



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A AUTOMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: O TELESINO E A
PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

INGRID LOUBACK DE CASTRO MOURA

Fortaleza - Ceará

2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A AUTOMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: O TELESINO E A
PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

INGRID LOUBACK DE CASTRO MOURA

DEZEMBRO DE 2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A AUTOMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: O TELESINO E A
PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

INGRID LOUBACK DE CASTRO MOURA

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará para obtenção do título de mestre, sob orientação do professor doutor Erasmo Miessa Ruiz.

DEZEMBRO DE 2009

“Lecturis salutem”

Ficha Catalográfica elaborada por
Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593
tregina@ufc.br
Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

M886a

Moura, Ingrid Louback de Castro.

A automatização da educação [manuscrito] : o telensino e a precarização do trabalho docente / por Ingrid Louback de Castro Moura. – 2009.

122 f. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Dissertação(Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza(CE), 16/12/2009.

Orientação: Prof. Dr. Erasmo Miessa Ruiz.

Inclui bibliografia.

1-TELEVISÃO NA EDUCAÇÃO – CEARÁ. 2-TRABALHO – ASPECTOS SOCIAIS – CEARÁ. 3-EDUCAÇÃO – ASPECTOS SOCIAIS – CEARÁ. 4-PROFESSORES – CONDIÇÕES SOCIAIS – CEARÁ. 5-PROFESSORES – CONDIÇÕES ECONÔMICAS – CEARÁ. 6-PROFESSORES – CEARÁ – ATITUDES. 7-RELAÇÕES TRABALHISTAS – CEARÁ. 8-CAPITAL(ECONOMIA).I-Ruiz,Erasmo Miessa,orientador. II-Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira.III-Título.

12/10

CDD(22ª ed.) 331.7613707098131

Ingrid Louback de Castro Moura.

**A AUTOMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: O TELESINO E A
PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

Aprovada no dia 16 de dezembro de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Erasmo Miessa Ruiz (Presidente)

Universidade Estadual do Ceará - UECE

Prof. Dr. Enéas Arrais Neto

Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Dra. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães

Universidade Estadual do Ceará - UECE

Prof. Dra. Kátia Regina Rodrigues Lima

Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA

A Deus, pela força e proteção.

Aos meus pais, Odélia e Moura, por sempre
acreditarem em mim e por me apoiarem em todos os
momentos da minha caminhada.

Ao meu marido, Junior, pela ajuda constante, amor,
apoio incondicional e paciência.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e todas as bênçãos concedidas.

Ao Professor Dr. Erasmo Miessa Ruiz, meu orientador, pelas contribuições acadêmicas, pela paciência, compreensão e seriedade.

Aos professores Ana Karina Morais de Lira e José Aires de Castro Filho, por me ensinarem a ser pesquisadora e pela amizade desses anos.

Aos professores Enéas Arrais, Kátia Lima e Rita de Cássia Magalhães, por suas participações na banca e pelas valiosas contribuições.

Aos meus pais Odélia e Moura, pelo colo e pelos puxões de orelha.

Ao meu marido Junior, por me fazer feliz, me amar e me entender como ninguém.

Aos meus irmãos Adriana, Igor e Moura Júnior, pelo amor e alegria dos momentos compartilhados juntos.

A minha sogra Iara, meu sogro João Carlos e meus cunhados, Ivo e Veruska, por terem se tornado minha segunda família.

Às amigas petianas, Claudenice, Denise, Gisele, Jammes, Ligiane, Nádia e Raquel, por me acompanharem desde o início da caminhada acadêmica e por permanecerem em minha vida, nos momentos mais importantes, após esses anos.

Às amigas Isabelle, Raquel e Rosa, pela cumplicidade, pelo incentivo constante e belíssima amizade.

Às amigas Adna, Juliane e Tatiane, por fazerem do quarteto um exemplo de amizade, companheirismo e alegria.

À amiga Tânia Serra Azul, pelo incentivo de sempre e inúmeras contribuições acadêmicas.

À amiga Eliacy Sabóia, por em tão pouco tempo ter se tornado tão especial e por fazer parte de momentos difíceis, mas de crescimento, mostrando o valor da amizade e proporcionando riquíssimas discussões acadêmicas e docentes.

Às amigas Fatiene, Francisleine e Melissa, por tantos momentos de alegria, descontração e amizade.

E a todos os amigos, que graças a Deus são muitos, que me compreenderam e estimularam, mesmo nos momentos de ausência.

Sem trabalho eu não sou nada
Não tenho dignidade
Não sinto o meu valor
Não tenho identidade
Mas o que eu tenho
É só um emprego
E um salário miserável
Eu tenho o meu ofício
Que me cansa de verdade

(Música de Trabalho - Renato Russo).

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral analisar a utilização do sistema de telensino no Estado do Ceará e sua relação com a precarização do trabalho docente. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa, baseada no estudo das relações entre Trabalho e Educação. Iniciamos essa investigação com um levantamento histórico do sistema, através da consulta de documentos, artigos, teses e reportagens de jornais que tratavam do tema. Em seguida, realizamos entrevistas com professores que trabalharam no telensino como Professores Orientadores de Aprendizagem, buscando compreender a experiência vivida por esses profissionais e verificando a percepção dos mesmos sobre o sistema e a atividade desempenhada durante sua implantação. O telensino foi utilizado como sistema padrão durante muitos anos na educação do Estado do Ceará. Sua implantação, em 1974, seguiu uma tendência que já se manifestava em outros Estados do país e refletiu o momento de efervescência das ideias tecnicistas na Educação. Em 1993, passou a ser obrigatório em todas as instituições de 1º grau da rede estadual cearense, fato chamado de universalização. Essa foi a solução encontrada pelo governo de Ciro Gomes para resolver o problema de falta de professores e, ao mesmo tempo, ampliar a oferta de vagas nas escolas da rede pública estadual, sem a necessária ampliação dos investimentos na área educacional. Em 1998, foi apresentada pela Secretaria da Educação Básica do Ceará uma proposta de redimensionamento do telensino que tinha como meta solucionar os problemas da proposta inicial. Atualmente, o sistema não é mais utilizado nas escolas do Ceará, contudo, sua utilização deixou marcas na educação cearense e provocou prejuízos para muitos dos professores que trabalharam com esse sistema. Através do levantamento histórico realizado durante esse estudo e da análise dos depoimentos, constatamos evidências de sentimentos de desvalorização, angústia e esgotamento físico e mental, que sinalizam para a precarização do labor docente.

Palavras-Chaves: Educação, telensino, precarização, trabalho docente.

RÉSUMÉ

Cette étude a eu comme but analyser l'utilisation de l'enseignement par télévision et son rapport avec la précarisation du travail des professeurs. Pour cela, nous avons réalisé une recherche quantitative, basée sur les études des rapports entre le travail et l'éducation. L'enseignement par télévision a été utilisé comme un système standard pendant des années dans le système éducatif de l'Etat du Ceará. Il a été implanté en 1974, lorsqu'il était une tendance manifestée par d'autres États ce qui a montré l'épanouissement des idées techniciste en Éducation. En 1993, il est devenu obligatoire dans toutes les Institutions d'enseignement primaire du Ceará, fait qui montre sa large diffusion. L'enseignement par télévision a été la solution trouvée par le gouverneur Ciro Gomes pour résoudre le problème du manque de professeurs dans le réseau scolaire et au même temps favoriser l'augmentation de places dans les écoles publiques de l'État sans les investissements nécessaires dans ce domaine. En 1998, une proposition qui avait comme but reconfigurer l'enseignement par télévision a été présentée para le Secrétariat de l'Éducation de base du Ceará de façon à battre les difficultés apparues au premier moment. A présent, ce système n'est plus utilisé par les établissements scolaires au Ceará, pourtant son utilisation a laissé ses marques dans l'Éducation de l'État et a rendu des préjudices à beaucoup de professeurs qui ont travaillé avec lui. Au long de cette recherche, nous avons interviewé des professeurs qui ont travaillé avec ce système et nous avons constaté des sentiments qui montrent la dévalorisation, l'angoisse et l'épuisement physique et psychologique des enseignants, fait qui indique la précarisation dans leur travail.

Mots-clés: Éducation, enseignement par télévision, précarisation, travail des enseignants.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
TRABALHO E PRECARIZAÇÃO	14
1.1 – A relação homem x trabalho	14
1.2 – Precarização laboral	18
1.3 – Alguns elementos que sinalizam para a precarização laboral	22
1.4 – Precarização do trabalho docente	24
1.5 – Algumas considerações	40
2 – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	42
2.1 – A ampliação de demandas por Educação	42
2.2 – Educação a Distância: Regulamentação	48
2.3 – Algumas definições para EAD	50
2.4 – Breve trajetória da Educação a Distância	53
2.5 – EAD no Brasil	54
3 – PERSPECTIVAS HISTÓRICAS SOBRE O TELENSINO NO CEARÁ: DO SURGIMENTO À EXTINÇÃO.	60
3.1 – O emprego da televisão na Educação.	60
3.2 – O surgimento do telensino no Ceará	61
3.2.1 – Os profissionais do telensino	65
3.2.2 – A dinâmica do telensino	68
3.3 – A evolução do sistema	71
3.4 – A universalização do telensino	73
3.5 – Do redimensionamento à extinção	80
4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS: EVIDÊNCIAS DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO TELENSINO	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
ANEXOS	119

INTRODUÇÃO

Desenvolver trabalhos sobre Educação é atividade que nos atrai desde a graduação. Foi como bolsista do Programa Especial de Treinamento, atual Programa de Educação Tutorial (PET), que efetuamos os primeiros trabalhos, na área de Educação.

Nessa época, realizamos pesquisas a respeito do desempenho de professores do Ensino Fundamental da rede pública de ensino em problemas de estruturas aditivas e multiplicativas e os resultados nos deixaram bastante preocupados com a qualidade da Educação destinada às pessoas economicamente menos favorecidas no Brasil e com a formação dos professores. Essa pesquisa foi decisiva na escolha do tema desta dissertação, pois na época em que o estudo foi realizado, nos anos de 2001 e 2002, as escolas pesquisadas utilizavam o sistema de telensino.

O estudo citado fazia parte de uma pesquisa maior, realizada a partir de uma parceria entre a Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e o Governo do Estado do Ceará. A pesquisa intitulada: ***Identificação das dificuldades de aprendizagem de conceitos matemáticos nas séries iniciais do Ensino Fundamental*** mostrou também que o desempenho dos alunos em problemas de estruturas aditivas e multiplicativas deixava bastante a desejar e denunciava uma falha no sistema de ensino.

Ao terminar a graduação, tivemos o interesse de conhecer a realidade da Educação no papel de professora, no chão da escola, ou seja, adentrando a realidade do trabalho docente e compreendendo como acontece essa relação trabalhista, quais suas especificidades. Contratados por uma escola da rede particular de Fortaleza, pudemos conhecer o outro lado da Educação e também a realidade do ensino particular, na qual, diferentemente da constatada no ensino público, os professores têm acesso à uma boa infraestrutura física e usufruem de condições materiais para executar seu trabalho.

Entretanto, apesar do acesso a boas condições de trabalho, pudemos constatar e vivenciar, ante tal experiência, a desvalorização do trabalho docente e a tentativa de apropriação da subjetividade do trabalhador, visto que, cada vez mais, se cobram criatividade, dedicação, responsabilidade, motivação, polivalência, capacidade de trabalhar em equipe e cumplicidade com a empresa, em um ambiente no qual a competitividade é o ponto-chave e é estimulada tanto no âmbito dos alunos quanto entre

professores. Tais fatores nos remetem às características das investidas do capital, assim como assinala Antunes:

A qualificação e a competência exigidas pelo capital muitas vezes objetivam de fato a confiabilidade que as empresas pretendem obter dos trabalhadores, que devem entregar sua subjetividade à disposição do capital (2003, p.52).

