
UNIVERSIDADE BRASILEIRA: RUPTURAS OU CONTINUIDADES E SEUS DESAFIOS EM NOVOS ARRANJOS INSTITUCIONAIS EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)

BRAZILIAN UNIVERSITY: RUPTURES OR CONTINUITIES AND THEIR CHALLENGES IN NEW INSTITUTIONAL ARRANGEMENTS IN DISTANCE EDUCATION (EAD)

José França Neto¹

Resumo: O ritmo crescente das grandes transformações socioculturais e econômicas tem desafiado as universidades, tanto no seu contexto histórico-local quanto no âmbito internacional, a pensar em estruturar, ou mesmo, em modificar seus arranjos institucionais, voltando-os cada vez mais para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa, ou mesmo, da ciência e tecnologia, e, *pari passu*, para promover uma universidade necessária para sociedade contemporânea. No entanto, deflagra-se sobre esse contexto contradições, conflitos, avanços e recuos nas forças que constituem a nossa universidade, inviabilizando, dessa maneira, suas transformações profundas rumo ao desenvolvimento humano, científico e sustentável na sociedade brasileira. Assim, este trabalho tem como finalidade precípua fazer uma reflexão crítica sobre a constituição sócio-histórica e política das universidades brasileiras analisando as principais rupturas ou continuidades de ‘modelos acadêmicos transplantados’ na sua estrutura organizacional e na produção do seu conhecimento, bem como refletir acerca de seus desafios no desdobramento de novos arranjos institucionais da educação superior no Brasil, como a modalidade de educação a distância (EaD) e seus dilemas na tendência de *formas de precarização do trabalho docente no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)*. Na metodologia deste estudo, adotou-se a pesquisa bibliográfica, na qual utilizou os estudos exploratórios em uma revisão de literatura sobre principais teorias do pensamento pedagógico-educacional que argumentam criticamente sobre a constituição da universidade brasileira e seus novos desafios institucionais, como a modalidade de EaD. Para isso, recorreu-se nesta discussão às fontes bibliográficas e aos autores, a seguir: Belloni (2009); Brasil (1996, 2004, 2005, 2008 e 2010); Dalbosco (2010), Fernandes (1975),

¹Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) – área de concentração na linha de pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Faculdade de Educação (FE), Brasília-DF. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Faculdade de Educação (FaE), bem como mestre em Administração Pública, com ênfase nas Políticas Públicas e Gestão Governamental pela Escola de Governo da FJP, em Belo Horizonte (MG); bacharel em Comunicação Social. Atualmente, é professor da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), e-mail: françaneto@gmail.com (particular) ou jose.franca@unimontes.br (institucional)

FGV (2014a, 2014b, 2014c, 2014d e 2014e); Lapa e Pretto (2010) Mill (2010 e 2007); Mill e Fidalgo (2007); Silva et al (2012); Ribeiro (1975 e 2011), Schwartzman (2001 e 2006); Saviani (2011).

Palavras-chave: Universidade brasileira; pensamento pedagógico; educação; educação a distância; rupturas e continuidades.

Abstract: The increasing pace of great socio-cultural and economic transformations have challenged universities, both in historical and local context and the international context, thinking about structure, or even to modify its institutional arrangements, turning increasingly to the development of teaching, research, or even of science and technology, and, simultaneously, to promote university needed to contemporary society. However, it appears on this context contradictions, conflicts, advances and retreats in the forces that constitute our university, preventing in this way, their deep transformations towards human, scientific and sustainable development in Brazilian society. This work has as main purpose to critically reflect on the socio - historical and political incorporation of Brazilian universities and study the main ruptures or continuities of ' transplanted academic models ' in its organizational structure and its knowledge production , as well as reflect on their challenges in the deployment of new institutional arrangements of higher education in Brazil , as the modality of distance education (EaD) and their dilemmas in the trend of precarious forms of teaching work in *Sistema Universidade Aberta do Brasil* (UAB) . The methodology of this study, we adopted the literature, which used exploratory studies in a review of literature on main theories of the pedagogical - educational thinking critically argue about the constitution of the Brazilian university and its new institutional challenges, as the modality of EaD. For this, we used this thread to bibliographic sources and authors, the following: Belloni (2009); Brasil (1996, 2004, 2005, 2008 e 2010); Dalbosco (2010), Fernandes (1975), FGV (2014a, 2014b, 2014c, 2014d e 2014e);. Lapa e Pretto (2010) Mill (2010 e 2007); Mill e Fidalgo (2007); Silva et al (2012); Ribeiro (1975 e 2011), Schwartzman (2001 e 2006); Saviani (2011).

Keywords: Brazilian university; pedagogical thinking; education; distance education; ruptures and continuities.

1. INTRODUÇÃO

O ritmo crescente das grandes transformações socioculturais e econômicas tem desafiado as universidades, tanto no seu contexto histórico-local como no âmbito internacional, a pensar em estruturar, ou mesmo, em modificar seus arranjos institucionais, voltando-os cada vez mais para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa, ou mesmo, da ciência e tecnologia, e, *pari passu*, para promover uma *universidade necessária* para sociedade contemporânea.

No entanto, deflagra-se sobre esse contexto contradições, conflitos, avanços e recuos nas forças que constituem a nossa universidade, inviabilizando, dessa maneira, suas transformações profundas rumo ao desenvolvimento humano, científico e sustentável na sociedade brasileira.

Nesse aspecto, em meio a rupturas e continuidades, a trajetória das circunstâncias históricas de formação cultural e seus movimentos de reforma universitária no Brasil, durante a transição do Império para velha República e sua repercussão contemporânea no pensamento pedagógico brasileiro, traz à luz algumas reflexões sobre aspectos do ‘*desenvolvimento tardio*’ e de ‘*dependência cultural*’ de nossas universidades em relação às instituições de ensino superior estrangeiras. Dessa forma, reflete-se, de maneira crítica, o ideal, hoje, de autonomia da universidade na realização de sua ‘missão de ensino e pesquisa’, bem como de sua ‘missão social’ para as ‘condições de *superação e negação*’ de “laços visíveis ou invisíveis” dessa ‘dependência exterior’ da sociedade brasileira, ou, de sua inércia frente à produção de conhecimentos próprios e autênticos na ciência e tecnologia (FERNANDES, 1975, p. 29-31).

Nessas condições socio-históricas e econômicas de nossa formação cultural, a universidade brasileira se constituiu, segundo Ribeiro (2011, p. 11), após a década de 1920, por meio de “reunião nominal de escolas pré-existentes que, apesar de congregadas, permanecem estanques e autossuficientes” na sua relação com a sociedade e, ao mesmo, com o desenvolvimento do Estado brasileiro.

De lá para cá, desvelou-se, segundo Dalbosco (2010, p. 152), novos cenários, como a ‘*passagem da sociedade do trabalho*’, no período urbano-industrial do País, para ‘*passagem da sociedade do conhecimento*’, a qual tem implicado em uma tendência à ‘mercantilização do ensino superior’ e, de maneira consecutiva, à degradação do trabalho docente na universidade e suas relações nesses novos arranjos institucionais da expansão da educação universitária no Brasil.

Diante dessas circunstâncias, outro enfoque que se estabelece na discussão sobre a universidade brasileira é o debate atual do papel do professor na educação a distância (EaD) e suas formas de atuação do trabalho docente no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Assim, este trabalho tem como finalidade precípua fazer uma reflexão crítica sobre a constituição sócio-histórica e política das universidades brasileiras analisando as principais *rupturas* ou *continuidades* de ‘modelos acadêmicos transplantados’ na sua estrutura organizacional e na produção do seu conhecimento, bem como refletir acerca de seus desafios no desdobramento de novos arranjos institucionais da educação superior no Brasil, como a

modalidade de EaD e seus dilemas na tendência de *formas de precarização do trabalho docente* no Sistema UAB.

O debate deste tema redundou, a partir de leituras e reflexões, durante discussões em seminários do módulo disciplinar do doutorado em Educação², no qual debatemos sobre a importância da constituição socio-histórica e política das universidades brasileiras e seus elementos de *rupturas* ou *continuidades* na formulação de novos arranjos institucionais do ensino superior, como o sistema de EaD. Nesse sentido, essa discussão tornou-se relevante como uma das peças essenciais na constituição das seções que vão desdobrar na elaboração de nossa tese de doutoramento nessa área.

Na metodologia deste estudo, adotou-se a pesquisa bibliográfica, na qual utilizou os estudos exploratórios em uma revisão de literatura sobre principais teorias do pensamento pedagógico-educacional que argumentam criticamente sobre a constituição da universidade brasileira e seus novos desafios institucionais, como a modalidade de EaD. Para isso, recorreu-se nesta discussão às fontes bibliográficas e aos autores, a seguir: Belloni (2009); Brasil (1996, 2004, 2005, 2008 e 2010); Dalbosco (2010), Fernandes (1975), FGV (2014a, 2014b, 2014c, 2014d e 2014e); Lapa e Pretto (2010) Mill (2010 e 2007); Mill e Fidalgo (2007); Silva et al (2012); Ribeiro (1975 e 2011), Schwartzman (2001 e 2006); Saviani (2011).

Trata-se, portanto, de uma discussão elementar, como veremos a seguir, para entender o processo histórico da nossa formação cultural na educação superior e sua atual estruturação institucional.

2. DEBATE SOBRE A CONSTITUIÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA E POLÍTICA DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: ruptura ou continuidade? (*reforma ou revolução?*)

Ao discorrer sobre a constituição sócio-histórica e política do ensino superior, tanto na América Latina quanto no Brasil, durante o período de expansão colonial do século XVI até século XIX, Schwartzman (2006, p.164) argumenta que as universidades latinas surgem do

² Universidade de Brasília (UnB), em seminários sobre o ‘Pensamento Pedagógico Contemporâneo’, do Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE), na área de concentração da linha de pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE), ministrados, de ago. a dez. 2013, pela professora doutora Maria Abádia da Silva, PhD na Faculdade de Educação da UnB.

século XVI ou, no máximo, do século XIX, ao passo que as universidades brasileiras só datam, de forma tardia, nos anos 1930 e 1940.

