

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, ELITES E DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Josenir Hayne Gomes – (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - josenirhayne@ig.com.br)

João Carlos Relvão Caetano – (Universidade Aberta de Portugal - relvaocaetano@gmail.com)

Grupo Temático 5. *Qualidade na Educação a Distância e a democratização do conhecimento*

Subgrupo 5.3 *A EaD como estratégia de democratização no ensino superior: acesso e equidade.*

Resumo:

A complexidade e a dinâmica que perpassa os novos sistemas de educação superior a distância permitem-nos dizer que as pessoas abrangidas ainda estão na fase de entendimento de todo o processo. Muitas soluções legais estão, por outro lado, ainda dependentes de serem testadas, e os sistemas continuam evoluindo intensamente. No Brasil e em Portugal, à qual os autores se encontram ligados, o que lhes dá uma posição crítica sobre a matéria, julgam os mesmos que é urgente pensar na Educação a Distância como uma forma de contribuição para a formação de cidadãos empenhados socialmente, dados os processos de aprendizagem de que participam. A educação a distância está hoje, indiscutivelmente, a serviço da democratização do conhecimento, devido à sua flexibilidade. Essa questão é ainda analisada à luz do papel social que tradicionalmente é atribuído às elites universitárias (professores como estudantes), em face da referida democratização do ensino superior.

Palavras chave: *Educação superior a distância; elites; conhecimento; democracia*

Abstract:

The complexity and the dynamics that permeates the new systems of higher distance education allow us to say that the people concerned are still in the process of understanding the whole process. Many legal solutions are, moreover, still dependent to testing, the systems continue to evolve and intensely. In Brazil and Portugal, to which the authors are attached, giving them a critical position on the matter, the same judge that is urgent to think in Distance Learning as a way of contributing to the formation of socially engaged citizens, data the learning processes involved. Distance education is now indisputably the service of the democratization of knowledge, due to its flexibility. This issue is further analyzed in the light of the social role that is traditionally attributed to academic elites (teachers and students), against the aforementioned democratization of higher education.

Keywords: *Distance higher education; elites; knowledge; democracy.*

1. Introdução

A educação superior a distância, como idéia e sistema de ensino, sofreu, historicamente, severas críticas por parte de estudiosos e educadores. Essa metodologia educacional foi, e é ainda, alvo de preconceitos, não sendo bem vista, por muitos, como uma possibilidade de formação superior de qualidade (MILL, 2012). E embora atualmente as barreiras e preconceitos contra a educação superior a distância estejam mudando de forma significativa, ainda persistem. Com efeito, as críticas serviram de alerta para que as universidades criassem melhores condições na oferta a distância, assim como para que se superassem alguns obstáculos. Novos estudos têm sido feitos evidenciando o potencial da

educação superior a distância para o desenvolvimento da generalidade dos países (CAETANO, 2014; CAETANO e LORI, 2014a; CAETANO e LORI, 2014b). E é justo afirmar que passos importantes têm sido dados, nos planos da organização dos sistemas formais de ensino superior e das respectivas ofertas educativas, tanto no Brasil como em Portugal. (CAETANO, 2014; CAETANO e LORI, 2014a; CAETANO e LORI, 2014b).

Para confirmar o exposto, e começando pelo Brasil, referimos a evolução da legislação sobre educação a distância, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), com a conseqüente adoção de políticas públicas de educação superior que apostam na modalidade a distância. Assistimos, também, a iniciativas em matéria de educação superior a distância mais robustas e bem estruturadas, assim como a uma maior preocupação por capacitar culturalmente os cidadãos. A criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) inscreve-se nesse movimento. A UAB é um sistema técnico-financeiro de apoio às universidades presenciais (MARTINS e CAETANO, 2013) que criam pólos a distância. A UAB estabeleceu parcerias (num processo ainda não acabado) com a maior parte das universidades presenciais brasileiras de referência visando a oferta de cursos a distância, embora sempre com uma componente presencial. Por ela se processa também a reestruturação da modalidade de educação a distância (neste caso, faz ainda sentido

referirmo-nos a “modalidade” de educação a distância) no país em função do atual desenvolvimento tecnológico, em especial das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Vários estudos sugerem que, não obstante a persistência de problemas, se assistiu no Brasil, nos últimos anos, a uma melhoria da oferta pedagógica na modalidade a distância (WELZ e WOLF, 2010; MILL, 2012).

O sistema português de ensino superior é diferente do brasileiro. A Universidade Aberta de Portugal (UAb) é uma universidade pública como todas as outras universidades públicas portuguesas e sujeita às mesmas regras, sem prejuízo da sua especificidade como universidade de ensino a distância. O seu modelo pedagógico é totalmente virtual e molda a sua evolução como universidade com um projeto específico. Estabelecem os seus estatutos que, “Por sua vocação e natureza, a Universidade utiliza, a todo o tempo, nas suas atividades de ensino, as mais avançadas metodologias e tecnologias de ensino a distância, instituindo-se [...] como plataforma de ensino a distância, mediante o estabelecimento de parcerias com outras universidades”. Por outro lado, em 2007, foi aprovado o novo Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior (RJIES), que previu um regime especial para a educação a distância. Em termos evolutivos, a UAb, que ocupa um lugar central no contexto do ensino superior a distância em Portugal, tem evoluído muito por conta das novas metodologias e tecnologias que vai usando, que determinam as suas possibilidades (CAETANO, 2013). Daí a sua designação atual, apontada em todos os documentos internos e materiais de divulgação, como universidade de ensino a distância e em rede.