Um ano após concluirmos o curso de graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Ceará, decidimos continuar os estudos, fazendo um curso de especialização em Psicomotricidade. Conhecer um pouco mais sobre essa área nos ajudou a compreender a noção de que corpo e mente estão sempre trabalhando juntos, ao contrário do que é cobrado pela sociedade e adotado em algumas escolas, onde, muitas vezes, somente o cognitivo é estimulado e valorizado nos alunos inseridos na lógica mercadológica do capitalismo. Percebe-se, pois, a clara contradição entre discurso e prática. Após terminarmos o curso de especialização, em janeiro de 2007, a intenção de continuar os estudos aumentou e sentimos saudade da vida acadêmica. Junto a isso, surgiu a curiosidade de saber como se encontrava a situação das escolas públicas no Brasil e em que condições estava sendo realizado o trabalho dos professores dessas instituições no Estado do Ceará.

Nesse sentido, ingressar no Mestrado em Educação Brasileira era um objetivo antigo, mas só amadurecido após o contato direto com o mundo do trabalho e seu contexto de desvalorização e desmotivação do trabalho do professor, o que configura a precarização do labor docente.

A escolha por estudar a Educação a Distância e o telensino remete-nos ao contexto atual de novas investidas do capital e suas repercussões para a Educação, principalmente diante da mais recente inovação tecnológica que, utilizada sob a óptica do capital, tende a oferecer sérios riscos para a qualidade formativa no País. Essa intenção justifica-se pela vontade de entender como tal prática ocorre, que prejuízos pode causar à Educação e que relações essa utilização estabelece com a precarização do trabalho docente e a perda da qualidade de ensino.

O presente trabalho tem como objetivo geral estudar a relação desse uso com a precarização do trabalho docente. A partir disso, buscamos esclarecer algumas questões referentes ao sistema de telensino no Estado do Ceará, tentando analisá-lo diante das novas investidas do capital e sua relação com a perda da qualidade de ensino.

Durante a investigação, adotamos a metodologia qualitativa, abordagem, a nosso ver, mais adequada para o estudo proposto, visto que, no estudo qualitativo, obtemos mais dados descritivos e enfatizamos mais o processo que o produto, retratando a realidade dos sujeitos investigados. De maneira teórico-empírica, partimos para o confronto das teorias estudadas com as práticas analisadas.

Foram consultados, durante o estudo, artigos, documentos, livros, dissertações, teses e reportagens de jornais e revistas que tratavam do tema, com o objetivo de compreender a forma como o sistema de telensino foi implementado, universalizado, redimensionado e extinto nas escolas e também na busca de compreender a visão dos atores (professores, alunos, diretores e pais) desse processo sobre as características do programa.

No decorrer do estudo, realizamos visitas a algumas escolas da rede estadual de ensino da cidade de Fortaleza, onde trabalhavam professores que fizeram parte do sistema de telensino. Nessas visitas, realizamos entrevistas com cinco profissionais, quatro mulheres e um homem, na tentativa de conhecer a realidade oficial e não oficial, vivenciadas por eles durante o período em que o sistema foi adotado. Todos os depoimentos foram gravados.

Essas conversas foram realizadas com o objetivo de se ter acesso a informações importantes sobre o trabalho realizado pelos professores e suas impressões a respeito desse período, tendo em vista que a entrevista é um importante instrumento para a coleta de dados na pesquisa qualitativa e para uma melhor aproximação com os sujeitos do estudo.

As entrevistas foram individuais e semiestruturadas, baseadas em um tópico guia previamente preparado para dar conta dos objetivos da pesquisa¹. Esse tópico guia foi utilizado de maneira informal, tendo em vista as orientações de Gaskell (2002) ao considerar que em uma entrevista o ideal é que as perguntas sejam memorizadas pelo entrevistador, que deverá utilizar o tópico guia apenas como um lembrete, pois a atenção deverá estar concentrada na escuta e no entendimento do depoimento do entrevistado. A adoção desse método levou em consideração o fato de que:

O tópico guia é parte vital do processo de pesquisa e necessita atenção detalhada. Por detrás de uma conversação aparentemente natural e quase

¹ Ver tópico guia nos anexos.

casual encontrada na entrevista bem-sucedida, está um entrevistador muito bem preparado. Se forem feitas perguntas inadequadas, então não apenas foi desperdiçado o tempo do entrevistado, mas também o do entrevistador (GASKELL, 2002, p. 66).

A escolha da entrevista semiestruturada deveu-se ao fato de acreditarmos que esse tipo de investigação:

(...) parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

A seleção dos entrevistados teve como critério o fato de eles já terem sido professores do sistema de telensino e também a vontade e disponibilidade de tempo dessas pessoas para participarem dessa conversa. Em todas as entrevistas foram garantidas a preservação da identidade dos docentes e solicitadas autorizações para gravação. Por esse motivo, os nomes Ana, Fernando, Marisa, Roberta e Vanessa utilizados neste trabalho são fictícios.

Para realizar a análise dos dados, adotamos os seguintes procedimentos: após a realização das entrevistas, fizemos a transcrição das informações para facilitar a análise dos depoimentos, realizamos uma leitura inicial dos relatos e organizamos categorias temáticas, que emergiram da fala dos sujeitos.

Entre as limitações enfrentadas para realização desta pesquisa, a dificuldade em encontrar profissionais com disponibilidade para falar do sistema foi, certamente, a maior. Esse entrave deve-se ao fato de muitos dos professores que trabalharam como Orientadores de Aprendizagem encontrarem-se, hoje, aposentados. Além disso, no período em que planejamos executar a pesquisa de campo, houve uma greve dos trabalhadores docentes tanto da rede municipal quanto da estadual, o que atrasou um pouco a realização das entrevistas.

Apesar das dificuldades enfrentadas no início da pesquisa de campo, os professores entrevistados foram bastante solícitos, tornando o momento das entrevistas tranquilo e agradável, e contribuindo bastante para este trabalho, relatando suas

memórias dessa época e nos ajudando a entender a relação da utilização do telensino com a precarização do labor docente.

Como fruto dessa investigação, temos o presente ensaio, estruturado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, antecedido da Introdução, contemplamos brevemente uma retrospectiva sobre o surgimento do trabalho e expomos um estudo sobre a concepção marxista de trabalho e trabalho estranhado. Ainda nesse capítulo, abordamos a precarização laboral, sua definição e elementos sinalizadores desse contexto, finalizando o segmento com uma discussão sobre a precarização do trabalho docente e alguns dos elementos que configuram essa realidade.

Em seguida, no segundo capítulo, iniciamos uma discussão sobre a Educação a Distância, trazendo algumas definições dessa prática, alguns dados sobre a sua normatização e uma breve retrospectiva de sua história no Brasil e no mundo, com o objetivo de melhor compreendê-la.

No terceiro capítulo dessa investigação, apresentamos algumas perspectivas históricas do sistema de telensino no Ceará, buscando informar o leitor sobre como surgiu essa prática e fazendo uma breve exposição sobre sua suposta extinção, ainda não oficial.

No quarto e último capítulo, expomos os resultados desse estudo através da análise e discussão das entrevistas realizadas, buscando fazer pontes com a parte teórica dessa investigação, exposta nos capítulos anteriores.

Consideramos importante salientar que a presente investigação não esgota o assunto da precarização do trabalho docente, mas traz reflexões sobre essa realidade, através do exemplo vivenciado pelos professores do sistema de telensino. Compreendemos que, através dessa denúncia e reflexão, pudemos contribuir para a discussão desse tema que é tão importante e tão real, pois a precarização e desvalorização de seu labor é vivenciada por praticamente todos os professores brasileiros, o que, certamente, constitui (ou pelo menos deveria configurar) uma vergonha para nosso país.

Está na luta no corre-corre, no dia-a-dia
Marmita é fria, mas se precisa ir trabalhar
Essa rotina em toda firma começa às sete da manhã
Patrão reclama e manda embora quem atrasar
(...)
E sem dinheiro vai dar um jeito
Vai pro serviço
É compromisso, vai ter problema se ele faltar
Salário é pouco, não dá pra nada
Desempregado também não dá
E desse jeito a vida segue sem melhorar.

(Trabalhador – Seu Jorge).

As transformações ocorridas no mundo do trabalho também estão presentes no âmbito educacional, haja vista que o que se tem visto na história da Educação no Brasil são as políticas educacionais sendo determinadas pelas mudanças econômicas ocorridas no mundo.

Tendo em vista que esta dissertação tem como objetivo geral apresentar um debate sobre a precarização do trabalho docente no sistema de telensino no Estado do Ceará, abordaremos neste capítulo alguns temas relevantes para a compreensão do estudo em questão.

1.1 – A relação homem x trabalho

Desde o início de sua existência, o homem é obrigado a produzir sua própria vida. Diferente dos animais, que se adaptam à natureza, o homem é que adapta a natureza a si. Este ato de agir sobre a natureza, transformando-a de acordo com sua necessidade é o trabalho, que, para Saviani (2007), é a essência do homem. Segundo o autor, essa essência não é natural, mas sim um feito humano, um processo histórico produzido pelos próprios homens.

(...) podemos dizer que o trabalho define a essência humana. Portanto, o homem, para continuar existindo, precisa estar continuamente produzindo sua própria existência através do trabalho. Isso faz com que a vida do homem seja determinada pelo modo como ele produz sua existência (SAVIANI, 1994, p. 152).

Seguindo esse raciocínio, podemos afirmar que o homem, sendo um ser social, se realiza historicamente através da produção e reprodução de sua existência, ato social

que se efetiva pelo trabalho (ANTUNES, 1997, p.121). Dessa forma, o trabalho constitui uma necessidade do ser humano e o diferencia dos outros animais.

Porém, como também nos lembra Antunes (1997), apesar de o trabalho ser o ponto de partida para o processo de humanização do ser social, no capitalismo ele é degradado e por isso torna-se estranhado.

Isto porque, na sociedade capitalista, a busca desenfreada por lucro é uma característica marcante. Desta forma, a exploração do homem para obtenção deste lucro é algo corriqueiro. Assim, o trabalhador tem sua existência reduzida, encontrando-se na condição de mercadoria, na busca de um comprador. Nesse contexto, “o trabalhador não tem apenas de lutar pelos meios físicos de subsistência; deve ainda lutar para alcançar trabalho, isto é, pela possibilidade e pelos meios de realizar a sua atividade” (MARX, 2004, p. 67).

Contudo, de acordo com as leis do mercado, quanto maior a oferta de mercadorias, menor seu preço. Como o número de indivíduos em busca de trabalho é grande, o preço que se paga por esse serviço, na maioria das vezes, é insuficiente para proporcionar uma vida tranquila, fazendo que o trabalho deixe de ser uma atividade fonte de realização para tornar-se justamente o contrário, uma fonte de frustração para o trabalhador, que tem sua existência desvalorizada.

Para Marx (2004), a atividade laboral não pertence à característica do homem. Sendo externa à ele, faz com que se negue a si mesmo. Essa atividade (que não é voluntária, mas sim imposta) não constituiu a satisfação de uma necessidade, mas, sim, uma maneira de buscar satisfazer outras necessidades. Desse modo, causa alienação e afasta o homem da sua própria natureza.

Assim, chega-se à conclusão de que o homem (o trabalhador) só se sente livremente ativo nas suas funções animais – comer, beber e procriar, quando muito, na habitação, no adorno, etc. – enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal. O elemento animal torna-se humano e o humano, animal (MARX, 2004, p. 114).

De acordo com Marx (2004), o homem é um ser genérico, pois vive da natureza inorgânica (na forma de alimento, calor, vestuário) e é capaz de transformá-la de forma consciente. O homem vive da natureza e mantém um intercâmbio com ela para garantir sua sobrevivência. Dessa forma, a natureza estaria relacionando-se consigo mesma, já que o homem é parte da natureza. A universalidade do ser humano é a característica que o permite interagir com a natureza de uma forma livre e lúcida.

