiro inciso do Artigo 4º, que versa sobre quem está certificado a exercer a atividade de tutoria. Está fixado ali que pessoas sem ensino médio completo, mas com cursos técnicos de 180 horas, podem exercer a função em cursos livres. Nesse ponto, dissocia-se claramente a ação de tutoria da prática docente, rebaixando-a para uma atividade sem qualificação, porém, ao longo dos artigos, se a ação de tutoria for exercida em cursos credenciados das IES parceiras, o profissional pode ser conluente da graduação, preferencialmente com especialização na área.

A flexibilização está claramente posta no artigo 5º, em seu IV inciso: “viabilizar a versatilidade dos locais de ensino-aprendizagem, e flexibilização de horário que melhor convier para o aprendizado e intercâmbio de experiências”. Torna-se, então, responsabilidade do tutor tornar o local de ensino “versátil” e, ao mesmo tempo, estar disponível em seus horários para atender conforme a demanda. O jogo de interlocuções entre essa proposta de lei e as orientações dos organismos internacionais sobre a reestruturação do ensino superior, em



seus aspectos materiais e ideológicos, ocorre com brilhantismo, pois o autor reitera a importância da tutoria e aponta a atual desvalorização desse trabalho no texto de justificativa – para que, na proposta de lei, continue a inserir estratégias de exploração desse trabalho.

Nos artigos subsequentes, os objetivos e as atribuições dos tutores na EaD são de natureza docente: solucionar dúvidas, aprimorar o ensino, desenvolver o senso crítico do aluno. No campo das atribuições, são previstas ações que demandariam do profissional certa expertise, visto que ele pode realizar uma gama de atividades especializadas, desde coordenar pesquisas, programas e projetos, treinar, avaliar e supervisionar estágios e até mesmo “elaborar provas, presidir e compor bancas de exames e comissões julgadoras de concursos ou outras formas de seleção para tutores (BRASIL, 2011a, s.p.)”. Os exemplos revelam tratar-se não somente de atividades de docência, mas também de ensino e extensão apartadas da terminologia docente.

A primeira versão de PL, quando submetido à avaliação da Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público, foi rejeitado, uma vez que, na interpretação da comissão, o tutor realiza um trabalho docente. Abaixo, verifica-se a íntegra da resposta feita pela comissão presidida pelo Deputado Alex Canziani:

Com o máximo respeito pelo Ilustre Proponente, entendo que o Projeto em apreço não tem o condão de superar qualquer diferença salarial, preconceito ou discriminação entre os tutores educacionais da modalidade presencial e a distância, até porque o texto não traz qualquer medida de enfrentamento a essas questões. Ao contrário, poderia até fomentar maior discriminação entre os profissionais da educação, cuja atividade já é devidamente regulamentada. **Tanto o professor como o tutor exercem atividades docentes. E a área de conhecimento teórico que credencia a docência do profissional não varia segundo a forma do magistério – se presencial ou não.** Nas palavras do próprio Autor, “Trata-se [a tutoria na educação a distância] de uma importante ferramenta de absorção, aprimoramento, promoção e motivação do ensino-aprendizagem.” Nesse sentido, o que seria exigível é a capacitação para a utilização das ferramentas tecnológicas e das técnicas pertinentes à educação a distância, todavia o Projeto também não dispõe sobre esse aspecto. A atividade profissional é o trabalho docente, sendo impertinente tratar da matéria como uma profissão independente. Se o ambiente virtual possui especificidades e novas modalidades de métodos didáticos e pedagógicos do profissional, os quais repercutem em novas condições de trabalho, essas questões é que precisariam ser discutidas pela categoria profissional. Somos, pois, pela rejeição do Projeto de Lei n. 2.435/2011 (BRASIL, 2011a, grifo nosso).

A avaliação de rejeição, confeccionada pela comissão, faz apontamentos importantes ao destacar que o PL utiliza-se de uma suposta diferenciação entre tutores presenciais e a distância e, no entanto, não traz nenhum avanço nesse sentido. Ademais, emite claramente que as atividades exercidas por tutores e professores são atividades docentes, logo a lei

deveria regulamentar as condições de trabalho peculiares à modalidade a distância, o que tampouco faz.

Compreende-se que o texto proposto inicialmente tinha por objetivo incorporar uma gama de atividades docentes que levariam o nome de práticas de tutoria, possibilitando aos grupos privados destituírem ainda mais seus docentes e substituindo-os por tutores. Na esfera pública, isso viabilizou ampliar a absorção dessa força de trabalho e remunerá-la com bolsa. Naquele momento, o Projeto foi arquivado, mas reaberto para tramitação em 03/02/2015, após o pedido REQ 108/2015 pelo autor da proposta, o Deputado Ricardo Izar. Após esses quatro anos, o relator da comissão já não é mais o deputado Alex Canziani, e sim Flávia Moraes (PDT-GO), que acatou o projeto, fazendo algumas alterações. Segue, abaixo, o texto de voto da relatora:

Como assevera o ilustre autor da proposta, o avanço das tecnologias de informação e comunicação abriram uma enorme fronteira a ser explorada por meio da ferramenta da Educação a Distância — EAD. Nessa nova fronteira, os meios eletrônicos de informação trazem possibilidades quase inesgotáveis para a aprendizagem e se constituem em alternativas para geração do conhecimento. O art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação — LDB dispôs sobre a EAD, estabelecendo que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de Ensino a Distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. Além disso, o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, regulamentou detalhadamente a EAD. Não obstante esse conjunto regulatório em vigor, a regulamentação das atividades profissionais envolvidas na Educação à Distância permanece inalterada. De fato, a LDB regulamenta a atividade de docência no País, especialmente nos artigos que compõem o seu Título VI (Dos Profissionais da Educação), e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), na Seção XIII (Dos Professores), dispõe sobre as condições especiais de trabalho da categoria. Porém, a legislação em vigor não contempla a figura do Tutor cabendo aos legisladores apresentarem a sua regulamentação. Nesse sentido, entendemos como benéfica a iniciativa em análise, que reconhece as atividades de Tutoria em Educação a Distância. Para aperfeiçoar a matéria, sugerimos modificações no texto, principalmente no que se refere à formação do profissional que atua como tutor, que deve ser a mesma do professor presencial, porque o tutor é um professor, e para garantir na lei que não haja diferença salarial entre professores presenciais e a distância. Em razão do exposto, concluímos pela aprovação do Projeto de Lei nº 2.435, de 2011, com o substitutivo anexo (BRASIL, 2011a).

São muitas as contradições do texto da relatora e do próprio projeto e, em uma leitura desatenta, até é possível pensar que há avanços ao afirmar que tutoria é um trabalho qualificado e que “tutor é um professor”. No entanto, o relator da proposta objetiva, com o aval dessa segunda comissão, regularizar que professores trabalhem sob a denominação de tutores, realizando atividades polivalentes e até mesmo fora do escopo da docência, sem fazer nenhuma menção a quais serão os parâmetros para salários, planos de cargos e carreiras, entre outras garantias. Mesmo sabendo da existência do Sistema UAB, visto que o cita no texto de

justificativa, o autor da lei não trata das questões salariais e trabalhistas de que milhares de profissionais estão desprovidos.

Na versão adaptada da comissão, foi proposta a alteração do artigo 4º – aquele com um inciso que possibilitava que pessoas com formação incompleta de nível médio pudessem exercer a atividade de tutoria. O texto atual ficou com esta redação: “Art. 4º Nos cursos de educação a distância serão considerados habilitados para o exercício da atividade de Tutoria em Educação a Distância os professores licenciados na área específica do curso no qual irá atuar”.

Foi suprimido o artigo 7º que vedava a jornada de trabalho acima de 40 horas semanais e inseriu-se uma proposição nova no artigo 8º, que diz: “Não haverá diferença na remuneração entre professores presenciais e à distância”, o que parece ser um ponto positivo, causa certa estranheza, tendo em vista que por todo o projeto de lei não é mencionado que tutor é professor. A nova proposta de redação continua ambígua e possibilitando realizar ação docente sob o nome de tutoria. Vê-se a lapidação de uma lei que vai ao encontro de garantir a qualificação especializada de docentes para atuar como tutores, sem serem remunerados e reconhecidos como tal. No que tange ao Sistema UAB, o presente PL não apresenta nenhuma alteração substancial que impeça a atual remuneração por bolsa. No histórico de tramitação do PL, o último registro foi no dia 22/10/2019, na Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público (CTASP)<sup>60</sup>, e o parecer da Deputada Professora Marcivania (PCdoB-AP) foi pela rejeição do projeto<sup>61</sup>.

Cabe lembrar que a relatora anterior, a Deputada Flávia Morais (PDT-GO), ficou quatro anos responsável pela condução do PL. Abaixo, encontra-se parte do trecho do texto<sup>62</sup> de rejeição:

---

<sup>60</sup> Em linhas gerais, a Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público da Câmara dos Deputados tem por temas, de modo bem abrangente, os referentes aos trabalhadores urbanos e rurais, aos servidores públicos federais e às matérias atinentes à Administração Pública. Para maiores informações sobre a atuação da CTASP. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ctasp/conheca-a-comissao/index.html>.

<sup>61</sup> Cabe lembrar que esse Projeto de Lei tinha sido arquivado em 2015, desarquivado no mesmo ano e ficou sob a responsabilidade da Deputada Flávia Morais (PDT-GO) até 03/06/2019, quando ela comunicou a devolução da relatoria. A morosidade e o trato despendido por essa representante do legislativo à questão fala muito sobre o jogo de forças presente entre os agentes e a real importância dada por alguns sobre a condição docente. A atual relatora se posicionou no prazo de quatro meses, indicando a rejeição total do projeto.

<sup>62</sup> O texto na íntegra encontra-se nos Anexos.

O tema da proposição é polêmico. Há muito tempo se discute a constitucionalidade da regulamentação de atividade profissional, em virtude da liberdade de trabalho garantida no art.5º, inciso XIII, da Constituição. Ao se regulamentar uma atividade profissional devem ser impostas restrições ao seu exercício, especialmente as relacionadas à qualificação necessária. Devem, outrossim, ser enumerados os deveres do profissional. Somente com a qualificação determinada na regulamentação pode o profissional exercer as atividades que devem ser privativas, pois exigem o conhecimento técnico-científico sem o qual a atividade não pode ser exercida. Esse tipo de restrição ao livre exercício de qualquer trabalho apenas é aceitável caso haja risco de dano social, isto é, para se proteger a sociedade exige-se determinada qualificação para o exercício das atividades enumeradas pela regulamentação. **A atividade de tutor em educação a distância é típica do magistério. Somente um professor pode ser tutor nesse tipo de ensino, e ele deve preencher os requisitos necessários para isso.** Com efeito, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, dispõe sobre os profissionais da educação de forma exaustiva, incluindo a qualificação necessária para que possam ministrar aulas nos diversos níveis de ensino (BRASIL, 2019, grifo nosso).

O parecer de rejeição ao PL representa um avanço para o campo da tutoria, posto que reitera que a atividade é realizada por um professor, logo está no campo magistério e, para tanto, há uma lei (LDB nº 9.394/1996) que regulamenta essa função, prevendo, como ela frisou, “qualificação necessária para que possam ministrar aulas nos diversos níveis de ensino” (BRASIL, 2019, s.p.). Certamente, a problemática vivenciada por tutores nas redes pública e privada não se soluciona com o fim desse Projeto de Lei, pois não é implementado nos acordos e vínculos de trabalho na legislação vigente, ou seja, é como se a função tutor estivesse suspensa da aplicabilidade da lei.

Após treze anos da aprovação do Sistema UAB, que utiliza intensamente essa força de trabalho do tutor, sem entrar no mérito do setor privado, com a intensificação da EaD, não existem mecanismos legais efetivos para fiscalizar, amparar e assegurar o trabalho desses professores a partir do previsto na LDB (1996).

Ao esmiuçar alguns documentos oficiais, o portal da CAPES e duas pesquisas sobre o Sistema UAB, busca-se compreender como o tutor e seu respectivo trabalho são definidos, categorizados, descritos e, por fim, vivenciados.

Na resolução de nº 1, expedida pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância (2016), temos no Capítulo IV dos Profissionais da Educação, no Art. 8º, a seguinte definição:

§ 2º Entende-se por tutor da instituição, na modalidade EaD, todo profissional de nível superior, a ela vinculado, que atue na área de conhecimento de sua formação, como suporte às atividades dos docentes e mediação pedagógica, junto a estudantes, na modalidade de EaD (BRASIL, 2016, p. 4).

Por toda a extensão do documento, foi feita somente essa definição vaga e de suporte atribuída aos tutores. Já no site da CAPES, na seção destinada à UAB, a única menção feita ao tutor é:

Como ser um tutor da UAB? Os interessados em atuar no Sistema UAB como bolsistas (tutores) devem atender aos requisitos exigidos na Lei nº 11.273/2006. Caso os requisitos sejam atendidos procure o coordenador UAB de uma instituição participante do sistema e informe-se sobre o processo de seleção de tutores (CAPES, 2018).

A referida Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva<sup>63</sup> e pelo ministro Fernando Haddad<sup>64</sup>, na verdade é a normativa que “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”. Dentre os artigos ainda válidos<sup>65</sup>, alguns merecem destaque, como o Art. 5º, que prevê: “Serão de acesso público permanente os critérios de seleção e de execução do programa, bem como a relação dos beneficiários e dos respectivos valores das bolsas previstas nesta Lei”.

A CAPES/MEC somente publiciza os critérios para o recebimento da bolsa, e, em outubro de 2016, por meio da Portaria nº 183, a coordenação, além de determinar o valor da bolsa concedida “para atuação em atividades típicas de tutoria desenvolvidas no âmbito do Sistema UAB”, passou também a exigir dos tutores formação de nível superior e experiência mínima de um ano no magistério do ensino básico ou superior.

Os critérios e requisitos de seleção dos tutores são fixados pelas IES, como apontado no próximo capítulo, e, em muitas IES parceiras, os processos não estão disponíveis para consulta permanente. Em alguns casos, são retirados das páginas após o resultado final e, em outros casos, não é possível atestar que foram algum dia divulgados.

O artigo 6º da lei citada trata quais pontos o Poder Executivo regulamentará. No primeiro inciso, está “I - os direitos e obrigações dos beneficiários das bolsas”, contudo não aprofunda quais aspectos são de responsabilidade do poder executivo estipular e quais são das IES. As obrigações como atribuições e funções desempenhadas são fixadas por cada IES sem seguir a nenhum padrão universal de edital.

Ainda em relação a essa lei, seu segundo ponto de destaque, que está diretamente ligado à condição de precariedade dos tutores, é o pagamento por bolsa. Todos os

---

<sup>63</sup> Exerceu o cargo de presidente no período de 1º de janeiro de 2003 a 1º de janeiro de 2011.

<sup>64</sup> Ocupou o cargo de Ministro da Educação 2005 a 2012, nos governos Lula e Dilma Rousseff.

<sup>65</sup> Do texto inicial de Lei com oito artigos, três passaram por nova redação pela Lei nº 11.947 de 2009 e alguns incisos foram suprimidos ou revogados pela Lei nº 12.349 de 2010.

profissionais da UAB são remunerados por uma bolsa, qualificada como bolsa de estudo e pesquisa, conforme a Resolução/CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009, que regulamenta e estabelece algumas orientações gerais sobre o assunto: “[...] orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)”.

A resolução é um texto composto por 31 artigos divididos entre as seguintes seções: I – Do Sistema UAB e seus participantes; II – Das bolsas; III – Do pagamento de bolsas e da abertura e movimentação das contas benefício; IV – Das obrigações e dos deveres dos Bolsistas; V – Da suspensão dos pagamentos e reversão dos valores; VI – Da fiscalização e do acompanhamento; VII – Da denúncia.

No que tange às competências e às responsabilidades dos agentes integrantes do Sistema UAB, o quinto artigo define que cabe a eles “instituir orientações às atribuições e obrigações relativas às funções previstas para os bolsistas”, tal como “os critérios a serem aplicados pelas IPES e pelos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na seleção dos bolsistas, de acordo com o Art. 6º desta Resolução”. Pelo entendimento legal, o MEC/CAPES determinam os requisitos mínimos para o tutor concorrer à vaga, porém as especificidades das atribuições de trabalho ficam a cargo das instituições parceiras do Sistema UAB.

[...] o profissional selecionado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB para o exercício das atividades típicas de tutoria, sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais, enquanto exercer a função. Cabe às IPES determinar, **nos processos seletivos de Tutoria, as atividades a serem desenvolvidas** para a execução dos Projetos Pedagógicos, de acordo com as especificidades das áreas e dos cursos (BRASIL, 2009).

O Art. 7º prevê “que os valores de que trata o art. 2º desta Lei deverão ser anualmente atualizados mediante ato do Poder Executivo, observadas as dotações orçamentárias existentes”. A lei foi aprovada no início de 2006, fixando um valor de 600,00 para bolsa de tutor; passados 12 anos, o valor é 765,00 reais, sendo que, obviamente, os 165,00 não correspondem à inflação do período transcorrido.

Uma leitura inicial dos primeiros documentos de criação da UAB já indicava uma clara flexibilização nos requisitos dos profissionais que coordenariam e conduziriam os cursos na modalidade a distância. Três aspectos contidos nesses materiais podem aqui ser recuperados: a não menção ao tripé ensino, pesquisa e extensão como condição central da formação universitária; a possibilidade de exercício docente nos cursos sem uma previsão de professores com titulação, como a exigida nos cursos presenciais; e, talvez a mais grave, a indicação de que o vínculo dos profissionais que atuariam em cursos a distância poderia ocorrer por meio de bolsas, e não por contrato formal de trabalho (MENDES, 2012, p. 104).

Como Mendes (2012) muito bem pontuou, a UAB não responde aos critérios estabelecidos para ser uma “universidade”, e a situação se agrava com a nova medida do MEC, o Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017, que permitiu, dentre outras coisas, o credenciamento de instituições de ensino superior (IES) para cursos EaD sem o credenciamento para cursos presenciais, como também a não obrigatoriedade de o ministério fazer visitas *in loco* de avaliação nos polos, e sim nas sedes das instituições.

Um dos argumentos do MEC favoráveis à mudança no credenciamento e avaliação foi o seguinte:

O intuito é ajudar o país a atingir a Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), que determina a elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida em 33% da população de 18 a 24 anos. Na mesma linha, as IES públicas ficam automaticamente credenciadas para oferta EaD, devendo ser recredenciadas pelo MEC em até 5 anos após a oferta do primeiro curso EaD (BRASIL, 2017a).

O decreto com a nova forma de “fiscalização” permitiu a criação de uma determinada quantidade de polos a partir do conceito institucional (CI) mais recente da instituição<sup>66</sup>. A sede da instituição não corresponde à estrutura do polo e pode rebaixar ainda mais a qualidade dos cursos ofertados e da condição de trabalho nessas unidades. O MEC argumenta que a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do MEC (Seres)<sup>67</sup> “pretende, ainda, implementar ações de monitoramento dos polos EaD, a fim de garantir que os requisitos de funcionamento sejam cumpridos (BRASIL, 2017)”, ou seja,

---

<sup>66</sup> As instituições de ensino superior que possuem CI 3 poderão criar até 50 polos por ano, as com CI 4 poderão criar 150 e as com CI 5 poderão criar até 250 polos por ano. Elas também podem optar por continuar atuando somente na sede. Essa medida permitirá a ampliação da oferta por meio de polos EaD pelas IES já credenciadas, já que antes do Decreto recentemente publicado os processos de credenciamento de polos eram analisados pelo MEC (BRASIL, 2017a). Disponível: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/50451-mec-atualiza-regulamentacao-de-ead-e-amplia-a-oferta-de-cursos>.

<sup>67</sup> A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres) é responsável pela formulação de políticas para a regulação e a supervisão de Instituições de Educação Superior (IES), públicas e privadas, pertencentes ao sistema federal de educação superior. A Seres foi criada em 17/4/2011 pelo Decreto nº 7.480/2011, absorvendo competências antes da Sesu, da Setec e da extinta Seed do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres>.

foram liberadas formas mais flexíveis de criação de polos, porém sem que haja agora uma forma de monitoramento dessas estruturas.

O efeito dessa portaria foi rápido, dado que, desde maio de 2017, a quantidade de polos passou de 6.583 para 15.394<sup>68</sup>. Em entrevista sobre o assunto para a Folha de São Paulo, o pró-reitor do grupo Cruzeiro do Sul Virtual<sup>69</sup> afirmou o seguinte: “Nossa perspectiva é criar 600 polos a cada ano e chegar a locais em que a população até então não tinha chance de estudar”. Esse mesmo grupo, no ano anterior, já havia ampliado a quantidade de polos de 143 para 501.

O dado dessa única instituição já permite refletir sobre os desdobramentos da nova permissão dada pelo MEC, tanto para o setor privado como para o público. A massificação do ensino e a queda da qualidade ganharam terreno fértil com essa medida, assim como a precarização do trabalho docente, e é patente que a qualidade agora está mais do que ameaçada, até mesmo para as IES privadas. Nesse sentido, está reproduzido, na sequência, outro trecho da matéria da Folha de São Paulo:

“É uma brecha que permite a existência de polos sem nenhum critério de qualidade”, afirma Tatsuo Iwata, pró-reitor de pós graduação da ESPM. A preocupação dele é que, sem avaliação constante, as experiências ruins afetem a credibilidade dos cursos bem estruturados (FOLHA DE SÃO PAULO, 2018, s.p.).

Em notícia publicada na página da Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior<sup>70</sup>, em janeiro de 2018, o diretor da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) manifestou:

[...] Stavros Xanthopoulos afirmou ter considerado as mudanças propostas pelo MEC positivas e disse **achar natural, em um primeiro momento, que haja queda na qualidade dos cursos**, mas que isso deve se estabilizar em breve. Segundo ele, com a defasagem da modalidade no País, o número de polos deve crescer ainda mais e o próprio mercado, com o tempo, vai regular os cursos em termos de qualidade educacional (ABED, 2018, s.p.).

Afinal, acompanhando essa lógica, vale perder a qualidade do ensino em nome da “democratização”, já que, nas matérias citadas e no próprio site do MEC, o argumento é que a agilidade em criar novos polos permitirá a democratização. Em entrevista ao jornal O Estado

---

<sup>68</sup> Matéria da Folha de São Paulo (2018) intitulada “Polos de ensino superior a distância crescem 133% em um ano”.

<sup>69</sup> Desde 1993, a instituição atua no status de Universidade Cruzeiro do Sul e, no momento presente, opera fortemente na modalidade EaD, contando com mais de 900 polos pelo Brasil.

<sup>70</sup> Disponível em: <http://www.abmes.org.br/public/noticias/detalhe/2650/polos-de-ead-quase-dobram-apos-nova-regra-do-mec>.



de São Paulo, o secretário da Seres, Henrique Sartori, argumenta sobre a nova portaria: “O objetivo era democratizar os polos EAD, que anteriormente, por causa da legislação, estavam concentrados em poucos Estados<sup>71</sup>”.

Saindo dos aspectos mais amplos de implementação da política de EaD, na qual a UAB se insere, o foco dessa análise retorna aos tutores. Ao longo dos documentos informativos e editais das IES do sistema UAB, bem como da produção teórica acerca do tema, constata-se, além do termo flexibilização, a presença massiva da expressão mediação sempre associada ao trabalho do tutor. Um trecho da publicação feita pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) com o título “*O papel do tutor presencial como mediador do ensino e facilitador do conhecimento*” exemplifica a relação mediação-tutor.

Mediador permanente, o tutor presencial tem como função fazer com que os estudantes se interessem e sejam ativos no processo de desenvolvimento de sua aprendizagem. Além disso, o tutor presencial também estimula e garante a inserção dos alunos numa rede de interatividade, fazendo com que eles se sintam parte da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e facilitando, também, a compreensão de conteúdos (UFJF, 2016)<sup>72</sup>.

Propositamente, nenhuma referência ao trabalho do tutor está associada ao trabalho docente de forma clara e objetiva, e sim ao ato de “mediar”. Sabe-se da importância que a categoria mediação assume na prática pedagógica e também na teoria sócio-histórico-cultural por meio das obras de Vigotski, que sustenta que a mediação é o processo que caracteriza a relação do sujeito com o mundo e entre os demais. Para Vigotski, a mediação é inerente ao processo de aprendizagem e permitirá, dentre várias coisas, desenvolver as Funções Psicológicas Superiores (FPS).

A mediação é uma ação muito bem fundamentada, pois é uma metodologia de ensino, e, nesse sentido, é ponto fundante entre teoria e prática. Na elaboração epistemológica de Cury (2000), a mediação pode ser de natureza crítica, visto que expressa relações concretas e permite sua apreensão sem reduzi-las a um fenômeno isolado, indicando, portanto, “que nada é isolado”. Ainda nesse sentido, por meio da historicidade constitutiva do fenômeno, é possível captar o conjunto de relações que o constituem. Essa perspectiva, advinda do materialismo histórico dialético, estabelece a mediação como movimento dialético.

O potencial educativo da mediação é fato, porém, na atualidade, há um movimento de apropriação indevida do conceito, empregando-o em documentos, diretrizes e, como

---

<sup>71</sup> Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,polos-de-ead-quase-dobram-apos-nova-regrado-mec,70002170485>.

<sup>72</sup> Texto na íntegra disponível em: <http://www.cead.ufjf.br/2016/01/13/11956/>.

apresentado adiante, até mesmo nas funções atribuídas aos tutores. Um uso enviesado dessa categoria, tão importante e vinculada ao ato da docência, reduz a mediação a uma ação de colaboração, na tentativa de eliminar sua dimensão de docência. É propalado o uso do termo mediação, sem na prática possibilitar condições reais e objetivas para que o processo de fato ocorra.

Outra passagem, agora de um guia produzido pela Universidade de Brasília (UNB)<sup>73</sup> “Guia do Tutor UAB – orientação didático pedagógicas”, declara:

Você tutor é de fundamental importância no desenvolvimento da modalidade de Educação a Distância. Sua função é de acompanhar os alunos no processo de aprendizagem por meio da **mediação** sujeito - sujeito; sujeito - conhecimento; sujeito - tecnologias. Você é o **mediador do conhecimento**, pois sua atuação é **intermediadora** entre os conhecimentos produzidos social e historicamente e os elementos que compõem a prática social e a reconstrução dos mais diversos saberes constituídos. **Ser tutor mediador** é ser um problematizador da realidade, é estabelecer ações interativas dialógicas com as outras tantas possibilidades de compreensão dessa mesma realidade (BRASIL, 2008, s.p.).

Pensando na dicionarização do termo, a palavra “mediar” significa situar-se entre dois extremos, promover o acordo entre as partes conflitantes. A noção de “mediação” surge como um reflexo da própria disputa no interior do campo acadêmico-científico que, ao forjar novos conceitos e categorias, passa a absorvê-los e utilizá-los.

Os agentes do campo começam a forjar novos conceitos, colocando-os em contraponto a termos já consolidados. Isso reflete o movimento do campo na disputa de formas de ver e de fazer valer formas de ver o próprio campo, com novas interpretações que traduzem disputas, inclusive pelo poder de nomeação e de classificação dos objetos e das práticas do campo acadêmico-científico [...] (LAZZAROTTI FILHO; SILVA; MASCARENHAS, 2014, p. 76).

Uma forma de tirar dos tutores sua identidade de professores é criar uma literatura, conceitos e normativas que colocam o termo mediar no lugar de ensinar. É significativo lembrar que quem estabelece que a ação desempenhada pelo tutor não é ensino, e sim mediação, são os agentes das universidades na confecção dos editais e a própria política orientadora da CAPES. Não são os tutores que assumem essa terminologia para qualificar o trabalho por eles realizado, como constatou Mendes (2012) ao entrevistar tutores da UAB sobre o trabalho desempenhado:

---

<sup>73</sup> O Guia foi produzido pela UNB, entretanto faz menção e tem os logos institucionais do MEC e da Universidade Aberta do Brasil. Ele encontra-se disponível em: [http://adm.ead.unb.br/file.php/1/manual\\_tutor.pdf](http://adm.ead.unb.br/file.php/1/manual_tutor.pdf).

Para dizer que sua função é um trabalho docente Isaura ilustra com as atividades que realiza: O tutor ele não prepara as aulas, tudo bem, mas ele tem todo um acompanhamento, ele tem todo um estudo pra poder auxiliar o aluno da melhor maneira possível, que isso o outro professor também faz [...] toda a questão pedagógica tirando o planejamento, tudo isso nós participamos, nós fazemos os relatórios, nós fazemos as discussões sobre como o aluno tá desenvolvendo as tarefas, qual o desempenho dele, se ele tá melhorando, onde ele tem que melhorar, o que tem que fazer para ser melhorado, então isso aí faz parte, é processo pedagógico (MENDES, 2012, p. 122).

Nas falas disponibilizadas pela pesquisadora, os tutores que atuam no sistema descrevem, num misto de insatisfação e autorreconhecimento, o trabalho docente desempenhado por eles, discorrendo sobre atividades como: tirar dúvidas sobre o conteúdo, orientar os alunos sobre a forma que realizarão as atividades, corrigir os trabalhos. Uma das entrevistadas chega a pontuar: “praticamente explicamos tudo”. Outro elemento importante, revelado nas entrevistas, é a fragmentação do processo educativo e do trabalho: um professor produz o material e tudo o que se desdobra a partir dali é acompanhado e supervisionado pelo tutor. Segue abaixo um trecho da entrevista com a tutora Vera:

Vera afirmou que o trabalho do tutor é um trabalho docente: “claro, somos nós que praticamente explicamos tudo pros alunos. A gente não tá presencialmente em uma sala de aula, com os alunos sentados ali explicando, só que nós explicamos o conteúdo que está ali”. Quando questionada se o trabalho do tutor é um trabalho docente, respondeu: “sim, uma maneira diferente de ensinar, mas é um trabalho docente”. Nesse momento da entrevista, a tutora insistiu em demonstrar o gosto pelo trabalho que realiza no EAD. Para Vera, não há qualquer dúvida de que o tutor é um professor, **pois os professores pesquisadores, eles colocam aquele material ali, só que tudo cabe a nós, né?** Eu oriento meus alunos de como eles vão realizar as atividades, **eu ajudo eles no momento em que surgem as dúvidas, porque nós somos os professores, porque o material já vem pronto, mas é nós, conosco que eles conversam, conosco que eles tiram as dúvidas, somos nós que corrigimos as tarefas, então, somos professores** (MENDES, 2012, p. 122, grifo nosso).

Essa fala, assim como outras que se seguem durante a pesquisa, indicam uma fragmentação do trabalho docente, em que alguns pensam e elaboram (professores e professores conteudistas) o conteúdo e uma parte o “executa” – nesse caso, os tutores. O terceiro capítulo, porém, mostra que muitas IPES já atribuem aos tutores a elaboração de material e de determinadas atividades, além da produção de relatórios de frequência, desempenho etc.

Mesmo tentando imprimir outra natureza de trabalho aos tutores, por meio de diferentes termos e da própria condição de rebaixamento hierárquico a que estão submetidos, a CAPES e as próprias instituições de ensino não conseguem ocultar a centralidade dos

tutores na UAB. Nesse sentido, avaliam-se os dados da Pesquisa com os Estudantes do Sistema UAB (CAPES/UFAM).

## **2.2 Boletim Informativo dos Resultados da Pesquisa com Estudantes do Sistema UAB e a prevalência do trabalho do tutor**

Em recente levantamento feito pela DED/CAPES em parceria com a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), foi aplicado em janeiro de 2017 um questionário, em escala nacional, com o objetivo de:

[...] obter mais informações a respeito da percepção sobre a qualidade dos cursos e o grau de expectativa dos estudantes que ingressaram no Sistema UAB. A partir das repostas, foi possível sistematizar alguns fatores acadêmicos, tutoriais e pessoais em relação à interação entre os alunos, tutores, coordenadores e professores e os recursos educacionais utilizados nos cursos (CAPES, 2018, s.p.).

Antes de esmiuçarmos os dados desse “Boletim Informativo dos Resultados de Pesquisa com os Estudantes do Sistema UAB”, entrou-se em contato via e-mail institucional<sup>74</sup> com o intuito de obter maiores esclarecimentos sobre a pesquisa e compreender melhor qual a metodologia de pesquisa aplicada, como se estruturou o questionário e por que a UFAM foi a entidade responsável. No entanto, até a finalização da tese, não se obteve retorno da instituição.

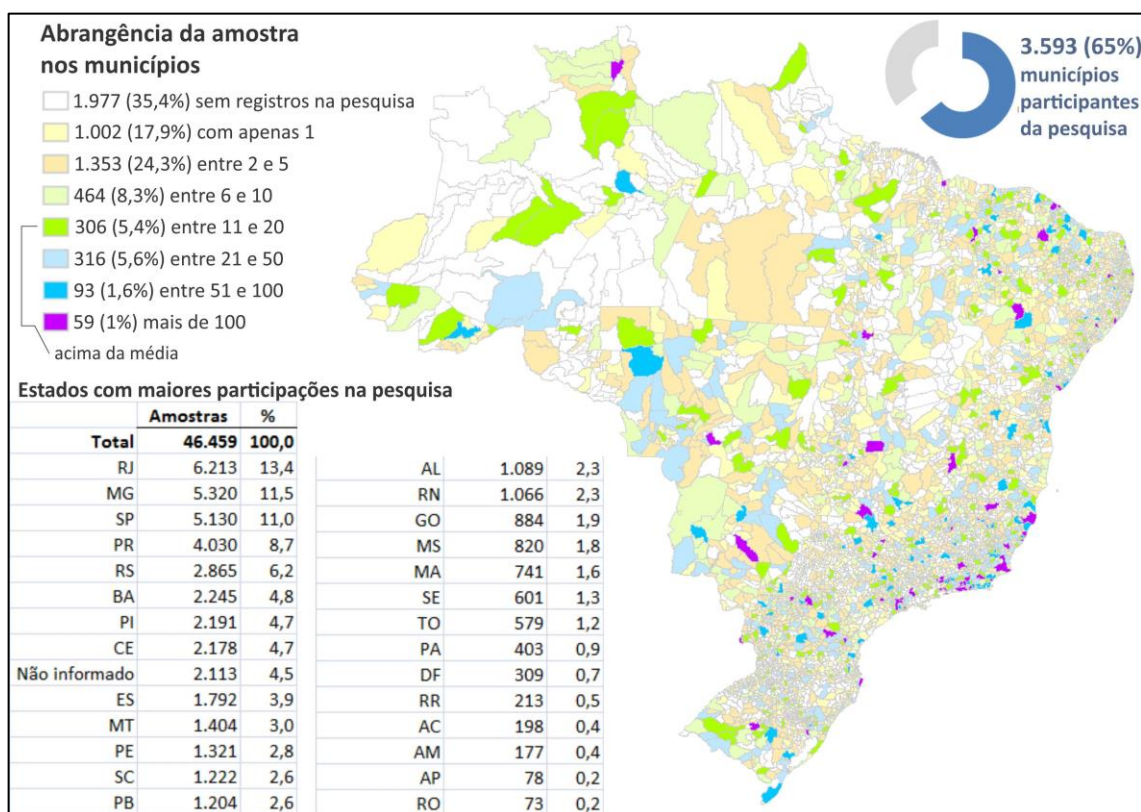
A escolha em apresentar alguns dados desse Boletim decorre do fato de que parte significativa das perguntas estruturadas aos alunos refere-se ao trabalho dos tutores, uma vez que são questões relativas à metodologia de ensino, didática, qualidade das correções realizadas – um conjunto de atividades tipicamente docentes que estão sendo realizadas pelos tutores. Não houve, todavia, o objetivo de avaliar qualitativamente as repostas, visto que são representações dos alunos sobre o Sistema UAB.

O Boletim é um arquivo em formato *Power Point* apresentando dados sobre diferentes aspectos da vida discente. A amostragem da pesquisa resultou em 46.459 questionários, porém nem todos os participantes responderam a todas as perguntas. Abaixo, encontra-se a divisão da amostragem por estado e abrangência por município.

---

<sup>74</sup> Na página da UAB e ao final da apresentação, constava a seguinte mensagem: “Para maiores esclarecimentos, novas informações ou sugestões, utilize o canal de comunicação estabelecido através do e-mail [pesquisa.estudantes@capes.gov.br](mailto:pesquisa.estudantes@capes.gov.br)”.

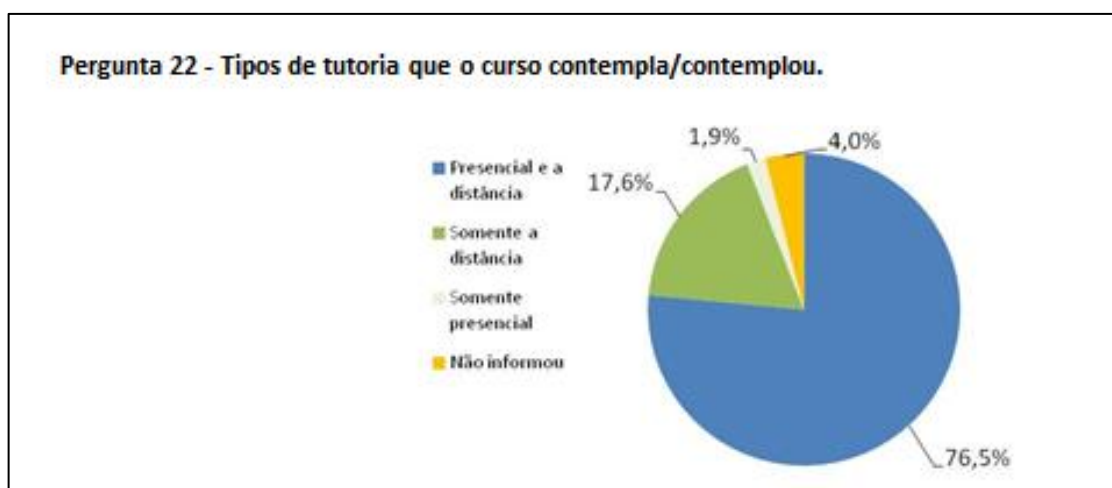
**FIGURA 8 – Abrangência da Amostragem da Pesquisa com discentes UAB**



Fonte: CAPES (2018).