Através dos avanços que acabamos de mencionar, tem-se procurado buscar uma melhor qualidade na oferta educativa na modalidade a distância, bem como sua permanente reestruturação, desenvolvendo mecanismos que permitam o aumento dos níveis de capacitação dos envolvidos. Porém, o caminho a percorrer ainda é longo, havendo muito a fazer: é preciso capacitar mais as pessoas, pesquisar mais sobre a vasta temática da educação a distância e, por último mas não o menos importante, é preciso fundamentar mais os aspectos legais que envolvem a modalidade a distância ou, se preferirmos, a educação a distância *tout court* (MARTINS e CAETANO, 2013). O desenvolvimento das TICs tem contribuído, de modo decisivo, para reverter o quadro de incertezas e preconceitos em

relação à educação a distância. Com efeito, as TICs criaram possibilidades para gerenciar os processos avaliativos antes tão criticados nos aspectos da vigilância, sigilo e *feedback*. As TICs promoveram avanços no gerenciamento dos processos avaliativos, amenizando as atividades de burla¹. Neste caso, a criação de mecanismos específicos como, por exemplo, a leitura biométrica, as provas digitais (com senhas e horários para abertura e fechamento do sistema), os sistemas de segurança dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e o “*software*” de rastreamento de plágios e similares aumentaram muito a segurança do sistema e a proteção dos interesses e direitos das pessoas. Estes mecanismos, constitutivos que são das estratégias dos gestores em educação a distância, dão maior rigor e credibilidade aos processos de ensino-aprendizagem nesta modalidade/metodologia de ensino.

Vale ressaltar aqui, também, a presença dos dispositivos técnicos que ajudam no processo da interatividade entre os agentes educativos na educação a distância como, por exemplo, a webconferência, fóruns de discussão, o bate-papo (“*chat*”), o diário de bordo, o webfólio, o sistema voip, as redes sociais e os *blogs*, bem como outros meios de interação provenientes das TICs. Com ligeiras diferenças de nomenclatura, referimo-nos quer à realidade brasileira, quer à portuguesa, o que consubstancia um amplo processo de convergência nas soluções técnicas, apesar da diversidade institucional. No contexto corrente de transformação das práticas de ensino e de aprendizagem, configura-se o aprendente como o ator principal do sistema de ensino, pois ele é, efetivamente, responsável pela construção do seu próprio conhecimento (MILL, 2012; CAETANO e LORI, 2014).

Na construção do conhecimento através do uso das TICs, incluindo as plataformas de aprendizagem tal como são utilizadas em Portugal, as metodologias de educação superior a distância caracterizam-se, de modo inovador, por possibilitarem ao aprendente uma autonomia e uma responsabilidade individuais únicas e exclusivas. O aprendente torna-se gestor da sua aprendizagem e, desse modo, como que se metamorfoseia no contexto de aprendizagem. O mesmo ocorre com o docente que com ele interage, que, no caso da educação superior a distância no Brasil e em Portugal assume profundas inovações em relação às tipologias clássicas e gerais. Para dar um exemplo, para além do professor integrado em carreiras, temos o tutor, cuja figura ainda não é reconhecida pelas legislações brasileira e portuguesa, pelo menos para todos os efeitos, mas que assume um papel central nos subsistemas de educação superior a distância.

Com este trabalho procuramos compreender a educação superior a distância segundo uma perspectiva predominantemente meso. Não procuramos desenvolver uma visão geral da dinâmica dos novos sistemas de educação superior a distância, que remeta para os seus princípios estruturantes e de funcionamento, nem tampouco procuramos delinear os seus detalhes, que remetem para a pluralidade das experiências registradas, mas sim determinar o seu sentido evolutivo e a sua utilidade. (CAETANO, 2013). Daí a preferência pelo perfil, trabalho e comportamento dos atores dos sistemas públicos de educação superior a distância, com especial destaque para os professores e estudantes.

2. A educação a distância como meio de trabalho

¹ Burlar significa enganar ou praticar fraude. Pode-se burlar uma pessoa, um sistema informático, uma lei, entre outros. Burlar pode também adquirir o significado de conseguir contornar uma situação utilizando recursos fraudulentos ou ilícitos.

Os sistemas de ensino superior a distância estão atualmente numa fase de amadurecimento. Mas mesmo quando parecem estar consolidados e bem estruturados no plano nacional, verificamos que existem questões fundamentais por resolver. É o caso do estatuto profissional dos docentes em educação a distância. Pesquisas indicam que a docência na educação superior a distância ainda não está totalmente profissionalizada (MILL, 2012; MARTINS & CAETANO, 2013), o que vale tanto para o Brasil como para Portugal; geralmente contratada, utilizando para os docentes proventos oriundos de bolsas sem qualquer vínculo empregatício ou assistência laboral, no caso do Brasil, ou sem fazerem parte das carreiras do ensino superior público, no caso de Portugal, a situação de muitos docentes, em particular dos tutores (na verdade, existem dúvidas sobre a qualificação da atividade dos tutores), é muito incerta. Nas suas pesquisas sobre o trabalho docente em educação a distância, MILL, refletindo particularmente sobre o caso brasileiro, afirma que aquele ainda se mostra diversificado, informal, temporário e precário; ou, ainda nas suas palavras, intensificado, sucateado, mal remunerado e desmantelado. Para resolver o problema, têm sido sugeridas várias soluções, com destaque para as propostas de atribuição de direitos trabalhistas aos agentes de docência virtual. Tal afigura-se justo em função, nomeadamente, do aumento da carga de trabalho dos docentes – e especificamente dos tutores – e de novas exigências no uso das tecnologias digitais (MILL, 2012; MARTINS & CAETANO, 2013).

Segundo MILL (2012), por ser a atividade dos docentes a distância uma atividade complexa e multideterminada, dependente de fatores institucionais, políticos, culturais e individuais muito diferente da educação presencial, torna-se tecnicamente complexa a atribuição de direitos trabalhistas. Mas não é uma tarefa impossível. Com efeito, se é difícil compreender e resolver os entraves da docência na educação presencial, quiçá uma análise diagnóstica da docência virtual requeira uma regulação específica e condições de trabalho diferenciadas em relação ao ensino presencial. O relatório “Teletrabalho na União Européia”, de 2010, publicado pela *Fundação Europeia para a Melhoria das Condições de Vida e de Trabalho (Eurofond)*, indica que a principal característica do teletrabalho é o uso de computadores e das telecomunicações. No documento, consta a seguinte definição:

O teletrabalho é uma forma de organização e/ou execução de trabalho, utilizando tecnologias da informação, no contexto de um contrato de trabalho, onde o trabalho, que também poderia ser realizado nas instalações do empregador, é realizado longe dos locais em uma base regular” (WELZ e WOLF, 2010).

