

ANDRÉA FABIANA CAPUCHINHO FERRAZ

**A DESIGUALDADE DA ATIVIDADE DOCENTE NO ENSINO
SUPERIOR A DISTÂNCIA NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS
FUNDAMENTAIS**

PIRACICABA, SP

2014

ANDRÉA FABIANA CAPUCHINHO FERRAZ

**A DESIGUALDADE DA ATIVIDADE DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR A
DISTÂNCIA NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Direito.

Área de concentração: Direito Fundamentais Coletivos e Difusos

Orientador: Prof. Dr. Henrique Macedo Hinz.

PIRACICABA, SP

2014

ANDRÉA FABIANA CAPUCHINHO FERRAZ

**A DESIGUALDADE DA ATIVIDADE DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR A
DISTÂNCIA NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS**

Dissertação aprovada em ___/___/___ pela comissão julgadora:

Prof. Dr. Henrique Macedo Hinz

Prof. Dr. Alexandre Augusto Gualazzi

Prof. Dr. Lelio Maximino Lellis

Piracicaba

2014

Dedico mais esta significativa conquista aos maiores amores da minha vida, Gilson e Júnior, por me amarem e apoiarem sempre e de forma incondicional.

AGRADECIMENTOS

O tempo todo e enquanto viver, agradeço ao meu Deus por cuidar de mim, por proporcionar bênçãos maiores do que, certamente, mereço. Este Mestrado é mais uma dádiva pela qual sou muita grata.

Tantas pessoas queridas contribuem para o êxito dos degraus que galgamos no decorrer da existência: Gilson e Junior, além de marido e filho, amigos de todas as horas, generosos, companheiros, incentivadores, cúmplices; a vocês meu amor eterno e minha gratidão genuína! Mãe, irmãos, irmãs, cunhados e cunhada, agradeço a todos pelo incentivo, pelas palavras amigas e fraternas que tantas vezes expressaram apoio, admiração e amor. Vocês são especiais!

Sou grata aos professores, pela generosidade em compartilharem o conhecimento e experiências, permitindo e incentivando o crescimento de seus alunos, deixando marcas indeléveis em nossas jornadas acadêmicas. Em especial agradeço ao Prof. Dr. Henrique Hinz por guiar meus passos durante esta jornada, orientando a elaboração desta pesquisa.

Obrigada aos colegas do Mestrado pelo companheirismo e respeito. Entre uma disciplina e outra nos encontramos e partilhamos conversas, experiências, anseios, seminários, trabalhos acadêmicos. Vocês tornaram minha experiência mais rica.

Enfim, todos que, de forma direta ou indireta, fizeram parte desta conquista, recebam meus agradecimentos!

“Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem. Lutar pela diferença sempre que a igualdade nos descaracterize”.

Boaventura de Souza Santos

RESUMO

A profissão docente é profissão atípica, participante ativa na formação de todas as demais profissões, ao mesmo tempo em que é também atividade complexa, na medida em que está inserida no contexto contemporâneo repleto de exigências e metas que visam adequar a educação brasileira aos exigentes padrões internacionais de qualidade e eficiência. Tais imposições sobrecarregam o docente e demandam formação contínua e multifacetada a fim de prepará-lo para arcar com a enorme responsabilidade depositada em seus ombros, a qual pode significar sucesso ou fracasso de alunos e, conseqüentemente, de escolas. A revolução tecnológica ocorrida nas últimas décadas trouxe um novo modelo de educação, caracterizado pela flexibilidade de espaço e tempo que resultou em mudanças significativas no fazer docente e nas relações de trabalho. A Educação a Distância, embora divulgada pelos órgãos estatais como modelo de ensino inclusivo e democrático que em nada se diferencia do ensino tradicional do ponto de vista qualitativo, trouxe em seu bojo precarizações relacionadas à atividade docente que diferencia, profundamente, professores presenciais e virtuais, deixando estes últimos excluídos de direitos celetistas e do benefício das negociações coletivas. As desigualdades praticadas no Ensino a Distância em relação a professores e tutores são causa direta para prejuízos a saúde física e mental do educador e constitui grave ofensa aos seus direitos fundamentais de pessoa humana e de trabalhador.

Palavras-chave: Globalização, ensino a distância, educação, professor, direitos fundamentais.

ABSTRACT

The teaching profession is atypical, an active participant in the formation of all other professions, while it is also complex activity, in that it is inserted in the contemporary context full of demands and goals aimed at providing the Brazilian education to exacting standards international quality and efficiency. Such impositions overwhelm the teacher and require continuous and multifaceted training to prepare you to cope with the enormous responsibility placed on your shoulders, which can mean success or failure of students, and consequently the school. The technological revolution has occurred in recent decades has brought a new model of education, characterized by flexibility of space and time which resulted in significant changes in teaching and making in labor relations. The distance education, although disseminated by state agencies as inclusive and democratic education in nothing differs from traditional teaching model qualitative point of view, has brought in its wake precarious related to teaching that differentiates deeply, and virtual teachers, leaving the latter excluded from CLT rights and benefits of collective negotiations. Inequalities prevailing in Distance Education in relation to teachers and tutors are direct cause damage to the physical and mental health educator and are a serious offense against their fundamental rights of the human person and worker.

KEYWORDS: Globalization, distance education, education, teacher, fundamental rights.

LISTA DE ABREVIATURAS

- ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância
- ANAMATRA – Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho
- AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CF – Constituição Federal do Brasil
- CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
- DORT – Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho
- EAD – Educação a Distância
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
- IPES – Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- LER – Lesões por Esforço Repetitivo
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
- OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
- OIT – Organização Internacional do Trabalho
- PIB – Produto Interno Bruto
- PISA – Programa Internacional para o Acompanhamento de Aquisições de Alunos
- PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
- SEED – Secretaria de Educação a Distância
- SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
- SESC – Serviço Social do Comércio
- SINAES – Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior
- SINPRO – Sindicato dos Professores

SOBRATT – Sociedade Brasileira de Teletrabalho e Teleatividades

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UAB – Sistema Universidade Aberta

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

Sumário

INTRODUÇÃO	11
1.PRINCÍPIOS E DIREITOS FUNDAMENTAIS DO TRABALHO	13
1.1 Constituição Federal e Direitos Fundamentais do Trabalho	16
1.2 Direitos Fundamentais do Trabalho e Globalização Justa.....	19
1.3 Organização Internacional do Trabalho e a Exclusão de Categorias de Trabalhadores em Relação ao Direito Sindical.....	22
2. A ATIVIDADE DOCENTE	28
2.1 Breves Noções Históricas da Atividade Docente Brasileira.....	33
2.2 Atividade Docente Sob o Prisma Legal.....	39
2.3 Atividade Docente Caraterizada como Teletrabalho.....	42
2.4 Precarização da Atividade Docente.....	46
3. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	56
3.1 Evolução Histórica da Educação a Distância	61
3.1.1 Ensino Via Correspondência.....	68
3.1.2 Ensino Via Rádio.....	70
3.1.3 Ensino Via Televisão.....	71
3.2 Aprender a Aprender – Novo Paradigma.....	72
3.3 Desprofissionalização e Precarização na Docência a Distância.....	70
3.4 Males que Afetam a Saúde do Trabalhador na Docência a Distância.....	76
4. DOCÊNCIA PRESENCIAL E VIRTUAL:DESIGUALDADES	92
4.1 Abusos Cometidos nas Relações de Docência a Distância	96
4.2 Professor ou Tutor: Quem Ensina da EaD?	106
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118

INTRODUÇÃO

Esta dissertação destina-se à análise das relações trabalhistas praticadas entre docentes e estabelecimentos de ensino superior a distância. Partindo do pressuposto de que há um tratamento desigual entre professores da educação presencial e da educação a distância do ponto de vista da concessão de direitos fundamentais, surge a necessidade de investigar quais fatores contribuem para esta desigualdade e de que forma tal disparidade repercute na vida profissional do docente. O tema a ser pesquisado se mostra relevante na medida em que o professor é um profissional que está profundamente inserido no contexto da formação da maioria das demais profissões, tornando-o elemento de relevância na estruturação da sociedade.

Utilizar-se-á o método dialético por meio do procedimento bibliográfico buscando na doutrina, jurisprudência e artigos jurídicos a resposta às perguntas: a que se deve a desigualdade de tratamento dado ao fazer docente na educação a distância? Por que ao professor desta modalidade de ensino não são concedidos direitos fundamentais já conquistados?

Na pesquisa do tema proposto o trabalho será didaticamente dividido em quatro capítulos. No primeiro deles serão brevemente abordados os princípios e direitos fundamentais do trabalho consagrados na Constituição Federal brasileira e norteadores do Direito do Trabalho, observando-se sua relevância no contexto da vida laboral. O texto levantará também algumas das consequências da globalização no que diz respeito à fruição de direitos trabalhistas a novas profissões, entre as quais se encontram algumas excluídas, inclusive, pelo direito sindical.

No segundo capítulo será resgatada a história do desenvolvimento da atividade docente no Brasil e como esta profissão adequou-se às exigências da educação ao longo das diversas fases de reformas educacionais, alcançando a realidade atual que permite à profissão expandir-se também em atividades de teletrabalho, colocando o fazer docente no auge do avanço tecnológico, ao mesmo tempo em que favorece a ampliação de precarizações no magistério, em especial, no ensino superior a distância.

Mostrar o teletrabalho no aspecto docente requer uma pequena explanação sobre a estrutura organizacional e o funcionamento da educação a distância. Este será o assunto do capítulo três, no qual é mostrada a evolução da educação a distância no mundo e no Brasil, a

forma peculiar de ensinar e aprender e de que maneira esta recente modalidade de ensino influencia a vida profissional do professor. Ainda no terceiro capítulo serão verificados quais são os requisitos e atribuições exigidos do professor para o magistério no ensino superior a distância.

O quarto e último capítulo analisará o âmago do tema proposto, abordando especificamente a questão das desigualdades, buscando identificar como é o tratamento dado ao docente no ensino a distância em relação ao professor da educação presencial.

A proposta desta pesquisa é verificar o exercício da atividade docente na esfera da educação superior a distância, buscando apontar as características do contrato de trabalho dos professores atuantes nesta nova vertente de educação com o objetivo principal de identificar discrepâncias que resultam na supressão de direitos fundamentais ao trabalhador.

1. PRINCÍPIOS E DIREITOS FUNDAMENTAIS DO TRABALHO

O conceito de direitos fundamentais é recente e resultou de manifestações políticas que tiveram início na Europa e Estados Unidos no século XVIII, locais onde primeiramente emergiram a concepção de dignidade da pessoa humana e a ideia de direito natural, os quais passaram por um processo de racionalização e sustentaram a noção de igualdade e liberdade para todos os homens. Nesse momento da história os direitos, embora universais, não eram efetivos, uma vez que ficavam restritos a ideais e propostas.

Embora o bojo inicial dos direitos fundamentais estivesse diretamente relacionado às discussões políticas e econômicas, é inegável a íntima vinculação entre direitos humanos e direitos fundamentais na ordem jurídica como se conhece hoje. No entendimento de Ingo Wolfgang Sarlet (2012, p. 101) a dignidade da pessoa humana, na condição de valor e princípio normativo fundamental, pressupõe a proteção dos direitos fundamentais de todas as dimensões¹.

A dignidade humana é fator comum, portanto, aos direitos humanos – pertencentes a todas as pessoas enquanto tais, mesmo que não positivados – e aos direitos fundamentais, representantes da efetivação dos direitos humanos e da defesa das liberdades individuais, garantidas mediante a limitação jurídica do poder estatal.

É comum a utilização dos termos “direitos humanos” e “direitos fundamentais” como sinônimos, no entanto, Sarlet estabelece uma distinção entre eles:

Em que pese, sejam ambos os termos (“direitos humanos” e “direitos fundamentais”) comumente utilizados como sinônimos, a explicação corriqueira e, diga-se de passagem, procedente para a distinção é de que o termo “direitos fundamentais” se aplica para aqueles direitos do ser humano reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional positivo de determinado Estado, ao passo que a expressão “direitos humanos” guardaria relação com os documentos de direito internacional, por referir-se àquelas posições jurídicas que se reconhecem ao ser humano como tal, independentemente de sua vinculação com determinada ordem constitucional, e que, portanto, aspiram à validade universal, para todos os povos e tempos, de tal sorte que revelam um inequívoco caráter supranacional (internacional) (SARLET 2012 p. 29).

¹ Os direitos fundamentais são classificados, pela maioria dos doutrinadores, segundo o critério de **gerações de direitos humanos**. Assim, os direitos de primeira geração são os direitos civis e políticos; os direitos de segunda geração são os econômicos, sociais e culturais; os direitos de terceira geração são os direitos de solidariedade e de fraternidade. No entendimento de alguns doutrinadores há ainda a existência dos direitos de quarta geração (ligados à engenharia genética) e os direitos de quinta geração (abrangendo o direito à democracia e à informática); estes últimos seriam resultantes do fenômeno da globalização.

De um modo geral, as discussões sobre a terminologia adequada para direitos humanos e direitos fundamentais não parecem ser tão divergentes e giram em torno da questão da positivação. Não se pode negar, no entanto, a existência de uma conexão entre ambos os termos, tanto que alguns autores utilizam a expressão “direitos humanos fundamentais” ressaltando a necessidade de reconhecimento e reivindicações essenciais a todos os seres humanos. Sérgio Rezende de Barros (2003, p. 29 e ss.) entende que a expressão englobando os dois termos ressalta a unidade essencial e indissolúvel entre direitos humanos e fundamentais.

A terminologia “direitos fundamentais” encontra na doutrina expressões sinônimas como “liberdades fundamentais”, “direitos do homem”, “direitos subjetivos públicos” que resultam em heterogeneidade e falta de consenso conceitual, porém, todas as expressões denotam as diferentes funções exercidas pelos direitos fundamentais e englobadas nos “direitos de defesa (liberdade e igualdade), os direitos de cunho prestacional (incluindo os direitos sociais e políticos na sua dimensão positiva), bem como os direitos-garantia e as garantias institucionais” (SARLET, 2012, p. 28).

O princípio da dignidade humana, primeiramente sedimentado na Declaração Universal dos Direitos do Homem em 1948, foi elevado à posição basilar dos sistemas constitucionais democráticos do mundo, constituindo elemento orientador da ordem jurídica contemporânea. “O princípio defende a centralidade da ordem jus política e social em torno do ser humano, subordinante dos demais princípios, regras, medidas e condutas práticas” (DELGADO, 2007, p. 23).

O valor da dignidade da pessoa, resgatado do direito natural, passou a ser considerado na maioria dos países, inclusive no Brasil, que o positivou como princípio constitutivo de Estado (MASTRODI, 2008 p. 31 e 32). A Constituição alemã de Weimar (1919), considerada como o marco do início do constitucionalismo social, conferiu proteção estatal à classe trabalhadora e garantiu liberdade de associação para a defesa da melhoria das condições de trabalho, permitindo a participação do trabalhador no processo político por meio da instituição de órgãos de gestão e conselhos de empresa (NASCIMENTO, 2008, p. 34).

Foi necessária longa jornada para que os direitos fundamentais adquirissem a devida consistência e alcançassem também as camadas inferiores da sociedade. E esta consolidação foi possível graças às práticas democráticas que combinaram liberdade e igualdade na convivência social, institucionalizando-se a ponto de possibilitar a construção do Direito do

Trabalho, cuja consolidação ocorreu como o patamar fundamental de afirmação da cidadania de pessoas que participavam do sistema econômico mediante a oferta de seu labor (DELGADO, 2007, p. 13 e 14).

O reconhecimento dos direitos fundamentais não ocorreu por meio de teorias ou doutrinas, mas com conquistas sociais que se afirmaram através de lutas e revoluções promovidas por diversas gerações de oprimidos ou excluídos, os quais reivindicaram níveis mínimos de existência digna, igualdade e democracia (RIBEIRO, 2007, p.19).

Assim ocorreu também com os direitos fundamentais dos trabalhadores, os quais passaram a ser reconhecidos como tais após a Revolução Industrial em razão das condições econômicas e sociais proporcionadas à classe trabalhadora e que não geraram o bem estar amplamente divulgado pelos defensores do liberalismo econômico.

A transformação do trabalho em emprego, inaugurando novos métodos de produção, substituindo o trabalho manual pelo uso de máquinas e dando origem ao trabalho assalariado revolucionou a economia. No entanto, os conflitos gerados pela exploração de homens, mulheres e crianças, jornadas excessivas, condições insalubres e o grande número de acidentes nas fábricas redundaram na necessidade de intervenção estatal nas relações do trabalho. Foi o início da proteção jurídica e econômica do trabalhador (MARTINS, 2012, p. 6 e 7), advinda da insatisfação da classe operária ante a suposta igualdade contratual propagada pelos liberais e que poderia gerar uma grave instabilidade social de difícil gerenciamento para os governos.

Por toda a Europa e Estados Unidos fervilharam leis que buscavam realizar o bem-estar social e proporcionar melhores condições de trabalho e de vida para o ser humano. Tais leis protecionistas contribuíram fortemente para o fenômeno da constitucionalização do Direito do Trabalho, iniciada após a Segunda Guerra Mundial, fazendo com que a noção de direitos fundamentais do trabalho se solidificasse por meio de regras trabalhistas inseridas em textos constitucionais (DELGADO, 2007, p.14).

O desequilíbrio social e econômico entre duas forças opostas, trabalhadores e empregadores, resultaram em conflitos que influenciaram o surgimento do Direito do Trabalho e de normas que visavam a equalizar, ou ao menos, reduzir as discrepâncias existentes nas relações trabalhistas. O constitucionalismo social, cuja atuação se caracteriza pelo movimento de integração dos direitos fundamentais do trabalho, promovendo a proteção do hipossuficiente frente a um sistema econômico capitalista caracterizado pelas desigualdades sociais, muito contribuiu para fortalecer o direito laboral.

Importante destacar também que a comunidade internacional debate e valoriza as questões relativas aos direitos fundamentais do trabalho no que se refere a proteção dos direitos trabalhistas frente à combinação “crescimento econômico *versus* progresso social”. Para tanto, a Organização Internacional do Trabalho² emitiu duas declarações nas quais enfatiza os princípios e direitos fundamentais do trabalho como base essencial para as discussões sobre a equidade na globalização. A Declaração de Direitos e Princípios Fundamentais do Trabalho (1998) estabeleceu quatro categorias importantes de princípios que emergem das oito Convenções Fundamentais e devem ser objeto de promoção e proteção de todos os países, mesmo que não tenham ratificado as convenções aludidas:

- a) a liberdade sindical e o reconhecimento efetivo do direito de negociação coletiva;
- b) a eliminação de todas as formas de trabalho forçado ou obrigatório;
- c) a abolição efetiva do trabalho infantil;
- d) a eliminação da discriminação em matéria de emprego e ocupação.

A Declaração Sobre Justiça Social para uma Globalização Equitativa (2008) estabelece uma série de ações que visam enfatizar a necessidade de promoção dos princípios e direitos fundamentais no trabalho como parte da estratégia global e integrada da OIT para que o trabalho digno seja uma realidade no contexto mundial marcado por uma interdependência e complexidade crescentes, assim como pela internacionalização da produção.

O Direito do Trabalho é um ramo jurídico indispensável para a proteção de todos os princípios fundamentais laborais, centralizando o homem “em seu valor superior, que é a sua própria condição humana” (DELGADO, 2006, p.240), e promovendo a harmonização de leis nacionais com os princípios sociais internacionais do trabalho com o objetivo de minorar os efeitos perversos da degradação da dignidade humana.

1.1 Constituição Federal e Direitos Fundamentais do Trabalho

A inserção dos direitos fundamentais nas Cartas Constitucionais objetiva o reconhecimento da necessidade de garantir direitos básicos, como o direito ao trabalho, já que este é o ponto central da vida da maioria das pessoas. É no local do trabalho que os indivíduos

² A Organização Internacional do Trabalho (OIT) é o organismo internacional que institui diretrizes legislativas sobre proteção ao trabalho aos países participantes. Possui escritórios locais, nos países onde atua, estimulando e fiscalizando as condições de trabalho e o cumprimento de tratados assinados que visam à melhoria das condições laborais e proteção dos direitos do trabalhador.

passam a maior parte do tempo dedicando-se às tarefas que trazem o sustento da família e os consagram como participantes da vida em sociedade e da economia do país.

Na relação de trabalho, o trabalhador carrega consigo os direitos fundamentais inerentes a sua condição de pessoa humana e tem a expectativa de que a lei lhe garanta direitos como trabalhador, repercutindo na execução do contrato e também na organização da empresa (GERMIGNANI; GERMIGNANI, 2009, p. 25). Assim, os direitos fundamentais nascidos da soberania popular e expressos no ordenamento jurídico concentram as prerrogativas do Estado de concretizar o alcance dos indivíduos à condição de cidadãos, em conformidade com os princípios democráticos de direito.

Livia Miraglia (2009, p. 149) ressalta que a dignidade da pessoa humana na perspectiva do direito laboral liga-se a duas tangentes relacionadas entre si: as dimensões social e individual. No aspecto da dignidade social, ligada à afirmação do homem social, nas quais as liberdades positivas e igualdade substancial expostas nas segundas e terceiras dimensões concretizadas e objetivadas pela ordem constitucional visa garantir o mínimo existencial necessário a cada pessoa, contrapondo-se ao liberalismo econômico. Com relação ao aspecto individual, esta diz respeito a integridade física e psíquica do homem e se relaciona com as liberdades negativas dos direitos fundamentais de primeira geração. A conexão entre as duas tangentes ocorre na medida em que “não há que se falar em direito à vida ou à liberdade sem que se garanta o acesso de todos à saúde, à educação e ao trabalho”.

No Brasil, os direitos sociais só passaram a figurar na Constituição de 1934, porém de forma pouco relevante. A partir da Constituição de 1946 os direitos foram conquistando espaço nos textos constitucionais até que a Constituição Federal de 1988 trouxe modificações significativas nos direitos laborais individuais e coletivos, imprimindo maior autonomia às negociações coletivas e permitindo ampliação de garantias trabalhistas. A Carta Magna de 1988 consolidou uma série de direitos, anteriormente dispersos, no Capítulo II do Título I, chamados direitos fundamentais sociais, destinados a promover a igualdade material básica para a população.

A proteção ao trabalho está prevista no Título I: Dos Princípios Fundamentais. Não por acaso, as normas protecionistas do trabalhador foram inseridas no contexto dos princípios fundamentais que norteiam toda a Carta Magna, evidenciando a relevância da valorização do trabalho, ao lado de outras prestações materiais consideradas essenciais para a manutenção da vida com dignidade.

O Artigo 1º da Constituição Federal apresenta a identidade e os fundamentos do Estado brasileiro: a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, e o pluralismo político. A inclusão do trabalho nesse rol tão significativo não deixa dúvidas quanto à essencialidade do labor, definido pela própria Constituição como sendo o “primado da ordem social” (art. 193), ou seja, a Carta Magna dá preferência, nas questões sociais, ao valor do trabalho em consonância com o fundamento da República Federativa do Brasil enunciado no artigo 1º, inciso IV, o que significa incentivar políticas públicas econômicas em prol do pleno emprego (art. 170, inciso VIII) e da redução de desigualdades sociais e econômicas.

O artigo 170 estabelece a valorização do trabalho humano e a livre iniciativa como princípios basilares da atividade econômica no território brasileiro com o objetivo de “assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social”. O trabalho é mencionado também no artigo 6º da Constituição como sendo, ao lado de outros direitos, um direito social mínimo e indispensável à garantia de uma existência digna e do bem-estar social de todos os cidadãos.

No que se refere a direitos específicos para trabalhadores o artigo 7º da Constituição Federal elencou um rol de princípios de proteção a título exemplificativo, não excluindo a possibilidade de haver outros direitos não citados que devem ser considerados sempre a favor do hipossuficiente, na perspectiva da desigualdade existente entre os sujeitos da relação de emprego.

As normas estabelecidas no art. 7º, assim como outros direitos sociais, compreendem direitos do trabalhador considerados fundamentais, no entanto, a eficácia concreta de tais prerrogativas não é plenamente alcançada sob a alegação do argumento da reserva do possível – segundo o qual a prestação do serviço por parte do Estado está condicionada à existência de recursos orçamentários suficientes. Esta é uma justificativa legítima, mas a não concretização de direitos trabalhistas tão relevantes não retira o seu caráter de direitos fundamentais que devem ser rigorosamente tutelados.

Os direitos sociais constitucionalmente positivados são conceitos de liberdade e igualdade reformulados para uma concepção de Estado Social, que requer um compromisso e mobilização estatais no sentido de prover saúde, educação, disciplinar o mercado, proteger os mais fracos.

Ferrajoli (2008, p. 61 e 62) coloca o garantismo como um neologismo para as técnicas de tutelas de direitos fundamentais, aplicado originalmente no campo do direito penal que se

estende como “paradigma da teoria geral do direito, a todo campo de direitos subjetivos, sejam estes patrimoniais ou fundamentais e a todo conjunto de poderes, públicos ou privados, estatais ou internacionais”. O “garantismo social” designa o conjunto de garantias, ausentes ou imperfeitas, que objetivam a satisfação dos direitos sociais como a saúde, a educação, o trabalho e outros semelhantes.

Os direitos fundamentais inseridos nas relações laborais representam mais que garantias inovadoras para os trabalhadores em face das empresas e do Estado, mas significam uma formação social específica que contribui para o desenvolvimento da personalidade do homem (FERRAJOLI, 2008 p. 286). Assim, a positivação tem um valor muito mais significativo do que o reconhecimento da exigibilidade de direitos ou garantias para o exercício das liberdades nas relações trabalhistas, representando uma conversão do espaço do trabalho e do próprio direito laboral:

Gracias a la introducción de estos derechos, la fábrica, em cuanto lugar de trabajo, deja de ser um lugar privado – uma simple propriedade inmobiliaria del patrono – y se convierte em um lugar público. También adquiere una dimensión pública la relación de trabajo, dentro de la cual el trabajador deja de ser una mercancía y se convierte em sujeto de derechos fundamentales: o sea, de derechos inviolables y no negociables, que tienen el valor de leyes del más débil como alternativa a otros límites y vínculos a la ‘libertad salvaje y desenfreada’ (FERRAJOLI 2008, p. 287).

É preciso reconhecer que o paradigma de democracia constitucional no que se refere à concessão dos direitos fundamentais sociais ainda não alcançou o ideal almejado pelos trabalhadores. Verifica-se que a positivação dos direitos sociais não foi suficiente para garantir a sua efetivação. Diante desta realidade o Direito do Trabalho tem importante função de fornecer instrumentos aptos a garantir que todas as pessoas tenham acesso ao trabalho digno, seja na dimensão individual ou coletiva.

1.2 Direitos Fundamentais do Trabalho e Globalização Justa

A globalização deu início a um processo de mudanças abrangentes que afetam a todas as pessoas, criando uma interação social e política entre as organizações e transpondo barreiras geográficas, antes intransponíveis. Trata-se de um fenômeno complexo e com efeitos de grande amplitude; desperta opiniões divergentes entre as pessoas, podendo ser considerado

como um processo inevitável capaz de promover a prosperidade econômica para todo o mundo ou, paradoxalmente, constitui a raiz de todos os males contemporâneos.

O intenso desenvolvimento da tecnologia não é o único elemento dessa “nova ordem mundial”, mas alguns autores (PEÑALONZO, 2003, p. 152) atribuem uma grande relevância a esse fator e acreditam que o mundo viveu duas revoluções industriais: a primeira, com início na última parte do século XVIII e que introduziu o uso da máquina a vapor e a substituição das ferramentas pelas máquinas; e a segunda revolução que começou 100 anos depois com a eletricidade, o motor de combustão interna, os avanços químicos baseados na ciência, a fundação de aço eficiente e o aparecimento da tecnologia de comunicação (o telégrafo e o telefone). A partir de 1970 foi iniciada a “era da informação” e com ela concretizou-se o início da globalização.

Conceituar um processo tão abrangente quanto a globalização é tarefa complexa, mas há alguns autores que se aventuram a fazê-lo. Antony Giddens (1991, p. 68 e 69) a define como “a intensidade das relações sociais em escala mundial que ligam localidades distantes de tal maneira, que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância”.

Boaventura de Souza Santos³ acredita que não existe uma entidade única denominada ‘globalização’, mas conjuntos diferenciados de relações sociais que dão origem a diversas globalizações nas dimensões sociais, políticas e culturais que envolvem conflitos e, portanto, vencedores e vencidos. E define: “globalização é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival”.

A globalização é influenciada por diversos aspectos e não ocorre de maneira uniforme; o desenvolvimento tecnológico, o aumento da velocidade de circulação das informações e a abertura dos mercados financeiros e de capitais resultaram na reestruturação econômica e provocaram significativas mudanças nas formas de gestão da produção laboral. É inegável que dois fatores que ocorreram, praticamente, de forma simultânea contribuíram significativamente para a rápida expansão da globalização: redução das barreiras nacionais para adequação de transações econômicas internacionais e o desenvolvimento acelerado de novas tecnologias de comunicação, as quais interferiram diretamente no modo de produção e nas relações de trabalho.

³ Autor do artigo intitulado “As tensões da Modernidade”, disponível na internet: <<http://www.susepe.rs.gov>>. Acesso em 03/06/2014.

A globalização não é só abertura dos mercados. Esse é apenas um dos aspectos. O fenômeno possui várias vertentes: a globalização tecnológica, a globalização financeira, a globalização econômica, dentro da qual se situa a globalização produtiva, epicentro dos problemas que se imbricam com as relações de trabalho (MISAILIDIS, 2006, p. 233).

Se por um lado, a globalização favoreceu novas tecnologias e a noção de que todos pertencem a uma mesma comunidade global, por outro gerou desemprego e aumentou as desigualdades. A prometida riqueza que deveria alcançar os países economicamente mais desfavorecidos não ocorreu; ao contrário, os ricos ficaram ainda mais ricos e os pobres, cada vez mais pobres. A extraordinária capacidade produtiva resultante de uma economia de mercado global criou riquezas mas ainda são poucos os que dela se beneficiam.

Desde 1990, período no qual a globalização foi mais acentuada, o crescimento do PIB mundial tem sido mais lento que nas décadas anteriores; com relação ao desemprego, o mesmo período registra um aumento das taxas, principalmente para alguns grupos de trabalhadores, inclusive para profissionais qualificados⁴ (MTE, 2005). O movimento de mundialização, acompanhado de uma ideologia materialista neoliberal de dominação econômica, política e social influencia governos e empresas sobre a relevância da redução de custos em detrimento da redução ou precarização da mão-de-obra (MISAILIDIS, 2006, p. 237).

A chamada ‘nova ordem social’ desigual e injusta foi se instaurando paulatinamente e afetou a capacidade social e coletiva de propor alternativas baseadas na justiça social (FLORES, 2009, p. 175). Paul Singer enfatiza o resultado dos interesses antagônicos nas relações sociais de produção, especialmente sentidos pelos trabalhadores, uma vez que os novos postos de trabalho, criados em razão das tecnologias e das divisões internacionais do trabalho, em sua maioria, não oferecem ao seu eventual ocupante as compensações e garantias legais das negociações coletivas, flexibilizando ou extinguindo direitos (2008, p. 24). Os capitais tem se deslocado para locais onde a mão-de-obra é mais barata e onde é mais propício não conceder benefícios sociais já consagrados pela legislação. Além disso, a concorrência nos mercados de trabalho e o desemprego contribuem fortemente para o desequilíbrio, no qual alguns realizam jornadas exaustivas a fim de obter uma razoável remuneração e outros não conseguem trabalho suficiente para o seu sustento.

⁴ Dados extraídos do documento oficial da OIT relativo à Comissão Mundial Sobre a Dimensão Social do Trabalho de 2004, disponível no portal eletrônico do Ministério do Trabalho e Emprego.

O efeito se torna cumulativo, pois o aumento do tempo de trabalho dos ocupados reduz a possibilidade dos sem-trabalho encontrarem ocupação. A flexibilização, desregulamentação ou precarização do trabalho divide o montante do trabalho economicamente compensador de forma cada vez mais desigual: enquanto uma parte dos trabalhadores trabalha mais por uma remuneração horária declinante, outra parte crescente dos trabalhadores deixa de poder trabalhar (SINGER, 2008, p. 30).

A elevação dos direitos sociais em direitos fundamentais é essencial para equilibrar as forças entre dignidade da pessoa humana e maximização de lucros; a globalização acaba por transformar pessoas em meras peças de engrenagem que movem economias, empresas e governos e transforma as relações humanas em meras automatizações (MORO JUNIOR, 2011, p.72). Nesse mesmo sentido Santos (2012, p. 232) enfatiza o resultado da globalização e das reformas neoliberais com políticas deliberadas que diminuem as fronteiras entre o público e o privado e causam graves consequências no campo do trabalho, materializadas em terceirizações, desemprego, superexploração, aumento do emprego informal e fragilização do poder sindical.

O mundo globalizado ainda abriga milhões de pessoas que vivem abaixo da linha da pobreza, subsistindo à margem da economia global e lutando para ter satisfeitos direitos básicos para uma vivência digna. A exposição desta realidade requer um redimensionamento dos processos de globalização visando ao compartilhamento de valores universais que respeitem os direitos humanos e a dignidade da pessoa, “sendo as coerções econômicas e as manifestações de poder do empregador os mecanismos que conduzem a potenciais lesões aos direitos fundamentais” (SILVA, 2011, p. 282) do trabalhador.

É urgente que sejam adotadas medidas capazes de alcançar um processo de globalização justo, integrador, apto a oferecer oportunidades de emprego e diminuir as diferenças sociais. O sucesso ou fracasso no âmbito laboral determinam se as necessidades da família podem ou não ser satisfeitas, já que os indivíduos percebem o mundo globalizado sob a perspectiva da sua capacidade de trabalho, experimentando oportunidades ou exclusões.

O cerne de uma globalização justa não pode fugir à valorização de princípios essenciais e da garantia dos direitos fundamentais para todas as pessoas.