Quando perguntado aos discentes se atuam como professor da Educação Básica, 59,8% disseram que não, 38,4% são professores da rede e 1,8% não respondeu. Sobre a condição estudantil da amostragem, a maior parte estava cursando ou já tinha se formado. Os tutores e/ou trabalho desempenhado foram objeto de análise de forma direta em oito perguntas e, indiretamente, como opções de resposta, em outras duas. As perguntas foram:

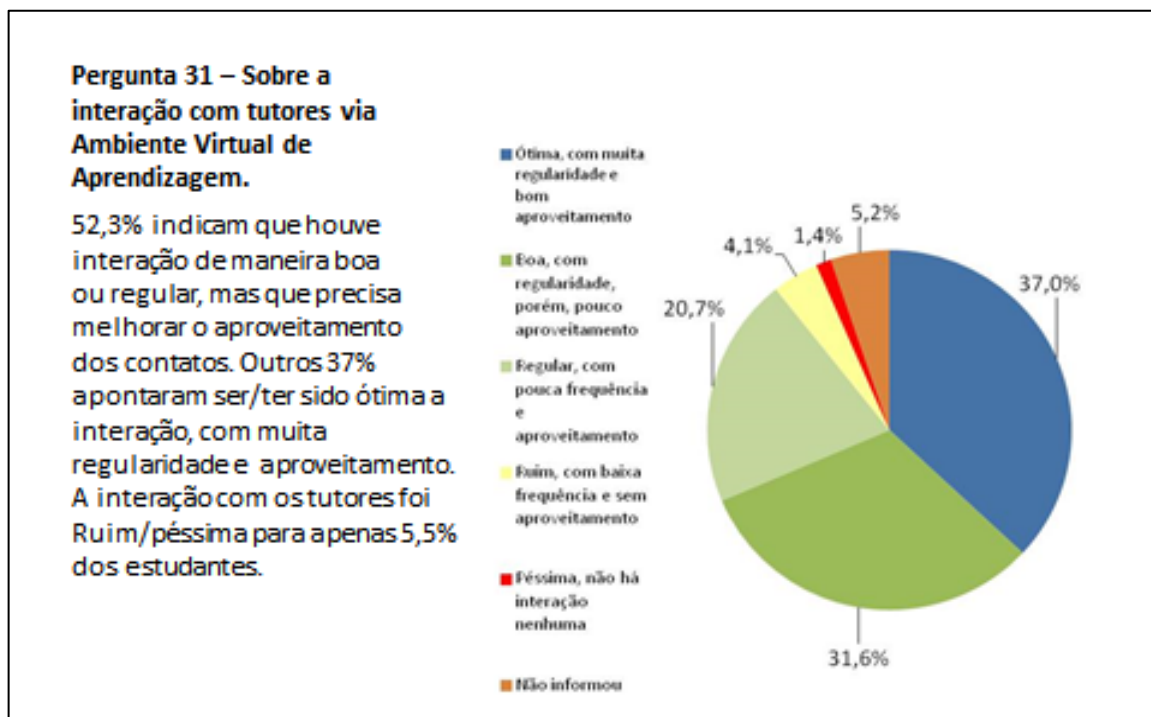
**FIGURA 9 – Tipos de tutoria realizadas nos cursos UAB**



Fonte: CAPES (2018).

A maior parte dos alunos do Sistema UAB é atendida por tutores presenciais e a distância durante o curso. Quando questionados sobre a interação dos alunos com os tutores via AVA, mais de 60% dos respondentes qualificaram como ótima ou boa e somente 5,5%, classificaram como ruim ou péssima.

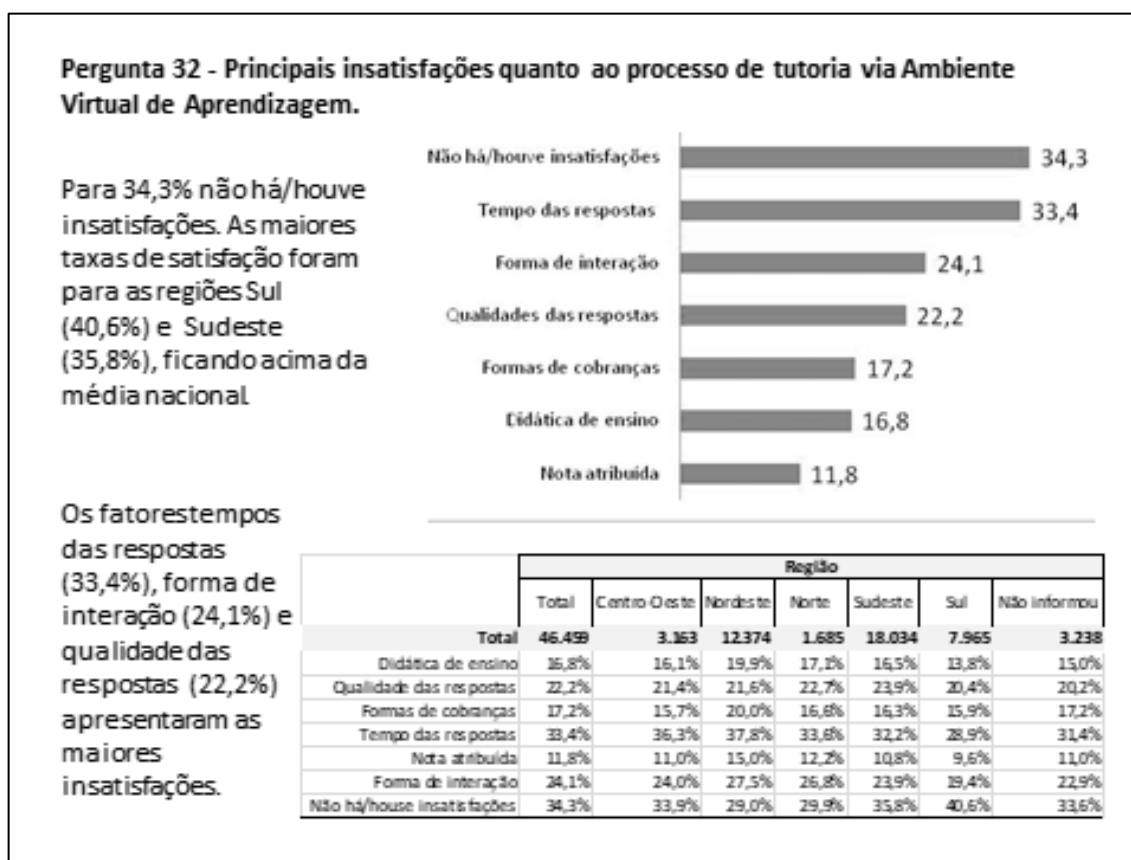
**FIGURA 10** – Pergunta sobre a interação dos alunos com os tutores via AVA



Fonte: CAPES (2018).

A próxima pergunta, que parece ter sido de múltipla escolha, questiona as principais insatisfações quanto à tutoria feita virtualmente. As respostas fornecem alguns indicativos das funções atribuídas aos tutores: tempo delimitado para responder; domínio do conteúdo a ser respondido; cobrar os alunos para realização de atividades; atribuir nota às avaliações, além de uma opção sobre a didática de ensino empregada.

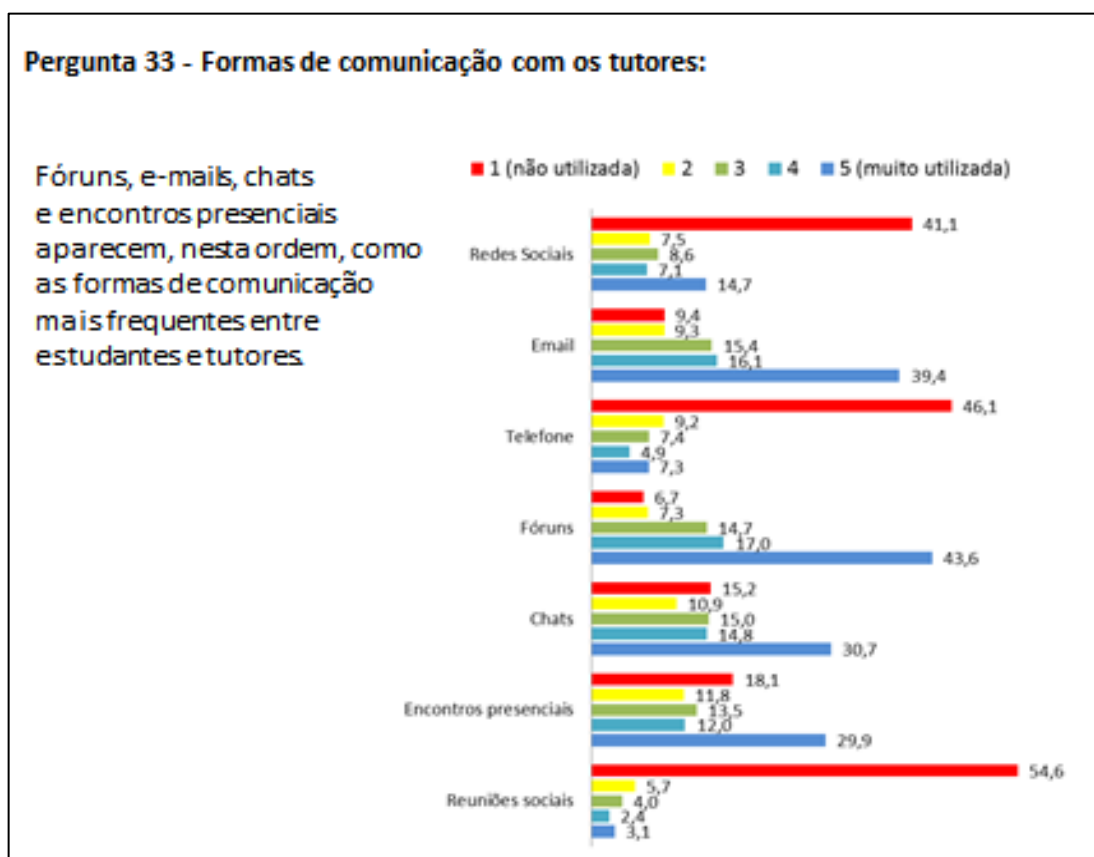
**FIGURA 11 – Insatisfações dos discentes quanto ao processo de tutoria via AVA**



Fonte: CAPES (2018).

Sobre as formas de comunicação com os tutores, foram elencadas sete tipos: via redes sociais; e-mail; telefone; fóruns; chats; encontros presenciais e reuniões sociais. Alguns meios formais e institucionais aparecem como mais frequentes, entretanto o uso das redes sociais é prevalente no atendimento e comunicação com os alunos. Do total de 36.668 respostas para essa pergunta, 17.585 indicaram utilizar as redes sociais para comunicação, isto é, mais de 50% do alunado faz uso desse meio.

**FIGURA 12** – Formas de comunicação entre discentes e tutores



Fonte: CAPES (2018).

Pensando na baixa probabilidade de essas redes sociais serem páginas oficiais das instituições – o que não parece ser o caso –, utilizá-las implica envolver uma dimensão “privada” da vida do tutor para prestar atendimento aos alunos, além de ampliar sua carga horária de trabalho. Fronteiras não delimitadas do tempo de trabalho e do tempo de descanso, assim como dos âmbitos privado e do público, são marcas próprias da flexibilidade desse tipo de trabalho (*home office* ou teletrabalho), propiciadas por novos padrões organizacionais e tecnológicos, absorvidos na dinâmica das instituições educacionais. Segundo Mill e Fidalgo (2009a):

[...] a realização de atividades a distância tornou-se mais fácil, especialmente aquelas atividades do setor de serviço (como é o caso da educação). O desenvolvimento tecnológico atual possibilita a realização de várias atividades a distância, e isso está na base do teletrabalho: flexibilização dos lugares e dos horários do fazer (MILL; FIDALGO, 2009a, p. 202).

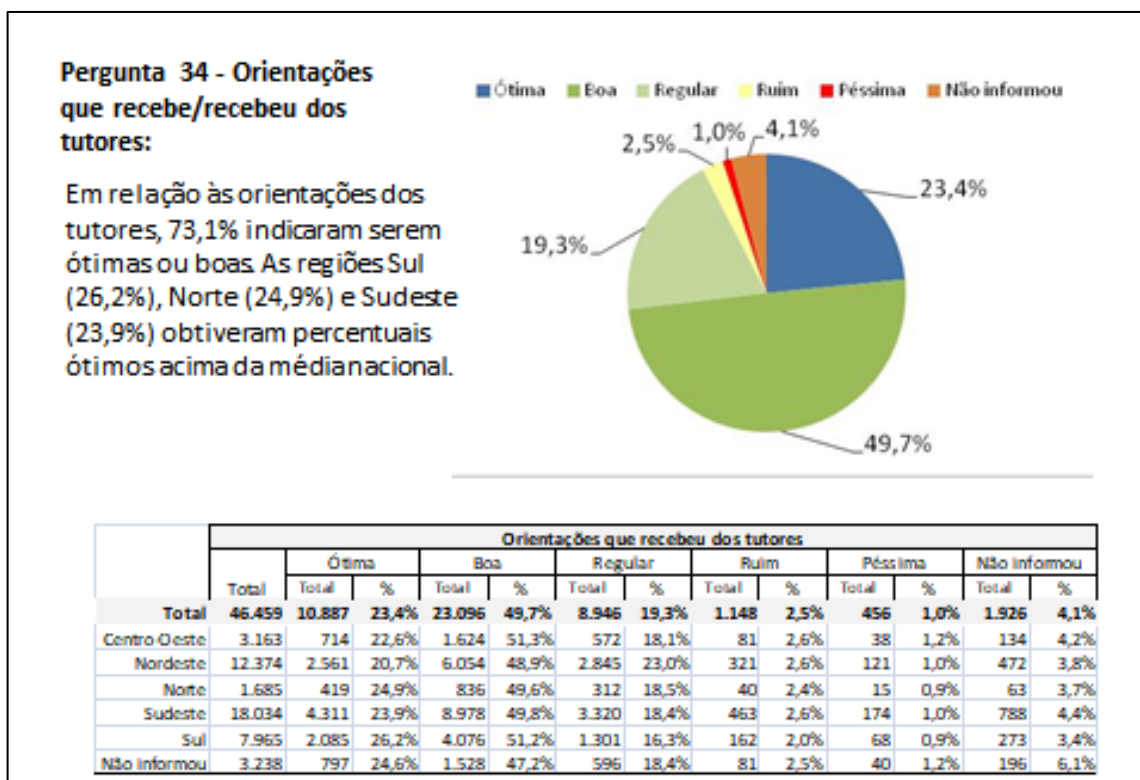
O que inicialmente parecer ser vantajoso – a dinâmica espaço/tempo não muito rígida do trabalho por meio das TICs – na verdade passa por formas de controle do trabalho do tutor, como o tempo que esteve logado nos sistemas remotos, o chamado tempo médio de



resposta (24 horas) aos alunos, entre outros recursos. Em seus estudos, Fidalgo e Mill (2009a) apontam para uma “configuração múltipla dos espaços de trabalho” dos profissionais da EaD.

Outro aspecto questionado relativo ao trabalho dos tutores foi sobre as orientações dadas aos discentes. No geral, os tutores foram bem avaliados pelos alunos, indicando 73% qualificações ótimas ou boas no que se refere às orientações recebidas.

**FIGURA 13** – Avaliação discente sobre as orientações recebida dos tutores

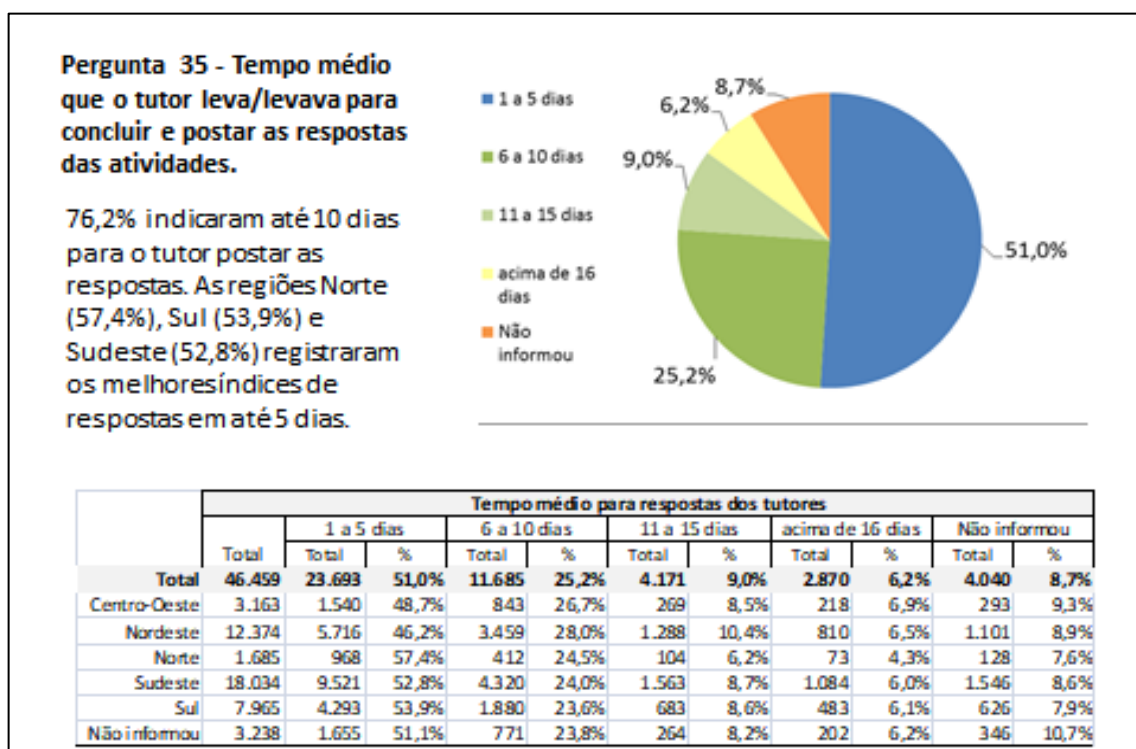


Fonte: CAPES (2018).

A próxima pergunta, “Tempo médio que o tutor leva para concluir e postar as respostas das atividades<sup>75</sup>”, é um tanto dúbia. Percebe-se, pelo conjunto de questões, que se trata do tempo dispendido entre concluir as correções das atividades e postá-las aos alunos. Como o enunciado não utiliza a palavra correção, e sim conclusão, fica incerto o que está sendo avaliado de fato. Pelos valores, mais de 50% indicaram que a devolutiva é feita de um a cinco dias.

<sup>75</sup> Como pode ser visto no gráfico abaixo, há um erro no cálculo. A UFAM/CAPES anuncia que 76,2% indicaram que o tutor leva até dez dias para postar, entretanto são 25,2%. A maior parte responde entre um a cinco dias.

**FIGURA 14** – Tempo médio de correção e postagem das atividades pelos tutores

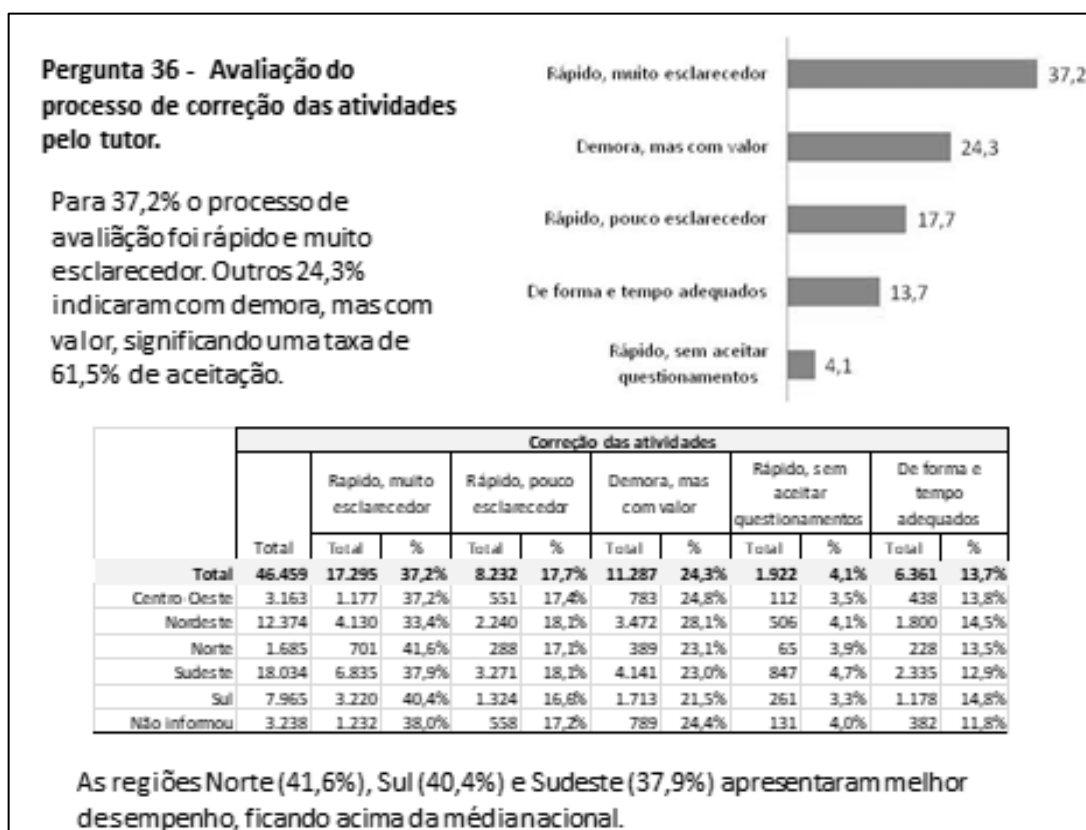


Fonte: CAPES (2018).

A pergunta de número 36 já é mais objetiva e requer dos alunos da UAB que avaliem o processo de correção das atividades feito pelo tutor. Do total, 37% indicaram que as correções são rápidas e esclarecedoras, já 24% apontaram que há demora, mas tem valor<sup>76</sup>, e 17,7% disseram que o tutor pode responder rápido, contudo sua resposta nem sempre é esclarecedora. Certamente, não há elementos suficientes para avaliar a real competência dos tutores nos processos de correção.

<sup>76</sup> Novamente, outra sentença de construção dúbia é localizada, pois se interpreta que o emprego da palavra “valor” é no sentido de contribuição e esclarecimento, e não no sentido de atribuição de nota.

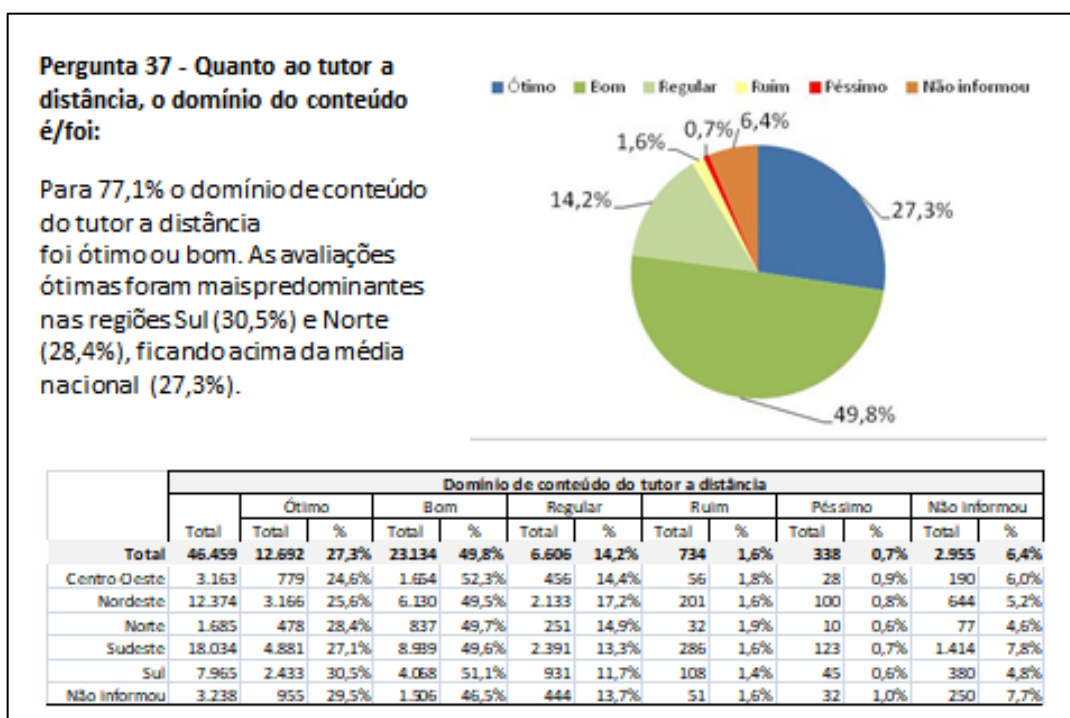
**FIGURA 15** – Avaliação do processo de correção de atividades feita pelos tutores



Fonte: CAPES (2018).

Na perspectiva discente, o domínio do conteúdo do tutor é um ponto positivo, pois 77% qualificaram como ótimo ou bom, enquanto as avaliações negativas (ruim, péssimo) foram de 2,3%.

**FIGURA 16** – O domínio de conteúdo do tutor a distância pela ótica discente



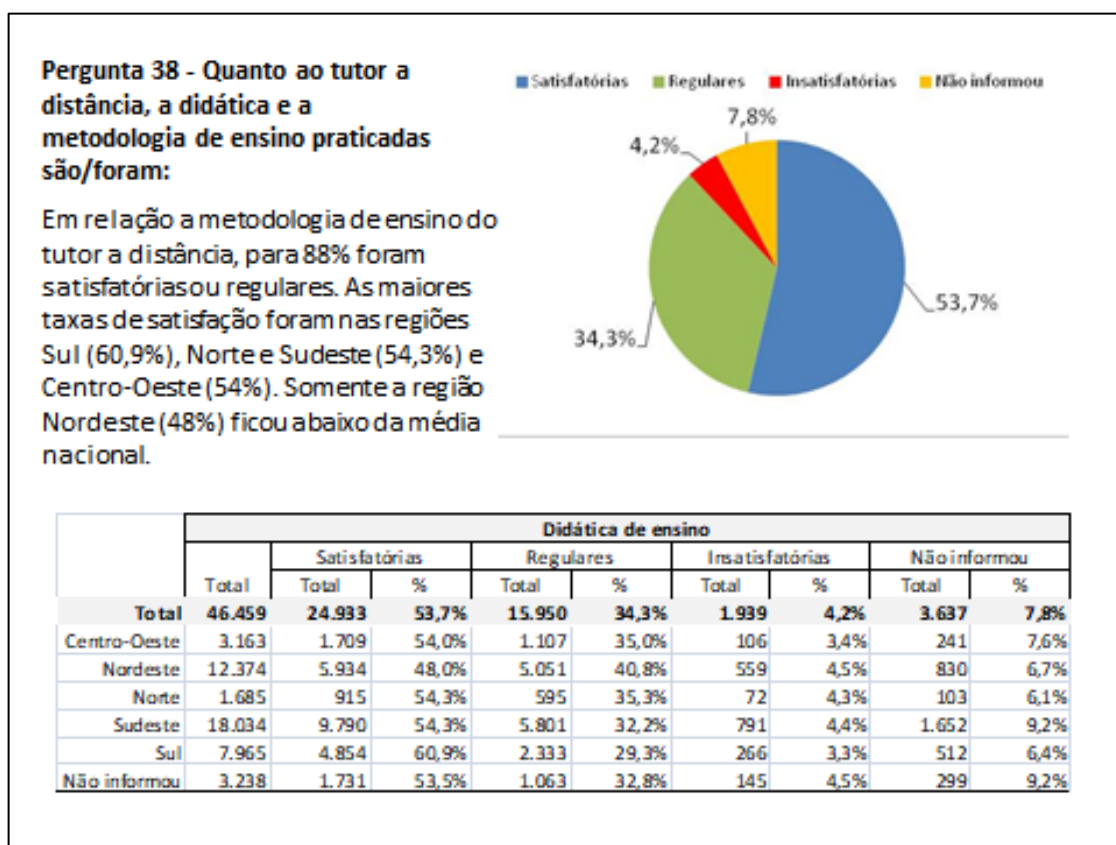
Fonte: CAPES (2018).

Seguindo o mote de indagar as práticas professorais dos tutores, a próxima questão da UFAM/UAB para os alunos é sobre a didática e a metodologia de ensino praticadas pelos tutores virtuais - fato, no mínimo, curioso, considerando que eles não são os professores do curso. Se, no sistema UAB, pela normativa estabelecida, quem realiza a prática de ensino são os professores formadores, conforme definição abaixo, por que tais perguntas foram feitas em relação ao tutores?

Art. 4º As bolsas do Sistema UAB serão concedidas de acordo com critérios e modalidades gerais dispostas a seguir [...] **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 (BRASIL, 2016, p. 17, grifo nosso).

Cabe destacar que a pergunta sobre didática e metodologia de ensino foi feita somente em relação ao trabalho dos tutores; a mesma, de acordo com o publicado no relatório, não foi feita sobre o trabalho dos professores.

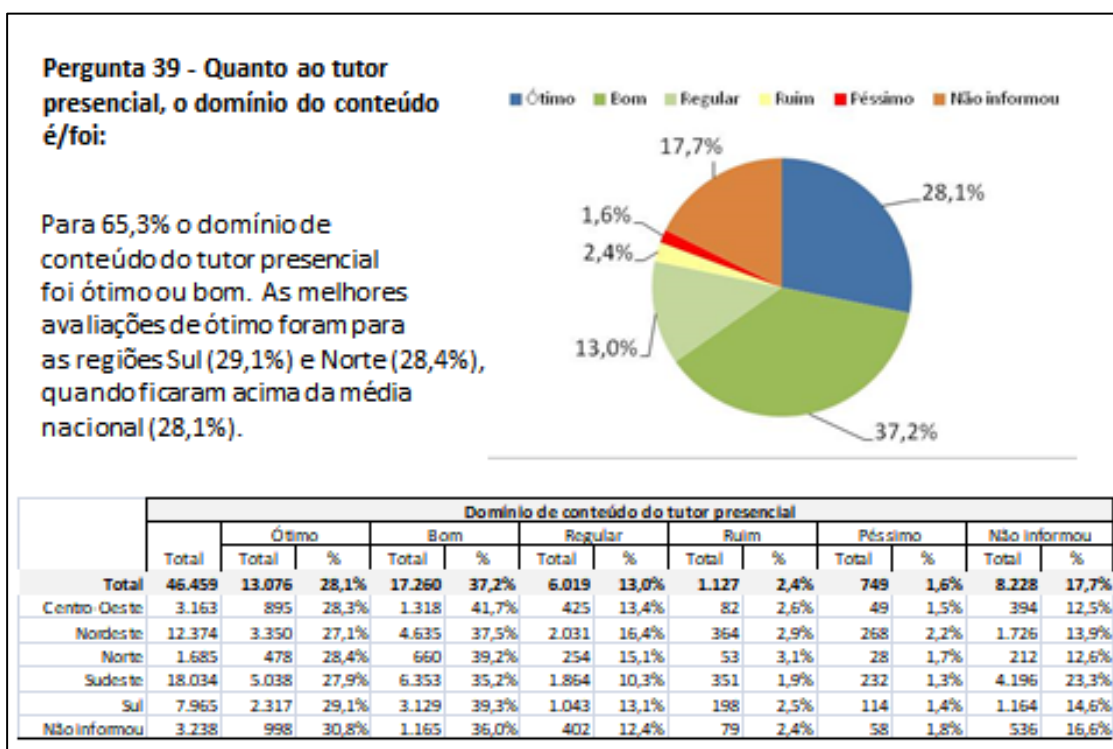
**FIGURA 17** – Avaliação discente da didática e metodologia de ensino dos tutores a distância



Fonte: CAPES (2018).

Quanto à didática e à metodologia praticadas, a maioria dos alunos as qualifica de forma satisfatória (53,7%), além de 34,3% apontando como regular. O total de insatisfeitos com a didática e a metodologia de ensino dos tutores foi de 4,2%.

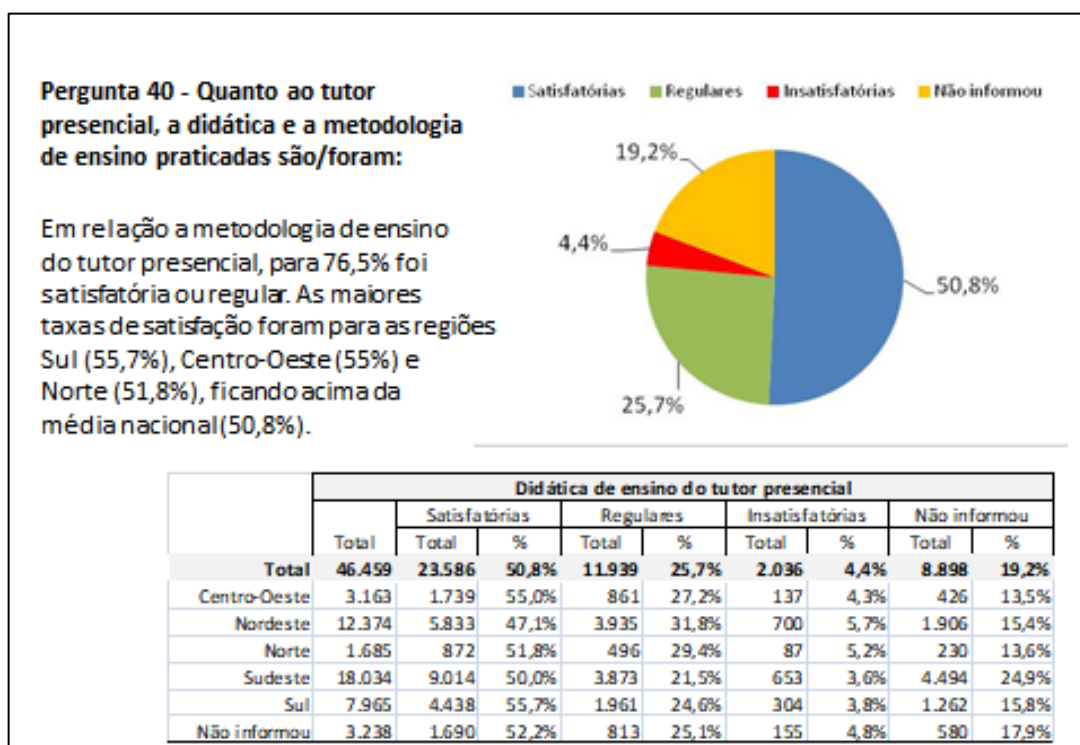
**FIGURA 18** – O domínio de conteúdo do tutor presencial pela ótica discente



Fonte: CAPES (2018).

No que tange à didática e à metodologia de ensino praticadas pelos tutores presenciais, mais de  $\frac{3}{4}$  dos estudantes apontaram ser uma prática satisfatória/regular. Nota-se o questionamento do domínio de conteúdo, tanto para o tutor virtual como para o presencial.

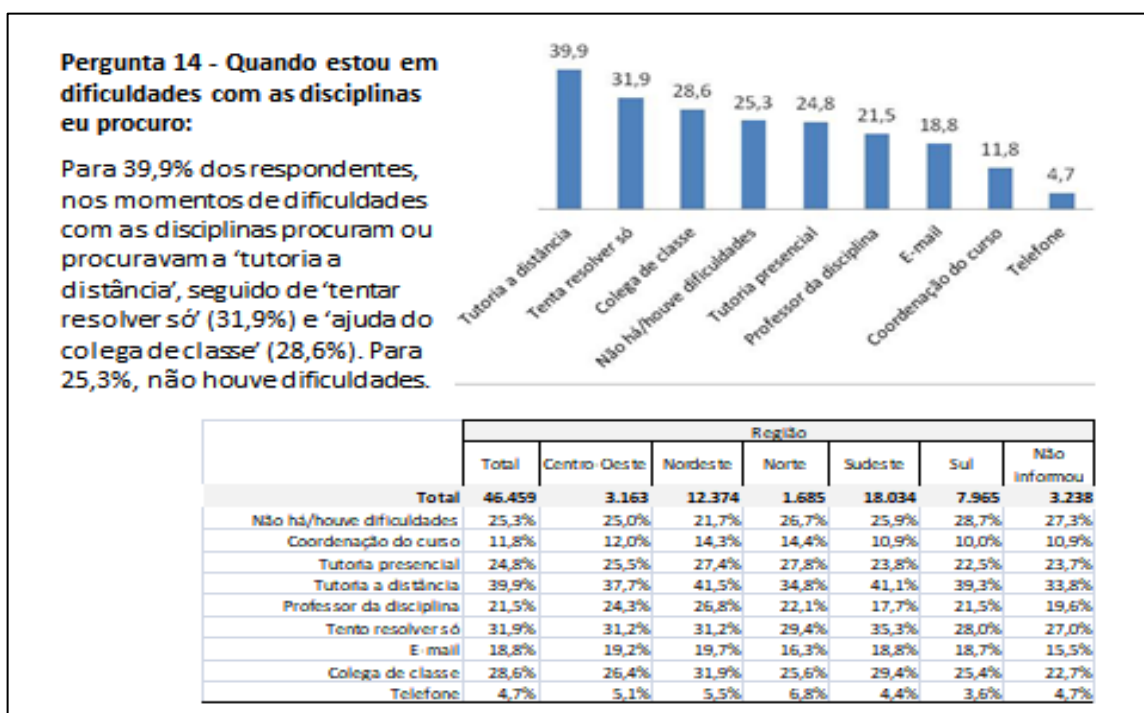
**FIGURA 19** – Avaliação discente da didática e metodologia de ensino dos tutores presenciais



Fonte: CAPES (2018).