Não se trata propriamente da situação da educação superior a distância, tal como ela é feita no Brasil e em Portugal. Mas o relatório frisa dois elementos importantes: em primeiro lugar, a possibilidade de o trabalho não ser sempre desempenhado nas instalações do empregador e, em segundo lugar, a existência de um contrato de trabalho. A Lei n.º 12.551, de dezembro de 2011 (BRASIL, 2011^a) alterou o art. 6.º da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT),² aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1 de maio de 1943, para equiparar os efeitos jurídicos da subordinação exercida por meios telemáticos e informatizados à

² Estabelecia o artigo 6.º que “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”.

exercida por meios pessoais e diretos. Tem sido apelidada de “Lei do Teletrabalho”, embora não faça menção ao termo teletrabalho e também não o defina. Apenas equipara atividades típicas do trabalho a distância.

No Brasil, existem muitas queixas com relação às condições de trabalho do docente ou tutor virtual. A associação entre o quadro jurídico do teletrabalho docente e a acumulação de tarefas evidencia que o problema pode não estar na atividade, mas sim nas condições de trabalho. Desta forma, faz-se necessário estabelecer regras que contemplem o trabalhador em educação a distância. Acreditamos que, assim, pode ser mudada a perspectiva de análise do trabalho em educação a distância, com sua consideração como categoria legal. Uma tal iniciativa será, por certo, apoiada pelos sindicatos, que advogam que a docência virtual seja qualificada como profissão.

Apesar das semelhanças, a situação portuguesa é diferente da brasileira, na medida em que a figura do tutor, não estando também prevista na lei (especificamente no Estatuto da Carreira Docente Universitária – ECDU³ –, que regula a carreira e atividade dos docentes universitários), é utilizada somente pela UAb, que estabelece com os tutores contratos de prestação de serviços. A possibilidade de realização de contratos de trabalho está, por agora, afastada, por falta de previsão legal. É provável que a figura do tutor venha a ser prevista, no futuro, no estatuto da carreira docente universitária ou em lei especial, como figura autônoma, mas não é o que acontece por agora, com conseqüências sobre a estabilidade da relação jurídica dos tutores com a UAb. A figura do tutor é central no modelo pedagógico virtual da UAb (PEREIRA et al., 2006), pelo que a questão deve ser vista não apenas no plano da relação jurídico-funcional do tutor com a instituição de ensino superior mas também no plano do perfil regulatório do docente de educação superior a distância. Com efeito, por aqui se joga muito da evolução dos sistemas públicos de ensino superior, porque estamos a falar de atividades em muito aspectos radicalmente novas tendo em conta os meios utilizados.

2.1. Organização social dos trabalhadores virtuais

5

Neste número específico, procuramos analisar a configuração coletiva do trabalho dos docentes virtuais, em particular sua organização e regime de autonomia, verificando até que ponto o isolamento inerente ao teletrabalho é uma vantagem ou desvantagem e de que modo a lei encara o problema. Conforme o posicionamento de ROSSEL, BASSAND e ROY (1998, *apud* Mill, p. 280), “o isolamento inerente ao teletrabalho, no espaço e no tempo, demanda do teletrabalhador uma forte dose de autodisciplina e de autonomia”. Neste sentido, considera-se também que “as novas tecnologias forçam-nos a reconsiderar a autonomia já conquistada pelo grupo de trabalhadores que vai utilizá-las” (ROSANVALLON e TROUSSIER, 1987, p. 24).

No quadro 1, referem-se as vantagens do teletrabalho evidenciadas na educação superior a distância. Numa adaptação de FIGUEIRÔA Jr., Daniel MILL aponta os benefícios do teletrabalho utilizado na educação superior a distância.

Quadro 1. Vantagens ou benefícios do teletrabalho

³ Ver Decreto-Lei n.º 205/2009, de 31 de agosto, alterado pela Lei n.º 8/2010, de 13 de maio.

Beneficiados pelo teletrabalho	Exemplos de possíveis benefícios
Empregado:	redução do tempo de deslocamento casa-trabalho-casa; diminuição do estresse decorrente do trânsito caótico das grandes cidades; economia nas despesas com deslocamento; maior contato familiar e social; desenvolvimento do trabalho conforme biorritmo próprio.
Empregador:	redução do espaço físico e consequente diminuição de custos mobiliários e imobiliários; circulação mais rápida das informações; redução das horas extras; eliminação de faltas; aumento de produtividade; elevação da satisfação do empregado.
Sociedade:	a sociedade também é beneficiada na medida em que há: economia de energia elétrica, combustíveis, melhoria do meio ambiente e do trânsito; racionalização na utilização dos imóveis urbanos; melhoria do relacionamento familiar; aumento do mercado de trabalho para pessoas que não podem se locomover ou possuem dificuldade na locomoção (pessoas portadoras de deficiências, mães etc.).

Fonte: Adaptado de Figueirôa Jr. (2012). Mill, Daniel. Docência Virtual, pg. 223.

Na prática, o ensino a distância é um “processo complexo e multifacetado que inclui muitas pessoas, todas podendo reivindicar sua contribuição ao ensino”, ou seja, o título de professor (MARSDEN, 1996, p. 226, apud BELLONI, 2003).

Do ponto de vista organizacional e institucional, por referência à prática brasileira atual, as funções dos docentes agrupam-se em três categorias: *a primeira* respeita à concepção e realização dos cursos e materiais; *a segunda* visa o planejamento, organização e distribuição de materiais acadêmicos; e *a terceira* respeita ao acompanhamento do aprendente durante o processo de aprendizagem (tutoria, aconselhamento e avaliação). Infelizmente, a ênfase nas experiências em educação a distância tem sido posta apenas na primeira e na segunda categorias, embora, nas últimas décadas, haja uma preocupação crescente com o aprendente, a partir de uma perspectiva de aprendizagem aberta. Esta preocupação implicou, por parte dos decisores públicos e dos responsáveis pelas instituições de ensino superior com atividades de docência a distância, o aumento do investimento em atividades de tutoria e aconselhamento (BELLONI, 2003).