1.3 Organização Internacional do Trabalho e a Exclusão de Categorias de Trabalhadores em Relação ao Direito Sindical

A evidente desvantagem da classe trabalhadora na relação trabalhista e os conflitos decorrentes de abusos por parte dos empregadores, cada vez mais crescentes no período da Revolução Industrial levaram ao surgimento e legitimação do sindicalismo. O nascimento do sindicalismo tem suas raízes na filosofia anarco-sindicalista que propagava as greves como forma de ação direta para conquista de direitos e repúdio à participação do Estado nas relações de trabalho.

Os sindicatos, inseridos no fenômeno de aglutinação social característicos ao homem, tem suas raízes na Europa, onde obtiveram relevante expressão em movimentos sociais e revolucionários nos séculos XVIII e XIX. Essas associações foram criadas para a organização e mobilização da classe obreira, em busca da melhoria das condições de vida e de trabalho (CASTRO, 2005, p. 59).

A liberdade e autonomia sindicais passaram a constar de Cartas Constitucionais, em 1917 no México, e em 1919 na Constituição de Weimar. Também no ano de 1919, como parte do Tratado de Versalhes que pôs fim à Primeira Guerra Mundial, foi criada a Organização Internacional do Trabalho, que visava o desenvolvimento e harmonização da legislação trabalhista e conseqüente melhoria nas relações de trabalho (VIANA, 1996, p. 130). Já na primeira Conferência Internacional do Trabalho a OIT adotou seis convenções; a primeira delas respondia a uma das principais reivindicações do movimento sindical e operário do final do século XIX que dizia respeito a limitação da jornada de trabalho em 8 horas diárias e 48 horas semanais de trabalho.

No Brasil pode-se considerar como marco inicial da organização trabalhista a fundação da Imperial Sociedade dos Artistas, Mecânicos e Liberais, no Recife em 1888. Em seguida, em 1892, o Partido Operário foi criado com aspiração de buscar a justiça e igualdade social mediante a insurreição operária para apropriação dos meios de produção; reivindicavam o sufrágio livre e universal, salário mínimo, jornada de 8 horas e proibição do trabalho para menores de 12 anos (LYON, 2005, p. 131). “O regramento, propriamente dito, ocorreu na década de 1930, na Era Vargas, com a consagração da pluralidade⁵ como regime de representação sindical no art. 120 da Constituição Federal de 1934”. Em 1943, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) estabeleceu o regime de unicidade sindical,

⁵ A **pluralidade sindical** consiste na permissão para que várias entidades, na mesma base territorial, exerçam a representação da mesma categoria profissional, disputando-se qual o sindicato mais representativo, ou as condições para uma participação proporcional na representação da categoria. A **unicidade sindical**, ao contrário, consiste na vedação legal à existência de mais de um sindicato representativo da categoria na mesma base territorial, que corresponde a um município.

denominado “princípio do sindicato único”, também consagrado na Constituição Federal de 1988 no art. 8º, inciso II (CASTRO, 2005, p.59 e 60).

Assim, segundo a legislação brasileira, somente o sindicato que tenha representatividade aferida segundo critério cronológico de data de registro no Ministério do Trabalho poderá representar os interesses de determinada categoria profissional nas negociações coletivas e nas ações judiciais para a tutela de interesses coletivos. Conseqüentemente, será esta a entidade sindical legitimada a perceber os valores relativos às contribuições sindicais, confederativas e associativas oriundas da categoria a qual representa.

A unicidade sindical tem gerado grande divergência doutrinária. Os que são favoráveis argumentam que não existem motivos para que esta subsista pois a pluralidade sindical encontra sua base na liberdade sindical; os que são contra afirmam que o monismo evita a divisão de forças, assegura maior solidariedade e coesão entre os trabalhadores e seus interesses, evitando que haja diversificada corrente de entendimentos e reivindicações (MARTINS, 2005, p. 66 e 67).

Quanto à vedação da pluralidade sindical, no entendimento de Castro (2005, p. 61 e 62), embora o legislador constituinte tenha consagrado a liberdade de associação e autonomia de estruturação sindical, tais autonomias estão tolhidas com a vedação da pluralidade sindical e a obrigatoriedade da contribuição sindical, configurando ambiente de liberdade sindical⁶ relativa e totalmente incompatível com o Estado Democrático de Direito.

É fato que o trabalhador está impossibilitado de escolher livremente a sua participação ou filiação sindical, o que contraria a noção de liberdade individual e configura um paradoxo. O homem é livre, mas não goza de liberdade no seu local de trabalho, lugar onde passa a maior parte do tempo da sua vida.

Ao empregador é facultado escolher livremente seus trabalhadores, decidir suas tarefas, sua promoção, sua eventual alteração de contrato, a despedida individual ou coletiva caracterizando uma “ilha de autoritarismo num mar espontâneo de colaboração”. É a óbvia existência de um poder de comando e fiscalização; o empregador é quem dá as ordens, determinando o modo pelo qual o trabalhador deve cumprir suas obrigações, fiscalizando e aplicando punições (VIANA, 1996, p.120 e 121).

Ao empregado, não cabe decidir, mas apenas aceitar o que lhe é imposto, na medida em que também pertence ao empregador a faculdade de encerrar o contrato de trabalho por

⁶ A **liberdade sindical** consiste no direito de todos os trabalhadores se associarem em organizações de sua livre escolha a fim de proteger seus interesses e negociar livremente.

meio da demissão sem justa causa e transformar, rapidamente, o ‘empregado’ em ‘desempregado’. Decorre desta evidente disparidade de poder entre empregadores e empregados a necessidade da intervenção sindical a fim de equilibrar as relações contratuais entre ambos.

Amauri Mascaro Nascimento (2008, p. 157) defende a autotutela do Direito do Trabalho no sentido de que a tutela do trabalhador deve emanar não apenas do Estado, mas também dos próprios interessados, diminuindo o Poder Público na edição legislativa e nas instâncias administrativas mas, por outro lado, fortalecendo as entidades sindicais e valorizando os direitos coletivos.

A negociação coletiva é um componente crucial em face à crise financeira, capaz de levar a negociações que reduzam custos e resguarde empregos. A violação deste direito fundamental do trabalho tem relevante impacto na realização dos demais direitos. É o que ocorre quando os trabalhadores não estão amparados pela negociação coletiva fazendo parte de um grupo totalmente exposto pela vulnerabilidade.

Segundo informações da OIT, há um número significativo de países com categorias profissionais total ou parcialmente excluídas do direito sindical e de negociação coletiva, como é o caso de trabalhadores: do serviço público, de áreas agrícolas, das zonas industriais de exportação, de imigrantes em situação irregular, trabalhadores domésticos e trabalhadores por conta própria (OIT, 2004).

As inovações trazidas pela globalização redimensionaram o mercado de trabalho e fizeram surgir, não apenas o aumento da precariedade laboral e diferenciação das formas e condições laborais, como também estimularam o surgimento de novos postos de trabalho e de novas profissões. A Revista Exame (abril de 2013) destacou as principais profissões surgidas nos últimos cinco anos, resultantes diretamente do desenvolvimento das tecnologias e do mundo globalizado. Segue abaixo algumas delas:

- Gerente de *trade marketing* – elabora e executa promoções no ponto de venda em conjunto com o varejista.
- Especialista na área de *mobile marketing* – adapta ou cria novas estratégias de publicidade em dispositivos móveis.
- Gestor de mídias sociais – trabalha na análise de dados relativos às mídias sociais e pode englobar profissionais da área de *marketing*, jornalismo, relações públicas e afins.

- Especialista em *links* patrocinados – elabora campanhas em ambientes virtuais e os monitora utilizando diversas ferramentas, inclusive mídias sociais.
- Gerente de *marketing* digital – responsável pelo monitoramento e reputação da marca na internet.
- Desenvolvedor de aplicativos móveis – desenvolve programas específicos para funcionamento em dispositivos móveis (*tablets, smartphones, etc*).
- Gerente de sustentabilidade – analisa o impacto das operações da empresa no meio ambiente, buscando soluções para minimizar ou excluir estes efeitos.

As transformações da globalização também atingiram profissões tradicionais, exigindo uma reformulação do trabalhador para adequação das exigências de novos mercados. Pode-se citar por exemplo, na área de direito, o surgimento de especialidades recentes: especialista em direito eletrônico, em combate à pirataria, em direito ambiental. Na atividade docente, objeto de estudo deste trabalho, a educação a distância propiciada pelas inovações tecnológicas exigiu que o professor se adequasse as novas ferramentas de trabalho, totalmente virtuais, e também ao método de ensino específico para essa modalidade.

Poucas destas novas profissões mencionadas alcançaram a regulamentação de suas atividades profissionais e veem seus direitos fundamentais diariamente ignorados ao terem que se submeter às negociações individuais com seus empregadores, os quais ditam as regras do contrato de forma, praticamente, unilateral. As dificuldades do momento histórico contemporâneo e a resignação diante delas têm desgastado as estratégias coletivas de defesa. Ávila reforça a ideia de que o "trabalho é o meio que possibilita a realização em si, é o mediador da emancipação do sujeito, porém ela só atinge esse patamar com a constituição do coletivo" (2010, p. 225).

No caso dos professores do ensino a distância, como será abordado de forma mais detalhada nos próximos capítulos, ainda não houve o reconhecimento do sindicato para esta categoria. Considerando que a "ação sindical tem se constituído um dos mais importantes espaços, nos quais se operam a dimensão coletiva na construção da profissão docente" (VIEIRA, 2009, p.35), a falta da tutela sindical representa o desamparo dos docentes quanto aos direitos sindicais e celetistas há muito tempo alcançados.

Dejours (2007, p. 21 a 24) critica a "adesão incondicional" ao discurso economicista que produz a precarização do trabalho, afirmando que esta posição não resultaria apenas da resignação ou da verificação de incapacidade perante um processo que se eleva acima de todos, mas que funciona "como uma defesa contra a consciência dolorosa da própria

cumplicidade, da própria colaboração e da própria responsabilidade no agravamento social”. Desde a crise da década de 1970, o aumento do desemprego e da desregulação dos direitos sociais, assim como a terceirização e automação e novas formas de gestão implantadas têm atuado para dificultar os laços de solidariedade da classe e proporcionar uma tolerância à injustiça e a ausência de “reações coletivas de mobilização”. Dejours acredita que a denúncia contra a brutalidade das relações trabalhistas seria uma forma de “civilizar” as reações de indignação, de habituar a sociedade civil com a adversidade.

A situação dos professores do ensino a distância, assim como de outros trabalhadores que vivem à margem da proteção coletiva de seus direitos, precisa ser urgentemente corrigida com o propósito de garantir a todos o alicerce essencial do trabalho digno e indispensável à democracia: a defesa dos seus interesses e direitos fundamentais. Para isso é necessário que lideranças e sindicatos “estejam aptos para pensar a ação e sustentar seus propósitos” (DEJOURS, 2007, p. 23).

2. A ATIVIDADE DOCENTE

A prática de ensinar é milenar e existe antes mesmo da criação de instituições de ensino e da escrita, quando o conhecimento era transmitido às gerações por meio da oralidade. Os precursores dos professores foram os preceptores, que eram as pessoas responsáveis pela condução do aprendizado de crianças e adolescentes, quando ainda não era cogitada a existência de escolas ou de um local destinado especificamente para o aprendizado.

O senso comum propagou a ideia de que ser professor é relativamente fácil, bastando que se saiba a matéria a ser ministrada e se consiga “controlar os alunos”. Esse conceito é histórico e remonta ao escravo grego que, mais culto que o romano que dominou a Grécia, era encarregado de ensinar os filhos dos vencedores, conduzindo “as crianças ao conhecimento e à cultura” – o pedagogo, como se designava em grego: etimologicamente aquele que conduz (*ago*) a criança (*paidos*) ao conhecimento. Na Idade Média, com o desenvolvimento das universidades, o ato de ensinar era associado a função de tornar público um saber que apenas alguns possuíam, e que os discípulos procuravam para aceder esse saber, restrito, precioso e concentrado num pequeno número de estudiosos (ROLDÃO, 2005, p. 114 e 115).

Professor é profissão atípica que tem lugar de destaque na base estrutural da sociedade, pois contribui para a formação de todas as demais profissões. Mas, por outro lado, também é atividade complexa, uma vez que emerge em meio a conflitos gerados por uma série de interesses que provocam intervenção direta no desempenho da função docente.

A sociedade e o Estado demonstram expectativas que levam a discussões acerca da educação e do alcance dos seus objetivos. Espera-se que o educar seja uma construção contínua da pessoa humana, habilitada a desenvolver as competências técnicas das crianças e jovens e capaz de prepará-los para conviver no espaço público participando ativamente de decisões políticas como bons cidadãos. A educação deve fazer parte do saber e das aptidões, da capacidade de discernir e agir, levando o indivíduo a ter consciência do meio que o cerca, desempenhando adequadamente o papel social que lhe cabe na sociedade e no mundo. No entanto, não se considera o fato de que o aluno não pode ser colocado à parte da análise e discussões sobre a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso do trabalho docente, pois o discente é participante ativo do processo de ensino-aprendizagem estabelecido entre professor e aluno.

A educação constitui um dos fundamentos da democracia e mecanismo de preservação da dignidade da pessoa humana, permitindo que o cidadão conheça e exerça direitos e

deveres. A Constituição Federal atribuiu a todo brasileiro uma prerrogativa legal de exigir do Estado e da família o direito à educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O texto legal manifesta clara relação entre a educação e o mundo do trabalho, incumbindo a escola da missão de, não somente preparar indivíduos no âmbito profissional, como também habilitar cidadãos que contribuam proficuamente para a sociedade. Para alcançar esse ideal, a Lei 9.394⁷ de 20/12/1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional elenca os parâmetros para que o professor exerça sua atividade:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extra-escolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

⁷ A Lei 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e a Lei 10.172 (que aprovou o Plano Nacional de Educação) são exemplos de leis que surgiram para regulamentar os artigos constitucionais da Carta Magna de 1988, a qual representou um grande avanço na área educacional.

Na leitura do artigo 3º é possível vislumbrar a concessão de liberdade⁸ para que o professor tenha autonomia no modo de ensinar e divulgar diversos saberes, estando implícita a liberdade para desenvolver modelos pedagógicos adequados às necessidades dos alunos. No entanto, o processo de profissionalização da atividade docente e a massificação das escolas e do magistério demonstram que essa falsa liberdade transformou-se em imposições decorrentes de diversas políticas públicas que envolvem questões macro econômicas, as quais ditam “o fazer” docente para que se alcancem metas administrativas.

A visão nacional de transferir para a escola o dever de transformar o panorama social contemporâneo se coaduna às expectativas internacionais relativas a educação, colocando-a como instrumento de transmissão “maciça e eficaz” de saberes evolutivos e “bússola que permita navegar” através de um mundo complexo. A escola deve cumprir um papel socializador e para tanto, segundo a UNESCO, o educar deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais, vias de saber consideradas como os pilares do conhecimento (DELORS⁹, 1998, p. 89-91):

- Aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão;
- Aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente;
- Aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas;
- Aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.

Está sobre os ombros do professor a grande responsabilidade de tornar possíveis objetivos tão complexos por meio do desempenho diário da atividade docente de semear o conhecimento às gerações que contribuirão para o desenvolvimento da sociedade e da nação. Cabe ao educador transmitir conhecimentos acumulados pela humanidade seguindo uma gradação lógica e capaz de atuar no processo constitutivo da cidadania do aluno; é próprio do ofício docente transmitir, ensinar e internalizar competências e formas de pensar, desempenhando um papel social formador (ARROYO, 2002, p. 67). Tais responsabilidades demandam um constante aperfeiçoamento multidisciplinar do professor, de modo a permitir

⁸ O inciso II do art. 3º da Lei 9.394/96 está de acordo com o princípio I expresso no inciso II do art. 206 da Constituição Federal:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

⁹ Jacques Delors foi o relator da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI que desenvolveu o relatório “Educação um Tesouro a Descobrir” destinado à UNESCO e que fundamentou algumas ações internacionais para o desenvolvimento da educação mundial.

que ele acompanhe a constante e dinâmica evolução social e a renovação contínua do mundo que ocorre por meio do nascimento, da vinda de novos seres humanos. “Esses recém chegados, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser” (ARENDDT, 2005, p. 34) que será moldado pelo professor.

O educador assume o dever de “conservar o mundo, as suas instituições preparando os mais jovens para renová-lo e é por essa renovação que o mundo é conservado” (GONÇALVES, 2012, p. 74); no cumprimento deste dever de apresentar o mundo aos mais jovens surge a necessidade de constante renovação do conhecimento, o preparo contínuo para estar à altura de hercúlea tarefa.

Masetto enumera as qualidades que o professor do ensino superior deve desenvolver: crítico, reflexivo, pesquisador, criativo, inovador, questionador, articulador, interdisciplinar, saber praticar efetivamente as teorias que propõe a seus alunos. E ainda... o professor carece de atualização permanente (2001, p. 66). Os professores passaram a perceber que sua formação inicial não é suficiente para suprir-lhes por toda a vida profissional, sendo necessário aperfeiçoar e atualizar os conhecimentos e técnicas por toda a vida, a fim de “desenvolver neles as qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva que a sociedade espera deles de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades (DELORS, 1998, p.162).

A dimensão da responsabilidade e relevância da atividade docente pressupõe uma valorização e reconhecimento que, na verdade, estão muito distantes da realidade, ao menos, no contexto brasileiro. O panorama que permeia a vida profissional está repleto de exigências e metas e, em contrapartida, há o aumento da sobrecarga de trabalho e redução dos salários, levando a uma insatisfação que motiva muitos profissionais a abandonarem a profissão e buscar outro meio de obter seu sustento. Há ainda a questão da violência que invade escolas e universidades e ameaçam o professor¹⁰ diariamente, seja por parte de alunos ou pais.

As reformas educacionais dos últimos anos introduziram novas exigências, mas sem a adequação das condições de trabalho necessárias a tais imposições; o professor passou a ser responsabilizado pelo desempenho da escola e do aluno, e novos sistemas avaliativos e métodos de ensino foram introduzidos, exigindo uma busca constante de aperfeiçoamento profissional. Os novos padrões de qualificação demandados pelos atuais sistemas de produção

¹⁰ O Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul realizou uma pesquisa em 2007 para investigar a questão da violência entre os professores filiados ao sindicato. O resultado apresentou um índice de 92%, entre os entrevistados, que já haviam sofrido ou presenciado algum tipo de violência no ambiente de trabalho. Infelizmente, a violência tem estado presente nas instituições privadas e públicas, expondo o professor ao risco constante (SILVA; PEREIRA, 2014, p.63).

exigem maior escolaridade como requisito de inserção no mercado de trabalho, requerendo profissionais flexíveis e polivalentes; por outro lado, são produzidas políticas excludentes e negados os direitos sociais conquistados pelos trabalhadores, constituindo agressão direta aos direitos humanos fundamentais (SILVA, 1992, p. 65 e 67).

A escola é vista como um *locus* de formação profissional e a promessa da empregabilidade é guiada pela ênfase nas competências que devem ser adquiridas no ambiente acadêmico para se alcançar boa colocação no mercado de trabalho (GENTILI, apud SANTOS, 2012, p.233). Os trabalhadores são levados a pensar que o seu sucesso pessoal depende da performance da empresa e que é necessário aumentar o seu empenho, tomando para si responsabilidades da organização sem perceber que, ao submeter-se às manipulações do empregador, é levado a trabalhar mais por salários cada vez menores.

Há uma tendência geral dos governos em responsabilizar os professores e estabelecimentos de ensino como únicos agentes do sucesso ou insucesso dos alunos, simplificando as listas de fatores relevantes relacionados ao desempenho dos discentes e desviando a atenção de fatores complexos que estão relacionadas ao ensino-aprendizagem. Não se pode ignorar os aspectos históricos, políticos, culturais, demográficos e econômicos de cada país e de cada localidade na elaboração de políticas públicas e sistemas avaliativos que compõem o desenho de uma nova estrutura educacional (LELIS, 2012, p. 165).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei 10.861 de 2004, é responsável pela avaliação dos cursos superiores brasileiros e utiliza como referência três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, analisando os aspectos gerais que giram em torno desses requisitos (ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, desempenho dos alunos, gestão da instituição, o corpo docente, as instalações, etc.)¹¹.

Os dados obtidos nas avaliações do SINAES são utilizados para orientar políticas públicas educacionais, servem como referência para acompanhamento da qualidade da instituição de ensino e informação de interesse para a sociedade como um todo. No entanto, não se pode ignorar que tais processos avaliativos reforçam e promovem ainda mais a cultura do desempenho docente, pois é sobre esse profissional que recai a maior parcela da responsabilidade pela performance da instituição educacional.

Muitas universidades públicas e, em especial, as privadas absorvem os pressupostos dos modelos avaliativos e utilizam conceitos obtidos nessas provas como um balizador de

¹¹ Dados obtidos no Portal Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, disponível em: <<http://www.portal.inep.gov.br>>

qualidade, introduzindo o escore alcançado na avaliação como representação de qualidade, a qual é expressa por sua colocação no ranking acadêmico. Estabelece-se uma perspectiva de competição e concorrência ao processo educativo vinculadas a padrões de regulação externos (ÁVILA, 2010, p.193).

Outro sistema avaliativo que contribui para o incremento das imposições profissionais docentes é o PISA (Programa Internacional para o Acompanhamento das Aquisições dos Alunos), exame internacional que tem como objetivo estabelecer indicadores para áreas de Leitura, Matemática e Ciências que servem como subsídio para que a OCDE busque, junto aos países participantes, soluções especialmente para a formação de professores. Essa centralidade na questão da formação docente é um indicativo importante da relação entre “educação e capital humano com vistas ao crescimento econômico, redução das desigualdades e promoção individual” (MAUÉS, 2011, p. 77). As soluções sugeridas para os problemas da educação estão, em geral, apoiadas na questão da formação dos professores e da racionalidade técnica.

A construção de políticas educacionais, mesmo que visando interesses econômicos, não pode ignorar fatores extremamente relevantes: o trabalho do professor não pode ser analisado de maneira dissociada da diversidade dos públicos escolares e de como estes se relacionam com a educação provida pela escola. Há de se investigar como os alunos constroem sua experiência acadêmica e que sentido é atribuído à vivência escolar. O aprofundamento desta investigação, inevitavelmente conduzirá a outras questões essenciais que estão no cerne da crise educacional brasileira: a indisciplina dos alunos, o desrespeito para com educadores, transformações sociais, dificuldade de envolvimento das famílias em relação a escolarização dos filhos, novas configurações familiares... Enfim, a lista é significativa e requer uma análise profunda e multidisciplinar que vise à real reestruturação da educação.

2.1 Breves Noções Históricas da Atividade Docente Brasileira

Não se falava em educação quando os portugueses chegaram às terras brasileiras, época em que os índios viviam de forma livre e primitiva. Os primeiros povoados formados por portugueses tinham o objetivo principal de expandir a fé católica e conquistar novas terras. E isso só ocorreu cinquenta anos após o descobrimento.

As instituições de ensino destinadas exclusivamente à formação de professores profissionais, comprometidos apenas com a instrução, só passaram a existir a partir da quarta década do século XIX. No começo da história brasileira a responsabilidade com a educação estava restrita aos padres jesuítas e estes seguiam as instruções rígidas da *Ratio Studiorum*¹² para a prática pedagógica e também para a definição da hierarquia interna e organização administrativa dos colégios. A educação formal dos padres jesuítas, voltada exclusivamente para a teologia e ciências sagradas, não continha o ensino de disciplinas pedagógicas que visassem à formação de professores (RICCIOPPO FILHO, 2010, p.56).

Os índios foram os primeiros alunos e os jesuítas os primeiros professores nas escolas de ordenação que praticavam um ensino catequético com a finalidade de produzir católicos fiéis e súditos obedientes, transmitindo ideologias dominantes que expressavam os interesses da Igreja e do rei. O aparente objetivo de conversão ao catolicismo escondia a finalidade de alcançar a total submissão do índio, a qual visava à completa posse do território brasileiro.

Sob a influência do padre Manoel da Nóbrega e com a intenção de formar outros padres, os jesuítas tiveram o monopólio de ensino regular escolar e fundaram vários colégios¹³ que, por serem únicos, acabaram por agregar os filhos da elite da colônia. Entre as famílias ricas vigorava o sistema de preceptorado ou ensino sob os auspícios de um parente mais letrado, fazendo com que os jesuítas se especializassem na educação de jovens basicamente instruídos (GUIRALDELLI JR, 2003 p. 6 e 7).

O plano de estudos da Companhia de Jesus desenvolvido pelo padre Manoel da Nóbrega destinava-se a instruir os indígenas e também os filhos dos colonos. Assim, começavam pelo aprendizado do português, da doutrina cristã, escola de ler e escrever, do canto orfeônico e da música instrumental, mas a ênfase era dada na educação profissional, com técnicas rudimentares de trabalho para índios, negros ou mestiços que formavam o maior contingente populacional. A elite era preparada para o trabalho intelectual, inclusive a formação de professores (RIBEIRO, 2003 p. 24 e 25).

As escolas mantidas pelos jesuítas eram financiadas pelas contribuições dos usuários e da igreja por meio de doações e fornecia aos elementos das classes dominantes uma educação clássica e humanista, segundo o ideal clássico europeu vigente à época

¹² A *Ratio Studiorum* era um conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuítas que envolvia memorizações, representações teatrais, declamações, rígida formação moral e religiosa, sendo permitidos castigos corporais.

¹³ Em 1759, quando os jesuítas foram expulsos do Brasil, já haviam estabelecido mais de cem estabelecimentos de ensino, considerando os colégios, as residências, as missões, os seminários e as escolas de “ler e escrever” (GUIRALDELLI JR, 2003, p. 7).

(OLIVEIRA, 2010, p. 946-947); mais tarde seria introduzido um imposto para financiamento do sistema educacional, o chamado “subsídio literário”.

O domínio clerical das instituições de ensino findou com a reforma administrativa promovida pelo ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal. As modificações pombalinas abrangeram vários setores, inclusive a educação, e tinham como objetivo primordial transformar Portugal em uma metrópole capaz de competir economicamente com as grandes nações estrangeiras, como por exemplo, a Inglaterra. A adaptação da principal colônia portuguesa, o Brasil, era essencial aos fins econômicos de Portugal e foi motivo de importantes medidas a fim de proporcionar maior exploração das riquezas brasileiras e promover a ascensão cultural e educacional na sociedade portuguesa.

A atitude antijesuítica representava uma atitude comum a vários países europeus, uma vez que os jesuítas representavam um obstáculo e uma fonte de resistência às tentativas de implantação da nova filosofia iluminista que se espalhava pela Europa (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p.469). O Marquês de Pombal atribuía à Companhia de Jesus toda ineficiência educacional na metrópole e na colônia, assim como a decadência cultural e educacional na sociedade portuguesa.

Em 1755, o Marquês de Pombal proclamou a libertação dos indígenas e em 1860 expulsou os jesuítas de Portugal e do Brasil a fim de que os índios, libertados da tutela religiosa, se miscigenassem para assegurar o crescimento populacional e proporcionar o controle das fronteiras que ficavam no interior, assegurando o futuro da América Portuguesa. O Alvará Régio de 28 de junho de 1759 suprimia as escolas jesuíticas da colônia e criava as aulas régias ou avulsas de latim, grego, filosofia e retórica em substituição ao ensino religioso dos colégios jesuítas, promovendo a laicização do ensino (SECO; AMARAL, 2008, p. 2-4). Foi criado o cargo de ‘diretor de estudos’, o qual deveria fiscalizar e orientar o ensino, e foram instituídas aulas de comércio.

A Reforma Pombalina no campo da educação contribuiu para a emergência do sistema de ensino estatal e promoveu condições propícias para a progressiva profissionalização da atividade docente. A reforma de 1759 instaurou um sistema de aulas e professores régios, selecionados, pagos e controlados pelo Estado o que significava a contratação por exame público que conferia uma autorização formal (provisória ou permanente) para a atividade docente. “O concurso nacional compreendia uma apreciação das qualidades morais do candidato, mas principalmente a aprovação em um exame público” (MENDONÇA, 2005, p. 32) tanto para os professores de uma das aulas régias como para os particulares; essa

habilitação profissional representou significativo respaldo ao exercício da atividade e ampliou o número de professores particulares em todo o país.

Os primeiros professores régios eram formados pela educação jesuíta que trabalhava basicamente com conteúdo de memorização e, apesar das modificações do currículo reformado, que continha o ensino do francês, desenho, aritmética, geometria e ciências naturais, os mestres leigos mantiveram as características básicas do modelo de ensino jesuíta, até porque este era o único modelo que conheciam. Em substituição aos jesuítas surgiram outras ordens religiosas (carmelitas, beneditinos e franciscanos) e pequenas escolas particulares, nas quais os mestres, que também detinham uma educação elementar, ministravam às crianças dos centros urbanos e do campo as primeiras letras (RICCIOPPO FILHO, 2010, p. 58).

A chegada da família real ao Brasil em 1808, gerou grandes modificações culturais e serviu como incentivo à criação dos primeiros cursos superiores, baseados em aulas avulsas e com um sentido profissional prático; a Academia Real da Marinha e a Academia Real Militar, formavam engenheiros civis e preparavam a carreira das armas, e os cursos médico-cirúrgicos do Rio de Janeiro e da Bahia foram as primeiras faculdades de medicina no país (OLIVEIRA, 2004, p. 947). Os professores que atuavam nas primeiras universidades “detinham cátedras vitalícias e eram recrutados entre os profissionais mais conhecidos e, quem sabe, bem-sucedidos em cada área”; havia uma nítida separação entre ensino e pesquisa, com o predomínio de um conhecimento pronto e hierarquizado (BAZZO, 2007, p.42).

A partir do início do século XIX o ensino individual, praticado nas escolas brasileiras mostrou-se ineficiente. Tal modelo de ensino, que concentrava alunos em idades e níveis diferentes na mesma sala de aula, exigia do professor uma atenção individualizada a cada aluno, dificultando o trabalho em salas muito numerosas. Assim, começaram a ser implantados outros métodos educacionais, largamente utilizados na Europa, como o método mútuo, também chamado lancasteriano ou monitorial, e o global e simultâneo (RICCIOPPO FILHO, 2010, p. 59). Mas os professores brasileiros não estavam preparados para utilizar estes novos recursos pedagógicos e assim surgiu a necessidade de escolas brasileiras para a formação de mestres profissionais.

A primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, na cidade de Niterói, em 1835 e o currículo incluía: ler e escrever pelo método lancasteriano¹⁴, as

¹⁴ O método mútuo ou lancasteriano foi introduzido na Inglaterra em 1800 por Joseph Lancaster e Andrew Bell e consistia na utilização dos alunos mais adiantados para ensinarem aos colegas que sabiam menos que eles. Assim, os professores treinavam os monitores que, por sua vez, instruíam os colegas, permitindo o

quatro operações e proporções, a língua nacional, elementos de geografia, princípios de moral cristã. Os pré-requisitos para admissão na escola normal eram: ser cidadão brasileiro com, no mínimo, 18 anos de idade, ter boa morigeração e saber ler e escrever (TANURI, 2000, p. 64). Em resumo, a escola normal ensinava aos futuros professores os conhecimentos básicos que estes retransmitiriam aos seus alunos, proporcionando uma formação docente de baixa qualidade.

O panorama das escolas normais só foi alterado a partir da última década do século XIX, com a proclamação da República e a introdução de um currículo cientificamente organizado, resultante da influência positivista. Foram os primeiros passos para a concepção da formação docente que transformou o antigo mestre, exclusivo transmissor de conhecimentos, em um técnico executor de objetivos instrucionais (RICCIOPPO FILHO, 2010, p. 67 e 68)

A partir de 1920 houve uma revolução nos conceitos da formação dos professores influenciada pela divulgação das teorias de John Dewey e do escolanovismo (principalmente as obras de Claparède e Montessori), os quais pregavam um novo modelo, mais democrático que fizesse da escola um espaço de experimentação e de preparo para a vida em uma sociedade liberal. A novíssima concepção colocava o aluno como o sujeito do processo educativo, cabendo ao professor o papel de orientador e mediador desse processo, em oposição ao paradigma anterior que mantinha o professor como figura central do ensino. A nova competência profissional exigia do mestre maior formação psicológica, sociológica e pedagógica, ao contrário da visão geral até então vigente que estabelecia o magistério não como profissão, mas como uma vocação que exigia, basicamente, dedicação, qualidades morais e aptidão (RICCIOPPO FILHO, 2010, p. 62 e 69).

A educação brasileira passou por uma série de transformações baseadas em políticas públicas com diferentes enfoques. Ao longo dos anos 40 e 50 houve uma preocupação com o ensino secundário e profissionalizante em razão do processo acelerado de urbanização espalhado pelo país; nas décadas de 60 e 70 ocorreram significativas mudanças no ensino superior, com o incentivo à pesquisa. Na metade dos anos 80 houve uma evidente tentativa de adequação às concepções pedagógicas ao ritmo das necessidades empresariais, para as quais se requeriam “habilidades” e “competências”, “qualidade total”, etc. Já na década de 90

atendimento de um número maior de alunos. Era um modelo parecido com o das escolas jesuíticas, mas modernizado por materiais pedagógicos e uma distribuição racionalmente organizada de tarefas, próxima a uma linha de montagem industrial. Esse método era apreciado por tornar possível alfabetizar um número maior de alunos ao mesmo tempo e com menor custo (DUSSEL, 2003, p.85).

aconteceu um expressivo crescimento das instituições privadas de ensino superior, expansão do ensino a distância, imposição de avaliações externas e redefinição constante de metas e conteúdos escolares (GONÇALVES, 2012, p. 102 e 103). A transição das responsabilidades do ensino superior público para o privado favoreceu uma comercialização do ensino e do conhecimento, convertendo a educação em mercadoria vendida conforme os interesses do capital e exigindo do professor um ajuste das propostas pedagógicas, alinhadas as novas exigências tecnológicas.