Diante da dificuldade com a disciplina, 39,9% dos alunos apontaram procurar o tutor a distância; 31,9% tentam resolver sozinhos; 28,6% recorrem aos colegas de classe nessa situação; 24,8% buscam o tutor presencial; 21,5% procuram o professor. Mesmo que tenham sido ofertadas aos respondentes múltiplas escolhas, acessar o tutor (virtual/presencial) diante da dúvida é mais frequente do que entrar em contato com o professor do curso. Esse maior contingente de alunos indicando procurar os tutores no momento das dúvidas indica o estabelecimento de uma relação de ensino-aprendizagem entre eles.

**FIGURA 20** – Os meios utilizados pelos discentes para sanar dúvidas

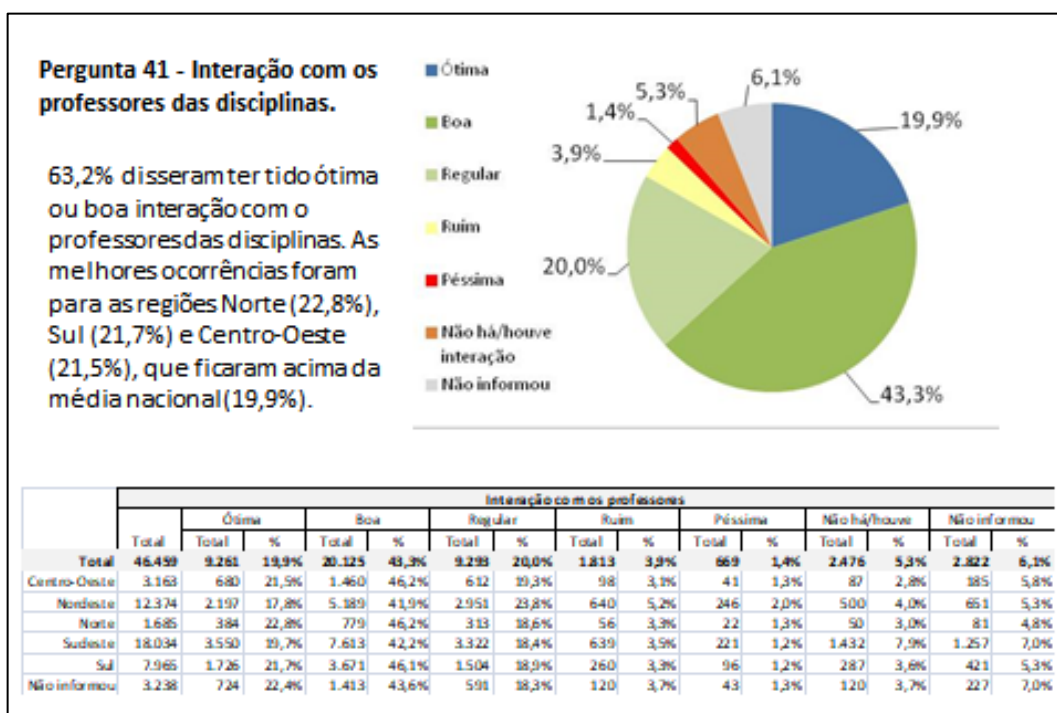


Fonte: CAPES (2018).

Das 38 perguntas apresentadas no Boletim, somente uma fez menção direta ao professor da UAB, perguntando sobre a interação deles com os alunos. Do total, 83,3% indicaram de ótima a regular, já 10,6% qualificaram como ruim, péssima ou apontaram que não houve interação com os professores das disciplinas.



**FIGURA 21** – Interação dos discentes com os professores das disciplinas



Fonte: CAPES (2018).

O mais problemático é que não há perguntas diretas sobre a coordenação do curso, a qualidade das aulas elaboradas pelos professores e suas metodologias de ensino. A ausência em citar os demais profissionais que atuam no Sistema UAB revela a própria centralidade do trabalho do tutor.

Como já evidenciado, são muitas as definições sobre a função da tutoria, sem que haja um consenso entre os autores. Assim, o tutor aparece como um facilitador que ajuda os alunos a compreender os objetivos do curso e a assumir uma postura emancipatória no processo de aprendizagem; como observador da realidade vivida por alunos, orientadores e demais parceiros da rede; como conselheiro sobre métodos de estudo; como psicólogo capaz de orientar o aluno em momentos de dificuldades e angústias inerentes ao processo de aprendizado; e, finalmente, como avaliador de todo o processo, devido à sua visão próxima da realidade dos alunos, conferindo-lhes uma capacidade de identificar problemas de implantação e prováveis causas de desvios dos objetivos. Porém, antes de associar ao tutor tantas qualidades, Preti (2003), ao investigar o estado da arte sobre tutoria, assevera:

[...] sejam estudadas em profundidade teorias como as construtivistas e sociointeracionistas se quisermos, por exemplo, que os orientadores acadêmicos atuem não como simples “motivadores” ou “facilitadores” da aprendizagem, mas como mediadores e educadores (PRETI, 2003, p. 20).

Outro ponto importante para pensarmos a atuação do tutor vem da pesquisa de Mendes (2012) com tutores da UAB em uma Instituição Pública Federal de Ensino Superior da região Sul do país. Ao entrevistá-los, a pesquisadora constatou:

As entrevistas revelaram uma variedade de características dos trabalhos realizados pelos tutores a distância que, em cada curso, podem possuir funções distintas. De acordo com os dados da pesquisa, o tutor pode: a) ser responsável por uma disciplina em um ou dois polos; b) ser responsável por uma disciplina, mas atender vários polos ao mesmo tempo; c) não ter uma disciplina específica e ser responsável por um polo, ou seja, responder por todas as disciplinas que são ofertadas; d) atuar em um polo diferente em cada semestre (MENDES, 2012, p. 113).

O trabalho “Evasão discente na EaD: percepções do papel do tutor em uma instituição de ensino superior (2014)” contribuiu para nossa tese, na medida em que os autores, ao realizarem um estudo de caso com gestor EaD, coordenador de curso, coordenador de tutoria, professor e tutor de uma IPES participante do sistema UAB, concluíram que:

O Tutor presencial foi lembrado como profissional de ligação dos alunos com curso. Considerando que, em sua maioria, esse tutor possui maior conhecimento sobre o aluno, em virtude do contato presencial, é atribuído a ele o papel de ir atrás do aluno, inclusive fazendo a busca nas residências [...] (BIZARRIA; SILVA; CARNEIRO, 2014, p. 2190).

A própria pesquisa identificava a rotatividade dos tutores em decorrência da precariedade do trabalho.

O vínculo do tutor com a instituição fragilizado, considerando o pagamento de bolsa sem vínculo empregatício, favorece a rotatividade de tutores. Essa questão foi lembrada como algo prejudicial a EaD e, com consequências diretas relacionadas a evasão escolar, como segue: Turmas em que houve mudança de tutor tiveram uma evasão maior. (E2, 2014). Eu tive a sorte de um tutor que me acompanhou durante todo o período e outros foram mudando (vínculos fragilizados), por problemas de trabalhos que eles arranjavam ou acabavam sendo remanejados para outras disciplinas. (E6, 2014) (BIZARRIA; SILVA; CARNEIRO, 2014, p. 2193).

Ao intensificar os usos das TICs nas universidades, as orientações e os próprios editais de seleção demandam um profissional polivalente que domine não somente o conteúdo ou a área de conhecimento em que atuará, mas que também saiba manusear diferentes softwares, orientar e solucionar os problemas relativos aos aplicativos ou ao ambiente virtual de ensino, além de estimular e motivar a aprendizagem do aluno. Nesse cenário, tem-se, no mínimo, três grandes competências: formação específica, técnico administrativo e

pedagógica. Mesmo entre os favoráveis à tutoria, há um consenso da polivalência necessária ao tutor.

O tutor é um facilitador que ajuda o estudante a compreender os objetivos do curso, é um observador que reflete constantemente junto ao aluno a sua possível trajetória acadêmica. Mas é também **um conselheiro e um psicólogo**, capaz de compreender as questões e as dificuldades do aprendiz e deve ajudá-lo a responder de maneira adequada, **é ainda um especialista em avaliação formativa**. Diante dessas diferentes funções pode-se também acrescentar **a de administrador** para dar conta de certas exigências da instituição (VIEIRA, 2011, p. 9, grifo nosso).

A suposta qualidade do tutor em congregar tantas habilidades no dia a dia tem o potencial de mascarar a própria precarização das condições de trabalho, já que as atribuições de esferas tão distintas feitas à tutoria desfiguram paulatinamente o trabalho do tutor como atividade docente, tornando-se o que se denomina pseudodocência. Em outras palavras, a pseudodocência configura-se por ser uma ação docente realizada em meio a demais atividades – que demandam muitas responsabilidades – e que não é reconhecida como tal.

Ao avaliar as diretrizes, leis e projetos referentes à categoria de trabalho de tutor, são registradas intercorrências no PL referente ao exercício da atividade de tutoria na EaD. Mesmo entre os representantes do legislativo e da Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público da Câmara dos Deputados, não se encontra um consenso, pois a parte proponente e a segunda relatora tentaram criar mecanismos que rebaixassem a qualificação de quem poderia atuar como tutor, enquanto os outros dois relatores da comissão interpretam que não há necessidade de uma legislação específica, haja vista que tutoria é uma atividade relativa ao magistério e para isso já existe uma legislação concernente à atividade docente.

Com o adensar da análise, a pseudodocência no ensino superior foi se cristalizando como uma categoria que consegue abarcar uma gama de práticas docentes, técnico-administrativas e motivacionais realizadas pelos tutores por meio de vínculos de trabalho precários.

### CAPÍTULO 3 – A ANÁLISE DOS EDITAIS DAS INSTITUIÇÕES PARCEIRAS: OS PROCESSOS DE SELEÇÃO EM FOCO

A estrutura do campo universitário é apenas o estado, num dado momento do tempo, da relação de forças entre os agentes ou, mais exatamente, entre os poderes que eles detêm a título pessoal e sobretudo por meio das instituições de que fazem partes; a posição ocupada nesta estrutura está no princípio das estratégias que visam transformá-la ou conservá-la modificando ou mantendo a força relativa dos diferentes poderes ou, se prefere, as equivalências estabelecidas entre as diferentes espécies de capital (BOURDIEU, 2017, p. 171).

O propósito que move este capítulo, constituído a partir da pesquisa documental dos editais de seleção de tutores, é o de focalizar, por meio dos critérios estabelecidos para o cargo (funções a serem desempenhadas; informações sobre a divisão do horário de trabalho e demais responsabilidades atribuídas aos tutores), os elementos constitutivos que denotam o processo de seleção numa correlação com a precarização do trabalho do tutor e a nova morfologia de trabalho docente na educação pública superior – neste caso, impetrada com o auxílio de agentes da própria universidade. Acrescente-se, ainda, que os documentos oficiais (editais) permitem acessar, via análise, quais os capitais mobilizados no campo universitário e o peso dos processos de seleção no acesso ao campo universitário.

O campo universitário e, conseqüentemente, o homem acadêmico<sup>77</sup> emergido dele estão integrados por meio de uma estrutura composta de práticas e princípios de divisão e hierarquização dos agentes, relações de autoridade e dependência, em uma constante disputa pela validação dos poderes e dos mecanismos de reprodução do corpo docente.

[...] o campo universitário é, como todo campo, **o lugar de uma luta para determinar as condições e os critérios de pertencimento e de hierarquia legítimos**, isto é, as propriedades pertinentes, eficientes, próprias a produzir – funcionando como capital – os benefícios específicos assegurados pelo campo. Os diferentes conjuntos de indivíduos (mais ou menos constituídos em grupos) definidos por esses diferentes critérios ligam-se a eles e, ao reivindicá-los, esforçando-se por fazê-lo reconhecidos e afirmando sua pretensão em constituí-los como propriedades legítimas, como capital específico, trabalham para modificar as leis de formação dos preços característicos do mercado universitário e para aumentar assim suas chances de lucro (BOURDIEU, 2017, p. 32, grifo nosso).

Como são muitas as condições e os critérios de pertencimento ao campo universitário, Bourdieu (2017), a partir de uma série de indicadores<sup>78</sup> e fontes sobre a

<sup>77</sup> Alusão ao título e conceito da obra *Homo Academicus* (1984) de Pierre Bourdieu.

<sup>78</sup> Indicadores demográficos e indicadores de capital econômico e social herdado ou adquirido.

universidade francesa, escrutinou as diferentes formas de poder e a forma como as relações vão se constituindo entre os sujeitos. Ao longo das obras sobre o sistema educacional, um ponto de destaque foram os processos de seleção, ou, como denominado por Bourdieu e Passeron (1968), os exames de seleção – mecanismos importantes, pois há um peso universitário e social concedido a eles, além da “*illusion*” de neutralidade e suposta independência dos exames em relação a outros processos, como o sistema de classes sociais. Inclusive, os autores asseveram a capacidade dos sistemas de exames ocultarem as eliminações sem exames<sup>79</sup>.

Esta pesquisa irá se debruçar, especificamente, sobre a tese bourdieusiana mais atinente ao problema em foco, que é o jogo de forças entre os agentes no campo universitário e a função que os exames de seleção desempenham no interior de uma instituição educacional, dotada de meios específicos de autopropetuação e que tem o poder de escolher seus agentes conforme critérios próprios, retraduzindo pela sua lógica as demandas externas.

Bourdieu e Passeron, observam como o sistema de ensino francês, no processo de se autopropetuar e de se legitimar socialmente, consagra seus valores e normas institucionalizados através de criteriosos exames de seleção. Segundo os autores, o sistema de ensino traduz as demandas sociais externas a partir de sua própria lógica e meios específicos de autopropetuação. Um deles é o próprio “privilégio de formar completamente e escolher de acordo com os próprios critérios de seus próprios agentes”. Assim, ocorre a retradução das demandas externas (sociais) à lógica própria das instituições (NUNES, GUERRINI, 2017, p. 522).

Ademais, os exames de seleção são práticas imbuídas de ritos institucionais, que, para Bourdieu (2014), significam a consagração de algo – logo, é importante que sejam avaliados.

É o Estado que organiza em nossas sociedades os grandes ritos de instituição, como o rito da investidura do nobre na sociedade feudal. Nossas sociedades também estão cheias de ritos de investidura: a entrega de diplomas, as cerimônias de consagração de um edifício, de uma igreja... Seria preciso refletir no que significa ser consagrado. É um exercício que deixo para vocês. Por meio desses grandes ritos de instituição que contribuem para reproduzir divisões sociais, que impõem e inculcam os princípios de visão e de divisão social segundo os quais essas divisões são organizadas, o Estado constrói e impõe aos agentes suas categorias de percepção que ao se incorporarem na forma de estruturas mentais universais à escala de um Estado nação, conciliam e orquestram os agentes (BOURDIEU, 2014, p. 231).

---

<sup>79</sup> Uma das teses apresentadas no Ensaio é a de que os exames promovem uma eliminação sem exames, ou auto-eliminação, decorrente da ordem social que dissimula a eliminação das classes populares e, em contrapartida, legitima a transmissão de vantagens ligadas à herança cultural, dissimulando o liame entre o sistema escolar e o sistema de classes sociais – ou seja, uma parcela da sociedade será excluída dos estudos antes mesmo de ser examinada. Ao longo do texto, os autores discorrem a partir da lógica dos exames sobre as probabilidades de aprovação, sucesso acadêmico, entre outros aspectos.

Considerando a ritualística intrínseca aos exames de seleção – o edital, a adesão dos candidatos, as etapas do processo até a homologação final –, é possível averiguar muitos elementos, incluindo o que está sendo reproduzido por meio dessa estrutura do Sistema UAB e quais princípios estão sendo inculcados.

Por meio dessa abordagem, percebe-se que os exames não são apenas mecanismos para selecionar os tutores mais “aptos” ou “alinhados ao programa”, pois ali também se define uma nova forma de trabalho docente, bem como a materialização da presença desse tipo de trabalho no interior das universidades. O Estado<sup>80</sup> apresenta a possibilidade de democratizar o acesso à educação superior via UAB, e os agentes responsáveis em implementar a política correspondem a tal determinação, retraduzindo essa demanda a partir de critérios próprios e de interesses vigentes do campo universitário.

Primeiramente, o mote central da análise passa pelas seguintes questões: que lógica se reproduz nesses exames de seleção de tutores? É possível identificar um padrão nessas seleções realizadas pelas instituições consorciadas? Diante das demandas externas (MEC/CAPES/ Metas do Plano Nacional de Educação<sup>81</sup>), como os agentes das universidades operacionalizam a retradução? Cabe dizer que se utiliza o termo retradução no sentido empregado por Bourdieu e Passeron<sup>82</sup> como a capacidade que as instituições de ensino têm em exprimir as demandas advindas de outros sistemas/instituições a partir dos próprios critérios vigentes e consagrados do campo.

---

<sup>80</sup> O programa UAB não é uma política de Estado, de todo modo ele continuou sendo implementado por diferentes governos.

<sup>81</sup> Ampliação de matrículas e ampliação da formação inicial e continuada de professores/profissionais de educação e para as políticas do ensino de graduação e pós-graduação, instituídas pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

<sup>82</sup> No texto *L'examen d'une illusion* há duas passagens diretas, além das indiretas, que fazem menção a essa ideia [...] devido aos meios específicos de autoperpetuação à sua disposição, começando com o privilégio de treinar completamente e escolher seus próprios agentes de acordo com seus próprios critérios, a Escola é capaz de traduzir solicitações externas em sua própria lógica; portanto, somente o método comparativo pode separar o que é devido à demanda e o que é devido à maneira de responder a ela ou o que, na maneira específica de responder a ela, é devido às tendências inerentes a todo o sistema educacional e as tradições singulares de uma história universitária (1968, p. 231, tradução nossa). [...] também é necessário levar em conta o passado singular da instituição educacional cuja autonomia relativa se expressa objetivamente na capacidade de retraduzir e reinterpretar as demandas atuais de outros subsistemas de acordo com normas específicas herdadas de uma história (1968, p. 232, tradução nossa). Trecho original [...] *en raison des moyens spécifiques d'auto - perpétuation dont elle dispose, à commencer par le privilège de former complètement et de choisir selon ses seuls critères ses propres agents, l'Ecole est en mesure de retraduire dans sa logique propre les demandes externes; aussi, seule la méthode comparative peut-elle permettre de séparer ce qui tient à la demande et ce qui tient à la manière d'y répondre ou ce qui, dans la manière spécifique d'y répondre, tient aux tendances inhérentes à tout système d'éducation et aux traditions singulières d'une histoire universitaire* (1968, p. 231). [...] *il faut encore prendre en compte le passé singulier de l'institution scolaire dont l'autonomie relative s'exprime objectivement dans l'aptitude à retraduire et à réinterpréter les demandes actuelles des autres sous-systèmes en fonction des normes spécifiques héritées d'une histoire* (1968, p. 232).

Além disso, questiona-se se os tutores submetem-se aos processos seletivos por estarem imbuídos pelas relações “encantadas” com as instituições universitárias ou se caracterizam um possível “exército industrial de reserva”<sup>83</sup> – com ressalvas tendo em vista as atuais mediações sociais e a relação de trabalho docente com a esfera pública – constituído por pessoas altamente qualificadas que se encontram desempregadas ao fim do mestrado/doutorado ou até mesmo precisando complementar a atual renda.

É importante retomar que os exames de seleção se apresentam como uma etapa de aparente lisura, equidade e objetividade em uma representação dos alicerces da universidade, contudo, ao longo das análises dos editais, percebe-se em muitos documentos a supressão de informações importantes ao candidato, indícios de precarização do trabalho, bem como uma série de passagens textuais dúbias e por vezes genéricas, que permitem, na prática, atribuir muitas funções docentes ao cargo.

O edital é parte importante entre as condicionantes de um processo seletivo democrático, pois é uma modalidade de documento de acesso público de ordem oficial, incumbido de divulgar e informar a possíveis interessados as obrigatoriedades e condicionantes para participar de uma seleção e, posteriormente, do exercício da função. Ele é o instrumento que vincula a administração pública e os candidatos através dos ditames legais fixados. No caso do tutor, em especial, é importante reiterar que a função não goza de regulamentação trabalhista.

Seguindo essa lógica, o edital deve ser um documento objetivo e claro, além de apresentar detalhadamente todas as informações necessárias, o que muitas vezes resulta em um conteúdo extenso e não muito atrativo para a leitura, podendo até mesmo ser interpretado como um mero documento descritivo. Em contraposição a essa ideia simplista, concebe-se que os editais expressam as interpretações e definições da instituição ou, pelo menos, dos agentes responsáveis por sua elaboração. É possível, por meio dos grifos, expressões e verbos nos infinitivos empregados, analisar, para além dos elementos textuais presentes, o que está sendo solicitado do candidato nas entrelinhas ou as condições objetivas omitidas.

No caso dos editais de seleção de tutores bolsistas UAB, objetivou-se captar nessa amostragem quais são as funções e atribuições relativas aos tutores e se, entre as instituições

---

<sup>83</sup> É um conceito complexo elaborado em algumas passagens da obra *O capital – Livro 1*, e constantemente revisitado pelos teóricos contemporâneos. Karl Marx definiu assim [...] população trabalhadora excedente é um produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza com base capitalista, essa superpopulação se converte, em contrapartida, em alavanca da acumulação capitalista, e até mesmo numa condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se ele o tivesse criado por sua própria conta. Ela fornece a suas necessidades variáveis de valorização o material humano sempre pronto para ser explorado, independentemente dos limites do verdadeiro aumento populacional (MARX, 2013, p. 707).

vinculadas ao Sistema UAB/CAPES, há uma interpretação unívoca a respeito do trabalho de tutor. É possível também avaliar se, na descrição das atividades do tutor, há uma propensão direta e objetiva à prática docente ou, pelo contrário, se as IES utilizam verbos e expressões atenuantes.

Outro aspecto a ser averiguado é a presença de informações relativas à quantidade de alunos que serão atendidos pelos tutores, como pontuado por Mendes (2012) ao analisar o papel do tutor por meio dos pareceres nº 1956/2007 e 1977/2007 do Conselho Nacional de Educação:

[...] percebeu-se que eles são bastante genéricos em relação a uma questão fundamental no exercício docente: a relação número alunos/professor. O mesmo acontece em relação ao número de alunos por tutor. Sobre essa questão, no Parecer n. 197, a pontuação mais alta, no item condições de trabalho, é atribuída quando “essa relação está plenamente adequada e coerente com a proposta de atividades para os conteúdos (disciplina, módulo, etc) e apresenta de forma equilibrada o binômio quantidade/qualidade no atendimento, incluindo flexibilidade no horário”. Nesse aspecto, **não fixar parâmetros que indiquem o que seria um número adequado de alunos por professor ou tutor (mesmo resguardando as especificidades de cada área) significa deixar nas mãos da instituição de ensino ou dos avaliadores a responsabilidade por definir o que é mais ou menos adequado** (MENDES, 2012, p. 109, grifo nosso).

Não menos importante é identificar e quantificar quantos editais fixam como condicionante da manutenção das bolsas dos tutores o controle de evasão dos alunos<sup>84</sup>. Ainda pertencente à análise dos editais de seleção, uma série de elementos estão sob observação, dentre eles:

- As etapas obrigatórias a que os tutores estarão submetidos durante o processo de seleção (entrevista, análise de currículo, prova objetiva, prova didática etc.);
- Se as etapas de seleção requeridas aos tutores se assemelham ou não às etapas de seleção no concurso público de professores;
- Se o edital pontua de modo claro como será a distribuição da carga horária de trabalho do tutor;
- A solicitação de curso de capacitação para tutores na condição de pré-requisito para concorrer à vaga de tutor;

---

<sup>84</sup> Alguns editais estabelecem que a bolsa será suspensa se a evasão das turmas for de 30%, como publicizado no Edital nº 02/2018 – IL/UAB/UFMT, em Anexo.



- Se os deslocamentos obrigatórios para os polos serão custeados pelo tutor ou pela instituição<sup>85</sup>;
- Se o recebimento da bolsa está condicionado à não evasão do curso;
- A informação prévia de quantos polos ou disciplinas o tutor ficará responsável.

Esse ponto em especial, sobre quantidade de polos e/ou disciplinas, decorre de uma observação feita por Mendes (2012) nas entrevistas com os tutores.

Osmar, que já trabalhou com quatro disciplinas, atualmente trabalha com apenas duas, mas em vários polos. Ele afirmou que, no seu curso, o tutor monta exercícios e questões que o professor pesquisador “pode aproveitar para usar nas provas, nas tarefas”. As provas são, em geral, elaboradas pelo professor pesquisador, responsável pela estruturação da disciplina, mas são corrigidas pelos tutores, assim como ocorre com as tarefas. Em média, no curso de Osmar, cada tutor fica com 30 alunos por polo (MENDES, 2012, p. 115).

Os demais pontos avaliados ao longo do capítulo referem-se:

- À existência, ou não, dos critérios de pontuação da análise de currículo;
- À averiguação, dentre os editais da amostragem, dos valores atribuídos aos itens do currículo (identificar se os itens de maior pontuação são os relativos à docência ou à experiência na EaD e no uso das TICs);
- Aos elementos textuais presentes nos editais – grifos, expressões e termos, por exemplo, que podem destacar itens importantes da função do tutor no Sistema UAB;
- À oferta, ou não, do provedor da internet e/ou computador para a execução do trabalho do tutor pela IES;
- À exigência, ou não, dos títulos de Mestrado e/ou Doutorado como parte dos requisitos específicos exigidos para a função de tutor;
- À verificação da exigência de prova objetiva e/ou didática para função de tutor.

Ainda pertencente a essa situação, objetiva-se, ao escrutinar os editais, mapear as obrigatoriedades que as IES solicitam no momento de escolher os tutores, pois a CAPES fixa somente três condições obrigatórias para o cargo: graduação, um ano no magistério básico

---

<sup>85</sup> Esse ponto será avaliado tendo em vista que já foram identificados editais de seleção que colocam para os candidatos a prerrogativa de custear o deslocamento para o polo em outra cidade. Por exemplo, o edital nº 04/2017 UAB/UFU estabelece no item 3.1.1: “(d) É de inteira responsabilidade do Tutor as despesas referentes ao seu deslocamento até o polo selecionado para realizar atividades presenciais, caso o candidato não resida no município – sede do polo”.

e/ou ser aluno vinculado a um programa de pós ou ter vinculação com o setor público. Logo, todos os demais requisitos e exigências são decorrentes dos critérios fixados pelas instituições a partir de uma lógica interna.

### **3.1 A aproximação com os editais de seleção da UAB: notas introdutórias**

O primeiro acesso aos editais ocorreu em um levantamento prévio realizado nos meses de maio e junho de 2015, para subsidiar com maior profundidade as reflexões iniciadas em 2013 (NUNES; GUERINO, 2013; GUERINO; NUNES, 2014; NUNES, 2016; NUNES; GUERRINI, 2017) quando, a partir de um questionário aplicado a um grupo de tutores, atuantes na rede pública e privada, começou a reflexão sobre a precarização docente nos tempos de tecnologia. Em 2016, foi feita a primeira análise referente a cinco editais disponibilizados em 2014 pelas instituições: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Universidade Estadual De Londrina, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, Universidade Federal do Paraná, Universidade Estadual do Centro-Oeste e Universidade Federal de Alagoas. Em 2017, além dos editais, principiou-se a análise das seleções da UAB em um contexto mais ampliado, pensando o próprio campo universitário. O acesso aos editais também auxiliou nas hipóteses de pesquisa do projeto de seleção para o doutorado.

Já com a pesquisa em curso, a segunda etapa de levantamento, que, de fato, é a utilizada nesta pesquisa, compreendeu os meses de maio a junho de 2018 em que foram acessados as páginas oficiais das IPES e os descritores fixados foram UAB + TUTOR, utilizando a relação de universidades hoje vinculadas ao Sistema CAPES. A lista abaixo foi retirada da *Tabela – Instituições Públicas de Educação Superior integrantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil*, disponibilizada no portal da CAPES e atualizada em novembro de 2017, totalizando 105 IES.

Ressalta-se que, durante a etapa de levantamento, foi atualizado o quadro das instituições parceiras e mais quatro aderiram, totalizando 109. O levantamento de quase dois meses foi realizado na ordem crescente da lista de 105 instituições, aspecto importante a se mencionar, pois é possível que as IES que não disponibilizaram os editais no site possam ter publicado algo após o período de sondagem.

**TABELA 1 – Instituições parceiras do Sistema UAB**

|   |
|---|
| 1. CEDERJ – CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO CEFET/RJ   |
| 2. CENTRO – FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. CELSO SUCKOW DA FONSECA                     |
| 3. FIOCRUZ – FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ  |
| 4. FUFSE – FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE                               |
| 5. FURG – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE                                      |
| 6. IFAL – INSTITUTO FED. DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS.            |
| 7. IFAM – INSTITUTO FEDERAL DE EDUC., CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS.           |
| 8. IFCE – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ.           |
| 9. IFBA – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA.           |
| 10. FES – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO.  |
| 11. IFMA – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO.       |
| 12. IFMT – INSTITUTO FED. DE EDUC., CIÊNC. E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO.           |
| 13. IFNMG – INST. FED. EDUC., CIÊNC. E TECNOL. DO NORTE DE MINAS GERAIS           |
| 14. IFPA – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ.           |
| 15. IFPB – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECN. DA PARAÍBA.             |
| 16. IFPE – INSTITUTO FED. DE EDUC., CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO.           |
| 17. IFPI – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ.          |
| 18. IFRN – INSTITUTO FED. DE EDUC, CIÊN. E TECN. DO RIO GRANDE DO NORTE.          |
| 19. IFRR – INSTITUTO FED. DE EDUCACAO, CIÊNCIA E TECNOLOGICA DE RORAIMA.          |
| 20. IFSC – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA. |
| 21. IF Sul – INSTITUTO FEDERAL DE EDUC., CIÊNC. E TECN. SUL-RIO-GRANDENSE.        |
| 22. IFTM – INSTITUTO FED. DE EDUC., CIÊNC. E TECN. DO TRIÂNGULO MINEIRO.          |
| 23. IFTO – INSTITUTO FED. DE EDUC., CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS.            |
| 24. UDESC – UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA                              |
| 25. UEA – UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS                                      |
| 26. UECE – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ   |
| 27. UEFS – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA                              |
| 28. UEG – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  |

- 
29. UEL – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
- 
30. UEM – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
- 
31. UEMA – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
- 
32. UEMG – UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
- 
33. UEMS – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
- 
34. UENF – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO
- 
35. UENP – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
- 
36. UEPA – UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
- 
37. UEPB – UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
- 
38. UEPG – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
- 
39. UERJ – UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
- 
40. UERN – UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
- 
41. UESB – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
- 
42. UESC – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
- 
43. UESPI – FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ FUESPI
- 
44. UFABC – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC
- 
45. UFAC – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
- 
46. UFAL – UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
- 
47. UFAM – UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
- 
48. UFBA – UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
- 
49. UFC – UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
- 
50. UFERSA – UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
- 
51. UFES – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
- 
52. UFF – UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
- 
53. UFG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
- 
54. UFGD – UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
- 
55. UFJF – UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
- 
56. UFLA – UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
- 
57. UFMA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
-

- 
58. UFMG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
- 
59. UFMS – FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
- 
60. UFMT – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
- 
61. UFOP – UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
- 
62. UFPA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
- 
63. UFPB – UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
- 
64. UFPE – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
- 
65. UFPEL – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
- 
66. UFPI – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
- 
67. UFPR – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
- 
68. UFRB – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
- 
69. UFRGS – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
- 
70. UFRJ – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
- 
71. UFRN – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
- 
72. UFRPE – UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
- 
73. UFRR – FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
- 
74. UFRRJ – UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
- 
75. UFS – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
- 
76. UFSC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
- 
77. UFSCAR – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
- 
78. UFSJ – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
- 
79. UFSP – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
- 
80. UFT – UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
- 
81. UFTM – UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
- 
82. UFU – UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
- 
83. UFV – UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
- 
84. UFVJM – UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI
- 
85. UNB – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
- 
86. UNCISAL – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CIENCIAS DA SAUDE DE ALAGOAS
-

- 
87. UNEB – UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
- 
88. UNEMAT – UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
- 
89. UNESP – UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO
- 
90. UNICENTRO – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
- 
91. UNIFAL – UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS
- 
92. UNIFAP – UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
- 
93. UNIFEI – UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
- 
94. UNIFESP – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
- 
95. UNILAB – UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
- 
96. UNIMONTES – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
- 
97. UNIOESTE – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA
- 
98. UNIPAMPA – FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
- 
99. UNIR – UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
- 
100. UNIRIO – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
- 
101. UNITINS – FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO TOCANTINS
- 
102. UNIVASF – UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
- 
103. UPE – UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
- 
104. USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
- 
105. UTFPR – UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
- 

**Fonte:** Adaptada CAPES (2018).

Trabalhar usando os editais de seleção de tutores das instituições parceiras ao Sistema como fonte de dados é também refletir sobre o acesso a essa documentação. Nos dias atuais, há uma Lei (nº 12.527 de 18/11/2011)<sup>86</sup> que regula o acesso a informações e a sua divulgação. Em seu Capítulo II, Art. 8º é determinado:

§ 2º Para cumprimento do disposto no caput, os órgãos e entidades públicas deverão utilizar todos os meios e instrumentos legítimos de que dispuserem, sendo obrigatória a divulgação em sítios oficiais da rede mundial de computadores

---

<sup>86</sup> A referida Lei regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1518565.pdf>.

(internet). § 3º Os sítios de que trata o § 2º deverão, na forma de regulamento, atender, entre outros, aos seguintes requisitos: I – **conter ferramenta de pesquisa de conteúdo que permita o acesso à informação de forma objetiva**, transparente, clara e em linguagem de fácil compreensão (BRASIL, 2011b, grifo nosso).

A lei é clara quanto à necessidade de ser publicizado no site oficial a informação, como também prevê o acesso à consulta pública pela ferramenta de pesquisa. Porém, na normativa, não há nenhuma menção quanto ao tempo mínimo de exposição da informação para acesso público. Frisa-se esse ponto, pois, em grande parte dos sites institucionais verificados, constatou-se que os links de acesso aos editais estavam quebrados, além de editais e processos não disponíveis para consulta, fixando somente o resultado final. Outra questão a ser destacada é que muitos portais descumprem a lei e não colocam uma ferramenta de pesquisa/busca que permita encontrar o termo/documento.

Durante o levantamento, em muitos momentos foi preciso utilizar a barra de pesquisa do *Google* para conseguir encontrar o edital. Outra dificuldade apresentada durante essa etapa resultou do fato de que algumas IES não divulgam os processos de seleção na página oficial da instituição, e sim nas páginas dos núcleos de educação a distância, além de que, em vários casos, não disponibilizam os arquivos anteriores dos editais, somente os que estão em aberto. Dessa forma, quando não encontradas as informações na página oficial, verificou-se, quando havia, na página do Núcleo de Educação a distância da instituição e, por último, no *Google*. Mesmo diante dessa estratégia de consulta, muitos editais de seleção não foram encontrados.

Considerando a própria especificidade desses documentos e a dificuldade de acessá-los, foram utilizados como base de análise os editais cujo acesso foi possível, totalizando 1.174 editais<sup>87</sup>.

Foi feita uma amostragem aleatória<sup>88</sup> de 5% a partir do total de 1.174 editais, resultando em 59 editais. O modelo de amostragem permitiu respeitar uma porcentagem mínima de cada região do país, a fim de garantir que todas as regiões fossem contempladas na análise, para que se estabelecessem comparações entre elas e fosse possível refletir sobre possíveis tendências ou disparidades. Os editais de seleção de tutores avaliados são referentes para atuação em cursos de Licenciatura, Bacharelado, Tecnólogo, Especialização, Formação continuada e Capacitação institucional.