Já em Portugal, a situação é diferente. Cabe ao docente de cada unidade curricular realizar todas as atividades referidas, não havendo especialização. Ao contrário da experiência de outras universidades européias, nomeadamente da Universidade Aberta holandesa, na UAb, todas as atividades referidas no parágrafo anterior são desenvolvidas pelos docentes, sem prejuízo de poderem ser apoiados, mediante solicitação sua, pelos serviços técnicos da UAb na preparação de materiais didáticos, especialmente em formato vídeo e multimídia (MARTINS e CAETANO, 2013). Por aqui se verifica, também, as competências acrescidas que são exigidas ao docente de ensino a distância como forma de poder exercer a sua atividade.

A relação do professor responsável pela unidade curricular e o(s) seu(s) tutor(es) rege-se pelo que está previsto no modelo pedagógico virtual, que estabelece a superioridade funcional do professor. Todavia, a prática demonstra que existe uma intensa cooperação entre professores e tutores, aumentando em termos relativos a importância do tutor como agente do processo educativo (MARTINS e CAETANO, 2013).

2.2 Direitos e Deveres na Educação Virtual

No contexto em que se instala a docência virtual, assumida, para este propósito, como sinônimo da docência a distância, vive-se, segundo HARVEY (2001), uma nítida redução do emprego regular de docentes em favor do uso do trabalho parcial, temporário ou subcontratado. Para reverter esta idéia, autores como ROSSEL, BASSAND e ROY (1998) sugerem a realização de estudos aprofundados de modo a que a introdução e generalização da docência virtual tenham como beneficiários também os trabalhadores. HARVEY pensa numa realidade que está para além da educação a distância, mas que também se lhe aplica. Assistimos assim à emergência de novas formas de trabalho, como consequência da reestruturação do mercado de trabalho e do desenvolvimento tecnológico, que provocaram ruturas sociais.

Na atual realidade, o trabalho em tempo parcial é proposto pelos empregadores, estabelecendo-se um contrato temporário com os trabalhadores, sendo que os proventos são recebidos somente no período de realização das atividades. No Brasil, os docentes que são tutores recebem bolsas por prazos limitados no tempo, não possuindo vínculo empregatício com a instituição. É muito comum que os docentes virtuais (professores e tutores) recebam bolsas de trabalho a título de proventos pela dedicação ao trabalho virtual. Trata-se de uma condição desfavorável, havendo, como já referimos, “sucateamento” na modalidade de educação a distância, que se tornou numa espécie de subproduto do “verdadeiro” (no sentido de protegido ou mais protegido legalmente) magistério.

Este quadro, a nosso ver equivocado, com relação ao trabalho do professor-tutor, demonstra que é muito conveniente para as empresas ou para o governo esta situação (como referimos, não há um regime específico para os docentes das instituições de educação superior a distância), mas não para o trabalhador. A condição é perversa, deixando claro que o teletrabalho não aparece como profissão ou fonte de renda principal. O conjunto destes equívocos compromete, a nosso ver, o estabelecimento de uma educação de qualidade (CAETANO, 2013). Observam-se algumas especificidades na modalidade que devem ser consideradas em termos de regulação, principalmente no que tange ao número de estudantes por turma, ao volume de trabalho, aos proventos recebidos, à participação na elaboração de materiais didáticos (professores conteudistas, no caso do Brasil), à carga horária, ao custo dos serviços e aos equipamentos utilizados para a realização do trabalho.

MARTINS e CAETANO (2013), analisando, precisamente, as situações portuguesa e brasileira, propõe que este não é trabalho fácil. Como já referimos, existem ainda muitas lacunas a ser preenchidas, muitas perguntas a ser respondidas, como seja o modo de calcular o trabalho docente na educação a distância. Devem o professor conteudista⁴ e o tutor – para nos reportarmos à realidade brasileira – receber o mesmo valor? O valor de uma hora de aula virtual é equivalente, ou deve ser considerada como tal, ao que se passa no ensino presencial? Estes questionamentos permitem muitas respostas, visto que a diversidade e especificidade dos modelos de educação superior a distância são grandes, bastando, para o efeito, comparar a situação brasileira com a situação portuguesa. Porém, entendemos não só que é possível como também que é desejável estabelecer padrões internacionais, levando em conta as particularidades recorrentes nos sistemas existentes. Essa é a tese defendida, precisamente, por MARTINS e CAETANO (2013).

⁴ A figura do professor conteudista não existe no direito português, nem tampouco na prática portuguesa da UAb, visto que os conteúdos são elaborados pelos responsáveis das unidades curriculares. Figura próxima existe na realidade de algumas universidades de educação a distância europeias, como é o caso da Universidade Aberta holandesa. Sobre o tema, cf. MARTINS & CAETANO (2013).

Ainda sobre a questão da eventual vantagem da realização de contratos de trabalho com os docentes virtuais, em especial para os docentes-tutores, é importante ter em conta a posição de MILL (2012) segundo a qual, para se estabelecer um contrato de trabalho adequado e justo entre duas partes, é necessário conhecer bem a função e as atividades contratadas. Caso contrário, haverá desequilíbrios, que, mais cedo ou mais tarde, impedirão ou tornarão inviável a negociação ou mesmo a pertinência da figura.

Um primeiro ponto a esclarecer tem que ver com o que se entende que deve ser o papel do tutor. Talvez porque ainda seja um tema controverso que ainda não tenha tido consagração legal. No caso do Brasil, impera uma indefinição acerca das competências dos tutores que não ajudam à definição de uma solução legal. Essa indefinição é notória na diversidade das práticas de tutoria. Nessa matéria, a situação portuguesa é mais estável, mas também aí ainda não se logrou chegar a um consenso (MARTINS e CAETANO, 2013).

Um segundo ponto refere-se à terminologia utilizada para caracterizar a função do autor da tutoria: desde logo, “tutor”, mas também “tutor eletrônico”, “tutor a distância”, “educador *on-line*”, “mentor”, “orientador virtual”, “monitor pedagógico”, “e-formador” e “formador virtual”. Também aqui o problema é mais grave no Brasil do que em Portugal, onde a designação de tutor está consagrada na prática.