Cada período da história educacional do país demandou a adequação do professor às determinações impostas pelas políticas públicas e um realinhamento de sua própria postura em relação ao constante preparo profissional. O século XXI requer do professor uma prática educativa reflexiva, na qual o docente é capaz de organizar uma pedagogia construtivista, que interligue conhecimentos e prepare o trabalhador para ajustar-se a acirrada competição que requer aquisição de variadas competências e habilidades para manter o indivíduo no mercado de trabalho.

Além de atender aos requisitos da formação de “super” profissionais em todas as áreas do conhecimento, o docente ainda é responsável por preparar excelentes cidadãos para o bom convívio em sociedade. Essa difícil incumbência abrange o fortalecimento ou modificação de valores éticos e morais que visam promover a integração e a paz social. É nesse sentido as aspirações dos órgãos internacionais de promoção à educação. No texto “Os sete saberes necessários para a educação do futuro¹⁵” Edgar Morin rejeita a ideia do ensino como mera transmissão do conhecimento acumulado e defende a educação como instrumento capaz de propiciar a compreensão da condição humana que contribua para o convívio social. Resumidamente, os 7 saberes abordam os seguintes aspectos (MORIN, 2000):

- *As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão* - o conhecimento nunca é um reflexo ou espelho da realidade; as pessoas têm percepções e fazem reconstruções, traduções da realidade que comportam erros. E educação deve preparar o indivíduo para enxergar os fatos e informações com lucidez.
- *Os princípios do conhecimento pertinente* – os saberes não devem ser fragmentados, desunidos, divididos, mas multidimensionais e compartilhados, requerendo a aptidão para organizar o conhecimento.

¹⁵ Em 1999 a UNESCO solicitou a Edgar Morin que sistematizasse um conjunto de reflexões que servissem como ponto de partida para repensar a educação do próximo milênio. O texto tem servido como referência para educadores em todo o mundo.

- *Ensinar a condição humana* – o ensino deve conduzir ao conhecimento da condição humana, comum a todos os humanos e a necessária diversidade dos povos e culturas.
- *Ensinar a identidade terrena* – necessidade de compreensão da condição humana no mundo e da condição do mundo, conduzindo à solidariedade e comiseração recíprocas e desenvolvendo “a ética da compreensão planetária”.
- *Enfrentar as incertezas* – estar pronto para o inesperado e trabalhar pelo improvável.
- *Ensinar a compreensão* – educar para a compreensão humana desinteressada, desenvolvida num processo de simpatia, abertura e generosidade para com os outros.
- *A ética do gênero humano* – ensinar a cidadania terrestre por meio do aprimoramento da relação indivíduo/espécie, no sentido da Humanidade: a permanência integrada dos indivíduos no desenvolvimento mútuo dos termos da tríade indivíduo/sociedade/espécie.

Morin delinea uma educação que propicie a formação de indivíduos éticos e humanistas que transformaria o mundo atual no ideal imaginário no qual reina a compreensão e respeito mútuos. Seria o professor o “salvador da pátria” com poderes e conhecimentos suficientes para atingir tal objetivo? E que preparo acadêmico e pedagógico é requerido de um profissional que tem como dever modificar a essência da sociedade, numa completa revolução de valores?

Espera-se que o educador seja competente para refazer a educação, criando perspectivas para o aparecimento de um novo tipo de ser humano, preocupados em superar o individualismo e viver na coletividade, estabelecendo uma nova sociedade com comportamento ético totalmente diverso do que se conhece no mundo contemporâneo.

Esse papel de transformador social parece estar aquém da capacidade docente, ou de qualquer outro profissional, pois a educação não é o único elemento impulsionador de transformações sociais, mas representa apenas uma das facetas que compõem o intrincado universo globalizado.

2.2 Atividade Docente Sob o Prisma Legal

A prestação de serviço do magistério é feita, preferencialmente, por meio de contrato de emprego, no qual estão presentes as características inerentes desse tipo de relação de trabalho, quais sejam: a pessoalidade, a onerosidade, a não-eventualidade, alteridade e a subordinação. Os sindicatos dos professores espalhados pelos estados e regiões brasileiras trabalham no sentido de garantir os direitos legalmente estabelecidos para tutela do vínculo empregatício como também para ampliar a proteção do docente com relação às características exclusivas da profissão.

O magistério é considerado uma atividade desgastante e por isso o legislador providenciou uma série de medidas protetivas à saúde e bem estar do trabalhador. Alice Monteiro de Barros entende que o professor pertence à categoria diferenciada em razão de condições de vida singulares, fazendo com que o enquadramento dos empregados que exercem esta função em uma empresa, cuja atividade preponderante não seja o magistério, faz-se pela categoria diferenciada, desprezando a regra da preponderância da atividade econômica a que pertence a empresa (BARROS, 2010, p. 3).

A Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) destinou uma seção (artigos 317 a 324) para a regulamentação do exercício da atividade docente, visando prevenir o excessivo desgaste físico e mental dos professores. Para tutelar outros direitos do docente, há normas coletivas elaboradas por sindicatos representados em todo o país abordando assuntos relativos a: piso salarial, forma de calcular o salário do professor aulista e mensalista, critérios para concessão de férias e recessos, atividades extraclasse, etc.

A Previdência Social concede aos professores o direito ao benefício de aposentadoria por tempo de contribuição reduzido (25 anos para mulheres e 30 anos para os homens) para o professor que tiver exercido atividade em funções do magistério em estabelecimentos de educação básica, bem como em cursos de formação autorizados e reconhecidos pelos órgãos competentes do Poder Executivo Federal, Estadual, do Distrito Federal ou Municipal. Até 2006 a legislação previdenciária considerava função de magistério a atividade docente do professor exercida exclusivamente em sala de aula, porém a Lei 11.301/2006 estendeu o benefício da aposentadoria especial para as funções de magistério exercidas por especialistas em educação no desempenho de atividades educativas (IOB, 2014, p. 1 a 3).

Assim, podem ser consideradas como atividades docentes, a qualquer título: diretor de unidade escolar, de coordenação e assessoramento pedagógico, inclusive de administração, de planejamento, inspeção e orientação educacional. O professor do ensino superior deixou de

ser contemplado com a aposentadoria por tempo de contribuição reduzida com a publicação da Emenda Constitucional nº 20/1998.

A Lei 9.394/1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no art. 13, dispõe sobre as obrigações acadêmicas do professor:

Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III – zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V – ministrar nos dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

A Organização das Nações Unidas para a Educação – UNESCO e a OIT editaram um documento contendo Recomendações para o Estatuto do Professor de 1996, estabelecendo direitos e responsabilidades dos professores e os padrões internacionais relativos à preparação inicial e formação contínua, emprego e condições de ensino/aprendizagem. Segundo o Estatuto, o Ensino Superior e a investigação contribuem para promover a aquisição, o progresso e a transferência de conhecimento e constituem riqueza cultural e científica, excepcionais; os professores, por sua vez, têm papel decisivo no avanço deste tipo de ensino e, extensivamente, para o desenvolvimento da humanidade e da sociedade moderna.

As Recomendações (UNESCO/OIT, 2008, p. 70-72) estabelecem que todas as medidas financeiras viáveis devem ser adaptadas para oferecer aos docentes do ensino superior uma remuneração que permita dedicar-se de modo satisfatório às suas tarefas e consagrar o tempo necessário à formação permanente e à atualização periódica dos seus conhecimentos e capacidades essenciais neste nível de ensino. O volume de trabalho exigido dos docentes deve ser razoável e equitativo, permitindo-lhes cumprir eficazmente os seus deveres e responsabilidades sobre os seus alunos assim como com suas obrigações em relação à formação acadêmica e à investigação.

Ainda não existe uma regulamentação específica para os docentes que atuam no Ensino a Distância; da mesma forma, os sindicatos não reconhecem os profissionais dessa modalidade de ensino para tutela dos direitos e garantias concedidos aos docentes. Algumas

convenções coletivas mencionam que os docentes da educação a distância devem negociar os critérios dos contratos de trabalho diretamente com as instituições de ensino. Outros sindicatos sequer reconhecem a docência na educação a distância.

2.3 Atividade Docente Caracterizada como Teletrabalho

As novas relações de trabalho, resultantes da flexibilização¹⁶ provocada pelo fenômeno da globalização, conduzem a um mercado de trabalho mais liberal e flexível e apontam para novas formas de emprego. “O processo econômico da descentralização produtiva, hoje de mãos dadas com a globalização, tornou-se um fenômeno mundial” (WINTER, 2005, p. 17), no qual todas as formas tradicionais de trabalho se tornaram exploráveis coexistindo, inclusive, com sistemas de trabalho alternativos.

Uma dessas formas alternativas de emprego, o teletrabalho, traduz uma real necessidade de adequação do contrato de trabalho às inovações trazidas pela tecnologia e, conseqüentemente, um ajuste da legislação trabalhista às novíssimas profissões nascidas da globalização e da revolução tecnológica. De Masi (2000, p. 132) explica a característica principal dessa modalidade de contrato laboral, qual seja, um trabalho realizado fora do escritório empresarial, com a utilização intensa das novas tecnologias de informação.

Em sentido lato, o teletrabalho refere-se ao “trabalho realizado com a aplicação sistemática de telecomunicações que permitem trabalhar e comunicar à distância, trocando sistematicamente informações e dados” (ARAÚJO; BENTO, 2002, p. 17).

O teletrabalho é também chamado de *flexplace*, *homework*, *flexwork*, *telework* e *telecommuting*, e apresenta uma alternativa ao clássico modelo de organização centralizada de produção e se mostra vantajoso porque o trabalhador pode desenvolver o seu trabalho sem a necessidade da locomoção diária para a empresa, rotina exaustiva nas grandes cidades onde são frequentes os problemas de escassez e falta de qualidade dos transportes coletivos e trânsito caótico. Também é benéfico ao trabalhador o domínio da sua própria jornada de trabalho, permitindo ajuste de horários e controle da produtividade. O empregador, por sua vez, é beneficiado pela redução de custos com escritórios físicos, mobiliários, energia e despesas de transporte de funcionários. Mas há desvantagens geradas pelo isolamento social

¹⁶ Winter conceitua a flexibilização ou desregulamentação do Direito do Trabalho como o movimento que visa tornar as normas laborais maleáveis, capacitando-as a serem moldadas conforme a realidade nas quais estão inseridas (WINTER, 2005, p. 25).

do trabalhador que não interage com os demais colegas e existe o problema da vulnerabilidade perante falhas tecnológicas e segurança na armazenagem de dados.

Em razão da possibilidade de flexibilizar o tempo e o espaço, o trabalho a distância tem crescido rapidamente em todo o mundo e “emerge como símbolo de qualidade de vida individual e social da modernidade” (MILL, 2006, p. 134). Segundo dados da Revista Melhor (HETSCHKO, 2013, p. 22) em apenas três anos o equivalente à população da China (1,3 bilhões de pessoas) vai trabalhar usando tecnologias móveis em todo o mundo. Nos Estados Unidos já existem cerca de 26 milhões de teletrabalhadores (Revista Exame de 20/09/2011) e no Brasil, o barateamento de tecnologias e a facilidade dos serviços de computação em nuvem, impulsiona o crescimento do número de teletrabalhadores, que hoje gira em torno de 12 milhões, conforme dados da Sociedade Brasileira de Teletrabalho e Teleatividades (SOBRATT). Assim, quanto maior o acesso à tecnologia móvel, mais distantes ficam os modelos convencionais de contrato de trabalho.

O trabalho realizado fora do ambiente empresarial segue uma tendência de adaptabilidade e flexibilização das relações de trabalho, lançando um desafio ao ordenamento jurídico no sentido de regulamentar atividades laborais que, há pouco tempo atrás, sequer existiam. As promessas de flexibilidade de espaço e de tempo no trabalho seduzem muitos trabalhadores que veem nesta modalidade uma forma de liberdade e maior qualidade de vida ao pensarem que poderão trabalhar menos e descansar mais, sem necessidade de cumprir horários de trabalho ou perder horas presos nos engarrafamentos do trânsito das grandes cidades.

As discussões que envolvem a questão do teletrabalho, ou trabalho a distância, são diversificadas e necessárias, uma vez que não há lei específica para reger essa nova modalidade contratual. A Constituição Federal assegura a proteção do trabalhador em face da automação (art. 7º, inciso XXVII), no entanto, este dispositivo legal ainda não foi regulamentado. A atualização do art. 6º da CLT promovida pela Lei 12.551/2011 visa dirimir os impactos que o teletrabalho causaram no mercado de trabalho ao reduzirem os níveis de proteção social e de tutela sindical. Assim, o dispositivo legal mantém atualmente os seguintes termos:

Art. 6º. Não se distingue entre o trabalho realizado no estabelecimento do empregador, o executado no domicílio do empregado e o realizado a distância, desde que estejam caracterizados os pressupostos da relação de emprego.

Parágrafo único. Os meios telemáticos e informatizados de comando, controle e supervisão se equiparam, para fins de subordinação jurídica, aos meios pessoais e diretos de comando, controle e supervisão do trabalho alheio.

A nova redação do art. 6º pressupõe a existência da relação de emprego para que os direitos e garantias trabalhistas sejam conferidos ao trabalhador. A relação de emprego é caracterizada por cinco elementos: continuidade, subordinação, onerosidade, pessoalidade e alteridade (MARTINS, 2012, p. 100 e 101).

No teletrabalho é possível verificar a continuidade da relação jurídica e da prestação do serviço; a onerosidade e a alteridade também estão presentes, já que há uma remuneração pelos serviços prestados ao empregador e é por conta deste os riscos relativos ao desempenho da atividade empresarial. Quanto à pessoalidade, no teletrabalho não há meios de garantir que o empregado não se faça substituir por outra pessoa, no entanto, uma vez que não há formas de fiscalizar esta pessoalidade não existe também o risco de se formar vínculo empregatício com terceiros.

A subordinação se estabelece pela dependência do trabalhador em relação ao empregador, por quem é dirigido. No entendimento de Sérgio Pinto Martins “o poder de direção é a forma como o empregador define como serão desenvolvidas as atividades do empregado decorrentes do contrato de trabalho”. O poder de controle também pode ser exercido com a monitoração do empregado no computador, por meio de recursos tecnológicos. (MARTINS, 2012, p. 216 e 217).

Embora a atividade docente à distância seja uma novidade, o labor realizado a qualquer hora e em qualquer lugar é uma propensão mundial decorrente da visão empresarial do trabalho como instrumento para obter competitividade econômica no mundo globalizado e, a despeito da falta de regulamentação, o teletrabalho tem conquistado muitos adeptos, seduzidos pelas promessas de flexibilidade de tempo, melhor qualidade de vida e mais tempo de convívio familiar. Aparentemente, os instrumentos tecnológicos propiciam uma produtividade mais sistematizada, na qual é perfeitamente compatível a organização e controle do tempo com a docência. Muitos professores, no entanto, percebem rapidamente que a prática difere do cenário inicialmente apresentado:

[...] A atividade docente nos processos de EAD é a da prontidão permanente, com plantões de dúvidas e de atendimentos aos alunos que se estendem em horários de trabalho indefinidos e invariavelmente sobrecarregados de tarefas das mais diversas. Além

disso, são poucas as escolas que disponibilizam equipamentos e cursos de qualificação que permitam ao professor dar conta dos desafios que as novas tecnologias trazem consigo (SINPRO SP, 2006, p. 4).

O trabalho realizado na residência requer auto disciplina, com rotinas previamente estabelecidas a fim de evitar que o docente trabalhe muito mais do que o faria se estivesse lecionando na forma presencial. É preciso que o professor esteja atento ao número de alunos para os quais deve prestar atendimento, pois a atividade realizada em domicílio pode mascarar uma demanda de tempo e dedicação muito superiores aos limites estabelecidos pela legislação. Se não houver a devida administração do tempo pelo docente, há o risco da invasão do trabalho no contexto familiar, tomando o tempo do convívio com a família, do lazer ou do descanso, o que pode significar prejuízos à saúde.

O ensino a distância mediado por tecnologias digitais como internet, videoconferência, etc. é caracterizado como teletrabalho, visto que atende a todas as noções-chave desta modalidade (MILL, 2006, p. 132 e 133):

- Há utilização intensa de tecnologias da informação e comunicação e, ou, telemática (especialmente os ambientes virtuais de aprendizagem) no trabalho docente virtual.
- Apesar de flexíveis, as atividades docentes na EaD virtual possuem uma organização regular, de forma intensiva e planejada, com agendas diárias, semanais e mensais.
- O trabalho docente virtual não se reduz ao trabalho em domicílio, pois pode ser realizado de outros lugares que não a empresa ou a residência do trabalhador.
- Trata-se de um trabalhador assalariado ou autônomo (pessoa física) e não de um telesserviço (pessoa jurídica).
- Existe uma instituição de ensino interessada no trabalho docente virtual, que pode ser realizado tanto da própria instituição quanto de qualquer outra posição geográfica; isto é, há o rompimento geográfico entre lugar de produção e lugar de exploração do trabalho (seja do ponto de vista do aluno ou do gestor).

O trabalho docente, executado a distância, está caracterizado como teletrabalho, uma vez que transforma as condições laborais e utiliza as tecnologias de informação como principal instrumento de trabalho, superado apenas pelo próprio conhecimento intelectual.

Com relação à atividade docente não há dificuldade em se estabelecer os requisitos para configurar a relação de emprego, como acontece com outras atividades exercidas por

meio da utilização da tecnologia da informação. O que contribui para a precarização da docência no ensino superior a distância é a falta de ordenamento jurídico que regulamente esta atividade nas instituições públicas e privadas.

2.4 Precarização da Atividade Docente

As recentes reformas educacionais impulsionaram uma proliferação de instituições de ensino tanto na educação básica como na superior. Essa explosão escolar levou a consequências que envolvem a rotina das funções exercidas pelo docente, bem como importantes alterações no âmago dos contratos de trabalho.

Para atender à demanda relativa ao crescimento acelerado do número de escolas houve também a necessidade de contratação imediata de um grande número de professores, consequentemente resultando na gradativa atenuação quanto às exigências de ingresso na profissão, especialmente no que se refere à formação acadêmica e preparo profissional. O alargamento da rede escolar também provocou a desigualdade nas características da oferta escolar e nos processos de escolarização, ocasionando relevantes discrepâncias em relação às condições de trabalho do professor.

O problema da intensificação e complexificação do trabalho docente ultrapassa fronteiras. Lelis (2012, p. 156) relata que a análise de pesquisas realizadas na França e por toda a Europa apontam para o fato de que o trabalho do professor tem se modificado em termos de conteúdo e da autonomia profissional, em função da avaliação dos sistemas escolares e da política de responsabilização. A centralização do currículo, a instauração de mecanismos de quase-mercado e a avaliação externa dos estabelecimentos e dos professores afetam os modos de regulação do sistema e também o funcionamento das escolas e do trabalho docente. Tais fatores contribuem sensivelmente para a desqualificação dos professores, uma vez que a natureza do trabalho passa a ser rigorosamente controlada e os programas definidos em termos de objetivos e estratégias de ensino, desvalorizam competências pedagógicas profissionais construídas ao longo de trajetórias. “A busca permanente de mensuração do desempenho dos alunos acaba levando a um sentimento de que é preciso fiscalizar a escola e o trabalho dos professores” (OLIVEIRA, 2010, p. 24).

Há de se considerar, ainda, que a massificação de escolas tornou o público por demais heterogêneo; os alunos possuem características socioculturais extremamente diversificadas levando à necessidade de administração de conflitos em sala de aula que antes não existiam,

ou se existiam, não eram tão demasiados. Além das exigências acadêmicas, o professor precisa acumular competências relacionais e emocionais suficientes para lidar com um público multicultural, com problemas de desajuste familiar e com pais que, geralmente, atribuem à escola a responsabilidade de educar seus filhos. Não há uma parceria, mas uma inversão de papéis que implica em grande responsabilidade moral e social para o docente, o qual convive com um sentimento de total incapacidade para o cumprimento dessas novas atribuições.

Abordando a questão da ampliação das funções da escola, Lelis (2012, p. 170 e 171) relata o depoimento de um entrevistado em recente pesquisa da Fundação Oswaldo Cruz, a qual visava a identificação da qualidade da saúde dos professores na cidade e no Estado do Rio de Janeiro:

... veja a situação de quem recebe uma criança de 5,6,7 anos em uma zona de enfrentamento de violência, zona de carências culturais, de falta de assistência social. São crianças que demandam da professora de primeira a quarta série uma maior exigência de atendimento. A criança não vai à terapia, não tem um pediatra que a acompanhe... não tem uma família que dê assistência completa. Então esta professora acaba tendo muitas funções dentro da escola. Muitas vezes trabalha sem auxiliar e com turmas muito grandes...

A função do professor não é mais “transmitir conhecimento”, mas se avolumou numa junção de variadas funções que extrapolam a formação docente e contribuem para que uma parcela da sociedade passe a suspeitar do professor como alguém incompetente para ensinar. O educador deve ter competência para suprir, “em uma escola precarizada, com condições de trabalho cada vez piores, as deficiências culturais e cognitivas decorrentes da origem de classe da maioria dos alunos” (KUENZER, 1999, p. 173).

Os resultados da pesquisa Índice Global de *Status* de Professores, realizada pela Varkey GEMS¹⁷ em 21 países e divulgada em 03/10/2013, demonstrou que a profissão de professor no Brasil não é valorizada; apenas 20% das mil pessoas entrevistadas responderam que gostariam que seus filhos fossem professores. Entre os 21 países pesquisados, o Brasil ocupa o penúltimo lugar no quesito relativo à valorização dos professores; somente superado por Israel, último do ranking.

¹⁷ A Varkey GEMS Foundation é uma organização sem fins lucrativos, atuante em diversos conselhos da UNESCO e criada para melhorar os padrões educacionais de crianças carentes por meio de projetos de incentivo a matrículas em escolas e programas de formação de professores em todo o mundo. Dados disponíveis no site oficial: <<http://www.varkeygemsfoundation.org>>. Acesso em 02/07/2014.

Outra pesquisa relevante que aponta qual o *status* social dos professores, entre outros dados, é a TALIS 2013¹⁸, divulgada em 25/06/2014. Dos 100 mil professores e diretores de escola entrevistados, 90% acreditam que a profissão não é valorizada pela sociedade; mesmo assim, os docentes brasileiros são os que mais trabalham, 25 horas semanais, 6 horas a mais do que a média dos países que participaram da TALIS. Além do número de horas, o professor brasileiro também enfrenta o desafio de salas com maior número de alunos e, mesmo assim, disponibiliza o mesmo tempo que os profissionais de outros países participantes da pesquisa costumam gastar com o planejamento de aulas e correção de provas e trabalhos.

Intensificando ainda mais a questão da precarização do profissional docente está a questão da remuneração. Pesquisas internacionais¹⁹ publicadas pela Revista Veja (04/10/2012) revelam que um professor do ensino fundamental em São Paulo ganha, em média, 10.600 dólares ao ano; o valor é apenas 10% do que ganha um professor nesta mesma fase na Suíça, onde o salário médio desta categoria gira em torno de 104.600 dólares ao ano. Em uma lista de 73 cidades, apenas 17 registraram salários inferiores aos de São Paulo, entre elas Nairóbi, Lima, Mumbai e Cairo. Em praticamente toda a Europa, Estados Unidos e Japão, os salários são cinco vezes superiores ao de um professor de ensino fundamental em São Paulo. Em uma comparação com a renda média nacional, os salários dos professores do ensino fundamental também estão abaixo da média do país. De acordo com o Banco Mundial, o PIB *per capita* nacional chegou, em 2011, a 11.600 dólares ao ano; o valor é 1.000 dólares a mais que a renda de um professor. Já a OCDE ressalta que professores de ensino fundamental em países desenvolvidos recebem por ano uma renda 17% superior ao salário médio das demais categorias de seus países, como forma de incentivar a profissão. Na Coreia do Sul, os salários médios dos professores são 121% superiores à média nacional. O Fórum Econômico Mundial apontou recentemente a Coreia como uma das economias mais dinâmicas do mundo e atribuiu a valorização da educação como um dos fatores que transformaram uma sociedade rural em uma das mais inovadoras do século XXI.

¹⁸ TALIS é o inquérito internacional da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) sobre ensino e aprendizagem e representa a sigla para *Teaching and Learning International Survey*, o nome original em inglês. A pesquisa coordenada no Brasil pelo INEP, visa obter informações sobre as condições de trabalho dos professores e o ambiente de aprendizagem nas escolas a fim de amparar decisões de políticas públicas no setor. O primeiro TALIS ocorreu em 2008 e englobou 24 países. A versão 2013 atingiu docentes e diretores de escolas do 3º ciclo do ensino básico de 30 países em cinco continentes, pesquisando 200 escolas em cada país e examinando questões como: a apreciação do trabalho dos docentes; frequência e tipo de desenvolvimento profissional ao alcance dos docentes; o impacto causado pelas políticas e práticas implementadas nas escolas; a cultura dos países em relação às práticas de ensino e o impacto das novas formas de liderança e gestão escolar junto aos docentes.

¹⁹ A pesquisa foi elaborada por iniciativa das agências das Nações Unidas, Banco Mundial e OCDE.

Alguns autores atestam que os professores vivem atualmente em meio a uma crise de identidade gerada por um processo de desprofissionalização, agravada pela precarização²⁰ na formação dos salários; pela falta de organização como profissão; pelo individualismo/isolamento dos professores e, conseqüentemente, o enfraquecimento do trabalho coletivo dentro e fora da escola; pela dependência das políticas governamentais e pela não participação na criação das mesmas; pela alienação política e pela fragilidade psicológica que se traduz em meio a esta crise (NOGUEIRA, 2008, p. 4721).

A realidade docente contemporânea é extremamente preocupante, pois quando as condições de trabalho do docente são muito ruins, sem tempo para o estudo e análises sistematizadas da prática docente, torna-se impossível conceber a escola como um local de produção de conhecimentos e saberes; o professor passa a ser um mero “dador de aulas” (PEREIRA, 2007, p. 90).

No Ensino Superior, nota-se uma predominância de instituições privadas que encontram estratégias absurdas para diminuir custos e aumentar a sua capacidade de concorrência no mercado competitivo no qual se tornou a educação superior. Valendo-se da demissão de professores doutores, portanto melhor qualificados, para contratar profissionais graduados e especialistas com salários mais baixos, as universidades que mantêm essas práticas colocam em risco a qualidade do ensino e da pesquisa e desvalorizam o docente com maior qualificação profissional.

O cenário do Ensino Superior vive um momento de mercantilização da educação privada, o qual se revela no cotidiano vivido pelo docente, repleto de critérios de produtividade e avaliação contínua do seu desempenho. A professora Sheila Daniela Medeiros dos Santos, doutora em educação, expressa de forma excepcional essa realidade vivida no ambiente acadêmico; segue na íntegra suas palavras:

Além disso, nas instituições privadas, os professores vivenciam uma realidade extenuante marcada: pelo medo constante do desemprego; pela ausência de garantia de seus direitos sociais; pela impossibilidade de construção de uma carreira; pela sua desvalorização social; pela perseguição às práticas de organização sindical; pela submissão ao poder do “cliente” (no espaço acadêmico da rede particular também se difunde a máxima empresarial: “o cliente tem sempre razão”); pelas represálias ao exercerem a autonomia e a expressão de suas ideias; e pela estranha exigência de se transformarem em “animadores de auditório” e de ministrarem “aulas-show” que tornam o seu “produto”

²⁰ A palavra **precarização** deriva do latim *precarius*, que significa instável, frágil, insuficiente. A precarização no contexto do trabalho pode atingir todas as características relativas às relações trabalhistas (SILVA, 2012, p.89).

(ensino) mais atraente, de fácil apreensão e em consonância com as exigências do mercado. Todos esses elementos impactam o trabalho docente, com consequências devastadoras de diversas ordens, tanto para os professores quanto para os alunos e a sociedade de um modo geral (SANTOS, 2012, p. 236-237).

Boaventura de Souza Santos enfatiza a “mercadorização” da universidade pública evidenciada pela falta de distinção entre a universidade privada e a pública, transformando a última numa empresa, “uma entidade que não produz apenas para o mercado, mas que produz a si mesma como mercado, como mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes” (SANTOS, 2004, p. 18-19); a educação torna-se mercadoria negociada segundo interesses particulares.

Na esteira das políticas geradas no contexto da lógica meritocrática baseada em resultados há novos critérios para a produção de artigos científicos, avaliada pela pontuação a ela atribuída, sem uma apreciação da qualidade dessa produção, subtraindo-se dela a dimensão crítica. Roldão entende que o objetivo do ensino superior é voltado para a produção de conhecimento e para a pesquisa; em ambos os eixos de ação os professores de ensino superior são os protagonistas, os quais constituem as universidades como verdadeiras comunidades de conhecimento (ROLDÃO, 2005, p. 106). Em função dessa característica, há uma grande ênfase na condução de pesquisas, tornando as áreas de ensino e pesquisa concorrentes. Embora sejam áreas interligadas e vinculadas ao exercício da docência do ensino superior, requerem habilidades distintas.

No entendimento de Antonio Bosi “a produtividade (recompensada monetária e simbolicamente) representa a perda da autonomia intelectual, a perda do controle sobre o processo de trabalho, a forma atual da subsunção do trabalho intelectual à lógica do capital”, caracterizando evidente precarização da profissão docente que pode comprometer a qualidade da produção científica. Na dinâmica da rotina do trabalho docente há uma pressão para que o professor pesquisador seja mais produtivo e que o resultado do seu trabalho seja rentável, ou seja, suas pesquisas devem ser canalizadas para áreas consideradas rentáveis e adequadas ao perfil de interesse dos órgãos de fomento à produção científica. A intensificação do trabalho tem sido traduzida em números que estruturam as diversas avaliações institucionais e que expõem à mensuração numérica a produção docente classificada por critérios quantitativos,

valorizados de acordo com o “peso²¹” do periódico que publica os artigos (BOSI, 2007, p. 1513 e 1516). O aumento desmedido da carga de trabalho do ser humano, na visão de Marx, pode levar a um desgaste físico e emocional, uma vez que interfere diretamente no tempo de lazer e descanso do trabalhador:

O homem que não dispõe de nenhum tempo livre, cuja vida, excluindo as interrupções puramente físicas do sono, das refeições, etc., está totalmente absorvida pelo trabalho para o capitalista, é ainda menos que uma besta de carga. Fisicamente destroçado e espiritualmente embrutecido, é uma simples máquina para produzir o enriquecimento alheio. E, no entanto, toda a história da indústria moderna demonstra que o capital, se não se lhe põe um freio, lutará sempre, implacavelmente e sem contemplações, para conduzir toda a classe operária a esse nível de mais baixa degradação (MARX, 1985, p. 52).

O produtivismo acadêmico²², segundo a visão de Marilena Chauí, é importante fator de castração da autonomia do funcionamento das instituições de ensino superior e do embotamento da reflexão daqueles que fazem a universidade (CHAUÍ apud BOSI, 2007, p. 1514). E essa realidade competitiva não está restrita aos professores; a cultura da produtividade é transmitida para os alunos de graduação e pós-graduação, refletindo nos discentes a pressão para uma quantidade cada vez maior de publicações em periódicos considerados “bem avaliados” a fim de colocar a universidade em evidência no que diz respeito aos critérios de pontuação.

Outro fator de precarização do trabalho é a contratação de professores eventuais para as escolas públicas, em substituição aos professores titulares em ausências esporádicas. Esses docentes, não concursados, são contratados para ministrar aulas em caráter temporário e sem o benefício dos direitos trabalhistas e do vínculo empregatício com o Estado, recebendo apenas pelas aulas que substituem. No Estado de São Paulo, a Resolução 134/2003 ampliou a possibilidade de contratação de professores eventuais também nas “situações de inexistência de docentes habilitados para determinadas disciplinas” (art.12).

²¹ Qualis/CAPES é o indexador nacional oficial que classifica os periódicos em níveis. Os índices avaliativos refletem a relevância do conhecimento novo, sua importância no contexto social e o impacto da inovação tecnológica no mundo globalizado.

²² Em especial nas universidades públicas a cobrança pelo produtivismo acadêmico é extremamente intensa, chegando a afetar a saúde mental de muitos professores. Vale destacar o caso do professor de uma universidade pública federal brasileira que, em 2011, se atirou do prédio em que atuava depois de registrar em seu *blog* palavras que retratam o estresse profissional pelo qual estava passando: “na academia, o lema é publicar ou perecer: e assim pilhas de palavras, gráficos e equações são produzidas apenas para aumentar a quantidade das coisas que irão, rapidamente, para o lixo da história, inflando por algum tempo o ego e a reputação local de alguns” (HELOANI; BARRETO, 2011, p. 181).

Convivendo com a falta de um contrato de trabalho que garanta a estabilidade de emprego, os professores eventuais sujeitam-se a jornadas excessivas de trabalho ou a períodos de plantão, nos quais permanecem na escola, sem nenhuma remuneração, à espera de eventuais ausências que exijam a substituição, sem o controle sobre seu próprio trabalho. Também é comum encontrar professores lecionando disciplinas para as quais não estão habilitados

O professor substituto convive diariamente com a total descaracterização do trabalho docente, manifesta na incerteza quanto a sua renda e quanto ao domínio do conteúdo que será ministrado; não consegue estabelecer nenhum vínculo com os alunos ou com a escola na qual presta serviço pois não é possível prever o tempo de permanência em determinada instituição.

Outra prática que vem se tornando recorrente é a terceirização da mão de obra no setor de ensino, justificada pela mitigação das consequências da crise provocada pelo movimento neoliberal capitalista. O art. 4º da Lei 5.764/1971 expressa o conceito legal de cooperativas: “as cooperativas são sociedades de pessoas, com forma e natureza jurídica próprias, de natureza civil, não sujeitas à falência, constituídas para prestar serviços aos associados”. Para Sérgio Pinto Martins “cooperativa é a sociedade de pessoas que têm por objetivo a organização de esforços em comum para a consecução de determinado fim” (MARTINS, 2003, p. 95).