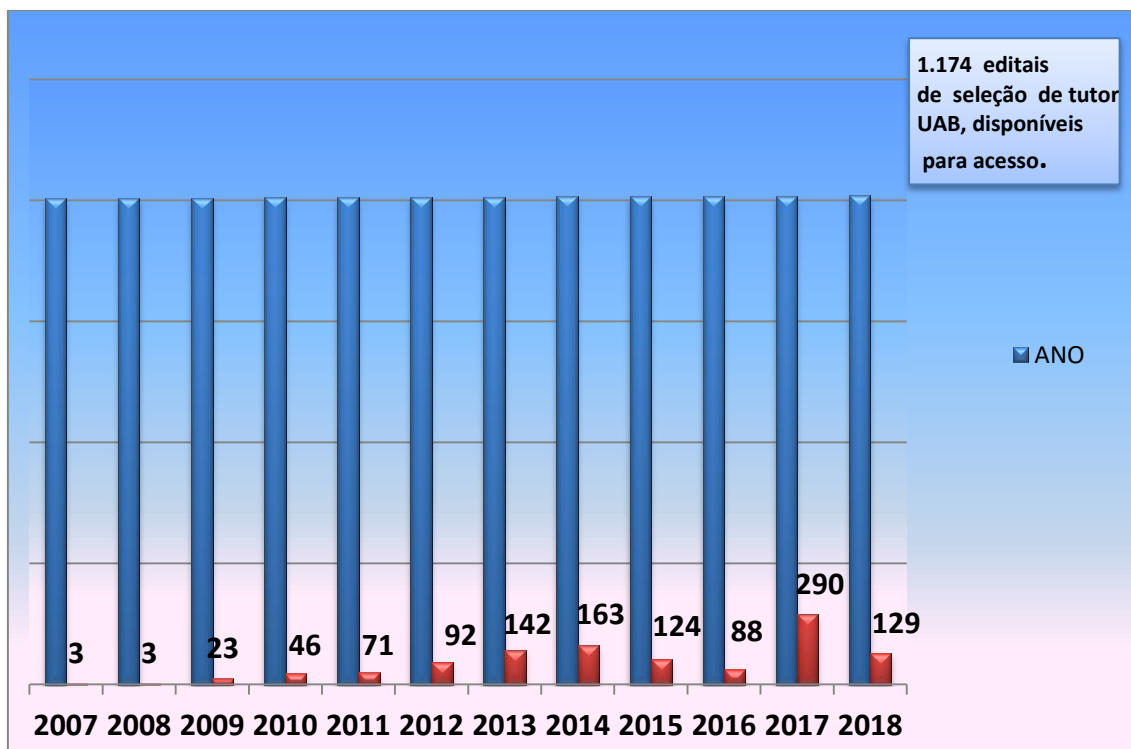
---

<sup>87</sup> Considerando que os editais têm uma média de seis páginas, trata-se um material com mais de seis mil páginas.

<sup>88</sup> Uma amostra aleatória simples é um subconjunto selecionado totalmente ao acaso a partir de um conjunto maior, por um processo que garanta que todos os dados (editais) tenham a mesma probabilidade de serem escolhidos para a amostragem. A fórmula de Excel, assim como a sistematização da amostragem, contou com a orientação e o auxílio da Profa. Dra. Amélia de Lorena Stanzani, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

O levantamento dos editais está distribuído ao longo dos anos, conforme o gráfico abaixo.

**GRÁFICO 9** – Distribuição dos Editais de Seleção por ano



Fonte: Próprio do autor.

Desde a criação do Sistema, em 2006, o crescimento de oferta de vaga para tutores (presenciais/virtuais) é notório. O ponto alto desse processo, a partir da sondagem feita, foi o ano de 2017, com 290 processos de seleção. Até a finalização da pesquisa, não foi possível obter dados atualizados de quantos tutores atendem pelo sistema, mas acredita-se que tenha ultrapassado dez mil profissionais registrados em 2011.

Do levantamento feito, o primeiro edital de seleção de tutores realizado em 2007 foi o da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (Nº 01/2007/SEAD/UFSC). Nesse processo seletivo de tutores presenciais, as vagas eram para atuarem nos polos de apoio presencial de municípios em diferentes estados do Brasil, nos cursos de graduação e pós-graduação da UAB/UFSC. Os cursos eram: Licenciatura em Biologia; Licenciatura em Letras Português; Licenciatura em Letras-Espanhol; Licenciatura em Filosofia; Bacharelado em Economia; Bacharelado em Administração; Bacharelado em Ciências Contábeis; e Especialização em Controle da Gestão Pública.



Sobre os aspectos formativos dos tutores, todos os cursos solicitaram graduação na área em questão (exceto Filosofia, que pedia Bacharel ou Licenciatura em Ciências Humanas) e tinham como requisito conhecimentos básicos em informática e disponibilidade de deslocamento para os cursos de formação. O deslocamento do tutor era de acordo com o estado em que o curso seria ofertado – por exemplo, os tutores que atuariam nos cursos para Roraima e Piauí se deslocariam para o polo de Boa Vista. Já no Rio Grande do Sul, o deslocamento foi para o polo de Santa Maria, e para os cursos ofertados nos Estados do Paraná, Mato Grosso e Bahia, o polo para formação foi em Florianópolis.

**FIGURA 22** – Edital nº 01/2007 SEAD/UFSC/UAB

|                                     |                      |   |  |
|-------------------------------------|----------------------|---|--|
| <b>Bacharelado em Administração</b> | MATA DE SÃO JOÃO/BA  | 2 | - Graduação na área de Ciências Sociais Aplicadas.<br>- Conhecimentos básicos em informática.<br>- Disponibilidade de deslocamento para Florianópolis no período de 27 a 28 de agosto de 2007 (tempo integral), para os pólos do Estado do Paraná, do Mato Grosso e da Bahia para o curso de formação.<br>Para os pólos do Estado de Roraima e Piauí o deslocamento para Boa Vista, no período de 10. a 11 de setembro de 2007, para curso de formação.<br>Para os pólos do Estado do Rio Grande do Sul o deslocamento será para Santa Maria, no período de 13 a 14 de setembro de 2007, para curso de formação. |
|                                     | CRUZEIRO DO OESTE/PR | 2 |  |
|                                     | PARANAGUÁ/PR         | 2 |  |
|                                     | SEBERI/RS            | 2 |  |
|                                     | TAPEJARA/RS          | 2 |  |
|                                     | TIO HUGO/RS          | 2 |  |
|                                     | HULHA NEGRA/RS       | 2 |  |
|                                     | JACUIZINHO/RS        | 2 |  |
|                                     | SÃO FRANCISCO        | 2 |  |
|                                     | BONFIM/RR            | 1 |  |
|                                     | MUCAJÁ/RR            | 1 |  |
|                                     | BOA VISTA/RR         | 1 |  |
|                                     | CAROEBE/RR           | 1 |  |
| UIRAMUTÃ/RR                         | 1                    |   |  |

Fonte: UFSC/UAB 2007.

É compreensível e legítima a oferta de um curso de formação por parte da instituição aos tutores selecionados, mas a obrigatoriedade do deslocamento interestadual – na época, os tutores do Mato Grosso, Paraná e Bahia tinham que ter disponibilidade integral de dois dias em Florianópolis – desses profissionais que estavam num regime de bolsa é um ponto discutível, pois não estavam em regime de dedicação integral. Se a remuneração é por bolsa e não existe vinculação de trabalho com a universidade, como ficaria a condição do tutor, nos

aspectos trabalhistas e previdenciários, se acaso ele vier a sofrer um acidente no trajeto de ida ou de volta para o curso?

Quando não há contribuição para Previdência Social, nem o tutor nem seus dependentes legais terão direito a benefícios previdenciários em decorrência de acidentes de qualquer natureza. Foi verificada, em um número muito pequeno de documentos, a cobertura de um seguro viagem para os tutores, em que normalmente é pago uma cota por acidentes, gastos médicos e casos de falecimento. Registra-se que até o presente momento não foi encontrada nenhuma apólice para saber exatamente as coberturas dadas aos tutores que precisam viajar em nome da execução do Programa UAB.

Ainda sobre o edital da USFC/UAB – 2007, a seleção foi composta de duas etapas: a primeira, uma avaliação curricular de caráter eliminatório, no entanto sem a divulgação, no edital, de quais critérios seriam pontuados; a segunda, classificatória, uma entrevista por videoconferência com os candidatos selecionados na primeira fase.

No item carga horária, o edital anunciou que eram 20h semanais divididas assim: “[...] o candidato deve ter disponibilidade para trabalhar tanto no período diurno como no noturno e/ou nos finais de semana”. Como o próprio texto evidencia, não foram estabelecidos de forma objetiva os horários de atuação. Em um regime de trabalho celetista<sup>89</sup> e até mesmo em alguns regimes estatutários, os profissionais da educação recebem adicional noturno nas atividades realizadas após as 22h00<sup>90</sup>, o que claramente não é o caso dos tutores.

Outro aspecto que salta aos olhos nesse edital da USFC/UAB – 2007 é a não especificação, em nenhum item, da quantidade de alunos que seriam atendidos pelos tutores, muito menos a explicitação das atribuições e funções a serem desempenhadas. O panorama a partir do edital é de um processo seletivo cheio de lacunas e sem explicitar o trabalho que seria desempenhado.

No sentido de estabelecer uma comparação prévia sobre os requisitos e critérios estabelecidos para os tutores nos editais da UFSC, serão analisados, na sequência, dois editais

---

<sup>89</sup> Regime em que o funcionário é contratado com base na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

<sup>90</sup> O artigo 73 da CLT prevê: Salvo nos casos de revezamento semanal ou quinzenal, o trabalho noturno terá remuneração superior a do diurno e, para esse efeito, sua remuneração terá um acréscimo de 20 % (vinte por cento), pelo menos, sobre a hora diurna. (Redação dada pelo Decreto-lei nº 9.666, de 1946) § 1º A hora do trabalho noturno será computada como de 52 minutos e 30 segundos. § 1º A hora do trabalho noturno será computada como de 52 minutos e 30 segundos. (Redação dada pelo Decreto-Lei nº 9.666, de 1946) § 2º Considera-se noturno, para os efeitos deste artigo, o trabalho executado entre as 22 horas de um dia e as 5 horas do dia seguinte. § 2º Considera-se noturno, para os efeitos deste artigo, o trabalho executado entre as 22 horas de um dia e as 5 horas do dia seguinte. (Redação dada pelo Decreto-Lei nº 9.666, de 1946) [...] § 4º As prorrogações do trabalho noturno aplica-se o disposto neste capítulo. § 4º Nos horários mistos, assim entendidos os que abrangem períodos diurnos e noturnos, aplica-se às horas de trabalho noturno o disposto neste artigo e seus parágrafos. (Redação dada pelo Decreto-Lei nº 9.666, de 1946).

de 2018, para verificar, passados onze anos de convênio, quais são as atribuições, funções e informações relativas ao trabalho do tutor definidos e estabelecidos pela UFSC. O primeiro edital em análise é o de N° 001/ADM-EAD/UFSC/2018, de seleção de tutor presencial para o curso de graduação em Administração.

**FIGURA 23** – Edital N° 01/2018 ADM-EAD/UFSC/UAB

|   |
|---|
| <p><b>1 FUNÇÃO</b></p> <p>Tutor Presencial</p> <p><b>2 LOCAL DE ATUAÇÃO PRESENCIAL</b></p> <p>O Tutor Presencial atuará 20 horas semanais no Polos de ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Itapema/SC</li><li>- Canelinha/SC</li></ul> <p>As principais atividades desenvolvidas presencialmente no curso são realizadas aos sábados. O tutor deve estar presente em todas as atividades presenciais e redistribuir sua carga horária restante entre atividades presenciais e <i>on line</i>.</p> <p><b>3 DAS ATRIBUIÇÕES</b></p> <p>O tutor presencial é o agente que faz a intermediação presencial entre os estudantes e o curso, orientando os alunos quanto aos acessos à plataforma Moodle, acompanhamento de todas as atividades presenciais, elaboração de relatórios e controles conforme a demanda da coordenação, além de auxiliar o coordenador do polo na preparação de atividade do curso.</p> <p>Para exercer sua função, é obrigatória a participação em todas as capacitações ofertadas pelo curso.</p> |
|---|

Fonte: UFSC/UAB (2018).

No primeiro campo, Função, só vem descrito Tutor Presencial, sem dar maiores especificidades. No local de atuação, fica determinada previamente ao tutor a obrigatoriedade de trabalhar aos sábados em todas as atividades presenciais, sem especificar qual a carga horária dessa jornada. Já no item das atribuições, constata-se o uso de termos que não denotam o trabalho docente que será executado, sendo eles: intermediação; orientação; acompanhamento e auxílio.

No campo inscrição, anuncia-se “A inscrição do candidato implicará o conhecimento e a tácita aceitação das condições estabelecidas neste edital”. O problema é que alguns pontos não são apresentados de forma clara. Entre esse edital e o próximo (Edital n°04/2018 Letras-Português-EaD/UFSC), percebe-se um documento mais completo. Sobre as atribuições dos tutores contidas no edital, tem-se:

Participar da equipe de docência de apenas uma das disciplinas do curso que serão oferecidas em 2018-2. Será permitido ao candidato inscrever-se no processo seletivo para mais de uma disciplina; caso seja selecionado e chamado para mais de uma, o candidato deverá optar em qual atuará. **Mediar a comunicação de conteúdos** entre o professor e os cursistas; Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso; **Apoiar** o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes; **Estabelecer contato permanente** com os alunos e **mediar as atividades discentes**; **Colaborar** com a coordenação do curso **na avaliação dos estudantes**; Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino; **Elaborar relatórios de acompanhamento dos alunos**; **Participar do processo de avaliação da disciplina** sob orientação do professor responsável; Manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e dar **retorno às solicitações dos cursistas no prazo máximo de 24 horas** (UFSC/UAB, 2018, grifo nosso).

Ao estabelecerem no edital um prazo máximo de resposta de 24 horas, pressupõe-se que o tutor deverá atender aos finais de semana e de forma contínua. No item requisitos específicos do tutor a distância, o candidato deve ser graduado em Letras Português e ter Mestrado em Literatura. Quando as instituições fixam como requisito ter título de mestre ou doutor para ocupar um cargo de tutor, a problemática se complexifica, pois, na prática, estão solicitando que os candidatos tenham uma “carreira acadêmica” para uma função que normativamente não é docente, o que, inevitavelmente, rebaixa uma mão de obra qualificada.

O caráter meritocrático do processo de seleção está evidente. Mas ele, por si só, não causa estranheza. Como uma garantia objetiva de selecionar os indivíduos mais bem capacitados a exercerem uma determinada função, evitando, na medida do possível, critérios subjetivos e parciais, trata-se de um sistema legítimo, coerente com os valores do campo acadêmico. Contudo, o descompasso observado nesses editais é a estipulação de critérios relativos a uma carreira docente – em alguns, a maior pontuação é conferida ao tempo de magistério – para uma função que, sistematicamente, recebe um status secundarizado, sem autonomia e, em alguns casos, é definida como auxiliar operacional dos docentes “de fato” e da coordenação dos cursos (NUNES; GUERRINI, 2017, p. 527).

As etapas de seleção desse edital (nº 04/2018) da UFSC preveem, além da análise dos currículos, uma prova de conhecimentos específicos correspondendo a 60% da nota final. Os currículos serão pontuados de acordo com a descrição abaixo.

1. Titulação – Especialização concluída fora da área da disciplina: 1,0 – Especialização concluída na área da disciplina: 1,5 – Mestrado em andamento fora da área da disciplina: 1,0 – Mestrado em andamento na área da disciplina: 1,5 – Mestrado concluído fora da área da disciplina: 1,5 – Mestrado concluído na área da disciplina: 2,5 – Doutorado em andamento fora da área da disciplina: 1,5 – Doutorado em andamento na área da disciplina: 3,0 – Doutorado concluído fora da área da disciplina: 2,0 – Doutorado concluído na área da disciplina: 3,5

2. Experiência – Experiência em EaD: 1,0 por semestre – Experiência Didática na área da disciplina: 1,0 por ano – Experiência didática fora da área da disciplina: 0,5 por ano

3. Participação em congressos com apresentação de trabalho na área da disciplina: 1,0 por trabalho.

4. Publicação na área da disciplina – Resumos completos em anais de congresso: 1,0 por resumo – Artigo em revista científica com corpo editorial: 2,0 por artigo – Artigo em revista sem corpo editorial: 1,5 por artigo – Capítulo de livro: 2,5 por capítulo – Livro publicado: 5 por livro – Publicações na área da disciplina acrescentam 1,0 na média geral

5. Outros – Orientações, participações em bancas: 0,5 por atividade (UFSC/UAB, 2018).

Ao observar os pontos, verifica-se um conjunto de práticas intrínsecas a uma carreira de professor-pesquisador. Há somente um ponto relativo à EaD, todos os demais são referentes ao campo de conhecimento da disciplina, pesquisa na área e produções teóricas. Já a segunda etapa da seleção compreende uma prova objetiva, especificando os conteúdos e a bibliografia, que, neste caso, totalizam seis livros.

**FIGURA 24** – Edital nº 04/2018 Letras-Português-EaD/UFSC/UAB

**7.2.1.1 Do conteúdo e da bibliografia da prova:**

**GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS II**

**Conteúdo**

1. Estrutura das palavras: derivação e flexão;
2. Categorias gramaticais;
3. Noção de Caso nos domínios morfológico e sintático;
4. Concordância nominal e verbal;
5. Relações sintáticas fundamentais: predicação, complementação e adjunção.

**Bibliografia**

BASÍLIO, Margarida. Formação e classes de palavras no português do Brasil. São Paulo: Contexto, 2004.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. Estrutura da Língua Portuguesa. Petrópolis: Editora Vozes, 1970.

FIGUEIREDO SILVA, Maria Cristina. Morfologia. Florianópolis: UFSC/CCE/LIBRAS, 2009.

MARGOTTI, Felício; FERREIRA MARGOTTI, Rita de Cássia Mello. Morfologia do Português. Florianópolis: UFSC/CCE/DLLV, 2011.

MIOTO, Carlos; FIGUEIREDO SILVA, Maria Cristina; LOPES, Ruth E. Vasconcelos Lopes. Novo Manual de Sintaxe. São Paulo: Contexto, 2013.

MIOTO, Carlos; QUAREZEMIN, Sandra. Sintaxe do Português. Florianópolis: UFSC/CCE/DLLV, 2012.

Fonte: UFSC/UAB, 2018.

Se, pela lógica institucional e normativa do MEC, CAPES e das IES parceiras, o tutor não é o docente – visto que realiza somente atividades de apoio, mediação e tantas outras locuções que retiram a dimensão de professor –, qual a razão de tornar o processo seletivo dessas pessoas algo extremamente criterioso e semelhante às solicitações de uma carreira docente? Estaria o campo universitário, nesse processo de retradução das demandas ministeriais pautadas em valores neoliberais, reproduzindo a precarização docente por meio de um processo ideológico de reforço de um *habitus* docente para os tutores? A noção de *habitus* é compreendida por

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações e torna possível cumprir tarefas infinitivamente diferenciadas graças à transferência analógica de esquemas adquiridos numa prática anterior (WACQUANT, 2017, p. 213).

Em outras palavras, as IES, ao solicitarem aos futuros tutores, durante o processo de seleção, uma série de condicionantes e práticas (titulação, experiência no magistério, participação em concursos, eventos etc.) valorizadas pela academia, podem estar criando nos tutores expectativas de acessar ou de fazer parte do “campo” universitário. Porém, objetivamente, como a realidade evidencia, eles não são membros integrantes, e nem mesmo valorizados e remunerados nesse sentido. Mendes (2012) consegue, pelas entrevistas com os tutores, captar essa expectativa de acessar o campo acadêmico e de ser valorizado.

Os próprios tutores, por verem essa modalidade como nova, **acreditam que ela ainda está se estruturando e, conseqüentemente, que a precariedade do seu trabalho faz parte desse processo inicial de criação e implantação dos cursos.** Para a tutora Isaura, como o curso está começando, **logo sairão concursos para os tutores.** Mencionou que, no último ano, ocorreu concurso para professor efetivo do EAD e lembrou: **“é uma questão que daqui a pouco vai começar a surgir mais, a questão do se sentir desvalorizado, com certeza, porque se eu faço o mesmo trabalho que o outro, por que eu não tenho os mesmos direitos que o outro.** Então isso aí vai acabar acontecendo naturalmente (MENDES, 2012, p. 122, grifo nosso).

Da mesma forma que parte dos profissionais criam expectativas, por meio desses processos seletivos, há uma parcela que encara a tutoria como um “bico”, um trabalho extra, como apontado por Almeida (2017) – situação compreensível, considerando o valor pago pelo Sistema UAB e a ausência de qualquer garantia trabalhista.

É possível problematizar a posição de subordinação do tutor em relação aos demais cargos prevaletentes na estrutura hierárquica do Sistema UAB a partir das contribuições de

Bourdieu (2017), que, ao avaliar a realidade da universidade francesa de 1960, revelou o aumento significativo de posições e cargos auxiliares de docência – os denominados assistentes e mestres assistentes – que, na expectativa de ascenderem a outras posições hierárquicas, submetiam-se muitas vezes a relações precarizadas e de dependência. Segundo Nunes e Guerrini (2017, p. 530), “esses recém-promovidos pareciam objetivamente destinados a permanecer nos graus inferiores da hierarquia”.

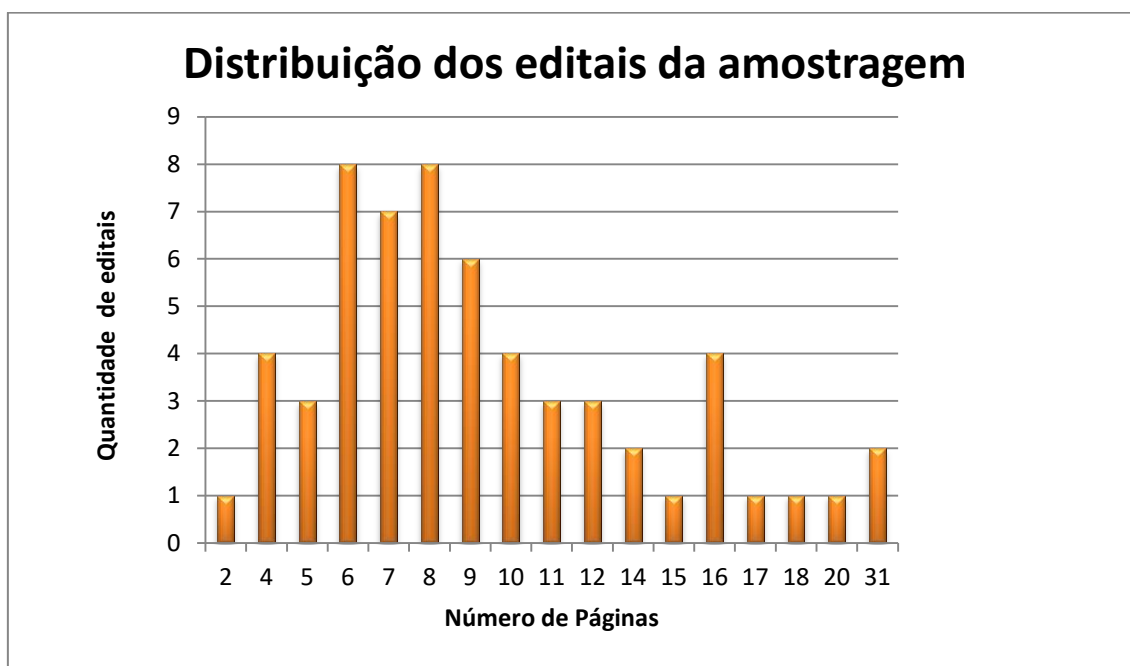
Ao pensar sobre os professores ordinários e a reprodução do corpo docente, Bourdieu (2017) assevera que quem ocupa as posições que permitem dominar outras posições goza não somente do controle de acesso para aquele campo, mas também exerce sobre os sujeitos uma autoridade estatutária, que os colocam “numa relação de dependência difusa e prolongada (BOURDIEU, 2017, p. 116)”. Nessa parte em especial, Bourdieu (2017) utiliza como exemplo os candidatos ao doutorado que habitualmente, na realidade do sistema francês, são contratados como assistentes pelos professores efetivos.

Partindo dessa inferência bourdieusiana, estaria a educação superior brasileira vivendo a efetivação de cargos “auxiliares à docência” por meio dos tutores UAB? Essa é uma das questões que será esmiuçada ao longo deste capítulo.

### **3.2 O trabalho de tutoria forjado pelos editais: análise da amostragem**

Os editais avaliados não apresentam um padrão rígido de formatação: enquanto a UFPB (2010), por exemplo, confeccionou um documento de duas páginas, extremamente sucinto e com limitações informativas, outras instituições formataram documentos longos, como a UNEMAT (2017), que produziu dois editais de 31 páginas. Os 59 editais que compõem a amostragem estão distribuídos abaixo, de acordo com o total de páginas.

**GRÁFICO 10** – Distribuição dos editais de acordo com número de páginas



Fonte: Próprio do autor (2019).

Essas assimetrias entre as universidades no momento de confecção de um documento normativo e instrutivo indicam pontos importantes no processo de implementação de uma política educacional, haja vista que três instituições da amostragem não expressam no edital qualquer definição de tutoria, enquanto a maioria das demais define tutoria por meio de várias atribuições, a exemplo do edital da FUB (2015), que fixou 26 atribuições aos candidatos.

Em uma análise geral de conteúdo, os editais são confeccionados pela maior parte das IPES, contendo os seguintes títulos<sup>91</sup>: disposições preliminares, quantidade de vagas, requisitos mínimos para atuação, critérios e etapas de avaliação; perfil e atribuições, documentação; recursos; bolsas e/ou retribuição financeira; disposições gerais/finais; anexos. Esses pontos tem maior prevalência nos documentos avaliados, contudo muitas instituições incorporam outros títulos aos editais, em especial os pontos relativos às etapas e aos critérios de seleção, além de estabelecerem uma longa relação de anexos.

A análise dos editais seguiu dois eixos estruturantes: avaliação das categorias pré-fixadas e avaliação de elementos textuais pertinentes à problemática da seleção e do trabalho do tutor, apresentados nessa alternância. Quanto às categorias analíticas pré-fixadas, temos o seguinte: definição de tutoria; requisitos exigidos para concorrer à vaga; etapas do processo de seleção; itens avaliados no currículo; número de alunos que serão atendidos pelos tutores;

<sup>91</sup> Na legislação a terminologia é Títulos.



condições para manutenção da bolsa; despesas; oferta de acesso à internet; horário de trabalho; e quantidade de polos e/ou disciplinas pelas quais o tutor ficará responsável.

Os primeiros indicativos de instabilidade que saltam à vista no processo de seleção é o pressuposto de que a instituição não tem obrigatoriedade de convocar os tutores conforme o número de vagas anunciado em edital, a exemplo do IFMT (edital nº 43/2017) no item 3.2. Os candidatos se submetem a uma seleção, no mínimo trabalhosa, criam expectativa de entrada com a aprovação, porém é a incerteza que prevalece.

### **3.2.1 Sobre a carga horária de trabalho**

A carga horária de trabalho é outro ponto controverso, pois, no geral, as instituições estabelecem 20 horas semanais, contudo a Universidade Federal de Rondônia, no edital de 2014, fixou 30 horas semanais de trabalho aos tutores presenciais, indo na contramão das diretrizes do programa e aumentando explicitamente a jornada<sup>92</sup>. Mesmo com a carga horária fixada nos editais, na descrição das obrigatoriedades não é especificado como será calculado e respeitado esse limite de 20 horas, considerando que são muitas atividades atribuídas a eles, além das viagens e dos cursos de capacitação.

Dos 59 editais que compõem a amostragem, somente sete anunciaram a quantidade média ou o máximo de alunos por turma. Foram os editais da: Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Universidade Estadual do Ceará – UECE, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – IFNMG, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Universidade Estadual de Maringá – UEM, Universidade de Brasília – UNB e Universidade Federal de Lavras – UFLA. Considera-se tal informação de extrema importância, pois o volume de atividades e obrigações está diretamente relacionado à quantidade de alunos, logo a supressão dessa informação pela maior parte das IPES causa estranhamento.

Mesmo entre as instituições que informam a quantidade de alunos, não é possível verificar uma média ou padrão, visto que algumas instituições fixam 25 alunos; outras 50; além das que estimam de 30 a 45 ou de 25 a 50 alunos por turma – expressão direta da autonomia que permite retraduzir as demandas externas conforme o interesse de cada instituição, certamente acarretando prejuízos aos tutores.

---

<sup>92</sup> Considerando que a amostragem corresponde a 5% do total dos editais, seria importante, em uma outra oportunidade, avaliar, do total dos editais, quantas outras instituições, deliberadamente, estão determinando aos tutores uma jornada de trabalho acima de 20 horas.

### 3.2.2 As despesas provenientes do trabalho de tutoria

Outro dado relevante é sobre as despesas em relação ao deslocamento para os cursos e demais demandas vindas da coordenação, visto que somente o edital da UEM (2014) e da UEPG (2017) mencionam que as despesas são a cargo da IES. Os outros definem, claramente, que é uma responsabilidade do tutor, a exemplo: “14.6. As despesas com viagens para a Reunião Pedagógica/Curso de Formação serão custeadas pelo candidato (UNEMAT, 2015, s.p.)”. O edital da UNICENTRO segue a mesma linha: “12.2 As despesas de locomoção, alimentação e estadia, quando for o caso, serão de responsabilidade do Tutor” (2017, p. 8).

A Universidade Federal de Itajubá estabelece da seguinte forma: g) Cópia de comprovante de residência, em cidade que permita fácil locomoção para o polo escolhido. Observar que nem a UNIFEI nem o Governo Brasileiro são responsáveis por despesas com transportes e/ou locomoção do bolsista para exercício in loco da tutoria (UNIFEI, 2018, s.p.). A Universidade Estadual de Ponta Grossa, no edital de 2017, determinou:

7.2 Para quaisquer atividades presenciais do Curso de Licenciatura em Geografia que forem desenvolvidas na instituição sede, a UEPG, não haverá “ajuda de custo” para eventuais despesas como deslocamento, alimentação, hospedagem e demais gastos pessoais do tutor, caso o tutor resida em municípios que não seja o município sede da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG, 2017, s.p.).

A UNIFESP, no edital de seleção de tutores presenciais, para o curso de Especialização em Gestão em Saúde, antecipou que as despesas são de responsabilidade do candidato e colocou como “possibilidade incerta” os gastos serem custeados pelo programa.

8.5. As despesas com deslocamentos, alimentação e diárias ficarão a cargo dos bolsistas; para os encontros presenciais com os alunos, estas despesas poderão ser custeadas pelo Projeto a critério da Coordenação do Curso e da disponibilidade de recursos financeiros (UNIFESP, 2014, s.p.).

Pelo menos 80% dos demais editais da amostragem não informam a quem caberá essa responsabilidade. De todo modo, como anunciado em muitos editais, o tutor presencial deverá estar todos os dias no polo e não receberá nenhum subsídio ou auxílio transporte para isso.

Avaliou-se, em toda a amostragem, se as universidades ofertavam computadores e/ou provedor de acesso à internet aos tutores a distância, que, como o próprio cargo prevê, atendem aos alunos, corrigem trabalhos e realizam uma série de demais funções fora da instituição/polo. Observou-se que as IES não ofertam internet, pelo contrário, em alguns editais se assinala que o candidato deve possuir e garantir acesso à internet e até mesmo

reiterar essa informação em uma declaração de ciência: “3.4. Conhecimento em informática (editor de texto, pesquisa e ferramentas de interação, chat, fórum, etc.) e acesso permanente à internet (UNIFAP, 2018, p. 4)”. No edital da UECE, de 2017, constava: “e) Possuir facilidade de acesso ao uso de computadores/recursos de conectividade à Internet (e-mail, chat, fórum, etc.) (UECE, 2017, p. 2)”.

Convém relembrar que o Sistema UAB remunera os tutores via bolsa, sem qualquer vínculo trabalhista ou de seguridade, como apontado nos editais<sup>93</sup>, cabendo a uma grande parte deles, garantir o acesso à internet para a realização do trabalho que executam nas instituições parceiras do Sistema. É inevitável não ver nessa manobra os indicativos de precarização do trabalho na universidade pública e o estabelecimento gradativo e até mesmo “autorizado” pelos próprios agentes internos, visto já ser um item previsto nos editais implementados por eles.

### **3.2.3 Os itens avaliados no currículo dos tutores**

Na categoria Itens Avaliados no Currículo, o foco foi compreender o que as IES examinam e mais pontuam na trajetória dos futuros tutores. Se, pela perspectiva normativa e institucional da UAB, o tutor não é o docente, quais critérios balizam essa etapa da seleção?

Em uma análise geral dos editais, identificou-se em mais de 75% do total a presença de quatro subitens: docência; produção científica acadêmica; tutoria e atividades com TICs; e titulação acadêmica.

Segue abaixo uma tabela que faz parte da seleção de tutores da UNEMAT<sup>94</sup>.

---

<sup>93</sup> 12.6 As bolsas não constituem vínculo trabalhista ou de regime jurídico dos Serviços Públicos, portanto, não se aplicam benefícios como férias, gratificação natalina, dispensa por motivos de doença ou caso fortuito e de força maior (Edital CERTEC/IFMA n° 13/2017, p. 11).

<sup>94</sup> Edital n° 007/2017 – UNEMAT/PROEG/DEAD/UAB Seleção de tutor a distância – período letivo 2017-2 e 2018-1.