Por fim, o modo de implantação de cursos e disciplinas (ou como quer que se designem – a UAb fala hoje, preferentemente, em decorrência da harmonização europeia, em “programas de estudos” e em “unidades curriculares”) contribui para o desenvolvimento de critérios que possam ser tidos em conta na preparação dos contratos de tutoria, visto que, como já referimos anteriormente, cada curso criado possui especificidades. Claro que tal como pensamos em direitos, também devemos pensar nos deveres dos tutores. No que se refere ao exercício da docência virtual (em especial, da tutoria), argumenta MILL (2012, p. 275) que se devem ter alguns cuidados na definição dos saberes e competências necessárias dos tutores. O quadro 2 expõe uma relação de competências desejáveis para a realização do teletrabalho docente:

Quadro 02. Relação de competências individuais para a realização do teletrabalho docente.

Aberto ao novo	Desafiador	Multidisciplinar
Adaptável	Determinado	Objetivo
Ágil	Dinâmico	Observador
Argumentador	Disciplinado	Organizado
Articulador	Disponível	Organizador
Atento	Disposto	Paciente
Ativo	Elaborador	Participativo
Autogestor da formação	Empático	Pensador
Bem-humorado	Empreendedor	Perseverante
Carismático	Escritor	Persuasivo
Cauteloso	Estimulado	Pesquisador
Cientista	Estimulador	Planejador
Claro	Ético	Polivalente
Coerente	Experiente	Portual
Coeso	Flexível	Prático
Colaborador	Gentil	Proativo
Competente	Gestor	Bom professor
Compreensivo	Gramático e ortográfico	Profissional
Comunicador	Hábil	Rápido
Concentrado	Humano	Receptivo
Conhecedor (alunos, conteúdos, colegas)	Inovador	Bom redator
Consequente	Interativo	Reflexivo
Cooperativo	Interessado	Relacionável
Cordial	Intuitivo	Respeitado
Corretivo	Leitor dinâmico	Respeitável
Correto	Letrado em informática	Responsável
Cortês	Letrado em tecnologias da EaD	Sábio ou sabedor
Crente na EaD	Letrado em telecomunicações	Sensível
Criativo	Motivador	Sinergico
Crítico		Solidário
Curioso		Trabalhador
Debatador		

Fonte: Mill, Daniel. Docência Virtual, pg. 91.

Em suma, sem prejuízo da diversidade e especificidade de cada modelo de educação superior a distância, nos países onde esta está implantada, seria conveniente garantir, por razões de justiça e eficácia, que o tutor fosse tratado como um docente de educação virtual, com a mesma remuneração e com contrato semelhante ao docente

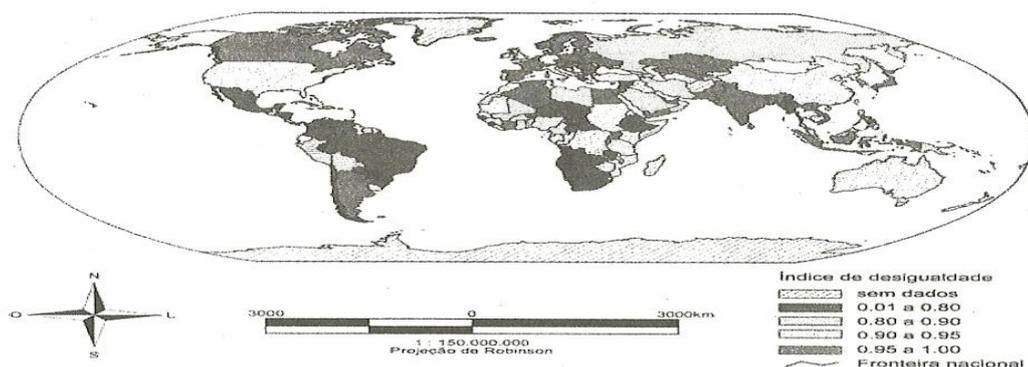
presencial. E isso porque o docente de educação superior a distância – não só o tutor, mas também e crescentemente o tutor – tem inúmeras responsabilidades, desde logo a responsabilidade direta pelo sucesso ou insucesso da formação a distância.

3. Análise e discussão

Este artigo refere-se ao papel e função do docente virtual, procedendo a algumas definições e ao estabelecimento do panorama atual, com realce para a educação a distância como meio de introdução ao trabalho. A organização dos “trabalhadores virtuais” e os seus direitos e deveres é um tópico relevante pelos custos e benefícios decorrentes da sua atividade. Assistimos hoje, com efeito, a um processo de convergência tecnológica com profundas implicações político-sócio-educativas. A educação a distância, através de plataformas digitais, prossegue finalidades de inclusão social, mas, dadas as suas metodologias, está ao serviço das mais exigentes formas de educação superior e abrange potencialmente todas as pessoas, nomeadamente as mais bem preparadas cientificamente e tecnologicamente.

Uma nova ordem mundial estabelece-se hoje através dos novos mecanismos comunicacionais e computacionais. Constroem-se novos domínios e significados através das tecnologias da comunicação e informação. Este conjunto de valores caracteriza esta “nova era” e potencia a transformação de mentalidades e comportamentos. As máquinas passam a expressar uma nova razão cognitiva. Por isso, precisamos afastar muitos preconceitos, visto que as “telas” representam um novo espaço de realidade, um espaço de manifestações sócio-interativas e até mesmo culturais muito diferentes em relação ao passado (CAETANO e LORI, 2014^a; CAETANO e LORI, 2014b).

Figura 1. Planisfério apresentando o índice de desigualdade em termos mundiais.



Fonte: adaptada de Pochmann et al., 2004. Mill, Daniel; N. Pimentel. *Educação a distância - desafios contemporâneos*, p. 141.

A globalização dos problemas sociais determina estratégias políticas em que a educação se desenvolve com vista à promoção da solidariedade e de outras necessidades: aquilo a que podemos chamar “educação para a autonomia e para a democracia” (Quadro 03):

Seis necessidades educativas globais

- Adaptação à mudança
- Controle da mudança
- Desenvolvimento
- Solidariedade
- Autonomia
- Democracia

Quadro 3. Seis necessidades educativas globais do século XXI.