Nesse período do regime colonial, a realidade histórico-social desses países na região era, segundo Fernandes (1975), de um “colonialismo educacional” nas instituições de ensino superior, que tinha como consequência o ‘imperialismo de nações hegemônicas européias’ que determinava um ‘*capitalismo dependente*’ nas nações latino-americanas, manifestando, de forma mais evidente e intensa, nas instituições brasileiras.

No caso brasileiro, o que ocorreu, durante esse período, foi uma “transplantação de conhecimentos e de modelos de universidades européias”, de acordo com Fernandes (1975, p. 97-99). Assim, em termos de constituição, na realidade, “a nossa universidade lança suas raízes históricas, culturais e pedagógicas em modelos institucionais europeus” (FERNANDES, 1975, p. 97).

Ainda, para Fernandes (1975, p. 97), esses modelos instituídos no ensino superior “transcendiam as exigências educacionais” da situação social e cultural da colônia.

Assim, durante a *instalação da Corte portuguesa* e da *elevação do Brasil a Reino Unido*, tinha-se a seguinte razão da transcendência desses modelos do *velho mundo* para a realidade histórico-social brasileira:

A estrutura da sociedade brasileira revelava ao máximo as limitações do regime colonial português. Mesmo os estamentos senhoriais não possuíam condições e motivações, especificamente intelectuais e educacionais, para imprimir densidade e intensidade à experiência (FERNANDES, 1975, p. 97).

Em consequência disso, os modelos de universidades transplantados sofreram, ao mesmo tempo, segundo Fernandes (1975), “três tipos de empobrecimento estrutural-funcional”: (1) ocorreu uma “*espécie de segmentação*”, como efeito: “o que se implantou no Brasil não foi a universidade portuguesa da época, mas as unidades intermediárias”, as “faculdades” e “escolas superiores”, “cátedras” isoladas, com a “organização em cursos monolíticos” e rígidos; (2) Com crise da universidade portuguesa no século XVIII [*Coimbra, na qual se formou a maioria dos filhos de nossa elite sociocultural e econômica*], prevaleceu-se nas bases de pensamento das escolas superiores brasileiras, “o dogmatismo religioso” da Igreja Católica, com seu “espírito escolástico” e de “orientação colonialista”, e “as tendências autoritárias de controle da liberdade intelectual limitavam o seu

poder de criação original”, mesmo após as reformas pombalinas³, em 1772; (3) os modelos de “escolas superiores” transplantados se converteram em uma “*rígida especialização unilateral*” que “só tinha uma função: através do ensino magistral e dogmático, preparar um certo tipo versátil de letrado, mais ou menos apto para o exercício de profissões liberais, relacionadas com *a advocacia, a medicina e a engenharia*” (FERNANDES, 1975, p. 98-99).

Além disso, constatou-se, segundo Schwartzman (2001), que a Europa influenciou o desenvolvimento intelectual, institucional e político do Brasil, onde as instituições de ensino superior receberam não só o transplante de matrizes portuguesas, como também de “versões muitas vezes distorcidas de modelos institucionais e intelectuais franceses e alemães, quase sempre atrasados”.

Dessa forma,

A elite intelectual brasileira ia estudar no exterior, especialmente na França. Muitos cientistas e pesquisadores que deveriam chefiar as instituições de pesquisa brasileiras vinham da França e da Alemanha. A cultura inglesa não tinha muita influência, embora a Grã-Bretanha fosse o principal parceiro econômico do Brasil (SCHWARTZMAN, 2001, p. 4)

Com efeito, de acordo com Fernandes (1975), houve no “padrão brasileiro de escola superior” um “processo de senilização institucional”, durante as décadas do século XVIII até do século XIX, mesmo após extinção do regime de trabalho escravo no Brasil⁴. Este processo originava, em parte, do “atraso cultural” relacionados aos “modelos institucionais portugueses”, e, de outro modo, provinha das ‘condições sociocultural’ e “das necessidades educacionais que alimentava ao nível do ensino superior” (FERNANDES, 1975, p.102).

Para Ribeiro (1975), analisando em uma perspectiva de “a universidade necessária” sobre seus *modelos estruturais*, salienta-se que:

³ Durante esse período e dentro de uma perspectiva iluminista da lógica do ‘despotismo esclarecido’, os iluministas portugueses, sob o comando de *Sebastião José de Carvalho e Melo* (o ‘**Marquês de Pombal**’), propunham reformas educacionais (*reformas pombalinas*) que apresentavam, além da medida de expulsão dos jesuítas de universidades (Coimbra) e colégios de Portugal/África e do Brasil, alguns princípios instituídos, como: “desenvolvimento da cultura em geral, o incremento das indústrias, o progresso das artes, o progresso científico, a vitalidade do comércio interno, a riqueza do comércio externo, a paz política, e elevação do nível de riqueza e bem-estar” (SAVIANI, 2011, p. 81). Ver também: BOTO, Carlota. A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade. In *Revista Brasileira de Educação*, vol. 15, n. 44, 2010. p. 282-299; e, SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados. 2011.

⁴ Florestan Fernandes argumenta, de forma crítica, que, embora o regime de trabalho escravo só fosse extinto no fim do século XIX, as bases da estrutura oligárquica e a dominação patrimonialista tiveram bastante vitalidade para se manterem quase intactas na reorganização da sociedade brasileira, caracterizando profundamente no início da velha República (ver FERNANDES, 1975, p.103).

Todas as grandes estruturas universitárias do mundo moderno podem ser definidas como produtos residuais da vida de seus povos, somente inteligíveis como resultantes de seqüências históricas singulares. Elas são, na verdade, subprodutos reflexos de um desenvolvimento social global que não se fez a partir da universidade para o qual ela contribuiu secundariamente. Pelo contrário, este desenvolvimento, uma vez alcançado, atuou sobre as universidades, provendo-as de recursos e exigindo-lhes novos serviços (RIBEIRO, 1975, p. 31)

Por esse entendimento, percebe-se que as nações subdesenvolvidas tinham como tarefa superar a condição de *dependência cultural e econômica*, como enfatizou Fernandes (1975), e, ao mesmo tempo, ‘criar uma universidade capaz de atuar como motor’ do seu desenvolvimento sócio-histórico, cultural e econômico. No entanto, a consciência dessa tarefa como “necessária” e “útil” tinha como pano de fundo as propaladas ‘*reformas universitárias*’, iniciadas durante o período *pombalino* e, logo depois, defendidas na *República Velha* e no seu decorrer das décadas de 1930 a 1960, como medida para superar os *modelos transplantados* e *estruturas arcaicas* de escolas de ensino superior clássico e de profissões liberais no Brasil e instaurar um modelo próprio de *criação, planejamento, organização e autodeterminação* [autonomia] do *ensino* e da *pesquisa* na universidade brasileira, ou seja, a produção de um *conhecimento original* em suas bases científicas, tecnológicas e intelectuais (FERNANDES, 1975, p. 160-166) e (RIBEIRO, 1975, p. 9-32).

Do ponto de vista da ideologia das *reformas universitárias*, Fernandes (1975) destacava dentre os seus dilemas de superação: (a) o viés *conservador e liberal* promovido pelo Estado brasileiro, por meio de mecanismos institucionais e legais; (b) a ‘inércia’ institucional, através das ‘resistências da maioria do corpo docente’; e, (c) a ‘apatia política da sociedade brasileira’, ou mesmo, a indiferença de grupos políticos (*direita e esquerda*) dos ‘círculos conservadores’ das elites no País para o tema da reforma. Entretanto, em relação aos estudantes, houve uma presença marcante destes reivindicando ou conduzindo um movimento crítico de exigências e radicalização por reformas no âmbito universitário (FERNANDES, 1975, p. 158-159).

Em meio a esses dilemas, descobriu-se, por parte de intelectuais, críticos e de estudantes, que, como frisa Fernandes (1975, p. 158), “seria impossível *mudar a universidade* sem *transformar a sociedade*”, pois ‘não se faz reformas apenas por decretos-leis’ e sem participação social. Com esses dilemas e seu caráter conservador, o movimento por reformas eclodiram na *República Velha* se estenderam até *regime militar – Golpe de Estado*.

Ainda, ao depreender nesses períodos, torna-se necessária a distinção fundamental entre *reforma* e *revolução*, conceitos analisados por Fernandes (1975), a partir desses acontecimentos político-históricos na sociedade brasileira e seus desdobramentos na organização das instituições de ensino superior no Brasil. Dessa forma, compreende-se que, por um lado, *reforma* trata-se de ajustes na estrutura social e/ou institucional, de dimensão macro ou micro nas estratégias e ações, mas tendo a manutenção de sua base social, e caracterizando, na grande maioria das vezes, sem mudanças e rupturas na estrutura organizacional. Por outro, entende-se que *revolução* caracteriza por uma transformação completa na sociedade e nas suas bases de infraestrutura, estrutura e superestrutura⁵ das organizações e instituições (FERNANDES, 1975).

Em suma, Fernandes (1975, p.157) salienta que a *reforma universitária* no Brasil ‘não houve mudança social’. No entanto, ao ser entendida como “um movimento de transformação da sociedade”, por meio de propostas de intelectuais – ‘*pioneiros da educação nova*’, estudantes e professores ligados à pesquisa e à ciência e tecnologia, a proposta de reforma “lançou as raízes” para o que “deve ser a universidade” e “a escola pública”, modificando, em parte, as ‘representações arcaicas’ e ‘estruturas de organização’ de ‘escolas conglomeradas’ do ensino superior (FERNANDES, 1975, p.157-178).