Conforme entendimento do SEBRAE as cooperativas têm por objetivo aglutinar pessoas que, através do seu trabalho, da sua produção ou da sua renda, atuam de forma coletiva e organizada, para adquirir condições de conquistar espaços na economia globalizada.

Existe previsão legal para o funcionamento das cooperativas educacionais:

- Cooperativas escolares – podem se organizar para prover recursos financeiros para o aparelhamento escolar (art. 21 do Decreto 22.239 e art. 19 da lei 5.764/71).
- Cooperativas-escola - organização específica para estabelecimentos de ensino agrícola, constituindo instrumento representativo do corpo discente (Resolução nº 23 do CNC).
- Cooperativas de ensino – organização composta por professores e/ou pais de alunos para serviços de educação.

O cooperativismo na área educacional evoca a ideia de formação de grupos constituídos por professores e pais que, organizados, viabilizem o funcionamento de escolas alternativas e sem fins lucrativos que estejam aptas a proporcionar uma educação de qualidade

com preço mais acessível. No entanto, é mais comum a organização de professores para a prestação de serviços às escolas de ensino fundamental/médio e universidades.

Em que pese a possibilidade legal de contratação de cooperativa de ensino por parte de instituições de ensino, é preciso salientar que nesse tipo de contrato não estão presentes as características do vínculo empregatício, pressupondo uma prestação de serviço esporádica e por tempo limitado. Por outro lado, não são devidos os pagamentos relativos aos encargos contratuais decorrentes do vínculo de emprego, pois a prestação do serviço é paga por meio de nota fiscal.

Muitas escolas têm praticado a contratação irregular de professores utilizando a cooperativa para ocultar o vínculo de emprego e reduzir os encargos trabalhistas, mas mantendo as características de subordinação do professor resultando em verdadeira sonegação fiscal e fraude trabalhista. Segundo dados da Folha de São Paulo (edição de 27/11/2006) o SINPRO SP estima uma economia na folha de pagamento das instituições de ensino em até 50%; as cooperativas, por sua vez afirmam que a redução gira em torno de 20%. Independentemente do valor economizado pelas escolas, é óbvia a lesão aos direitos fundamentais do trabalhador docente por meio da “exclusão de parte significativa da população economicamente ativa daquele círculo protetivo mínimo concedido pela legislação trabalhista pátria” (MORAES, 2008, p.3).

O cooperativismo no ensino, assim como outras formas de precarização do trabalho docente e de outras profissões têm ocupado espaço rapidamente no mercado de trabalho e são absorvidas pelos trabalhadores como soluções viáveis para o desemprego. Mas alguns doutrinadores têm se posicionado no sentido de estender ao âmbito legal trabalhista a análise de certos fenômenos da precarização como autênticas fraudes à legislação tutelar.

As práticas de precarização e desprofissionalização das instituições de ensino revelam um desrespeito deliberado aos direitos sociais dos docentes e uma conduta que pode ser caracterizada como “*dumping* social”, uma vez que a supressão de direitos trabalhistas, geralmente, está relacionada à potencialização de lucros e garantia de vantagem desleal perante a concorrência.

José Augusto Rodrigues Pinto esclarece que “a expressão ‘*dumping*’ provém do verbo inglês *dump*, significando desfazer-se de algo e depositá-lo em determinado local, como se fosse lixo” (PINTO, 2011, p. 137). A ANAMATRA (Associação Nacional dos Magistrados Trabalhistas) define o *dumping* social como “as agressões reincidentes e inescusáveis aos direitos trabalhistas que geram um dano à sociedade, pois com tal prática desconsidera-se,

propositalmente, a estrutura do Estado Social e do próprio modelo capitalista com a obtenção de vantagem indevida perante a concorrência” (CHAVES, 2010 p.1).

No mercado internacional é comum a utilização do termo *dumping* para qualificar distorções causados no mercado financeiro como, por exemplo, a venda de grande quantidade de produtos a um preço muito abaixo do praticado no mercado. Jorge Luiz Souto Maior (*et al*, 2014, p.71) qualifica a conduta das empresas que praticam *dumping* nas relações trabalhistas como “agressões ao Direito do Trabalho” que implica em danos ao empregado e aos demais empregadores que, inadvertidamente, cumprem a legislação. Na opinião do magistrado, tais empresas ferem o preceito constitucional da função social da propriedade refletindo na própria atuação negocial e fazendo com que haja a perda da legitimidade de atuar no mercado.

A despeito do cenário de crise repleto de desprofissionalização e desprestígio da atividade docente, não se pode ignorar ou negar que o professor é profissão essencial para o desenvolvimento da sociedade e do país e pode sofrer transformações radicais, mas jamais a extinção completa, pois não é possível cogitar uma nação desprovida de profissionais qualificados para o ensino.

Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marqueteiros, eles são os verdadeiros “amantes da sabedoria”, os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber – não o dado, a informação, o puro conhecimento – porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e busca, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis (GADOTTI, 2003, p. 9).

O mercado de trabalho vive uma escassez de profissionais do magistério há alguns anos e essa carência, exposta com a promulgação da Lei 9.394/96, evidenciou a necessidade de formação superior para os professores de educação básica, estabelecendo um prazo de 10 anos para que os docentes com a formação técnica concluíssem o ensino superior. A despeito de todo empenho público²³ para atingir a meta proposta pela LDB, não houve a valorização do professor, ao contrário. Os docentes, marcados pela precarização profissional, ainda são

²³ A Universidade Aberta do Brasil (UAB) faz parte de um sistema criado em 2005 pelo MEC a fim de democratizar e expandir o ensino superior público do Brasil. Em 2007, o programa UAB passou a integrar as atividades da Diretoria de Educação a Distância, com o intuito de colaborar com o processo de formação inicial e continuada de professores para a educação básica oferecendo licenciaturas em todas as áreas e em pedagogia.

desqualificados e mal remunerados, o que contribui para que muitos professores procurem outras profissões que ofereçam melhor remuneração.

Comentando a dimensão dos nítidos contornos da precarização no mundo do trabalho Franco (et al, 2010 p. 231 a 233) explica o fenômeno como “um processo multidimensional que altera a vida dentro e fora do trabalho” e que leva “à desestabilização dos estáveis, à perda dos referenciais de proteção social do trabalho”, gerando insegurança e instabilidade aos indivíduos. Para fins de compreensão Franco sintetiza o processo de precarização laboral em dimensões. A primeira diz respeito aos vínculos de trabalho e relações contratuais, compreendendo o processo sociopolítico de perdas de direitos trabalhistas ou do seu usufruto, bem como de benefícios indiretos.

A segunda dimensão concerne à organização e às condições de trabalho, caracterizadas pelas metas inalcançáveis e pelo ritmo intenso de trabalho favorecidos pelo patamar tecnológico da microeletrônica; a forte pressão de tempo somada à intensificação do controle ou da instrumentalização do medo à demissão conduzem à intensificação do trabalho.

A terceira dimensão está estreitamente ligada às anteriores e consiste na precarização da saúde dos trabalhadores configurada pela fragilização – orgânica, existencial e identitária – dos indivíduos pela organização do trabalho com intensificação da multiexposição.

A quarta dimensão da precarização compreende a fragilização do reconhecimento social, da valorização simbólica e do processo de construção das identidades individual e coletiva. Consolida-se no imaginário social a noção de descartabilidade das pessoas, de naturalidade da insegurança e da competição de todos contra todos, ancorada na fragilização dos vínculos, nas rupturas de trajetórias profissionais, na perda da perspectiva de carreira.

A quinta dimensão atinge a natureza da representação e organização coletiva afetada pelo enfraquecimento dos sindicatos, cuja representatividade é constantemente ameaçada pela divisão crescente das categorias profissionais e pelas inúmeras formas de flexibilização que anulam a regulação do mercado de trabalho, ocultando a relação capital/trabalho.

Assim, antes de se cogitar uma reforma educacional a fim de estimular o aperfeiçoamento da formação dos professores como solução para o problema da baixa qualidade do ensino brasileiro, há de se pensar em políticas públicas efetivas que busquem proporcionar salários e condições de trabalho dignos para essa categoria profissional.

3. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A educação brasileira está repleta de carências e ainda é real o fato de que as políticas públicas implementadas até aqui não conseguiram atender às necessidades sociais da população no que se refere à educação de qualidade.

O número de cidadãos analfabetos ainda é significativo. Segundo dados da PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - em 2012 a taxa de analfabetismo das pessoas (sem nenhuma escolaridade ou com um ano ou menos de estudos) de 15 anos ou mais foi estimada em 8,7%, o que corresponde ao contingente de 13,2 milhões de analfabetos brasileiros. A mesma pesquisa aponta que o percentual de pessoas com nível superior completo é de apenas 12%, equivalente a 14,2 milhões de pessoas.

A análise da proporção desses percentuais em relação à população brasileira no mesmo ano (199,24 milhões segundo dados do IBGE) conduz à conclusões assustadoras: o número de analfabetos é espantosamente alto e a quantidade de pessoas com acesso à educação superior é vergonhoso para uma nação em desenvolvimento; principalmente quando se considera que 74,2% das matrículas do ensino superior, incluindo graduação e pós graduação, são relativas à instituições de ensino da rede privada (CENSO 2010 da Educação Superior).

Com a intenção de reduzir esses índices e ampliar a possibilidade de acesso à educação, o governo brasileiro regulamentou a educação a distância (em inglês *e-learning*²⁴), a qual tem crescido de maneira progressiva, em especial, nos cursos tecnológicos e de graduação e pós graduação.

A disseminação da Educação a Distância (EaD) no Brasil é recente, embora esta modalidade de ensino já tenha uma longa trajetória no cenário internacional. A evolução histórica da EAD é marcada pelo surgimento dos meios de comunicação, os quais permitiram a interação quase presencial entre professores e alunos (MARTINS; POLAK, 2001, p. 107). Inicialmente com cursos por correspondência, rádio e televisão somente nas últimas duas décadas é que a EaD se fortaleceu no país como prática educativa embora ainda existam controvérsias que envolvem conceituação e abordagens educacionais.

²⁴ *E-learning* é uma modalidade de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes tecnológicos de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados por meio da internet.

O artigo 80 da Lei 9.394/96 regulamentou e autorizou o funcionamento da EaD em todos os níveis da educação brasileira:

Art. 80. 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.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

A educação a distância tem sido amplamente utilizada em instituições de ensino superior privadas e públicas e está fundamentada na interação entre professores e alunos por meio das tecnologias de informação. É neste sentido a definição contida no art. 1º do Decreto 5622/05 que regulamentou o art. 80 da Lei 9.394/96 (Lei das Diretrizes e Bases da Educação):

Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Parágrafo único – Os cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente.

Nesse gênero de ensino há cursos²⁵ oferecidos totalmente à distância, nos quais não ocorrem encontros físicos entre professor e alunos em sala de aula, semipresenciais com encontros periódicos, sendo que uma parte do aprendizado ocorre em sala de aula e outra à distância, utilizando meios de comunicação. A flexibilidade é a principal característica da EaD, possibilitando ao aluno a escolha de horário e lugar mais convenientes para o estudo.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou a Portaria 4.059 de 10 de dezembro de 2004, na qual estende às instituições presenciais de ensino superior a possibilidade de introduzir na organização curricular de seus cursos reconhecidos a oferta, integral ou parcial, de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, desde que estas não ultrapassem 20% da carga total do curso (BRASIL. MEC, 2004).

Em razão da necessidade de formação em nível superior para os professores da educação básica da rede pública, o MEC implantou uma política nacional denominada Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto 6.755/2009) a fim de alcançar uma quantidade maior de professores por meio da EaD. O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi organizado para oferecer educação em instituições públicas, consolidando um modelo de educação a distância que tem alcançado resultados impressionantes²⁶.

Do ponto de vista das exigências requeridas para que um curso de EaD seja disponibilizado ao público, não há diferença em relação aos cursos tradicionais, pois é necessário cuidadoso acompanhamento e planejamento pedagógico das disciplinas ofertadas, conteúdo programático e formas de avaliação. Isto significa que a educação a distância não dispensa a atuação do professor, ao contrário, é possível perceber a ampliação da atividade docente. Além das atividades pedagógicas tradicionais, na EaD são necessárias, ainda, estratégias específicas para o ambiente virtual e a utilização de tecnologias de informação e comunicação.

²⁵ De uma maneira geral, um curso é um conjunto de situações didáticas atendendo a uma ementa, ou seja, explicitando quais conceitos serão abordados por quais componentes do curso. Por sua vez, a situação didática resulta da agregação de objetos de aprendizagem, sejam eles objetos didáticos ou objetos de conteúdo; uma situação didática modela um conjunto de relações estabelecidas explícita ou implicitamente entre um aluno, grupos de alunos ou um professor ou grupo de professores ou um determinado meio, e tem a finalidade de conseguir que os alunos se apropriem de um saber (COUTINHO, 2009, p. 312)

²⁶ A partir dos primeiros editais da UAB, 550 polos já estavam implementados com cursos disponíveis. As 74 instituições de ensino superior públicas da UAB atendiam, nesta data, 165.000 alunos. (COSTA; PIMENTEL, p.81)

O material didático disponibilizado aos alunos pode ser apenas escrito ou em vídeoaulas, previamente gravadas. As dúvidas dos discentes são encaminhadas digitalmente ao professor ou tutor que também as respondem utilizando recursos digitais de e-mail ou softwares.

Em que pese a visível popularização e crescimento da educação a distância, proliferam críticas sobre o fato de que esta modalidade de ensino apresenta uma diversidade de cursos oferecida com o intuito de alcançar as camadas sociais financeiramente desprivilegiadas e que, conseqüentemente, para atingir metas de redução de custos, tem negligenciado a preocupação com a qualidade do ensino. Outros educadores consideram que a universidade sofreu uma erosão irreparável na sua hegemonia com a transição do conhecimento universitário convencional para o transdisciplinar produzido com base nas novas tecnologias (SANTOS, 2004, p. 63)

Por outro lado, há uma grande quantidade de defensores que veem na EaD uma alternativa para profundas mudanças nos métodos de ensino, capazes de estimular o cérebro a pensar criticamente e não apenas desenvolver a memória (GADOTTI, 2000, p. 5).

As recentes tecnologias criaram novos espaços de conhecimento permitindo que um número cada vez maior de pessoas estude e acesse, de suas casas e escritórios, o ciberespaço da aprendizagem a distância ou informações estocadas de forma prática, facilitando a pesquisa. Mas há educadores que criticam a falta de interação pessoal contínua entre docentes e discentes, estabelecendo nessas ausências de contato direto o pressuposto para “a liquefação da figura do professor, que se torna um prestador de serviço” (BELLONI, 2003, p.82).

O termo educação a distância parece conter uma contradição imanente que não pode passar despercebida e que suscita de imediato o aparecimento da seguinte questão: Pode um processo educativo/formativo ser desenvolvido a distância? Dito de outro modo: Apesar das bases epistemológicas e dos diversos métodos empregados nas situações cotidianamente experimentadas nas salas de aula, o escopo central de tal processo não é o de proporcionar condições favoráveis para a aproximação e não para o distanciamento entre professores e alunos? (ZUIN, 2006, p.945)

Parece existir nos meios acadêmicos uma dificuldade para compreender como ocorre o processo educacional sem o contato presencial entre professor e aluno (PERROTI, VIGNERON, 2004, p.55). O avanço da tecnologia permitiu transformar o paradigma espaço-tempo da sala de aula em um “estar junto” virtual, no qual a comunicação é multidimensional e as distâncias espaço-temporais são rompidas (LÜCK, 2008, p.262). Os defensores do ensino

a distância encaram a ausência da tradicional interação pessoal e o afastamento espacial entre professores e alunos como simples características a serem suplantadas pela utilização de recursos tecnológicos avançados e permanentemente aprimorados.

O cenário nacional e mundial demonstra que há uma tendência crescente em explorar as potencialidades dos recursos tecnológicos a fim de criar e ampliar métodos híbridos de educação e formação para que as pessoas tenham uma multiplicidade de acessos. Almeida (2009, p. 105) afirma que “a interatividade inerente às TICs potencializa a criatividade, a expressão do pensamento e a colaboração, mas a tecnologia em si mesma, qualquer que seja ela, não é suficiente para garantir a qualidade da EAD, nem indica a abordagem educacional”, de forma que há uma tensão entre as mudanças provocadas pela amplitude das possibilidades de utilização da tecnologia na educação e a “estabilidade encapsuladora” das práticas pedagógicas, as quais requerem uma busca de metodologias reflexivas e voltadas para a perspectiva do “estar junto virtual”. A auto-aprendizagem ocorre em interdependência entre pessoas que se agrupam por motivações e necessidades convergentes para atingir determinado objetivo.

Assim a educação a distância pressupõe uma participação ativa do estudante e o aprendizado por meio de experiências significativas compartilhadas²⁷. Trata-se de uma facilitação de aprendizagem, na qual a pessoa consegue aprender quando envolvida diretamente nos processos educativos e o professor renuncia ao papel centralizador do conhecimento e assume a função de criar metodologias que “propiciem aos aprendizes o desenvolvimento da criatividade, autonomia e liberdade para a autogestão da aprendizagem” (ALMEIDA, 2009, p. 107).

Embora a educação a distância seja inovadora e incontestavelmente facilitadora do acesso à educação, não se pode esquecer que esta modalidade de ensino tornou-se uma nova fatia do mercado, extremamente rentável. E tal caráter econômico tende a disfarçar práticas que visem exclusivamente ao lucro, deixando de lado o que é realmente relevante: educação de qualidade extensiva a todos.

²⁷ O estudo da auto-aprendizagem na perspectiva do conhecimento compartilhado deu origem ao conceito de heutagogia (*heuta* – auto, próprio - e *agogus* – guiar) que expande a concepção de andragogia (novo conceito educacional voltado à educação de adultos) ao reconhecer as experiências cotidianas como fonte de saber e incorpora a autodireção da aprendizagem com foco nas experiências. A ênfase da heutagogia incide sobre o desenvolvimento das pessoas para lidar com um mundo em contínua transformação, o que exige flexibilidade para atuar em espaços de trabalho carregados de incerteza, levando os indivíduos a serem proativos em lugar de simplesmente reativos (ALMEIDA 2009, p. 105 e 107).

3.1 Evolução Histórica da Educação a Distância

Uma das principais inovações da área educacional das últimas décadas foi a criação e aperfeiçoamento do Ensino a Distância, a qual eliminou distâncias geográficas e possibilitou o acesso a educação para um grande contingente populacional. Mas essa modalidade de educação não é nova; surgiu muito antes dos meios eletrônicos de comunicação e remonta ao intercâmbio de mensagens escritas na Antiguidade.

Na Grécia e em Roma existia uma rede de comunicação feita por meio das cartas, que levavam informações sobre o cotidiano pessoal e coletivo, informações científicas e aquelas que, intencionalmente, destinavam-se à instrução (SARAIVA, 1996, p. 17). Do início do Século XX até a Segunda Guerra Mundial, a educação a distância cresceu e desenvolveu várias experiências na medida em que os meios de comunicação foram se transformando ao longo do tempo; a introdução de novos meios de comunicação de massa substituiu, gradativamente, o ensino por correspondência por mecanismos mais rápidos e eficientes.

O marco na educação a distância ocorreu em 20 de março de 1728, quando foi feito um anúncio na *Gazette de Boston*, disponibilizando aulas por correspondência ministradas por Caleb Philips, que enviava semanalmente as lições para os alunos inscritos. Em 1840, na Grã-Bretanha, Isaac Pitman ofereceu um curso de taquigrafia por correspondência. Em 1880, o *Skerry's College* ofereceu cursos preparatórios para concursos públicos. Em 1884, o *Foulkes Lynch Correspondence Tuition Service* ministrou cursos de contabilidade. Em meados do século XIX, as universidades de Oxford e Cambridge, na Grã-Bretanha, ofereceram cursos de extensão. Em seguida foram introduzidos vários cursos em todo o mundo, utilizando o rádio, mas o verdadeiro impulso ocorreu a partir de meados dos anos 60, com a institucionalização de várias ações no campo da educação secundária e superior que teve início na Europa e se expandiu aos demais continentes (NUNES, 2009, p. 2 e 3).

Gonzales (2005, p. 34 e 35) e Nunes (2009, p. 3 a 7) apresentam uma síntese da implantação de projetos de educação a distância nos principais países do mundo, sendo que destes os principais centros de divulgação desta modalidade de ensino é a França, Espanha e Inglaterra:

Cuba – a educação começou a ser implantada em 1979. A Faculdade de Ensino Dirigido, da Universidade de Havana, é o centro reitor dos cursos regulares oferecidos em todo o país e que contam com o suporte de outras 15 instituições universitária. Em Cuba os

programas curriculares e estrutura dos cursos a distância são os mesmos dos cursos presenciais.

Suécia – registrou a primeira experiência de EaD em 1833 com um curso de contabilidade.

Inglaterra – iniciou as primeiras atividades em 1840 e em 1843 cria a *Phonografic Corresponding Society*. Neste país foi criada, em 1962, a *Open University* que mantém um sistema de consultoria a fim de apoiar outros países interessados em implantar uma educação a distância de qualidade. Atualmente a *Open University* tem cerca de 200 mil alunos que estudam em casa ou no local e trabalho e pouco mais de 40 mil alunos em cursos de pós-graduação; possui material didático diversificado, traduzido para diversas línguas e disponibilizados por vários meios de comunicação.

Alemanha - fundou o primeiro instituto de ensino de línguas por correspondência em 1856.

Estados Unidos - iniciou em 1874, com a *Illinois Weeleyan University*. Atualmente existe mais de uma centena de importantes universidades e instituições de nível superior e médio, programas de capacitação profissional altamente gabaritados e cursos de formação geral de amplo reconhecimento público. Além das universidades isoladas, há nos Estados Unidos consórcios de escolas e universidades que ministram cursos a distância conjugando aquilo que cada uma tem de melhor.

Canadá – destaca-se a *Athabasca University*, que começou seu experimento piloto em 1973, o qual articulava o uso intensivo do telefone com um eficiente sistema de tutoria; a conferência telefônica e todas as formas de contato desse meio de comunicação eram as bases tecnológicas que firmavam o conceito da universidade a distância.

Paquistão – Iniciou a formação de docentes via EaD a partir de 1974 com a Universidade Aberta Allma Iqbal.

Nova Zelândia – a primeira escola por correspondência, *The New Zealand Correspondence School*, foi criada em 1922 e tinha por objetivo a disseminação de cursos para crianças do ensino básico sem acesso a escolas por dificuldades físicas ou geográficas e também para crianças que não residiam permanentemente no país. Os materiais impressos eram enviados pelo correio, havia aconselhamento e tutoria presenciais e a utilização de material audiovisual. Em 1946 foi criada *The Open Polytechnic of New Zealand* para o desenvolvimento de cursos profissionalizantes de educação continuada e para promoção de oportunidades educacionais em nível médio. A *Palmerston North College of Education* e a

Massey University disponibilizam cursos de graduação nas áreas de educação e agronomia, respectivamente, e a *University of Otago* oferece cursos de pós-graduação.

Sri Lanka – desde 1980 a Universidade Aberta de Sri Lanka procura atender, por meio da formação de profissões tecnológicas e docentes, setores importantes para o desenvolvimento do país.

Rússia – nesse país a educação a distância foi um grande instrumento de abertura e garantia de oportunidades de educação para milhares de pessoas desde o início da década de 1930. Foram oferecidos cursos em todas as áreas, principalmente aqueles que podiam aperfeiçoar os trabalhadores e criar novas facilidades ao homem do campo. Vários líderes políticos e gerente importantes, inclusive, se formaram ou tiveram o segundo curso concluído por meio da educação a distância.

Tailândia – A Universidade Aberta Sukhothai Thammathirat, fundada em 1969, mantém cerca de 400 mil alunos de diferentes áreas.

China – mantém programas de educação a distância desde o início da década de 1950. Atualmente funciona o Sistema Chinês de Universidade pela Televisão (Dianda) que reúne 575 centros regionais de ensino universitário pela TV e 1.500 centros locais de educação, os quais, por sua vez, coordenam mais de 30 mil grupos de tutoria espalhados por todo o país. Esse sistema admite anualmente 300 mil alunos e já formou mais de 1,5 milhão de alunos.

Indonésia – em 1950 foi criado o *National Teachers Distance Education Upgrading Course Development Centre* para oferecer uma alternativa de aperfeiçoamento de professores. Em 1979, o Ministério da Educação e da Cultura criou uma escola secundária a distância: o *Centre for Educational Communication Technology*. Em 1984, também por intermédio do Ministério da Educação e Cultura foi criada a *Universitas Terbuka (The Open University of Indonésia)*, que atende mais de 100 mil alunos nas áreas de educação, economia, administração, matemática, estatística e administração pública, entre outros cursos.

Índia – a educação a distância na Índia teve início com um projeto piloto da Universidade de Nova Délhi em 1962. A partir de 1982 consolidou-se a EaD como alternativa de qualidade testada e comprovada e, em 1982, foi criada a primeira universidade a distância da Índia: a *Andhra Pradesh Open University*. Em 1985 foi criada a *Indira Gandhi National Open University*, que funciona tanto oferecendo cursos regulares como credenciando cursos das demais universidades a distância. Depois ainda foram instituídas as universidades abertas *Kota Open University* (1987) e *Yashwantrao Chavan Open University* (1989). Além dessas,

no início dos anos 90, mais de 35 universidades convencionais mantinham programas de educação a distância

Bangladesh – a EaD foi implantada com base na organização de um programa de pós-graduação em educação, oferecido a partir de 1985 pelo *National Institute of Educational Media and Technology* (NIEMT), como parte do programa estatal para capacitação dos professores. No início da década de 1990, esse curso passou a ser mantido pelo Instituto de Educação a Distância de Bangladesh, com 3 mil alunos.

Austrália – é um dos países que mais investe na educação a distância, com dezenas de programas que vão desde o ensino fundamental até os cursos de graduação e pós-graduação de excelente qualidade e tratados com igualdade de condições em relação a educação presencial quanto ao credenciamento e suporte orçamentário. Não possui nenhuma universidade especializada exclusivamente na modalidade a distância; porém, as Universidades de Queensland, New England, Macquary, Murdoch e Deakin tem percentagens maiores de alunos a distância do que presenciais.

Japão – há relatos de cursos por correspondência no Japão desde o final do século XIX. Na década de 1930, uma grande quantidade de cursos não formais por correspondência foi publicada e enviada por correio. Em 1938 foi criada a Escola Kawasaki para Profissionais da Saúde, uma das primeiras experiências de educação a distância voltada à qualificação e formação pessoal de apoio médico. Em 1947 as leis sobre educação fundamental e educação escolar incentivaram a criação de programas de educação a distância e, logo em seguida, a Universidade Chuo criou uma Divisão de Educação por Correspondência, com ênfase em educação continuada, educação comunitária e desenvolvimento vocacional. Na sequência a Universidade Hosei, a Universidade de Tóquio, a Universidade Feminina do Japão e a Universidade do Ar disponibilizaram cursos veiculados principalmente pela televisão e pelo rádio, preparados pelo Instituto Nacional de Educação por Múltiplos Meios (Nime) e por materiais impressos.

Portugal – a Universidade Aberta de Portugal foi criada em 1988 e sua autonomia reconhecida em 1994. Ela tem o campus central em Lisboa, mas também conta com estruturas na cidade de Porto e em Coimbra. Atualmente oferece uma série de cursos de graduação e pós-graduação em várias áreas acadêmicas e mantém uma vasta rede de apoio espalhada em todo o país. Seu Instituto de Comunicação e Multimídia tem a função de desenvolver materiais didáticos e o suporte de comunicação dos cursos. A Universidade Aberta de Portugal oferece cursos de bacharelado em história, língua portuguesa, gestão, matemática

aplicada, estudos europeus, ciências sociais, literatura; há licenciatura nas mesmas áreas e em informática, além de cursos não formais de qualificação para o trabalho. No programa de pós-graduação existem cursos de mestrado de administração e gestão educacional, de comunicação educacional e multimídia, de comunicação em saúde, de contabilidade e auditoria, de contabilidade e finanças empresariais, ensino de ciências, estudos ingleses, estudos sobre as mulheres, gestão de projetos, gestão da qualidade, relações interculturais e também um mestrado interdisciplinar em estudos portugueses.

México – O Programa Universidade Aberta foi inserido na Universidade Autônoma do México em 1972.

Costa Rica – em 1977 foi criada a Universidade Estatal a Distância da Costa Rica, com o objetivo de aumentar os alunos no ensino superior; está ramificada em todo o país com 29 centros acadêmicos e de estudos, que cumprem a função de assessorar os alunos e apoiar tecnicamente o desenvolvimento dos cursos. Em meados da década de 80 o Programa Diversificado a Distância do Seminário Bíblico Latino-Americano da Costa Rica, com o apoio de entidades não-governamentais da área educacional popular, começou a desenvolver materiais e cursos voltados para educação pastoral, introduzindo temáticas novas de valorização da cidadania.

Venezuela – em 1977 foi criada a Universidade Nacional Aberta da Venezuela como parte de um plano de desenvolvimento nacional. A ideia foi criar uma universidade flexível, que fosse ao mesmo tempo inovadora, centralizadora de desenvolvimento e facilitadora de acesso ao ensino superior. A Universidade foi concebida como um sistema articulado de funções e seus cursos, inicialmente, tiveram o objetivo de criar novas carreiras mais adaptadas às necessidades da sociedade naquele momento.

Colômbia - em 1983 foi criada a Universidade Estatal Aberta e a Distância da Colômbia.

Assim como em outros países, o Brasil também iniciou o ensino a distância por correspondência. No final do século XVIII existiam anúncios em jornais oferecendo cursos profissionalizantes. Mas o marco de referência oficial é a instalação das Escolas Internacionais, em 1904, uma unidade de ensino estruturada formalmente, filial de uma organização norte-americana existente até hoje e presente em vários países. Os cursos oferecidos eram voltados para pessoas que estavam em busca de emprego, especialmente nos setores de comércio e serviços (ALVES, 2009, p. 9) e o material didático também era remetido pelos correios.

A seguir são relatados os principais acontecimentos que marcaram o desenvolvimento da educação a distância no Brasil, em ordem cronológica (ALVES, 2011, p. 90):

1923 – Henrique Morize e Edgard Roquette-Pinto criaram a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro que oferecia curso de português, francês, silvicultura, literatura francesa, esperanto, radiotelegrafia e telefonia.

1934 – Edgard Roquette-Pinto instalou a Rádio-Escola Municipal do Rio, projeto para a então Secretaria Municipal de Educação do Distrito Federal. Os estudantes tinham acesso prévio a folhetos e esquemas de aulas, e também era utilizada correspondência para contato com estudantes.

1939 – surgimento do Instituto Monitor, em São Paulo, que oferecia cursos profissionalizantes por correspondência.

1941 – surge o Instituto Universal Brasileiro que oferecia cursos profissionalizantes por correspondência. Nesse ano surgiu também a Universidade do Ar, que manteve atividades até 1944.

1947 – criada a nova Universidade do Ar, patrocinada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC) e emissoras associadas, que oferecia cursos comerciais radiofônicos. A experiência da Universidade permaneceu até 1961.

1959 – a Diocese de Natal, Rio Grande do Norte, cria algumas escolas radiofônicas, dando origem ao Movimento de Educação de Base (MEB), marco na Educação a Distância não formal no Brasil. O MEB, envolvendo a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e o Governo Federal utilizou inicialmente um sistema rádio-educativo para promover o acesso de jovens e adultos à educação.

1962 – é fundada, em São Paulo, a Ocidental School, de origem americana, focada no campo da eletrônica.

1967 – o Instituto Brasileiro de Administração Municipal inicia suas atividades na área de educação pública, utilizando-se de metodologia de ensino por correspondência. Nesse mesmo ano, a Fundação Padre Landell de Moura criou seu núcleo de Educação a Distância, com metodologia de ensino por correspondência e via rádio. Destaca-se o Projeto Mobral, vinculado ao governo federal, que disponibilizava cursos para alfabetização de adultos com abrangência nacional.

1970 – surge o Projeto Minerva, um convênio entre o Ministério da Educação, a Fundação Padre Landell de Moura e Fundação Padre Anchieta, cuja meta era a inclusão social

de adultos. O projeto foi mantido até o início da década de 1980. Na década de 70 fundações privadas e organizações não governamentais iniciaram a oferta de cursos supletivos a distância, no modelo de teleducação, com aulas via satélite, complementadas por kits de materiais impressos.

1974 – surge o Instituto Padre Reus e na TV Ceará começam os cursos das antigas 5ª a 8ª séries, atuais 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com material televisivo e impresso.

1976 – é criado o Sistema Nacional de Teleducação, com cursos através de material instrucional.

1979 – a Universidade de Brasília, pioneira no uso da Educação a Distância no ensino superior no Brasil, cria cursos veiculados por jornais e revistas. Em 1989 é transformada no Centro de Educação Aberta Continuada a Distância (CEAD).

1981 – é fundado o Centro Internacional de Estudos Regulares (CIER) do Colégio Anglo-Americano que oferecia Ensino Fundamental e Médio a distância para crianças cujas famílias se mudaram temporariamente para o exterior.

1983 – o SENAC desenvolveu uma série de programas radiofônicos sobre orientação profissional na área de comércio e serviços, denominada “Abrindo Caminhos”.

1991 – tem início o programa “Jornal da Educação – Edição do Professor”, concebido e produzido pela Fundação Roquette-Pinto. Trata-se de um programa para a formação continuada e aperfeiçoamento de professores do ensino fundamental.

1992 – criada a Universidade Aberta de Brasília.

1995 – é criado o Centro Nacional de Educação a Distância e a Secretaria Municipal de Educação cria o MultiRio (RJ) que ministra cursos de 6º ao 9º ano, utilizando programas de televisão e material impresso. Nesse mesmo ano foi criado o Programa TV Escola da Secretaria de Educação a Distância do MEC.

1996 – é criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo Ministério da Educação. Nesse mesmo ano são estabelecidas as bases legais da educação a distância por meio da Lei 9.394/96.