Fonte: adaptada de Carmo (1997). Mill, Daniel; N. Pimentel. *Educação a distância - desafios contemporâneos*, p. 144.

Estas novas necessidades afetam todos os estratos populacionais gerando uma pressão nos sistemas educativos tradicionais, que precisam introduzir reformas visando a criação de ofertas para a grande procura potencial. Cabe, tipicamente, mas de forma absolutamente nova, aos sistemas de educação superior a distância dar uma resposta a estas necessidades.

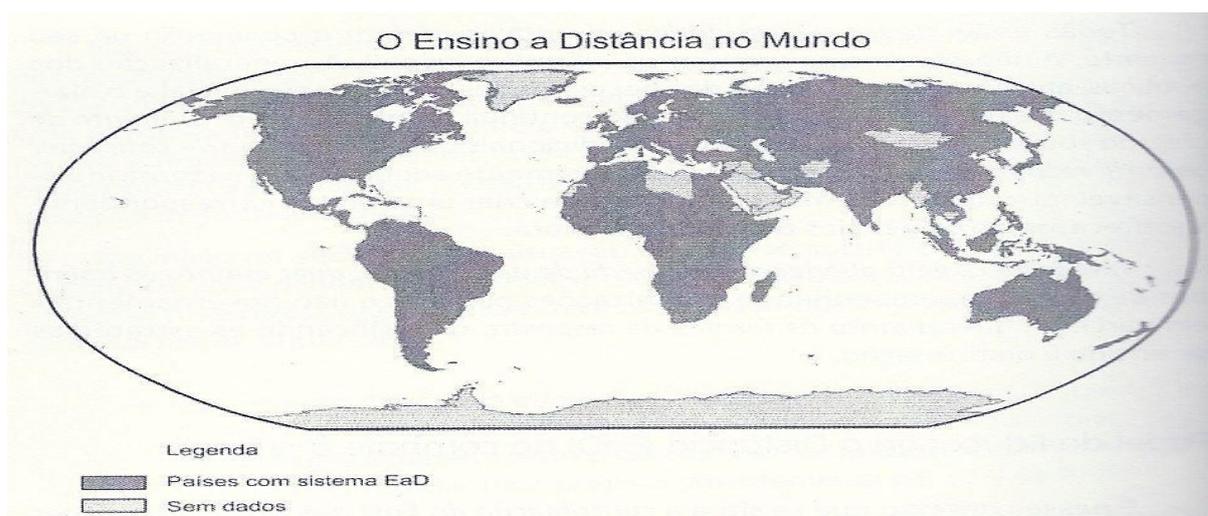


Figura 2. Mapa da educação a distância no mundo.

Fonte: adaptada de Carmo (2007). Mill, Daniel; N. Pimentel. *Educação a distância - desafios contemporâneos*, p. 146.

A educação superior a distância pode, e deve, ser um caminho alternativo para esta procura. Os sistemas de educação a distância promovem uma aprendizagem aberta, permitindo aos aprendentes uma flexibilização de local, horário, calendário e ritmo (CARMO, 1997). Evidenciando progressos, os atuais sistemas de educação a distância (Fig.02) ainda se defrontam com obstáculos que podem gerar ameaças ao sucesso desta modalidade de ensino. Um dos obstáculos sugeridos é a *desconfiança*: muitos conservadores veem a educação a distância como uma forma de ensino de qualidade inferior, dada a distância entre ensinante e aprendente. Com o avanço dos meios comunicacionais e das parcerias na

sociedade em rede em vista da promoção da educação a distância, este argumento negativista tende, contudo, a “cair por terra”.

O quadro de *desconfiança* que se instalou nos primórdios da educação superior a distância atualmente ganha outra roupagem; em termos acadêmicos, já não se duvida da qualidade científica e pedagógica da educação a distância, mas sugere-se que o *e-learning* não precisa de sistemas exclusivos de educação a distância - como se as novas tecnologias não precisassem de capital humano especializado (CAETANO e LORI, 2014a). Este modo de pensar afigura-se, porém, temerário, visto que a agregação de trabalho, tecnologia e pessoal de apoio são de grande importância no desenvolvimento desta metodologia de ensino, não excluindo nenhum destes partícipes no processo de ensino a distância (CAETANO e LORI, 2014^a).

Um outro obstáculo a transpor na educação a distância é o *oportunismo*, particularmente o *oportunismo político* dos que vêm a educação a distância como um instrumento de manipulação ideológica ao serviço de uma visão política de endoutrinação, afastando os aprendentes para não terem poder reivindicativo (CARMO, 2010). Além do oportunismo político, aparece também o *oportunismo econômico*, caracterizado pelo lucro fácil. É um fato que este tipo de oportunistas se aproveitam da educação a distância, desvalorizando o capital humano, particularmente ao oferecerem produtos de baixa qualidade ou, ainda, falsos cursos de qualificações. Isso é típico de uma parte da oferta privada de ensino superior a distância.

Estas ameaças globais transportam uma imagem errônea da educação a distância e, muitas vezes, visam enfraquecê-la. São ameaças ao desenvolvimento da educação a distância e, como tais, devem ser enfrentadas e combatidas, nomeadamente com estratégias de combate aos oportunismos já citados. Com efeito, é possível explorar oportunidades e reverter este quadro. Como? Através de metodologias pedagógicas (incluindo procedimentos, ferramentas, etc.) adequadas. Por exemplo, através da utilização de hipertextos para a aquisição de informações; assim como através do aperfeiçoamento dos suportes tecnológicos facilitando situações de diálogo múltiplo a distância, tanto em termos de aconselhamento e tutoria coletiva como no que diz respeito ao diálogo entre aprendentes (CARMO, 2007).

Com os argumentos apontados por Hermano Carmo, não há dúvidas de que a educação a distância pode contribuir para a redução das desigualdades, uma vez que permite alargar o acesso dos cidadãos ao conhecimento, mas também porque sem a sua existência, aqueles estariam isolados e sem oportunidades de crescimento acadêmico, cultural, político e social. Como todo o sistema inovador, a educação a distância também passa por ameaças visíveis e estas foram expressas no relatório da União Européia que propôs uma visão futurista em 2025. GNESOTO e GREVI (2007, *apud* CARMO, 2010), chamam a atenção para tendências que podem constituir ameaças: a globalização dos problemas sociais; o envelhecimento global; o aumento da diversidade cultural; o aumento de problemas ambientais; uma maior pressão econômica sobre o aparelho do Estado; uma maior insegurança global.