Além do ‘velho padrão de ensino de superior’ com suas ‘organizações arcaicas transplantadas’ de modelos europeus, prevaleceu-se, durante esse período, na ‘escola elementar’ [de educação básica] a instituição, em 1827, das “Escolas de Primeiras Letras”, na qual se determinava, por meio de lei⁶, a sua criação “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos” do ‘Brasil Império independente’. Na sua concepção pedagógica e de administração, primou-se essencialmente pela ‘adoção obrigatória do método’ e sua ‘forma organização pelo ensino mútuo’, com “o mestre, sentado numa cadeira alta” de um salão e ministrando ‘rigorosa disciplina dos conteúdos ensinados aos alunos distribuídos, de forma hierárquica, em filas, e sentados em bancos para aprender “ler, escrever, as operações de

⁵ Sobre esses conceitos ler, consultar e refletir: MARX, Karl. *Estrutura e Superestrutura*. In: QUINTANEIRO, Tânia; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; OLIVEIRA, Maria Gardênia de. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. 2 ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. Ver também em sua obra: *O capital* – MARX, K. *El capital*. Crítica de la economía política. Tradução de Floreal Mazía. Buenos Aires: Cartago, 1973.

⁶ A Câmara dos Deputados aprovou, durante esse período, “um modesto projeto limitado à escola elementar o qual resultou na Lei de 15 de outubro de 1827 que determinava a criação de ‘*Escolas de Primeiras Letras*’”. O projeto aprovado contrariava “um projeto abrangente e minucioso”, ‘proposto por Januário da Cunha Barbosa’ (ver SAVIANI, 2011, p. 126).

aritmética”, ‘números decimais’, ‘geometria’, ‘a gramática da língua nacional’ e “os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana” que eram ensinados a esses estudantes (SAVIANI, 2011, p. 126-128)

Contudo, segundo Saviani (2011, p. 129), o projeto de criação das *Escolas de Primeiras Letras* “não aconteceu” de se transformar, de maneira efetiva, em “um sistema nacional de instrução pública”, pois, por meio de ‘Ato do Império’, “o governo central desobrigou-se de cuidar das escolas primárias e secundárias, transferindo essa incumbência para os governos” das províncias, que, logo depois, se omitiu sobre essa matéria, deixando prevalecer que o ensino elementar nessas regiões fosse mais competência privativa, onde a Igreja Católica predominava nessas escolas e por ser ainda a “religião oficial” nessas comunidades (SAVIANI, 2011, p. 126-129).

2.1 ‘Reformas Educacionais’: do Império a República Velha

Dentre as várias reformas educacionais ocorridas na transição do ‘Império independente’ para República, destaca-se a *Reforma Couto Ferraz*⁷, durante quase fim do Império no Brasil, que, por meio do Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, “aprovou o *Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário*”, o qual se regulamentava a “Instrução pública primária e secundária” no título primeiro e segundo do referido decreto (SAVIANI, 2011, p. 130).

Ainda, o regulamento trazia, além de ‘normas alusivas à jurisdição’ do “Município da Corte” e ‘das províncias’, outros títulos versando sobre a educação, como:

da inspeção dos estabelecimentos de públicos e particulares de Instrução pública primária e secundária; das faltas dos professores e diretores de estabelecimentos públicos e particulares; as condições para o magistério público, nomeação, demissão; os professores adjuntos, substituição nas escolas; as escolas públicas e suas condições e regime; e, a adoção do princípio da obrigatoriedade do ensino (SAVIANI, 2011, p. 130-131).

Quanto à concepção pedagógica da *Reforma Couto Ferraz*, segundo Saviani (2011, p. 131-132), esta orientou por uma concepção que se revelou, durante o Império, centralizadora, na qual se atribuía amplo papel ao *inspetor geral* nos processos formativos nesse período,

⁷ Na ocasião dessa reforma ‘se pôs o plano político do Marquês do Paraná (Honório Hermeto Carneiro Leão)’, em 1853. Nessa oportunidade, Luiz Pedreira do Couto Ferraz, *liberal e conservador*, assumiu como *ministro do Império* que “coube a tarefa de baixar o Decreto n. 1.331-A”, tendo assim a própria personificação reconhecida nas ideias pedagógicas dessa reforma (ver: SAVIANI, 2011, p. 130).

obrigando, de forma extensiva, a todas províncias considerar que havia a falaciosa ideia de um sistema nacional de ensino, delineada a partir dessa *Reforma*.

No entanto, havia um contraditório na ‘noção iluminista’ do *princípio da obrigatoriedade* no qual determinava a exigência aos pais e responsáveis das crianças, na época, da garantia de frequência *a todos os habitantes* das províncias, ou seja, meninos de sete anos matriculados obrigatoriamente no ensino elementar [primeiro grau] (SAVIANI, 2011, p. 132). Assim, nota-se um contraditório na expressão ‘*a todos os habitantes*’, na qual, segundo esclarecimento,

deve-se entender que se restringia *a todos os habitantes ‘livres’*, pois os escravos estavam explicitamente excluídos, já que, nomeados no § 3º do artigo 69 [‘Decreto’], estavam entre aqueles que ‘*não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas*’ (SAVIANI, 2011, p. 132). [grifos e itálicos meus; e complementação em colchetes minha]

Isso implicava, por consequência, a *obrigatoriedade*, já que, de acordo com esse esclarecimento, as crianças negras, filhas de escravos, seriam impedidas de frequentar as escolas públicas, conforme se explicitou, por meio legais, nos incisos do referido Decreto da *Reforma Couto Ferraz*.

Em sequência, as ‘*reformas educacionais*’, durante a década de 1920, marcaram esse período porque ‘não havia ainda um sistema organizado de educação pública’, como ocorre atualmente com as redes administrativas de ensino na educação básica e na educação superior, geridas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelas secretarias estaduais e municipais de educação no Brasil (FGV, 2014a).

Ao escrever e publicar sua obra ‘*Educação é um direito*’, Anísio Spínola Teixeira⁸ salienta, além dos ‘fundamentos democráticos da educação no Brasil’, a ‘autonomia e organização legal dos serviços públicos para a educação’ no País. Sobre esse raciocínio,

⁸ Nasceu em Caetité (BA), em 12 de julho de 1900 e faleceu no Rio de Janeiro (RJ), em 11 de março de 1971). Anísio Teixeira foi jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro. Foi personagem central na história da Educação no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, e difundiu os pressupostos do movimento da Escola Nova, no qual foi um dos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação* em defesa do *ensino público, gratuito, laico e obrigatório*, divulgado em 1932. Reformou o sistema educacional da Bahia e do Rio de Janeiro. Fundou a Universidade do Distrito Federal, em 1935, depois transformada em *Faculdade Nacional de Filosofia* da Universidade do Brasil. Destacam-se entre as obras publicadas por Anísio Teixeira: **Pequena Introdução à Filosofia da Educação**, publicado pela primeira vez em 1934, com reedições em 1967 e 1975; **Educação para a democracia: introdução à administração educacional** (1936); **Educação não é privilégio** (1957); **Educação é um direito**, publicado pelo autor em 1968 e reedições em 1976 e 2009. In: NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 152 p.: il. – (Coleção Educadores). Biografia de Anísio pode ser consultada na página do *Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC)*, da Fundação Getúlio Vargas (FGV), disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/>.

Teixeira (2009) argumenta debatendo essa questão como um silêncio sepulcral tanto no âmbito do poder político como na organização e funcionamento das instituições de ensino do País:

Confesso que não venho, até aqui, falar-vos sobre o problema da educação sem certo constrangimento: quem percorrer a legislação do País a respeito da educação, tudo aí encontrará. Sobre assunto algum se falou tanto no Brasil e, em nenhum outro, tão pouco se realizou. Não há, assim, como fugir à impressão penosa de nos estarmos a repetir. Há cem anos os educadores se repetem. Esvaem-se em palavras, esvaímos-nos em palavras e nada fazemos. Atacou-nos, por isso mesmo, um estranho pudor pela palavra. Pouco falamos, os educadores de hoje. Estamos possuídos de um desespero mudo pela ação (TEIXEIRA, 2009, p. 105).

Nesse sentido, o movimento reformista, conhecido como os '*pioneiros da Escola Nova*', liderados pelos educadores Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Manuel Lourenço Filho, abriu assim um grande espaço para propostas de defesa de uma escola pública, universal e gratuita se tornou sua grande bandeira. Dessa maneira,

A educação deveria ser proporcionada a todos, e todos deveriam receber o mesmo tipo de educação. Pretendia-se com o movimento criar uma igualdade de oportunidades. A partir daí, floresceriam as diferenças naturais segundo os talentos e as características de cada um. O ensino deveria ser leigo, ou seja, sem a influência e a orientação religiosa que tinham marcado os processos educacionais até então. A função da educação era formar um cidadão livre e consciente que pudesse incorporar-se ao grande Estado Nacional em que o Brasil estava se transformando (FGV, 2014a).

Entretanto, houve também contradições em partes desse pensamento, como, por exemplo, em relação à defesa de se '*criar uma igualdade de oportunidades*', via educação, e deixar que naturalmente despertassem *os talentos individuais e as características de cada indivíduo*, ou se aflorassem na sociedade. Novamente, verificou-se que esse pensamento pedagógico tendeu a se tornar contraditório, com a propalada *igualdade de oportunidades*, já que, conforme constatação crítica de Florestan Fernandes, embora houvesse a extinção do regime de trabalho escravo no final do século XIX, prevaleceu, nas "bases da estrutura oligárquica e a dominação patrimonialista", a desigualdade social na reorganização da sociedade brasileira, que se aprofundou durante início da *República Velha* e se evidencia, em proporções consideráveis, nas disparidades, hoje em dia, entre classes socioeconômicas (FERNANDES, 1975, p.103).