2000 – é formada a UniRed, Rede de Educação Superior a Distância, consórcio que reúne atualmente 70 instituições públicas do Brasil que oferecem cursos de graduação, pós-graduação e extensão. Nasce também, nesse ano, o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), com a assinatura de um documento que inaugurava a parceria entre o Governo do Estado do Rio de Janeiro, por intermédio da Secretaria de Ciência e Tecnologia, as universidades públicas e as prefeituras do Estado do Rio de Janeiro.

2002 – o CEDERJ é incorporado a Fundação Centro de Ciências de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ).

2004 – vários programas para a formação inicial e continuada de professores da rede pública, por meio da EaD, foram implantados pelo MEC, entre eles, o Proletramento e o Mídias na Educação. Essas ações resultaram na criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

2005 – é criada a Universidade Aberta do Brasil, uma parceria entre MEC, estados e municípios, integrando cursos, pesquisas e programas de educação superior a distância.

2006 – no dia 09 de maio entra em vigor o Decreto nº 5.773 que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, incluindo os da modalidade a distância.

2007 – entra em vigor o Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, que altera dispositivos do Decreto nº 5.622 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

2008 – em São Paulo, uma lei permite que 20% da carga horária do ensino médio seja feita a distância.

2009 – entra em vigor a Portaria nº 10, de 02 de julho de 2009, que fixa critérios para a dispensa de avaliação *in loco* e deu outras providências para a Educação a Distância no Ensino Superior do Brasil.

O advento do rádio e da televisão deram nova dimensão à educação a distância, na medida em que aumentaram o seu alcance e tornaram possível imprimir maior agilidade nos processos educacionais²⁸, antes feitos somente por correspondência. “Hoje, vivemos uma nova onda, que reúne tanto a apropriação de uma nova tecnologia comunicativa, a telemática (informática com telecomunicação), como se articula por meio de novos conceitos de organização virtual, a rede” (NUNES, 2009, p. 7) capazes de propiciar condições ainda melhores de interação para o aprendiz. Sem dúvida nenhuma, a internet proporcionou a consolidação da educação a distância no Brasil e no mundo, facilitando a acessibilidade.

3.1.1 Ensino via Correspondência

Os cursos por correspondência iniciaram, a princípio, para atender a demanda de formação ou especialização profissional de adultos. Com o passar do tempo, a variedade de

²⁸ Em 1976 foram registrados 1.241 programas de rádio e TV, realizados com recepção em 510 escolas de 71 municípios. Informações disponíveis em: <<http://www.edutec.unesp.br>>. Acesso em 13/07/2014.

curso foi ampliada e um número cada vez maior de pessoas passou a utilizar esse tipo de ensino.

O ensino por correspondência deu início à educação a distância no mundo e esteve presente por um longo período; os registros do seu início datam da metade do século XIX e seu desaparecimento aconteceu na década de 1990. A afirmação relativa ao seu desaparecimento está ligada ao conceito de tutoria utilizado na aprendizagem por correspondência, totalmente mediada por correio, e não somente pelo tipo de material didático utilizado, geralmente impresso. O que justifica essa denominação da metodologia é o processo de mediação entre o aluno e o tutor, instrutor ou professores realizado por meio de cartas, assim como remessa de lições, trabalhos e provas e até pagamentos realizados por serviços disponibilizados pelo correio (PALHARES, 2009, p.48).

Os cursos funcionavam totalmente utilizando os serviços dos correios para informações e matrículas dos alunos, envio de material, respostas às dúvidas ou orientação dos alunos, avaliações e até remessas de material para atividade prática (mais comuns nos cursos profissionalizantes).

Os profissionais que faziam a mediação entre escola/alunos eram chamados instrutores, pois muitos não possuíam formação pedagógica ou graduação superior. Apenas era requerido que os instrutores tivessem pleno domínio do que ensinavam. “A contribuição dos instrutores era, talvez, a mais importante desse processo, ao traduzirem os desejos de alunos” (PALHARES, 2009, p. 49), pois o relacionamento com os discentes ditava as regras de planejamento dos cursos. Os instrutores trabalhavam durante algumas horas por semana na sede da escola e a carga horária era determinada pelas demandas dos alunos. Esse tempo era dedicado para responder às dúvidas, corrigir provas e trocar informações com a secretaria da escola.

A mediação entre escola/aluno era importantíssima não somente para estímulo ao autoaprendizado do aluno como também para dotar o material didático com a linguagem e abordagem corretas.

Uma vez que o tema de estudo, a auto-aprendizagem e a forma de estudo deviam dar conta dos conceitos de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a aprender e aprender a ser, em cada curso se buscava a interatividade para um aprendizado ativo e, para tanto, os conteúdos e as estratégias pedagógicas eram projetados a fim de prover um alto grau de interação entre aluno e o material didático à disposição. Nos fascículos de cada curso, o aluno encontrava diversas atividades que propiciavam simulações, jogos, quebra-cabeças, estudos de casos, ou seja, tudo o que pudesse levá-lo a aprender a aprender (PALHARES, 2009, p. 53).

O material didático dos cursos por correspondência era de responsabilidade do setor de editoria e o editor, normalmente um profissional formado em jornalismo, coordenava todas as atividades que envolvia o processo de criação e confecção desse material e também avaliava o conteúdo redigido pelos autores; os direitos autorais eram cedidos pelos autores à instituição por prazo indeterminado.

Para sucesso dessa modalidade de ensino era essencial um serviço rápido na expedição de materiais e uma mediação de qualidade entre os discentes e a instituição. Muitas escolas conseguiram desempenhar esse papel de forma relevante e alcançaram êxito no ensino por correspondência, o qual só foi substituído pelo desenvolvimento de ferramentas tecnológicas mais baratas, mais rápidas e mais abrangentes.

3.1.2 Ensino via Rádio

O rádio é um meio de comunicação extraordinário em razão do seu amplo alcance social, grande abrangência geográfica e baixo custo do aparelho. Foi a primeira manifestação tecnológica de uma série de importantes instrumentos que são utilizados em todo o mundo.

O primeiro transmissor de ondas de rádio foi instalado no Brasil em 1913, na região amazônica, a pedido do governo brasileiro e a primeira transmissão de rádio realizada oficialmente no Brasil ocorreu em 1922, com o pronunciamento do presidente da República Epitácio Pessoa²⁹.

Desde então, o rádio se popularizou³⁰ e hoje está presente na vida de, praticamente, todas as pessoas nos automóveis e residências e convive pacificamente com outros instrumentos de comunicação ainda mais avançados como a televisão e a internet.

Na EaD o rádio foi largamente utilizado nas décadas de 60 e 70 com o objetivo de proporcionar cursos de alfabetização e de profissionalização para os adultos, mas essa forma de educação obteve uma eficácia relativa pelo fato de não se utilizar a abordagem e conteúdo compatíveis com a cultura e costumes dos ouvintes/alunos. As aulas eram monótonas e o conteúdo estava acima da possibilidade de acompanhamento por parte da audiência, pois se partia da suposição de conhecimentos prévios que, de fato, não existiam. Assim, o ensino pelo

²⁹ Dados extraídos do site www.locutor.info/biblioteca. Acesso em 15/07/2014.

³⁰ Segundo dados do IBGE, em 2010 81,4% das residências brasileiras possuíam aparelho de rádio e 95,1% tinham aparelhos de televisão. Dados disponíveis no site www.censo2010.ibge.gov.br

rádio era sinônimo de curso de ‘segunda categoria’, motivando um grande número de evasões (BIANCO, 2009, p. 59 e 60).

Esse cenário foi alterado nos anos 80 quando organizações populares e não governamentais passaram a controlar o rádio educativo com novas formas de comunicação que utilizavam histórias reais e dramatizações, fundamentados nos princípios educacionais do pedagogo uruguaio Mario Kaplún para uso do rádio na educação. O educador defendia a utilização de recursos como: comunicação afetiva, estímulo à imaginação, imagens auditivas, poder de sugestão, emoção, diálogo com o ouvinte, vínculo com o cotidiano, diversidade de recursos de linguagem (dramatização, enquete, entrevista, reportagem). Devia-se superar o modelo da sala de aula e estabelecer um diálogo com o ouvinte, numa relação horizontal (BIANCO, 2009, p. 60 e 61).

A pedagogia de Kaplún influenciou diversos programas educacionais radiofônicos de sucesso como os do SEBRAE e da ABED, os quais construíram um modelo de excelência quanto aos conteúdos educativos para a população de baixa renda e pouca escolaridade.

A EaD por meio do rádio foi substituída pelo ensino via televisão e, posteriormente, pela maciça utilização da internet. No entanto, ainda constitui um poderoso meio de comunicação e forte aliado na disseminação de ideias e de informações.

3.1.3 Ensino Via Televisão

A junção da imagem e do som possibilitou um extraordinário avanço na comunicação; a televisão aprimorou o fenômeno de eliminar fronteiras geográficas que já vinha sendo realizado pelo rádio.

Em 1950 foram iniciadas no Brasil as primeiras transmissões em canal aberto na cidade de São Paulo por iniciativa de Francisco Assis Chateaubriand Bandeira de Melo, proprietário dos Diários Associados, uma cadeia de jornais e emissoras de rádio. Chateaubriand importou 200 aparelhos de televisão e espalhou-os pela cidade, mas havia grande dificuldade em manter uma programação diária. No final de 1950 foram autorizadas as concessões de transmissão da TV Tupi e TV Record em São Paulo e a TV Jornal do Comércio, em Recife³¹.

A utilização da televisão como instrumento educacional teve início em 1956, nos Estados Unidos com a veiculação de programas educativos pela *Chicago TV College*. No

³¹ Dados extraídos do Portal Tudo Sobre TV/A História da Televisão no Brasil. Disponível em: <<http://www.tudosobretv.com.br>>. Acesso em 14/07/2014.

Brasil houveram dificuldades para a implantação da EaD pela televisão pois não havia uma política específica para regulamentar a comunicação educativa.

Somente em 1960, com a criação da TV Cultura (do grupo Chateaubriand), começaram as primeiras experiências de ensino via TV. Em 1967 o Código Brasileiro de Telecomunicações determinou a obrigatoriedade de transmissão de programas educativos pelas emissoras de radiodifusão e pelas televisões educativas e, nesse mesmo ano foi criado o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização. O problema desses programas é que a transmissão ocorria em horários incompatíveis com a disponibilidade dos possíveis alunos.

Em 1978 a Fundação Roberto Marinho profissionalizou o projeto educacional, trabalhando com uma equipe multidisciplinar com cultura e dinâmicas próprias para transformar a educação em serviço. Em parceria com a Fundação Padre Anchieta a Rede Globo deu início aos programas do “Telecurso 2º Grau” e os resultados dos exames supletivos no final daquele ano demonstraram índices de aprovação superiores aos anos anteriores (BARRETO, 2009, p.451). Essa iniciativa possibilitou o acesso de milhares de pessoas à educação gratuita.

Em seguida vieram outros bons projetos como “Telecurso 1º Grau”, “Telecurso 2000”. “Salto para o Futuro”.

Embora a educação via televisão apresentasse, inicialmente, alguns problemas relativos às limitações de diálogo com o aluno ou orientação individual esse sistema revolucionou os meios de comunicação e ampliou extraordinariamente a possibilidade de alcançar pessoas, muitas vezes, excluídas por distâncias geográficas ou dificuldades de locomoção.

3.2 Aprender a Aprender – Novo Paradigma

A profissão docente apresenta duas especificidades, que a diferenciam das demais profissões: a acadêmica – que trata dos saberes e do saber fazer; e a especificidade pedagógica – que remete às formas de ensinar, à metodologia e técnicas utilizadas no exercício da docência (BECERRA, 2010, p. 5220) e o conceito de docência, por sua vez, “pretende significar a interligação da docência com a aprendizagem e construção de saber que mutuamente se alimentam” (ROLDÃO, 2005, p. 106).

O ensino tradicional desenvolve as duas dimensões, acadêmica e pedagógica, no ambiente da escola e, mais precisamente, dentro da sala de aula, estabelecendo uma conexão

direta entre docente e discentes viabilizando um acompanhamento constante do processo de ensino-aprendizagem. A sala de aula virtual, por outro lado, não tem paredes e permite que o aluno acesse de qualquer lugar e em qualquer hora; basta conectar-se a internet.

Para Coutinho (2009, p. 310) a educação pode ser entendida como um processo contínuo de desenvolvimento da pessoa e, ao mesmo tempo, da sua socialização. Com uma filosofia educacional escolhida e o respaldo de uma teoria de aprendizagem dela derivada, elabora-se o planejamento que conduzirá o processo de ensino-aprendizagem. Assim, “a partir de uma ação deliberada de ensino com o objetivo de estabelecer condições para que o educando, gradativamente, desenvolva competências e adquira conteúdos, que são socioculturais, ocorre a aprendizagem”.

Por muito tempo a educação esteve organizada a partir de elementos específicos como aluno, professor e escola, regras, métodos, tempos e espaços, além de atividades, experiências e oportunidades de aprendizagem, porém as tecnologias de informação possibilitam uma ruptura com o modelo tradicional de ensino e novos modelos de aprendizagem passaram a fazer parte do universo dos educadores e alunos, resultando na necessidade de aprimoramento das práticas educacionais e um planejamento voltado particularmente para o ensino a distância e não para a mera reprodução da realidade em sala de aula.

A nova modalidade EaD baseada na utilização das TICs possibilita a instauração de um outro paradigma educacional, interativo e com uma abordagem diferenciada do ensino presencial convencional. Na EaD não existem barreiras de tempo e espaço, pois as ferramentas tecnológicas eliminaram as distâncias geográficas e permitiram a realização da educação por meio da interação assíncrona³² favorecendo a flexibilização do tempo para o aluno.

Segundo Coutinho (2009, p. 312) o desenvolvimento de cursos on-line devem traduzir uma pedagogia diferenciada que requer, além das ferramentas, uma postura pedagógica inovadora que permita a participação e a cooperação dos aprendizes na construção do conhecimento; a didática deve favorecer o equilíbrio entre o auto estudo (aprendizagem individual) e a interação dos participantes (aprendizagem cooperativa).

O projeto pedagógico da EaD está voltado para a organização de atividades coletivas, individuais, presenciais e virtuais e o estabelecimento das rotinas de acompanhamento e atendimento dos alunos por parte dos professores e tutores, bem como definição de processos

³² Na EaD a comunicação ocorre com mais frequência de forma assíncrona por meio de e-mail, fóruns de discussão, videoaulas, material didático e biblioteca virtual. Mas também ocorrem atividades de comunicação síncrona – em tempo real – com a utilização de *chats* e videoconferência (BATTISTI et al, 2010, p.4).

avaliativos específicos para a modalidade a distância ou seja, a avaliação deve ser processual e contínua, composta de avaliações a distância e presencial (SALVUCCI et. al 2012, p. 5). No sistema de avaliação *on line* pode-se trabalhar com elementos complementares, como gerenciadores de conteúdo e de aprendizagem, complementando-se com outros elementos como: portfólios, fóruns, listas de discussão, seminários virtuais, chats etc. (POLAK, 2009, p. 155).

A EaD está intrinsecamente ligada às tecnologias de informação, o que a transforma num setor altamente dinâmico. No entanto, o Decreto 5.655/2005 deixa clara a exigência de encontros presenciais para avaliações, estágios, apresentação de trabalhos de conclusão de curso e atividades laboratoriais, se previstas no curso (art. 1º). A carga horária e duração deve ser a mesma dos cursos presenciais, sendo possível, inclusive, a aceitação de transferências de alunos oriundos dos cursos presenciais e vice-versa (art. 3º).

A EaD enquadra-se em uma nova dimensão da educação, expressa no termo de ‘aprendizagem abrangente’, comprovando uma relação biunívoca entre conhecimento e mídia; ambos se tornam, simultaneamente, indispensáveis às práticas concretas e eficazes de aprendizagem. O papel exercido pelas tecnologias de informação e a valorização da inovação estabelecem um novo paradigma de aprendizagem flexível, na qual o professor deixa de assumir a responsabilidade pela transmissão do conhecimento e desloca sua competência para incentivar a aprendizagem e desenvolver o raciocínio (FORMIGA, 2009, p. 43 e 44). O sucesso da EaD depende do comprometimento de alunos e professores e de processos de interação eficientes.

Também é de vital importância que se estabeleça um planejamento detalhado das atividades e dos mecanismos de comunicação, recursos administrativos e acadêmicos que serão utilizados pelos alunos. Loyolla (2009, p.151) aponta os recursos acadêmicos disponíveis ao estudante como cruciais para o bom desenvolvimento de um curso e para a motivação e permanência do estudante. Por isso deve ser cuidadosamente planejado para atender às necessidades na abordagem e interação do aluno com o material instrucional e também deve servir como motivação para permanência e continuidade dos estudos.

Teles (2009, p. 73 e 74) aponta a necessidade de mudança de atitude do professor no ensino *on line*, adotando uma postura de encorajamento dos estudantes à auto reflexão e à participação ativa nas discussões. Para isso o docente assume várias funções específicas, destinadas ao bom desempenho da aprendizagem:

- Pedagógica – abrangendo tudo o que é feito para apoiar o processo de aprendizagem do indivíduo ou grupo por meio de várias ações: dar instrução direta, realizar perguntas diretas, fazer referências a modelos ou exemplos, dar conselhos ou oferecer sugestões, promover auto reflexão no estudante, guiar os estudantes no processo de encontrar outras fontes de informação, sugerir que os estudantes expliquem ou elaborem melhor suas ideias, oferecer feedback e congratulações pelas contribuições nas discussões *on line*, atuar como suporte na estruturação das tarefas cognitivas, redirecionar a discussão com os estudantes para os eixos centrais mais importantes do tema.
- Gerenciamento – se refere a todas as atividades realizadas para que o curso se desenvolva eficientemente no âmbito administrativo: gerenciamento das ações dos estudantes, encorajando-os a postar mensagens e enviar trabalhos no prazo; administrar discussões e trabalhos de grupos, decidindo composições e monitorando a interação; suporte administrativo, esclarecendo regras e expectativas do curso, administrando notas e presença dos alunos, organizando como serão feitas as avaliações.
- Suporte social – o professor deve criar um ambiente de comunicação fácil e confortável que favoreça as relações interpessoais; gerenciar conflitos; assegurar que todos estejam participando.
- Suporte técnico – selecionar *software* apropriado para preencher os objetivos específicos da aprendizagem da disciplina e ajudar os estudantes para que se tornem usuários competentes e confortáveis do *software* escolhido.

A análise das competências requeridas pelo professor na EaD permite concluir que as funções não diferem daquilo que o docente tradicional (presencial) costuma realizar em sala de aula, com exceção de um aprofundamento das habilidades para lidar com as ferramentas tecnológicas. Quando se verifica os requisitos para avaliação da instituição de ensino a distância, também é possível perceber que o diferencial das ações docentes referem-se às características tecnológicas, inerentes a essa modalidade de ensino. Barry Willis, da Universidade de Idaho³³, considera relevantes para a avaliação institucional em EaD os seguintes critérios:

- Uso da tecnologia – familiaridade, problemas, aspectos positivos, atitudes no uso da tecnologia.

³³ Pesquisa disponível em:<<http://www.uidaho.edu/eo/dist4.html>>. Acesso em 15/07/2014.

- Formato das aulas – eficácia das aulas, discussões, perguntas e respostas, qualidade das questões ou dos problemas levantados durante a aula, incentivo aos estudantes para que se expressem.
- Atmosfera das aulas na condução do aprendizado dos estudantes.
- Quantidade e qualidade das interações entre os estudantes e o instrutor.
- Conteúdo do curso - relevância, adequação e organização.
- Atividades - relevância, grau de dificuldade e tempo requerido, rapidez das respostas, nível de legibilidade dos materiais impressos.
- Teste: frequência, relevância, quantidade da matéria, dificuldade, retorno das avaliações.
- Estrutura de suporte – facilitadores, tecnologia, bibliotecas, disponibilidade, retorno das avaliações.
- Produção dos estudantes – adequação, propriedade, rapidez, envolvimento dos estudantes.
- Atitudes dos alunos – frequência, trabalhos apresentados, participação nas aulas.
- Instrutor – contribuições como líder das discussões, efetividade, organização, preparação, entusiasmo, abertura aos pontos de vista dos estudantes.

A leitura desses critérios avaliativos remete à importância do docente em todo o processo de ensino-aprendizagem na EaD. Embora a metodologia seja nova, não há inovação no fato de que é imprescindível que haja um profissional qualificado e capaz de conduzir os alunos nos meandros do saber.

3.3 Desprofissionalização e Precarização na Docência a Distância

As profissões possuem características próprias e evoluem conforme o contexto histórico individual, desenvolvendo determinados padrões de comportamento e habilidades comuns ao seu grupo. No caso dos docentes, não foi diferente; na trajetória histórica da atividade docente no Brasil é possível vislumbrar um processo de profissionalização que, gradativamente, promoveu visibilidade social a essa profissão. Até o início da década de 70 os professores eram formados no magistério (para lecionar nas séries iniciais) e no ensino superior (para as séries a partir do 6º ano) em instituições públicas ou confessionais. Hoje, são muitas as instituições privadas que oferecem a formação superior e há, também, um bom

número de universidades habilitadas a proporcionarem cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*.

O termo profissão é definido por Cunha (1999, p. 131) como “a posse de um saber específico que a distinga no mundo do trabalho” e a profissionalização se refere ao conjunto de procedimentos que são validados como próprios de um grupo profissional, no âmbito de uma estrutura de poder. Ludarnelli (2008, p. 77) entende a profissionalização como o processo pelo qual as ocupações adquirem o *status* de profissão.

A reforma educacional e a instituição de políticas públicas para avaliação de ensino deflagradas na década de 90, proporcionaram uma maior exigência na formação dos professores e conseqüentemente, influenciaram na profissionalização da categoria.

Wilenky (apud LUDARNELLI, 2009, p. 78-80) estabelece alguns estágios considerados essenciais para caracterizar o processo de profissionalização de determinada atividade:

- O trabalho que era realizado de forma amadora converte-se em uma atividade da qual se extraem rendimentos.
- Criam-se instituições de ensino para qualificação, treinamento e avaliação dos candidatos à profissão, a fim de garantir certa homogeneidade na profissão. É o saber profissional organizado em uma base cognitiva codificada em princípios, transmitidos de forma estruturada pela instituição de ensino.
- Forma-se a associação profissional, a qual passa a organizar as pretensões dos membros da ocupação para transformá-la numa profissão. Para tanto, múltiplas estratégias são executadas, como a definição das funções privativas da profissão e o combate aos praticantes sem qualificação educacional.
- A proteção legal advinda da regulamentação da profissão é fator extremamente relevante. O Estado delimita a jurisdição exclusiva da profissão sobre uma base de conhecimento e um conjunto de tarefas e práticas, outorgando privilégio legal sobre a oferta de determinados serviços ao mercado e punindo quem exerce ilegalmente a profissão.
- Promulgação de um código de ética: a profissão, por meio de normas deontológicas, auto regula-se e regula o mercado, fixando critérios para a relação entre o profissional e o cliente, com base na ideologia do serviço prestado. O Código de Ética também disciplina a concorrência entre os pares e pune a má prática, a fim de assegurar a confiança da sociedade no profissional.

Segundo Ludarnelli (2008, p. 57), a profissão de professor faz parte do grupo das profissões não corporativas, ou seja, aquelas que não possuem capacidade de auto regulação profissional, por meio de uma entidade composta por membros da profissão, estando submetidas integralmente à hetero regulação determinada pelo Estado. Embora a categoria dos docentes não tenha auto regulação³⁴ por um conselho de classe profissional, a qual permitiria um maior controle ocupacional e autonomia no desempenho da função, a profissão docente atende aos requisitos da profissionalidade³⁵ e é reconhecida legal e socialmente como uma profissão.

Os professores têm representação sindical em todo o país, mas não encontram no movimento sindical e na organização social os canais de organização e de reivindicação à altura das mudanças necessárias para modificação do cenário de desvalorização da profissão. Jacques Delors (1998, p. 156) entende que as organizações de professores são determinantes para instaurar um clima de confiança e uma atitude positiva diante das inovações educativas, propiciando um clima de conciliação que busque o consenso entre as finalidades e os meios.

Roldão (2005, p. 110-112) identifica a massificação do sistema de ensino como fator determinante para a dependência da atividade docente às agendas políticas dos governos e às necessidades sociais das épocas que se foram sucedendo, resultando no escasso poder dos professores sobre o que se ensina e na ilimitada intervenção sobre a organização do seu trabalho e na organização institucional que o enquadra. Essa modificação das dimensões do poder e do controle dos professores sobre a ação docente dificultam a constituição de coletivos autônomos enquanto grupo de profissionais que se auto organiza e defende o seu saber próprio. A autora considera como um indicativo da “não profissionalidade” ou da desprofissionalização docente a pseudo liberdade delegada aos professores, considerando-a como sinônima do direito arbitrário de agir como quiserem, sobretudo, sem interferências externas.

Sueli de Ávila (2010, p. 206 e 207) critica a mercantilização do ensino superior do ponto de vista da reforma educacional que proporciona uma expansão sem o correspondente financiamento público, favorecendo as propostas neoliberais por meio da intensificação das privatizações, da terceirização e da informalização que conduzem o trabalho docente à

³⁴ Desde 2007 os pedagogos buscam a autonomia da profissão por meio da criação de um Conselho Federal de Pedagogia, a exemplo de outras profissões que já alcançaram esse patamar. Tramita no Congresso um Projeto de Lei de autoria do deputado Mauro Nazif que busca a autorização para criação de conselhos regionais e federal de Pedagogia, no entanto, tal projeto ainda não obteve aprovação plena.

³⁵ Roldão (2005, p. 108) conceitua a profissionalidade como “aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas”.

precarização. A execução de mudanças demandadas pelo Estado no setor produtivo da educação visa à eficiência ao mesmo tempo em que se busca a redução de custos sociais, trazendo graves reflexos para a profissão docente:

- A precarização do trabalho docente representada à baixa remuneração, à fragmentação, à desqualificação e à perda do *status* social.
- A descentralização gerencial que traz uma visão ilusória de colaboração no processo, mas esconde a falta de autonomia em relação ao trabalho.
- A submissão aos sistemas avaliativos, tanto dos docentes quanto das instituições, que tem por finalidade a eficiência e a produtividade do professor.
- A flexibilização que se estende aos contratos de trabalho precários e ao crescente número de tarefas que transformam o professor em “gestor” de trabalhos burocráticos e até de captação de recursos.
- A intensificação e extensão do trabalho como um todo.

O trabalho docente passou por um processo de fragmentação, distribuindo as funções exercidas por um profissional apenas entre um grupo de trabalhadores; “a totalidade do trabalho docente foi dividida tecnicamente em várias parcelas e atribuídas a trabalhadores distintos, de modo interdependente”, mas que formam um equipe denominada de polidocência³⁶ (MILL, 2006 p.184 e 185).

No caso dos docentes há uma constante pressão para o aumento gradativo das tarefas desenvolvidas, e a propagação do conceito de que o professor deve ser cada vez mais produtivo para estar à altura do mercado de trabalho. Assim são crescentes as exigências para produção científica, orientações e atendimento de alunos, aumento de horas/aula; tudo isso favorecido pelas novas tecnologias que permitem que o professor esteja conectado à instituição de ensino em qualquer tempo e lugar no verdadeiro exemplo de polivalência ou, melhor dizendo, “polidocência”.

Dal Rosso (2008, p. 20) relaciona a intensidade do trabalho com a quantidade de energia despendida para a realização do trabalho concreto, com o desempenho e esforço do trabalhador no exercício da atividade. Essa identificação do trabalho pode ocorrer com a reorganização laboral que ocasione o aumento da carga e aumente a produtividade, como visto no Taylorismo. Também é possível a intensificação do trabalho pela introdução de novas tecnologias, como ocorreu com o Toyotismo, que aumentou a produção pela automação

³⁶ O conceito de polidocência introduzido por Mill (2002, p.16) não se refere a qualquer coletivo de trabalhadores, mas especificamente ao coletivo de professores que, mesmo com formação diversa, é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem de um determinado curso.

dos processos que exigia um trabalhador para o controle de várias máquinas. Por analogia, é possível concluir que no processo evolutivo da profissão docente ocorreram os dois processos e ainda persiste a racionalização do trabalho que visa o lucro e uma constante reorganização que requer do trabalhador a contínua aquisição de conhecimentos para lidar com novas tecnologias.

Hoje, na docência a distância, vislumbra-se mesmo acúmulo de atividades pedagógicas e administrativas relativas ao ensino presencial somadas à necessidade de adequação do professor às ferramentas tecnológicas essenciais ao funcionamento da educação a distância.

Conforme pesquisa elaborada na tese de doutorado de Daniel Mill (2006, p. 214 e 215), pode-se levantar algumas questões específicas relacionadas a precarização do trabalho docente na educação a distância:

- Carga horária alta e com dupla jornada de trabalho.
- Elevado número de alunos por docente, variando de 15 a 200 alunos para uma carga horária média de 10 a 20 horas de trabalho semanal.
- O teletrabalho tende a ser realizado à noite ou em horários de tempo livre para o descanso, pois é visto como “bico” ou fonte complementar para a renda do grupo familiar.
- Os contratos de trabalho na EaD, quando existem, são vagos, temporários, de tempo parcial e, às vezes, pagos na forma de bolsa de trabalho (o que evita a criação de vínculo empregatício e dispensa as obrigações decorrentes dele).
- Os ganhos salariais são, em média, baixos para configurar a principal fonte de renda do grupo familiar, além dos problemas inerentes ao recebimento do salário em forma de bolsas de estudos ou bolsa de trabalho.
- Há despreocupação com as despesas do trabalhador com os equipamentos e serviços (energia elétrica, conexão à internet, computador, etc) o que gera condições de trabalho inadequadas (mobiliários e espaços inadequados).
- Os espaços e os tempos dedicados ao trabalho são flexibilizados em função da responsabilidade, autonomia e necessidades diversas: trabalho de tempo parcial, realizado no tempo de produção, no espaço familiar, de descanso, com recebimento por uma carga horária inferior àquela negociada em contrato.

- Há dificuldades do teletrabalhador docente em gerir sua própria jornada e espaço de trabalho no contexto familiar e de vida privada, o que rouba tempo e espaço de descanso e lazer em horário e local de trabalho. Ignoram-se os perigos à saúde pessoal e familiar aí decorrentes.
- Faltam informações e suportes para orientação em relação a direitos e deveres peculiares ao teletrabalho. Acrescentam-se ainda, lutas por legislação mais adequada e orientação para capacitar os teletrabalhadores em função de seus direitos.

As inovações e reformas na educação não surtirão o efeito desejado, ou seja, melhorar a qualidade do ensino de forma a influenciar o desempenho econômico das nações, se desconsiderar os problemas enfrentados pela categoria docente em todo o mundo. É preciso analisar a situação atual do ensino e como o docente está inserido nesse contexto.

3.4 Males que Afetam a Saúde do Trabalhador na Docência a Distância

A partir do início da industrialização e a intensificação da força de trabalho surgiu a preocupação com a saúde dos trabalhadores e o crescimento de acidentes laborais forçaram, gradativamente, a criação de leis específicas para extinguir processos desumanos de trabalho ou, ao menos, reduzir os impactos causados por condições insalubres a que os obreiros são continuamente expostos.

O trabalho contemporâneo convive paradoxalmente com avanços tecnológicos e grande conhecimento científico ao lado de precarização social, adoecimento dos indivíduos e destruição ambiental. Apesar dos elevados patamares tecnológicos alcançados, o mundo da produção continua estruturado, fundamentalmente, pela acumulação de capital e obstinada obtenção de lucro que conduz à perda da razão social do trabalho (FRANCO et al, 2010 p. 230) e ao comprometimento da saúde do trabalhador em decorrência da negligência ou ingerência patronal relacionada às condições do ambiente de trabalho e a riscos ocupacionais. Por isso foi necessária a implementação de normas legais que obriguem e responsabilizem o empregador pelos danos causados à saúde do trabalhador.

O Ministério do Trabalho editou a Portaria 3.214 de 08 de junho de 1978, por meio da qual declarou as atividades insalubres e perigosas ao trabalhador bem como instituiu as

Normas Regulamentadoras de Segurança e Saúde no Trabalho³⁷ que dão direcionamento para o desenvolvimento das ações e obrigações das empresas relativas às medidas de prevenção, controle e eliminação de riscos, inerentes ao trabalho e à proteção da saúde do trabalhador.

A Constituição Federal, no art. 7º, inciso XXII, especifica que o trabalhador tem direito à “redução dos riscos inerentes ao trabalho, por meio de normas de saúde, higiene e segurança”; o inciso XXIII do mesmo artigo prevê o pagamento dos adicionais de penosidade, e insalubridade para os trabalhadores que sofrem riscos a sua saúde, e periculosidade para os obeiros que sofrem riscos à vida. Os adicionais de insalubridade e periculosidade foram regulamentados, no entanto, o adicional de penosidade não foi contemplado com a regulamentação legal para que integre a remuneração do trabalhador, constituindo um direito constitucional de eficácia limitada.

Os dados estatísticos do final da primeira década do século XXI relativos à saúde do trabalhador, mostram dados estarrecedores que corroboram com a constatação da extrema necessidade de normas que protejam cada vez mais a segurança e saúde dos trabalhadores. Cerca de 92% dos Benefícios Acidentários pagos pela Previdência Social brasileira, em 2010, decorreram de doenças ocupacionais (registrados por meio do código B91 – Auxílio Doença Acidentário); dentre os adoecimentos ocupacionais que mais afastam os trabalhadores dos seus postos de trabalho estão: em primeiro lugar as Lesões por Esforço Repetitivo/Doenças Osteomusculares Relacionadas ao Trabalho (LER/DORT), em segundo lugar estão as Lesões Traumáticas e, em terceiro lugar aparecem os Transtornos Mentais e Comportamentais, cuja origem em grande parte dos casos, está no chamado “estresse ocupacional”, decorrente de fatores como o cumprimento de metas abusivas, a alta competitividade entre os trabalhadores e a insegurança em relação à volatilidade do emprego e/ou renda (VIZZACARO-AMARAL, 2012, p. 69 e 70)

Dentre os Transtornos Mentais e Comportamentais de afastamento do trabalho no Brasil, a depressão é a principal causa, seguida pela ansiedade e síndrome do pânico e, em terceiro lugar, está o abuso de drogas e álcool. O adoecimento psíquico tem sido responsável, inclusive pelo aumento gradativo³⁸ de suicídios, sendo que o trabalho é responsável,

³⁷ As Normas Regulamentadoras de Segurança, chamadas NR's, são 36 diretrizes específicas editadas pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) que tratam da regulamentação de medidas obrigatórias que devem ser observadas por empresas públicas e privadas e também por empregados. O não cumprimento das NR'S resulta em penalidades previstas em lei para o empregador e constitui ato faltoso a recusa do empregado ao cumprimento de suas obrigações com a segurança do trabalho.