Especifiquemos cada uma das ameaças: a globalização dos problemas sociais traduz-se no seu alastramento potencial a todo o mundo a partir de um ou mais pontos originários. Por exemplo, o desemprego ou a falta de condições de vida forçam as pessoas a emigrar, num contexto em que as fronteiras continuam a existir mas não são obstáculo intransponível; o envelhecimento é um problema que afeta sobretudo as sociedades mais avançadas mas que também exige respostas globais, nomeadamente por via da imigração,

seja uma imigração geral ou uma imigração seletiva; o aumento da diversidade cultural é, simultaneamente, uma ameaça e uma possibilidade para maiores contatos entre as pessoas; o aumento dos problemas ambientais é deveras preocupante porque, pelo menos aqui, não há seguramente fronteiras (para além de que muitos dos fluxos migratórios dos nossos tempos são motivados por causas ambientais); a pressão econômica sobre os Estados decorre da diminuição do seu poder diante dos mercados globais, muitas vezes com a assistência passiva das populações; a maior insegurança global decorre de todas as ameaças somadas, mas também de outras ameaças de difícil controlo, num sistema de relações internacionais instável.

A forma de enfrentar positivamente estas tendências exige um esforço internacional de educação *generalizada* para a cidadania, de modo a dotar as populações de qualificações que lhes permitam ser sujeitos do seu destino. Mas é inquestionável que para ter êxito nesta missão é necessário vontade política, com uma definição de rumos e uma capacidade organizativa para articular os meios disponíveis na rede e um poder suficiente para controlar a execução de decisões (CARMO, 2010).

Desfazer preconceitos é o ponto-chave para criar condições de confiança na rede, permitindo a construção de parcerias sólidas e auto sustentadas entre instituições de ensino superior e outras entidades. Ora, para que estas parcerias tenham viabilidade, devem obedecer a requisitos técnicos rigorosos, baseados em quatro vertentes: ter geometria variável, permitindo uma adaptação dos sistemas de educação a distância aos contingentes locais, de modo a chegar aos aprendentes; oferta de qualidade constituída por cursos, materiais e serviços já existentes ou desenvolvidos em parcerias; estabelecimento de uma comunicação de qualidade, através da internet, de videoconferência ou de outros sistemas comunicacionais, conforme as circunstâncias (correio, telefone, radiofusão, televisão). E, por fim, respeitando rigorosos padrões de avaliação de qualidade educativa, tanto no que diz respeito à avaliação dos aprendentes (por exemplo, no combate a fraudes) como no que diz respeito aos sistemas ensinantes, por meio do controle de qualidade de bens e serviços educativos (CARMO, 2010; CAETANO, 2013).

Assim podemos confiar que a educação superior a distância pode contribuir para a redução das desigualdades sociais numa perspectiva de desenvolvimento sustentável. Pela via da constituição de redes de educação a distância, podem criar-se ações conjuntas e cooperativas para essa sustentabilidade, com vontade política e capacidade técnico-pedagógica para o realizar.

Naturalmente que falamos aqui de um conjunto de atividades de natureza política, que encontram na educação atores privilegiados. Não só é necessária a educação para capacitar as pessoas e dar-lhes consciência dos seus direitos e deveres de cidadania, como é muito relevante a educação a distância, quer pelos meios utilizados, quer que pelo tipo de interações que gera (CAETANO e LORI, 2013a). Estamos no limiar de um mundo novo, que, pelos problemas que encerra, exige novas resposta e novos atores.

4. Considerações Finais

No campo educacional, a compreensão da educação superior a distância e do seu papel na sociedade em rede leva-nos a uma visão diferente não só das possibilidades desta metodologia de ensino, mas também do seu carácter sustentável. Tudo isto tem fortes implicações políticas e sociais. A educação a distância é, sobretudo por causa do uso de

plataformas digitais e de outras ferramentas de ponta, um meio apto à promoção da participação do cidadão como agente atuante e transformador da sociedade. Tal transformação faz-se através da inserção do sujeito no meio em que vive através do uso do seu conhecimento.

A educação a distância serve para estimular a criatividade e criticidade dos aprendentes e, conseqüentemente, o exercício, pelos mesmos, da cidadania, utilizando, nesta construção, os recursos digitais, como um elemento específico dos contemporâneos processos de educação. É missão dos sistemas de educação superior a distância preparar as pessoas para uma visão globalizada e para a adoção de comportamentos novos e sustentáveis. Relembremos dois elementos que traduzem essa sustentabilidade e democrática: a flexibilização de horários, ao serviço do acesso ao conhecimento por parte daqueles que trabalham e não podem utilizar o ensino regular, a garantia de acesso a pessoas com dificuldades de locomoção, nomeadamente física. Trata-se de exemplos de superação de barreiras que impedem a participação e a inclusão das pessoas nas sociedades contemporâneas e, conseqüentemente, a sua formação cidadã.

Com esta pesquisa, pretendemos dar conta do verdadeiro sentido do ensino superior a distância nas sociedades contemporâneas. É elemento chave dessa compreensão a aposta num sujeito autônomo, preparado para a auto aprendizagem e o autoconhecimento. Estes novos cenários educativos exigem que se redirecione a análise para as formas de sociabilidade produzidas pelas metodologias a distância. Este é seguramente um traço importante da pesquisa, apontando para uma nova sociabilidade ciberespacial concebida pelas metodologias de educação a distância e que expressa relações sociais duradouras caracterizadas pela superação das fronteiras físicas e a aproximação das pessoas.

As implicações no plano macropolítico decorre, e é preciso que o percebamos, de procedimentos inovadores que implicam a planificação dos contatos entre os agentes da comunidade educativa operando num sistema de produção colaborativa. É princípio fundamental deste sistema a liberdade do conhecimento, a qual, devidamente enquadrada nos planos pedagógico e institucional, é capaz de gerar grandes transformações sociais. Este trabalho procurou torna claro que a educação superior a distância deve ser respeitada e levada a sério desde logo pelo perfil dos seus atores, que longe de estarem nas margens da sociedade, podem estar no centro como um novo tipo de elites transformadas ao serviço da democraci.