Dentro da perspectiva de reforma universitária, um exemplo que assinala para transição das instituições de ensino superior 'arcaicas' e católicas, em sua grande maioria privadas, foi a constituição, na década de 1930, das primeiras universidades públicas no

Brasil, como veremos adiante. Durante essa década, marcou-se também por intensas mudanças no cenário sócio-histórico e político do País, por meio de conflitos entre estados da federação, revoltas, autoritarismo e golpe de Estado, deposições, mortes, prisões políticas e criação [‘consolidação’] de leis trabalhistas (CLT) e reformas da Constituição brasileira.

2.2 Primeiras universidades no Brasil

Da ‘Revolução de 1930’⁹ as primeiras universidades no Brasil, Schwartzman (2001) assinala a transição do modelo de ensino superior clássico tradicional católico [privado] para uma perspectiva de modelo de instituições de ensino superior público, como ‘um espaço voltado para ciência’ e para ‘formação da comunidade científica no Brasil’ (SCHWARTZMAN, 2001, p. 26-33).

Na constituição das primeiras universidades públicas no País, duas se estabeleceram com um perfil de um ensino superior integrado à ciência, à tecnologia e à pesquisa na sociedade: a Universidade de São Paulo (USP), criada pela elite política do Estado de São Paulo, o mais rico do País; e, a Universidade do Brasil, que foi estabelecida, na época, pelo governo federal como uma universidade nacional no Rio de Janeiro (SCHWARTZMAN, 2006, p. 161).

2.2.1 A UDF

Todavia, cabe ressaltar aqui alguns antecedentes históricos na constituição de uma universidade nacional formulada pelo governo federal. Antes mesmo da experiência pioneira e original na história da Universidade no Brasil, foi criada, em abril de 1935, a Universidade do Distrito Federal (UDF), na cidade do Rio de Janeiro, que era até então a Capital do País e o Distrito Federal [DF]. A UDF foi constituída por meio do decreto municipal nº 5.513, sob a administração de Pedro Ernesto (interventor e depois prefeito do DF), tendo Anísio Teixeira na direção do Departamento de Educação (FGV, 2014b).

⁹ A ‘Revolução de 1930’ culminou com o *Golpe de Estado* que depôs o presidente da República Washington Luís, em 24 de outubro de 1930, e impediu a posse do presidente eleito Júlio Prestes e pôs fim à República Velha. O Golpe de Estado de 1930 foi o movimento armado, liderado pelos estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul, que romperam a aliança com os mineiros, conhecida como ‘*política do café-com-leite*’ e apoiaram, à época, a candidatura oposicionista do gaúcho Getúlio Vargas. Ver/In: Fausto, Boris. *A Revolução de 1930: historiografia e história*, São Paulo, Brasiliense, 1972; Cândido, Antônio. *A Revolução de 1930 e a cultura*, São Paulo, Cebrap, 1984; e, Buarque de Holanda, Sérgio. *Raízes do Brasil*, São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

A UDF era “composta de cinco escolas: Ciências, Educação, Economia e Direito, Filosofia, e Instituto de Artes”. Seu principal objetivo como ‘*nova universidade*’ “era encorajar a pesquisa científica, literária e artística e ‘*propagar as aquisições da ciência e das artes, pelo ensino regular de suas escolas e pelos cursos de extensão popular*’”. Sendo assim, a política da UDF tinha como propósito ‘não apenas produzir profissionais, mas formar’ “os quadros intelectuais do país” (FGV, 2014b).

O projeto de Anísio Teixeira poderia então inovar o ensino superior e parecia se consolidar como uma proposta de *reforma universitária*. No entanto, “a UDF¹⁰ contrariava o projeto acalentado no Ministério da Educação por Gustavo Capanema, de fortalecimento da Universidade do Brasil”, dando continuidade ao projeto de Francisco Campos, que estava à frente da pasta da Educação, em 1931, e estabeleceu, por meio de decreto, “o sistema universitário deveria ser preferencial ao conjunto de escolas superiores isoladas”, ampliando assim a Universidade do Rio Janeiro, que passou a denominar-se *Universidade do Brasil* (FGV, 2014b e 2014c).

2.2.2 Universidade do Brasil

A Universidade do Brasil foi criada em cinco (5) de julho de 1937, por meio de uma lei de origem do Poder Legislativo, ‘antes mesmo da instauração do Estado Novo’, dando assim “continuidade à antiga Universidade do Rio Janeiro, criada em 1920”. (FGV, 2014c).

Com a sua criação, a Universidade do Brasil “reuniu 15 escolas ou faculdades que receberam a denominação de ‘*nacionais*’ e 16 institutos, alguns dos quais já existentes, além do Museu Nacional”, no Rio de Janeiro. O governo federal “pretendia implantar em todo o País um padrão nacional” de ensino superior – ‘centralizador’, sufocando com essa proposta “outras iniciativas mais liberais”, como, por exemplo, a extinção da UDF, a partir da incorporação, em 1939, de sua estrutura e de seu pessoal docente e técnico pela Universidade do Brasil (FGV, 2014c).

¹⁰ A instauração do ‘Estado Novo’, no governo de Getúlio Vargas, em novembro de 1937, criou condições para eliminação da UDF, com a obrigação de Pedro Ernesto de demitir seu secretário de Educação, Anísio Teixeira, o reitor da UDF, Afrânio Peixoto, e vários de seus professores, abrindo ‘uma grave crise’ na recém-criada universidade. Logo depois, a UDF foi incorporada, por meio de seus quadros de professores e funcionários à Faculdade Nacional de Filosofia da **Universidade do Brasil**, em 1939 (FGV, 2014b). Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas/anos30-37/RadicalizacaoPolitica/UniversidadeDistritoFederal>>.

Mais tarde, a Universidade do Brasil “transformou-se na Universidade Federal do Rio de Janeiro”, com a ‘*reforma universitária* iniciada em 1965’ (FGV, 2014c).

2.2.3 Criação da Universidade de São Paulo: ‘primeiro modelo universitário’ no Brasil

Com a derrota na ‘Revolução da década de 1930’, o Estado de São Paulo investiu estrategicamente na formação de “uma nova elite, a ‘intelectual’, capaz de promover uma “revolução intelectual e científica suscetível de mudar concepções econômicas e sociais” no Estado e na melhoria do Brasil. Com esse objetivo, o interventor do Estado, Armando Sales, criou a Universidade de São Paulo (USP), em 1934 (FGV, 2014d).

Na criação da USP, uma das personalidades mais marcantes foi o jornalista Júlio de Mesquita Filho, cuja família é proprietária do jornal *O Estado de S. Paulo*, “uma publicação conservadora e bastante respeitada, que data do século XIX”. O jornalista Mesquita Filho defendeu, nesse período, reforma no ensino superior e teve influência direta junto ao governo paulista na fundação dessa universidade, (SCHWARTZMAN, 2006, p. 165) e (FGV, 2014d).

No prospecto ‘de desenvolver o Brasil’, a USP buscou-se “conhecimentos aplicáveis à vida do País”, reforçando sua “crítica a cultura bacharelesca e à formação deficiente das escolas de direito”, em São Paulo. Além da criação da USP, um grupo de empresários fundou, em 1933, a Escola Livre de Sociologia e Política – ELSP (FGV, 2014d).

Havia, portanto, diferenças básicas nos modelos dessas duas instituições no desenvolvimento de “novos padrões de ensino e pesquisa”, bem como na formação de “novas gerações de cientistas sociais no Brasil”. Dessa forma, a ELSP, como escola privada, “desejava formar elites administrativas” para o ‘progresso’ e a “atuação crescente do Estado, enquanto, a USP, como modelo de universidade pública, pretendia preparar professores para as escolas secundárias e especialistas nas ciências básicas”. Assim, o modelo da ELSP era constituído pela “sociologia norte-americana”. Já o perfil da USP, especificamente da sua Faculdade de Filosofia, foi influenciado pelo ‘modelo acadêmico francês’ (FGV, 2014d).

Ante ao exposto, verifica-se que, embora constituíssem modelos de universidades e instituições de ensino superior com uma nova roupagem, diferente dos velhos padrões de educação superior no Império e na República Velha, essas novas universidades brasileiras

seriam, nesse período, também ‘influenciadas pelos modelos acadêmicos dos EUA e da Europa’ (FERNANDES, 1975).

Assim, a primeira e mais bem-sucedida universidade da década de 1930, para Schwartzman (2006), “não foi a universidade nacional no Rio de Janeiro [*Universidade do Brasil*], mas a universidade do Estado de São Paulo, conhecida até hoje como *Universidade de São Paulo (USP)*, fundada em 1934” (SCHWARTZMAN, 2006, p. 164).

Após as primeiras universidades no Brasil, na década de 1930, surge-se então novas instituições universitárias aplicadas ao desenvolvimento do País, na sua articulação entre o ensino e a pesquisa, empreendendo esse perfil inovador voltado para ciência e tecnologia até a ‘*reforma universitária* iniciada em 1965, durante golpe militar de Estado¹¹. Dentro dessa perspectiva, a Universidade de Brasília surgia-se, na década de 1960, com essas características de perfil de inovação na ciência e tecnologia.

2.2.4 A UnB

Na concepção de Brasília como nova capital do Brasil, localizada na região Centro-Oeste do país, no Planalto Central, os arquitetos Lúcio Costa e Oscar Niemeyer, que planejaram sua construção arquitetônica e urbanística, já pensavam “a cidade como um polo de irradiação cultural e intelectual, dotado de uma nova universidade”, prevendo ‘até o local do seu campus: entre a Asa Norte e o lago Paranoá’. No entanto, a *proposta de criação* da Universidade de Brasília só foi encaminhada por Juscelino Kubitschek ao Congresso no dia da inauguração da cidade, em 21 de abril de 1960 (FGV, 2014e).

Assim, a Universidade de Brasília (UnB) foi criada, em 15 de dezembro de 1961, pelo presidente João Goulart que sancionou a Lei no 3.998, autorizando “o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília (FUB), mantenedora da futura universidade” (FGV, 2014e).