³⁸ VIZZACARO-AMARAL (2012, p. 70 e 71) relata que em 1987 ocorriam 4,8 mil mortes/ano quando a população no Brasil era de 138,6 milhões de habitantes; em 2007 aconteceram 8,8 mil suicídios/ano em uma

diretamente, por 2,2 milhões de mortes no mundo e, indiretamente, por 1,1 milhão de suicídios (como fator de risco tanto para os adoecimentos psíquicos que levam ao suicídio em si). No Brasil, a responsabilidade direta do trabalho é de 2,7 mil mortes e, indireta (como fator de risco significativo), em 8,8 mil suicídios, anualmente, equivalendo a 1 morte, relacionada direta ou indiretamente ao trabalho, a cada 10 segundos, no mundo, e a cada 1,5 hora, no Brasil (VIZZACCARO-AMARAL, 2012, p. 71).

Os dados estatísticos relativos a novos adoecimentos e aumento de mortes apontam para a existência de graves problemas decorrentes das condições de trabalho contemporâneo, originários, segundo a OIT, de mudanças na organização laboral associadas ao avanço tecnológico nos locais de trabalho, caracterizando verdadeiros desafios à área de Saúde e Segurança no trabalho em tempos globalizados (BARRETO, 2012, p. 113).

A Dra. Edith Seligmann Silva, médica estudiosa dos temas que envolvem a saúde mental dos trabalhadores, declara que a precarização do trabalho “repercute negativamente sobre a saúde mental, especialmente a partir das transformações das relações de poder e da organização do trabalho” que levam ao desgaste e sofrimento psíquico, identificando uma estreita relação entre trabalho e depressão que gera uma verdadeira “epidemia” em todo o mundo (2012, p. 89).

Como exemplo desta epidemia cabe citar o caso emblemático da tragédia ocorrida na empresa Renault, na França³⁹, entre outubro de 2006 e fevereiro de 2007, que culminou com o suicídio de três trabalhadores em apenas quatro meses. As mortes estão relacionadas a uma política organizacional de reposicionamento de mercado operada pela Renault e denominada como “Contrato 2009”, que tinha como objetivo aprimorar os resultados financeiros⁴⁰ da empresa até 2009 por meio do lançamento de 27 novos veículos em 3 anos. No dia 20 de outubro de 2006, um engenheiro de 39 anos, um dos responsáveis pelo projeto “Logan” se atirou do 5º andar do prédio envidraçado da sede da Renault de Guyancourt, na cidade

população de 187,6 milhões de brasileiros. Isso representa 1 suicídio a cada hora, sendo a depressão o principal fator de risco.

³⁹ Os casos da Renault não são isolados; segundo dados do governo francês, ocorrem, anualmente, na França, cerca de 300 a 400 suicídios dentro dos locais de trabalho, com uma média que pode chegar a mais de um suicídio por dia dentro de companhias francesas (VIZZACCARO-AMARAL, 2012, p. 73).

⁴⁰ A força econômica que sustenta uma política organizacional agressiva como a da Renault pode ser observada no sucesso de vendas que a empresa atingiu na França e no mundo. O grupo Renault-Nissan, liderado por um brasileiro desde 2007, vem comemorando cada vez mais sua participação junto ao mercado nacional. Com o lançamento dos veículos Logan, Sandero e Duster, que representavam 68% das vendas da Renault no primeiro quadrimestre de 2012, a marca aumentou em 73,6% sua participação no mercado nacional e em 2012 passou a ocupar a 5ª posição entre as montadoras no país, atrás apenas da Fiat (1ª), da Volkswagen (2ª), da General Motors (3ª), e da Ford (4ª), todas já instaladas no Brasil desde antes da abertura econômica realizada na década de 1990 (VIZZACCARO-AMARAL, 2012, p. 73).

francesa de Yvelines, nos arredores de Paris. Segundo testemunhas, o suicídio ocorreu no meio da manhã, em frente a dezenas de colegas. Outro episódio, no final de janeiro de 2007, envolveu um funcionário de 44 anos, de um centro de documentação técnica do núcleo de desenvolvimento do novo “Twingo” e, em fevereiro de 2007, um técnico de 38 anos que seria promovido suicidou-se deixando uma carta que dizia que “o trabalho é duro demais para suportar” (VIZZACCARO-AMARAL, 2012, p. 72 e 73).

A precarização profissional mescla sujeição, insegurança e incerteza que afetam as várias dimensões da vida humana, em especial a saúde. “O aumento do desemprego leva ao medo da exclusão que leva à aceitação da exploração do trabalho e tudo isso conduz ao sofrimento” (ÁVILA, 2010, p. 222). Frequentemente o trabalhador, apesar de reconhecer a sobrecarga e a exploração, não consegue desvencilhar-se da relação de trabalho, pois reconhece que tem muito a perder, uma vez que o trabalho constitui seu “ganha-pão” e também é o espaço que possibilita o reconhecimento social, que confere ao sujeito seu “estatuto profissional”, sendo “mediador essencial da construção da identidade psicológica” e um meio para emancipação (DEJOURS, 2008, p. 171).

Para a maioria das pessoas, o acesso a um emprego representa, não apenas ter um meio de sobrevivência e convívio social, como também significa a garantia de direitos de proteção social e de assistência à saúde. Muitos profissionais que não usufruem da tutela desses direitos fundamentais, mesmo que tenham uma ocupação e um rendimento, sentem-se desvalorizados e excluídos do mercado de trabalho, como é o caso das cooperativas de trabalho dos professores (ÁVILA, 2010, p. 223).

As situações laborais que acarretam agravos à saúde são reais, no entanto, a diversidade de manifestações e a subjetividade dos danos envolve grande complexidade no que diz respeito a determinar o nexos causal entre a doença e o agente motivador específico, em especial nos casos de transtornos mentais/comportamentais, os quais são considerados como maior causa de afastamento do trabalho. No meio jurídico, em processos judiciais, é necessária a colaboração pericial de profissional habilitado a realizar o psicodiagnóstico⁴¹ e identificar a presença de transtornos mentais relacionados ao trabalho.

⁴¹ A realização de perícia para determinar transtornos psíquicos é feita por meio de Entrevista Clínico-psicodiagnóstica com o Reclamante em consultório psicológico apropriado para esse fim. Tal entrevista baseia-se na “Abordagem Pluridimensional” que, para o estabelecimento do diagnóstico e do nexos causal exige o levantamento de dados da história de vida, da história laboral do trabalhador, do seu histórico de adoecimento e de dados epidemiológicos acerca do padrão de desgaste da saúde da categoria profissional em questão (PAPARELLI, 2012, p.157).

A literatura científica que aborda os fatores de desgaste mental atesta que, se há perda ou transformações negativas de um estado anterior mais satisfatório, pode-se entender o processo como desgaste mental, processo constituído de “experiências que se constroem diacronicamente, ao longo das experiências da vida laboral e extra laboral dos indivíduos” (SILVA, 1994, p. 80). Esses dados também devem ser considerados na investigação do nexo de causalidade entre o ambiente laboral e os danos à saúde do trabalhador; uma vez constatado o nexo causal, o trabalhador tem direito ao afastamento pelo auxílio-doença acidentário, tendo reconhecida a sua doença como acidente de trabalho e, conseqüentemente, é devida a estabilidade de emprego, nos termos da legislação.

Paiva e Saraiva (2005, p. 145 e 146) destacam a questão da pressão psicológica das exigências do trabalho associadas às atividades profissionais dos docentes do ensino superior que podem resultar na perda da qualidade da vida emocional e no estresse em proporções demasiadas que podem desenvolver problemas que vão dos transtornos psicológicos a sintomas físicos que desencadeiam doenças graves. Os autores conceituam o estresse como “um conjunto de relações que o organismo desenvolve ao ser submetido a uma situação que exige esforço para adaptação”. O meio profissional docente do ensino superior está envolto em exigências que envolvem ensino, pesquisa, extensão, orientação de alunos e funções administrativas que somam grande pressão derivada das contingências ambientais (políticas, econômicas, sociais e culturais) e o seu significado que acabam por alterar as experiências de trabalho, impactando a estrutura psíquica dos indivíduos e fazendo da docência uma profissão de sofrimento.

Tal condição da atividade do professor foi reconhecida pelo Decreto 53.831 de 25 de março de 1964, o qual a considerou como uma ocupação penosa e para a qual foi estabelecida a aposentadoria especial em 1981, com a Emenda Constitucional nº 18. Raimundo Simão de Melo (2010, p. 208) conceitua o trabalho penoso como sendo a atividade desgastante para a pessoa humana, expondo o trabalhador a um esforço além do normal e provocando uma sobrecarga física ou psíquica. Para Jorge Luiz Souto Maior (2004, p. 98) o trabalho penoso “é um trabalho que não só apresenta riscos à saúde física, mas que, pelas suas condições adversas ao psíquico, acaba minando as forças e a autoestima do trabalhador, mais ou menos na linha do assédio moral”.

O estresse ocupacional apresenta-se como “uma tentativa de ajustamento entre o indivíduo e suas condições ocupacionais específicas, de maneira que o equilíbrio orgânico possa ser alcançado”. As fontes de pressão podem levar o indivíduo a apresentar sintomas de

estresse em nível individual, como aumento de pressão arterial, dores nos ombros e coluna, depressão, consumo de álcool, irritabilidade acentuada, alienação, apatia, ansiedade, etc, como também podem ocorrer sintomas na dimensão organizacional: absenteísmo, rotatividade, dificuldades nas relações laborais, queda na qualidade e na produtividade, etc., que podem levar ao desenvolvimento de patologias físicas e mentais: problemas de coração, úlceras, gastrites, esgotamento, etc. (PAIVA; SARAIVA, 2005, p. 147 e 148).

Esteve (1995, p. 113) retrata o estresse docente como um “conjunto de reações dos professores como grupo ocupacional desajustado em função das mudanças sociais”. Segundo o autor, a soma do mal estar e do esgotamento produzido pelo acúmulo de exigências repercute na personalidade dos docentes em, pelo menos, doze escalões:

- Sentimentos de desajustamento e insatisfação perante os problemas reais da prática do ensino, em aberta contradição com a imagem ideal do professor;
- Pedidos de transferência, como forma de fugir de situações conflituosas;
- Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho que se realiza;
- Desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não);
- Absenteísmo laboral como mecanismo para cortar a tensão acumulada;
- Esgotamento, como consequência da tensão acumulada;
- Ansiedade, depreciação do eu, auto culpabilização perante a incapacidade de ter sucesso no ensino;
- Reações neuróticas;
- Depressões;
- Ansiedade, como estado permanente associado em termos de causa-efeito a diagnósticos de doença mental.

A compreensão do estresse e a sua conexão com a saúde do professor é tarefa complexa que exige detalhada análise de um conjunto de situações que envolvem o contexto da atividade docente. No entanto, o aumento crescente do número de doenças decorrentes do trabalho entre os professores é fenômeno que tem preocupado órgãos nacionais e internacionais. A OIT, desde 1983 destaca a posição dos professores em 2º lugar entre as profissões que mais apresentam doenças ocupacionais, em nível mundial, sendo o profissional

que mais riscos apresenta em relação à Síndrome de *Burnout*⁴² (SILVA; PEREIRA, 2014 p. 16).

Os primeiros estudos para caracterizar a saúde do professor brasileiro, datados de 1985, destacaram como fonte dos sintomas de estresse ocupacional dos professores a precariedade das condições de trabalho, que provocavam afastamentos por distúrbios da voz como calosidades das cordas vocais e disfonia. A partir da década de 90, os estudos apontaram um aumento significativo do número de casos de estresse e da síndrome de *Burnout*, associados ou não a outras patologias. Pesquisas de 1999 relataram que a desvalorização do trabalho docente, expresso genericamente pela percepção de desrespeito por parte dos alunos e da sociedade, as condições salariais que não condizem com a importância e a responsabilidade social da atividade, a necessidade de ampliação da jornada de trabalho para recompor salário, os aumentos expressivos de alunos em salas de aula, além da luta permanente por manter-se no emprego, tudo isso, têm contribuído diretamente para a perda de qualidade da saúde dos professores (CRUZ et al, 2010, p.149 e 150).

Atualmente os professores têm sido alvo de diversas investigações em razão da constatação de que no exercício profissional da atividade docente encontram-se presentes diversos estressores psicossociais, relacionados à natureza de suas funções e ao contexto institucional e social onde estas são exercidas (CARLOTTO, 2002, p. 21). Indivíduos com cronificação de altos níveis de estresse ficam vulneráveis ao surgimento da Síndrome de *Burnout* (AREIAS; COMANDULE, 2006, p.199), doença caracterizada por três aspectos básicos: exaustão emocional, despersonalização (distanciamento, indiferença) e falta de envolvimento pessoal no trabalho, geralmente resultante de estresse ou frustração prolongados. Está relacionado não apenas ao indivíduo que deixa de agir autonomamente sobre sua realidade, mas também a amplitude e a profundidade com que ele percebe e reage a tal realidade, mudando, assim, a natureza dos laços com que a ela se une (PAIVA; SARAIVA, 2005, p. 150).

Atualmente a definição mais aceita para a Síndrome de *Burnout* é fundamentada na perspectiva social-psicológica de Christina Malach e colaboradores, sendo esta constituída de três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal no trabalho. A síndrome, quando manifesta em professores, afeta o ambiente educacional e interfere na obtenção de objetivos pedagógicos, levando estes profissionais a um processo de alienação,

⁴² O termo *burnout* ou *burn-out* tem origem inglesa e surgiu na década de 1970, na área médica. A tradução livre, 'perder o fogo', tem o sentido de o trabalhador sofrer um estado de esgotamento físico, em que não se importa mais com a qualidade de sua atividade laboral (MINARDI, 2010, p. 144 e 145).

desumanização e apatia e ocasionando problemas de saúde, absenteísmo e intenção de abandonar a profissão. A severidade de *Burnout* entre os profissionais de ensino já é, atualmente, superior à dos profissionais de saúde, o que coloca o magistério como uma das profissões de alto risco (CARLOTTO, 2002 p. 22 e 23).

Os tribunais do Trabalho têm aceitado a Síndrome de *Burnout* como doença ocupacional, se comprovado o nexo de causalidade (SILVA; PEREIRA, 2014, p. 106):

DANOS MORAIS E MATERIAIS. SÍNDROME DE *BURNOUT*. DOENÇA OCUPACIONAL. RESPONSABILIDADE DA EMPRESA. A Síndrome de *Burnout*, segundo a Portaria n.1.339/GM, de 18/11/1999, do Ministério da Saúde, é uma doença ocupacional, decorrente do ritmo de trabalho penoso e de outras dificuldades físicas e mentais relacionadas com o labor. Tendo o laudo pericial concluído, taxativamente, haver nexo causal entre a patologia que acometeu o autor e o trabalho estressante desenvolvido ao longo de quase 16 anos, resta claro o dever inarredável da empresa de indenizá-lo pelos danos morais e materiais sofridos. Trata-se de responsabilidade objetiva que não questiona a existência de culpa, sendo suficiente para desencadeá-la a mera atividade empresarial em condições de risco (art. 186 e 927, parágrafo único, do CCB). (TRT 11ª RO; RO 0000767-09.2011.5.110006; Primeira Turma; Relª Desª Francisca Rita Alencar Albuquerque; DOJTAM 14.09.2012; p.7).

Além de todas as doenças ocupacionais apresentadas pelos professores do ensino superior tradicional/presencial, os docentes do ensino superior a distância tendem a apresentar também as relacionadas a Lesões por Esforço Repetitivo/Doenças Osteomusculares Relacionadas ao Trabalho (LER/DORT), as quais acometem, em especial, as pessoas que desenvolvem atividades de teletrabalho. Fonseca e Pérez-Nebra apontam as principais grandes áreas do teletrabalho: comunicação/jornalismo, tecnologia da informação, vendas/serviços e educação, sendo a docência a área mais escolhida pelos teletrabalhadores para desempenhar, concomitantemente, outras atividades como a docência presencial (2012, p. 313).

De um modo geral, o novo grau de exigências do teletrabalho acarretou um crescimento da incidência de stress e das patologias ligadas ao esforço repetitivo. A inobservância dos padrões ergonômicos, exposição a temperaturas inadequadas e a ruídos e a fadiga ocular são danos de médio e longo prazo comuns aos trabalhadores que utilizam o computador como ferramenta de trabalho (WINTER, 2005, p.146). A flexibilidade atribuída ao teletrabalho é paradoxal, pois a possibilidade atrativa de controle próprio da carga horária de trabalho não é uma realidade; pesquisas têm mostrado que uma das características marcantes do teletrabalho é, justamente, o aumento das horas gastas com as atividades, por

conta da falta de parâmetros físicos e temporais, inerentes ao trabalho. Assim, os teletrabalhadores vivenciam problemas de administração do tempo e de priorização de tarefas. Há uma redução do estresse relacionada ao deslocamento entre a casa e o trabalho, mas o estresse continua em virtude das comunicações e/ou cobranças por parte da chefia (FONSECA; PÉREZ-NEBRA, 2012, p. 313).

As principais doenças geradas por esforço repetitivo que cometem os professores dizem respeito aos distúrbios ósseos dos membros superiores: síndrome do túnel do carpo, síndrome do manguito rotatório, sinovite, tenossinovite, epicondilite, síndrome cervicobranquial, bursite e tendinite. Freitas aponta que o trabalho do professor, seja em ambiente presencial ou mediado pela internet apresenta custo negativo nas esferas física, emocional e cognitiva (advinda da necessidade de constante aprendizagem), sendo que o uso excessivo do aparelho vocal, os movimentos repetitivos e a postura inadequada expressam o dispêndio físico dos docentes presenciais. No entanto, a não utilização da voz em ambiente virtual é compensada pelo aumento do uso dos braços, à medida em que, para que ocorra a comunicação entre professor e aluno, faz-se necessária a comunicação escrita, e esta se realiza por meio da digitação, o que exige uma intensificação dos movimentos repetitivos (2006, p. 163 e 164).

Segundo a Sociedade Brasileira de Reumatologia as LER/DORT representa um grupo de afecções do sistema muscoesquelético e que apresentam manifestações clínicas distintas que variam de intensidade. O esforço repetitivo (sobrecarga dinâmica) e outros tipos de sobrecargas do trabalho (uso de contração muscular por períodos prolongados para manutenção de postura): excesso de força empregada para execução de tarefas; uso de instrumentos que transmitam vibração excessiva; trabalhos executados com posturas inadequadas. Atualmente sabe-se que, além dos fatores mecânicos, também estão envolvidos fatores sociais, familiares, econômicos, bem como graus de insatisfação no trabalho, depressão ansiedade, problemas pessoais ou outros (SBR, 2011, p.12).

Não há legislação específica que trate das normas de segurança e medicina nas atividades relacionadas ao teletrabalho, mas uma vez que “a saúde e segurança do trabalho são essenciais à necessidade de se conferir dignidade à pessoa humana”, as normas previstas na CLT devem ser aplicadas ao teletrabalho, principalmente no que se refere aos horários de trabalho, equipamentos de proteção individual e medidas preventivas de segurança do trabalho (FINCATO, 2009, p. 105), mesmo porque o empregador é responsável pelo cumprimento das disposições legais referentes à segurança e medicina do trabalho, conforme

estabelecido no art. 154 da CLT. Seguindo esses critérios legais, os tribunais têm decidido no sentido de responsabilizar o empregador, independentemente do local onde o trabalho é executado:

TRABALHO EXTERNO, PARTE DELE EM DOMICÍLIO. DOENÇA DO TRABALHO. INDENIZAÇÃO DEVIDA.

O Art. 6º da CLT afasta qualquer possibilidade de distinção entre o trabalho que se realiza no estabelecimento do empregador e aquele executado no domicílio do empregado. Ainda, o artigo 154 do mesmo diploma estabelece que cabe à empresa observar o quanto disposto no Capítulo V (“Da Segurança e da Medicina do Trabalho”) em “todos os locais de trabalho”, pelo que **o trabalho externo não isenta o empregador do cumprimento do quanto disposto no artigo 157 da CLT**. Segue, assim, competindo ao empregador promover ações de orientação e suporte ao trabalhador na prestação do seu trabalho, onde quer que ele se desenvolva, de modo a prevenir doenças decorrentes do labor exercido em proveito do empreendimento. Omitindo-se a empresa, e advindo o dano, é devida a indenização. Recurso patronal a que se nega provimento. TRT 2ª R., RO01215-2007-021-02-00-21, 4ª T, Rel. Des. Ricardo Artur Costa e Trigueiros, DOESP 21.5.10. (SAAD et. Al, 2011, p. 83). (Grifo acrescentado).

A NR 17, em seu anexo II, editada pela Portaria 3.214/78 trata especificamente de uma das possibilidades de teletrabalho, o telemarketing. Essa NR contém parâmetros para o mobiliário usado pelo trabalhador, a organização do trabalho, os programas de saúde ocupacional e prevenção de riscos ambientais e a aplicação de todas as condições aos trabalhadores portadores de deficiência. Por analogia e na falta de normas que delimitem o teletrabalho, entende-se que esta NR deve ser utilizada para todas as formas de teletrabalho.

Há medidas preventivas para os distúrbios osteomusculares ocupacionais, caracterizados por fatores organizacionais no ambiente de trabalho que devem ser observados (SBR, 2011, p. 11):

- Treinamento e condicionamento (técnicas para execução de tarefas);
- Local de trabalho adequado (piso, superfície, barulho, umidade, ventilação, temperatura, iluminação, distanciamentos, angulações, etc);
- Ferramentas, utensílios, acessórios e mobiliários adequados;
- Duração da jornada de trabalho;
- Intervalos apropriados;
- Posturas adequadas;
- Respeito aos limites biomecânicos (força, repetitividade, manutenção de posturas específicas por períodos prolongados);

É preciso salientar que, mesmo que o trabalho seja realizado em domicílio, é de responsabilidade do empregador providenciar equipamentos de segurança adequados ao exercício da atividade, assim como fornecer todas as informações relativas ao mobiliário utilizado, iluminação e ventilação do local de trabalho, bem como orientar quanto a ergonomia⁴³ e pausas necessárias à prevenção das LER/DORT.

⁴³ Ergonomia é a ciência que estuda a atividade humana do trabalhador e/ou utilizador de produtos, no sentido de definir as condições de realização dessa atividade e garantir a sua segurança, saúde, conforto e, se necessário, a produtividade em termos qualitativos e/ou quantitativos.

4. DOCÊNCIA PRESENCIAL E VIRTUAL: DESIGUALDADES

A igualdade de tratamento é um princípio de justiça essencial e direito fundamental para o alcance da dignidade da pessoa humana. O tratamento desigual no aspecto laboral tem efeitos maléficos que não ficam circunscritos ao ambiente do trabalho, mas atingem o indivíduo no contexto social, familiar e repercute, inclusive, na saúde física e mental do trabalhador.

O princípio da isonomia é revelado no texto constitucional em vários dispositivos, em especial no art. 5º, e constitui direito fundamental que promove a igualdade de todos os homens perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. No que tange ao Direito do Trabalho, o princípio da isonomia, na sua origem, buscou estabelecer a equidade e combater explorações decorrentes da liberdade de contrato entre partes com poder e capacidade econômica completamente distintos. Mas, paulatinamente, verificou-se a necessidade de expandir o alcance desse princípio, visando outras situações surgidas no contexto laboral.

Assim, o art. 3º, parágrafo único da CLT, proíbe qualquer distinção entre as espécies de emprego e condições de trabalho, colocando no mesmo patamar o trabalho manual, intelectual ou técnico. O artigo 5º, por sua vez, assegura salário igual a todos aqueles que realizam trabalhos de igual valor. Esta norma, aliada ao inciso XXX do art. 7º, proíbe a diferença de salários, de exercício de funções e de critérios de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil. Da mesma forma o art. 6º promove a igualdade entre o trabalho (com vínculo de emprego) realizado no estabelecimento do empregador ou no domicílio do empregado.

Do art. 6º da CLT se extrai a conclusão óbvia de que a diferença no tratamento concedido a professores do ensino superior presencial e aos do ensino não presencial é potencialmente discriminatória, uma vez que a profissão docente já foi regulamentada e é reconhecida pela sociedade. Não há justificativa para a precarização de, praticamente, todas as condições de trabalho do professor, quando no exercício da docência a distância, sob a alegação de que a utilização de ferramentas tecnológicas no ensino descaracteriza as atividades inerentes ao magistério.

O Sindicato dos Professores de São Paulo (SINPRO) estabelece regras claras para a proteção da atividade docente. Além das garantias constitucionais e celetistas previstas para todos os trabalhadores, a Convenção Coletiva de Trabalho 2013/2014 estipula outros direitos que os estabelecimentos particulares de ensino superior no Estado de São Paulo têm obrigação

de observar para a categoria dos professores, ou seja, todos aqueles que “exercem a atividade docente, independentemente da denominação sob a qual a função for exercida”, considerando-se como “a atividade docente a função de ministrar aulas” (cláusula 1).

As cláusulas contidas na Convenção Coletiva, em especial as salariais, têm duração anual e são revistas com o objetivo de repor as perdas financeiras decorrentes da inflação. Ao professor é garantido o descanso semanal remunerado (DSR) correspondente a 1/6 do salário base e este é calculado sobre o número de aulas semanais, multiplicado por 4,5 semanas e, multiplicado ainda, pelo valor da hora-aula; sobre o montante obtido da equação é aplicado o índice de 5% como hora atividade, destinado exclusivamente ao pagamento do tempo gasto pelo professor, fora do estabelecimento de ensino, no preparo e correção de provas e exercícios.

O professor na EaD é contratado por valor mensal sem a limitação da quantidade diária de aulas; um montante é estipulado para pagamento de todo o trabalho desempenhado, já incluído o descanso semanal remunerado e o preparo e correção de avaliações. Considera-se como referência para tal pagamento uma carga horária específica irreal (normalmente entre 10 e 20 horas), uma vez que o docente precisa estar disponível, ou seja, *on line* para atender o aluno a qualquer tempo, o que dificulta a mensuração das horas efetivamente trabalhadas.

Há também o fato de que a quantidade de alunos é muito superior às turmas do ensino presencial. Enquanto um professor leciona para classes com, no máximo, 50 alunos, o docente virtual pode ter turmas de 200 alunos. Considerando-se que no ensino a distância é comum o atendimento individualizado, há um aumento significativo na quantidade de trabalho e horas necessárias para sua execução.

O salário pago ao professor na EaD não considera os direitos autorais sobre o material didático preparado especificamente para os cursos, assim como também não é pago nenhum adicional pelo uso da imagem do docente nas aulas gravadas para acesso do aluno via internet, desconsiderando-se, inclusive, que mesmo depois de finalizado o contrato de trabalho há continuidade na utilização de tais aulas e material, sem qualquer custo para a instituição de ensino.

Interessante notar que, embora a educação a distância seja visivelmente mais lucrativa que a educação presencial, não há o pagamento de distribuição de lucros previsto na convenção coletiva dos professores presenciais. Os salários pagos aos educadores na EaD são extremamente mais baixos, as turmas de alunos são maiores, há reutilização de aulas e de material didático mas todo o lucro alcançado com o esforço do trabalho do professor é

mantido, exclusivamente nas mãos do empregador. Aliás, muitos dos profissionais que atuam no magistério a distância não recebem outros benefícios previstos na convenção coletiva como bolsa integral de estudos na instituição que o emprega, auxílio creche e assistência médico-hospitalar a expensas do empregador. O professor não apenas deixa de usufruir tais benefícios, mas ainda precisa custear sua principal ferramenta de trabalho: computador e acesso à internet, essenciais à prática do magistério na educação a distância.

Não se estende ao docente virtual a garantia semestral dos salários prevista em convenção coletiva com o objetivo de reparar a dificuldade do professor para encontrar nova colocação profissional quando é demitido antes do final do semestre letivo. O professor, na EaD, fica à mercê da vontade do empregador, causando incerteza e insegurança contínuas para o trabalhador. Contribui para essa instabilidade do contrato de trabalho do professor a falta de garantia frente a redutibilidade de carga horária e, conseqüentemente, da remuneração. A convenção coletiva prevê que, mesmo nos casos nos quais a redução é permitida – extinção de disciplina, classe ou turma ou diminuição no número de alunos matriculados – é obrigatória a concordância de ambas as partes, firmada por escrito. Não havendo tal conformidade entre empregador e empregado, a parte que deu origem à redução deve arcar com a responsabilidade da rescisão contratual.

Além de todos esses fatores que, indubitavelmente, causam graves situações de estresse laboral para o trabalhador, há ainda o fato de que não é obrigatório conceder ao professor da EaD as férias coletivas no mês de julho e o recesso escolar de, no mínimo, 30 dias no final do ano, preferencialmente em janeiro. Tais descansos previstos no acordo sindical da categoria buscam diminuir o desgaste físico e psicológico da profissão que, por si só, já é excessivamente penosa. Se ainda são adicionados tantos outros elementos que provocam relevantes dissabores para o indivíduo, eleva-se sobremaneira a probabilidade de que surjam graves doenças de ordem ocupacional capazes de, inclusive, incapacitar o trabalhador para suas atividades profissionais.

Diante da ausência de regulamentação para a atividade docente no ensino a distância, é comum um sentimento de impotência ampliado pela noção de injusta desigualdade promovida entre profissionais que desempenham funções idênticas. Por outro lado há uma falta de reação individual ou coletiva alimentada pelo temor de enfrentar o terrível vilão do mundo do trabalho: o desemprego. No entanto, a inércia plenamente justificada, não reduz a consequência lógica e desastrosa que, no entendimento de Barata-Moura (1997, p. 329), acaba por, fundamentalmente, justificar e tornar aceitável a desigualdade.

A justificativa de que as normas legais existentes foram concebidas para regulamentar as peculiaridades da docência presencial não minimiza o fato de que os professores do ensino a distância vivem uma situação de evidente ofensa aos seus direitos fundamentais. A regulamentação de sua profissão não é reconhecida e o direito à negociação coletiva intermediada pelo sindicato lhe é negado. Aliás, a maioria dos sindicatos dos professores ignora a existência de professores e tutores da educação a distância; quando muito, mencionam a categoria, mas deixam abertas as condições de negociação entre empregadores e empregados, excluindo o professor de usufruir das garantias previstas na convenção coletiva e consentido com a situação de desigualdade entre docentes presenciais e virtuais.

São tímidos os avanços nas negociações sindicais que procuram incluir nos acordos os professores da EaD e, muitas das tentativas de reduzir as desigualdades, demonstram significativa ignorância no que se refere à maneira pela qual o docente atua, e acabam por aumentar as diferenças. O acordo coletivo entre o Sindicato dos Professores do Estado do Paraná e Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado do Paraná⁴⁴, desde 2012, estabelece cláusula específica para inclusão dos profissionais do ensino a distância na convenção coletiva, mas com restrições. Os parágrafos 2º a 4º da cláusula 65, literalmente, preveem:

Parágrafo segundo: Dadas as características estipuladas no caput, especialmente no que tange à possibilidade de interação professor-aluno em tempos diversos, o trabalho do professor e do tutor será dividido em dois grupos: sincrônico ou assincrônico⁴⁵.

Parágrafo terceiro: No período de trabalho realizado de forma sincrônica professor e tutor estarão adstritos às regras gerais já estipuladas na presente convenção para efeitos de jornada e piso salarial, conforme o segmento em que atue, sendo que para o tutor, dadas as características da atividade, sua jornada limite será de 40 (quarenta) horas-aula semanais.

Parágrafo quarto: No período de trabalho realizado de forma assincrônica, dadas as próprias características do serviço, enquadradas no disposto no artigo 62, I, da CLT, o professor não estará adstrito às regras que norteiam a jornada de trabalho, devendo, todavia, especialmente no que tange à tutoria, ser estipulado em termo escrito as condições gerais da contratação,

⁴⁴ O sindicato mantém convenção coletiva que abrange os professores da educação infantil até os de pós-graduação, estabelecendo apenas a diferenciação entre os pisos salariais dos respectivos níveis.

⁴⁵ A interação assíncrona em redes de aprendizagem acontece em ambientes que, usualmente, denomina-se de fórum ou lista de discussão, caracterizando-se pela possibilidade de flexibilizar aos participantes o tempo de suas interações. A interação síncrona mediada por computador é amplamente denominada chat ou bate-papo, nos quais os participantes não tem liberdade para determinar em que momento vai interagir com os demais do grupo. Em síntese, comunicação interativa síncrona ocorre em tempo real e comunicação interativa assíncrona ocorre a qualquer tempo (SANTOS, 2009, p. 5663 e 5664).

especialmente a relação valor mensal pago diante do número de alunos a serem acompanhados.

A clara distinção entre os tutores abrangidos ou não pelas normas estipuladas na convenção coletiva é, exclusivamente, baseada no momento da prática docente: se esta ocorre a qualquer tempo, dando liberdade de escolha ao tutor, ou em momento previamente estipulado. A discriminação entre os dois grupos é, no mínimo, absurda, uma vez que ambas as formas de comunicação, síncrona e assíncrona, ocorrem no ambiente virtual e são frequentes na educação a distância. Não há uma justificativa plausível para que exista tal diferenciação entre profissionais que executam a mesma atividade: ministrar aulas.