É essa característica que difere o homem do animal. O homem interfere na natureza para satisfazer suas necessidades e transforma sua atividade vital em meio de existência. Essa interferência, porém, é realizada de forma consciente. O animal também produz, mas apenas o que é necessário para sua subsistência, produz simplesmente aquilo que é necessário para sua sobrevivência imediata. “A atividade vital lúcida diferencia o homem da atividade vital dos animais” (MARX, 2004, p. 116). É na atuação sobre a natureza que o homem se manifesta como ser genérico.

Entretanto, o trabalho estranhado impede ao homem de manifestar sua universalidade, o estranhando da natureza e, conseqüentemente, de si mesmo, fazendo da vida genérica apenas um meio de existência física.

Na medida em que o trabalho alienado tira do homem o elemento da sua produção, rouba-lhe do mesmo modo a sua *vida genérica*, a sua objetividade real como ser genérico, e transforma em desvantagem a sua vantagem sobre o animal, então que lhe é arrebatada a natureza, o seu corpo inorgânico (MARX, 2004, p. 117).

O sacrifício do ato laboral gera, como dissemos anteriormente, a negação do homem, pois este não trabalha para si na busca de realização, mas, sim, para produzir objetos que a ele são externos e, por isso, tornam-se estranhos e, segundo Marx, o dominam.

A alienação do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência *externa*, mas que existe independentemente, *fora dele* e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição a ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica (MARX, 2004, p. 112).

Como o trabalho alienado não constitui uma fonte de satisfação para o trabalhador, mas de repúdio, ele se torna uma mercadoria vendida com o objetivo de gerar renda - mesmo que mínima - para consumir outras mercadorias². E o que deveria ser “a forma humana de realização do indivíduo reduz-se à única possibilidade de subsistência do despossuído” (ANTUNES, 1997, p. 124).

Essa lógica é totalmente incentivada pelo sistema capitalista e faz com que o trabalhador abrevie sua vida, abdicando de seu tempo livre para trabalhar mais ou qualificar-se para tornar-se mais competitivo, na tentativa de também ganhar mais.

² De acordo com Marx (2004, pp. 57 - 58), mercadoria é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de diversas maneiras, seja como meio de subsistência, objeto de consumo ou como meio de produção, sua utilidade faz dela um valor de uso.

Assim, “quanto mais desejam comprar mais têm de abrir mão do tempo e realizar um trabalho de escravo, em que a sua liberdade se encontra totalmente alienada e a serviço da mesquinhez” (MARX, 2004, p. 67).

Apesar de ter sua força de trabalho vendida como uma mercadoria, Marx, ao falar do trabalho, nos lembra que este apresenta características que o diferem da mercadoria:

O valor do trabalho fica completamente aniquilado se não for vendido a todo momento. O trabalho não pode ser nem acumulado nem poupado, ao contrário das autênticas mercadorias. O trabalho é vida, e se a vida não for todos os dias permutada por alimento, depressa sofre danos e morre. Para que a vida do homem seja uma mercadoria, deve-se então admitir-se a escravidão (MARX, 2004, p. 78).

O trabalhador, que no caso é quem produz a mercadoria, de acordo com a lógica marxista, não se apropria daquilo que produziu através de seu esforço, distanciando-se da riqueza que ele produziu e deixando para o empregador, dono dos meios de produção, todo o lucro. Essa exploração está presente desde o surgimento da divisão de classes, como podemos observar no tópico anterior, quando o homem passou a explorar o homem na ânsia de obter vantagens.

Dessa forma, o salário recebido constitui apenas uma pequena parte da riqueza que é produzida por ele e quanto mais mercadorias produz, menos valorizado é seu trabalho, sendo que “a decadência e o empobrecimento do trabalhador é o produto do seu próprio trabalho e da riqueza produzida por ele” (MARX, 2004, p. 71).

O trabalhador torna-se mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior o número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (MARX, 2004, p. 111).

O homem, possuidor da força de trabalho, é explorado tanto na hora da produção quanto em seu tempo livre, na hora do consumo. “Depois de sofrer a exploração do fabricante e de receber seu salário em dinheiro, o operário torna-se presa de outros membros da burguesia: o senhorio, o varejista, o penhorista etc” (MARX, 2004, p. 47). Ou seja, após vender sua força de trabalho por uma existência medíocre, o homem é mais uma vez explorado ao ser influenciado a consumir incessantemente e endividar-se, tornando-se, cada vez mais, escravo do consumo e do trabalho alienado.

Para haver explorados é necessário garantir-lhes o mínimo suficiente para a sobrevivência. “Todas as classes anteriores, como vimos, se basearam no antagonismo entre classes opressoras e classes oprimidas. Mas para oprimir uma classe é preciso garantir-lhe condições tais que lhe permitam pelo menos uma existência servil. (MARX, 2004 , p. 50).

Para Antunes (2003, p. 202), a classe trabalhadora hoje é marcada pelo aumento do “assalariamento e do proletariado precarizado em escala mundial” e pela redução dos empregos estáveis, que fez evoluir o número de trabalhadores em empregos temporários; em situação de subemprego e nos setores de serviços, em geral, além da ainda exclusão dos jovens e “velhos” no mercado de trabalho.

Para compreensão da situação em que se encontra a classe trabalhadora na contemporaneidade, faz-se necessário entender o conceito de trabalho precarizado.

1.2– Precarização laboral

A palavra precarização vem de precário, que, de acordo com o dicionário Aurélio quer dizer difícil, incerto, delicado. O trabalho precarizado é justamente isso, um labor dificultado, com relações muitas vezes incertas e delicadas. Isso ocorre porque, em algumas situações, o trabalhador precarizado ou subproletariado, como definiu Antunes (1997), perde direitos políticos e sociais conquistados historicamente, tornando sua atividade incerta.

Por precarização entendemos ser o processo no qual o trabalhador vulnerabiliza seus direitos laborais, incluindo a temporalidade e a falta de defesa ante as condições que lhe são impostas, podendo ser compreendida como resultado da crise de um período em que predominava a estabilidade laboral dentro de um modelo de emprego político e socialmente regulado (FALCÃO, 2007, p. 27).

Em seus estudos sobre as relações de trabalho no Brasil, Costa (2005) assevera que a flexibilização das leis trabalhistas constitui uma perda de direitos do trabalhador e acarreta maior precarização das condições de labor, “seja no âmbito da reforma trabalhista, da previdência, da tributária, seja na esfera da redefinição das políticas sociais do Estado, seu sentido é o de reafirmar o primado do liberalismo” (p.123).

Não custa ressaltar que nem os aspectos estruturais, nem a dinâmica conjuntural parecem ser favoráveis a mudanças que façam retroceder o ímpeto de retirada de direitos que tem acompanhado as reformas trabalhistas em todos os países. Propostas importantes e que apontariam uma luz no fim do túnel da precarização e do desemprego, como a redução da jornada de

trabalho ou a discussão da reforma dentro do marco mais amplo de um projeto de desenvolvimento centrado na elevação do padrão de renda e de *welfare* dos trabalhadores, são ridicularizadas e tratadas como insanas em face das necessidades urgentes da competição (IDEM, p.124).

Para Gomez e Thedim Costa (1999, p. 412), as mudanças “decorrentes da reestruturação produtiva, da integração mundial dos mercados financeiros, da internacionalização das economias, da desregulamentação e abertura dos mercados, com a quebra de barreiras protecionistas”, atingem vários setores da classe trabalhadora, gerando incertezas, insegurança e exclusão social.

No caso brasileiro, observa-se um processo de pauperização, inclusive entre os trabalhadores integrados ao mercado de trabalho, como resultado de uma trajetória marcada pela insegurança, instabilidade e precariedade nos vínculos laborais. Essa degradação das condições materiais de vida, das formas de reprodução, agravada pela ausência de mecanismos de proteção social e associada à desestruturação/ reconstrução de identidades geradas em torno do trabalho, configura, em sua complexidade, a *nova questão social*.

Como vimos, de acordo com a lógica mercadológica, a grande oferta de trabalho acarreta sua desvalorização. Dessa forma, o que vemos são trabalhadores submetendo-se a situações de trabalho precarizado porque essa é para eles, muitas vezes, a única alternativa para não se tornar um desempregado.

Encontrar-se desempregado é uma situação que causa pavor ao trabalhador, haja vista que, de acordo com Antunes (2003, p. 177), essa situação “significa uma desefetivação, dê-s-realização e brutalização ainda maiores do que aquelas já vivenciadas pela classe-que-vive-do-trabalho”.

Por temer o desemprego, o trabalhador, quando está empregado, não reivindica seus direitos, submetendo-se a situações de labor precárias.

Como o que prevalece no país é uma prática de elevada rotatividade, em razão mesmo da ausência de proteção legal à estabilidade e à representação interna, a Justiça do Trabalho não resolve problemas entre empregados e empregadores, e, sim, entre desempregados e empregadores: os trabalhadores não reivindicam direitos durante a relação de emprego pelo medo de as empresas os demitirem, como é comum acontecer. (COSTA, 2005, p. 124).

O indivíduo aceita essa situação de trabalho precarizado por precisar do emprego para sustentar sua família e também por acreditar no discurso tão difundido na contemporaneidade, de que, caso o funcionário não aceite as condições de trabalho propostas pela empresa, certamente outro trabalhador aceitará, pois existe uma fila de

peessoas almejando uma colocação no mercado de trabalho, principalmente, em tempos de crise econômica.

Esse discurso desperta o temor do trabalhador em ser substituído e, em alguns casos, ainda o coloca em uma situação de culpa, por estar reclamando quando tantos desejavam estar em seu lugar.

O homem contemporâneo testemunha dolorosamente a derrocada do emprego assalariado como norma, algo que foi cultuado durante muitas décadas. Enquanto busca novas estruturas laborais em substituição àquelas que estão desaparecendo, não sabe quais caminhos percorrer e sofre psicologicamente com isto (FALCÃO, 2007, p. 27).

Apesar do medo do trabalhador em encontrar-se desempregado, Gomez e Thedim Costa (1999, p. 414) afirmam que “a precarização, o não-trabalho, é mais do que o desemprego”. Os autores usam essa expressão para descrever a situação dos “trabalhadores sem trabalho”, vivida pelos indivíduos que encontram na informalidade a única alternativa para seu sustento. De acordo com os autores, esses indivíduos configuram:

Uma força de trabalho atomizada, desprotegida socialmente, por cujo infortúnio ninguém parece ser responsável, restando-lhe apenas soluções individuais. Essa fragilização ou ruptura de vínculos comporta privação econômica e reverte em profundo isolamento (GOMEZ E THEDIM COSTA, 1999, p. 414).

A precarização do labor pode ser constatada no enfraquecimento dos direitos dos trabalhadores, como destacado anteriormente, mas também nas novas formas de trabalho propostas na atualidade. Entre elas, podemos destacar a terceirização, o trabalho informal, autônomo e os contratos temporários, tão defendidos pela mídia como uma excelente oportunidade para os indivíduos que se encontram desempregados e desejam uma ocupação no mercado de trabalho.

No período de final de ano, é bastante comum nos depararmos nos noticiários com reportagens sobre o início da temporada de empregos temporários. Essas reportagens normalmente destacam que para a contratação temporária, não é exigida experiência do trabalhador (apesar de esta constituir uma vantagem na seleção), trazem estatísticas dos contratados efetivamente após o período temporário e dão as famosas dicas para quem deseja arrumar um emprego, com sugestões de como se vestir e como se portar durante uma entrevista diante do empregador.

Em entrevista ao programa Revista Brasil da Rádio Nacional, publicada no dia 12 de outubro de 2009, no canal de notícias via internet Última hora, do Sistema Verdes Mares de Comunicação, filiada à Rede Globo no Estado do Ceará, o vice-presidente de Relações Trabalhistas Sindicais da Associação Brasileira de Recursos Humanos, ABRH – Nacional, Carlos Pessoa, destacou a importância de o trabalhador contratado para um emprego temporário mostrar interesse para o trabalho e apresentar um bom desempenho, caso queira tornar-se um empregado efetivo. “Tudo é importante nesse momento, é importante ele ser um bom funcionário, ter atitudes corretas. Essa é uma grande chance de seleção. O empregado tem seis meses para mostrar serviço”. Discurso que mostra a responsabilização do indivíduo em tornar-se empregável, numa sociedade onde não há emprego para todos.