¹¹ O **golpe de Estado no Brasil em 1964** foi a deposição do presidente eleito pelo voto direto da população, João Goulart, conhecido popularmente como ‘Jango’, por um golpe militar de 31 de março a 1.º de abril de 1964, colocando fim à Quarta República (1946–1964) e dando início a ditadura militar brasileira (1964–1985). Ao insinuar a vacância do cargo do poder Executivo, os militares declararam vago o comando da presidência da República ao pressionar o Congresso Nacional, em 2 de abril desse período, obrigando, assim, a formação de uma junta militar e o exílio do presidente Jango no dia 4 de abril de 1964. Logo após, foi realizada, por meio do Congresso Nacional, a eleição indireta do general Humberto de Alencar Castelo Branco, um dos principais líderes do golpe militar no Brasil. In: DINES, Alberto (ed.). **Os Idos de Março e a Queda em Abril**. 2ª ed. Rio de Janeiro: José Álvaro, 1964.

A inspiração da nova universidade, a UnB, surgiu “em contraposição às instituições existentes” do Império e início da República, consideradas ‘velhas’, ‘inócuas’ e ‘inviáveis’ ao desenvolvimento do País. Outra inspiração da UnB originava do ‘interrompido projeto da UDF’, idealizado por Anísio Teixeira, e, além disso, surgia também exigindo a prefiguração de uma “universidade do futuro”, ou seja, ‘a universidade necessária’ ao País, baseada no “princípio da autonomia” e sua “articulação entre o ensino e a pesquisa” (FGV, 2014e); (RIBEIRO, 1975, p. 11-15) e (RIBEIRO, 2011, p. 11-24).

Ao se notabilizar fundamentalmente por seus trabalhos desenvolvidos nas áreas de educação, sociologia e antropologia, o professor Darcy Ribeiro foi, ao lado do amigo Anísio Teixeira, um dos responsáveis pela criação da Universidade de Brasília (UnB), elaborada no início da década de 1960. Darcy ficou também marcado na história da UnB por ter sido seu primeiro reitor¹².

A UnB, a nova universidade, trazia no seu traço característico ‘a inovação’ e “a tarefa da renovação universitária” (RIBEIRO, 1975, p. 11-15) e (RIBEIRO, 2011, p. 11-24).

Nesses termos, pensou-se a UnB. Dentre suas funções básicas, destaca-se o planejamento de algumas metas na sua realização:

Ampliar a exíguas oportunidades de educação oferecidas à juventude brasileira; diversificar as modalidades de formação científica e tecnológica atualmente ministradas, instituindo as novas orientações técnico-profissionais que o incremento da produção, a expansão dos serviços e das atividades intelectuais estão a exigir; (...) garantir à nova capital a capacidade de interagir com os nossos principais centros culturais, para ensejar o plano de desenvolvimento das ciências, das letras e das artes em todo o Brasil; facilitar aos poderes públicos o assessoramento de que carecem em todos os ramos do saber, o que somente uma universidade pode prover; dar à população de Brasília perspectiva cultural que a liberte do grave risco de fazer-se medíocre e provinciana, no cenário urbanístico e arquitetônico mais moderno do mundo (RIBEIRO, 2011, p. 19-20).

Dentro dessa perspectiva, de uma “universidade moderna”, a UnB se organizou em sua estrutura de universidade baseando-se “na integração de duas modalidades: *os institutos centrais e as faculdades*”. No caso dos institutos, tinha-se como competência ministrar “cursos introdutórios” de duas séries para alunos da universidade, dando-lhes “preparo intelectual e científico básico para seguir os cursos profissionais nas faculdades”. Além disso, desenvolvia-se: “cursos de bacharelado de três séries, em qualquer disciplina departamental”, para alunos seguirem a carreira do magistério; logo após “cursos de formação

¹² Grupo de Estudos e Pesquisas **História, Sociedade e Educação no Brasil**. Faculdade de Educação – UNICAMP (ed.). *Darcy Ribeiro*, 2016.

científica de dois anos mais”, para pesquisas e estudos originais; “programas estudos pós-graduados de dois anos para candidatos ao doutoramento”. Já as faculdades tinham como finalidade receber “alunos já preparados pelos cursos introdutórios”, ministrando-lhes “treinamento especializado” com vista ao exercício de uma profissão (RIBEIRO, p. 21-22).

Das primeiras universidades públicas no Brasil, na década de 1930, até a *reforma universitária* na década de 1960, em plena ditadura militar, dezenas de universidades surgiram com novos desenhos e diferentes tendências de instituição pública de educação superior, como vamos destacar nas seções, a seguir, algumas de suas implicações no contexto universitário brasileiro e a educação a distância (EaD).

2.3 Novas e diferentes tendências da universidade pública hoje e a ‘indústria educacional’, por meio da ‘mercantilização do ensino’

Diante da atual e complexa relação entre a universidade [ou, a educação] e a sociedade, cabe refletir neste espaço problematizando: de qual universidade falamos ou ‘a universidade de que precisamos’ atualmente, e em que medida ela é capaz de responder, por meio de uma ‘formação integral humanista e permanente’, ao desenvolvimento sociocultural, econômico, científico e tecnológico da sociedade brasileira, ou mesmo, à sua ‘mercantilização do ensino’, por meio do processo de novos arranjos gerenciais e de internacionalização da educação?

Ao tentar refletir sobre esta questão, Dalbosco (2010, p.151-176) aborda a imbricação de aspectos como a “formação cultural” e as “exigências de qualidade na busca e produção do conhecimento”, promovidas, atualmente, no contexto universitário.

Com a ‘internacionalização da educação’ no mundo contemporâneo, ‘fruto da globalização da sociedade do conhecimento’, as atuais ‘universidades públicas nacionais’ latinas e do mundo subdesenvolvido tendem a refletir os velhos dilemas das instituições de ensino superior ‘na remodelagem de sua estrutura’ organizacional, como aponta Panizzi (2006)¹³ citado por Dalbosco (2010) ‘o clássico problema intelectual e político brasileiro’ de “*importação de modelos e modismo teóricos e gerenciais*”, “sem a respectiva e necessária consideração sobre as necessidades e potencialidades locais”. (DALBOSCO, 2010, p.157)

¹³ PANIZZI, Wrana. **Universidade para quê?** Porto Alegre: Libretos, 2006. In: Dalbosco (2010).

Com isso, ‘duas razões’ se evidenciam, na atualidade, segundo Dalbosco (2010), sobre ‘problemas de fronteira’ desse conhecimento adquirido no exterior: (1) “consiste no perigo de a universidade nacional perder a condição de expedidora legítima de títulos acadêmicos”; e, (2) “consiste em assumirmos de modo não crítico a remodelagem da estrutura universitária”, por meio de uma ‘introdução de modelo paradigmático’ exterior “em nossa realidade” (DALBOSCO, 2010, p.157).

Diante dessas razões, é claro, no entanto, que a universidade não deve ‘fechar seus olhos’ para articulação de “novos caminhos”, como “a necessidade estabelecer convênios e cooperação internacionais, intercâmbios permanentes entre professores e alunos e inserir grupos de pesquisa em redes e programas interinstitucionais”. Assim, a universidade pode ser ‘fruto de intenso processo de cooperação internacional’ entre centros de ensino e pesquisa do mundo (DALBOSCO, 2010, p.156-157).

Dessa maneira, ao debater, por exemplo, a “formação cultural” do ‘modelo acadêmico e pedagógico’ das universidades, Dalbosco (2010) argumenta que esta “apresenta-se de forma acanhada” e baseia-se ainda no sistema pautado pela ‘clássica divisão do trabalho’ e pela sua organização ‘em torno de *profissões*’, o que fundamenta “no conceito defasado de mundo trabalho”, por meio da “passagem da sociedade do trabalho” para a “sociedade do conhecimento”, acentuando assim “o problema da mercantilização das relações humanas, na medida em que aplaina o terreno à própria mercantilização do ensino superior”. Nesse sentido, essa ‘formação educacional’ baseada no ‘mundo do trabalho’ ‘delegou à universidade’ “um papel de agente responsável pela *autorização do exercício profissional*” (PANIZZI, 2006) *apud* (DALBOSCO, 2010, p. 152-158).

Dalbosco (2010) acrescenta ainda que, ao restringir o papel da universidade à ‘educação baseada no quadro de profissões’, isso se refere às “diretrizes curriculares” como “paradigmas norteadores da concepção e da formação dos cursos e das disciplinas”, que são ‘profundamente influenciadas e estruturadas’ “por corporações profissionais e suas entidades representativas” (PANIZZI, 2006) *apud* (DALBOSCO, 2010, p. 158).

Nessas condições, deparamos, enfim, com a situação das “instituições clássicas, catedráticas e arcaicas”, analisadas criticamente por Fernandes (1975), as quais ministravam seus cursos voltados especificamente para “as profissões liberais, como medicina, direito e engenharia”. Isso, a meu ver, caracteriza-se mais como uma ‘*continuidade*’ do que uma

‘ruptura’ no debate da ‘formação cultural’, pois repetem antigos modelos de ensino superior, bem como, segundo Dalbosco (2010, p. 175), retoma uma ‘velha questão’, de forma provocativa: “que tipo de compatibilidade pode haver entre *formação geral humanista e sociedade de mercado*?”

Em relação às “exigências de qualidade na busca e produção do conhecimento” na universidade, Dalbosco (2010) adverte que:

o necessário e vagaroso processo de amadurecimento da construção do conhecimento não condiz com a *pressa* e as exigências *utilitaristas* e *imediatistas* impostas pelos ideais competitivos, vorazes e irracionais, alimentados pela desregulamentada sociedade de mercado (p. 174).