A desigualdade no tratamento legal entre professores da educação presencial e a distância pressupõe uma diferença de qualidade entre ambas as modalidades e contraria as insistentes afirmações do Estado no sentido de rotular o ensino a distância como a materialização da promessa constitucional de assegurar educação para todos os cidadãos. Constitui um paradoxo afirmar que a EaD não difere em nada da educação presencial quando os próprios órgãos educacionais que regulamentam e fiscalizam o ensino não promovem a igualdade entre os principais atores das duas modalidades e permitem que o educador virtual seja classificado como “sub- profissão”, se é que essa é a expressão apropriada para qualificar uma categoria que precisa reiniciar seu processo de profissionalização como tentativa de ser social e legalmente reconhecida.

4.1 Abusos Cometidos nas Relações de Docência a Distância

O ponto de partida dos excessos cometidos nas relações contratuais entre as instituições de ensino a distância e os docentes parte da premissa de que, nessa modalidade, “não há aulas” e, conseqüentemente, não existem professores, mas educadores distribuídos entre elaboradores de conteúdo, tutores, etc. No entanto, essa colocação é incoerente com o objetivo principal da EaD que é promover o aprendizado, mesmo que para isso, utilize tecnologia e metodologia distintas do ensino presencial. Não foram alterados os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem composto por: professor, aluno e objeto do conhecimento.

Ora, não é a característica do local ou da forma de ensino que distingue a profissão docente de outras profissões, ou seja, não é especificamente a sala de aula física ou virtual o fator determinante para estabelecer a profissionalização do magistério, mas sim o conjunto de atividades realizadas por um profissional reconhecido e preparado para essa função.

A educação superior fraciona as funções e enquadra professores e tutores em diferentes ocupações a fim de qualificar os profissionais como bolsistas para não caracterizar o vínculo empregatício. Já na preparação do curso ocorre um fracionamento, dividindo entre professores conteudistas – os que preparam o material didático e chamados como “arquitetos do curso” (SINPRO SP, 2006 p. 16) – e os professores ministrantes – que atuam na oferta do curso ou disciplina dentro dos limites impostos pelo conteudista e executa a proposta pedagógica que outro professor preparou, não permitindo constantes alterações. A produção de material didático também não é um processo comum, pois requer a participação integrada de toda uma equipe como designers instrucionais, equipes de produção de ambientes virtuais, de audiovisuais, de livros etc. Não se trata apenas de uma equipe técnica que apoia o professor detentor exclusivo do conhecimento, mas um grupo⁴⁶ de pessoas que trabalham cooperativamente no planejamento e elaboração das metodologias e conteúdo do curso, causando um conflito entre o técnico e o pedagógico (LAPA; PRETTO, 2010, p. 84).

A fragmentação do trabalho, caracterizada pela separação de atividades, cria distinção entre os educadores e estabelecem juízo de valor entre profissionais docentes, de forma que o papel do tutor parece diminuído diante do papel do professor, já que um pensa e o outro executa. Os professores envolvidos na criação de cursos *on line* têm de elaborar o material e planejar atividades que utilizem todo o potencial da internet. Verifica-se que há pouca orientação para os professores que, em tal situação, se veem diante de vários desafios: além de lidar com a tecnologia e com uma nova forma de comunicação, eles têm de gerar cursos que atendam os novos paradigmas educacionais, que incentivem o aprendizado autônomo e flexível e a cooperação entre os participantes (COUTINHO, 2009, p. 311)

Na EaD acrescentam-se novos desafios ao professor, a começar por uma nova forma de educar baseada na utilização de TICs e totalmente contrário às referências criadas com a sua formação desde aluno até profissional. Necessário compreender as características do novo conceito educacional, sem o contato direto entre professores e alunos; o contato oral e a

⁴⁶ Os profissionais que criam as instruções devem trabalhar com os especialistas em conteúdo para ajudá-los a decidir sobre assuntos como: os objetivos do curso, os exercícios e as atividades que os alunos deverão realizar, o *layout* do texto e as ilustrações dos materiais impressos ou da internet, o conteúdo de segmentos gravados em áudio ou vídeo e as questões para sessões interativas nas salas de bate-papo *on line* ou por áudio ou videoconferência. Designers gráficos, programadores de internet e outros especialistas em mídia devem ser agrupados para transformar as ideias dos especialistas em conteúdo e dos profissionais que elaboram as instruções em materiais e programas do curso. Por fim, os especialistas em avaliação e pesquisa devem planejar o modo de avaliar o aprendizado individual do aluno, bem como a eficácia de todos os aspectos do curso de educação a distância, a fim de assegurar que ele dê certo; em outras palavras, atender às necessidades dos alunos e da organização de ensino, e proporcionar um aprendizado com redução de custo (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 15).

comunicação corporal são substituídos por recursos tecnológicos e as aulas presenciais são substituídas por aulas gravadas em estúdio, requerendo que o docente consiga transmitir por meio da câmera aquilo que normalmente se transmite ao aluno na sala de aula utilizando a linguagem corporal, o sorriso e o “olho no olho”. Até então os processos educacionais eram centralizados no conhecimento do docente o qual trabalhava com o planejamento individual; na EaD o professor deixa de ser uma entidade individual para transformar-se em entidade coletiva (BELLONI, 2001 apud LAPA; PRETTO, 2010, p. 84).

A progressiva introdução da tecnologia na educação produz questionamentos nos professores acerca da sua prática pedagógica, procurando desenvolver habilidades tecnológicas que antes não eram exigidas. Para muitos professores é árida a transição do contexto presencial para o virtual, no qual o aluno assume a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado e o professor não mais detém o controle da sala de aula tradicional.

A aprendizagem do aluno passa a ser o centro do universo educacional na EaD, requerendo do estudante um papel mais ativo, autônomo e cabe ao professor estimular o estudante a assumir as rédeas da sua própria aprendizagem. Estes novos papéis podem provocar grande instabilidade para ambos os atores, pois nenhum deles foi preparado para atuar de acordo com esses parâmetros.

Os professores se deparam com situações novas que podem provocar grande instabilidade e a ressignificação do papel docente, pois não há treinamento e formação específicos para essa nova modalidade na qual os recursos técnicos são utilizados como instrumentos pedagógicos. Além disso, se deve considerar que toda a atividade do professor é realizada por meio de recursos tecnológicos que requerem uma infraestrutura de comunicação com velocidade de conexão apropriada. O afastamento físico do aluno é substituído pela utilização de recursos tecnológicos e no “afastamento temporal entre planejamento e execução do processo de ensino aprendizagem, isto é, do pensar e do fazer da prática docente” (LAPA; PRETTO, 2010, p.82).

Por outro lado, o fato de não ter um professor físico e um tempo determinado para que o aluno tenha contato com seu mestre leva o estudante a dirimir dúvidas a qualquer momento, fazendo com que haja a intensificação do trabalho docente, o qual fica à disposição do aluno durante todo o tempo, ininterruptamente. Essa característica não é levada em conta ao definir o salário e condições contratuais. Normalmente, o professor no ensino a distância recebe um valor mensal por uma quantidade específica de horas-aula para atendimento dos alunos ou para a produção de conteúdo didático, mas a própria instituição de ensino exige que o tutor

responda com rapidez às questões e dúvidas dos alunos e, conseqüentemente, leva o docente a estar, constantemente, conectado ao ambiente virtual de trabalho.

Um exemplo propício para demonstrar a flexibilização de direitos do professor do ensino superior a distância tem como empregador um setor do poder público. Os docentes contratados pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), órgão que coordena o sistema de Universidade Aberta do Brasil (UAB), para trabalhar nos cursos a distância não têm qualquer vínculo empregatício, são considerados como “bolsistas” e recebem seus salários sob o título de “bolsas” de estudo e pesquisa concedidas pela CAPES/MEC, durante um período de quatro anos.

A Resolução CD/FNDE nº 26 (art. 9º), de 5 de junho de 2009, estabelece 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), vinculada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As bolsas são mensais e obedecem aos seguintes critérios:

- Coordenador/coordenador-adjunto da UAB: é o professor ou pesquisador que atua nas atividades de coordenação e apoio aos pólos presenciais e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema, desde que comprove a experiência de, no mínimo, três anos de magistério superior. O valor da bolsa será de R\$ 1.500,00⁴⁷ se comprovada a experiência; caso o professor comprove experiência no magistério superior de apenas um ano, mas tenha vinculação a programas de pós-graduação de mestrado ou doutorado, recebe bolsa de R\$ 1.100,00.
- Coordenador de curso nas instituições públicas de ensino superior (IPES): é o professor ou pesquisador designado/indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atua nas atividades de coordenação de curso implantado no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionadas aos cursos, desde que comprove a experiência de, no mínimo, três anos de magistério superior. O valor da bolsa é de R\$ 1.400,00, mas se a experiência comprovada for de um ano e o docente estiver vinculado aos programas de mestrado ou doutorado, recebe R\$ 1.100,00 mensais.

⁴⁷ Valores reajustados em 2013 e vigentes atualmente.

- Coordenador de tutoria nas IPES: atua nas atividades de coordenação de tutores dos cursos implantados pela UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos. Se comprovada formação e experiência de três anos no magistério do ensino superior o professor recebe R\$ 1.300,00; se comprovada experiência de um ano e o docente estiver vinculado aos programas de mestrado ou doutorado, a bolsa é de R\$ 1.100,00.
- Professor-pesquisador e conteudista: o docente que atua nas atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do sistema UAB e comprovar experiência mínima de três anos no ensino superior recebe bolsa mensal de R\$ 1.300,00 e se a experiência for de um ano para professor vinculado aos programas de mestrado ou doutorado, a bolsa é de R\$ 1.100,00.
- Tutor: é o profissional selecionado para o exercício das atividades típicas de tutoria, sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de um ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada ou, ainda, estar vinculado a um programa de pós-graduação; o valor da bolsa é de R\$ 765,00.
- Coordenador de pólo: professor da rede pública e com experiência mínima de três anos em magistério na educação básica ou superior, responsável pela coordenação do pólo de apoio presencial, recebe a bolsa mensal de R\$ 1.100,00.

Na leitura das orientações para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa, salta aos olhos a intenção de qualificar o profissional docente que atua nas diversas áreas da educação a distância da UAB como um pesquisador, um professor que se dedica exclusivamente à pesquisa e para isso recebe uma bolsa de estudos. No entanto, quando se verifica, na mesma Resolução, as atribuições de cada profissional percebe-se nitidamente expressas as atividades inerentes à docência e/ou às funções administrativas educacionais; não há atividades relacionadas especificamente à pesquisa.

O pagamento por meio de bolsas de estudo disfarça a intenção de precarizar a atividade docente, excluindo do professor o vínculo empregatício e a concessão de direitos fundamentais decorrentes do contrato de trabalho, o que causa grande desgaste emocional e insegurança para o trabalhador. Um outro detalhe importante é que os professores que atuam na UAB não trabalham exclusivamente nesses cursos, mas acumulam esta atividade com

outros empregos a fim de complementar seu ganho mensal, uma vez que as bolsas não representam uma remuneração digna para um professor do ensino superior. Isso faz com que o docente trabalhe em jornadas exaustivas e, principalmente, no que se refere à educação a distância, atenda turmas de alunos muito numerosas, sobrecarregando demasiadamente o professor em função da exiguidade dos prazos.

O Anexo I da Resolução CD/FNDE nº 26/2009 estabelece as atribuições gerais dos bolsistas que exercem atividades no sistema UAB. São elas:

Coordenador UAB:

- Coordena as atividades dos cursos ofertados pela instituição de ensino no âmbito do sistema UAB;
- Realiza reuniões periódicas com os coordenadores dos cursos, tendo em vista a gestão de todas as atividades acadêmico-operacionais;
- Recebe e avalia os relatórios de desenvolvimento dos cursos elaborados pelos coordenadores de curso e coordenadores de pólo;
- Participa de grupos de trabalho no âmbito da IPES para o desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de materiais didáticos;
- Participa de grupos de trabalho instituído pela UAB, visando o aprimoramento e adequação do sistema;
- Encaminha relatórios semestrais de acompanhamento e avaliação das atividades dos cursos à UAB/DED/CAPES, ou quando for solicitado;
- Realiza cadastramento e controle de bolsistas;
- Encaminha as fichas de cadastro de bolsistas, mediante ofício.
- Encaminha o Termo de Compromisso do Bolsista, devidamente assinado, à UAB/DED/CAPES;
- Encaminha relatório de bolsista para pagamento, mediante ofício;
- Faz a certificação dos lotes de pagamento de bolsas;
- Acompanha a aplicação financeira dos recursos liberados para o desenvolvimento e oferta dos cursos;
- Faz a prestação de contas dos recursos liberados pelo MEC.

Coordenador adjunto UAB:

- Auxilia o coordenador da UAB em todas as suas atribuições;
- Participa de grupos de trabalho instituído pela UAB, visando o aprimoramento e adequação do sistema;
- Participa de grupos de trabalho no âmbito da IPES para o desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de materiais didáticos;
- Mantém arquivo com as informações relativas aos cursos desenvolvidos na IPES no âmbito do programa UAB;
- Verifica “*in loco*” o bom andamento dos cursos e a adequação da infraestrutura dos pólos aos objetivos dos cursos, enviando relatórios periódicos a DED/CAPES;
- Realiza, em conjunto com os coordenadores de cursos, o planejamento das atividades de seleção e capacitação dos profissionais envolvidos no programa;
- Acompanha o registro acadêmico dos alunos matriculados no curso.

Coordenador de curso:

- Coordena, acompanha e avalia as atividades acadêmicas do curso;
- Participa das atividades de capacitação e de atualização desenvolvidas na Instituição de Ensino;
- Participa dos grupos de trabalho para o desenvolvimento de metodologia e elaboração de materiais didáticos para a modalidade a distância e sistema de avaliação do aluno;
- Realiza o planejamento e o desenvolvimento das atividades de seleção e capacitação dos profissionais envolvidos no curso;
- Elabora, em conjunto com o corpo docente do curso, o sistema de avaliação do aluno;
- Participa de fóruns virtuais e presenciais da área de atuação;
- Realiza o planejamento e o desenvolvimento dos processos seletivos de alunos, em conjunto com o coordenador UAB;
- Acompanha o registro acadêmico dos alunos matriculados no curso;
- Verifica “*in loco*” o bom andamento dos cursos e acompanha e supervisiona as atividades dos tutores, professores, coordenador de tutoria e dos coordenadores de pólo;

- Informa para o coordenador UAB a relação mensal de bolsistas aptos e inaptos para recebimento;
- Auxilia o coordenador UAB na elaboração da planilha financeira do curso.

Coordenador de tutoria:

- Participa das atividades de capacitação e atualização;
- Acompanha o planejamento e o desenvolvimento de processos seletivos de tutores, em conjunto com o coordenador de curso;
- Acompanha as atividades acadêmicas do curso e verifica “*in loco*” o bom andamento dos cursos;
- Informa para o coordenador do curso qual a relação mensal de tutores aptos e inaptos para recebimento de bolsas;
- Acompanha o planejamento e desenvolvimento das atividades de seleção e capacitação dos tutores envolvidos no programa;
- Acompanha e supervisiona as atividades dos tutores;
- Encaminha à coordenação do curso relatório semestral de desempenho da tutoria.

Professor pesquisador:

- Elabora e entrega os conteúdos dos módulos desenvolvidos ao longo do curso no prazo determinado;
- Adequa conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia utilizados para o desenvolvimento do curso à linguagem da modalidade à distância;
- Realiza a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância;
- Adequa e disponibiliza, para o coordenador do curso, o material didático nas diversas mídias;
- Participa e/ou atua nas atividades de capacitação desenvolvidas na Instituição de Ensino;
- Desenvolve as atividades docentes da disciplina em oferta na modalidade a distância mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no projeto acadêmico do curso;

- Coordena as atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas ou conteúdos sob sua coordenação;
- Desenvolve as atividades docentes na capacitação de coordenadores, professores e tutores mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de capacitação;
- Desenvolve o sistema de avaliação de alunos, mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de curso;
- Apresenta ao coordenador de curso, ao final da disciplina ofertada, relatório do desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina;
- Participa de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia e materiais didáticos para a modalidade a distância;
- Realiza a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância;
- Participa das atividades de docência das disciplinas curriculares do curso;
- Desenvolve, em colaboração com o coordenador de curso, a metodologia de avaliação do aluno;
- Desenvolve pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino realizadas nos cursos na modalidade a distância;
- Elabora relatórios semestrais sobre as atividades de ensino no âmbito de suas atribuições, para encaminhamento à DED/CAPES/MEC, ou quando solicitado.

Tutor:

- Media a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;
- Acompanha as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- Mantém regularidade de acesso ao AVA (ambiente virtual de aprendizagem) e dá retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas;
- Estabelece contato permanente com os alunos e media as atividades discentes;
- Colabora com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
- Participa das atividades de capacitação e atualização promovidas pela instituição de ensino;
- Elabora relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminha à coordenação de tutoria;

- Participa do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;
- Apóia operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos pólos, em especial na aplicação de avaliações.

Coordenador de pólo:

- Acompanha e coordena as atividades docentes, discentes e administrativas do pólo;
- Garante às atividades da UAB a prioridade de uso da infra-estrutura do pólo;
- Participa das atividades de capacitação e atualização;
- Elabora e encaminha à UAB/DED/CAPES, relatório semestral das atividades no pólo, ou quando solicitado;
- Elabora e encaminha à coordenação do curso, relatório de frequência e desempenho dos tutores e técnicos atuantes no pólo;
- Acompanha as atividades de ensino, presenciais e a distância;
- Acompanha e gerencia o recebimento de materiais no pólo, e a entrega dos materiais didáticos aos alunos;
- Zela pela infraestrutura do pólo;
- Relata problemas enfrentados pelos alunos ao coordenador do curso;
- Articula, junto às IPES presentes no pólo de apoio presencial, a distribuição e o uso das instalações do pólo para a realização das atividades dos diversos cursos;
- Organiza, junto com as IPES presente no pólo, calendário acadêmico e administrativo que regulamente as atividades dos alunos no pólo;
- Articula-se com o mantenedor do pólo com o objetivo de prover as necessidades materiais, de pessoal e de ampliação do pólo;
- Recebe e presta informações aos avaliadores externos do MEC.

Os cursos da UAB, assim como os cursos a distância da rede privada, demandam um acúmulo de saberes relacionados ao conteúdo ministrado e ao domínio de tecnologias da informação e de linguagem apropriada para o ensino a distância. O que se vê são bons profissionais, titulados, transformados no “baixo clero do sistema educacional” (SILVA, 2010 p. 10), subordinados a situações de emprego bastante precárias, mas que tentam adaptar-se a essas novas e cruéis imposições do mercado de trabalho globalizado a fim de manterem-se

empregados. Assim, impossível negar que o fazer docente no ensino a distância tem ocorrido numa realidade totalmente desprovida de ordenamento jurídico específico que garanta a legitimidade de profissionalização do professor.

Diante do crescimento da demanda do ensino a distância e dos abusos cometidos nas relações contratuais trabalhistas é urgente que se pense em soluções para incluir os docentes da EaD na tutela já alcançada pelos professores presenciais e isso é viável por meio das negociações coletivas. O Sindicato dos Professores de São Paulo (SINPRO SP, 2006, p. 21) destacou algumas questões importantes em seminário realizado em 2006 para tratar da educação a distância e seus desdobramentos trabalhistas:

Jornada de trabalho – jornada nuclear, previamente definida por contrato nos mesmos moldes e parâmetros da carga horária semanal;

Horário de trabalho – flexível, mas com agenda de trabalho previamente definida com a instituição de ensino onde constariam datas/horários de presença do professor na instituição;

Comunicação – estabelecimento de comunicação entre professores/alunos e professores/instituição utilizando somente correio eletrônico ou *pager* e nunca por telefone;

Direitos autorais – previamente estabelecidos pelas partes, definindo critérios para utilização dos materiais elaborados e da imagem do professor; no silêncio, presumindo-se pela impossibilidade de utilização desses materiais por parte da instituição sem prévia autorização.

Hora-atividade – estabelecida em percentual sobre a carga horária contratual, podendo ser a forma de contemplar a disponibilidade do professor.

Os itens abordados na discussão do sindicato, sem dúvida alguma, representam um passo importante para mudar a situação de completa inexistência de normas protetivas para o trabalho docente na educação a distância. No entanto, percebe-se que questões de extrema relevância como o nº excessivo de alunos para atendimento, a fragmentação do trabalho do professor, o reconhecimento do tutor como docente e tantas outras, deveriam fazer parte das tratativas coletivas.

É imperioso que sejam feitas negociações tripartites, visando um entendimento entre empregados, empregadores e sindicatos a fim de que sejam garantidos direitos mínimos para diminuir a vulnerabilidade das relações trabalhistas duramente vivenciadas pelos docentes na educação superior a distância.

4.2 Professor ou Tutor: Quem Ensina na EaD?

A explosão de utilização da rede mundial de computadores para propósitos educacionais levou muitos docentes a pensarem que estava decretado, a curto prazo, o fim da docência no ensino superior. No entanto, o fortalecimento desta modalidade de educação demonstrou que a prática pedagógica do professor-tutor na EaD é elemento basilar para o processo ensino-aprendizagem, assim como o é no ensino tradicional. A educação a distância promoveu novas oportunidades de trabalho, ampliando a área de atuação docente.

Na EaD há possibilidades diferenciadas de composição de recursos humanos necessários à estruturação e funcionamento dos cursos, mas há três categorias profissionais, os quais devem estar em constante qualificação, que são essenciais para uma oferta de qualidade: os docentes, os tutores e o pessoal técnico-administrativo. Em especial os docentes, têm suas funções expandidas e devem ser capazes de (BRASIL, 2007, p. 20):

- Estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
- Selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas;
- Identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
- Definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares;
- Elaborar o material didático para programas a distância;
- Realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes;
- Avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância.

As atribuições do professor no ensino a distância diferem das do ensino tradicional no que se refere a sua qualificação para lidar com as tecnologias de informação, já que “o uso mais intenso dos meios de comunicação e informação torna o ensino mais complexo e exige a segmentação do ato de ensinar em múltiplas tarefas, sendo esta segmentação a característica principal do ensino à distância” (BELLONI, 2006, p. 79). A dimensão tecnológica que envolve a formação do professor abrange as relações entre tecnologia e educação, com a utilização adequada dos meios técnicos na produção de material didático específico para o ambiente virtual e que, ao mesmo tempo, satisfaça as exigências pedagógicas do curso.

A nota dissonante nesta nova modalidade de ensino é a tendência em negar que a docência tem uma regulamentação própria e fortalecida pela profissionalização da categoria,

ao menos, no ensino presencial. Parece haver uma dificuldade na definição do papel do profissional da educação nesta modalidade de ensino, preferindo uma cisão que marque a distinção profissional e configure uma subordinação entre a pessoa que prepara o material didático e o outro que media o ensino-aprendizagem utilizando tal material.

O documento norteador para a elaboração, implementação e gerenciamento acadêmico e administrativo nos cursos superiores a distância tem como título “Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância”⁴⁸. Foi divulgado em 2007 pela Secretaria de Educação a Distância⁴⁹ (SEED), atualizando o texto original de 2003, e complementa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, embora não tenha força de lei.

Segundo a redação do próprio documento (BRASIL, 2007, p. 2) os Referenciais apresentam um conjunto de definições e conceitos que proporcionem a qualidade dos processos de educação a distância e coíbam a precarização da educação superior bem como a oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade. No entanto, o que se verifica na EaD é a divisão do trabalho pedagógico distribuído entre o professor que planeja a disciplina e prepara o material, o chamado *professor conteudista*, e o docente que atua diretamente ministrando a disciplina (*professor ministrante*); são utilizadas também as nomenclaturas de ‘especialistas’, ‘conteudistas’ e ‘tutores. Enfim, cada instituição acaba criando e utilizando uma definição específica a fim de diferenciar atividades diversas mas que, no âmago, não se afastam do trabalho exercido pelo docente.

A fragmentação do trabalho docente, na visão de Belloni (2003, p. 9) baseia-se em modelos teóricos originários da economia e sociologia industriais, “sintetizados nos paradigmas” fordismo e pós-fordismo influenciando os modelos teóricos e as práticas e políticas de EaD, no que se relaciona às estratégias desenvolvidas, a organização do trabalho acadêmico e a produção de materiais pedagógicos.

O trabalho docente na EaD também apresenta uma outra subdivisão entre o trabalho do professor e do chamado tutor. Esse ator, inexistente na educação presencial contemporânea, é a pessoa responsável por fazer a interação entre o aluno e o objeto de conhecimento, proporcionando atendimento e orientação individualizada e permanente e, muitas vezes, fazendo a intermediação entre o aluno e o professor. No entanto, pelo caráter pedagógico de

⁴⁸ Documento disponível no site oficial do MEC: <<http://www.portal.mec.gov.br>>

⁴⁹ A Secretaria da Educação a Distância foi extinta em 2011 e os projetos de EaD passaram a fazer parte da Secretaria de Ensino Básico ou de Ensino Superior, ambas vinculadas ao MEC.

suas funções, há divergências em relação à caracterização do tutor em razão da interdependência das suas atividades profissionais com as dos professores.

Segundo os Referencias de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007 p.21 e 22), o tutor é um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica e suas atividades, a distância e/ou presenciais, contribuem para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem do aluno; para tanto este profissional deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas habilidades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa e esclarecendo dúvidas. O tutor também tem a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes.

Bentes (2009, p. 167) destaca as principais características inerentes à função de professor tutor: saber lidar com os ritmos individuais diferentes de cada aluno, apropriar-se de novas TICs, dominar as técnicas e instrumentos de avaliação, ter habilidades de investigação, utilizar novos esquemas mentais para criar uma nova cultura indagadora e plena em procedimentos de criatividade, ter disponibilidade para intervir a qualquer momento, ter responsabilidade perante os cronogramas, ser agente motivador e ter pleno domínio do conteúdo estudado pelo aluno . O autor enumera ainda as atividades da tutoria (BENTES, 2009, p. 167 e 168):

- Envio e recebimento de e-mails – o tutor deve acessar sua caixa de e-mail durante vários períodos do dia a fim de responder dúvidas dos alunos.
- Responder perguntas de alunos publicados no ambiente virtual – a resposta às questões dos alunos deve ser rápida, exigindo que o tutor monitore constantemente o ambiente virtual.
- Acompanhamento de fóruns – os fóruns são utilizados para discussão de assuntos pertinentes ao curso e requerem que o tutor faça o acompanhamento e intervenções, estimulando a participação de todos.
- Participação em chats educacionais – os chats funcionam com hora marcada e exigem uma participação ativa do tutor na condução dos diálogos a fim de garantir o comprometimento de todos os participantes.
- Publicar e disponibilizar material complementar de boa qualidade.

- Corrigir atividades, exercícios e provas realizados pelos alunos.
- Publicar e atualizar informações relativas ao curso no mural do ambiente virtual.

O tutor pode atuar tanto a distância como de forma presencial, como no caso de cursos semi presenciais; mas em ambas as formas a sua principal função é mediar o processo pedagógico entre instituição e alunos. Por isso há uma ênfase, nos Referenciais, em relação a questão do domínio de conteúdo, colocado como fator “imprescindível” e “condição essencial para o exercício das funções”, ao lado de outros atributos como “dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidades com as novas tecnologias de comunicação e informação” (BRASIL, 2007, pag. 22).

Embora não se reconheça o tutor como função docente na EaD, observa-se que, de uma maneira geral, são requisitados dele o conhecimentos e habilidades que extrapolam a perspectiva de mero ‘motivador’, inserindo-o no centro do processo de ensino-aprendizagem (CAVALCANTE FILHO et al 2012, p. 6). A falta de regulamentação da atividade docente na EaD, no entanto, estimula uma tendência em enquadrar o tutor como uma atividade meramente administrativa e, em razão disso, multiplicam-se as discussões e movimentos no sentido de promover o reconhecimento da profissionalização da atividade docente no ensino a distância. Há quem diga, inclusive, que a atividade de ‘tutor’ significa a desprofissionalização explícita do trabalho docente.

A redação do documento da antiga SEED deixa clara a separação nas atividades exercidas pelo professor e pelo tutor, do mesmo modo como parece determinar uma hierarquia taylorista entre estes profissionais, na qual o professor planeja e o tutor executa, com pouca ou nenhuma interdisciplinaridade entre ambos. Os tribunais, inclusive, têm feito alusão aos Referenciais da SEED para fundamentar suas decisões no sentido de manter a distinção entre as atividades e salários de tutores e professores do ensino à distância.

Ementa: TRT-PR-21-01-2011 PROFESSOR E TUTOR ELETRÔNICO - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - DISTINÇÃO DE FUNÇÕES - DESVIO FUNCIONAL NÃO CONFIGURADO - DIFERENÇAS SALARIAIS INDEVIDAS. Considerando que o Decreto 5622 /2005 em seu art. 26 , IV , b, ao regulamentar o art. 80 da Lei 9394 /96 faz distinção entre a função de professor e tutor, ao remeter às instituições credenciadas a observância das condições de indicação das responsabilidades pela oferta dos cursos ou programas a distância, no que diz respeito a seleção e capacitação dos professores e tutores; considerando também que a CLT e as CCT’s colacionadas não descrevem as atividades de maneira exaustiva, bem como considerando que o ACT trazido aos autos **descreve as atividades do tutor eletrônico, distinguindo-o da função de professor**, e que foi constatado nos autos a larga distinção entre as atividades e responsabilidades próprias

das funções de professor e tutor eletrônico, não cabe acolher o pedido formulado pela Autora, permanecendo irretocável a r. sentença proferida que não determinou o pagamento de diferenças salariais⁵⁰. (Grifo acrescentado)

Ao comparar as atividades do professor e do tutor percebe-se que os conhecimentos requeridos de ambos não são diferentes, ao contrário, é exigido amplo conhecimento do conteúdo da disciplina ministrada e há uma participação efetiva no processo pedagógico-didático. Tanto é assim, que já é utilizada a denominação ‘professor-tutor’, qualificando especificamente o docente que exerce atividade na educação à distância.

O Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), responsável pela Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)⁵¹, sequer reconhece o tutor como uma ocupação profissional. Quanto à descrição sumária da atividade de “professor”, a CBO assim define as atribuições do docente do ensino superior em qualquer área do conhecimento:

Preparam e ministram aula no ensino superior e orientam trabalhos acadêmicos; elaboram planos de ensino; supervisionam estágio; avaliam processos de ensino-aprendizagem; participam de processos de seleção e avaliação. Prestam assessoria técnico-científica; exercem atividades acadêmico-administrativas e constroem projetos político-pedagógicos. Podem desenvolver trabalhos de pesquisa e extensão.

A utilização proposital do termo “tutor”, envolto em polissemia, visa criar uma nova figura, cuja atuação é exclusiva no ensino a distância, e totalmente independente da atividade docente. Assim, mesmo que haja uma regulamentação da atividade do professor na EaD, o tutor não seria abrangido e permaneceria sem a devida profissionalização.

O dicionário Aurélio (1999, p. 2020) define a palavra “tutor” como o “indivíduo legalmente encarregado de tutelar alguém. Protetor, defensor. Aluno designado como professor de outros alunos em formas alternativas de ensino”. Essa definição revela traços da própria origem do tutor, decorrente de influência religiosa. O tutor surgiu no século XV na universidade de Oxford, Inglaterra, como forma de orientação aos estudantes, com o objetivo de infundir-lhes “a fé e a conduta moral” e estabelecer uma proximidade semelhante à de um conselheiro (PETERS, 2001, p.58). No contexto educacional é possível conceituar o tutor

⁵⁰ Jurisprudência disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/994753/funcoes-desviadas> Acesso em 24/08/2013.

⁵¹ A Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), existente desde 1982, realizou recente alteração na metodologia de classificação instituída por Portaria Ministerial nº 397, de 09 de outubro de 2002, e tem por finalidade a identificação e padronização de todas as ocupações no mercado de trabalho para fins de integração das políticas públicas e de programas de qualificação profissional.

como aquele que acompanha, de perto, a aprendizagem do estudante; um orientador do ensino-aprendizagem.

No contexto da educação a distância utiliza-se a palavra tutor para designar o docente que “interage com o estudante virtualmente e que, por sua origem, é dicotomizada em ser professor ou não ser professor” o que justifica uma superação do termo “tutor” e a utilização de outra descrição que o vincule à atividade docente como, por exemplo, professor-tutor (CAVALCANTE FILHO et al, 2012, p.6). A utilização correta do termo que define as atribuições do professor-tutor é essencial também para que o salário dessa categoria seja equiparado ao dos professores da EaD, reduzindo as diferenças entre os profissionais responsáveis pelo processo de ensino e elevando o tutor a uma condição mais digna de trabalho.

A precarização dos tutores expressa pela falta de reconhecimento profissional, pagamento realizado por meio de bolsas educacionais e ausência de vínculo empregatício requer uma movimentação dos sindicatos a fim de que o próprio Estado reconheça a desigualdade no tratamento entre profissionais que têm a mesma formação e exercem funções semelhantes.

Estudiosos sobre a educação a distância como João Mattar (2012, p. 183) discordam da ideia de regulamentar a categoria profissional de tutor, afirmando que seria “um tiro no pé”, uma vez que a profissão já existe. Segundo ele, é como professor que o tutor deve ser tratado, tanto no aspecto pedagógico como trabalhista

Recentemente houve uma tentativa em promover a regulamentação do exercício da atividade de tutoria em educação a distância (Projeto de Lei 2.435/2011 do deputados Ricardo Izar) mas, infelizmente, não houve preocupação em reduzir as diferenças relativas às condições de trabalho dos tutores em relação aos professores ou proporcionar salários dignos para a categoria. O projeto conceitua a atividade de tutoria na educação a distância; determina a obrigatoriedade de habilitação ou certificação “na área correlata aos cursos em que se pretende atuar”, mas ressalva a exigências nas hipóteses de atuação na área da mesma formação ou do exercício há pelo menos três anos ininterruptos na atividade; estabelece os objetivos, as atribuições e a jornada de 40 horas semanais; faculta às instituições de ensino a atestarem o tempo de docência do tutor e, veda a utilização da expressão ‘tutoria’ por quaisquer pessoas de direito público ou privado que não desenvolvam as atividades ali previstas.