Existe um reforço contínuo da institucionalização da competitividade igualitária entre pessoas economicamente desiguais, podendo trazer, deste modo, sentimentos de inadequação e culpa “auto-atribuídas” pelos profissionais, como se o seu bem-estar dependesse exclusivamente de sua competência (PONTES, 2007, p. 14).

Diante desse contexto de responsabilização do trabalhador por sua empregabilidade, além de trabalhar durante horas exercendo sua função, a *classe-que-vive-do-trabalho* acaba colocando à disposição do capital não apenas o seu tempo de trabalho, mas também seu horário livre, vendo-se obrigada a usar esse tempo para qualificar-se e tornar-se mais competitiva.

Entre essas novas formas de trabalho que configuram uma exemplificação de precarização laboral bastante comum nos dias atuais, podemos destacar a terceirização. Nessa forma de contratação, o trabalhador é empregado por uma empresa - que trata diretamente com ele de todas as questões trabalhistas - para trabalhar em uma outra instituição.

O que acontece é que trabalhador terceirizado, na maioria das vezes, recebe um salário inferior, tem condições trabalhistas menos favoráveis e uma jornada de trabalho maior, quando comparada à de seus colegas funcionários que executam a mesma ou parecida função, tornando-se desta forma um trabalhador precarizado.

Esse quadro de reestruturação das empresas e dos sistemas produtivos, inquestionável numa ótica eminentemente econômica, acarreta um pesado ônus expresso, em última instância, na precariedade e na exclusão social, fontes alimentadoras da violência atual. Uma precarização que atinge não apenas as populações consideradas vulneráveis, mas o conjunto da

sociedade, embora de modo diferenciado, muitas vezes sob o eufemismo de *novas formas de trabalho* (GOMEZ e THEDIM COSTA, 1999, p. 413).

Alguns autores como Brito (2000) e Caetano e Neves (2009) relacionam a precarização do trabalho à questão de gênero, afirmando que entre as mulheres a situação de precariedade laboral é ainda mais intensa.

Na verdade, a precariedade sempre esteve associada ao trabalho feminino, uma vez que, mesmo quando a insegurança, a instabilidade e o desemprego atingem toda a população de trabalhadores, o trabalho masculino tende a estabilizar-se, enquanto que o feminino tende a manter-se incerto e irregular (BRITO, 2000, p. 200).

Caetano e Neves (2009, p. 260) tratam das diferenças ainda hoje existentes no tratamento do trabalho feminino e masculino:

As mulheres ainda hoje recebem salários menores que os homens, ocupam espaços inferiores e subordinados ao trabalho masculino (secretárias, recepcionistas, professoras primárias, vendedoras, empregadas domésticas) e não possuem carteira assinada .

Além de receberem salários mais baixos e de desempenharem atividades precarizadas, as mulheres ainda desempenham o chamado trabalho não-pago realizando suas atividades domésticas. Responsabilidade que certamente contribui para o desgaste físico e mental das trabalhadoras.

Diversos elementos contribuem para a precarização do trabalhador. No tópico a seguir, discutiremos, brevemente, alguns desses fatores.

1.3 – Alguns elementos que sinalizam para a precarização laboral

Para Falcão (2007), o individualismo, característica tão marcante na contemporaneidade, constitui um aspecto extremamente relevante no processo de precarização laboral. A autora, no entanto, ressalva que não considera a coletividade como a panacéia da precarização, mas assevera que esta característica colabora para o reconhecimento deste processo no ambiente de trabalho e, até mesmo, possibilita a sua amenização.

Outro fenômeno que, sem dúvida alguma, colabora com a precarização do trabalho é o estresse, problema de saúde tão discutido na atualidade. De acordo com Pontes (2007, p. 30), “no trabalho, o estresse pode ser definido como um Estado de

tensão pessoal de desprazer”. A autora afirma que a fragilidade das leis trabalhistas, a competitividade desmedida, a pressão e o excesso de cobranças sobre o trabalhador contribuem para a situação de sofrimento no trabalho.

O sistema socioeconômico em que vivemos tenta nos fazer crer que o sofrimento no trabalho que correspondia às atividades industriais foi atenuado, ou até mesmo eliminado, com a introdução de novas tecnologias e outras formas de produção, mas o que se observa é um quadro bem diferente. Hoje os trabalhadores precisam assumir inúmeras tarefas, às vezes até mesmo arriscadas para a saúde, em condições muito pouco diferentes daquelas executadas anteriormente ou até mesmo agravadas por uma lânguida lei trabalhista, que, na maioria das situações, no Brasil, tem validade somente no papel (PONTES, 2007, pp. 30-31).

Em seu estudo sobre as estratégias de enfrentamento ante a precarização laboral, Pontes (2007) fala sobre as circunstâncias que contribuem para o estresse no contexto de trabalho. Entre esses fatores a autora destaca a sobrecarga de trabalho, situação em que o trabalhador acumula várias tarefas, ou, até mesmo, vários empregos, para poder complementar a renda; e o controle laboral, conjuntura na qual o trabalhador tem pouco ou nenhum controle sobre a atividade que executa e, dessa forma, sente-se estressado. Sobre o último fator causador de estresse citado, a autora discute que:

Na década de 1990 foi concedida muita atenção a estes aspectos, tendo sido detectado o fato de que, quando o trabalhador tem pouco ou nenhum controle sobre as atividades que executa, ele tende a se achar mais estressado. Atualmente, observa-se que, com as novas ferramentas de gestão – como trabalho em equipe, gestão participativa, autogerenciamento, dentre outras transportadas do sistema toyotista, que se apresentam com uma capacidade de (discurso falacioso) aumentar o grau de autonomia do trabalhador – o que realmente ocorre, segundo Antunes (2003, p. 42), é maior participação e mais envolvimento, porém acompanhado de uma manipulação jamais vista até então, pois o envolvimento cooptado, viabiliza ao “capital apropriar-se do *saber* e do *fazer* do trabalho” (PONTES, 2007, pp. 32-33).

Além disso, Pontes (2007) cita a insegurança, causada pela incerteza acerca do futuro no trabalho; e a sobrecarga de papéis, já que o trabalho não é uma tarefa isolada, o indivíduo, além de trabalhar, tem que administrar casa, família e outros aspectos da vida pessoal; como outros elementos que contribuem para a situação de estresse no trabalho e, conseqüentemente, para a precarização.

Sabemos que existem outros fenômenos que ocasionam uma situação de precariedade no labor. Entretanto, como o foco do nosso estudo é o trabalho docente,

continuaremos essa discussão a seguir, quando trataremos dos elementos que sinalizam para a precarização nessa atividade específica.

1.4 – Precarização do trabalho docente

De acordo com Trajano Júnior e Bertoldo (2006), a precarização do trabalho docente não é uma novidade em nosso país. Os autores asseveram que, já na década de 1970, com a crise econômica, teve início um processo de detereorização do sistema público de ensino que, conseqüentemente, prejudicou o trabalho dos profissionais da Educação.

A precarização iniciada na rede pública de ensino – que pode ser constatada através da visualização de sua infraestrutura e da insuficiência de recursos materiais – gerou, conseqüentemente, a depreciação e desvalorização do trabalhador docente (TRAJANO JÚNIOR e BERTOLDO, 2006).

Outro elemento que sinaliza para a desvalorização do professor que atua no sistema público de ensino é o aumento de contratos temporários, através da contratação de professores substitutos. Esse tipo de vínculo empregatício é bastante comum na atualidade e ocorre tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

Os professores temporários não possuem garantia de emprego. Vivem à mercê da solicitação das instituições educacionais e são dispensados de tempos em tempos, conforme a legislação. Por conseguinte, não podem prever seu futuro. (Na realidade, eles formam um contingente de profissionais desempregados, de trabalhadores potenciais e que, como tais, lembram o que Marx (1998) chama de *exército industrial de reserva*, homens que ora são atraídos, ora repelidos pelo mundo do trabalho, por conseguinte, compelidos a aceitar quaisquer condições de trabalho (MILANI, 2008, p. 10368).

A condição de trabalhador temporário provoca no sujeito uma sensação de angústia e ansiedade devido à certeza do término de seu período de empregabilidade e à insegurança causada pela incerteza de seu futuro profissional.

A gravidade da precarização do trabalho docente no sistema público de ensino também é destacada por Oliveira (2004, p.1140):

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial

nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

Ainda sobre as condições desfavoráveis de labor do professor da rede pública de ensino, em sua pesquisa sobre a saúde do trabalhador docente, MARCHIORI (2004, p. 27) constatou que:

Lançando um olhar sobre o cotidiano de trabalho dos professores nas escolas públicas, podemos ter um panorama de como tem sido precarizadas as suas condições de trabalho e, conseqüentemente, como tem sido prejudicada a sua saúde frente à essas transformações. A escola vive um tempo acelerado, no qual trabalho é regulado por horas/aula, as salas de aula estão superlotadas e a carga de trabalho aumentou muito com a queda na contratação de novos profissionais (pois cada profissional “polivalente” deve ser capaz de acumular vários afazeres).

Sabemos que os professores que exercem sua atividade nas escolas públicas encontram mais dificuldades para a realização de seu trabalho que os profissionais da rede privada de ensino, devido ao fato de essas instituições se encontrarem, na maioria das vezes, sucateadas. Contudo, apesar de não enfrentarem entraves como falta de material e problemas de infraestrutura, os professores das escolas particulares também sofrem desvalorização e enfrentam problemas que são comuns à classe de uma forma geral, tornando-se, também, trabalhadores precarizados.

Como já exposto, alguns autores como Brito (2000) e Caetano e Neves (2009) denunciam que a precarização do trabalho é agravada pela questão de gênero. Sendo a profissão docente uma atividade extremamente feminizada, sua condição de desvalorização é vista também como intensificada por esse elemento.

A segmentação do mercado de trabalho enuncia desigualdades nas relações de gênero e cria “guetos” femininos, ou seja, determinadas profissões como, por exemplo, a profissão docente, tornaram-se eminentemente femininas e marcadas pela precariedade das condições de trabalho e do crescente desprestígio social (CAETANO e NEVES, 2009, p. 260).

Segundo Caetano e Neves (2009, p. 254), a profissão de professor é desvalorizada desde o princípio, constituindo a escolha daqueles que não tinham muitas alternativas. Os autores relatam que:

Como os homens tinham certo acesso à escolarização, foram agregados ao sistema de instrução pública como mestres-escola. Eles recebiam baixos

salários, justificados pela desqualificação do seu saber (prático), trabalhavam em péssimas condições e não lutavam por melhorias porque o mercado de trabalho encontrava-se estagnado. O magistério era a solução para o homem pobre nessa época, mas, com o tempo, os mesmos começaram a procurar trabalho no setor do comércio e nas indústrias em razão do desprestígio social pela profissão docente.

Quando os homens passaram a abandonar a profissão de professor, as mulheres que desejavam sair da esfera doméstica foram assumindo esse espaço, submetendo-se a baixos salários e precárias condições de trabalho. Dessa forma, com o aumento do número de mulheres nessa profissão, baseadas em um ideal de professora que cuida e levando mais atributos maternos (ensinando às crianças valores morais e sociais), que intelectuais para a classe, ocorreu a feminização do trabalho docente. Essa característica materna que atribuiu à professora o papel de segunda mãe ou tia (CAETANO e NEVES, 2009).

O trabalho docente, sem dúvida alguma configura um exemplo de atividade precarizada. Inúmeros são os fenômenos que contribuem para efetivação dessa situação, seja no ensino público ou no privado. A seguir abordaremos brevemente alguns desses elementos.