Sobre isso, o autor critica “o ritmo veloz frenético de produção do conhecimento” imposto tanto pela sociedade de mercado quanto pelas instituições de “elaboração intelectual e pedagógica do conhecimento”, como o Ministério da Educação, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Ao ilustrar essa tendência, cita, por exemplo, os critérios atualmente de produtividade da Capes que “regulamentam a produção científica e acadêmica” no Brasil com as avaliações anuais e trienais, através de ‘produtos *Qualis* de maior conceito’, sem se avançar em outros critérios de qualidade, como uma ‘avaliação sólida e democrática’ sobre “o alcance da inserção social do conhecimento produzido” pela universidade (DALBOSCO, 2010. p. 174).

Enfim, torna-se evidente, segundo Dalbosco (2010), de que essas exigências quânticas na produção científica e acadêmica e mais a “subordinação do significado de *formação cultural (Bildung)*¹⁴ à lógica de mercado têm uma forte tendência da universidade pública se transformar em uma “indústria educacional¹⁵”, por meio da expansão, sem critério, de seus cursos, obedecendo cada vez mais à lógica da ‘mercantilização do ensino’ superior (DALBOSCO, 2010. p. 162-164).

Após discussão deste item, debateremos, a seguir, uma breve constituição da Universidade Aberta do Brasil (UAB/Capes), na modalidade de Educação a Distância (EaD), e a tentativa de refletir essa matriz de EaD, por meio da precarização de mão de obra na

¹⁴ O termo *Bildung* vem do alemão, que se refere a um processo de amadurecimento, tanto pessoal e cultural. Ele também corresponde ‘ao ideal da educação no trabalho’, o qual foi trabalhado pelo geógrafo, historiador, filósofo e cientista natural Alexander von Humboldt. Ver: HUMBOLDT, W. Von. *Theorie der Bildung des Menschen*. In: _____. *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2002. Vol. 1 (Werke in fünf Bänden). In: DALBOSCO (2010).

¹⁵ Esta expressão foi desenvolvida por Dalbosco (2010), a partir do conceito de “indústria cultural” do filósofo alemão Adorno, T. W. (1971)

docência e suas implicações de absorção ou supressão das matrizes presenciais, a partir de seu crescimento na carga horária dos encargos didáticos da docência nas instituições, refletindo, portanto, um arranjo institucional falacioso a eclodir novas e diferentes tendências da universidade pública tradicional, como a educação a distância, o ensino remoto, dentre outros similares em plataformas ou ambientes virtuais de aprendizagem que vão impactar fortemente na dinâmica e estrutura dos cursos presenciais das instituições públicas de ensino superior.

2.4 A constituição da EaD pelo mundo, seu marco legal e o Sistema UAB no Brasil

Com enfoque nos paradigmas econômicos, como a indústria e o trabalho, as experiências de Educação a Distância (EaD) surgiram pelo mundo, por volta da metade do século XX, segundo Belloni (2009), fundamentadas nos principais elementos do processo de produção industrial, como o ‘modelo fordista, que baseava-se na “racionalização, divisão do trabalho, mecanização, linha de montagem, produção de massa, planejamento, formalização, estandardização, mudança funcional, objetivação, concentração e centralização” e, logo depois, o pós-fordista, baseando-se na ideia da ‘qualidade total’ na década de 1970 (KEEGAN, 1986) *apud* (BELLONI, 2009, p. 9)

Na Europa, as experiências da modalidade EAD advêm, desde a década de 1970, na Alemanha, com cursos de especializações na Universidade Aberta de Hagen, com seu desenvolvimento por meios de transportes e comunicação (trens e correio). Logo após, a *Open University* que foi outra experiência pioneira de EaD, na Inglaterra. Mais tarde, introduziu-se “a aprendizagem aberta e a distância”, durante as décadas de 1980 e 1990, desenvolvidos por alguns países na Europa, como França, nos EUA e no Japão. (BELLONI, 2009, p. 25-38)

Ao compreender décadas depois no Brasil, o marco legal da EaD se institui, a partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que *estabelece as diretrizes e bases da educação nacional* (LDB/1996). Assim, a LDB, no seu artigo 80, diz que: “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, p. 29).

Dessa maneira, a educação a distância será ‘organizada com abertura e regime especiais’, sendo ‘oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União’, que “regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a

cursos de educação a distância”. Além do mais, “as normas para produção, controle e avaliação de programas de EaD e a autorização para sua implementação” serão regulamentadas pela cooperação e integração entre os diferentes sistemas de ensino (BRASIL, 1996, p. 29).

No ano de 2005, o Decreto 5.622/05 definiu como instrumento de diretrizes para criação de cursos por meio da EaD e, conseqüentemente, a regulamentação do artigo 80 da LDB 9.394/96. Nesse sentido, este Decreto tornou-se um instrumento legal bastante esclarecedor da concepção e do sistema brasileiro de EaD no Brasil (BRASIL, 2005)

Em junho de 2006, ao implementar a política de desenvolvimento do Ensino Superior, a ação do Ministério da Educação (MEC), através da sua Secretaria de Educação a Distância Sistema – SEED, com o apoio da *Capes*, criou o Sistema *Universidade Aberta do Brasil* (UAB/*Capes*¹⁶) que tem “como base o aprimoramento da educação a distância”, visando, enfim, “expandir a oferta de cursos e programas de educação superior no Brasil” (BRASIL, 2008, p. 13).

A organização da estrutura do Sistema UAB é planejada da seguinte maneira: (1) a ‘organização curricular’; (2) o ‘material didático’; (3) as formas de ‘avaliação’; (4) a existência de um ‘eixo integrador’ entre disciplinas e currículos; (5) a descrição dos recursos humanos (professor/aluno, formador/acadêmico, conteudista/pesquisador, tutor e equipe multidisciplinar envolvendo profissionais de diversas áreas do conhecimento) (BRASIL, 2008, p. 15-23).

Ao compreender as atribuições gerais de alguns profissionais do quadro de pessoal da UAB, o anexo 1 da Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009 descreve o papel do professor-pesquisador e tutor, que são remunerados por pagamento de bolsa, como:

Professor-pesquisador: a) atribuições: – elaborar e entregar os conteúdos dos módulos desenvolvidos ao longo do curso no prazo determinado; – adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia utilizados para o desenvolvimento do curso à linguagem da modalidade a distância; – realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância; – adequar e disponibilizar, para o coordenador de curso, o material didático nas diversas mídias (...). **Tutor:** b) atribuições: – 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; – manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas; –

¹⁶ O Sistema UAB foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2005. Trata-se de uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC e a Diretoria de Educação a Distância – EaD, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com vistas à expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br>>. Acessado em 16/01/2014.

estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes; – colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes; (...) – elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria; – participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável; – apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações. (BRASIL, 2009b, p. 3-4).

2.4.1 A polidocência e suas implicações no papel, na formação e nas competências do trabalho do professor na EaD

Em relação às perspectivas da EaD, Belloni (2009, p. 79-89) problematiza sobre o papel, a formação e as competências de professores, bem como outros agentes educacionais, para trabalhar em ambientes virtuais de aprendizagem. Nesse aspecto, indaga-se: “professor coletivo: quem ensina a distância?” (BELLONI, 2009, p. 79).

Ao caracterizar as funções do professor na EaD, Mill(2010, p. 23-40) traz contribuições sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância.

Dessa maneira, Mill (2010, p. 23) argumenta que o “conjunto articulado de trabalhadores, necessário para realização das atividades de ensino-aprendizagem na EaD”, denomina-se “de polidocência”.

Ao atribuir as funções dessa equipe polidocente da EaD, Mill (2010, p. 34) salienta que “o grupo de educadores da polidocência é composto de: professor-conteudista, tutores virtuais, professor-aplicador (ou professor-formador), projetistas educacionais (ou designers instrucionais), tutores presenciais, equipe multidisciplinar e equipe coordenadora”.

Do ponto de vista governamental, os benefícios, segundo Mill (2007, p. 279-280), de uso da EaD para formação de professores são expressos em alguns aspectos, como: (1) mais qualidade para a educação, refletindo nas condições do trabalho docente e no desempenho educacional dos alunos; (2) flexibilidade nos tempos e espaços mais adequados na formação inicial e continuada do professor, por meio de acesso ao conhecimento em universidades (IES); e, (3) desenvolvimento de competências necessárias à realização das atividades docentes, aumentando suas capacidades de bem ensinar, por meio virtuais e do uso de tecnologias digitais, como, por exemplo, o letramento digital, o qual influi nas habilidades do professor.

Do ponto de vista da formação de professores da educação de nível superior para trabalhar com EaD, alguns aspectos, de acordo com Mill (2007), podem ser atribuídos das seguintes maneiras:

(a) mudança do olhar sobre o fazer pedagógico, dando mais atenção ao processo de ensinar e de aprender; (b) modificação pelos professores de sua prática docente na educação presencial em função do que estão fazendo na educação a distância; (c) reformulação dos conteúdos e das estratégias pedagógicas tradicionalmente adotadas pelos professores (na EaD e na educação presencial), em função das dificuldades dos alunos; e, (d) questionamento dos tutores sobre seu trabalho como sendo ou não docência (MILL, 2007, p. 281).

Destarte, as novas tecnologias na educação tendem a mudar significativamente o trabalho e método, a concepção, prática e ação reflexiva dos docentes nos novos cenários de aprendizagem do aluno, influenciando, dessa maneira, em diferentes dimensões educacionais, como: ‘espaço, tempo e tecnologia no trabalho pedagógico’ desenvolvido em sala de aula, seja no sistema presencial, seja na modalidade de EaD (MILL e FIDALGO, 2007).

Enfim, veremos, no entanto, que nem sempre esses arranjos em EaD reafirma ou ressignifica o trabalho docente nos espaços ocupacionais das instituições pública de ensino superior (IPES), onde há uma intensa precarização e flexibilização nas condições de trabalho de seus professores, conforme debate, a seguir.