**FIGURA 25 – Tabela de Pontuação de Currículo UNEMAT**

| <b>1. DA TITULAÇÃO</b>   |   |                          |                        |                    |
|--|---|--------------------------|------------------------|--------------------|
| Titulação  | Pontos  | Nota máxima              | Pontuação do candidato | Pontuação da banca |
| 1.1  | Doutorado na área do teste seletivo   | 15                       | 15                     |                    |
| 1.2  | Doutorado em área afim do teste seletivo  | 15                       | 15                     |                    |
| 1.3  | Mestrado na área do teste seletivo  | 15                       | 15                     |                    |
| 1.4  | Mestrado em área afim do teste seletivo   | 15                       | 15                     |                    |
| 1.5  | Especialização na área do teste seletivo  | 12                       | 12                     |                    |
| 1.6  | Especialização em área afim do teste seletivo   | 10                       | 10                     |                    |
| Subtotal   |   | 15,0                     |                        |                    |
| <b>2. PRODUÇÃO CIENTÍFICA/TÉCNICA/CULTURAL E/OU ARTÍSTICA (ULTIMOS TRÊS ANOS – 2014-2015-2016)</b> |   |                          |                        |                    |
| Publicação (na área do teste seletivo)   | Pontos  | Nota máxima              | Pontuação do candidato | Pontuação da banca |
| 2.1  | De livro técnico didático-científico com ISBN - autoria individual  | 5 por livro/5 livros     | 25                     |                    |
| 2.2  | De livro didático-científico com ISBN - coautoria   | 3 por livro/5 livros     | 15                     |                    |
| 2.3  | De artigo técnico-didático-científico em revista ou periódico especializado com ISSN - autoria individual         | 4 por artigo/5 artigos   | 20                     |                    |
| 2.4  | De artigo técnico-didático-científico em revista ou periódico especializado com ISSN - coautoria                  | 2,5 por artigo/5 artigos | 12,5                   |                    |
| 2.5  | De capítulo de livro técnico-didático-científico com ISBN - autoria individual                                    | 2,5 por artigo/5 artigos | 12,5                   |                    |
| 2.6  | De capítulo de livro técnico-didático-científico com ISBN – coautoria   | 1,5 por artigo/5 artigos | 7,5                    |                    |
| Subtotal   |   |                          | 92,5                   |                    |
| <b>3. FUNÇÕES EM ÁREAS DE PESQUISA, EXTENSÃO E ENSINO (ULTIMOS TRÊS ANOS – 2014-2015-2016)</b>     |   |                          |                        |                    |
| Funções  | Pontos  | Nota máxima              | Pontuação do candidato | Pontuação da banca |
| 3.1  | Coordenador de projeto de pesquisa, de extensão e de ensino   | 3                        | 15                     |                    |
| 3.2  | Participante de projeto de pesquisa, de extensão e de ensino  | 2                        | 10                     |                    |
| 3.3  | Coordenação de projetos na Educação Básica em escolas públicas e privadas com vistas à melhoria do ensino básico  | 3                        | 15                     |                    |
| 3.4  | Participação em projetos na Educação Básica em escolas públicas e privadas com vistas à melhoria do ensino básico | 2                        | 10                     |                    |
| 3.5  | Membro de comitê de pesquisa, de extensão e de ensino   | 1                        | 5                      |                    |
| 3.6  | Membro de Conselho Editorial  | 1                        | 5                      |                    |
| 3.7  | Coordenador de Área do PIBID  | 2                        | 10                     |                    |

|   |  |        |                                 |                        |                    |
|---|--|--------|---------------------------------|------------------------|--------------------|
| 3.8   | Supervisor de PIBID  | 2      | 10                              |                        |                    |
|   | Subtotal   |        | 80,0                            |                        |                    |
| <b>4. ORIENTAÇÕES / CO-ORIENTAÇÕES (ÚLTIMOS TRÊS ANOS – 2014-2015-2016)</b>                     |  |        |                                 |                        |                    |
| Orientações / co-orientações  |  | Pontos | Nota máxima                     | Pontuação do candidato | Pontuação da banca |
| 4.1   | Orientação de Doutorado  | 7      | 35                              |                        |                    |
| 4.2   | Coorientação de Doutorado  | 4      | 20                              |                        |                    |
| 4.3   | Orientação de Mestrado   | 5      | 25                              |                        |                    |
| 4.4   | Coorientação de Mestrado   | 2,5    | 12,5                            |                        |                    |
| 4.5   | Orientação de Especialização   | 2      | 10                              |                        |                    |
| 4.6   | Coorientação de Especialização   | 1      | 5                               |                        |                    |
| 4.7   | Orientação de Graduação: Iniciação Científica e TCC  | 2      | 10                              |                        |                    |
| 4.8   | Coorientação de Graduação: Iniciação Científica e TCC  | 1      | 5                               |                        |                    |
|   | Subtotal   |        | Orient: 80,0<br>Co-Orient: 42,5 |                        |                    |
| <b>5. OUTRAS ATIVIDADES ACADÊMICAS REALIZADAS (ÚLTIMOS TRÊS ANOS - 2014-2015-2016)</b>          |  |        |                                 |                        |                    |
| Atividades Acadêmicas   |  | Pontos | Nota máxima                     | Pontuação do candidato | Pontuação da banca |
| 5.1   | Participação em Banca Examinadora de concurso público para Magistério Superior   | 3      | 15                              |                        |                    |
| 5.2   | Participação em Banca Examinadora Defesa de Dissertação ou Tese  | 3      | 15                              |                        |                    |
| 5.3   | Participação em Banca Examinadora de Seleção de Professores promovidos por IES Pública   | 1,5    | 7,5                             |                        |                    |
| 5.4   | Participação em Banca Examinadora de Defesa de Monografia (Especialização e TCC)   | 1,0    | 5                               |                        |                    |
| 5.5   | Participação em órgãos de colegiados de curso, faculdade, regional, órgãos e conselhos de ensino em universidades e faculdades, escolas da educação básica | 1,0    | 5                               |                        |                    |
| 5.6   | Cargos de gestão: Coordenador de curso, diretor, supervisor  | 1,0    | 5,0                             |                        |                    |
|   | Subtotal   |        | 52,50                           |                        |                    |
| <b>6. PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS INTERNACIONAL E NACIONAL (ÚLTIMOS TRÊS ANOS - 2014-2015-2016)</b> |  |        |                                 |                        |                    |
| Participações   |  | Pontos | Nota máxima                     | Pontuação do candidato | Pontuação da banca |
| 6.1   | Palestrante ou Conferencista   | 2,5    | 12,5                            |                        |                    |
| 6.2   | Comunicação Oral   | 2,0    | 10                              |                        |                    |
| 6.3   | Ministrante de Minicurso e/ou de Oficina   | 1,0    | 5                               |                        |                    |
| 6.4   | Apresentação de Pôster   | 1,0    | 5                               |                        |                    |
|   | Subtotal   |        | 32,5                            |                        |                    |

| 7. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL (ÚLTIMOS TRÊS ANOS) |        |             |                        |                    |
|---|--------|-------------|------------------------|--------------------|
| Experiências                                    | Pontos | Nota máxima | Pontuação do candidato | Pontuação da banca |
| 7.1 Docência no ensino superior                 | 5      | 30          |                        |                    |

Pró-Reitoria de Gestão de Educação a Distância - DEAD  
 Santos Dumont, s/n - Cidade Universitária - 78.200-000 - Cáceres-MT  
 (65) 3222-1103  
<http://dead.unemat.br> - Email: [dead@unemat.br](mailto:dead@unemat.br); [selektivus.dead@unemat.br](mailto:selektivus.dead@unemat.br)



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO  
 SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO  
 UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
 PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO



|   | (por semestre)               |             |                        |                    |
|---|------------------------------|-------------|------------------------|--------------------|
|   | Subtotal                     |             | 30                     |                    |
| 8. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL EM EAD (ÚLTIMOS TRÊS ANOS)  |                              |             |                        |                    |
| Experiências  | Pontos                       | Nota máxima | Pontuação do candidato | Pontuação da banca |
| 8.1 Docência em EaD no Ensino Superior (por semestre) – não cumulativo com a docência no superior presencial e de modalidades diferenciadas | 5                            | 30          |                        |                    |
| 8.2 Tutoria em EaD (por semestre)   | 3,0                          | 18          |                        |                    |
|   | Subtotal                     |             | 48                     |                    |
| 9.  | Total da pontuação do Barema |             |                        |                    |

Fonte: Edital nº 007/2017 – UNEMAT/PROEG/DEAD/UAB.

A tabela desse edital em específico ilustra as incongruências da seleção a que os tutores estão submetidos, pois o capital mais valorizado é o acadêmico, tanto que à participação em três bancas de defesa de mestrado atribui-se quinze pontos, enquanto a três anos de trabalho como tutor atribui-se dezoito pontos. Mesmo no subitem 7, *Experiência Profissional em EAD*, os critérios não são equitativos, já que a docência na EaD pode marcar até 30 pontos a mais pelo mesmo período de trabalho realizado como tutor, numa diferença substancial de 40%.

A semelhança dos critérios e da pontuação utilizadas nos concursos públicos para docentes na carreira do magistério e aplicadas nas seleções dos tutores pelas instituições parceiras do Sistema UAB permite verificar a implementação de uma atividade laboral que, contraditoriamente, é qualificada a partir dos critérios valorados pela Universidade, isto é, da carreira de professor-pesquisador, ao passo que, na prática, submete o tutor a condições precárias de trabalho. É como se a própria implementação da política, sua gestão e os agentes da universidade envolvidos indicassem aos alunos de pós-graduação, aos demais professores da educação básica e técnicos da esfera pública que o caminho de acesso para aquele “campo” se dará por essa via do trabalho “secundário”, de auxiliar ao docente.

É indiscutível a consagração da trajetória acadêmica nas provas de título, posto que a maior pontuação dos editais está disposta na seguinte escala decrescente: titulação do candidato, experiências como docente, atividades de pesquisa e produção científica, sendo que o tempo de atuação na EaD ou como tutor não é o item de maior pontuação da maioria dos editais.

Outro ponto de destaque é que a maioria dos quadros de atribuição de pontos para a avaliação de currículo se assemelham ao executado na seleção de docentes, prática que corrobora a tese de que o tutor requerido pelas IES parceiras ao Sistema UAB será, na prática, um professor, pois isso é o que mais se pontua e se requer nesses exames. Esse mecanismo revela-se arguto por parte das universidades e das próprias agências estatais responsáveis pelo Sistema UAB, porque se estabelece de antemão que o tutor não é um docente e não possui qualquer vínculo empregatício, entretanto o conhecimento dele, a formação específica na área e a experiência docente serão utilizadas durante o processo de ensino aprendizagem.

Essa prática de pontuar e consagrar a carreira docente nas seleções de tutores também pode ser interpretada pela perspectiva das Teorias do Capital Humano<sup>95</sup> como um ganho extraordinário ao Estado na execução da política, pois, mesmo não obtendo taxas de lucro sobre esse trabalho, ele reduz drasticamente sua folha de pagamento ao vincular, “sem vínculo empregatício”, centenas de professores dotados de alta qualificação ao Sistema UAB.

No campo da EaD, já existe até mesmo uma denominação específica para essa síntese da capacidade “criativa, de conhecimento, experiências e competências” a qual os autores denominam capital intelectual (CI).

[...] capital intelectual pode ser entendido como a soma dos ativos imateriais da organização (EDVINSON e MALONE, 1997; ROOS e ROOS, 1997) sendo este criado a partir do intercâmbio de diferentes dimensões, como capital humano, estrutural e do cliente (STEWART, 1998) (FRAGA et al., 2014, p. 3).

Por essa perspectiva, o conhecimento é o “principal ativo de qualquer universidade (SHEHABAT; MAHDI; KHOUALDI, 2009)”, portanto deve ser incorporado por toda estrutura a fim de complementar os processos de gestão dos cursos e dos polos. O capital intelectual é a síntese deste tripé: Capital humano (compõe a estrutura do polo), Capital

---

<sup>95</sup> As obras de Theodore Schultz: O valor econômico da educação (1963) e O capital humano – investimentos em educação e pesquisa (1971); além dos trabalhos de Frederick H. Harbison e Charles A. Myers, Educação, mão-de-obra e crescimento econômico (1965). Já alguns autores críticos a teoria do capital humano: José Oliveira Arapiraca, A USAID e a educação brasileira (1982); Gaudêncio Frigotto, Educação e capitalismo real (1995), Wagner Rossi, Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista (1978).

estrutural (organizacional e tecnológico) e Capital relacional (capital de negócio e social). O capital humano, em sua forma “pura”, é o conhecimento, as experiências e o conjunto de práticas docentes, que, por meio das tecnologias do capital estrutural, viabilizam não só a prática de ensino-aprendizagem como também desenvolvem as relações necessárias para a existência da UAB, pois, cabe lembrar, em uma quantidade significativa dos editais é fixado como atribuição dos tutores a confecção de registros, avaliações pedagógicas e a criação de mecanismos que minimizem a evasão discente, isto é, a aplicabilidade de conjunto de conhecimentos e práticas para a manutenção do programa.

O conhecimento e/ou responsabilidade solicitada e atribuída ao tutor aparece também nas seleções durante as entrevistas, a exemplo do Edital nº 19/2018 (IFMT) que, dentre os critérios, avaliou: “d) o conhecimento atitudinal quanto a motivação de estudantes com potencial de evasão”. Na prova teórica da seleção de tutores da Unicentro (Edital nº 49/2017), um dos conteúdos era: “05 – O processo de acompanhamento da aprendizagem do aluno: evasão, repetência e retenção”. A seleção da UNITINS (2012), além de analisar no currículo critérios como titulação, docência, produção acadêmica e tutoria, avalia, durante a prova de arguição, esta sequência de conhecimentos e capacidades:

**FIGURA 26** – Quadro de avaliação

**QUADRO I: Avaliação da prova de arguição:**

| Item         | Descrição  | Pontuação Máxima |
|--------------|--|------------------|
| a            | capacidade de articulação dos conhecimentos específicos da área de atuação;            | 2,5              |
| b            | conhecimentos básicos de informática (correio eletrônico, Web, fórum, bate papo etc.); | 2,5              |
| c            | conhecimentos básicos na área de ensino a distância;                                   | 2,5              |
| d            | compreensão do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.                      | 2,5              |
| <b>Total</b> |  | <b>10</b>        |

**Fonte:** UNINTIS – Edital UAB nº 001/2012 p. 4.

Definitivamente, o tutor não realiza somente uma “mediação pedagógica”, dado que é um profissional que detém, ao mesmo tempo, um conhecimento abrangente e específico – e, na maioria dos processos, é muito bem qualificado nesse sentido – e deve saber da parte prática da informática, dos princípios norteadores da EaD e compreender um elemento imanente à docência, que é o processo de ensino e aprendizagem em sala.



Tais seleções são extremamente criteriosas e similares aos processos de seleção de docentes. Uma parcela significativa de instituições estabelece um conjunto de procedimentos para selecionar o tutor (de análise de currículo, passando por entrevistas, provas objetivas e didáticas, carta de intenções, memorial descritivo e cursos formativos) e, na maioria dos casos, o processo é marcado, no mínimo, por duas etapas.

Ainda sobre as seleções, as instituições UFES 2013, UNIR 2014, UFPI 2014, UFMG 2017, UFPE 2018, UFJF 2017, FUB 2015, UFV 2013, UNB 2013/2015, UNIVASF 2017, UFBA 2014 utilizaram como um dos instrumentos avaliativos a Carta de Intenções. A Carta em questão é um documento solicitado quando a vaga exige que o candidato demonstre qual é a sua motivação em participar daquele processo seletivo – prática relativamente comum nas candidaturas para oportunidades de trabalho e em alguns cursos de pós-graduação.

Ao problematizar as etapas e a própria natureza da seleção, constata-se que os elementos avaliados na Carta de Intenções não são necessariamente tão objetivos, pois englobam aspectos da vida pessoal dos candidatos, a exemplo do edital da UNIVASF (n.º 07/SEaD/2017), que pontua, além do interesse e das expectativas em relação ao curso da vaga disputada, a relevância e a importância do curso na vida pessoal do tutor. Cabe ressaltar que, como previsto no 5.3.1 do edital, a Carta é classificatória e eliminatória. Segue abaixo o barema de avaliação:

**FIGURA 27 – Barema de avaliação Carta de Intenções**

**Quadro 4 – Barema de avaliação da Carta de Intenções**

| <b>Item</b> | <b>Habilidades</b>  | <b>Valor do item</b> |
|-------------|---|----------------------|
| 01          | Conhecimento da área do curso pretendido  | 0 a 10               |
| 02          | Interesse e expectativas em relação ao curso  | 0 a 10               |
| 03          | Relevância/importância do curso na vida pessoal/profissional                          | 0 a 10               |
| 04          | Aprimoramento profissional  | 0 a 10               |
| 05          | Experiências profissionais na área do curso   | 0 a 10               |
| 06          | Conhecimento sobre o sistema de funcionamento da Educação a Distância/ tutoria na EAD | 0 a 10               |
| 07          | Conhecimentos básicos em Informática Educativa  | 0 a 10               |
| 08          | Clareza e coesão na explicitação dos objetivos (poder de persuadir)                   | 0 a 10               |
| 09          | Pensamento crítico/analítico  | 0 a 10               |
| 10          | Capacidade de produção textual  | 0 a 10               |
|             | <b>TOTAL</b>  | <b>Até 10</b>        |

Fonte: UNIVASF Edital n.º 07/SEaD/2017.

No edital da Universidade Federal de Juiz de Fora (Edital n.º 02/2017 anexo II), os candidatos têm as seguintes orientações:

**FIGURA 29** – Orientações para a Carta de Intenção da UFJF

**ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DA CARTA DE INTENÇÃO**

O candidato deverá elaborar uma carta de intenção com, no máximo, 2 páginas. O texto deverá ser desenvolvido de acordo com os tópicos abaixo, com fonte Arial ou Times New Roman, tamanho 12 e espaço 1,5 entre linhas. (DELETAR ESTA PARTE PARA IMPRESSÃO)

**CARTA DE INTENÇÃO**

**DISCIPLINA/POLO (de acordo com o subitem 1.2.1):** \_\_\_\_\_.

Eu, **NOME DO ALUNO**, inscrito no CPF sob o nº **XXX.XXX.XXX-XX** e no RG nº **XXXXXXXX**, residente no município de **NOME DO MUNICÍPIO**, candidato (a) a Tutor do Curso de **LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA – Educação a Distância (EAD)**, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) apresento a seguir minhas intenções em relação a atuação no referido curso.

- 1 - Descreva abaixo suas justificativas e intenções em exercer a função de tutor no curso.**
- 2 - Expectativas e motivações em relação ao trabalho como tutor:**
- 3 - Dias e horários disponíveis para atuação como tutor na EAD/UFJF:**
- 4 - Apresentar outras disciplinas que tem interesse de atuação.**

Fonte: Edital nº 02/2017 Anexo II – UFJF.

Certamente, expectativas, motivações e a relevância do curso na vida profissional e pessoal dos candidatos não são aspectos tão objetivos e podem dificultar qualquer solicitação futura de recurso e revisão do processo seletivo. Em seguida, mais dois trechos de editais comprovam essa prática usual: “f) Redigir Carta de Intenções, respeitando o limite de 30 linhas, relatando suas experiências anteriores na área de docência e no uso de internet, as expectativas com relação ao trabalho como tutor no curso e polo escolhidos [...] (UFPE, 2018, p. 3)” e “[...] 6.4. c) a sua disposição para o curso – interesse, motivações, expectativas e disponibilidade de tempo para as atividades presenciais e a distância do curso; valor: 0 (zero) a 30 (trinta) (UFMG, 2017, p. 4, edital 032/2017)”.

É salutar destacar que, aos docentes participantes do Sistema UAB, não é fixado um processo de seleção com tantas etapas e aspectos tão subjetivos como a Carta de Intenções. Esse é um aspecto importante, pois se partilha da tese que as seleções e suas respectivas etapas se inserem num jogo de forças entre os agentes, revelando, a partir dessas aparentes minúcias, quem são os dominantes e os dominados.

### **3.2.4 Procedimentos e condicionantes para a manutenção e pagamento das bolsas dos tutores**

As seleções também trazem à tona os imperativos nas determinações (condições) para a manutenção das bolsas dos tutores – ponto significativo para a reflexão de uma suposta estabilidade ou não para o tutor. A princípio, avaliou-se como cada instituição estabelece os procedimentos relativos ao pagamento da bolsa. Verificou-se que 24 editais não informam aos candidatos quais as regras e os procedimentos referentes ao desligamento e à suspensão do pagamento das bolsas; outros 29 editais fixam, muitas vezes em um texto ambíguo, que a bolsa poderá ser cortada a qualquer momento, de acordo com o interesse da instituição e/ou se o tutor não corresponder às necessidades para atuação no projeto, a exemplo dos dois extratos abaixo:

3.4. A duração da bolsa, nos termos do §2º do art. 7.º da Resolução CD/FNDE n.º 26/2009, é de até 48 (quarenta e oito) meses, podendo ser revogada a qualquer tempo, de acordo com deliberação da coordenação de tutoria, da coordenação de curso ou da coordenação UAB, quando a manutenção do tutor se mostrar incompatível com a necessidade acadêmica e administrativa e o não cumprimento de suas atividades (UFOP n.º 06/2015). Artigo 14 O tutor a qualquer momento, caso não corresponda às necessidades para atuação no projeto, poderá ser desligado (FURG, edital n.º 02/2018).

Poucos editais esclarecem as etapas e critérios da suspensão das bolsas ou informam que o tutor terá o direito de ser advertido antes do corte da mesma. A UNIR (Edital n.º 001/2014) é uma das poucas que esclarece aos candidatos quais são as situações em que podem ocorrer o cancelamento da bolsa.

12.1. A Direção da DIRED /UNIR poderá, a qualquer momento, solicitar o cancelamento da bolsa do Tutor a Distância ou Presencial, que não estiver no cumprimento das atribuições correspondente ao cargo que ocupa, bem como, ao infringir os seguintes itens: a) forem verificadas atuações de pessoas não pertencentes ao Programa em substituição ao bolsista participante do programa; b) forem verificadas irregularidades no exercício das atribuições do bolsista; c) forem constatadas incorreções nas informações cadastrais do bolsista; e d) for constatada frequência inferior à estabelecida pelo Programa ou acúmulo indevido de benefícios (UNIR, Edital n.º 001/2014/DIRED/REITORIA).

A maioria dos editais prevê somente o desligamento e alguns o não recebimento da bolsa no mês da falta ocorrida, sem mencionar as advertências prévias ou os direitos relativos.

UNIFESP – 2.3. O não cumprimento das regras do curso (as que estão descritas no edital ou outras que forem disponibilizadas pela Coordenação do curso, durante a oferta do curso) pode acarretar no não recebimento da bolsa, no mês do ocorrido, e até o desligamento do curso.

Mesmo com as atuais alterações na legislação trabalhista, é aplicado e orientado que, nas relações entre patrões e trabalhadores, chefes e funcionários, antes de uma demissão ou rescisão contratual por justa causa, cabe advertir o empregado na seguinte ordem: advertência verbal em que o empregador e/ou superior deve pontuar a atitude faltosa e as possíveis consequências; em seguida, advertência por escrito, que deve ser feita em duas vias, descrevendo o ato faltoso e constando a assinatura do empregado, do empregador e de testemunhas; após as duas advertências, se o funcionário continuar cometendo o mesmo erro, ele pode ser suspenso por, no máximo, 30 dias; se depois dessas alternativas a situação não for resolvida, o empregado por ser demitido por justa causa; certamente, se a infração for muito grave, o empregador pode demitir sumariamente o funcionário.

Exemplificaram-se as práticas acima, pois o argumento que se pretende trazer para análise é que, mesmo nas relações trabalhistas, por sinal bastante deterioradas no Brasil com a última reforma de 2017, é dado o direito ao funcionário de ser avisado, advertido e, por conseguinte, rever suas práticas. Já no interior da UAB, a maior parte das instituições nem informam de antemão os direitos dos tutores nesse aspecto ou, uma maior parte, quando o fazem, revelam uma injunção, permitindo poucas garantias aos tutores.

Decerto a relação de trabalho sem qualquer vínculo empregatício viabiliza condições laborais cada vez mais degradadas e se insere nas metamorfoses do mundo do trabalho, presentes também:

[...] na disseminação de formas de trabalho temporário, part-time, dentre outros; na externalização da produção para espaços que permitem maior exploração da força de trabalho, bem como na redução dos empregos estáveis, gerando, por conseguinte, a exclusão de homens e mulheres do universo produtivo (TRINDADE, 2017, p. 226).

O tutor da UAB está no epicentro de diferentes práticas que representam a atual fase do capitalismo, dentre elas o trabalho temporário, a remuneração por bolsa que nem configura salário, o teletrabalho e o incremento de tecnologias. É possível, ainda, compreender a realidade dos tutores e os processos de seleção a que estão submetidos quando se amplia o foco analítico e passa-se a pensar na existência de um possível exército de reserva, com todas as ressalvas – uma vez que se trata do trabalho de professores e pesquisadores na esfera pública, e não da definição clássica de proletariado<sup>96</sup>.

---

<sup>96</sup> É importante registrar que o conceito marxista de proletariado é alvo de diferentes acepções entres os estudiosos da área, por isso se indica a leitura do seguinte texto: Polêmicas na definição marxista do proletariado: trabalho produtivo e a divisão dos trabalhos intelectual e manual de autoria de Sávio Cavalcante. Disponível em: [https://www.unicamp.br/ce marx/anais\\_v\\_coloquio\\_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt4/sessao1/Savio\\_Cavalcante.pdf](https://www.unicamp.br/ce marx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt4/sessao1/Savio_Cavalcante.pdf).

De todo modo, é inegável a existência de um excedente de pós-graduandos que não serão absorvidos ao mercado de trabalho, ou não conseguirão a tão almejada vaga no corpo docente universitário, e viverão, quando ainda disponíveis, com as bolsas de pesquisa ou com vínculos precários de prestação de serviços. Além disso, há uma parcela significativa que se encontra desempregada ao término da jornada *stricto sensu*, formando-se, assim, uma reserva de mão de obra altamente qualificada e muitas vezes desempregada. De acordo com uma pesquisa do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, em 2014 havia 445.562 mestres titulados contra 293.381 empregados – uma média de 34% de desempregados. O professor Silvio Meira (UFPE e FGV), em recente apresentação ao Conselho da CAPES, afirmou<sup>97</sup>: “Os números demonstram isso friamente: enquanto no mundo a taxa de desocupação desse grupo gira em torno de 2%, por aqui, a média é de 25%. Os mestres estão em situação ainda pior: 35% fora do mercado de trabalho”.

Diante dos dados supracitados, não é descabida a tese de que as seleções de tutores da UAB fixam parâmetros e requisitos tão elevados, pois há uma quantidade significativa de mestres e doutores desempregados ou atuando em ocupações distintas da área de formação, dispostos a ocuparem as vagas de tutores. Ainda no que tange à noção do exército de reserva e às formas como o capital domina, Marx pontuou:

No evolir da produção capitalista desenvolve-se uma **classe de trabalhadores que, por educação, tradição e hábito**, reconhece as exigências desse modo de produção como leis naturais e evidentes por si mesmas. A organização do processo capitalista de produção desenvolvido quebra toda a resistência; a constante geração de uma superpopulação relativa mantém a lei da oferta e da demanda de trabalho, e, portanto, o salário, nos trilhos convenientes às necessidades de valorização do capital; a coerção muda exercida pelas relações econômicas sela o domínio do capitalista sobre o trabalhador (MARX, 2013, p. 808, grifo nosso).

A realidade hoje do exército industrial de reserva é diferente, e, para muitos autores (BRAGA, 2012; ALVES (2014); SILVA (2015; 2017), tal ideia amalgamou-se à noção de precariado, visto se tratar também de trabalhadores qualificados em status de reserva.

---

97

Disponível em:  
<https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2019/03/10/internabril,741968/desemprego-entre-mestres-e-doutores-no-brasil-chega-a-25.shtml>.

[...] acreditamos ser o precariado uma fração da classe trabalhadora. Um grupo heterogêneo, constituído nuclearmente pelos jovens e adultos que, apesar de apresentarem níveis de qualificação profissional, passam a se inserir em relações de trabalho cada vez mais precarizadas, marcadas pela alta rotatividade, ou que ainda não conseguem adentrar no mundo do trabalho, passando, por isso mesmo, a engrossar e modificar o chamado exército industrial de reserva ou superpopulação relativa, mais especificamente em sua camada flutuante (TRINDADE, 2017, p. 241).

### 3.2.5 Os exames de seleção e a reprodução do campo universitário

Visto que a análise sobre os processos de seleção de tutores da UAB permeia campos como o trabalho e a universidade pública, assume-se que as perspectivas marxistas e bourdieusianas não se excluem, pelo contrário, complementam-se. Marx (2013) refletiu sobre um tempo e realidade específicos, mas que ainda encontram lastros nas atuais relações de trabalho, pois, como bem afirmou, “a educação, a tradição e hábito” ainda são alguns dos elementos que viabilizam a “naturalização” da exploração e das relações de dominação, fazendo com que os dominados muitas vezes se emudeçam diante dos mecanismos de exploração.

Já pela perspectiva bourdieusiana, a educação e a própria lógica das práticas que constituem o *habitus* acadêmico-científico dão legitimidade para a existência e manutenção de exames tão exigentes, cheios de etapas e “ritos” já consagrados pelo campo universitário. Os futuros tutores reconhecem e legitimam esse conjunto de práticas e ações engendradas no campo acadêmico, logo, mesmo sendo uma vaga de trabalho precarizada, a seleção em si é uma etapa muito pouco questionada por aqueles que irão se submeter a ela. Cabe pontuar que, entre os professores e a reprodução do corpo, age um capital universitário.

O capital universitário se obtém e se mantém por meio da ocupação de posições que permitem dominar outras posições e seus ocupantes, como todas as instituições encarregadas de controlar o acesso ao corpo, bancas de concurso da Escola normal superior e da agregação ou do doutorado, Comitê consultivo das universidades: esse poder sobre as instâncias de reprodução do corpo universitário assegura a seus detentores uma autoridade estatutária (BOURDIEU, 2017, p. 116).

Pierre Bourdieu (2017), ao pensar as estratégias de conservação do campo e a relação entre dominantes e dominados nas universidades, traz à tona a importância dos capitais simbólicos e as formas como o poder universitário age, em especial sobre as esperanças daqueles – naquele momento, os assistentes e mestres assistentes – que querem acessar posições mais estáveis ou até mesmo cargos efetivos.

[...] relações de autoridade e de dependência duráveis repousa sobre a expectativa como propósito interessado de algo a advir que modifica duradouramente - isto é, durante todo o tempo em que dura a espera - a conduta daquele que conta com a coisa esperada; e também sobre a arte de fazer esperar, no duplo sentido de suscitar, e encorajar ou de manter a esperança [...] (BOURDIEU, 2017, p. 123).

Esse agir sobre as esperanças dos sujeitos em acessarem efetivamente o campo acadêmico, e serem valorizados a partir disso, foi uma realidade constatada por Mendes (2012) durante as entrevistas com os tutores. E, ainda mais, percebeu-se que:

Esse sentimento de valorização desenvolvido pelos tutores é bastante contraditório, visto que tais profissionais estão permanentemente submetidos a condições precárias de trabalho, conforme já revelou este estudo. O cultivo de um sentimento de aparente valorização apresenta-se, para os tutores, como uma condição para aceitar e suportar vender a força de trabalho nessas condições (MENDES, 2012, p. 124).

A realidade de suposta valorização criada pelos tutores pode ser compreendida com um dos mecanismos desenvolvidos para participar do jogo constituído no interior do campo, uma incorporação de uma dada posição social. Sobre as relações instituídas e hierarquizadas e as instâncias de reprodução do corpo universitário, Bourdieu (2017) assevera:

O poder universitário consiste assim na capacidade de agir sobre as esperanças – elas mesmas apoiadas de um lado na disposição para jogar e no investimento no jogo, e de outro na indeterminação objetiva do jogo – e de outra parte sobre as probabilidades objetivas – delimitando sobretudo o universo dos concorrentes possíveis (BOURDIEU, 2017, p. 123).

A avaliação de Bourdieu é salutar para a compreensão das razões que levam esses profissionais a se submeterem a exames de seleção altamente criteriosos para uma vaga, que, no interior da estrutura, está em uma relação subjugada e de dependência. No entanto, há uma disposição por parte dos tutores em fazer parte desse “jogo”, investindo nele e passando pelas etapas de seleção com todos os seus ritos, ao mesmo tempo que os agentes dotados de poder conseguem, por meio das seleções, delimitar os que irão concorrer e acessar aquele campo.

O campo universitário reproduz na sua estrutura o campo do poder cuja **ação própria de seleção e de inculcação contribui para reproduzir a estrutura**. É na verdade no e por seu funcionamento como espaço de diferenças entre posições (e da mesma maneira, entre as disposições de seus ocupantes) que se realiza, fora de toda intervenção das consciências e das vontades individuais ou coletivas, a reprodução do espaço das posições diferentes que são constitutivas do campo do poder (BOURDIEU, 2017, p. 70, grifo nosso).

Outro aspecto importante revela que, no jogo de forças entre os agentes e na hierarquia estabelecida no interior do Sistema UAB, há um agente – neste caso, os coordenadores – que goza de total autonomia para a definição das atribuições dos tutores. A Resolução nº 26/2009 institui da seguinte forma: “3 – O Coordenador UAB deverá especificar no Campo 7 do ANEXO II as atribuições, direitos e deveres do bolsista segundo a função a ser desenvolvida”, logo é compreensível que haja editais cada vez mais repletos de atribuições docentes, regimes de até 30 horas de trabalho, entre outras práticas que refletem um processo de precarização da força de trabalho, visto que é dada uma margem de liberdade irrestrita para os coordenadores fixarem tais condicionantes.

A própria alteração na Portaria nº 1.243 de 2009 que, a partir de 2016, passou a solicitar experiência mínima de um ano no magistério é um indicativo da precarização docente travestida de tutoria, pois seria mais razoável e justificável a experiência requerida ser de tutor ou de atividades correlatas à EaD, e não de professor, já que de acordo com o MEC/CAPES, são funções “distintas”. No mínimo, o governo, por meio dessa estratégia, remunera por um cargo de tutor e se apropria da formação e do conhecimento prático de professor.

Outro ponto importante que deve ser abordado panoramicamente é a bolsa de tutor, fixada no valor de R\$ 765,00 desde abril de 2010 – antes era de R\$ 600,00. Desde então, são quase dez anos sem reajustes, congelando-se o valor da bolsa e estabelecendo uma progressão das atribuições estipuladas ao cargo. Se considerarmos que o deslocamento para o polo para atender alunos, participar de reuniões e cursos, tal como a internet para acessar a plataforma de trabalho são gastos custeados pelos próprios tutores, na prática eles recebem menos que 700 reais pelo trabalho executado.

8.5. As despesas com deslocamentos, alimentação e diárias ficarão a cargo dos bolsistas; para os encontros presenciais com os alunos, estas despesas poderão ser custeadas pelo Projeto a critério da Coordenação do Curso e da disponibilidade de recursos financeiros (UNIFESP/UAB EDITAL nº 816 11/2014, p. 6).

Se a realidade acima descrita não é suficiente para atestar a precariedade do vínculo de bolsista, basta compará-la com a carreira do magistério público na educação básica, historicamente uma das mais precarizadas. Atualmente, um professor ganha, em média, R\$ 1,227.68 para 20 horas de trabalho, com direitos a férias remuneradas, décimo terceiro salário, previdência, descanso semanal remunerado, direito a falta por motivo de doença, licença



saúde, auxílio e aposentadoria referentes a doença profissional e acidente de trabalho, licença gala/luto, licença-maternidade, além de outros direitos e garantias que não foram aqui citados.

O programa solicita que o candidato tenha vínculo com outro trabalho ou que seja aluno de pós-graduação, no entanto é comum nos editais que o cumprimento da carga horária de trabalho ocorra em período pré-determinado. Coincidentemente, os editais anunciam que o candidato também deverá estar disponível conforme demanda da coordenação para cumprir o atendimento aos alunos no contraturno e aos finais de semana.

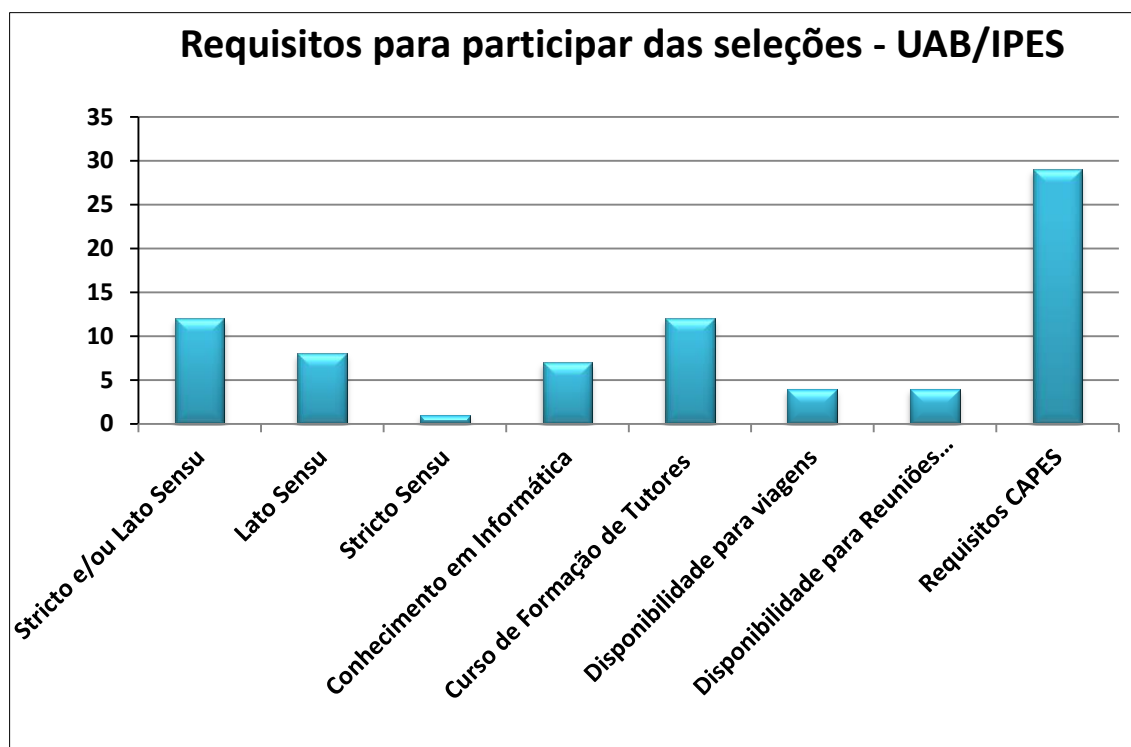
O/a tutor/a a distância ficará responsável pelo acompanhamento de, em média, 25 estudantes, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), em jornada de trabalho de quatro (4) horas diárias, totalizando vinte (20) horas semanais, **além da participação nos momentos presenciais e correção das provas ao término da disciplina** (LAVRAS, Edital nº, 2012, grifo nosso).

A aparente flexibilidade no regime de trabalho sem “vínculos” estabelece, assim como em um trabalho assalariado, os horários que os tutores ficarão à disposição da instituição, e a maioria dos editais não esclarece as horas extras realizadas, visto que está implícito que elas ocorrerão em determinados momentos.

### **3.2.6 Os requisitos exigidos para concorrer à vaga de tutor**

Na categoria *Requisitos exigidos para concorrer à vaga*, as instituições elencam uma variedade de quesitos, porém foi possível identificar, avaliando a amostragem, seis requisitos de maior regularidade: titulação *stricto sensu* ou *lato sensu*; curso de capacitação para tutores; conhecimento em informática; disponibilidade para viagens; disponibilidade para estar presente nas reuniões pedagógicas; e requisitos da Resolução CAPES. Na maioria dos casos, são listados mais que um requisito mínimo para participar do processo de seleção.

GRÁFICO 11 – Requisitos fixados para participar das seleções de tutores



Fonte: Próprio do autor (2019).

Alguns editais são bem específicos em relação à formação solicitada, a exemplo do edital da seleção da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FURG – Edital 02/2108), que fixou que o tutor deveria ser Doutor ou Doutorando em Educação Ambiental. Mesmo em editais antigos, constata-se a busca por tutores especializados em determinadas áreas, como o Edital nº13/2009 do IFRN, que requereu, além de uma formação básica em Gestão Ambiental ou Engenharia Civil, Especialização em Saneamento. No edital da UNB de 2013 para tutoria no curso de Licenciatura em Biologia, foi estabelecido um “perfil” de candidato para cada uma das 13 disciplinas, com requisitos obrigatórios, a saber: mestrado e/ou doutorado, além de requisitos desejáveis, como experiência docente.

7.3.1 Microbiologia Requisitos obrigatórios: Graduação em Biologia, **Mestrado** em Biologia Molecular ou área afim. Requisitos desejáveis: **Experiência docente** na área da disciplina e/ou monitoria e/ou tutoria presencial e/ou a distância na área.  
7.3.2 Genética Requisitos obrigatórios Graduação em Biologia, preferência para Licenciatura. **Experiência docente** em Genética ou cursando Pós-Graduação em Genética. Requisitos desejáveis: **Experiência docente** em Genética e/ou monitoria presencial e/ou a distância.  
7.3.15 Introdução a Anatomia Vegetal Requisitos obrigatórios: Graduação em Biologia, com **Mestrado ou Doutorado** em Botânica Requisitos desejáveis: **Experiência docente**, monitoria presencial, ou de tutoria em educação a distância (Edital UAB/UNB, 2013).