- **Baixos salários**

Quando falamos em desvalorização no trabalho, o salário baixo é, certamente, uma das primeiras sinalizações de que nos lembramos. E não é de hoje que o profissional da Educação é conhecido e inclusive discriminado por ganhar pouco.

Esse é um fator que incide pesadamente sobre a precarização do trabalho dos professores, pois a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais (SAMPAIO e MARIN, 2004, p.1210).

Professores são sempre alvos de piadas devido a seus baixos salários e sua profissão é cada vez mais desvalorizada. Um reflexo disso são os muitos cursos em que se formam os profissionais da Educação, que estão fechando suas portas devido à falta de alunos. Fato também observado por Saviani (2009, p. 153), ao asseverar que:

Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de

desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

É uma vergonha que um profissional da Educação, cujo trabalho é tão importante para a formação de cidadãos, seja tão mal remunerado. O salário pago a um trabalhador docente é, na maioria das vezes, insuficiente, e faz com que o professor trabalhe, muitas vezes, os três turnos em várias escolas para poder garantir seu sustento e o de sua família e, dessa forma, se vê obrigado a renunciar o tempo dedicado ao descanso e ao lazer, tão necessário para a saúde física e mental de qualquer ser humano.

O preço médio que se paga pelo trabalho assalariado é o mínimo de salário, ou seja, a soma dos meios de subsistência necessários para que o operário viva como operário. (MARX, 2005, p. 53)

Com tanta desvalorização salarial e, conseqüentemente, falta de tempo devido à intensa jornada de trabalho, investir em sua formação torna-se uma exigência difícil de ser cumprida pelo professor. Além disso, o docente acaba não tendo recursos para comprar livros, revistas, participar de congressos e tampouco para ter acesso a uma programação cultural, como cinema, teatro, museus, entre outras.

Entretanto, mesmo sendo tão mal remunerado, a quantidade de exigências em torno dos serviços realizados pelo trabalhador da Educação são imensas. Para Caldas (2007), essa situação gera uma sensação de incompatibilidade.

Tal contexto acaba por gerar, além dos efeitos citados, um sentimento de iniquidade salarial, percebido pelos professores(as) como a incompatibilidade entre o salário recebido e o trabalho realizado, agravado pela comparação com outros profissionais da mesma área ou de formação equivalente (P. 80).

Os baixos salários pagos aos professores são motivo de chacota e desgaste e causam a esse profissional problemas de caráter físico e psicológico, precarizando seu trabalho e o deixando na condição de *subproletariado*. Além disso, o rebaixamento salarial do docente acarreta sua desvalorização psicológica e social, elementos que discutiremos no próximo tópico.

- **Depreciação social e psicológica do professor**

Como constatamos no tópico anterior, o trabalhador docente sofre discriminação da sociedade, e sua atividade, apesar de todos reconhecerem como importante, é, muitas vezes, vista com desdém.

Profissionais “doutores”, como médicos e advogados, mesmo quando formados de forma medíocre, são mais valorizados que o professor. Essa realidade de rebaixamento profissional provoca no professor um sentimento de desqualificação que, em algumas situações, tem como consequência uma sensação de incômodo e, até mesmo, uma sobrecarga mental.

Entendemos que o trabalhador do ensino precisa, realmente, de reconhecimento sobre valor de sua contribuição social, para que seja liberto da carga mental peculiar a esse trabalho que tem provocado sofrimento para quem o realiza; pois, ainda que se esgote tentando valorizar a si, ao outro, e, ao trabalho, quando ele percebe que a sociedade não reconhece a utilidade social do produto de seu trabalho, ocorre a desistência simbólica e, então entra em *Burnout*³ (CAMPOS-SILVA, 2005, p. 5).

Em sua pesquisa, Neves e Silva (2006) constataram que a falta de reconhecimento social está entre as maiores reclamações dos professores, que se sentem culpados pelo fracasso de seus alunos e da própria escola:

A falta de reconhecimento social, uma das maiores queixas apontadas pelas docentes, constitui-se em fio condutor para entendermos a maneira pela qual elas se localizam social e profissionalmente, bem como se relacionam com sua saúde mental. No quadro de caos do sistema educacional, que cresce gradativamente na contemporaneidade, o julgamento negativo - por parte da sociedade e dos pais de alunos em particular -, responsabilizando as docentes pelo fracasso da escola pública, gera profundo incômodo (P.68).

Para Caldas (2007), a desvalorização do trabalho docente é consequência da desvalorização da Educação como um todo. Em sua pesquisa, a autora constatou que:

Para os professores(as) entrevistados, todos estes processos aparecem traduzidos e materializados pela desvalorização da educação, ou seja, pela desvalorização do seu espaço de trabalho, de sua atividade e de si mesmos. Esta é sem dúvida a fonte de maior sofrimento dos educadores(as) ouvidos (P. 76).

A depreciação social e psicológica do trabalhador da Educação é, sem dúvida alguma, um fator que assevera a precarização de seu labor, contribuindo para o desestímulo e desvalorização pessoal desse profissional.

Para compensar os baixos salários e o rebaixamento social, o professor vê-se obrigado a ter uma rotina de trabalho extremamente sobrecarregada, na tentativa de

³ Falaremos da Síndrome de Burnout no tópico que discute as doenças do trabalho.

ganhar um pouco mais e proporcionar uma vida mais digna para si próprio e sua família.

- **Elevada carga horária de trabalho/ensino**

A carga horária de trabalho do professor é sempre bastante elevada. Isso porque o docente não trabalha apenas no momento em que está em sala de aula. Ele também trabalha em casa, fazendo planejamento, corrigindo atividades e provas, além de ter que estudar para ministrar suas aulas com qualidade e segurança.

Para cumprir as tarefas que aparentemente se revelavam como simples, as educadoras necessitam de muitas horas diárias para se dedicar à preparação de materiais de trabalho, adaptar esses materiais ao ensino, criar um ambiente limpo e agradável para a aula e ainda se esforçar fisicamente e emotivamente para atender às necessidades dos alunos em sala de aula (MARCHIORI, 2004, p. 28).

Em seus estudos sobre os desafios e possibilidades ao trabalho docente e à sua relação com a saúde Gomes e Brito (2006), também fizeram considerações acerca da elevada carga de trabalho do professor, asseverando que:

O trabalho real do/a professor/a extrapola os limites do tempo e do espaço do trabalho na escola. De acordo com a prescrição do trabalho, esse profissional deveria cumprir por semana um determinado tempo em sala de aula e outro tempo seria reservado para elaboração de aulas e demais atividades. Entretanto, devido às variabilidades, como número elevado de alunos por turma, espaço inadequado para desenvolver as atividades fora da sala de aula (sala dos professores), más condições de trabalho (ruído, falta de recursos materiais, como computador, livros, folhas e revistas), tempo insuficiente, constantes interrupções por parte dos alunos etc, uma regulação feita pelas professoras e professores é ocupar o que seria o seu tempo livre com essas atividades, invadindo as suas vidas domésticas.

Esse grande número de atividades torna o trabalho docente bastante cansativo e, o que é pior, as atividades extras, na maioria das vezes, não são remuneradas e, quando o são, normalmente, não abrangem todo o tempo gasto pelo trabalhador na sua realização.

Para agravar mais a situação do trabalhador docente, este, além de utilizar seu horário de descanso para corrigir provas e atividades, estudar e planejar as aulas, necessita, para complementar seu salário, em muitos casos, trabalhar os três turnos, tendo, dessa forma, uma jornada de trabalho extremamente cansativa.

Evidentemente, tal situação tem a ver com outras condições de trabalho, como as relacionadas a salário, por exemplo, tendo em vista o número de escolas em que trabalham e o número de horas/aula que assumem, sobretudo para os professores que atuam nas séries finais do fundamental e no ensino médio, que às vezes tresdobram a jornada em redes diferentes de ensino. Os professores das séries iniciais, em alguns locais, ainda dobram a jornada assumindo carga horária em escolas de redes públicas diferentes – estadual e municipal – ou em escolas públicas e privadas (SAMPAIO e MARIN, 2004, p. 1212).

Como consequência disso, cada vez mais profissionais da Educação estão sofrendo de problemas de estresse devido a essa elevada carga de trabalho e ensino. Ademais, a intensa jornada de aulas do professor pode ocasionar problemas com a voz, haja vista que “falar durante horas ininterruptas, além de sobrecarregar o aparelho fonatório, diminui a umidade da boca e laringe, provocando irritação” (ALMEIDA, 2000, p. 26).

Sobre o excesso de trabalho atribuído ao profissional da Educação, Campos-Silva (2005, p. 4) assevera que:

Necessitamos ressaltar que o ato de trabalhar por si só, não implica mal a alguém; contudo, o excesso de trabalho, as condições organizacionais injustas, imorais e, as perniciosas relações no trabalho é que impõem sofrimento. O cansaço físico ou mental pode fazer parte, do cotidiano de um trabalho, entretanto, não sob características comprometedoras da saúde do trabalhador do ensino, ao ponto que se tornem crônicos.

Elementos como o elevado ritmo de labor do professor, que trabalha diversos turnos em diferentes escolas e utiliza seu “tempo livre” para realizar as atividades extraclasse, somados ao excesso de cobranças atribuídas a esse profissional, provocam uma sensação de cansaço e uma elevada carga mental, fenômenos que colaboram para a precarização do trabalho docente.

- **Exigência por qualificação e excesso de cobranças**

Como vimos anteriormente, o trabalhador está sendo cada vez mais cobrado e responsabilizado por sua formação. Com o professor isso não é diferente. Além de ser exigido desse profissional cada vez mais qualificação, os problemas educacionais, muitas vezes, são atribuídos à falta de preparo do profissional da Educação, a sua má

formação, tornando este o causador do insucesso dos programas educacionais e do mau rendimento dos alunos.

Para Caldas (2007), são exigidas dos docentes habilidades para suprir todas as deficiências educacionais, entretanto, sem oferecer a este profissional o devido suporte, visto que as escolas também estão cada vez mais precarizadas. Segundo a autora, o excesso de exigências sem o devido suporte faz com que os educadores se sintam “isolados, sem o aporte adequado das políticas educacionais e demais políticas sociais, no enfrentamento dos problemas trazidos pelo entorno social” (p. 79).

Essa condição também foi observada por Neves e Silva (2006, pp. 68-69), ao asseverarem que:

As trabalhadoras parecem não perceber (pelo menos em seu conjunto) que não têm como responder adequadamente às expectativas que existem em relação a seu trabalho, dada a dinâmica social na qual elas se inserem. Aparentemente, não se dão conta, de imediato, de que é exatamente a inexistência de sólido suporte social (reconhecimento formal e simbólico), técnico (formação adequada no nível de métodos e conteúdos) e de projeto político, o que dificulta esse enfrentamento, o que, por sua vez, provoca na maioria o sentimento de extremo desencanto e a sensação de incapacidade para o exercício de sua atividade diária.

Para Marchiori (2004), o que ocorre é uma individualização do sucesso e do fracasso escolar. Nessa perspectiva, obviamente, o professor é sempre o responsável pelo fracasso, dividindo, de acordo com a autora, essa responsabilidade com os alunos.

Desloca-se do foco de análise os processos e responsabilidades sociais que historicamente produziram desqualificação na escola pública e se responsabiliza o professor e o aluno que, pelo “esforço” e “compromisso pessoal”, é que vão determinar a condição sucesso/fracasso no ensino-aprendizado. Elegem-se culpados e vencedores, esvaziando-se de sentido coletivo a luta por melhores condições de ensino para todos (MARCHIORI, 2004, p. 27).

Além de dominar o conteúdo e as estratégias mais adequadas de ensino-aprendizagem, o professor tem que dar conta de atualizar-se, sendo exigido desse profissional o domínio de temas diferentes e em constante mudança, como se o professor fosse uma enciclopédia *on line* (visto que deve estar sempre atualizada) ambulante.