2.4.2 Debate sobre a precarização do trabalho docente no Sistema UAB

Antes mesmo de entender o trabalho docente no Sistema UAB, uma questão torna-se elementar na compreensão desse debate: será se o papel do professor está em xeque do ponto de vista de sua carreira profissional nas universidades públicas, ou, privadas que aderem a esse Sistema?

Sobre a carreira do professor na universidade, Lapa e Pretto (2010) enfatizam que “o professor da carreira do magistério superior, lotado em seu departamento de origem, conforme os concursos públicos realizados para essa lotação, tem o seu salário regulado pelo princípio da isonomia nacional” (LAPA e PRETTO 2010, p. 89). Há, portanto, nesse raciocínio, o estabelecimento de um vínculo empregatício-profissional do docente junto à instituição de ensino superior, na qual ele se articula, além da docência, por esferas da pesquisa e da extensão universitária.

No entanto, o Sistema UAB “não categoriza professores”, reconhecendo-os todos como professores pesquisadores, para vias de enquadramento no pagamento de bolsas do

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Nesse sentido, cada instituição de ensino superior “acaba usando uma nomenclatura específica para diferenciar seus papéis no curso” de Educação a Distância (EaD), como ‘professor-pesquisador’, ‘professor-formador’, ‘professor-conteudista’ e ‘tutores’ ” (LAPA e PRETTO 2010, p. 89).

Nesse caso, “não há não institucionalização em termos do trabalho docente”, segundo Lapa e Pretto (2010), pois o pagamento de suas tarefas e ações temporárias como professor-bolsista está “associado às atividades de extensão e não às atividades de ensino”. Dessa forma, suas cargas horárias não são consideradas ‘atividades didáticas de graduação’ registradas nos departamentos, por meio de vínculos de atribuições, funções, remunerações e vencimentos do docente no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da educação superior pública. Desse ângulo, o papel do professor universitário é colocado em xeque nas atribuições de sua carreira profissional, precarizando dessa forma o trabalho docente nas instituições públicas – IPES (LAPA e PRETTO 2010, p. 89-90).

Ao debater a EaD e suas implicações da precarização do trabalho docente no Sistema UAB, Silva *et al* (2012) revela que:

as concepções de EaD reforçam a manutenção dos princípios da racionalidade do capital e contribuem para a intensificação da precarização da formação e do trabalho docente, quando, dentre outras medidas, implementa a substituição de professores na EaD por tutores, agregando a redução de remuneração com base nos termos da alta flexibilização e da rotatividade no mercado de trabalho (SILVA *et al*, 2012, p.225). [grifos e itálico meus].

Desse modo, entende-se que o papel do docente na EaD/UAB tende a cada vez centrar em um grau de racionalidade técnica diante de suas competências, qualificações e habilidades para atuar na modalidade de EaD. Com efeito, Silva *et al* (2012) tece críticas incisivas ao processo de precarização do trabalho docente nessa modalidade de educação, quando diz:

estudo aponta que a EaD – representada, no âmbito da formação docente, pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) – é apregoada como antídoto para os mais diversos males da educação, desde a formação de professores até a proposta de educação ao longo da vida, tão a gosto dos organismos internacionais. Comprometida em sua gênese e em seus pressupostos com o projeto do capital de negação do conhecimento e de mercantilização ímpar da educação, a EaD, de quebra, oferece, na figura do tutor, uma ilustração acabada do processo de precarização docente (SILVA *et al*, 2012, p. 225-226).

Nesse prospecto de precarização, as funções do professor são a “polidocência” na EaD/UAB, conforme ressalta Mill (2010, p. 34). O docente não vivencia um vínculo direto com a Instituição Pública de Ensino Superior (IPES) que ele atua nos cursos de ‘formação de

professor', condicionando-o, de maneira provisória, ao recebimento de bolsa de pesquisa, ou, como formador e tutor na modalidade de EaD.

Sobre esses efeitos nas funções do docente, Silva *et al* (2012) revela então que:

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 docente (SILVA *et al*, 2012, p. 225-226).

Ainda, no entendimento da precarização do trabalho docente, Silva *et al* (2012) critica a utilização excessiva, por exemplo, das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), impregnando na sua ação em sala de aula, como:

já é demais conhecido que o uso intensivo de tecnologias serve, dentre outros objetivos, para ampliar os lucros, reduzindo a necessidade de contratação de mão de obra, agregando a redução da remuneração dos que conseguem manter-se em seus postos de trabalho com condições de vida e de trabalho cada vez mais perversas e, precárias – condições essas baseadas na alta flexibilização e na rotatividade no mercado de trabalho (SILVA *et al*, 2012, p. 225-226).

Por fim, esse debate sobre a precarização do trabalho docente na modalidade do sistema UAB não se esgota por aqui, pois, a partir dessas discussões, suscita-nos novas indagações frente tanto à modalidade EaD quanto aos arranjos institucionais tradicionais da educação superior, a fim de se esclarecer melhor uma eventual degradação do trabalho docente nessas instituições públicas de ensino, como iremos discorrer nas nossas considerações, a seguir.

3. CONSIDERAÇÕES

Em face do debate sobre a constituição sócio-histórica e política da universidade brasileira, cabe aqui considerar que houve avanços, ou mesmo, rupturas no sentido de assinalar uma organização profunda do sistema educação superior, durante o transcorrer do final do Império, passando pela República Velha, até o advento do nascimento das primeiras universidades no Brasil, entre as décadas de 1930 e 1960. No entanto as reformas desse sistema, implementadas a partir do final da década de 1960, refletiram, portanto, a tendência clássica das instituições públicas de ensino superior (IPES) em evidenciar nas suas estruturas

organizacionais de ensino e pesquisa a reprodução de ‘modelos transplantados’, ou, ‘importados’ da Europa e dos EUA, como debatem Fernandes (1975) e Dalbosco (2010).

De lá para cá, evidencia-se a continuidade desses ‘modelos importados’ no crescimento e desenvolvimento da reorganização e gestão de seus processos formativos, tratando-se, dessa maneira, de uma espécie de neocolonialismo nas instituições de ensino, de maneira específica, nas IPES brasileiras, por meio de uma base de pensamento pedagógico em reproduzir formas de organização de ensino e pesquisa advindas do pensamento hegemônico internacional, fundadas em matrizes curriculares europeias e norte-americanas, em detrimento nesse espaço para ciência de uma formação própria capaz de articular e integrar a ‘comunidade científica’ no Brasil, como propõe Schwartzman (2001, p. 1-26).

Para evidenciar esses ‘modelos importados’ no País, um exemplo clássico da universidade hodierna são os novos arranjos institucionais do ensino superior, por meio da modalidade de educação a distância (EaD), como a *Universidade Aberta do Brasil* (UAB/Capes).

Em relação às essas tendências nas atuais IPES, cabe também assinalar que isso se caracteriza em seu arranjo organizacional como um processo de permanência e/ou continuidade das culturas de instituições de ensino antigas, na medida em que elas tendem absorver, de modo não crítico e inovador, ‘a remodelagem de paradigmas institucionais internacionais’, implicando, por consequência, em uma ‘atitude inócua’ de a universidade perder a sua condição legítima na produção do conhecimento próprio e nas suas formas de cooperação com o desenvolvimento científico e tecnológico para o País.

Todavia, é lógico que não cabe aqui fazer generalizações e, sim, formular contextualizações históricas e de concepção de pensamento pedagógico nas instituições de ensino, pois sabemos que uma maioria significativa das IPES públicas contemporâneas tem investido, de forma considerável, na pesquisa e no desenvolvimento científico no Brasil. Contudo, saber como se articula essa produção acadêmica tanto no contexto local quanto no global é tarefa desafiadora [ruptura] para nossas IES.

Desse modo, nessas fronteiras do espaço da ciência pelo Mundo, as universidades brasileiras não podem perder de vista tanto no seu processo de cooperação comunitária/social quanto na sua expansão para centros de ensino e pesquisa internacional, através de pensamento e concepção de organização próprios na sua estrutura organizacional. Nesse

aspecto, pensadores, como Florestan Fernandes, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, propuseram e problematizaram sobre esse espaço da ciência no País, a partir de formação inerente de uma comunidade científica no Brasil, constituída, enfim, da base do pensamento de suas universidades públicas.

Outra tendência de continuidade que se evidencia nos arranjos institucionais das IPES é quando se restringe o papel da universidade como principal ‘agente responsável pela autorização do exercício profissional’, ou mesmo, por meio de uma ‘educação baseada no quadro atual de profissões’ que são profundamente influenciadas em suas ‘diretrizes curriculares’ e estruturas de cursos e disciplinas “por corporações profissionais e suas entidades representativas”. Ao deparar com essas tendências condições nas atuais universidades brasileiras, evidencia-se, por exemplo, que a sombra das velhas IPES, por meio de sua estrutura curricular ‘clássica, catedrática e canônica’ do Império e período colonial, conforme argumenta Fernandes (1975), de forma crítica, incide ainda nos cursos ministrados atualmente nas IPES do País, valorizando cada vez a ‘formação de profissões liberais’, como medicina, direito e engenharia”, as quais são essenciais na base produtiva da sociedade. Não obstante, essas políticas das IPES, com o foco apenas nessas profissões, não contemplam, por exemplo, a prioridade em vultosos investimentos na formação das licenciaturas, na qual faz parte da política nacional de formação de professores e sua valorização para o processo de alfabetização no País, conforme preveem as metas 15, 16, 17 e 18 do Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2024, que, segundo Dourado (2017), orienta em suas diretrizes e estratégias a integração entre a educação superior e a educação básica, por meio da profissionalização, qualidade do ensino e do desenvolvimento de competências nesses níveis da educação brasileira.