Seja pelos requisitos obrigatórios e desejáveis ou pela consagração dos currículos mais bem pontuados em pesquisa, titulação e docência, a avaliação dos editais descortina o processo de instituição de docentes bem qualificados para atuarem sob a designação de tutores.

Na amostragem, ainda referente à categoria *Requisitos exigidos para concorrer à vaga*, o texto de dois editais (Edital nº 02/2015 UNB; Edital nº 16/2014 UFS) saltam aos olhos, pois vetam a inscrição de candidatos que já foram tutores e que sofreram o desligamento da função: “2.1.7 Caso tenha sido tutor, NÃO ter sido desligado por justa causa nem ter recebido duas ou mais advertências por quaisquer motivos (Edital nº 16/2014-UFS)”. Interpreta-se esse inciso do edital como uma manobra punitiva, visto que ter sido advertido duas vezes por qualquer motivo impede o candidato de concorrer a vaga.

Ademais, essas normas e condições fixadas refletem o jogo de forças entre os agentes no campo, pois, de antemão, não é oportunizado aos tutores possíveis questionamento em relação aos pré-requisitos, visto o “acordo” expresso e tácito de adesão às condições previstas no edital no ato da inscrição, além das Declarações de Ciência e Concordância: “10.2. A inscrição do candidato implica *aceitação das normas e condições fixadas neste Edital*. [...] 10.4 O vínculo estabelecido pela concessão de bolsa ao tutor(a) que exerce respectiva atividade é de *caráter precário* (Edital CEAD/UFOP/UAB nº 16/2103, p. 5).

A Declaração de Ciência e Concordância, a seguir, ilustra bem o eufemismo e o obstáculo dos tutores em questionar futuramente as condições de trabalho vivenciadas.

**FIGURA 28** – Declaração de Ciência e Concordância UFSCAR/UAB



Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)  
Secretaria de Educação a Distância (SEaD)  
Universidade Aberta do Brasil (UAB)

**Edital Simplificado de Seleção — Tutoria Presencial**

**ANEXO II – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA – TUTORIA PRESENCIAL (minuta que deve ser enviada como condição para inscrição no processo seletivo)**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, CPF, \_\_\_\_\_, residente e domiciliado(a) a \_\_\_\_\_, DECLARO que:

- 1) Meu interesse na realização das atividades é adquirir experiência e qualificação para atuar em Educação a Distância;
- 2) Estou ciente de que a bolsa recebida é apenas uma ajuda de custo e que não há relação de trabalho ou emprego;
- 3) Assumo o compromisso de realizar as atividades nos horários por mim preenchidos no termo de compromisso;
- 4) Tenho pleno conhecimento que a aprovação no processo seletivo não gera direito adquirido, admissão e permanência como tutor, sendo que se os horários das atividades necessárias para o programa não forem compatíveis com os horários por mim preenchidos poderei ser desligado(a) do mesmo;
- 5) Não sou aluno(a), nem tutor virtual da UAB-UFSCAR;
- 6) Não acumularei proventos (bolsas) de outras instituições ligadas a UAB;
- 7) Estou ciente da obrigação de estar no polo conforme regras estipuladas nos dias e horários constantes no Termo de Compromisso.
- 8) Estou ciente que a minha contratação será pelo período de até 12 (doze) meses, podendo ser prorrogada por igual período.

Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Nome do(a) tutor(a) (legível): \_\_\_\_\_

Fonte: Edital nº 07/2014 – UFSCAR.

Na análise desse documento, observou-se que a instituição define o “interesse” do tutor em estar atuando no programa e, para tanto, o faz declarar isso no primeiro item. Da mesma forma, o segundo item assegura e reitera institucionalmente, para além das resoluções da CAPES, que a bolsa é uma “ajuda de custo” pelas atividades desempenhadas. Essa estratégia, utilizada também em outros editais, pode criar obstáculos para qualquer tentativa posterior de questionar as condições de trabalho e requerer junto à justiça o reconhecimento de tal visto que o candidato estava “ciente” quando aderiu ao processo seletivo.

No mesmo edital em que se utilizou a Declaração de Ciência e Concordância, verifica-se que, no campo de atividades atribuídas aos tutores (Anexo), constam 22 itens

complexos e repletos de obrigações e afazeres. Quatro itens das atividades “não laborais” determinadas aos tutores estão reproduzidas na íntegra a seguir:

**FIGURA 29** – Edital nº 07/2014 SEaD/UFSCAR/UAB

- Assessorar o professor da disciplina, o tutor virtual e as coordenações do curso e de polo na organização prévia do ambiente do Polo de Apoio Presencial para o desenvolvimento das atividades presenciais, auxiliando na aplicação de avaliações e atividades laboratoriais, nas orientações técnicas, pedagógicas e administrativas sobre o funcionamento do ambiente virtual, bem como a dinâmica do polo e suas dependências e a proposta educacional da SEaD-UFSCar.
- Gerenciar as atividades presenciais dos alunos no polo e, conforme orientações da SEaD-UFSCar, organizar e emitir relatórios periódicos com os registros acadêmicos de ensino-aprendizagem em atividades presenciais: frequência dos alunos no polo, tipo ou qualidade da participação do aluno nas atividades presenciais do curso, descrição dos principais tipos/níveis de dificuldades apresentadas pelos alunos ao longo do curso e das respectivas orientações fornecidas pela tutoria, caracterização do tipo de atendimento prestado ao aluno e *feedback* sobre a repercussão das orientações, principais dúvidas e dificuldades no trabalho de tutoria.
- Acompanhar o desenvolvimento dos alunos, mediando a realização das atividades das disciplinas no polo e no ambiente virtual de aprendizagem, estimulando o aluno a usar fontes diversas de informação como bibliotecas virtuais, biblioteca do polo, laboratórios pedagógicos, etc.
- Assessorar os professores, responsáveis pelas disciplinas, no processo de avaliação do desempenho dos estudantes, zelando pela garantia de rigor, sigilo e credibilidade dos resultados e, quando solicitado, participar da correção de atividades avaliativas.

**Fonte:** Edital nº 07/2014 SEaD/UFSCAR.

Como anunciado na metodologia de análise, os termos e as expressões utilizadas no documento também serão objeto de análise, visto que, nessa estratégia de dissimulação vocabular, a centralidade da ação docente realizada pelo tutor fica em segundo plano. Muitos editais utilizam, no item “Atribuições”, palavras e expressões, que, de forma eufemística, omitem em um primeiro momento a atividade docente que será executada. O trecho acima é um exemplo das estruturas sintáticas empregadas nos editais: na maior parte delas, tendem a

iniciar com verbos que indicam uma suposta prestação de auxílio, tais como assessorar, acompanhar, colaborar, apoiar, assegurar, gerenciar, mediar, dar suporte, em conjunto com elaborações mais objetivas e diretas sobre o trabalho administrativo e técnico, que será realizado em paralelo ao docente.

Esse tipo de estrutura textual – empregada nos editais – pode impossibilitar o candidato de perceber o acúmulo de funções instituídas para aquele cargo, pois alguns verbos abrandam o que será efetivamente realizado pelos tutores.

### **3.2.7 A definição de Tutoria e as atribuições fixadas nos editais**

Considerando a relevância em compreender como são fixadas as atribuições aos tutores, será abordada uma das categorias mais emblemáticas dos editais de seleção, Definição de Tutoria, já que é o tópico onde constam as atribuições dos tutores e as possíveis acepções acerca do que as IPES qualificam como sendo a “essência” do trabalho de tutor.

Primeiramente, do total da amostragem, somente um edital (Universidade Federal da Paraíba – Edital nº 04/10) não fixou uma definição de tutoria com as respectivas atribuições; dois outros editais, Universidade Federal do Rio Grande (FURG – 02/2018) e Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC 07/2014) disponibilizaram as atribuições e definições em uma resolução à parte do texto do edital.

Os editais nº11/2013 CEAD/UFPI, nº 06/2009 UEAD-UEG e nº 01/2012 UNITINS são os que objetivamente denominam os tutores de professores. Em um texto inequívoco, essas instituições ampliam a constatação de que os tutores atuam e realizam um trabalho docente. A UFSCar, no Edital nº 07/2014, no nono item, sobre as condições gerais da tutoria, destaca:

A tutoria presencial na SEaD-UFSCar **exige o perfil de um educador** que tenha: a) Interesse em atuar na modalidade e educação a distância e desenvolver as competências necessárias para atuação nesta modalidade educacional. O tutor presencial deve estar aberto a novas formas de ensinar e aprender, assim como estar disposto a repensar sua prática profissional cotidianamente (UFSCAR, 2014, p. 6, grifo nosso).

Denominar de forma clara e direta que os profissionais são professores não é uma simples questão de nomenclatura – a maior parte dos editais tendem a não caracterizar em um primeiro momento, entretanto, ao descreverem as atribuições dos tutores, a dimensão docente se destaca no texto.

Como bem apresentado ao longo de várias reflexões de Bourdieu e Passeron, os exames no interior da estrutura de ensino, sob o baluarte de ser a expressão da objetividade e racionalidade, constituem um conjunto de normas implícitas. Na presente análise, a Definição de Tutoria é um denotador de como as seleções exprimem um conjunto de normas acerca do trabalho de tutor, isto é, a forma como definem tutoria e as atribuições correlatas correspondem aos interesses institucionais, e essa acepção é instituída por uma norma implícita alinhavada aos editais.

Outro ponto que indica uma norma implícita é a rígida hierarquização, onde os tutores ocupam a base dessa pirâmide e estão submetidos a todos os demais cargos superiores, sem autonomia para decidirem ou participarem da elaboração do conjunto de tarefas que desempenham, visto que tudo já foi previamente pensado e instituído. Não é por coincidência que as atribuições e a qualificação solicitada aos tutores aumentam progressivamente quando se avaliam os editais em uma perspectiva cronológica.

Alguns trechos dos editais da amostragem elucidam a problemática posta, a exemplo do Edital nº 02/2018 da Universidade Federal de Pernambuco, que fixou, para além dos pré-requisitos, dois outros itens: Habilidades esperadas do tutor e Atribuições e atividades a serem desempenhadas pelo tutor.

**FIGURA 30** – Habilidades esperadas do tutor na UFPE

- |  |
|--|
| <p><b>4. HABILIDADES ESPERADAS DO TUTOR</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) Ter capacidade de reflexão teórica sobre os temas e conceitos da disciplina trabalhada;</li><li>b) Possuir conhecimento atualizado de teorias e metodologias de ensino-aprendizagem;</li><li>c) Dominar navegação em ferramentas da internet;</li><li>d) Dominar softwares básicos de computador;</li><li>e) Dominar produção escrita (produção textual);</li><li>f) Ter boa capacidade de comunicação escrita e leitura;</li><li>g) Praticar a pró-atividade;</li><li>h) Apresentar conduta ética;</li><li>i) Apresentar postura profissional, intenção e o comprometimento com o curso especialmente em relação no os encontros presenciais nos Polos, ao cumprimento de prazos de acesso e no atendimento aos alunos, bem como na correção de atividades.</li><li>j) Demonstrar dedicação, espírito de liderança e motivação contínua para incentivar os estudantes sob sua tutoria;</li><li>k) Demonstrar aptidão de relacionamento para o trabalho colaborativo em equipe;</li><li>l) Interagir com os estudantes no ambiente de aprendizagem; e</li><li>m) Demonstrar cordialidade, paciência e civilidade no trato com os estudantes, professores e demais integrantes da equipe EaD/UFPE.</li></ul> |
|--|

Fonte: Edital nº 02/2018.

Nas habilidades esperadas, constatam-se práticas docentes (conhecimentos da disciplina, das teorias e metodologias de ensino-aprendizagem, além do atendimento aos alunos e correção de atividades) com aptidões de ordem motivacional, além de um item que precisa ser problematizado: “g) Praticar a pró-atividade”. No dicionário, a definição é

simples: a pró-atividade é a qualidade de pró-ativo, que é a favor da atividade, porém é necessário pontuar que esse é um conceito advindo do mercado, em especial das correntes e teorias sobre comportamento organizacional, rendimento etc.

Mesmo na literatura acadêmica, “a proatividade tem sido um conceito de difícil definição, além de ser confundida com cidadania organizacional, inovação e comportamento de expressão (voice behavior) (KAMIA; PORTO, 2011, p. 458)”. As próprias autoras afirmam que as pesquisas sobre proatividade aumentaram em função da “competitividade e da complexidade da economia global”. Em linhas gerais, de acordo com as referências na área:

O comportamento proativo é definido como um conjunto de comportamentos extrapapel em que o trabalhador busca espontaneamente mudanças no seu ambiente de trabalho, soluciona e antecipa-se aos problemas, visando a metas de longo prazo que beneficiam a organização (KAMIA; PORTO, 2011, p. 457).

Não dá para saber exatamente o que a instituição requer ou espera do tutor ao solicitar que sejam “proativos”, mas proatividade inclui realizar atividades que estão para além das fixadas. Entre as atribuições, encontra-se a seguinte relação de atividades:

**FIGURA 31** – Lista de atribuições e atividades dos tutores UFPE

| <b>5. ATRIBUIÇÕES E ATIVIDADES A SEREM DESEMPENHADAS PELO TUTOR</b>   |  |
|---|--|
| a) Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os estudantes;   |  |
| b) Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;  |  |
| c) Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;   |  |
| d) Manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA e responder às solicitações dos alunos no prazo máximo de 24 horas;      |  |
| e) Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;   |  |
| f) Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;  |  |
| g) Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela instituição de ensino;  |  |
| h) Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à Coordenação de Tutoria;  |  |
| i) Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;   |  |
| <hr/>   |  |
| j) Apoiar operacionalmente a Coordenação do Curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações;                     |  |
| k) Os tutores deverão participar de reuniões previamente agendadas, presenciais ou não, com docente, Coordenação do Curso e Coordenação de Tutoria; |  |
| l) Ter disponibilidade de acesso diário ao ambiente virtual de aprendizagem;  |  |
| m) Acompanhar o desenvolvimento teórico-metodológico do curso;  |  |
| n) Atender e orientar os alunos nas questões teórico-metodológicas do curso;  |  |
| o) Assegurar a qualidade do atendimento aos alunos, observando as suas necessidades referentes ao curso;  |  |
| p) Acompanhar o trabalho dos alunos, orientando, dirimindo dúvidas e favorecendo o diálogo;   |  |
| q) Ter disponibilidade de 20 horas semanais;  |  |
| r) Participar obrigatoriamente das reuniões pedagógicas e de formação específica com o professor supervisor.  |  |

Fonte: Edital nº 02/2018.



A maior parte dos 18 pontos utiliza, novamente, uma estrutura textual com verbos que não denotam, em um primeiro momento, a prática docente que será realizada pelos tutores. O edital nº 02/2015 UNB/UAB, no item sobre as Características da tutoria e perfil dos candidatos, traz uma relação com 26 pontos. Aqui, a atenção incide sobre as seguintes responsabilidades:

m) Apresentar conduta ética, bem como postura profissional compatível à função, além de comprometimento com o curso no que diz **respeito às viagens, encontros presenciais nos Polos em substituição ao professor**, encontros online com os alunos, cumprimento de prazos de acesso e atendimento aos alunos e **correção de atividades** [...] w) Responder aos alunos no máximo em 24 horas. E realizar **correção dos trabalhos acadêmicos**, em no máximo 07 (sete) dias, além dos **trabalhos de recuperação paralela e final** dos alunos; z) Elaborar relatório das visitas realizadas nos Polos se houverem em **substituição ao professor** (UNB, 2015, p. 8, grifo nosso).

O edital já prevê a possibilidade de o tutor substituir o professor em algumas atividades, além das correções de diferentes trabalhos ser de responsabilidade do mesmo. Outro edital da amostragem (IFMT-2017) revela a amplitude de atividades docentes atribuídas aos tutores e a conjunção entre uma dimensão plurivalente e ao mesmo tempo funções específicas.

a) Cumprir a jornada de 20 horas semanais, atendimento aos discentes e para **orientações acadêmicas, suporte técnico e administrativo**, de acordo com os horários estabelecidos no polo; i) aplicar e acompanhar atividades nos encontros presenciais agendados, registrando a presença dos alunos; j) **desenvolver estratégias e técnicas de estudos e de aprendizagem**, visando fortalecer a autonomia do aluno; m) realizar atividades culturais em consonância com o planejamento da disciplina e com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), sob a orientação do Coordenador do curso; p) enviar relatório ao Coordenador de Tutoria de Curso sobre as atividades realizadas pelos alunos (IFMT, Edital nº 43/2017).

Desse mesmo edital, ainda no campo das atribuições, é estabelecido que:

5.3 O tutor poderá exercer suas atividades com alunos de um ou mais cursos ofertados no Polo de Apoio Presencial para o qual se inscreveu, bem como com uma ou mais turmas de um mesmo curso ofertado no polo. 5.4 Havendo a necessidade, poderá ser solicitado ao tutor **que desenvolva atividades específicas com alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais** de cursos ofertados no polo (Edital nº 43/2017 IFMT).

As atribuições de função descritas acima se apresentam em um agrupamento de trabalhos que vão desde conhecimentos teóricos específicos para orientar os alunos, conhecimentos pedagógicos para elaborar as estratégias de estudo e aprendizagem até um

atendimento especializado voltado aos alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Constatam-se, ainda, outros editais que, sob a denominação do cargo Tutor, estão na verdade selecionando tradutores e intérpretes de Libras. Seguem alguns extratos:

**FIGURA 32 – Edital Unicentro**

**6.2.3 É quesito obrigatório aos candidatos a TUTORIA a DISTÂNCIA e PRESENCIAL, junto ao CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU - ESPECIALIZAÇÃO EM LIBRAS, MODALIDADE A DISTÂNCIA, possuir FLUÊNCIA no idioma de LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais, tendo em vista que os tutores selecionados (tutores presenciais e a distância) serão também TUTORES TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS-PORTUGUÊS e atuarão nas gravações dos vídeos das disciplinas;**

Fonte: UNICENTRO (2014).

**FIGURA 33 – Edital para Intérprete de Libras**

| Curso de Licenciatura em Pedagogia e de Licenciatura em Ciências Biológicas – Período Letivo 2015/2 e 2016/1 |                |   |  |      |       |    |
|--|----------------|---|--|------|-------|----|
| TUTOR: INTÉRPRETE DE LIBRAS  |                |   |  |      |       |    |
| OR D   | GRANDE ÁREA    | DISCIPLINA  | REQUISITOS LEGAIS  | CH   | VAGAS |    |
|  |                |   |  |      | AC    | PD |
| 1  | Todas as áreas | Para atuar em todas as disciplinas do curso de Pedagogia;<br><br>Libras – disciplina no curso de Ciências Biológicas. | 1º - Bacharelado ou Licenciado em Letras/Libras;<br>Na falta do profissional listado acima, abre-se vaga para:<br>2º - Profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação;<br><br>Na falta dos profissionais elencados acima, abre-se vaga para:<br>3º - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação;<br><b>Importante:</b> Caso não tenha o certificado de Proficiência em Libras, expedido pelo MEC, admite-se o Atesto expedido pela SEDUC.<br>Na falta dos profissionais listados acima, (1º, 2º e 3º) abre-se vaga para:<br>4º - Formação de nível superior, com curso de pós-graduação em Libras ou curso de extensão em Libras.<br>Atender diretrizes do Decreto 5626/2005. | 60 h | 02    | -  |

Fonte: UNEMAT (2015).

A UFSC, no edital nº05 de 2011, estabeleceu o seguinte:

Caberá ao tutor a intermediação entre os estudantes e os professores, orientando os alunos, sanando suas dúvidas e acompanhando as atividades propostas através do Ambiente virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), incluindo-se a preparação do material didático para as aulas e as atividades de recuperação e dependência. O tutor polo **atuará também como intérprete** (UFSC, 2011, p. 1, grifo nosso).

Esses editais adensam a tese aqui apresentada da polivalência e multifuncionalidade requerida e implementada pelo Sistema UAB. A exigência de um profissional flexível, polivalente e multifuncional também esteve presente no documento institucional produzido pela UFMT<sup>98</sup> em 2015, intitulado “Atribuições dos profissionais que atuam em Cursos a distância da UAB/UFMT”, que destaca:

Por isso, a EaD deve ser pensada e implementada pela instituição numa perspectiva sistêmica, como prática educativa pensada, no entender de Maria Cândida Moraes (2002) “como sistema, simultaneamente aberto e fechado”. Organizacionalmente fechado, para preservar sua organização, identidade e funcionalidade, e estruturalmente aberto, para permitir a flexibilidade, a plasticidade, a criatividade, a auto-organização, a autonomia, num contínuo ir e vir na perspectiva de um vir a ser (UAB/UFMT, 2015, p. 2).

É apresentada positivamente pela equipe de coordenação a estrutura flexível e moldável, passível de mudanças e ajustes provavelmente nas metodologias empregadas, em uma suposta “autonomia” dos sujeitos envolvidos no Sistema UAB. Todavia, a estrutura hierárquica e organizacional é de fato fechada, quando se focaliza a realidade dos tutores, em que suas atribuições e prazos já estão muito bem fixados em uma relação de trabalho hierarquizada. Conforme muitos dos editais das instituições apontam, eles deverão sempre se remeter ao professor e ao coordenador sem muita autonomia em determinadas situações.

A maleabilidade permitida pela estrutura aberta autoriza a UFMT/UAB a definir o seguinte sobre o trabalho de tutor a distância:

É o profissional que **colabora** com o professor na oferta do Módulo no curso nos aspectos didáticos e avaliativos. **Atende em média 50 a 100 estudantes**, dependendo do curso (graduação, especialização, aperfeiçoamento, extensão). Sua função é oferecer apoio didático, pedagógico e cognitivo aos estudantes do curso e aos tutores presenciais, conforme Resolução CD/FNDE Nº 26/2009 com redação atualizada pela Resolução nº 8 CD/FNDE/MEC, de 30 de abril de 2010 (UAB/UFMT, 2015, p. 13, grifo nosso).

A UFMT/UAB anuncia que os tutores irão colaborar com o professor e ofertar apoio “didático, pedagógico e cognitivo” aos estudantes, dois termos que, semanticamente, indicam uma função de “assistência” ou uma função secundária no processo, entretanto, ao comparar as atribuições do Professor<sup>99</sup> às dos Tutores, verifica-se uma distinção e fragmentação do

---

<sup>98</sup> Documento publicizado com o título “Atribuições dos profissionais que atuam em cursos a distância da UAB/UFMT” “sob a responsabilidade da Equipe de coordenação UAB/UFMT. Disponível em: [https://setec.ufmt.br/uploads/Atribui%C3%A7%C3%B5es\\_Profissionais\\_UAB\\_UFMT\\_Versao\\_Aprovada\\_15\\_12\\_15%201.pdf](https://setec.ufmt.br/uploads/Atribui%C3%A7%C3%B5es_Profissionais_UAB_UFMT_Versao_Aprovada_15_12_15%201.pdf).

<sup>99</sup> Sobre suas funções e responsabilidades, determina-se que: deve estudar o material didático do Módulo (caso não seja o autor) e verificar possíveis adaptações; discutir com a coordenação e tutores a elaboração do Guia do

trabalho docente, conferindo ao tutor a maior parte das interações com os alunos. Em uma leitura atenta do documento sobre as funções do tutor, o “colaborar” com o professor contempla, na verdade, uma lista com 22 atividades.

**FIGURA 34** – Lista da UFMT/UAB de atribuições do Tutor

- |  |
|--|
| <p><i>10.1 Antes do início do semestre</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Estudar e discutir com o professor do módulo o material didático;</li><li>- Colaborar com o professor na elaboração do Guia de Estudo;</li><li>- Colaborar na organização do Módulo no ambiente virtual;</li><li>- Participar das atividades de capacitação promovidas pela coordenação do curso e da coordenação da UAB/UFMT e ou pelo professor do Módulo na sede do curso ou no polo;</li></ul> <p><i>10.2 Ao longo do semestre</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Monitorar diariamente a disciplina no AVA e dar retorno às dúvidas ou solicitações de tutores do polo e dos estudantes no prazo máximo de 24 horas, ajudando-os a encontrar a resposta e certificando-se de que as dúvidas foram sanadas a contento;</li><li>- Mediar a comunicação de conteúdo do módulo entre o professor e os estudantes na plataforma;</li><li>- Quando necessário ir ao polo para realizar atividades com os estudantes e tutores presenciais;</li><li>- Estabelecer contato permanente com os tutores presenciais e estudantes;</li><li>- Seguir o estabelecido no Guia de Estudo, acompanhando as atividades discentes, conforme o cronograma;</li><li>- Avaliar as atividades dos estudantes seguindo os critérios definidos com o professor;</li><li>- Em colaboração com o professor dar retorno às atividades no prazo máximo de 24 horas;</li><li>- Participar das capacitações promovidas pela coordenação de curso/tutoria e UAB/UFMT;</li><li>- Participar de encontros regulares com o professor para discutir o conteúdo do módulo, para elaboração de atividades e de provas a serem encaminhadas aos estudantes, para avaliação do andamento do módulo e aproveitamento pelos estudantes;</li><li>- Encorajar os estudantes na busca de informações adicionais nas mais diversas fontes de informação (biblioteca do polo, bibliotecas virtuais, estudos em grupo, etc.) e oferecer apoio didático neste sentido;</li><li>- Comunicar-se com o coordenador do curso e professor informando-os sobre o desenvolvimento dos estudantes, as dificuldades encontradas, a pertinência e adequação dos materiais didáticos, das atividades de aprendizagem e do sistema de comunicação;</li></ul> |
|--|

---

Aluno e redigi-lo; preparar e acompanhar os tutores para que realizem suas competências; assessorar os tutores a distância para que possam atender às dúvidas dos estudantes, no prazo máximo de 24 horas.

- Promover a interatividade por meio de encontros individuais e coletivos fazendo uso de diferentes ferramentas do AVA;
- Mediar o processo de estudo e de aprendizagem do estudante, sob a coordenação do professor contando com o apoio pedagógico da coordenação de Tutoria;
- Informar o professor do Módulo, coordenador de tutoria e ao coordenador do curso sobre as desistências, abandonos dos estudantes, com levantamentos de causas;

#### 10.3 Semanalmente

- Manter contato com os tutores dos polos para avaliar o andamento do módulo e o envolvimento dos estudantes;
- Encontrar-se com o professor do módulo para avaliar o andamento do mesmo e, caso necessário, definir novas estratégias ou alterações na dinâmica de oferta.

#### 10.4 Ao final do módulo

- Elaborar relatórios do trabalho desenvolvido com relatos de dificuldades e porventura evasão dos estudantes e respectivas causas, avaliando o material didático e o ambiente de aprendizagem e encaminhá-los à coordenação do curso/tutoria;
- Auxiliar o tutor presencial na elaboração de quadro atualizado dos estudantes matriculados, dos que estão frequentando o curso, dos que foram reprovados no módulo e dos que abandonaram o curso, apontando possíveis causas do abandono.

**Fonte:** Atribuições dos profissionais que atuam em cursos a distância da UAB/UFMT<sup>100</sup>.

A partir do uso de expressões como colaborar, mediar e auxiliar tem-se, dentre as atividades a serem realizadas por esses profissionais, a elaboração do guia do estudante; organização do módulo no AVA; respostas a dúvidas dos tutores presenciais e dos alunos, no prazo máximo de 24 horas; realização de atividades presenciais com os estudantes; avaliação das atividades dos alunos; elaboração de atividades e provas; encorajamento dos estudantes a estudarem utilizando outras fontes ao mesmo tempo que se oferece suporte didático para isso; levantamento das causas de evasão do curso, que serão repassadas para coordenação; avaliação semanal do desenvolvimento da programação do módulo e, caso o cronograma não esteja sendo cumprido a contento, definição, junto com o professor, de novas estratégias de oferta; elaboração de relatórios que contemplem as dificuldades, a evasão discente e suas respectivas causas; avaliação do material didático e do ambiente de aprendizagem; auxílio ao tutor presencial na elaboração de um grande quadro que contenha total de matrículas, frequência, reprovação no módulo e evasão, apontando as possíveis causas desse fenômeno.

<sup>100</sup>

Material disponível em:  
[https://setec.ufmt.br/uploads/Atribui%C3%A7%C3%B5es\\_Profissionais\\_UAB\\_UFMT\\_Versao\\_provada\\_15\\_12\\_15%201.pdf](https://setec.ufmt.br/uploads/Atribui%C3%A7%C3%B5es_Profissionais_UAB_UFMT_Versao_provada_15_12_15%201.pdf).

Dentre todas essas funções de natureza docente, administrativa e técnica, cabe até mesmo responsabilizar o tutor por “Comunicar-se com o coordenador do curso e professor informando-os sobre o desenvolvimento dos estudantes, as dificuldades encontradas, a pertinência e adequação dos materiais didáticos, das atividades de aprendizagem e do sistema de comunicação (UAB/UFMT, 2015, s.p.)”.

As solicitações da UFMT requerem dos tutores um vasto conhecimento pedagógico. O que aparentemente deveria ser uma colaboração/apoio no processo de ensino-aprendizagem, na prática inclui uma série de atividades de natureza docente que, sob o manto discursivo da mediação, flexibilidade e colaboração, vai se consolidando nas instituições parceiras como sendo uma função dos tutores.

No edital da Universidade Federal de Sergipe (Edital nº 21/2014 – UFS), a instituição define que o tutor é um orientador pedagógico; em um outro subitem, determina-se que o tutor deve ter conhecimento das disciplinas do curso<sup>101</sup>, além de serem responsáveis pela criação e manutenção de ambientes de ensino-aprendizagem virtuais, como também estabelece como condição “3.3 Ter boa capacidade de organização, redação e atendimento ao público”. Esse ponto permite pensar que o tutor também fará um trabalho administrativo e de atendimento de secretaria no polo. Os termos e expressões oscilam entre atividades pedagógicas, acadêmicas e administrativas, revelando um acúmulo de funções.

A UFS, na lista de atribuições do tutor presencial, dentre os 17 subitens, requer do tutor:

e) estabelecer relações afetivas e motivacionais com todos os alunos; h) motivar e, sobretudo, contribuir para o desenvolvimento da capacidade de organização das atividades acadêmicas e de autoaprendizagem (Edital nº 21/2014 – UFS).

Converge-se com a perspectiva de Freire (1996) de que não se aprende e não se ensina sem estimular a curiosidade epistemológica do educando, tal como deve se reconhecer o valor das emoções, da sensibilidade e da afetividade durante o processo educativo. No entanto, trata-se de uma dimensão eminentemente docente e que, no caso dos tutores, está sendo cobrado, sem a devida contrapartida institucional de valorização docente no seu sentido mais amplo – condições legais, remuneração, entre outros aspectos.

No edital da Universidade Federal de Viçosa (UFV/2013), dentre as funções e atribuições dos tutores, coube a eles orientarem a monografia dos alunos do curso de

---

<sup>101</sup> Anexo ao edital consta uma Matriz Curricular dos Cursos – Gestão Pública Municipal e Gestão em Saúde

Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça, além da elaboração dos materiais didáticos do curso.

**FIGURA 35** – Funções e atribuições dos tutores UFV

- Orientação e acompanhamento dos alunos em seus estudos *on-line* e presencialmente;
- Orientação dos trabalhos de conclusão do curso;
- Elaboração dos materiais didáticos;
- Disponibilização dos materiais didáticos no Sistema PVAnet;
- Acompanhamento das atividades de avaliação;
- Participar obrigatoriamente, em período integral, dos Encontros Presenciais realizados nos pólos da UAB e em Viçosa;
- Participar de reuniões semanais com professores e membros da comissão Coordenadora do curso;
- Informar à comissão coordenadora sobre o desempenho dos alunos;
- Criar mecanismos que assegurem o cumprimento do cronograma de implementação proposto no projeto de curso.

**Fonte:** Edital de seleção nº 01/2013 (UAB/MEC/UFV).

Ainda sobre as definições e atribuições aos tutores do Sistema UAB, constata-se uma gama de responsabilidades imputadas, como no edital do IFNMG (2017), em que se abarca desde a responsabilidade pelo estímulo à interatividade, atendimento às dúvidas dos alunos, aplicação e correção dos instrumentos de avaliação, até o acompanhamento dos participantes por todas as etapas do curso. No campo das atribuições do cargo, a instituição estipulou:

- a) estar atento e cumprir as datas do calendário dos cursos da UAB/IFNMG; b) auxiliar o professor da disciplina nas atividades educacionais; c) registrar no relatório mensal a situação dos cursistas no AVA; d) utilizar diariamente os recursos tecnológicos disponibilizados para interagir com os estudantes; e) apoiar os estudantes no estudo dos conteúdos específicos, esclarecendo suas dúvidas, indicando técnicas alternativas de aprendizagem, recomendando leituras, pesquisas e outras atividades; f) atender às necessidades dos cursistas, prestando atendimento individual, via fórum ou mensagem/e-mail, prioritariamente, e excepcionalmente, via contato telefônico, quando necessário; g) monitorar os problemas de frequência do cursista, objetivando minimizar a questão da evasão; h) coordenar as atividades a distância e acompanhar, semanalmente, todas as postagens do AVA; i) estabelecer contato com os alunos e professores formadores; j) orientar e incentivar o cursista na construção e postagem do TCC, atividades de AACC ou AC e estágios supervisionados; k) alertar o cursista quanto à data de postagem das atividades no AVA; l) incentivar a participação nos fóruns; m) estudar o material disponibilizado, com as orientações dadas pelo professor formador de cada disciplina, conhecendo assim a metodologia de trabalho a ser utilizada durante o curso; n) ser presente no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), estabelecendo horários para que possa atender a demanda estabelecida; o) atuar como mediador do processo ensino-aprendizagem, buscando estratégias que subsidiarão sua prática; p) dar feedback, em tempo hábil, para que o cursista tenha condição de rever sua colocação, e, assim,

não se perder no conteúdo estudado; q) intervir nas colocações dos estudantes, orientando ou reorientando para o assunto abordado; r) **indicar alternativas de aprendizagem, como leituras de artigos, pesquisas em sites educativos, entre outros**; s) **elaborar relatório, mensalmente, tecendo um mapa da situação de cada aluno**; t) manter atualizados, durante e no desfecho do curso, os diários e/ou planilhas de notas dos cursistas; u) **responder, com exatidão, sobre o desempenho, as características, as dificuldades e os progressos de cada um dos estudantes**. v) atuar como tutor presencial em atividades designadas pela coordenação do curso, caso necessário (IFNMG, 2017, grifo nosso).

Às atribuições já citadas soma-se a responsabilidade em monitorar e, quando preciso, interceder a fim de reduzir a evasão discente dos cursos, como explicitado em várias passagens de diferentes editais: g) monitorar os problemas de frequência do cursista, objetivando minimizar a questão da evasão; (IFNMG, 2017), k) atender aos alunos, sob a sua tutoria, a respeito das atividades avaliativas e das dificuldades evidenciadas pelos mesmos em cada disciplina, mantendo contato contínuo de modo a minimizar as causas de evasão; (UFMS, 2018); n) elaborar e enviar relatório de atividades dos estudantes aos professores e ao coordenador de curso, como forma de monitorar a participação destes nas atividades propostas durante o curso e, quando necessário, intervir com o objetivo de minimizar a evasão (IFMT, 2018).

Alguns editais também fixam, no campo das atribuições, que o tutor irá atuar em todas as disciplinas do curso: “Estar ciente de que os (as) candidato (as) atuarão em todas as disciplinas, por semestre, em quaisquer dos Cursos, conforme estrutura curricular em anexo ao edital (UNILAB, 2016, p. 3)”.

A natureza do trabalho do tutor se desvela conforme as múltiplas atividades docentes – além da alta qualificação requerida – são anunciadas nos editais. É uma precarização que se ampara e legitima-se pela própria lógica do campo, pois se cria, de antemão, uma bolsa que não permite, em hipótese alguma, vínculos trabalhistas – para tanto, ela é uma bolsa de “pesquisa e estudo”. Além disso, também há a ambivalência latente entre o que teoricamente se compreende por tutor e o que se realiza na prática – determinação e execução de atividades docentes, administrativas e pedagógicas, ao passo que se submetem às decisões e aos critérios dos professores e coordenadores.

É um constante rearranjo, em que o tutor, na maioria dos casos, é altamente qualificado e com uma densa carga de trabalho, mas não é um sujeito plenamente outorgado para atuar. Os limites são construídos nessa teia discursiva dos editais que listam as responsabilidades e os atributos e, concomitantemente, apontam uma secundarização do tutor no processo, pois ele é a base do Sistema UAB, embora tenha sua autonomia tolhida e, em muitos casos, possa até mesmo ser desligado por um procedimento no mínimo arbitrário.



Compreende-se que o edital é um documento norteador do processo seletivo e que deve ser o mais objetivo possível, no entanto o que se constata são documentos longos, fixando uma série de habilidades esperadas dos tutores, além de longas listas de atribuições. Porém, de toda a amostragem, não há um edital que faça menção a qual perspectiva teórica a instituição se embasou para definir o que ela está chamando por tutor – mesmo sabendo que é um campo vasto com diferentes perspectivas.