Quando em análise pela Comissão de Trabalho, Administração e Serviço Público, o projeto 2435/2011 foi rejeitado. O deputado Alex Canziani, relator da comissão, justificou a rejeição do projeto em texto que merece ser literalmente mencionado a fim de exemplificar a imprescindibilidade de autoridades parlamentares e representantes sindicais promoverem um estudo profundo da situação dos docentes na EaD e conhecerem suas reais necessidades como categoria profissional.

Com o máximo respeito pelo Ilustre Proponente, entendo que o Projeto 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 não texto 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. [...] 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 nº 2.415/2011

O Relator sintetizou com maestria a questão da docência no ensino superior a distância: tanto professor como tutor exercem atividades docentes, pois não é a modalidade presencial ou virtual que determinam o caráter profissional da atividade, mas sim o conhecimento teórico e prático pertinentes ao magistério.

Em recente decisão prolatada pelo Tribunal Regional do Trabalho da 18ª Região⁵², um professor tutor de educação a distância foi enquadrado como professor, sendo concedidas as diferenças salariais pelo exercício da docência. A Turma considerou a Lei 11.738/2008, a qual estabelece que são profissionais do magistério aqueles que desempenham as atividades de suporte pedagógico à docência, como orientação e coordenação educacionais.

Em defesa, a universidade alegou que o trabalhador atuou como tutor a distância, cuja atividade era auxiliar os professores do ensino a distância. Argumentou também que designa como tutor a distância o profissional que atua na sede, atendendo aos estudantes em horários preestabelecidos, auxiliando o professor EaD e a coordenação do curso. O relator do processo, desembargador Eugênio Cesário, concluiu que a atividade “professor tutor a distância”, exercida pelo

⁵² Processo 0010027-13.2014.5.18.0006. Disponível em: <<http://www.trt18.jus.br>> Acesso em 23/10/2014.

trabalhador , caracteriza o exercício da docência e, por conseguinte, assim deve ser remunerado. O magistrado ressaltou ainda a mudança e evolução por que passam a atividade de ensinar, tendo em vista os recursos tecnológicos à disposição do aluno. E concluiu: “Dizer que tal atividade é somente aquela em quadro negro e giz equivale a um atestado de atraso muito amplo, que à reclamada, instituição de ensino, não se recomendaria ter”.

É óbvio que o cerne da precarização docente na EaD não repousa no exercício da profissão, mas sim nas peculiaridades inerentes à modalidade virtual, as quais carecem de um redimensionamento que possibilite colocar estes educadores em seu devido lugar, estendendo a eles os direitos fundamentais já conquistados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo contemporâneo pode ser descrito como um universo repleto de transformações cada vez mais rápidas e intensas. Praticamente em todos os aspectos relacionados à existência humana é possível perceber que o elemento ‘novo’ permanece por pouco tempo, já que velozmente será substituído por outro ‘novo’ e então fará parte do passado.

As inovações tecnológicas propiciaram mudanças no contexto da escola, do ensinar e do aprender, estendendo a uma grande parcela da população a possibilidade de adquirir conhecimento sem a necessidade de sair de casa ao mesmo tempo em que tornou realidade a docência com origem na residência do professor em contato com dezenas, centenas de alunos que podem estar espalhados por todo o planeta, basta que haja conexão com a internet.

Em que pese o avanço proporcionado pela tecnologia da informação, a qual favoreceu o rompimento geográfico entre o lugar de produção e o lugar de exploração do trabalho, percebe-se que houve uma regressão no que se refere aos direitos fundamentais já conquistados pela categoria docente.

Embora a modalidade a distância seja recente, não são novas as formas de precarização com as quais muitos professores têm convivido, seja na educação básica ou superior. Como foi mostrado no decorrer do trabalho, há muitos docentes que se submetem a falta do vínculo empregatício como professores substitutos em instituições públicas em razão do medo do desemprego ou da necessidade de complementar uma remuneração precária. Há ainda professores que são obrigados a se vincularem às cooperativas a fim de ampliar as possibilidades de contratação, mesmo que para isso, seja necessário abrir mão de direitos que visam tutelar a atividade do magistério.

As questões que envolvem a complexificação do trabalho docente, a falta de autonomia profissional, exigências acadêmicas relacionadas a processos avaliativos e o acúmulo de várias competências para atendimento de um público com características socioculturais extremamente diversificadas contribuem sensivelmente para a desqualificação do professor e para a sua desvalorização perante a sociedade. O contexto institucional e social no qual está inserida a profissão, associado ao desempenho da função reconhecidamente desgastante acarretam graves danos à saúde dos professores, colocando-os no topo das estatísticas de casos de fadiga emocional e/ou doenças relacionadas ao esforço repetitivo.

O teletrabalho no âmbito da docência promete maiores condições de adaptabilidade, liberdade e mais qualidade de vida, no entanto, está repleto de explorações traduzidas no aumento da produtividade que coloca o trabalhador em prontidão permanente e disfarça uma demanda de tempo e dedicação muito superiores aos limites estabelecidos pela legislação. Tais fatores têm provocado elevados prejuízos à saúde dos professores e constituem um desafio ao ordenamento jurídico no sentido de regulamentar as características contratuais peculiares das relações de trabalho nesta recente modalidade de ensino.

O magistério no ensino superior a distância é um posto de trabalho relativamente novo mas que, na essência do ‘fazer’, não apresenta nenhuma diferença em relação ao docente presencial, seja no ponto de vista do preparo acadêmico ou no que se refere ao desempenho profissional em si; a prática pedagógica na EaD, assim como na educação presencial, é elemento fundamental para que ocorra o processo ensino-aprendizagem. Porém, muitas são as desigualdades e abusos praticados pelos estabelecimentos de ensino, públicos e privados, ao firmarem contratos de trabalho com professores sem a devida tutela sindical que estabeleça um equilíbrio mínimo entre as partes.

A pesquisa revelou que a fragmentação da atividade docente na EaD é extremamente maléfica para a profissão, pois resulta em distinção que visa desqualificar o professor e, mais ainda, o tutor. A utilização proposital do termo “tutor” tem o objetivo de criar uma nova figura, fazendo uma cisão que estabeleça limites e diferenças entre aquele que prepara o material acadêmico e o que media o processo de ensino-aprendizagem utilizando o conteúdo preparado por outra pessoa. Observando as atividades desempenhadas por ambas as funções, percebe-se que são idênticas as exigências relativas à formação acadêmica e as atividades desempenhadas não se afastam do trabalho exercido pelo docente, mesmo que os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância afirmem o contrário.

O tratamento dado aos docentes da educação superior a distância pelas instituições de ensino expõe uma conduta desleal, fundamentada na potencialização dos lucros e expressa na supressão de direitos trabalhistas, o que constitui grave ofensa à dignidade da pessoa humana e à sociedade como um todo.

A regulamentação da profissão docente já existe e está consolidada por meio de diversos dispositivos legais que permitem resolver a questão dos professores e tutores da educação a distância: ambos devem ser tratados como professores, tanto no aspecto pedagógico como no trabalhista. Não há necessidade de criar uma nova categoria profissional

ou novas regulamentações, mas deve haver uma conscientização dos sindicatos e uma ação eficaz no sentido de incluir os educadores do ensino a distância nas convenções coletivas, inserindo, inclusive, as cláusulas que são específicas desta modalidade como, por exemplo, a questão de direitos autorais.

Ainda são escassas as decisões judiciais que julgam as demandas relativas ao reconhecimento do professor/tutor a distância como docente, qualificado como tal e sujeito dos mesmos direitos fundamentais dos professores do ensino presencial. A novidade da situação ainda não oferece muitos parâmetros para análise que possibilite definir uma tendência geral dos tribunais; também são praticamente inexistentes as teorias jurídico doutrinárias acerca do assunto, discutido mais especificamente por educadores preocupados com o futuro da docência.

Mas é evidente a urgência da apreciação do tema pelos tribunais superiores a fim de evitar maiores prejuízos àqueles que buscam a tutela judicial como única forma de alcançar a efetivação de seus direitos e eliminar as desigualdades praticadas no ensino superior. Não se pode deixar que profissionais tão essenciais à construção da sociedade como o são os professores, fiquem “entregues à sua própria sorte”, desamparados da proteção dos direitos fundamentais constitucionalmente garantidos bem como ignorados pelas representações sindicais como se fossem não existissem.

É preciso lembrar que não há dignidade para o docente quando existem injustificadas disparidades de tratamento e certamente não haverá futuro para a humanidade sem educadores. Nas palavras de Paulo Freire, “se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda”; um bom começo para alcançar significativas mudanças sociais seria a devida valorização daquele que promove e orienta a educação.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Biaconcini de. **As teorias principais da andragogia e heutalogia**. In: Educação a distância – o estado da arte. LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos (Orgs.). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ALVES, João Roberto Moreira. **A história da EAD no Brasil**. In: Educação a distância – o estado da arte. LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos (Orgs.). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ALVES, Lucineia. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, vol. 10, 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2011/artigo_07.pdf>. Acesso em 11/06/2014.

AREIAS, Maria Elenice Quelho; COMANDULE, Alexandre Quelho. **Qualidade de vida, estresse no trabalho e Síndrome de Burnout**. Disponível em: <http://www.fef.unicamp.br/feff/qvaf/livros/foruns_interdisciplinares_saude/fadiga/fadiga_cap....>. Acesso em 18/07/2014.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

AURÉLIO, **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

ÁVILA, Sueli de Fátima Ourique de. **Mercantilização do Ensino Superior; as consequências das mudanças produtivas para os docentes do ensino superior**. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UERJ, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>> Acesso em 19/06/2014.

BARATA-MOURA, José. **Materialismo e subjectividade**. Estudos em torno de Marx. Lisboa: Avante, 1997.

BARRETO, Hugo. **Aprendizagem por Televisão**. In: Educação a distância – o estado da arte. LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos (Orgs.). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

BARRETO, Margarida. **O mundo do trabalho contemporâneo e a saúde do homem que trabalha**. In: ALVES, Giovanni; VIZZACCARO-AMARAL, André Luís; MOTA, Daniel Pestana. (Orgs.) Trabalho e saúde: precarização do trabalho e a saúde do trabalhador no século XXI. São Paulo: LTr, 2012.

BARROS, Alice Monteiro de. **O trabalho do professor: peculiaridades e controvérsias**. Disponibilizado ao acervo eletrônico doado ao Tribunal Regional do Trabalho da 9ª Região em 03/12/2010. APEJ - Academia Paranaense de Estudos Jurídicos. Disponível em: <http://www.trt9.jus.br/apej/artigos_dutrina> Acesso em 10/07/2014.

BARROS, Sérgio Rezende. **Direitos Humanos. Paradoxo da Civilização**. Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

BATTISTI, Patrícia; CARDOSO, Jordana Maria Ramos; MOREIRA, Bruno César de M.; KLAES, Luís Salgado; DALMAU, Marcos Baptista Lopes; SAFANELLI, Arcângelo dos S. **A interação tutor a distância e aluno no processo de ensino-aprendizagem**. X Colóquio Internacional sobre Gestión Universitaria en America Del Sul. Mar Del Plata, 8, 9 y 10 de Diciembre de 2010.

BAZZO, Vera Lúcia. **Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre: 2007.

BECERRA, Aníbal Antonio Aguilar. **O perfil ideal do professor de ensino superior direcionado para a área de direito**. Trabalho publicado nos Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI realizado em Fortaleza – CE, nos dias 09 a 12 de junho de 2010. Disponível em: <<http://www.conpedi.org.br>> Acesso em 10/06/2014.

BELONNI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2003.

BENTES, Roberto De Fino. **A avaliação do tutor. As teorias principais da andragogia e heutalogia**. In: Educação a distância – o estado da arte. LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos (Orgs.). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

BIANCO, Nelia R. Del. **Aprendizagem por rádio. As teorias principais da andragogia e heutalogia**. In: Educação a distância – o estado da arte. LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos (Orgs.). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

BOSI, Antonio de Pádua. **A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez./2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 22/07/2014.

BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 12/03/2014.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em 05/05/2014.

BRASIL. **Lei 9394/96**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em 26/03/2014.

BRASIL. **Lei 10.861/2004**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em 15/03/2014.

BRASIL. **Resolução CD/FNED Nº 26** de 05 de Junho de 2009. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br>> Acesso em 15/05/2014.

CARLOTTO, Mary Sandra. **A síndrome de *Burnout* e o trabalho docente**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 7, n.1, p.21-19, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em 27/07/2014.

CASTRO, Rosane Vieira de. **A unicidade Sindical e a reforma Sindical**. In: VIANA, Márcio Túlio (org.). **A reforma sindical – no âmbito da nova competência trabalhista**. Belo Horizonte: Editora Mandamentos, 2005.

CAVALCANTE FILHO, Antonio; Sales, Viviani Maria Barbosa; ALVES, Francione Charapa. **A identidade docente do tutor da educação a distância**. SIED – Simpósio Internacional de Educação a Distância. ENPED – Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. 10 a 22 de setembro de 2012. Disponível em:<<http://www.sistemas3.sead.ufscar.br>> Acesso em 05/07/2014.

CHAVES, Maria Cláudia Gomes. **Dumping Social como fator de precarização nas relações de trabalho**. In: âmbito Jurídico, Rio Grande, XIII, n. 78, jul. 2010. Disponível em: <<http://www.ambito-juridico.com.br>> Acesso em 10/06/2014.

COSTA, Celso; PIMENTEL, Nara. **O Sistema Universidade Aberta no Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 10, n. 2. Disponível em:<<http://www.fae.unicamp.br>> Acesso em 12/06/2014.

COUTINHO, Laura. **Aprendizagem on-line por meio de estruturas de cursos. As teorias principais da andragogia e heutalogia**. In: Educação a distância – o estado da arte. LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos (Orgs.). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1989.

CRUZ, Roberto Moraes; LEMOS, Jadir Camargo; WELTER, Marisete M; GUISSO, Luciane. **Saúde docente, condições e carga de trabalho**. Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), Julho, 2010, p. 147-160. Disponível em: <<http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n4/REID4art8.pdf>> Acesso em 10/06/2014.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais Trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Bomtempo, 2008.

DELGADO, Gabriela Neves. **Direito Fundamental ao trabalho digno**. São Paulo: LTr, 2006.

DELGADO, Maurício Godinho. **Direitos Fundamentais na relação de trabalho**. Revista dos Direitos e Garantias Fundamentais, nº 2, 2007. Disponível em:<<http://>>

www.fdv.br/sisbib/index.php/direitosegarantias/article/download/40/> Acesso em 15/04/2014.

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. Tradução Lea Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

_____. Christophe. **Ativismo profissional: masoquismo, compulsividade ou alienação?** In: LANCMAN, Selma; SZNELWAR, Laerte Idal (Orgs.). Christophe Dejourns: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. 2ª Ed. Rio de Janeiro; Editora Fiocruz; Brasília: Paralelo 15, 2008.

DELORS, Jacques. **Educação um Tesouro a Descobrir**. São Paulo: editora Cortez, 1998. Disponível em:<[http:// www.pucsp.br](http://www.pucsp.br)> Acesso em 01/05/2014.

ESTEVE, José Manoel. **Mudanças sociais e função docente**. In: NOVOA, Antonio. Profissão professor. Porto; Porto editora, 1995.

FERRAJOLI, Luigi. **Democracia y Garantismo**. Madrid: Editorial Trotta, 2008.

FINCATO, Denise Pires. **Saúde, higiene e segurança no teletrabalho: reflexões e dilemas no contexto da pessoa humana trabalhadora**. Direitos Fundamentais & Justiça, nº 99, out./dez.2009. Disponível em:<[http:// www.dfj.inf.br](http://www.dfj.inf.br) > Acesso em 12/07/2014.

FLORES, Joaquin Herrera. **Teoria crítica dos direitos humanos – os direitos humanos como produtos culturais**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2009.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Em crise, escolas terceirizam professor**. Edição on line de 27/11/2006. Disponível em: <<http://www.folha.uol.com.br>> Acesso em 15/07/2014.

FONSECA, Regina Lúcia de Almeida; PÉREZ-NEBRA, Amália Raquel. **A epidemiologia do teletrabalhador: impactos do trabalho na saúde mental**. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, 2012, vol. 15, n. 2, p.303-318. Disponível em:<[http:// www.revistas.usp.br](http://www.revistas.usp.br)> Acesso em 12/07/2014.

FORMIGA, Marcos. **A terminologia EAD. As teorias principais da andragogia e heutalogia**. In: Educação a distância – o estado da arte. LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos (Orgs.). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

FRANCO, Tânia; DRUCK, Graça; SILVA, Edith Sleigmann. **As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais do trabalho precarizado**. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, São Paulo, n. 35, 2010. Disponível em:<<http://www.scielo.br>> Acesso em 12/07/2014.

FREITAS, Lêda Gonçalves de. **Saúde e processo de adoecimento no trabalho dos professores em ambiente virtual**. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia Social e do

Trabalho. Universidade de Brasília, Brasília: 2006. Disponível em: <<http://www.repositorio.unb.br>> Acesso em 12/07/2014.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho. Ensinar-e-aprender com sentido.** São Paulo: Editora Cortez, 2003.

GERMIGNANI, Teresa Aparecida Asta; GERMIGNANI, Daniel. **A eficácia dos direitos fundamentais nas relações de trabalho.** Belo Horizonte: Revista do Tribunal Regional do Trabalho, 3ª Região, v. 50, n. 80, p. 21-39, jul./dez.2009. Disponível em:<<http://www.trt3.jus.br>> Acesso em 15/05/2014.

GIDDENS, Antony. **As consequências da modernidade.** Trad. Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 1991.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira.** São Paulo: Editora Manole, 2003.

GONÇALVES, Tânia. **Autoridade docente – pensamento, responsabilidade e reconhecimento.** Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2012. Disponível em:<<http://www.teses.usp.br>> Acesso em 06/05/2014.

GONZALES, Mathias. **Fundamentos da tutoria em educação a distância.** São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

HELOANI, José Roberto Montes; BARRETO, Margarida Maria Silveira. **Da violência moral no trabalho à rota das doenças e morte por suicídio.** In: ALVES, Giovanni; VIZZACCARO-AMARAL, André Luís; MOTA, Daniel Pestana. (Orgs.) Trabalho e saúde: precarização do trabalho e a saúde do trabalhador no século XXI. São Paulo: LTr, 2012.

HETSCHKO, Karin. **É de casa, mas não caseiro.** Revista melhor. São Paulo: Editora Abril, 2013.

HIRSCH, Fernando José. **Globalização e precarização do trabalho – leitura através da categoria profissional dos bancários.** São Paulo: LTr, 2011.

IOB, Boletim. **Legislação Trabalhista e Previdenciária.** 10ª Ed. São Paulo: IOB Folhamatic, 2014.

KUENZER, Acácia Zeneida. **As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando.** Educação & Sociedade. Campinas, v. 20, n. 68, 1999, p.163-183. Disponível em:<<http://www.scielo.br>> Acesso em 06/07/2014.

LAPA, Andrea; PRETO, Nelson De Luca. **Educação a distância e precarização do trabalho docente.** Revista Em Aberto. Brasília, v. 23, nº 84, p. 79-97, nov./2010. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br>> Acesso em 05/04/2014.

LELIS, Isabel. **O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas.** Sociologias, Porto Alegre, ano 14, nº 29, jan./abr. 2012, p. 152-174. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em 07/04/2014.

LOYOLLA, Waldomiro. **O suporte ao aprendiz. As teorias principais da andragogia e heutalogia.** In: Educação a distância – o estado da arte. LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos (Orgs.). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LÜCK, Esther Hermes. **Educação a distância: contrapondo críticas, tecendo argumentos.** Porto Alegre: v.31, nº 3, p. 258-267. Set./Dez., 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br>> Acesso em 15/08/2013.

LUDARNELLI, José Marcos. **A regulação das profissões e o controle judicial.** Tese de doutorado. Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br>> Acesso em 18/07/2014.

LYON, Carolina Pereira. **A greve ao longo dos tempos.** In: VIANA, Márcio Túlio (org.). **A reforma sindical – no âmbito da nova competência trabalhista.** Belo Horizonte: Editora Mandamentos, 2005.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. **A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 32, n. 3, p.465-476, set. dez./2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em 19/04/2014.

MAIOR, Jorge Luiz Souto; MOREIRA, Ranúlio Mendes; SEVERO, Valdete Souto. **Dumping Social nas relações de trabalho.** 2ª Ed. São Paulo: LTr, 2014.

_____. Jorge Luiz Souto. **Indenização por dano social pela agressão voluntária e reincidente aos direitos trabalhistas.** Disponível em: <<http://www.anamatra.org.br>> Acesso em 05/06/2014.

MARTINS, Sérgio Pinto. **A terceirização e o direito do trabalho.** 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

_____. Sérgio Pinto. **Direito do Trabalho.** São Paulo: Editora Atlas, 2012.

MARTINS, Karina Drumond. **Breves considerações sobre a pluralidade sindical.** In: VIANA, Márcio Túlio (org.). **A reforma sindical – no âmbito da nova competência trabalhista.** Belo Horizonte: Editora Mandamentos, 2005.

MARTINS, Onilza Borges; POLAK, Ymiracy Nascimento de Souza. Orgs. **Laboratório para educação a distância.** Vol. 1. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 2001.

MARX, Karl. **Salário, preço e lucro.** 4ª Ed. São Paulo: Global, 1985.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 5ª Ed. Campinas: Papirus, 2001.

MASTRODI, Josué. **Direitos Sociais Fundamentais**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

MATTAR, João. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MAUÉS, Odemária. **A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação?** Educação, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.revistaseletronicas.pucrs.br>> Acesso em 23/06/2014.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. **A Reforma Pombalina dos estudos secundários e seu impacto no processo de profissionalização dos professores**. Revista Educação, Santa Maria, V. 30, n. 02, p.27-42, 2005. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em 02/07/2014.

MEC. **Portal do Ministério da Educação e Cultura**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em 02/07/2014.

MELO, Raimundo Simão de. **Direito ambiental do trabalho e a saúde do trabalhador**. 4ª Ed. São Paulo: LTr, 2010.

MTE. Portal do Ministério do Trabalho e Emprego. **Uma globalização justa; criando oportunidades para todos**. Brasília: 2005. Disponível em: <<http://www.portal.mte.gov.br>> Acesso em 15/11/2013.

MTE. Portal do Ministério do Trabalho e Emprego. **Comissão Mundial sobre a dimensão social do trabalho 2004**. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://www.portal.mte.gov.br>> Acesso em 12/01/2014.

MILL, Daniel. **Estudos sobre processos de trabalho em educação a distância mediada por tecnologias de informação e da comunicação**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

_____. Daniel. **Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br>> Acesso em 19/06/2014.

MINARDI, Fábio Freitas. **Meio ambiente do trabalho: proteção jurídica à saúde mental**. Curitiba: Juruá, 2010.

MIRAGLIA, Livia Mendes Moreira. **O Direito do Trabalho como instrumento de efetivação da dignidade social da pessoa humana no capitalismo**. Belo Horizonte, revista do Tribunal Regional do Trabalho da 3ª Região, v. 49, n. 79, p. 149-162, jan.-jun., 2009. Disponível em: <<http://www.trt3.jus.br>> Acesso em 05/06/2014.

MISAILIDIS, Mirta Gladys Lerena. **Os Direitos Fundamentais do Trabalhador na Ordem Econômica Global**. Verba Juris, ano 5, n. 5, jan./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br>> Acesso em 23/06/2014.

MOORE, Michael G; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. Tradução Roberto Galman. São Paulo: Thompson Learning, 2007.

MORAES, Paulo Ricardo Silva de. **As cooperativas de mão-de-obra e a subtração dos direitos trabalhistas**. Revista Jurídica. Brasília, v. 10, n. 91, p. 01-23, jun./set.2008. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/revistajuridica>> Acesso em 07/07/2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2ª Ed. São Paulo: Editora Cortez; Brasília: DF: Unesco, 2000. Disponível em: <<http://www.teoriadacomplexidade.com.br>> Acesso em 19/06/2014.

MORO JUNIOR, Antonio Aparecido. **O trabalho decente no contexto de elevação dos direitos sociais à condição de direitos fundamentais**. Revista de Direito Internacional, Brasília, v. 8, n. 2, p. 71-93, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br>> Acesso em 23/06/2014.

NASCIMENTO, Amauri Mascaro. **Problemas que dificultam a reforma sindical**. São Paulo: Revista LTr, vol. 71, nº 6, junho de 2007, p.647-653. Disponível em: <<http://www.ambito-juridico.com.br>> Acesso em 18/06/2014.

_____. Amauri Mascaro. **Compêndio de Direito Sindical**. 5ª Ed. São Paulo: LTr, 2008.

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes. **O processo de profissionalização-desprofissionalização docente: a formação e o trabalho dos professores no Brasil**. In: VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE/Formação de Professores. Ed. Internacional, 2008, p. 4720-732. Disponível em: <<http://www.pucpr.br>> Acesso em 23/06/2014.

NUNES, Ivônio Barros. **A História da EAD no mundo**. In: Educação a distância – o estado da arte. LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos Orgs.). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

OIT. **Portal da Organização Internacional do Trabalho**. Disponível em: <<http://www.oitbrasil.org.br>> Acesso em 12/03/2014.

OIT. Comissão Mundial Sobre a Dimensão do Trabalho. **Uma globalização justa: criando oportunidades para todos**, 2004. Disponível em: <<http://www.portal.mte.gov.br>> Acesso em 23/06/2014.

OIT. **Declaração Sobre Justiça Social para uma Globalização equitativa 2008**. Disponível em: <<http://www.oitbrasil.org.br>> Acesso em 14/03/2014.

OIT. **Princípios e direitos fundamentais no trabalho: do compromisso à ação.** Relatório da 101^a Sessão da Conferência Internacional do trabalho, 2012. Disponível em: <<http://www.oitbrasil.org.br>> Acesso em 12/07/2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil.** Educar em Revista, especial 1, p. 17-35, 2010. Disponível em:< <http://www.scielo.br> >Acesso 29/03/2014.

OLIVEIRA, Marcos Marques. **As origens da educação no Brasil da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização de ensino.** Ensaio. Aval. pol. públ. Educ. Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 945-958, out. dez./2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>Acesso em 13/03/2014.

PAIVA, Kely César Martins; SARAIVA, Luiz Alex Silva. **Estresse ocupacional de docentes no ensino superior.** Revista Administração, São Paulo, v. 40, n. 2, p.45-158, abr./mai./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.rausp.usp.br>> Acesso em 23/06/2014.

PALHARES, Roberto. **Aprendizagem por correspondência.** In: Educação a distância – o estado da arte. LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos (Orgs.). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

PAPARELLI, Renata. **Perícias judiciais de saúde mental relacionada ao trabalho: notas sobre o trabalho precarizado.** In: ALVES, Giovanni; VIZZACCARO-AMARAL, André Luís; MOTA, Daniel Pestana. (orgs.) Trabalho e estranhamento – saúde e precarização do homem-que-trabalha. São Paulo: LTr, 2012.

PEÑALONZO, Jacinto Ordóñez. **La escuela, diferentes contextos culturales y culturas de frontera.** Revista Brasileira de Educação, Maio/Jun./Ago. 2003, nº 23. Disponível em:<<http://www.scielo.br>>Acesso em 18/06/2014.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e sala de aula.** In: Educação e Linguagem, ano 10, n. 15, jan.jun./2007. Disponível em: <<http://www.metodista.br/revistas>> Acesso em 05/07/2014.

PINTO, José Augusto Rodrigues. **Dumping Social ou delinquência patronal na relação de emprego?** Revista TST, Brasília, vol. 77, nº 3, jul./set. 2011 Disponível em: <<http://aplicacao.tst.jus.br/dspace/handle/1939/26999>> Acesso em 23/06/2014.

POLAK, Ymiracy Nascimento de Souza. **A avaliação do aprendiz em EAD.** In: Educação a distância – o estado da arte. LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos (Orgs.). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

PORTAL EDUCAÇÃO. **Existe conselho federal em pedagogia?** Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br>> Acesso em 04/07/2014.

REVISTA EXAME. **Novas profissões que despontaram nos últimos cinco anos.** São Paulo: Editora Abril, ed. 22/03/2013.

_____. **Mais de 26 milhões de trabalhadores americanos já aderiram ao teletrabalho.** São Paulo: Editora Abril, ed. 20/09/2011.

REVISTA VEJA ON LINE. **Professor brasileiro é um dos mais mal pagos do mundo.** Ed. 04/10/2012. Disponível em: <<http://www.veja.abril.com.br>> Acesso em 01/07/2014.

RICCIPPO FILHO, Plauto. **Antes da Racionalidade Técnica: os primórdios da formação de professores no Brasil, do período colonial ao final da República Velha.** Revista Profissão Docente, Uberaba, v. 10, n. 22, p. 52-71, jul./dez. 2010. Disponível em:<<http://www.revistas.uniube.br>> Acesso em 15/03/2014.

RIBEIRO, Marcos Vinícius. **Direitos Humanos e Fundamentais.** Campinas: Russel Editores, 2007.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira – a organização escolar.** Campinas: Autores Associados, 2003.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. **Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior.** In: Nuances: Estudos Sobre Educação, ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.revista.fct.unesp.br>> Acesso em 02/07/2014.

SAAD, Eduardo Gabriel; SAAD, José Eduardo Duarte; BRANCO, Ana Maria C. **CLT Comentada.** São Paulo: LTr, 2011.

SALVUCCI, Mara; LISBOA, Marcos J.A.; MENDES, Nelson C. **Educação a Distância no Brasil: fundamentos legais e implementação.** Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, vol. 11, 2012. Disponível no portal da ABED: <<http://www.abed.org.br>> Acesso em 17/05/2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. **As tensões da Modernidade.** Disponível em: <<http://www.susepe.rs.gov.br>> Acesso em 03/06/2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Edméa. **Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura.** Actas do X Congresso Internacional Gale-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em:< <http://bibliotecadigital.ipb.pt>> Acesso em 12/07/2014.

SANTOS, Sheila Daniela Medeiros dos. **A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças.** Educar em Revista, Curitiba, n. 46, p. 229-244, out.dez./2012. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em 22/03/2013.

SARAIVA, Terezinha. **Educação a distância no Brasil; lições de história.** Em Aberto, Brasília, ano 16, n. 70, abr.jun. /1996. Disponível em:< <http://www.portal.inep.gov.br>> Acesso em 12/03/2014.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

SEBRAE. **Folheto informativo “Saiba Mais” sobre cooperativa**. Disponível em: <<http://www.sebrae.com.br>> Acesso em 08/07/2014.

SILVA, Edith Seligmann. **Desgaste mental no trabalho dominado**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Cortez Editora, 1994.

_____. Edith Seligmann. **A precarização contemporânea: a saúde mental do trabalho precarizado**. In: ALVES, Giovanni; VIZZACCARO-AMARAL, André Luís; MOTA, Daniel Pestana. (Orgs.) Trabalho e saúde: precarização do trabalho e a saúde do trabalhador no século XXI. São Paulo: LTr, 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Os (des)caminhos da escola: traumatismos educacionais**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, Leda Maria Messias da; PEREIRA, Marice Taques. **Docência (in)digna – o meio ambiente laboral do professor e as consequências em seus direitos de personalidade**. São Paulo: LTr, 2014.

SILVA, Sandra Siqueira da. **Os impactos das políticas de expansão do ensino superior, e os seus reflexos nas relações de trabalho na educação a distância: flexibilização e precarização do trabalho docente**. Revista Espaço de Diálogo e Desconexão, Araraquara, v. 3, n. 1, jul./dez.2010. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br>> Acesso em 27/04/2014.

SILVA, Sayonara Grillo Coutinho Leonardo da. **Direitos Fundamentais, Garantismo e Direito do Trabalho**. Revista TST, Brasília, vol. 77, nº 3, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.tst.jus.br>> Acesso em 12/02/2014.

SINGER, Paul. **Globalização e desemprego – diagnóstico e alternativas**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

SINPRO SP. Sindicato dos Professores de São Paulo. **Avaliação crítica da educação a distância**. São Paulo: SINPRO, 2006. Disponível em: <<http://www.sinproso.org.br>> Acesso em 25/02/2014.

SOBRATT. Sociedade Brasileira de Teletrabalho e Teleatividades. Disponível em: <<http://www.sobratt.org.br>> Acesso em 16/05/2014.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE REUMATOLOGIA. **LER/DORT – cartinha para pacientes**. Comissão de Reumatologia Ocupacional, 2011. Disponível em: <<http://www.reumatologia.org.br>> Acesso em 26/07/2014.

TELES, Lúcio. **A aprendizagem por e-learning**. In: Educação a distância – o estado da arte. LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos (Orgs.). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

VIANA, Márcio Túlio. **Direito de Resistência – possibilidades de autodefesa do empregado em face do empregador**. São Paulo: LTr, 1996.

VIEIRA, Josenilton Nunes. **O sindicato como espaço na construção da profissão docente**. Tese de Doutorado. Centro de Ciências Aplicadas. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009.

VIZZACARO-AMARAL, André Luís. **Trabalho, saúde e estranhamento na primeira década do século XXI**. In: ALVES, Giovanni; VIZZACCARO-AMARAL, André Luís; MOTA, Daniel Pestana. (orgs.) Trabalho e estranhamento – saúde e precarização do homem-que-trabalha. São Paulo, LTr, 2012.

WILLIS, Barry. **Distance education at a glance**. Disponível em: <<http://www.uidaho.edu/eo/dist4.html>> Acesso em 17/07/2014.

WINTER, Vera Regina Loureiro. **Teletrabalho – uma forma alternativa de emprego**. São Paulo: LTr, 2005.

ZUIN, Antonio A. S. **Educação Social**. Campinas, vol.27, n. 96 – Especial, p.935-954, out.2006 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 25/08/2013.