Referências Bibliográficas

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas, São Paulo SP: Ed. Autores Associados, 1ª edição 1999, 3ª edição .p.3, 2003.

_____. Educação, ensino ou aprendizagem a distância? Lei Francesa, 1971. In: M. L. Belloni. *Educação a distância*. Campinas, São Paulo SP: Ed. Autores Associados, 1ª edição 1999, 3ª edição .p.3, 2003.

BRASIL. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 25 jan. 2010.

_____. Decreto 5.773 de 9 de maio de 2006. 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. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 10 maio 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm>. Acesso em: 25 jan. 2010.

_____. Decreto 6.303 de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, 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. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm>. Acesso em: 25 jan. 2010.

_____. Portaria Nº 10, de 02 de julho de 2009. Fixa critérios para dispensa de avaliação in loco e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 03 jul. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/portaria10_seed.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2010.

_____. (2011a) Lei nº 12.551, de 15 de dez.2011. Altera o artº 6º da CLT, aprovada pelo decreto-lei nº 5.452, 1º maio. 1943. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011lei/112551.htm, acesso em dez.2012>. Acesso em dez. 2012.

_____. (2011b). Portal Universidade Aberta do Brasil (UAB). Ministério da Educação. Disponível em:< <http://www.uab.capes.gov.br>>,. Acesso em out.2012.

CAETANO, J. C. R. **Associação de Instituições de Ensino Superior em Portugal: políticas e práticas**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2013. ISBN: 978-972-8360-79-5

CAETANO, J. C. R.; LORI, N. F. **Google and the future of online learning. Internet Learning**, Washington, 2014a. No prelo.

CAETANO, J. C. R.; LORI, N. F. **O impacto da educação a distância nos países de grande crescimento econômico como o Brasil. Educação a distância e tecnologias digitais**. São Carlos. São Paulo, SP: Edufscar, cap.3, p. 48-66, 2014b. No prelo.

CARMO, H. **Ensino superior a distância: contexto mundial**. Lisboa: Universidade Aberta, 1997.

_____. **Ensino Superior a Distância**, in M.L. Belloni. *Educação a distância*. Campinas, São Paulo SP: Ed. Autores Associados, 1ª edição 1999, 3ª edição .p.5, 2003.

_____. **Diversidade e educação a distância.** Lisboa: UAb, 2007.

_____. **Virtualidades e limitações do e-learning: o caso da Universidade Aberta (Portugal).** In: D. Mill; N. Pimentel (Orgs). *Educação a distância. Desafios Contemporâneos.* São Carlos. São Paulo, SP: Edufscar, 2010.

_____. **A Institucionalização da Universidade Aberta de Portugal e as suas metamorfoses.** In D. Mill e N. Pimentel (Orgs). *Educação a distância – desafios contemporâneos.* São Carlos. São Paulo, SP: Edufscar, cap.18, pag. 287-289, 293-294, 2010.

GNESOTTO, G. **O mundo em 2025: segundo os especialistas da União Européia.** Lisboa: Bizâncio, 2007.

HARVEY, D. **Condição pós moderna.** 10ª ed. São Paulo: Loyola. 2001.

MARTINS, S. M., CAETANO; J. C. R. **As Políticas Públicas para o Ensino Superior a Distância no Brasil e em Portugal** In: X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 2013, Belém. X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 2013.

MILL, D. **Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo, na Idade Mídia.** 2006. 322p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

_____, Roberto L. e Rozenfeld M. (Orgs.) **Polidocência na Educação a distância, múltiplos enfoques.** São Carlos, SP: Edufscar, 2010.

_____, Pimentel, N. (Orgs.). **Educação a distância. Desafios Contemporâneos.** São Carlos. São Paulo, SP: Edufscar, 2010.

_____. **Docência Virtual: Uma visão crítica /** Campinas, SP: Papyrus, 2012 (Coleção Papyrus Educação). São Carlos. São Paulo, SP: Edufscar, 2010.

PEREIRA, A., et. al., **Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta.** Para uma Universidade do Futuro. Lisboa, Universidade Aberta, 2007. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1295/1/Modelo%20Pedagogico%20Virtual.pdf>. Acesso em 20 Dez. 2012.

PORTUGAL. Despacho normativo n.º 65-B/2008. Estabelece o Estatuto da Universidade Aberta de Portugal. Diário da República, 2.ª série — N.º 246 — 22 de Dezembro de 2008.

PORTUGAL. Lei 62 de 10 de Setembro de 2007. Estabelece o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior. Diário da República, 1.ª série — N.º 174 — 10 de Setembro de 2007.

PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO^a. *Secretaria de Educação a distância.* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=822>. Acesso em: 07 jan. 2010.

PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO^b. *Legislação da Educação a distância*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12778%3Alegislacaode-educacao-a-distancia&catid=193%3Aseededucacao-a-distancia&Itemid=865>. Acesso em: 07 jan. 2010.

PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO^c. *Secretaria de Educação a distância*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=822>. Acesso em: 23 ago. 2011.

ROSANVALLON, A. E Troussier, J.F. *Tyavail collectif et nouvelles technologies*. Grenoble: Université des Sciences Sociales de Grenoble (Irep-D).1987.

ROSSEL, P.; Bassand, M. e Roy, M. *Au-delà du laboratoire: Les nouvelles technologies à l'épreuve de l'usage*. Lausanne: Presses Polytechniques.1998.

WELZ, C. E WOLF, F. *Telework in the European Union*. Relatório Eurofund. 2010. Disponível na internet: <http://www.eurofond.europa.eu/docs/eiro/tn0910050s.pdf>. Acesso em set.2012.

Links consultados:

<http://docs.kde.org/> Tradução: Lisiane S . Acesso em 03 mar.2013.

<http://www.abed.org.br/revistacientifica/Brazilian/default.htm>. Acesso em: 03 mar.2013.