Ademais, o docente se sente responsável pelos alunos, tomando para si o discurso de que, em sala de aula, ele não é apenas professor, mas, também, médico,

psicólogo e até pai ou mãe. Responsabilização também destacada por Oliveira (2004, p. 1132):

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (Noronha, 2001). Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão já mencionadas, que apelam ao comunitarismo e voluntariado, na promoção de uma educação para todos. Nesse contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores.

Entretanto, apesar do excesso de exigências e cobranças em torno da atividade docente, a realidade é que este trabalhador exerce sua atividade em condições precárias, enfrentando dificuldades como insuficiência de infraestrutura e escassez de recursos materiais nas instituições de ensino.

- **Condições de trabalho**

Por condições de trabalho, concordamos com a definição de Caldas (2007, p. 77), ao destacá-las como “o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo, e que envolve tanto a infra-estrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola”.

Problemas relacionados às condições de trabalho são constantemente encarados pelos professores da rede pública de ensino na tentativa de realização de seu trabalho.

Noticiários sempre trazem reportagens sobre escolas com quantidade insuficiente de salas de aula, em constantes reformas, com carteiras quebradas, paredes sujas, banheiros inutilizáveis, entre outros problemas. Já houve, até mesmo, notícia de escolas em que os alunos estavam assistindo aula ao ar livre, embaixo de árvores, porque o teto sala de aula ou a parte elétrica da escola estavam condenados.

A insuficiência de infraestrutura em nossas escolas não é nenhuma novidade e, certamente, além de prejudicar consideravelmente a aprendizagem dos alunos, atrapalha o trabalho do professor, pois, além de gerar algumas vezes os problemas acústicos, que como já discutimos, prejudicam o trabalho e a saúde do profissional da Educação, exige dele um esforço maior na realização de seu trabalho, além de atributos que não são de

seu cargo para resolver problemas que não deveriam existir e que prejudicam a atenção dos alunos e a qualidade das aulas ministradas.

Exige-se dos educadores que desenvolvam "competências para suprir, em uma escola precarizada, com condições de trabalho cada vez piores, as deficiências culturais e cognitivas decorrentes da origem de classe dos alunos" (KUENZER, 1999, p.11), num contexto de agravamento das condições sociais e redução de investimentos públicos (CALDAS, 2007, p. 93).

Outra dificuldade relacionada às condições de trabalho do professor é a escassez de material didático. Falta de papel para elaborar atividades e provas, de pincel ou giz para escrever no quadro, atraso na entrega dos livros, entre outros. O atraso ou até mesmo a falta de materiais é um problema vivenciado e que dificulta a atividade do professor, especialmente na rede pública de ensino.

Essa escassez de recursos materiais faz que o professor tenha que se desdobrar, ou, muitas vezes, até mesmo comprar materiais com seu próprio dinheiro – que, como discutimos, já é insuficiente - para poder realizar as atividades previstas em seu plano de aula. Fato que, com certeza, além de prejudicar o trabalho do professor, acaba gerando nesse profissional um desgaste e, nos casos em que o professor tira dinheiro do seu bolso para aquisição de material de trabalho, prejuízos financeiros.

O professor muitas vezes realiza sua atividade sem o mínimo suporte, precisando se desdobrar para conseguir exercê-la. Fato observado por Marchiori (2004, pp. 39-40) em seus estudos sobre a prática docente.

As variabilidades a serem negociadas pelos professores para realizarem o seu trabalho eram das mais diversas ordens e exigiam desses trabalhadores regulações permanentes para conseguirem exercer o seu trabalho: como manter a atenção dos alunos e ao mesmo tempo ministrar o conteúdo? Como desenvolver atividades diversificadas, como estava sendo exigido nas reuniões de planejamento, se faltava material básico como papel, livros? Como trabalhar com o aluno “portador de necessidades especiais”, dando-lhe a atenção necessária frente a um contingente de 40 alunos? Como competir com o barulho externo para manter a atenção dos alunos em sala? Questões que não tinham respostas prontas, mas que eram negociadas pelos professores no desenvolver de sua atividade em sala de aula para que o trabalho pudesse acontecer.

Além da falta de condições de trabalho vivida pelo professor nas instituições públicas de ensino, pudemos constatar que esse profissional enfrenta outras dificuldades para exercer seu labor. A condição acústica das salas de aula, certamente, constitui um importante entrave na realização da atividade docente.

- **Condições acústicas em sala de aula**

Muitas salas de aula são construídas de uma forma que não colaboram com a voz do professor. Ademais, devido sua atividade, os trabalhadores da Educação precisam falar ininterruptamente por horas seguidas, às vezes gritando e mantendo a intensidade aumentada, tentando, com a voz, superar o ruído ambiental.

Como consequência desses fenômenos, muitos professores apresentam problemas com a voz, que é seu instrumento de trabalho. Situação que, de acordo com Almeida (2000, p. 38), gera ansiedade para esse profissional:

Quando surge um problema vocal, ele vem acompanhado de um estresse emocional e o paciente chega no consultório com uma ansiedade grande e um medo de não conseguir melhorar e render o que precisa para conseguir continuar a ensinar.

É bastante comum conhecermos profissionais da Educação com dores na garganta, roucos ou em processo de perda de voz. Problemas de ventilação nas salas de aula propiciam o acúmulo de poeira e o pó de giz – material ainda utilizado em muitas escolas - dentro da sala de aula, aumentando a possibilidade de o professor desenvolver problemas respiratórios e problemas com a voz.

A condição acústica das salas de aula deve ser uma preocupação daqueles que contratam os serviços do trabalhador da Educação, pois, ao “tentar controlar os ruídos internos e externos à sala de aula através do aumento do volume de voz, pode provocar sintomas negativos na voz (abafamento, falhas etc.) e na laringe (ardume, cansaço etc.)” (ALMEIDA, 2000), elementos que, evidentemente, contribuem para a precarização da atividade docente, prejudicando a saúde e a realização do trabalho desse profissional.

A respeito da relação entre as condições acústicas e de ventilação das salas de aula e a saúde do professor, Gasparini et al (2006, p. 2688) afirmam que:

A deficiência de ventilação na sala de aula e a presença de ruído, seja ele gerado na sala de aula, seja fora da escola, são condições ambientais adversas à execução das atividades docentes e estiveram associadas ao transtorno mental. Esses fatores tornam o ambiente desconfortável, incômodo e intranquilo, para professores e alunos, requerendo maior esforço e maior exigência física e mental com repercussões negativas sobre a saúde.

Outra dificuldade que pode ocasionar sobrecarga na voz dos trabalhadores docentes é a quantidade de alunos por classe. Tema que discutiremos no próximo tópico.

- **Elevado número de alunos**

Esse é outro ponto que colabora para o desgaste físico e emocional do professor e que constitui um motivo de reclamação constante entre os profissionais, fato observado por Sampaio e Marin (2004, p. 1215):

No Brasil verifica-se uma queixa constante dos professores quanto a esse aspecto. Em muitos locais em que foi feita a reorganização das escolas da rede pública houve situações de algumas formarem turmas excessivamente numerosas, contando com a evasão de alunos para atingir uma composição numérica mais equilibrada.

Salas de aula lotadas fazem com que o docente tenha que elevar e, conseqüentemente, prejudicar sua voz.

Salas com muitos alunos exigem do professor um esforço extra no uso da voz, podendo causar disfonias. A voz do professor é vulnerável ao tempo e ao uso inadequado. As condições de sua rotina de vida e de trabalho apresentam situações estressantes e fatores de risco para a sua saúde vocal e geral (TRAJANO JUNIOR e BERTOLDO, 2006, p. 5).

A elevada quantidade de alunos também torna-se um entrave, tanto na rede pública quanto na rede privada de ensino, em situações em que um professor ministra uma mesma disciplina em diversas turmas e em vários turnos, realidade comum para professores do ensino fundamental e médio. Trabalhando dessa forma, o professor tem que lidar com uma quantidade elevada de alunos, o que constitui “um elemento de forte incidência sobre a precarização do trabalho do professor, o qual, para preencher uma carga horária de trabalho que lhe forneça subsistência, precisa trabalhar com um volume de cerca de 600 jovens!” (SAMPAIO e MARIN, 2004, p. 1214).

Outro agravante é que quanto maior o número de alunos maior é a quantidade de trabalho extra do professor, que terá menos tempo livre para realizar outras atividades, o que pode ocasionar uma sobrecarga mental e problemas como estresse.

Além de sobrecarregar a voz e gerar um acréscimo na quantidade de trabalho do professor, o elevado número de alunos aumenta a possibilidade de o professor enfrentar problemas de indisciplina com o corpo discente.

- **Problemas com indisciplina**

Os problemas de indisciplina de alguns alunos geram uma situação de esgotamento e ansiedade entre os professores, haja vista que situações de indisciplina constituem problemas reais enfrentados em sala de aula.

Somado a isso, como nos lembra Neves e Silva (2006), o professor acaba sendo responsabilizado quando sua turma apresenta problemas com disciplina, pois, para a sociedade de uma forma geral, professores “competentes” conseguem solucionar os problemas de indisciplina, tendo em vista que estes profissionais têm como atributo fundamental o controle de classe. Nas palavras da autora:

Quando da polêmica discussão acerca da falta de competência técnica, as trabalhadoras fizeram freqüente menção à dificuldade de estabelecer o chamado controle-de-turma, que diz respeito à organização das condições de ensino em sala de aula, implicando a manutenção de um ambiente propício e favorável ao processo ensino-aprendizagem, demandando dessas profissionais esforço, paciência e discernimento específicos para lidar com o ‘barulho’ que as crianças fazem, níveis diferenciados de aprendizagem, entre outros fatores (P. 71).

Essa sobrecarga de obrigações atribuídas ao professor, dever de dominar o conteúdo, transmiti-lo de forma atraente, corrigir atividades e ainda ter o controle de turma, entre outras, representam uma elevada carga mental para esse profissional. Para completar, o docente ainda tem que lidar com uma situação de extrema violência dentro de seu próprio local de trabalho, vivendo, muitas vezes, sob medo e ameaças.

- **Violência nas escolas**

A violência nas escolas é um tema bastante discutido na atualidade e que, certamente, contribui para a precarização do trabalho docente. Professores estão sofrendo constrangimentos nas escolas tanto por parte dos alunos quanto de seus pais. Essa realidade, somada a outras similarmente cruéis, é vivenciada de forma muito próxima pelos profissionais da escola pública.

A miséria, a fome, a violência, o tráfico, a prostituição, a morte, a poluição, a doença, a discriminação não são, para os professores(as) da escola pública, temas retóricos de propostas curriculares ou de agendas afirmativas, mas comparecem às salas de aula com existência corpórea (CALDAS, 2007, p. 131).

Entretanto, vale ressaltar que essa realidade de violência, apesar de ser bem mais presente e cruel nesse espaço, não ocorre apenas na rede pública de ensino, mas também na rede particular, onde pais e alunos, em algumas situações, tratam professores como seus empregados particulares e humilham e ameaçam de desemprego esses profissionais, sob a justificativa de que, ao pagar a mensalidade, são eles que estão pagando a escola, o que pode configurar uma forma de violência psicológica.

Além da violência psicológica causada pelas humilhações e ameaças de perda do emprego, ou de um assalto, os docentes estão também sofrendo violência física em seu ambiente de trabalho, o que constitui uma realidade gravíssima, causadora de pavor e estresse nesse profissional.

Notícias de professores que apanharam ou, até mesmo, levaram um tiro de um aluno já são comuns na atualidade. Essa dura realidade está deixando os docentes apavorados e faz que o trabalhador realize sua atividade com medo. Medo de repreender ou reprovar um aluno e por isso ser desrespeitado, medo de ir dar aula em seu automóvel e tê-lo arranhado ou roubado, enfim, as violências sofridas pelo trabalhador da Educação dentro do ambiente escolar são diversas e acarretam a precarização de seu labor.