Em relação às reformas, da República Velha até a final década de 1960, transitando entre políticas de governos civis e militares, suscita-se um *vai e vem* entre tentativas de rupturas e continuidades das IPES públicas brasileiras com os “modelos arcaicos” amparados em instituições europeias e norte-americanas. Com efeito, considera-se que duas delas se atropelaram e extinguíram pelo caminho em que se pavimentara a criação, ou, o aparecimento das universidades no País, como foram os casos da UDF e Universidade do Brasil, que foram extintas por conta das ingerências reformistas governamentais. Já outras duas instituições sobreviveram a essas reformas, como foram, à época, os projetos da USP e UnB, os quais

tiveram, no entanto, de conviver com o velho dilema entre rupturas ou continuidades no seu planejamento desenvolvimento institucional, que fora ‘orientador’, nesse período, da sua ‘reestruturação universitária’ por meio de caminhos mais densos na pesquisa e no ensino, articulando, assim, sua base de conhecimento entre o contexto local e o global.

Finalmente, considera-se sobre a perspectiva do novo desenho da modalidade EaD e sua focalização no sistema da *Universidade Aberta do Brasil (UAB)*, como um plano de adesão da IPES pública à proposta da Capes/MEC. Nesse sentido, constata-se que “não há uma institucionalização” profissional do professor participante do sistema UAB no plano desenvolvimento institucional das IPES, conforme observam Lapa e Pretto (2010), o que leva, enfim, ao processo de “precarização do trabalho docente”, cujas suas práticas e atividades em EaD não se vinculam às funções e atribuições de carreira do magistério na estrutura organizacional dessas universidades públicas.

Nesse aspecto, torna-se evidente também essas formas de precarização do trabalho docente no Sistema UAB, mediante ao ‘papel da polidocência’ do professor, refletida aqui em múltiplas tarefas e ocupações na modalidade de EaD, delineada por Mill (2010) e criticada por Silva *et al* (2012). Assim sendo, as múltiplas funções do docente desse Sistema desvelam em diferentes faces da identidade profissional do professor e o papel de atuação do magistério na modalidade EaD, o qual é caracterizado pela falta de vínculo empregatício desses profissionais nas instituições, sem remuneração básica e complementar em seus salários, pagos através de bolsas acadêmicas concedidas pela Capes, gestora do MEC no consórcio de educação a distância ofertado pelas IPES. Por fim, esses aspectos de degradação profissional-remuneratória na modalidade EaD propendem a contribuir para uma forte tendência do processo precarização da docência na educação superior.

Ademais, considera-se que o sistema UAB se trata de um ‘modelo transplantado’ de *Universidade Aberta* de países europeus, como Alemanha, Inglaterra e França que desenvolveram nesse formato de modalidade EaD, nas décadas de 1970, 1980, 1990, e, logo após, consolidando em países como os EUA e Japão, inspirado nos modelos econômicos do pós-fordismo nessas sociedades, como salienta Belloni (2009), para disseminar o conhecimento e mediar a aprendizagem em suas organizações empresariais.

Destarte, coube-nos, em meados de dezembro de 2016, a tarefa de refletir melhor, ante ao exposto, através de problematização sobre esse debate de constituição socio-histórica e

política da educação superior brasileira e sua evolução para novos arranjos institucionais na dimensão do ensino superior, quando indagamos nesse período: “em que medida o processo de remodelagem de paradigmas internacionais é capaz de impactar direta e indiretamente em IES públicas no País e quais suas implicações em novos desenhos da modalidade EaD?”. Em meio a essa questão inicial, partimos então para uma pesquisa de investigação de uma política pública de educação a distância no País¹⁷, focalizada no estudo do sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Sobre esse enfoque no sistema UAB, o resultado dessa pesquisa desnudou em algumas evidências empíricas, suscitadas e corroboradas em nossas hipóteses, nas quais consideramos que esse cenário analisado constituiu historicamente a transição da base da força de trabalho tradicional para estruturas ocupacionais flexíveis no espaço-tempo virtual cibernético, por meio de um ambiente virtual de ensino-aprendizagem onde se prevalece as condições contraditórias no papel do ofício docente nesses espaços que configuram na intensificação e precarização do trabalho na EaD, resultando, ainda, em uma tendência de desvalorização desses profissionais, na medida em que não há uma forma de compensação salarial pelo seu desempenho profissional pois recebem bolsa da gestora Capes/MEC.

Enfim, esse cenário de mudança nas estruturas institucionais tende impactar fortemente através de rupturas nas atribuições e condições de trabalho do docente na universidade pública brasileira, mediante a transição de sua base ocupacional de trabalhadores presenciais para novos arranjos institucionais em EaD, como ‘teletrabalhadores e/ou infoproletários’, conforme assinala Antunes (2002 e 2009), no caso em tela o docente em EaD [o tutor], para lidar no esforço físico, mental, intelectual e psíquico de seu ofício em estruturas de processos formativos complexas, como a mediatização da modalidade de educação a distância sistematizada no tempo-presencial de ensino das IPES brasileiras.

4. REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** – *Ensaio sobre a metamorfose e a centralidade no mundo do trabalho*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2002.

¹⁷ FRANÇA NETO, J. **Educação a distância (EaD) numa IPES brasileira**: as condições de trabalho do tutor no sistema UAB. A Unimontes em questão. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

_____. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? In: **Seminário Nacional de Saúde Mental e Trabalho**. - São Paulo, 28 e 29 de novembro de 2008. Disponível em: <<https://www.cressrn.org.br/files/arquivos/LxkqK1F4gd8eDW4w38w0.pdf>>. Acesso em 27 nov. 2022.

ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy (orgs.). **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual**. – São Paulo: Boitempo, 2009.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. – 5. ed. 1. Reimpressão – Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: D.O.U., de 23.12, 1996.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5.622/2005** – *Educação a Distância* – Regulamenta o *artigo 80* da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: D.O.U., de 20.12, 2005

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil** – Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 45 de 08 de dezembro de 2004. Brasília: Senado Federal, 2004.

_____. Ministério da Educação (MEC)/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. **Guia do Acadêmico UAB/Unimontes**. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Sigma Ltda, 2008.

_____. Ministério da Educação (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. *Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009*. Anexos I, II e III – Manual de atribuições dos bolsistas; Termo de compromisso do bolsista; Formulário de cadastramento de bolsista da UAB. 2009b. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/>>. Acesso em: 27 nov. 2022.

DALBOSCO, Claudio Almir. Universidade, formação e indústria educacional. In: _____. **Pragmatismo, teoria crítica e educação: ação pedagógica como mediação de significados**. Campinas - SP. Autores Associados. 2010. Cap. 2, p. 151-177.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2024: avaliação e perspectivas**. – 1. ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017, 327p.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FRANÇA NETO, José. **Educação a distância (EaD) numa IPES brasileira: as condições de trabalho do tutor no sistema UAB. A Unimontes em questão**. 2016. vi, 249 f., il. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/>. Acesso em 27 nov. 2022.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS – FGV (2014a). **Reformas Educacionais**. In: *A Era Vargas: dos anos 20 a 1945*. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/>>. Acesso em: 27 nov. 2022.

_____. (2014b). **Universidade do Distrito Federal (UDF)**. In: *A Era Vargas: dos anos 20 a 1945*. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/>>. Acesso em: 27 nov. 2022.

_____. (2014c). **Universidade do Brasil**. In: *A Era Vargas: dos anos 20 a 1945*. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/>>. Acesso em: 27 nov. 2022.

_____. (2014d). **Criação da Universidade de São Paulo**. In: *A Era Vargas: dos anos 20 a 1945*. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/>>. Acesso em: 27 nov. 2022.

_____. (2014e). **A Universidade de Brasília**. In: *O Governo de Juscelino Kubitschek*. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/>>. Acesso em: 27 nov. 2022.

LAPA, Andrea e PRETTO, Nelson De Luca. *Educação a distância e precarização do trabalho docente*. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1792/1355>>. Acesso em 21 jan. 2014.

MILL, Daniel. *Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância*. In: **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. (Orgs.) Daniel Ribeiro Silva Mill, Luís Roberto de Camargo Ribeiro, Marcia Rozenfeld Gomes de Oliveira. – São Carlos: EdUFSCar, 2010.

_____. *Sobre a formação de professores no Brasil contemporâneo: pensando a LDB e a EaD como pontos de partida*. In: **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. (Org.) João Valdir Alves de Souza; Clarice Nunes [et al]. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MILL, Daniel e FIDALGO, Fernando. **Espaço, tempo e tecnologia no trabalho pedagógico: redimensionamentos na Idade Mídia**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP*. Brasília, v. 88, n. 220, p. 421-444, set./dez., 2007.

SILVA, Solonildo Almeida da; SILVA, Simone Cesar da; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. **Educação a Distância e Precarização do Trabalho Docente**. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*. N. 4, Dez, 2012, pp. 225-231 [ISSN 1984-4735].

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade Necessária**. 2. ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Universidade para quê?** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.

_____. (org.). **Universidade de Brasília**: projeto de organização, pronunciamento de educadores e cientistas e Lei nº 3.998 de 15 de dezembro de 1961. Reimpressão. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. ver. 1 reimpr. – Campinas, SP: Autores Associados. 2011.

_____. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. – 2 ed. – Campinas, SP: Autores Associados. 2012.

SCHWARTZMAN, Simon. **O auge e o declínio da ciência aplicada**. In: Um Espaço para a Ciência: a formação da comunidade científica no Brasil. São Paulo: Nacional, 2001. Cap. 4, p 4-33.

_____. **A Revolução de 1930 e as primeiras Universidades**. In: Um Espaço para a Ciência: a formação da comunidade científica no Brasil. São Paulo: Nacional, 2001. Cap. 5, p 1-30.

_____. **A universidade primeira do Brasil**: entre intelligentsia, padrão internacional e inclusão social. *Estudos Avançados*, v.20, n.56, São Paulo: IEA-USP, 2006. p. 161-189.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação é um direito**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009, 230 p.

_____. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. 7. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975, 156 p.

Universidade brasileira: rupturas ou continuidades e seus desafios em novos arranjos institucionais em Educação à Distância (EaD)

José França Neto