Há um *ethos* próprio nessas instituições no momento de qualificar e selecionar os tutores. Como as IPES devem atender a demanda das agências governamentais por expansão de vagas via sistema, precisam de um grande contingente de professores preeminentes, até porque não querem “degradar” o corpo, porém a lógica neoliberal que impera nessa política educacional impede a remuneração desses profissionais respeitando o piso salarial e a titulação acadêmica.

As universidades tradicionais participam do Sistema UAB, recebem as bolsas e verbas destinadas e, em contrapartida, difundem a modalidade EaD, de modo a “preservam suas estruturas e corpo docente”, pois os cursos, na maioria das vezes, ocorrem fora do espaço da universidade com a manutenibilidade garantida pelos tutores. Um exemplo prático é a UTFPR ofertando Especializações<sup>102</sup> no estado da Bahia. Obviamente, o maior contato com os alunos e a manutenção do próprio curso não serão feitos pelos professores da UTFPR, e sim pelos tutores presenciais que lá estarão, além do atendimento constante dos tutores virtuais que, em alguns casos, como previsto em edital, estarão no polo.

A modalidade de educação a distância não possui o mesmo status e reconhecimento no interior da universidade tradicional, e o Sistema UAB permite ao professor vinculado o mínimo de contato com essa realidade, haja vista que o acesso do aluno à plataforma será “mediado” pelo tutor, bem como o acompanhamento, o estímulo para a realização das atividades e a não evasão, o que possibilita inferir que, nesse universo, o professor não estará integralmente envolvido, tal como o tutor.

A política que prevê minimizar ou “solucionar definitivamente” a situação de desigualdade de acesso ao ensino superior vivenciada por muitos brasileiros – desigualdade resultante de um processo histórico, econômico e cultural complexo – institui novas formas de desigualdade com estruturas de ensino (polos) discutíveis (ver Quadro 2 – Estrutura de polo UAB) e precarização do trabalho de tutor.

---

<sup>102</sup> Os cursos ofertados são: Educação: Métodos e Técnicas de Ensino; Ensino de Filosofia no Ensino Médio; Gestão Ambiental em Municípios; Saúde Coletiva – Área de Concentração em Saúde da Família.

No setor público, no qual se situa a UAB, a substituição das centenas de bolsistas por professores-efetivos concursados exigiria um pesado investimento do governo federal. Afinal, ao se comparar, por exemplo, o salário inicial de um professor-doutor, com 40 horas de trabalho semanais e dedicação exclusiva, de R\$ 6.722,85 (mais a parte despendida pelo empregador), com a remuneração do tutor, com 20 horas de trabalho semanais, de R\$ 765,00 (sem qualquer outro custo para o empregador), tem-se uma ideia do volume desse investimento. Disso depreende-se que a precarização do trabalho não ocorre porque se trata de uma modalidade nova de ensino, mas porque falta vontade política para qualificar a educação do país. Não é preciso um estudo para saber se é melhor um bolsista-tutor contratado ou um professor com titulação e concurso para atuar em qualquer nível de ensino (MENDES, 2012, p. 123).

Uma das chaves de compreensão para a exigência de alta qualificação dos tutores é a leitura feita por Bourdieu (2017) referente aos mecanismos de ampliação do corpo docente implementado pelos agentes internos do campo. Tais agentes são responsáveis por selecionar e, ao mesmo tempo, buscam garantir um padrão, de acordo com os capitais prevaletentes no campo universitário, entre aqueles que passarão a integrar o campo: “A mesma preocupação em ampliar o corpo sem contribuir com a sua “degradação” também se exprime, para disciplinas menos prestigiosas [...] (BOURDIEU, 2017, p. 182)”.

Ao levar em consideração essa perspectiva, infere-se, por fim, que os exames de seleção, instituídos via Sistema UAB, operacionalizam uma lógica própria das instituições parceiras, que retraduzem as demandas da política educacional a partir dos capitais prevaletentes no campo universitário, em especial os relativos à prática docente e à carreira acadêmica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações a seguir buscam contribuir para a institucionalização do Sistema UAB, tal como para a revisão das condições de trabalho dos tutores. Nesse intento, é basilar retomar alguns pontos a respeito dos exames de seleção e o perfil dos profissionais que hoje atuam na tutoria, bem como sobre a forma de contratação realizada pela CAPES.

Tanto no plano objetivo como no simbólico, constata-se que as seleções dos tutores promovem uma dupla função no interior da universidade pública, pois apontam para os que estão fora do quadro efetivo de docentes que é necessário ter titulação, produção científica, experiência como docente no ensino presencial, experiência na EaD, além de toda uma flexibilidade de horários para acessar – na forma mais precária – o campo acadêmico e, quem sabe, posteriormente, galgar ali posições mais elevadas.

As seleções exprimem um rito consagrado e legitimado pelo campo, tanto que, se respeitados os requisitos mínimos estabelecidos pela CAPES, as IPES têm autonomia para determinar a definição de tutoria e as etapas com as modalidades de avaliação dos candidatos. Mesmo com vínculos precários, os tutores são submetidos a uma seleção ritualística, marcada por fases e avaliações, em que seus conhecimentos são colocados à prova – são o rito e o preço para fazer “parte” da instituição.

[...] precariedade no trabalho, vivenciada em ocupações provisórias e com intensa instabilidade, tem no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) sua materialização, pois as pessoas envolvidas são contratadas com bolsas. Nesse contexto, sem continuidade profissional ou salarial, nas mais profundas zonas da precariedade, elas se apegam à condição de bolsistas (SILVA, 2011, p. 41).

Aos agentes que não ocupam as posições dominantes do campo, a mensagem é clara: mesmo para um cargo de tutor com remuneração de R\$ 765,00 é necessário estar alinhado e ser detentor de determinados capitais ali valorizados pelos agentes da universidade. Antes mesmo que o contra-argumento venha apontar que os critérios utilizados para selecionar quem está apto ou não para ser tutor sejam os meios objetivos de garantir qualidade ao processo educativo, cabe reforçar que um tutor não precisaria ser doutor ou ter uma ampla experiência no magistério para executar uma função que, *a priori*, não é docente.

Os exames realizam muito bem a função de selecionar docentes, até mesmo tradutores e intérpretes, para exercer práticas docentes sob a designação de tutores, e os editais são os instrumentos que dão corpo a essa estratégia, pois anunciam muitas atribuições, que, obviamente para aqueles que querem e necessitam da vaga, não serão questionadas, até

porque a ausência de regulamentação jurídica da categoria e a falta de mobilização sindical tornam esses sujeitos mais suscetíveis a aderirem sem objeções às determinações fixadas.

Vivencia-se, assim, o processo de expansão de cursos de formação de professores para educação básica, sem gerar, contudo, proporcionalmente, novos concursos públicos para a contratação de docentes para o magistério básico e superior público, diante da explícita substituição de professores na EaD por tutores, intensificando o processo de precarização, ao mesmo tempo, da formação e do trabalho dos professores. Vale ressaltar que a função do tutor não contempla qualquer relação trabalhista, uma vez que este faz jus tão somente a uma bolsa por suas atividades prestadas ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), sem mesmo qualquer vínculo com a instituição executora da UAB (SILVA et al., 2012, p. 228).

Há um padrão nos exames de seleção dos tutores, revelado ao longo da pesquisa, e, mesmo com algumas diferenças pontuais entre os editais, é possível atestar a prevalência de uma lógica nesses exames. As IES, no desenrolar dos anos, refinaram os processos seletivos, assemelhando-os às seleções de docentes, sendo até mesmo mais complexo em alguns casos, visto que, nos processos de seleção de professores temporários das Universidades Estaduais e de algumas Federais, é requerido somente prova didática e análise de currículo, enquanto várias IES parceiras da UAB estipularam aos tutores etapas longas, composta por prova teórica, arguição, carta de intenções, entre outros itens.

Os exames de seleção evidenciam a efetivação de cargos “auxiliares à docência”, visto que aos tutores é designado um montante de atividades docentes ou de apoio/auxílio ao docente ou ao coordenador do curso. É inegável que a UAB se insere nos avanços significativos da expansão do acesso ao ensino superior, e isso é um fator positivo, porém a estruturação e a expansão do Sistema precisam ser revistas pelos agentes que participam da sua implementação. Isso porque é possível que se esteja diante de um “ovo da serpente”, e a metáfora infelizmente pode aqui ser empregada, visto que, ao instituir o trabalho de tutor nas atuais condições constatadas nos editais, permite-se a exploração cada vez maior desse trabalho, substituindo a efetivação do quadro de docentes nas IPES.

Aos governos eivados pela lógica neoliberal, a presença dos tutores é uma alternativa barata e viável que vai ao encontro das atuais reestruturações universitária e trabalhista vigentes. E, longe de ser uma tônica fatalista, sabe-se da pressão histórica de estados e municípios para não pagarem os professores conforme o previsto no Piso Nacional do Magistério. A categoria docente já sofre historicamente a desvalorização por parte do executivo e a atual gestão do governo federal já deu vários indicativos e tomou algumas decisões que apontam a relação de descrédito com a educação superior pública.

Um aspecto fulcral que a pesquisa permitiu levantar é que as agências e as instituições de educação superior - responsáveis pela implementação da política UAB – utilizam do saldo da pós-graduação, isto é, do contingente de pesquisadores recém formados para subutilizá-los por meio de relações precárias de trabalho. Curiosamente, a expansão da formação de mestres e doutores no país não estimulou a ampliação da oferta de concursos ou de bolsas com valores que, minimamente valorizassem a titulação e trabalho desempenhado, pelo contrário, a CAPES adensa a subutilização dos intelectuais formados por ela via *Stricto sensu*.

Ao permitir que esses pesquisadores ocupem a posição de tutores - nas atuais condições apresentadas nesta pesquisa - a CAPES e as IPES desconsideram a qualidade da ciência produzida, inviabilizando o desenvolvimento da educação superior e, conseqüentemente, o próprio desenvolvimento científico e tecnológico do país.

Ademais, a exploração dos tutores e a manutenção da atual estrutura do Sistema UAB abrem precedentes para que Governos e União passem a expandir a estrutura para a educação presencial e fora do consórcio, dado o atual desmonte da educação pública. O Sistema UAB goza da realidade deficitária e de desemprego em que se encontram mestres, doutores ou os que estão cursando a pós-graduação, tornando difícil a proposição de questionamentos ou uma contrapressão aos processos, uma vez que essas pessoas buscam as vagas para o sustento ou complementação de renda. Como promover greves e paralisações posto que essa categoria vive um imbróglio legal e de garantias?

A análise dos editais permitiu apreender que a política do Sistema UAB é nacional e segue um padrão intransigente no que tange aos valores da bolsa, ao não vínculo empregatício e aos requisitos CAPES. No entanto, os documentos apresentam uma miscelânea de funções e atribuições de ordem acadêmica, técnica e pedagógica, imprimindo um não consenso entre as instituições parceiras ao Sistema UAB de quais devem ser os parâmetros mínimos e os limites de competências requeridas a um profissional, que, como se destacou massivamente, não goza de direitos trabalhistas ou de reconhecimento do trabalho de professor realizado entre as tantas atividades desempenhadas.

Sabe-se da importância e da necessidade de ampliação das vagas e da melhoria de acesso ao ensino superior no país, mas não se acredita que o entrave a essa efetivação seja decorrente de o Sistema UAB utilizar a EaD para implementar as parcerias com as instituições. Avalia-se, então, que o problema está na baixa remuneração e na vinculação por bolsas, desqualificando o trabalho docente não somente no interior da UAB, mas abrindo um

precedente para que o governo passe a institucionalizar essa forma precária de trabalho fora do Sistema UAB.

Apresentam-se duas medidas para contornar a atual situação: a primeira é a realização de concursos para professores – tutores, no objetivo de criar um quadro específico e especializado na modalidade EaD, fortalecendo assim esse campo no interior das universidades públicas e ampliando o uso das TICs, e ao mesmo tempo atuando como um contraponto ao avanço do setor privado nessa modalidade educacional.

A outra medida elaborada é que os concursos para professores efetivos já estipulem uma carga horária de trabalho destinada para a atuação desses profissionais no Sistema UAB. Essa segunda possibilidade aventada, permite a médio e longo prazo envolver os novos quadros de docentes no uso das TICs, bem como ressignificar a atual cultura institucional contrária a EaD.

A elaboração de concursos para a atuação dos professores no Sistema UAB resolveria a atual questão da exploração do trabalho docente vivenciada pelos tutores, valorizaria a mão de obra qualificada, contribuiria para a manutenção da política da UAB e também da própria política de educação superior. A partir de um quadro docente próprio e ativo, o projeto de Universidade Aberta tem maiores chances de sair desse *status* de uma política provisória e sem orçamento específico, para ser parte constitutiva da própria universidade, e do trabalho já desempenhado pelos respectivos núcleos de educação a distância.

## REFERÊNCIAS

- ABED – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Polos de EAD quase dobram após nova regra do MEC**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/2650/polos-de-ead-quase-dobram-apos-nova-regra-do-mec>.
- ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000200010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000200010&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 02 ago. 2017.
- ALMEIDA, R. S. F. **Precarização do trabalho em tutoria à distância no sistema UAB/UNB**. Brasília, DF, 2017. (Relatório Final de Pesquisa). Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/17.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.
- ALMEIDA, R. S. F. Precarização do trabalho na educação a distância: condições de trabalho do tutor virtual no sistema UAB/UnB. In: ENCONTRO INTERNACIONAL TEORIA DO VALOR TRABALHO E CIÊNCIAS SOCIAIS, 2., 2014, Brasília, DF. **Anais Eletrônicos...** Brasília, DF: UnB, 2014. p. 853-866.
- ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EAD: dinâmicas e lugares. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 nov. 2017.
- ALVES, G. O que é o precariado? **Blog da Boitempo**, São Paulo, SP, 2013. Disponível em: <http://blogdaboitempo.com.br/category/colunas/giovanni-alves/>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- ALVES, G. **Trabalho e neodesenvolvimentismo: choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil**. Bauru, SP: Canal 6, 2014.
- ALVES, G. A condição de proletariado: esboço de uma analítica existencial da classe do proletariado. **Mediações**, Londrina, PR, v. 16, n. 1, p. 71-90, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9651>. Acesso em: 24 abr. 2018.
- ALVES, G.; CORSI, F. L. Dossiê “Globalização” Apresentação. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, PR, n. 19, p. 7-10, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n19/14620.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2017.
- AZEVEDO, M. L. N. Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. **Crítica Educativa**, Sorocaba, SP, v. 1, n. 1, p. 56-79, 2015a.
- AZEVEDO, M. L. N. Transnacionalização e mercadorização da educação superior: examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos) no Brasil? A expansão privado-mercantil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 1, n. 1, p. 86-102, 2015b.
- BALL, S. J. **Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário liberal**. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2014.
- BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 10-32, 2006.

- BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. Washington, DC, 2017. (Volume I: Síntese).
- BANCO MUNDIAL; JOHNSTONE, D. B. **Le financement et la gestion de l'enseignement supérieur: l'état des réformes dans le monde**. Washington, DC, 1998.
- BARNIER, G. **Le tutorat dans l'enseignement et la formation**. Paris: Hartmann, 2001. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/refor\\_0988-1824\\_2001\\_num\\_38\\_1\\_1735\\_t1\\_0171\\_0000\\_2](https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2001_num_38_1_1735_t1_0171_0000_2). Acesso em: 05 jul. 2017.
- BARRETO, R. G. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, 2010.
- BAUDRIT, A. **Le tutorat dans les universités anglo-saxonnes: des idées pour les universités européennes?** Paris: Harmattan, 2000.
- BAUDRIT, A. **Tuteur: une place, des fonctions, un métier?** Paris: Presses Universitaires de France, 1999. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2000\\_num\\_131\\_1\\_3065\\_t1\\_0129\\_0000\\_1](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2000_num_131_1_3065_t1_0129_0000_1). Acesso em: 05 jul. 2017.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 2. ed. São Paulo, SP: Editora Autores Associados, 1999.
- BIZARRIA, F. P. A.; SILVA, M. A.; CARNEIRO, T. C. J. Evasão discente na EAD: percepções do papel do tutor em uma Instituição de Ensino Superior. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 11., 2014, Florianópolis, SC. **Anais...** [S. l.]: UNIREDE, 2014. Disponível em: <http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128168.pdf>. Acesso em: 13 set. 2016.
- BORGES, F. A. F. A EaD no Brasil e o processo de democratização do acesso ao ensino superior: diálogos possíveis. **Revista EaD em Foco**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 2015. Disponível em: <http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/283/153>. Acesso em: 13 set. 2016.
- BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000400012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000400012). Acesso em: 02 mar. 2018.
- BOURDIEU, P. **Homo academicus**. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2017.
- BOURDIEU, P. **Sobre o Estado: cursos no Collège de France (1989-92)**. Tradução de: Rosa Freire d Aguiar. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2014.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Tradução de: Ione Ribeiro Valle. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2014.
- BOURDIEU, P. **Homo academicus**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2008.
- BOURDIEU, P. **Os usos sociais das ciências: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo, SP: Editora da UNESP, 2004.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo, SP: Papirus, 1996.



BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Tradução de: Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro, RJ: Editora Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. L'examen d'une illusion. **Revue Française de Sociologie, Paris**, v. 9, n. 1, p. 227-253, 1968.

BRAGA, R. **A política do precariado**: do populismo à hegemonia lulista. São Paulo, SP: Boitempo, 2012.

BRASIL. Câmara dos Deputados – CTASP. Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público. **Parecer do Relator n. 3**. Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Informativo do Decreto de Mudança de Credenciamento**. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/50451-mec-atualiza-regulamentacao-de-ead-e-amplia-a-oferta-de-cursos>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais AnísioTeixeira. **Sinopse estatística da Educação Superior 2016**. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. Portaria n. 183. 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) - Coordenação De Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24/10/2016, edição 204, seção 1, p. 17. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia//asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22061253/do1-2016-10-24-portaria-n-183-de-21-de-outubro-de-2016-22061195-22061195](http://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22061253/do1-2016-10-24-portaria-n-183-de-21-de-outubro-de-2016-22061195-22061195). Acesso em: 10 nov. 2016.

BRASIL. Plano Nacional de Educação – PNE. **Lei n. 13.005, de 25 de Junho de 2014**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> Acesso em: 08 fev. 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Despacho PL 2.435**. Regulamentação do exercício da atividade de Tutoria em Educação a Distância. Brasília, DF, 2011a.

BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de Lei – PL 2435**. Regulamentação do exercício da atividade de Tutoria em Educação a Distância. Brasília, DF, 2011b. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=65B2648884527AA58363DBDBB4E1C8EA.proposicoesWeb2?codteor=925438&filename=PL+2435/2011](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=65B2648884527AA58363DBDBB4E1C8EA.proposicoesWeb2?codteor=925438&filename=PL+2435/2011). Acesso em: 01 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009**. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n. 5.800 de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm). Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 05 jun. 2016.

- CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **O que é o Sistema UAB e sua legislação**. Brasília, DF, 2018.
- CATANI, A. M. et al. (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2017.
- CAVACO, C. **Formação de adultos pouco escolarizados: paradoxos da perspectiva da aprendizagem ao longo da vida**. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 31, n. 2, p. 449-477, 2013.
- CHAVES FILHO, H. **A Universidade Aberta do Brasil: estratégia para a formação superior na modalidade de EAD**. [S. l. : s. n.], 2007.
- CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 111, p. 481-500, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000200010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000200010). Acesso em: 17 jan. 2018.
- CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo, SP: Xamã, 1996.
- CHESNAIS, F. A globalização e o curso do capitalismo de fim-de-século. **Economia e Sociedade**, Campinas, SP, v. 4, n. 2, p. 1-30, 1995.
- COSTA, M. L. F. O sistema universidade aberta do Brasil: democratização e interiorização do ensino superior. In: COSTA, M. L. F. (org.). **Introdução à educação a distância**. Maringá, PR: Eduem, 2015.
- COSTA, M. L. F. História e políticas públicas para o ensino superior a distância no Brasil: o Programa Universidade Aberta do Brasil em questão. **HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 12, n. 45, p. 281-295, 2012. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/45/art18\\_45.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/45/art18_45.pdf). Acesso em: 12 ago. 2017.
- COSTA, M. L. F. **Introdução à educação a distância**. Maringá, PR: Eduem, 2009.
- COSTA, M. L. F.; ZANATTA, R. M. Educação a distância no Brasil: Programas do Ministério da Educação. In: COSTA, M. L. F.; ZANATTA, R. M. (org.). **Educação a distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos**. Maringá, PR: Eduem, 2008.
- CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000.
- DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação?”. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 06 set. 2016.
- DEJOURS, C. **A banalização da violência social**. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getúlio Vargas, 1999.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2010. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por). Acesso em: 24 ago. 2017.
- FÁVERO, A. A.; BECHI, D. O financiamento da educação superior no limiar do século XXI: o caminho da mercantilização da educação. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 3 n. 1, p. 90-113, 2017.
- FELICIO, J. C. S. M. **Serviço de referência educativo (Sre) em bibliotecas universitárias: análise das práticas voltadas ao desenvolvimento da competência em informação de seus**

usuários. 2014. 223f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/129180/328493.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 jul. 2018.

FOLHA DE S. PAULO. **Polos de ensino superior a distância crescem 133% em um ano:** oferta explode após decreto reduzir as exigências para faculdades online. São Paulo, SP, 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/07/polos-de-ensino-superior-a-distancia-crescem-133-em-um-ano.shtml>. Acesso em: 26 jul. 2018.

FRAGA, B. D. et al. Capital intelectual e polo de educação a distância: um estudo bibliométrico. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO DO CONHECIMENTO - KM BRASIL, 12., 2014, Florianópolis, SC. **Anais...** São Paulo, SP: SBGC, 2014.

FRANCA, P. I. S. **A precarização do trabalho na educação a distância e a subordinação do conhecimento aos imperativos do capital:** uma problematização sobre o trabalho do tutor. 2013, 153f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

GENTILI, P. **Desencanto e utopia:** a educação no labirinto dos novos tempos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, 2008.

GUERINO, M. F.; NUNES, M. O. A política educacional de educação a distância: UAB e as novas dimensões do trabalho docente no ensino superior. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: FORMAÇÃO E CONHECIMENTO, 2014, Sorocaba, SP. **Anais Eletrônicos...** Sorocaba, SP: UNISO, 2014.

GUIMARÃES, J. M. M. Educação, globalização e educação a distância. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 9, p. 139-158, 2007. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/48576251.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2019.

GUIMARÃES, P. V. A contribuição do consórcio interuniversitário de educação continuada e à distância – Brasilead – para o desenvolvimento da educação nacional. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 16, n. 70, p. 28-33, 1996.

HABERMAS, J. A idéia da universidade: processos de aprendizagem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 74, n. 176, p. 111-130, 1993.

HADDAD, F. Prefácio. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (org.). **Desafios da educação a distância na formação de professores**. Brasília, DF, 2006. p. 7-9.

HERNANDES, P. R. A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do Ensino Superior público. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 25, n. 95, p. 283-307, 2017.

HOLMBERG, B. **Theory and practice of distance education**. New York, NY: Routhledge, 1995.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses estatísticas da Educação Superior 2010**. Brasília, DF, 2010.

KAMIA, M.; PORTO, J. B. Comportamento proativo nas organizações: o efeito dos valores pessoais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 31, n. 3, p. 456-467, 2011.

Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932011000300003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932011000300003). Acesso em: 03 out. 2019.

KEEGAN, D. **Foundations of distance education**. 2. ed. Londres: Routledge, 1991.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1986.

LACÉ, A. M. **A Universidade Aberta do Brasil (UAB): das origens na ditadura militar ao século XXI**. 2014. 313f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

LAZZAROTTI FILHO, A.; SILVA, A. M. S, MASCARENHAS, F. Transformações contemporâneas do campo acadêmico-científico da educação física no Brasil: novos hábitos, modus operandi e objetos de disputa. **Movimento**, Porto Alegre, RS, v. 20, n. especial, p. 67-80, 2014.

LIMA, K. R. S. A política de ensino superior a distância no Brasil nos anos de neoliberalismo. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 29, n. 1, p. 19-47, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175795X.2011v29n1p19/pdfa>. Acesso em: 06 maio 2018.

LIMA, K. R. S. Educação a distância ou à distância da educação? **Universidade e Sociedade**, Maringá, PR, v. XVI, n. 39, p. 81-89, 2007.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo, SP: Boitempo, v. II, 2013.

MAIA, M. C. Inovação no trabalho docente e a educação a distância. In: OLIANI, G.; MOURA, R. (org.). **Educação a distância: gestão e docência**. Curitiba, PR: CRV, 2012.

MAIA, M. C.; MEIRELLES, F. S. Educação a distância: o caso Open University. **RAE-Eletrônica**, São Paulo, SP, v. 1, n. 1, 2002. Disponível em: <http://www.rae.com.br/electronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=1426&Secao=EDUCAÇÃO&Volume=1&Numero=1&Ano=2002>. Acesso em: 30 out. 2017.

MAINARDES, J.; ALFERES, M. A. Sociologia das políticas educacionais: contribuições de Roger Dale. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, SC, v. 9, n. 2, p. 392-416, 2014.

MALANCHEN, J. Políticas de educação a distância: democratização ou canto da sereia? **HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. 26, p. 209-216, 2007. Disponível em: <http://gepeto.ced.ufsc.br/politicas-de-educacao-a-distancia-democratizacao-oucanto-da-sereia/>. Acesso em: 06 maio 2018.

MANCEBO, D.; REIS, J.; SCHUGURENSKY, D. A Educação Superior no Brasil diante da Mundialização do Capital. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 32, n. 4, p. 205-225, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n4/1982-6621-edur-32-04-00205.pdf>. Acesso em: 19 abr. 18.

MARIZ, R. Mais alunos e menos verba: a conta das federais não fecha. **O Globo**, Rio de Janeiro, RJ, 04/02/2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/mais-alunos-menos-verbas-conta-das-federais-nao-fecha-22361864>. Acesso em: 20 fev. 2018.

MARTINS, G. P. C.; AMARAL, M. C. M. A Universidade Aberta do Brasil e a massificação do ensino superior. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 15., 2011, Curitiba, PR. **Anais...** Curitiba, PR: [S. l.], 2011.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política: o processo de produção do capital**. São Paulo, SP: Boitempo, 2013. (Livro 1).

- MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. 3. ed. Traduções de: Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo, SP: Nova Cultural, v. 1, 1988.
- MENDES, V. O trabalho do tutor em uma Instituição Pública de Ensino Superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 28, n. 2, p. 103-132, 2012.
- MENDONÇA, J. R. C. et al. Políticas públicas para o Ensino Superior a Distância: um exame do papel da Universidade Aberta do Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 28, n. 106, p. 156-177, 2019.
- MILL, D.; FIDALGO, F. O trabalho docente virtual como teletrabalho: sobre tempos, espaços e tecnologias. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (org.). **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas, SP: Papyrus, 2009a.
- MILL, D.; FIDALGO, F. Uso dos tempos e espaços do trabalhador da educação a distância virtual: produção e reprodução no trabalho da Idade Mídia. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, n. 33, p. 285-318, 2009b.
- MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação à distância**: uma visão integrada. São Paulo, SP: Thomson Learning, 2007.
- MOORE, M. Teoria da distância transacional. In: KEEGAN, D. **Theoretical principles of distance education**. London: Routledge, 1993. p. 22-38.
- MOORE, M. Towards a theory of independent learning and teaching. **Journal of Higher Education**, Ohio, v. 44, n. 12, p. 661-679, 1973.
- MORAES, R. C. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo, SP: Editora Senac, 2001.
- MOTTA, R. P. S. **As universidades e o regime militar**: cultura política brasileira e modernização autoritária. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2014.
- NERY, J. E. As universidades no regime militar. **Matrizes**, São Paulo, SP, v. 9, n. 1, p. 273-278, 2015.
- NUNES, M. O.; GUERRINI, D. A seleção de tutores como mecanismo de tradução de demandas governamentais à lógica do ensino superior público brasileiro. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, v. 22, n. 2, p. 510-535, 2017.
- NUNES, M. O. A expansão do ensino superior no Brasil e o Sistema Universidade Aberta do Brasil: o tutor no interior da política de educação à distância. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOCIOLOGIA & POLÍTICA, 7., 2016, Curitiba, PR. **Anais...** Curitiba, PR: UFPR, 2016.
- NUNES, M. O.; GUERINO, M. F. O trabalho docente em tempos de tecnologia virtual. In: FÓRUM TRABALHO E SAÚDE – PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO, SAÚDE DO TRABALHADOR E INVISIBILIDADE SOCIAL, 4., 2013, Marília, SP. **Anais...** Marília, SP: UNESP, 2013.
- OLIVEIRA, A. M. A. P. O papel do tutor em cursos de educação a distância: competências e habilidades. **Revista Multitexto**, Montes Claros, MG, v. 2, n. 1, p. 23-29, 2013.
- OLIVEIRA, F. C. **Dimensões da tutoria da educação a distância**: o que é oficial e o que é real? 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG.
- OLIVEIRA, G. M. S. **O perfil de tutoria nos projetos de cursos a distância voltados para a formação de professores do Ensino Fundamental**. Cuiabá, PR: NEAD/UFMT, 2003.

- OLIVEIRA, J. F. **Reforma da educação superior: mudanças na gestão e metamorfose das universidades públicas.** In: PEREIRA, F. M. A.; MULLER, M. L. R. **Educação na interface relação estado/sociedade.** Cuiabá, PR: EDUFMT/Capes, 2006. p. 11-21.
- OLIVEIRA, L. C. **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) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2014.
- PAULO NETTO, J. Relendo a teoria marxista da história. In: SEMINÁRIO NACIONAL HISTEDBR, 4., 2010, Campinas, SP. **Anais...** Campinas, SP: FE/Unicamp, 2010.
- PEREIRA, E. M. A. A universidade da modernidade nos tempos atuais. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 14, n. 1, p. 29-52, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a03v14n1.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.
- PERONI, V. M. V. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 212-238, 2018.
- PETERS, O. **Didática do Ensino à Distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional.** São Leopoldo, RS: Editora da Unisinos, 2001.
- PIMENTA, A. M.; ROSSO, S. D.; SOUSA, C. A. L. A reprodução educacional renovada: dualidade intrainstitucional no programa Universidade Aberta do Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 45, 2019.
- PRETI, O. O estado da arte sobre “tutoria”: modelos e teorias em construção. In: PRETI, O.; GLEYVA, M. S. O. **Les susthèmes d’appui à l’étudiant dans le domaine de la formation à distance: le tutorat.** Québec, Canadá: CAERENAD, 2003.
- SACRISTÁN, G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor.** Portugal: Porto Editora, 1995.
- SANTOS, A. A. et al. Universidade Corporativa do Banco do Brasil: o projeto piloto da universidade Aberta do Brasil. **Revista FGV Online**, [S. l.], v. 1. n. 2. p. 27-39, 2011.
- SANTOS, A. P.; CERQUEIRA, E. A. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9., 2009, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis, SC: UFSC, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/35836>.
- SANTOS, C. A. **A expansão da educação superior rumo à expansão do capital: interfaces com a educação à distância.** 2008. 126f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2008.
- SANTOS, F. C. UAB como política pública de democratização do ensino superior via EAD. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo, SP. **Anais...** Goiânia, GO: ANPAE, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0184.pdf>.
- SEGENREICH, S. C. D. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do Ensino Superior. **Pro – Posições**, Campinas, SP, v. 20, n. 2(59), p. 205-222, 2009.
- SGUISSARD, V. **Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil: 2002-2012.** Piracicaba, SP, 2015. (Mimeo).

SGUISSARDI, V. Estudo diagnóstico da política de expansão da (e Acesso à) Educação Superior no Brasil – 2002-2012. Brasília, DF: Edital N. 051/2014 SESU; Projeto de Organismo Internacional – OEI; Projeto OEI/BRA/10/002, 2014.

SGUISSARD, V. **Universidade brasileira no Século XXI**. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

SGUISSARDI, V. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil**: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 29, n. 105, p. 991-1022, 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 set. 2017.

SHEHABAT, I.; MAHDI, S. A.; KHOUALDI, K. E-learning as a knowledge management approach for intellectual capital utilization. **Turkish Online Journal of Distance Education**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 159-170, 2009.

SHIN, N. Beyond interaction: the relational construct of «Transaction Presence». **The Journal of Open, Distance and e-Learning**, Inglaterra, v. 17, n. 2, p. 121-137, 2002.

SILVA JR, J. R.; SGUISSARDI, V. A nova lei da educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 29, p. 5-28, 2005.

SILVA JR, J. R.; SGUISSARDI, V. Novas faces da educação superior no Brasil. In: SILVA JR, J. R.; SGUISSARDI, V. **Reforma do Estado e mudança na produção**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

SILVA, H. T. L. Crise do capital, exército industrial de reserva e precariado no Brasil contemporâneo. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, SP, n. 129, p. 225-244, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-66282017000200225](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282017000200225). Acesso em: 04 maio 2018.

SILVA, H. T. L. **No fio da meada**: um estudo acerca da precarização do trabalho na indústria têxtil. 2015. 268f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2015.

SILVA, P. **Vocabulário jurídico/atualizadores**: Nagib Slaibi Filho e Priscila Pereira Vasques Gomes. 31. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense, 2014.

SILVA, S. A. et al. Relatório de Pesquisa: educação a distância e precarização do trabalho docente. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Juazeiro, CE, n. 4, p. 225-231, 2012. Disponível em: [http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/relatorio\\_20131.pdf](http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/relatorio_20131.pdf). Acesso em: 27 set. 2017.

SILVA, S. A. **Educação à distância e Universidade Aberta do Brasil**: quando a mercantilização do ensino e a precarização da docência alcançam um novo ápice? 2011. 189f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2011.

SOUZA, G. Das luzes da razão à ignorância universal. In: COSTA, A.; FERNANDES NETO, E.; SOUZA, G. (org.). **A proletarização do professor**: neoliberalismo na educação. São Paulo, SP: Editora do Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009. p. 122.

SOUZA, W. G. **As ambiguidades da figura do tutor virtual na educação a distância**: uma análise crítica. 2016. 186f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2016.

TAKAHASHI, T. **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília, DF: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TORRES, M. M. **A espada de Dâmocles**: interfaces entre o sistema do capital, o processo de trabalho docente e a crise do movimento sindical na nova morfologia da educação técnica. 2017. 373f. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2017.

UNESCO. **Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Brasília, DF: 2010.

UNESCO. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682>. Acesso em: 16 ago. 2017.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação – 1998. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1998, Paris. **Anais...** Brasília, DF: 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>.

VERDUIN, J. R.; CLARK, T. A. **Distance education**: the foundations of effective practice. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

VIANNEY, J. **A universidade virtual no Brasil**: o ensino superior a distância no país. Tubarão, RS: Unisul, 2003.

VIEIRA, R. E. O que significa “ser tutor” e tutoria na atual sociedade da informação e na educação a distância. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA DA AMÉRICA DO SUL, 11., 2011, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis, SC: UFSC, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/25995/3.1.pdf?sequence=1>. Acesso em: 07 jun. 2017.

WACQUANT, L. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2017.

WEDEMEYER, C. **Learning at the back door**: reflections on non-traditional learning in the lifespan. Madison: University of Wisconsin Press, 1981.

WORLD BANK. **A fair adjustment**: efficiency and equity of public spending in Brazil. Washington, DC, 2017. (Síntese, v. I – Portuguese).

WORLD BANK. **Le financement et la gestion de l'enseignement supérieur**: l'état des réformes dans le monde. Washington, DC, 1998.

## EDITAIS CONSULTADOS

FURG – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. **Edital 02/2018 – Seleção de Tutor Bolsista**. Rio Grande, RS, 2018.

IFMT – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO. **Edital 19/2018 – Seleção de Tutor Presencial**. Cuiabá, MT, 2018.

IFMT – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO. **Edital 43/2017 – Seleção de Tutor Presencial**. Cuiabá, 2017.

IFNMG – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS. **Edital 304/2017 – Seleção Tutor a Distância**. Montes Claros, MG, 2017.

UDESC – UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Edital 07/2014 – Seleção de Tutores**. Florianópolis, SC, 2014.



UEG – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Edital 06/2009 – Seleção de Tutores.** Goiás, GO, 2009.

UEM – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Edital 003/2014 – Seleção de Tutor Presencial.** Maringá, PR, 2014.

UFMS – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Edital 03/2018 – Seleção de Tutores.** Campo Grande, MS, 2018.

UFMT – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Atribuições dos profissionais que atuam em cursos a distância da UAB/UFMT.** Cuiabá, MT, 2015. Disponível em: [https://setec.ufmt.br/uploads/Atribui%C3%A7%C3%B5es\\_Profissionais\\_UAB\\_UFMT\\_Versao\\_Aprovada\\_15\\_12\\_15%201.pdf](https://setec.ufmt.br/uploads/Atribui%C3%A7%C3%B5es_Profissionais_UAB_UFMT_Versao_Aprovada_15_12_15%201.pdf).

UFOP – UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. **Edital 16/2103 – Seleção de Tutores.** Ouro Preto, MG, 2013.

UFPE – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Edital 02/2018 - Seleção de Tutores.** Recife, PE, 2018.

UFPI – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Edital 11/2013 – Seleção de Tutores.** Teresina, PI, 2013.

UFS – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Edital 21/2014 – Seleção de Tutores.** São Cristóvão, SE, 2014.