Em recente estudo, Caldas (2007) identificou, nos relatos dos professores entrevistados, que a violência nas escolas e em seu entorno tem contribuído para asseverar o sofrimento dos docentes no trabalho, “seja pelas repercussões diretas sobre o cotidiano escolar, seja pelo sentimento de impotência que se instala, quando o educador(a) percebe que pode fazer muito pouco, ou quase nada” (P. 93).

Em sua pesquisa com professores da rede municipal de Belo Horizonte, Gasparini et al (2006, p. 2688) relacionaram os entraves com a violência aos problemas de saúde do trabalhador, destacando que:

O relato de violência nas escolas foi muito freqüente entre os professores estudados. Todas as formas de agressões praticadas por alunos, pais de alunos, funcionários ou colegas de trabalho, ou pessoas externas à escola, foram fortemente associadas aos transtornos mentais. Esses resultados são coerentes com o estudo de Schonfeld, realizado com professoras na cidade

de Nova Iorque, Estados Unidos, que também mostrou uma forte associação de sintomas depressivos e ambientes de trabalho nocivos, perigosos ou carentes de controle.

Ademais, essa situação de violência dentro e fora das escolas aumenta a responsabilidade do professor, haja vista que a Educação é tida como uma panaceia para salvar os jovens infratores. Diante desse quadro, a escola fica “muitas vezes sendo instada a assumir o papel de prevenção do crime, incorporando mais uma tarefa a todo o cabedal de funções que se multiplicam” (CALDAS, 2007, p. 91).

Este conflito entre a esperança na educação e o abandono das gerações mais novas afeta o trabalho dos educadores(as) da escola pública, não somente como debate, mas especialmente no enfrentamento de situações concretas de violência, cada vez mais freqüentes. (IDEM, p. 93).

Todas as dificuldades na realização da atividade docente citadas contribuem para que essa classe de trabalhadores se torne um grupo de risco para as doenças do trabalho, temática que discutiremos no próximo tópico.

- **Doenças do trabalho**

De acordo com Marchiori (2004), a saúde do trabalhador docente não é um tema tão discutido na área de formação de professores. Entretanto, a autora destaca a urgência da “discussão das relações do trabalho com a saúde dos profissionais que atuam nas escolas, principalmente no sentido de potencializar a luta dos trabalhadores por melhores condições de trabalho no ensino público” (P.25).

Além das doenças como estresse e dos problemas com a voz, citados nos tópicos anteriores, os professores estão se tornando cada vez mais um grupo de risco para as doenças do trabalho. Problemas como a Lesão por Esforço Repetitivo (LER)⁴ e a Síndrome de *Burnout*⁵, também conhecida como síndrome de desistência e síndrome do esgotamento profissional, são cada vez mais comuns entre esses profissionais, que têm não apenas seu trabalho como também sua vida prejudicada.

⁴ LER é o conjunto de doenças causadas por esforço repetitivo. A LER envolve tenossinovite, tendinite, bursite e outras doenças. Pode ser causada por esforço repetitivo devido à má postura, estresse ou trabalho excessivo.

⁵ De acordo com Campos-Silva (2005, p. 1), a Síndrome de *Burnout* é um conjunto de três sintomas: **exaustão emocional, baixo envolvimento no trabalho e despersonalização**, que podem se manifestar associadas, mas que são independentes.

Em seus estudos sobre a saúde de professores da Educação Básica, Giovanetti (2006) destaca que a falta de apoio social no trabalho e os problemas de relacionamento com a administração escolar, como diretores, coordenadores e supervisores, com os pais dos alunos e com os próprios alunos, costumam ser fonte de estresse e de esgotamento profissional para essa classe de trabalhadores. Para Caldas (2007, p. 82), o acúmulo de exigências em torno da atividade docente gera um alto nível de carga mental e “aparece associado a sintomas como exaustão emocional e despersonalização, ou seja, sentimentos de desânimo e desligamento afetivo, que se retroalimentam”.

Ao falar sobre a Síndrome de Burnout e as doenças do trabalho nos profissionais da Educação, Campos-Silva (2005, p. 3) destaca que:

A realidade social e econômica sob a qual cristalizou-se o modelo de relações de trabalho educativos, que se chocam e ocasionam a doença, fez com que os profissionais da educação se vejam encurralados diante do desafio de construir uma escola *jovem* e, ao mesmo tempo, vencer limites impostos pela organização do trabalho. Neste segmento produtivo, como se observa, a preocupação com a saúde dos professores ainda não se fez presente. São raros os estudos técnicos e acadêmicos sobre a saúde do trabalhador da educação e não temos visto concreta iniciativa, como se os professores não fossem atingidos pelas doenças do trabalho.

Como forma de prevenir a Síndrome de *Burnout*, o autor sugere que os docentes aumentem a variedade de atividades em seu cotidiano, evitando o excesso de horas dedicadas tão somente ao trabalho. Essa indicação está cada vez mais difícil de ser seguida na contemporaneidade, quando, ao invés de serem incentivados a usufruírem de seus momentos livres para realizar atividades culturais e de lazer com suas famílias, os professores estão sendo cada vez mais induzidos a trabalhar em seu tempo livre, desenvolvendo atividades extra sala de aula.

Além de enfermidades como LER e Burnout, pesquisas que tratam das doenças de trabalho, como as de Marchiori (2004) e Neves e Silva (2006), destacam que os docentes sofrem com outras doenças ocupacionais, como alergias ao pó de giz (que ainda é utilizado nas instituições educacionais), problemas relacionados à voz, problemas de coluna vertebral, varizes, gastrite, labirintite, reumatismo e “enfermidades psicossomáticas” (NEVES e SILVA, 2006), como fadiga, dores de cabeça, problemas digestivos e insônia.

Diante das diversas situações de constrangimento no trabalho, as docentes (em maior ou menor grau) manifestam um rol de sinais e sintomas de sofrimento psíquico, expresso em desânimo, fadiga, frustração, depressão, impotência, insegurança em realizar as atividades cotidianas, manifestações de irritação, angústia e, até mesmo, sensação de enlouquecimento - particularmente aquelas que lecionam nas primeiras séries, devido ao acentuado desgaste do trabalho com crianças menores (NEVES e SILVA, 2006, p. 69).

Podemos observar, ao destacarmos os elementos que sinalizam para a precarização do trabalho docente, que quase todos esses fenômenos têm como consequência problemas de saúde para o professor. Sejam problemas mentais, como estresse e esgotamento mental; ou físicos, como problemas respiratórios e com a voz; todos esses fenômenos asseveram a precarização e a desmotivação do trabalho docente e, conseqüentemente, prejudicam a Educação de forma geral.

1.5 – Algumas considerações

Admitimos que a Educação não é a panacéia para todos os problemas sociais. Entretanto, concordamos com Saviani (2009), ao afirmar que, através dela, podemos atacar de frente todas essas dificuldades sociais e que a valorização do trabalho docente é um bom caminho para resolver os problemas da Educação brasileira.

Segundo o autor, a solução seria aumentar o número de vagas nas escolas e atrair mais profissionais para trabalhar nelas, inclusive docentes. Os atrativos principais para esses profissionais trabalharem na Educação seriam os bons salários e as condições de labor favoráveis, como infraestrutura e vagas para que se possa trabalhar em tempo integral em uma única escola, evitando, assim, o desgaste com deslocamento de uma escola para outra.

Dessa forma, o mercado se aqueceria, pois com mais pessoas empregadas e professores ganhando mais, o consumo aumentaria, como também, a produção da indústria, elevando a arrecadação de impostos para resolver problemas de infraestrutura, transportes, energia, abastecimento, entre outros. Além disso, com crianças e adolescentes nas escolas, longe das ruas e das influências do tráfico de drogas, o problema de segurança também seria atacado. Nas palavras do autor:

Transformada a docência numa profissão atraente socialmente em razão da sensível melhoria salarial e das boas condições de trabalho, para ela serão atraídos muitos jovens dispostos a investir seus recursos, tempo e energias numa alta qualificação obtida em graduações de longa duração e em cursos

de pós-graduação. Com um quadro de professores altamente qualificado e fortemente motivado trabalhando em tempo integral numa única escola, estaremos formando os tão decantados cidadãos conscientes, críticos, criativos, esclarecidos e tecnicamente competentes para ocupar os postos do fervilhante mercado de trabalho de um país que viria a recuperar, a pleno vapor, sua capacidade produtiva. Estaria criado, por esse caminho, o tão desejado círculo virtuoso do desenvolvimento (SAVIANI, 2009, p.154).

Para que haja uma melhora na qualidade da Educação oferecida em nosso país, é urgente que o professor tenha seu labor valorizado.

Acreditamos que denunciar situações de precarização do trabalho docente colabora para a reflexão deste grave problema e na busca por alternativas que solucionem essa questão.

Dessa forma, faremos no final desse trabalho uma discussão sobre a precarização do trabalho docente no sistema de telensino. Para melhor compreensão desse sistema, abordaremos no próximo capítulo o tema Educação a Distância, para entendermos o surgimento do ensino via televisão.

2 – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem, para mim, sua significação. A todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real de reposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver dos homens e das mulheres. A um avanço tecnológico que ameaça milhares de mulheres e homens de perder seu trabalho deveria corresponder outro avanço tecnológico que estivesse a serviço do atendimento das vítimas do progresso anterior. Como se vê, esta é uma questão ética e política e não tecnológica (FREIRE, 1996, p. 130).

A utilização da televisão na educação é considerada uma das fases da Educação a Distância. Por esse motivo, consideramos que uma abordagem sobre esse assunto é de fundamental importância para compreensão desse estudo.

Neste capítulo, faremos uma exposição sobre a normatização da Educação a Distância no Brasil e sobre suas várias definições, encontradas na literatura pesquisada. Também caminharemos brevemente pela trajetória dessa modalidade de ensino, para que possamos compreender melhor esse assunto tão discutido na atualidade.

2.1 – A ampliação de demandas por educação

Vivemos uma época em que a Educação é considerada uma mercadoria vendida com a promessa de gerar emprego, renda e desenvolvimento⁶. Essa promessa pode ser vista claramente nos comerciais de cursos e faculdades os quais apelam para o telespectador fazer sua matrícula e dessa forma “garantir seu lugar no mercado de trabalho”, como se o fato de ter uma graduação ou fazer um curso profissionalizante fosse garantia de emprego, sucesso e boa renda.

Século XXI. Época de mudanças, mundialização do capital e neoliberalismo. Tempo muito bem caracterizado por Elsa Oliveira (2003, p. 20), ao assinalar que:

⁶ Ideia que nos remete a um retorno à Teoria do Capital Humano. Essa Teoria foi desenvolvida por Theodore W. Schultz nos anos de 1950, que constatou que quanto maior a riqueza de um país, maior era o nível de instrução de sua população, estabelecendo, assim, uma relação entre escolarização e riqueza. Dessa forma, o Capital Humano consiste na soma de investimentos do indivíduo em aquisição de conhecimentos que podem ser revertidos em benefícios econômicos. Este capital, diferentemente do capital econômico, não pode ser roubado ou transferido, vindo a constituir um bem pessoal que acompanha o sujeito durante toda a vida e que de alguma forma influencia em sua trajetória social e econômica.

Vivemos num tempo em que vemos nossas capacidades ampliadas e intensificadas, em que a ciência e a tecnologia, acopladas à informática, comandadas pelos grandes conglomerados econômicos, financeiros e industriais dos países centrais, oferecem a um terço da população mundial mais conforto, bem-estar material, poder, status, dominação, conhecimento, comunicação global, extensão de possibilidades vitais. Vivemos num mundo onde novas identidades culturais e sociais emergem, apagando fronteiras, transgredindo tabus identitários, num tempo de cruzamento de fronteiras e hibridização de identidades.

Esse é o chamado mundo globalizado, quadro marcado por novidades tecnológicas, mas que ainda vive de acordo com “velhos” conceitos capitalistas. A força de trabalho continua sendo, em grande parte, aviltado. A esse respeito, expressa Frigotto (1999, p. 65):

O caráter contraditório (de crise portanto) do modo de produção capitalista explicita-se, historicamente e em formações sociais específicas, de formas e conteúdos diversos, porém, inexoravelmente, pela sua própria virtude de potenciar as forças produtivas e por sua impossibilidade de romper com as relações sociais de exclusão e socializar o resultado do trabalho humano para satisfazer as necessidades sociais coletivas.