UFSC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Edital 04/2018 – Seleção de Tutores.** Florianópolis, SC, 2018.

UFSC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Edital 001/ADM – EAD/2018 – Seleção de Tutor Presencial.** Florianópolis, SC, 2018.

UFSC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Edital 01/2007 – Seleção de Tutores.** Florianópolis, SC, 2007

UFSCAR – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Edital 07/2014 – Seleção de Tutor Presencial.** São Carlos, SP, 2014.

UFV – UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Edital 01/2013 – Seleção de Tutores.** Viçosa, MG, 2013.

UNEMAT – UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. **Edital nº 004/2015 – Seleção de Tutores.** Cáceres, MT, 2015.

UNICENTRO – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE. **Edital 053/2014 – Seleção de Tutores.** Guarapuava, PR, 2014.

UNILAB – UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA. **Edital 006/2016 – Seleção de Tutores.** Redenção, PA, 2016.

UNITINS – FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO TOCANTINS. **Edital 01/2012 – Seleção de tutores.** Palmas, TO, 2012.

## ANEXOS

### COMISSÃO DE TRABALHO, DE ADMINISTRAÇÃO E SERVIÇO PÚBLICO

#### PROJETO DE LEI Nº 2.435, DE 2011

Dispõe sobre a regulamentação do exercício da atividade de Tutoria em Educação a Distância.

**Autor:** Deputado RICARDO IZAR

**Relatora:** Deputada PROFESSORA MARCIVANIA

#### I - RELATÓRIO

O projeto de lei submetido à nossa análise, de iniciativa do nobre Deputado Ricardo Izar, regulamenta o exercício da atividade de tutoria em educação a distância.

A proposição define a tutoria como “a interação, a mediação e a facilitação do processo de ensino-aprendizagem”, segundo o art. 3º, com foco em inserir recursos tecnológicos na cultura de valores dos discentes; aprimorar conhecimentos tecnológicos e os processos de verificação de aprendizagem a distância; e adaptar a educação às novas tecnologias.

O art. 4º dispõe que a habilitação para o exercício da atividade em cursos livres depende de o profissional ter concluído o ensino médio ou superior, com formação técnica de, no mínimo, cento e oitenta horas na área correlata aos cursos em que pretende atuar.

A habilitação para os cursos credenciados ou autorizados pelos sistemas de ensino federal ou estadual, conforme o inciso II do art. 4º, depende de o profissional ter concluído nível superior, “preferencialmente” com especialização *lato sensu*, na área específica ou que tenha afinidade com a área em que pretende atuar.

O § 1º do dispositivo torna obrigatória a habilitação ou certificação em curso com carga horária de, no mínimo, quatrocentas e vinte horas. O curso, todavia, não é especificado.

Já o § 2º dispensa os profissionais que tenham concluído o ensino médio ou superior tecnólogo da exigência prevista no inciso I, ou seja, da formação técnica de cento e oitenta horas, caso a sua atividade seja desenvolvida na mesma área de formação.

É garantido aos tutores de educação a distância a dispensa de habilitação ou certificado, desde que exerçam a atividade há mais de três anos ininterruptos.

São enumerados os objetivos do tutor, entre eles, “proporcionar a descentralização, a capilarização e a universalização da oferta do ensino de qualidade” (art. 5º, inciso I).

As atribuições do tutor estão dispostas no art. 6º, podendo ser destacados os incisos V – “assumir, tanto nos cursos livres, nível médio, de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios da tutoria;” e VII – “dirigir e coordenar unidades de ensino e cursos de tutoria, em nível de formação e pós-graduação”.

A jornada de trabalho para esse profissional é limitada em quarenta horas semanais (art. 7º).

Faculta-se, ainda, às instituições de ensino atestarem o tempo de docência do tutor (art. 8º).

Ademais, é vedado o uso da expressão tutoria para quaisquer pessoas que não exercem as atribuições previstas no art. 6º do projeto.

Não foram apresentadas emendas no prazo regimental.

É o relatório.

## II - VOTO DA RELATORA

O tema da proposição é polêmico. Há muito tempo se discute a constitucionalidade da regulamentação de atividade profissional, em virtude da liberdade de trabalho garantida no art. 5º, inciso XIII, da Constituição.

Ao se regulamentar uma atividade profissional devem ser impostas restrições ao seu exercício, especialmente as relacionadas à qualificação necessária. Devem, outrossim, ser enumerados os deveres do profissional.

Somente com a qualificação determinada na regulamentação pode o profissional exercer as atividades que devem ser privativas, pois exigem o conhecimento técnico-científico sem o qual a atividade não pode ser exercida.

Esse tipo de restrição ao livre exercício de qualquer trabalho apenas é aceitável caso haja risco de dano social, isto é, para se proteger a sociedade exige-se determinada qualificação para o exercício das atividades enumeradas pela regulamentação.

A atividade de tutor em educação a distância é típica do magistério. Somente um professor pode ser tutor nesse tipo de ensino, e ele deve preencher os requisitos necessários para isso.

Com efeito, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, dispõe sobre os profissionais da educação de forma exaustiva, incluindo a qualificação necessária para que possam ministrar aulas nos diversos níveis de ensino.

Assim, somente os profissionais habilitados pela lei de diretrizes e bases da educação podem exercer a tutoria em cursos a distância. Obviamente, os cursos livres, não oficiais, podem convidar profissional que não preencha os requisitos formais para o ensino.

Desnecessária, portanto, a regulamentação da atividade de tutoria em ensino a distância, que é atividade típica de profissional da educação e deve observar todas as exigências previstas na lei de diretrizes e bases da educação.

É recomendável que o profissional da educação que exerça a tutoria em ensino a distância esteja familiarizado com esse tipo de ensino e as ferramentas tecnológicas a serem utilizadas. No entanto, não deve ser obrigatório curso específico sobre o tema.

A valorização do profissional da educação é fundamental para o País. Portanto, a permissão para ensinar sem a observância das exigências legais para o exercício do magistério deve ser afastada, pois significa a precarização da atividade do educador.

Diante do exposto, votamos pela rejeição do PL nº 2.435, de 2011.

Sala da Comissão, em 21 de outubro de 2019.

Deputada PROFESSORA MARCIVANIA  
Relatora

2019-20594

## Edital 01/2007 UFSC/SEAD



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA- UFSC**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – SEAD**  
 Rua Dom Joaquim, 757 – Centro – 88015-310 – Florianópolis – SC –  
 Fone (48) 3224-9088.

### EDITAL Nº01/2007/SEAD/UFSC

#### PROCESSO SELETIVO DE BOLSISTAS UAB/FNDE

A Secretaria de Educação a Distância da UFSC, no uso de suas atribuições legais, torna pública a abertura das inscrições para o PROCESSO SELETIVO DE BOLSISTAS para atuarem nos pólos de apoio presencial dos municípios, como **TUTORES PRESENCIAIS** dos Cursos de Graduação e Pós-graduação da Universidade Aberta do Brasil, oferecidos pela Universidade Federal de Santa Catarina, na modalidade de educação a distância.

#### 1. DA ESPECIFICAÇÃO

| GRADUAÇÃO                        |                          |                       |   |
|----------------------------------|--------------------------|-----------------------|---|
| Curso                            | Pólos                    | Nº de Vagas (Tutores) | Requisitos  |
| Licenciatura em Biologia         | PATO BRANCO/PR           | 2                     | - Licenciado em Biologia,<br>- Conhecimentos básicos em informática.<br>- Disponibilidade para participar de curso de formação em Florianópolis, de 27 a 29 de agosto de 2007 (tempo integral).                 |
|                                  |                          |                       |   |
| Licenciatura em Letras-Português | DIVINOLÂNDIA DE MINAS/MG | 2                     | - Licenciado em Português.<br>- Conhecimentos básicos em informática.<br>- Disponibilidade de deslocamento para Florianópolis no período de 27 a 29 de agosto de 2007 (tempo integral), para curso de formação. |
|                                  | TREZE TÍLIAS/SC          | 2                     |   |
|                                  | VIDEIRA/SC               | 2                     |   |
|                                  | PATO BRANCO/PR           | 2                     |   |
|                                  | CIDADE GAÚCHA/PR         | 1                     |   |
|                                  | CRUZEIRO DO OESTE/PR     | 2                     |   |
| Total de vagas                   |                          | 11                    |   |

|                                 |                  |    |   |
|---------------------------------|------------------|----|---|
| Licenciatura em Letras-Espanhol | TREZE TÍLIAS/SC  | 2  | - Licenciado em Letras Espanhol ou Licenciado em Letras Línguas Estrangeiras ou em Português com conhecimentos no idioma espanhol.<br>- Conhecimentos básicos em informática.<br>- Disponibilidade de deslocamento para Florianópolis no período de 27 a 29 de agosto de 2007 (tempo integral), para curso de formação. |
|                                 | VIDEIRA/SC       | 2  |   |
|                                 | PATO BRANCO/PR   | 4  |   |
|                                 | FOZ DO IGUAÇU/PR | 2  |   |
|                                 | CIDADE GAÚCHA/PR | 2  |   |
| Total de vagas                  |                  | 12 |   |
| Licenciatura em Filosofia       | VIDEIRA/SC       | 2  | - Bacharel ou Licenciado na Área de Ciências Humanas.<br>- Conhecimentos básicos em informática.<br>- Disponibilidade de deslocamento para Florianópolis no período de 27 a 29 de agosto de 2007 (tempo integral), para curso de formação.  |
|                                 | PATO BRANCO/PR   | 4  |   |
|                                 | IBAÍTI/PR        | 2  |   |
| Total de vagas                  |                  | 8  |   |

|  |                           |    |   |
|--|---------------------------|----|---|
| <b>Bacharelado em Ciências Contábeis</b> | SÃO GABRIEL DO OESTE/MS   | 2  | <p>- Graduação na área de Ciências Sociais Aplicadas.</p> <p>- Conhecimentos básicos em informática.</p> <p>- Disponibilidade de deslocamento para Florianópolis no período de 27 a 28 de agosto de 2007 (tempo integral), para os pólos do Estado do Paraná e do Mato Grosso para o curso de formação.</p> <p>Para os pólos do Estado de Roraima e Piauí o deslocamento para Boa Vista, no período de 10. a 11 de setembro de 2007, para curso de formação.</p> <p>Para os pólos do Estado do Rio Grande do Sul o deslocamento será para Santa Maria, no período de 13 a 14 de setembro, para curso de formação.</p> |
|  | CRUZEIRO DO OESTE/PR      | 2  |   |
|  | SEBERI/RS                 | 2  |   |
|  | TAPEJARA/RS               | 2  |   |
|  | TIO HUGO/RS               | 2  |   |
|  | HULHA NEGRA/RS            | 2  |   |
|  | JACUIZINHO/R S            | 2  |   |
|  | SÃO FRANCISCO DE PAULA/RS | 2  |   |
|  | PACARAIMA/R R             | 1  |   |
|  | RORAINÓPOLI S/RR          | 1  |   |
|  | AMAJARI/RR                | 1  |   |
|  | BOA VISTA/RR              | 2  |   |
|  | SÃO LUIZ DO ANAUÁ/RR      | 1  |   |
| ESPERANTIN A/PI                          | 2                         |    |   |
| Total de vagas                           |                           | 24 |   |

|                                |                           |    |   |
|--------------------------------|---------------------------|----|---|
| <b>Bacharelado em Economia</b> | SEBERI/RS                 | 2  | <p>- Graduação na área de Ciências Sociais Aplicadas.</p> <p>- Conhecimentos básicos em informática.</p> <p>- Disponibilidade de deslocamento para Florianópolis no período de 27 a 28 de agosto de 2007 (tempo integral), para os pólos do Estado do Paraná e do Mato Grosso para o curso de formação.</p> <p>Para os pólos do Estado de Roraima e Piauí o deslocamento para Boa Vista, no período de 10. a 11 de setembro de 2007, para curso de formação.</p> <p>Para os pólos do Estado do Rio Grande do Sul o deslocamento será para Santa Maria, no período de 13 a 14 de setembro, para curso de formação.</p> |
|                                | TAPEJARA/RS               | 2  |   |
|                                | TIO HUGO/RS               | 2  |   |
|                                | HULHA NEGRA/RS            | 2  |   |
|                                | JACUIZINHO/R S            | 2  |   |
|                                | SÃO FRANCISCO DE PAULA/RS | 2  |   |
|                                | CARACARAÍ/R R             | 1  |   |
|                                | BOA VISTA/RR              | 1  |   |
|                                | CANTÁ/RR                  | 1  |   |
|                                | IRACEMA/RR                | 1  |   |
|                                | NORMANDIA/ RR             | 1  |   |
| Total de vagas                 |                           | 19 |   |

|                                     |                      |    |   |
|-------------------------------------|----------------------|----|---|
| <b>Bacharelado em Administração</b> | MATA DE SÃO JOÃO/BA  | 2  | - Graduação na área de Ciências Sociais Aplicadas.<br>- Conhecimentos básicos em informática.<br>- Disponibilidade de deslocamento para Florianópolis no período de 27 a 28 de agosto de 2007 (tempo integral), para os pólos do Estado do Paraná, do Mato Grosso e da Bahia para o curso de formação.<br>Para os pólos do Estado de Roraima e Piauí o deslocamento para Boa Vista, no período de 10 a 11 de setembro de 2007, para curso de formação.<br>Para os pólos do Estado do Rio Grande do Sul o deslocamento será para Santa Maria, no período de 13 a 14 de setembro de 2007, para curso de formação. |
|                                     | CRUZEIRO DO OESTE/PR | 2  |   |
|                                     | PARANAGUÁ/PR         | 2  |   |
|                                     | SEBERI/RS            | 2  |   |
|                                     | TAPEJARA/RS          | 2  |   |
|                                     | TIO HUGO/RS          | 2  |   |
|                                     | HULHA NEGRA/RS       | 2  |   |
|                                     | JACUIZINHO/RS        | 2  |   |
|                                     | SÃO FRANCISCO        | 2  |   |
|                                     | BONFIM/RR            | 1  |   |
|                                     | MUCAJÁ/RR            | 1  |   |
|                                     | BOA VISTA/RR         | 1  |   |
|                                     | CAROEBE/RR           | 1  |   |
| UIRAMUTÃ/RR                         | 1                    |    |   |
| CIDADE GAÚCHA/PR                    | 2                    |    |   |
| Total de vagas                      |                      | 27 |   |

| <b>PÓS-GRADUAÇÃO</b>              |                         |                    |  |
|-----------------------------------|-------------------------|--------------------|--|
| <b>Curso</b>                      | <b>Pólo</b>             | <b>Nº de Vagas</b> | <b>Requisitos</b>  |
| <b>Controle da Gestão Pública</b> | VIDEIRA/SC              | 1                  | - Graduação na Área de Ciências Sociais Aplicadas e afins.<br>- Conhecimentos básicos em informática.<br>- Disponibilidade de deslocamento para Florianópolis no período de 27 e 28 de agosto de 2007 (tempo integral), para os pólos do Estado de Santa Catarina e São Paulo, para curso de formação.<br><br>Para os pólos do Estado de Roraima o deslocamento será para Boa Vista no período de 10 a 11 de setembro de agosto de 2007, para curso de formação.<br>Rio Grande do Sul o deslocamento será para Santa Maria, no período de 13 a 14 de setembro, para curso de formação. |
|                                   | SÃO JOÃO DO POLESINE/RS | 1                  |  |
|                                   | CRUZ ALTA/RS            | 1                  |  |
|                                   | RORAINÓPOLIS/RR         | 1                  |  |
|                                   | GUARULHOS/SP            | 2                  |  |
|                                   | BOA VISTA/RR            | 2                  |  |
| Total de vagas                    |                         | 8                  |  |
| <b>Total geral de vagas:</b>      |                         | <b>111</b>         |  |



## 2. DA CARGA HORÁRIA E REMUNERAÇÃO

### 2.1. CARGA HORÁRIA

A carga-horária será de 20h semanais e o candidato deve ter disponibilidade para trabalhar tanto no período diurno como no noturno e/ou nos finais de semana.

### 2.2. REMUNERAÇÃO

O valor da bolsa é de R\$ 500,00 (Quinhentos reais)

## 3. DAS INSCRIÇÕES

3.1. **Período:** 6 a 20 de julho de 2007

3.2. **Horário:** das 14h às 21h nos pólos

3.3. **Local:**

As inscrições poderão ser realizadas diretamente no **Pólo de Apoio Presencial** ou por SEDEX para o **Pólo de Apoio Presencial** que oferece a vaga, postadas dentro do prazo das inscrições.

### 3.4. Documentação:

O candidato deverá apresentar:

- formulário de inscrição preenchido;
- cópia do "Curriculum Vitae" devidamente documentado e organizado de acordo com a seqüência das citações das atividades;
- histórico escolar;
- comprovantes dos requisitos exigidos no presente edital.

OBS: Os modelos dos documentos estarão disponíveis no endereço [www.ead.ufsc.br](http://www.ead.ufsc.br), ou no pólo de apoio presencial do município.

## 4. DA SELEÇÃO

O processo seletivo constará de duas etapas:

### 4.1. Primeira Etapa:

4.1.1. **Análise dos Currículos** – de 23 a 29 de julho

Esta etapa é eliminatória e selecionará até 3 (três) candidatos por vaga.

4.1.2. **Resultado da primeira etapa:** 30 de julho de 2007, no endereço [www.ead.ufsc.br](http://www.ead.ufsc.br)

4.2. **Segunda Etapa – Entrevista** – de 06 a 11 agosto.

Esta etapa será classificatória e será realizada por videoconferência somente com os candidatos selecionados na primeira etapa.

4.3. **Resultado final:** 17 de agosto de 2007, no endereço [www.ead.ufsc.br](http://www.ead.ufsc.br).

## 5. DA COMISSÃO EXAMINADORA

A seleção será realizada pelo coordenador do curso ou por comissão examinadora por ele designada.

## 6. DA CAPACITAÇÃO

A capacitação será realizada pela SEaD - Secretaria de Educação a Distância da UFSC, com a coordenação pedagógica dos respectivos cursos.

Florianópolis, 6 de julho de 2007-07-04

  
CICERO BARBOSA  
SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA/UFSC

Informações no site: [www.ead.ufsc.br](http://www.ead.ufsc.br) e na SEaD, fone (48) 3224-9088

## Edital nº 01/2018 ADM/UFSC/UAB



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA ADMINISTRAÇÃO  
CAMPUS PROF. JOÃO DAVID FERREIRA LIMA - TRINDADE - CAIXA POSTAL 476  
CEP 88040-900 - FLORIANÓPOLIS - SANTA CATARINA  
TEL. (048) 3721-9374

EDITAL Nº 001/ADM-EAD/UFSC/2018

### PROCESSO SELETIVO de BOLSISTAS UAB/CPES

O Coordenador do Curso de Graduação em Administração na modalidade a distância, no uso de suas atribuições legais, torna pública a abertura das inscrições e as normas que regerão o processo seletivo para a contratação de BOLSISTA que atuará como TUTOR PRESENCIAL no referido curso, oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

#### 1 FUNÇÃO

Tutor Presencial

#### 2 LOCAL DE ATUAÇÃO PRESENCIAL

O Tutor Presencial atuará 20 horas semanais no Polos de ensino:

- Itapema/SC
- Canelinha/SC

As principais atividades desenvolvidas presencialmente no curso são realizadas aos sábados. O tutor deve estar presente em todas as atividades presenciais e redistribuir sua carga horária restante entre atividades presenciais e *on line*.

#### 3 DAS ATRIBUIÇÕES

O tutor presencial é o agente que faz a intermediação presencial entre os estudantes e o curso, orientando os alunos quanto aos acessos à plataforma Moodle, acompanhamento de todas as atividades presenciais, elaboração de relatórios e controles conforme a demanda da coordenação, além de auxiliar o coordenador do polo na preparação de atividade do curso.

Para exercer sua função, é obrigatória a participação em todas as capacitações ofertadas pelo curso.

#### 4 DAS INSCRIÇÕES

4.1 A inscrição do candidato implicará o conhecimento e a tácita aceitação das condições estabelecidas neste edital.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA ADMINISTRAÇÃO  
CAMPUS PROF. JOÃO DAVID FERREIRA LIMA - TRINDADE - CAIXA POSTAL 476  
CEP 88040-900 - FLORIANÓPOLIS - SANTA CATARINA  
TEL. (048) 3721-9374

4.2 As inscrições deverão ser realizadas no período de 29 de Janeiro de 2018 a 04 de Fevereiro de 2018.

4.3 O candidato deverá realizar sua inscrição pelo e-mail [processoseletivo@eadadm.ufsc.br](mailto:processoseletivo@eadadm.ufsc.br) com os seguintes documentos:

- Currículo lattes ou currículo VITAE; e
- Ficha de inscrição (anexo I desse edital).

#### **5 DO PROCESSO SELETIVO**

O processo seletivo será composto de 3 (três) etapas

##### **5.1 Etapa 1: caráter eliminatório**

São requisitos para o preenchimento das vagas em consonância com as Portarias Nº 183, de 21 de outubro de 2016 e Nº 15 de 23 de janeiro de 2017.

5.1.1. Possuir titulação mínima de graduação;

5.1.2. Possuir o candidato experiência comprovada no magistério de no mínimo um ano no Ensino Básico ou Superior.

##### **5.2 Etapa 2: caráter classificatório**

Análise do currículo:

- Graduação em Administração, Ciências Contábeis ou Economia – 3 pontos
- Graduação em outras áreas do conhecimento – 1 ponto
- Mestrado ou Doutorado em Administração – 5 pontos
- Experiência em tutoria – 1 ponto por ano (máximo de 10 pontos)
- Experiência em docência de ensino superior – 1 ponto por ano (máximo de 10 pontos)

##### **5.3 Etapa 3: Entrevista: caráter eliminatório**

5.3.1 Os primeiros 3 candidatos na ordem de classificação serão submetidos a uma entrevista.

5.3.2 O horário e local das entrevistas serão divulgados em <https://ead.ufsc.br/administracao/> no dia 06 de Fevereiro de 2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA ADMINISTRAÇÃO  
CAMPUS PROF. JOÃO DAVID FERREIRA LIMA - TRINDADE - CAIXA POSTAL 476  
CEP 88040-900 - FLORIANÓPOLIS - SANTA CATARINA  
TEL. (048) 3721-9374

## **6 DA CARGA HORÁRIA E REMUNERAÇÃO**

### **6.1 DA CARGA HORÁRIA**

A carga-horária será de 20h semanais de trabalho.

### **6.2 DA REMUNERAÇÃO**

O valor da bolsa UAB/CAPES para tutores a distância é de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) mensais.

## **7 DAS VAGAS**

- Itapema/SC – 01 vaga
- Canelinha/SC – 01 vaga

## **8 DA COMISSÃO EXAMINADORA**

A comissão examinadora que realizará a seleção será designada através de portaria emitida pelo coordenador do curso de graduação em Administração modalidade a distância.

## **9 DO RESULTADO**

O resultado final será divulgado no endereço [www.ead.ufsc.br/administracao](http://www.ead.ufsc.br/administracao).

## **10 DOS RECURSOS**

10.1 Caberá recurso do processo seletivo que deverá ser interposto à Coordenação do Curso de Administração na modalidade a Distância da UFSC, exclusivamente pelo candidato, no prazo de 01 (um) dia útil a contar da publicação de qualquer resultado.

10.2 O recurso deverá conter:

- a) o nome e o número do CPF do candidato;
- b) ser fundamentado.

10.3 O recurso deve ser protocolado pessoalmente ou por procuração na secretaria do Curso de Administração a distância, situada no Centro Sócio-econômico, Bloco F, Sala Térreo/Ead Administração, das 08:00 as 12:00 hrs.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA ADMINISTRAÇÃO**  
CAMPUS PROF. JOÃO DAVID FERREIRA LIMA - TRINDADE - CAIXA POSTAL 476  
CEP 88040-900 - FLORIANÓPOLIS - SANTA CATARINA  
TEL. (048) 3721-9374

10.4 O recurso será apreciado pela Comissão Examinadora do respectivo curso.

#### **11 DO INÍCIO DAS ATIVIDADES**

O início das atividades do Tutor Presencial será a partir do dia 12 de Fevereiro de 2018.

#### **12 VALIDADE**

O prazo de validade do presente processo seletivo concurso será de 01 (um) ano, contados a partir da data de publicação dos resultados.

Florianópolis (SC), 26 de Janeiro de 2018.

---

Marilda Todescat

**Coordenadora do Curso de Graduação em Administração na modalidade a distância da  
Universidade Federal de Santa Catarina**

## Edital nº 04/2018 Letras-português /UFSC/UAB



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Secretaria de Educação a Distância  
Núcleo UAB/UFSC

Campus Prof. João David Ferreira Lima – CEP 88040-900  
Trindade - Florianópolis - Santa Catarina - Brasil | www.ead.ufsc.br / +55 (48)  
3721-8325

#### EDITAL Nº04/2018/Letras-Português-EaD/UFSC PROCESSO SELETIVO DE BOLSISTAS UAB

A Coordenadora do Curso de Licenciatura em Letras-Português, na modalidade a distância, no uso de suas atribuições legais, em consonância com a **PORTARIA CAPES Nº 183, DE 21 DE OUTUBRO DE 2016**, torna pública a abertura das inscrições e as normas que regerão o processo seletivo para constituição de **banco reserva** para a contratação de BOLSISTAS que atuarão como TUTORES A DISTÂNCIA no Curso de Letras Português, na modalidade a distância, da Universidade Aberta do Brasil - UAB, oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

#### 1. DA ESPECIFICAÇÃO

##### 1.1 DO TUTOR A DISTÂNCIA

###### 1.1.1 Do local de atuação

O tutor a distância atuará no campus da UFSC, junto ao Departamento ao qual o Curso está vinculado, exercendo as suas atividades de forma a distância, na maior parte de sua carga horária.

###### 1.1.2 Das atribuições

- Participar da equipe de docência de apenas uma das disciplinas do curso que serão oferecidas em 2018-2. Será permitido ao candidato inscrever-se no processo seletivo para mais de uma disciplina; caso seja selecionado e chamado para mais de uma, o candidato deverá optar em qual atuará.
- Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;
- Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;
- Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
- Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino;
- Elaborar relatórios de acompanhamento dos alunos;
- Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;
- Manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e dar retorno às solicitações dos cursistas no prazo máximo de 24 horas;

## 2. DOS REQUISITOS

### 2.1 DOS REQUISITOS GERAIS

De acordo com a PORTARIA CAPES Nº 183, DE 21 DE OUTUBRO DE 2016, são requisitos básicos, para exercer o cargo de Tutor: **Ter formação de nível superior e experiência comprovada no magistério de, no mínimo, um ano no ensino básico ou superior;**

### 2.2 DOS REQUISITOS ESPECÍFICOS DO TUTOR A DISTÂNCIA

|  |  |
|--|--|
| Gramática do Português II              | Graduação em Letras Português e/ou Mestrado em Linguística |
| Literaturas de Expressão Portuguesa II | Graduação em Letras-português e Mestrado em Literatura.    |

## 3. DAS VAGAS

### 3.1 TUTOR A DISTÂNCIA

| DISCIPLINA                             | Nº DE VAGAS |
|--|-------------|
| Gramática do Português II              | 02          |
| Literaturas de Expressão Portuguesa II | 01          |
| <b>TOTAL</b>                           | <b>03</b>   |

## 4. DO INÍCIO DO CURSO

As disciplinas serão ministradas a partir de agosto de 2018.

## 5. DA CARGA HORÁRIA E REMUNERAÇÃO

### 5.1 DA CARGA HORÁRIA

A carga-horária será de 20 horas semanais de trabalho presencial e/ou a distância, estabelecidas conforme cronograma definido pela Coordenação do Curso.

### 5.2 DA REMUNERAÇÃO

O valor da bolsa CAPES/UAB para tutores é de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) por mês. Os TUTORES A DISTÂNCIA receberão a bolsa mensalmente, por um período de 5 (cinco) meses.

## 6. DAS INSCRIÇÕES

A inscrição do candidato implicará o conhecimento e a tácita aceitação das condições estabelecidas neste Edital, das quais não poderá alegar desconhecimento.

### 6.1. DA DATA

As inscrições deverão realizar-se no período compreendido entre os dias **21 e 28 de junho de 2018**.

#### **6.2 DO LOCAL**

Os candidatos a tutores deverão efetuar suas inscrições através do e-mail [tutorialetras.ufsc@gmail.com](mailto:tutorialetras.ufsc@gmail.com). A coordenação do curso não se responsabiliza por e-mails não enviados/entregues. Todas as inscrições efetuadas receberão uma resposta, informando que houve recebimento da mensagem.

#### **6.3 DA DOCUMENTAÇÃO**

Os candidatos às vagas deverão enviar no ato da inscrição:

Ficha de inscrição preenchida (anexo 1);

Currículo Lattes em arquivo PDF;

#### **6.4 DA HOMOLOGAÇÃO DAS INSCRIÇÕES**

As inscrições que estiverem de acordo com o disposto pelo Edital serão deferidas e homologadas. A relação das inscrições homologadas estará disponível no endereço eletrônico <http://www.ead.ufsc.br/português>, até o **dia 30 de junho de 2018**.

O candidato cuja inscrição for indeferida e quiser recorrer da decisão, deverá contatar a Coordenação do Curso até o **dia 02 de julho de 2018**, através do e-mail [tutorialetras.ufsc3@gmail.com](mailto:tutorialetras.ufsc3@gmail.com)

### **7. DA SELEÇÃO**

O processo seletivo constará de duas etapas: análise dos currículos (40% da nota final) e prova de conhecimentos específicos (60% da nota final). Serão considerados aprovados os candidatos que tirarem nota mínima 6 na segunda etapa.

#### **7.1 DA PRIMEIRA ETAPA**

##### **7.1.1 Análise dos currículos**

Esta etapa é classificatória e os títulos serão pontuados de acordo com os critérios em 7.1.2. Não haverá pontuação máxima para a avaliação do currículo.

##### **7.1.2 Da análise do currículo Lattes**

Os currículos enviados em formato PDF serão pontuados de acordo com a descrição abaixo:

##### **1. Titulação**

- Especialização concluída fora da área da disciplina: 1,0
- Especialização concluída na área da disciplina: 1,5
- Mestrado em andamento fora da área da disciplina: 1,0
- Mestrado em andamento na área da disciplina: 1,5
- Mestrado concluído fora da área da disciplina: 1,5
- Mestrado concluído na área da disciplina: 2,5
- Doutorado em andamento fora da área da disciplina: 1,5
- Doutorado em andamento na área da disciplina: 3,0
- Doutorado concluído fora da área da disciplina: 2,0
- Doutorado concluído na área da disciplina: 3,5

##### **2. Experiência**

- Experiência em EaD: 1,0 por semestre
- Experiência Didática na área da disciplina: 1,0 por ano
- Experiência didática fora da área da disciplina: 0,5 por ano

**3. Participação em congressos com apresentação de trabalho na área da disciplina:** 1,0 por trabalho



#### **4. Publicação na área da disciplina**

- Resumos completos em anais de congresso: 1,0 por resumo
- Artigo em revista científica com corpo editorial: 2,0 por artigo
- Artigo em revista sem corpo editorial: 1,5 por artigo
- Capítulo de livro: 2,5 por capítulo
- Livro publicado: 5 por livro
- Publicações na área da disciplina acrescentam 1,0 na média geral

#### **5. Outros**

- Orientações, participações em bancas: 0,5 por atividade.

### **7.2 DA SEGUNDA ETAPA**

#### **7.2.1 Da prova de seleção para tutor a distância**

Os candidatos a TUTOR A DISTÂNCIA farão uma prova de conhecimento específico, relativamente à disciplina para a qual se inscreveram.

##### **7.2.1.1 Do conteúdo e da bibliografia da prova:**

#### **GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS II**

##### Conteúdo

1. Estrutura das palavras: derivação e flexão;
2. Categorias gramaticais;
3. Noção de Caso nos domínios morfológico e sintático;
4. Concordância nominal e verbal;
5. Relações sintáticas fundamentais: predicação, complementação e adjunção.

##### Bibliografia

BASÍLIO, Margarida. Formação e classes de palavras no português do Brasil. São Paulo: Contexto, 2004.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. Estrutura da Língua Portuguesa. Petrópolis: Editora Vozes, 1970.

FIGUEIREDO SILVA, Maria Cristina. Morfologia. Florianópolis: UFSC/CCE/LIBRAS, 2009.

MARGOTTI, Felício; FERREIRA MARGOTTI, Rita de Cássia Mello. Morfologia do Português. Florianópolis: UFSC/CCE/DLLV, 2011.

MIOTO, Carlos; FIGUEIREDO SILVA, Maria Cristina; LOPES, Ruth E. Vasconcelos Lopes. Novo Manual de Sintaxe. São Paulo: Contexto, 2013.

MIOTO, Carlos; QUAREZEMIN, Sandra. Sintaxe do Português. Florianópolis: UFSC/CCE/DLLV, 2012.

#### **LITERATURAS DE EXPRESSÃO PORTUGUESA II**

##### Conteúdo:

1. O romance histórico e as características gerais da literatura portuguesa no início do século XIX;
2. A geração 70 e os rumos da literatura portuguesa no fim de século XIX;
3. Principais autores portugueses do século XIX e suas correntes literárias (Almeida Garrett, Alexandre Herculano, Camilo Castelo Branco, Antero de Quental, Eça de Queiroz, António Nobre, Cesário Verde, Camilo Pessanha).

##### Bibliografia:

MARQUES, Ana Maria dos Santos. O anacronismo no romance histórico português oitocentista. Disponível em

[https://drive.google.com/file/d/0BwACyq\\_JNEgaHR6cER3bHE4Tk9RLVlnZjF2SOhSdWlOaC1J/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/0BwACyq_JNEgaHR6cER3bHE4Tk9RLVlnZjF2SOhSdWlOaC1J/view?usp=sharing)

MACHADO, Álvaro Manuel. A geração de 70: uma literatura de exílio. [http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223995314A2jXL1jm0\[c21C\]3.pdf](http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223995314A2jXL1jm0[c21C]3.pdf)

**7.2.1.2 Da data e local da prova:** a prova será realizada no dia **05 de JULHO**, das 14h às 18h. A sala será divulgada juntamente com a relação de candidatos homologados. Não será permitida a entrada de candidatos após as 14h.

#### **8. DA COMISSÃO EXAMINADORA**

A comissão examinadora, que realizará a seleção dos Tutores, será composta por professores designados, através de portaria, pelo Coordenador do respectivo Curso.

#### **9. DOS RESULTADOS**

O resultado final será divulgado no endereço eletrônico <https://ead.ufsc.br/portugues/> no dia **11 de julho de 2018**.

##### **9.1 DOS RECURSOS**

Caberá recurso quanto à pontuação atribuída ao candidato ou por razões de ilegalidade ou de mérito. O recurso deve ser interposto à **Coordenação do Curso de Letras-Português na modalidade a Distância** da UFSC, exclusivamente pelo candidato, no prazo de um dia útil a contar da publicação dos resultados.

9.1.1 O recurso deverá:

- a) conter o nome e o número do CPF do candidato;
- b) ser fundamentado.

9.1.2 O recurso deverá ser encaminhado à Coordenação do Curso de Letras-Português, modalidade a distância, através do e-mail [tutorialetras.ufsc@gmail.com](mailto:tutorialetras.ufsc@gmail.com) até as 18h (horário de Brasília) do dia **13 de julho de 2018**.

9.1.3 Os recursos que não estiverem de acordo com o disposto no item 9.1.1 ou que forem apresentados fora do prazo estabelecido serão liminarmente indeferidos.

9.1.4 Os recursos serão apreciados pela Comissão Examinadora do curso.

#### **10. DA CAPACITAÇÃO**

Os tutores devem participar dos cursos de capacitação que serão oportunamente definidos e divulgados nos endereços eletrônicos [www.ead.ufsc.br/portugues](http://www.ead.ufsc.br/portugues).

Florianópolis, 20 de junho de 2018.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristiane Lazzarotto Volcão  
Coordenadora do Curso de Letras-Português  
na modalidade a distância  
Original Firmado

Anexo 1

Ficha de inscrição

**1. Dados de identificação pessoal:**

Nome completo:

Nome da Mãe:

Nome do Pai:

Data de Nascimento: / / Naturalidade/nacionalidade:

Idade:

Estado civil:

Dados da Carteira de Identidade: N°: Data de expedição: / / Órgão

expedidor:

N° do CPF:

Endereço residencial:

n°: Complemento

CEP: Cidade: Estado:

Endereço eletrônico:

Telefone comercial: ( ) telefone residencial: ( ) celular: ( )

**2. Dados sobre a formação acadêmica:**

Curso superior (nome do curso):

Instituição formadora:

Ano de formação:

**3. Dados de identificação profissional:**

Instituição em que trabalha (repetir os seguintes dados, no caso de mais de uma Instituição):

Instituição:

Função:

( ) Rede municipal ( ) Rede estadual ( ) Rede privada ( ) Rede Federal ( ) Outros

Tempo de docência:

Endereço comercial: n°: complemento:

CEP: Cidade: Estado:

Eu, \_\_\_\_\_ estou me inscrevendo para o cargo de Tutor ( ) presencial, para o Polo de Apoio Presencial de Otacílio Costa ou ( ) a distância, para a disciplina de \_\_\_\_\_. Também declaro estar ciente das normas do Edital que rege esse processo seletivo.

Local e data

\_\_\_\_\_  
Assinatura