O indivíduo desempregado é considerado culpado por sua situação e responsabilizado pelo fato de não ser empregável. Falcão (2007, p.30) destaca alguns argumentos utilizados para transferir essa responsabilidade ao trabalhador: “falta de qualificação profissional, ausência de interesse pessoal por aceitar qualquer tipo de ocupação, incapacidade de aproveitar as oportunidades oferecidas etc”. Além disso, a competição exagerada e a cobrança por produtividade tornam a condição do trabalhador cada vez mais vulnerável.

Estamos diante de uma nova tentativa de reorganizar o padrão de exploração da classe trabalhadora. Em 1964 foi pela força. Agora é pela tentativa de cooptação associada à recessão. Cria-se o desemprego, a miséria, a insegurança e oferece-se o paraíso em troca da subserviência à política neoliberal. A política neoliberal salva, moderniza. Quem estiver contra ela representa as elites conservadoras, os retrógrados, os que não querem a modernidade. Em 1964 seriam chamados de “comunistas”, presos e torturados. Hoje, a luta se dá preferencialmente no campo ideológico e político (a despeito de que no campo continuam mandando), através de um esforço de cooptação (FREITAS, 1996, p. 100).

Valores subjetivos são agregados à força de trabalho e muito se tem falado em *marketing* pessoal. De acordo com essa perspectiva, a força de trabalho, em termos objetivos e/ou subjetivos, deve ser trocada por uma existência medíocre. Desta feita, a atividade vital humana é apresentada como um produto que deve ser vendido, da melhor

maneira possível, à sua empresa. Boa aparência, formação acadêmica e conhecimentos de Informática são alguns dos atributos fundamentais para a possibilidade de inserção ao mercado de trabalho nos dias atuais. Graças a isso, capacitar-se cada vez mais é a solução encontrada pelas pessoas para se tornarem, na medida do possível, empregáveis. Sobre esse assunto, Brasil apud Portela (2005, p. 50), afirma:

Agora, mais importante do que apenas obter um emprego é tornar-se empregável, manter-se competitivo em um mercado em constante mutação. Preparar-se, inclusive, para várias carreiras e diferentes trabalhos – às vezes até simultâneos.

Ainda sobre os atributos necessários ao trabalhador do século XXI para ingressar no mercado de trabalho, Belloni (2006, p. 5) considera que:

As sociedades contemporâneas e as do futuro próximo, nas quais vão atuar as gerações que agora entram na escola, requerem um novo tipo de indivíduo e de trabalhador em todos os setores econômicos: a ênfase estará na necessidade de competências múltiplas do indivíduo, no trabalho em equipe, na capacidade de aprender e de adaptar-se a situações novas. Para sobreviver na sociedade e integrar-se ao mercado de trabalho do século XXI, o indivíduo precisa desenvolver uma série de capacidades novas: autogestão (capacidade de organizar seu próprio trabalho), resolução de problemas, adaptabilidade e flexibilidade diante de novas tarefas, assumir responsabilidades e aprender por si próprio e constantemente trabalhar em grupo de modo cooperativo e pouco hierarquizado.

No mundo atual, a ânsia de obter lucros determina todas as regras, entretanto, de acordo com Mézáros (2005: p. 27), “(...) é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”.

Cada dia que passa o trabalhador está sendo mais cobrado por qualificação e responsabilizado por sua própria formação, eximindo o Estado (que se apresenta mínimo⁷, com a implementação do neoliberalismo) de investir em políticas públicas de Educação.

Falcão (2007) nos lembra que o aperfeiçoamento profissional do trabalhador passou a ser um empreendimento pessoal, sendo sua função a formação de uma carreira e a escolha desta diretamente relacionada aos lucros que esta escolha pode oferecer.

⁷ De acordo com Peroni (2003), a minimização do Estado era uma condição indispensável para que a economia brasileira se tornasse atraente para os investidores estrangeiros. Contudo, é importante lembrar, que de acordo com essa concepção, o Estado é mínimo apenas para as políticas sociais conquistadas no período de bem-estar social e máximo para regular as atividades do capital.

Desta feita, o empreendedorismo torna-se uma característica extremamente valorizada e apresentada como a panacéia para o desemprego.

Além de cumprir suas atividades com total qualidade e pontualidade, as empresas estão cobrando de seus empregados atributos subjetivos, como criatividade, responsabilidade, disponibilidade para o trabalho, capacidade de trabalhar em equipe, flexibilidade, espírito de liderança, controle pessoal, entre outras habilidades. E as pessoas estão vivendo uma corrida constante e desesperada em busca desse alto nível de qualificação. Acerca de tal fato, Arrais Neto (2005, pp. 19-20) assevera que:

As diversas versões conservadoras partem de alguns pressupostos gerais comuns, explicativos dos processos de transformação produtiva e social. O principal deles se refere à amplamente difundida concepção de que estaríamos vivenciando uma revolução tecnológica e organizacional na produção, determinando conseqüências sobre a esfera do consumo e o modo de vida planetário, em geral. Essas transformações, por sua vez, engendrariam um novo quadro de divisão internacional do trabalho em que a educação seria a chave do acesso ao desenvolvimento econômico social (num retorno disfarçado à teoria do capital humano) Desta feita, inclusive, os novos modelos de organização do trabalho estariam levando à qualificação politécnica dos trabalhadores, ultimamente, definida pelo recurso à concepção das “competências” necessárias à manutenção da condição de integrados ao mercado de trabalho.

A necessidade crescente de capacitação e qualificação diferenciadas, aliada às mudanças na organização do trabalho e à introdução de novas tecnologias, exige um novo tipo de trabalhador, impondo novas exigências ao processo educativo. Sobre esse assunto, Freitas (1996, pp. 93-94) destaca que:

(...) Para explorar o trabalhador, o capital necessita educá-lo um mínimo que seja. Enquanto este mínimo significou a quase inexistência de instrução, o capital não teve necessidade de instruir o trabalhador. O aumento da escolaridade sempre foi uma batalha das forças progressistas. O capital sempre procurou sonegar a instrução. No entanto, o novo padrão de exploração com uso de tecnologia sofisticada – que altera a composição orgânica do capital pela complexificação e valorização do capital fixo – exige que a “torneira da instrução” seja aberta um pouco mais, para formar o novo trabalhador que está sendo aguardado na produção A questão que se coloca para o capital é: como instruir um pouco mais sem aumentar o grau de conscientização das classes populares?

Diante da necessidade de aumentar os níveis de instrução da classe trabalhadora, os organismos internacionais estabelecem metas para a educação, transferindo valores de mercado para o setor educacional. Sobre esse fato Peroni (2008, p. 6) traz valiosas considerações, afirmando que:

A própria reestruturação produtiva exige um outro trabalhador, com capacidade de raciocinar, resolver problemas, trabalhar em equipe, dar respostas muito rápidas, como vimos em relatórios como o SCAM 2000, que pensava como deveriam ser as escolas no ano 2000 nos EUA para dar respostas ao setor produtivo, ou o próprio relatório Delors (UNESCO). Quer dizer, a função social da escola é proposta por alguns organismos internacionais e pelo empresariado, que esperam que as escolas apenas respondam ao setor produtivo, um retorno à teoria do capital humano. Outros, como o Banco Mundial (1995), que evitem o caos social retirando as crianças das ruas. E para nós, qual é a função social da escola?

Ainda sobre a importância da instrução de trabalhadores para a inserção no mercado de trabalho, Saviani (1994, p. 160) contribui com nossa discussão, asseverando que:

Mas os teóricos da economia política mais perspicazes, que captavam de forma mais objetiva o processo da sociedade burguesa, percebiam que a instrução escolar estava ligada a uma tendência modernizadora, a uma tendência de desenvolvimento própria de uma sociedade mais avançada. Esses teóricos, como Adam Smith, afirmavam que a instrução para os trabalhadores era importante; à medida que os trabalhadores dispusessem de educação básica, se tornavam mais aptos para viver na sociedade, e se inserir no processo produtivo, se tornavam mais flexíveis, com pensamento mais ágil e mais adequado à necessidade da vida moderna. Adam Smith percebia isso no nível da educação básica. Daí a famosa frase a ele atribuída: *"Instrução para os trabalhadores, porém, em doses homeopáticas"*. Quer dizer, é preciso um mínimo de instrução para os trabalhadores e este mínimo é positivo para a ordem capitalista, mas, ultrapassando esse mínimo, entra-se em contradição com essa ordem social.

Diante deste quadro, podemos constatar que a educação da classe trabalhadora, diferentemente da educação dos donos do capital, deve estar voltada para sua preparação e inserção no mercado. Essa diferenciação na oferta da educação não é característica apenas da contemporaneidade.

Desde seu surgimento a educação escolar é concebida como um privilégio. Nas sociedades primitivas, em que os homens viviam em comunidade, sem noção de propriedade privada nem de divisão de classes, os trabalhadores se educavam durante o próprio processo de trabalho, era o “aprender fazendo”. Quando surge a divisão de classes e a noção de que a terra era um bem importante, surge também uma classe ociosa, que não precisava trabalhar para sobreviver, pois vivia do trabalho alheio. A partir de então, surge a escola, palavra que vem do grego e que significa etimologicamente lugar do ócio.

A contradição entre as classes marca a questão educacional e o papel da escola. Quando a sociedade capitalista tende a generalizar a escola, esta generalização aparece de forma contraditória, porque a sociedade burguesa preconizou a generalização da educação escolar básica. Sobre esta base comum, ela reconstituiu a diferença entre as escolas de elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e as escolas para as massas, que ou se limitam à escolaridade básica ou, na medida que têm prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilitações profissionais (SAVIANI, 1994, p. 159).

Se a educação em nosso país é pensada por alguns empresários e pelo Banco Mundial, como reflexo das políticas internacionais, a formação de nossos profissionais da educação também é refletida por eles. Neste contexto, “a formação do professor é preferencialmente vista como algo prático” (Freitas, 1996, p. 95), o que nos retoma ao tecnicismo dos anos 1970⁸.

Além disso, diante da transferência de atributos empresariais para o setor educacional, temos exigência de “qualidade total” para a Educação. Entretanto, essa preocupação com a qualidade refere-se apenas aos resultados, não se preocupando com a saúde e/ou bem-estar dos profissionais do ensino.

À escola cabe executar os procedimentos padronizados pelas políticas e estratégias da qualidade total em moldes globalizados. Ao seguir esses pressupostos, desconsidera-se os movimentos locais de profissionais e alunos envolvidos em outras vias/formas de educação, por se considerar que, o que foge ao padrão da suposta qualidade não deve ser valorizado como estratégia de ensino (MARCHIORI, 2004, p. 26).

Para Marchiori (2004, p.27), o discurso da qualidade total da Educação constitui uma fraude, haja vista que “o sentido de qualidade real para a educação não poderia ter como conseqüência os processos de precarização do trabalho e o aumento do quadro de adoecimento dos trabalhadores da escola⁹.”

Diante deste quadro de ampliações de demandas por educação, exigência por qualidade, e da necessidade de se formarem os trabalhadores para o processo de trabalho de maneira racionalizada, encontra-se a Educação a Distância (EAD), que é apresentada como uma modalidade de educação adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais. Somada à Educação Presencial (aquela em que professor e aluno se encontram sempre num mesmo local, no caso, a sala de aula), a EAD se

⁸ A Pedagogia Tecnicista parte do pressuposto da neutralidade científica e é inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, advogando a reordenação do processo educativo para torná-lo objetivo e operacional. Baseada no trabalho fabril, o que se pretende é a objetivação do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2005).

⁹ Trataremos desse assunto no capítulo que aborda a precarização do trabalho docente.

prontifica a superar distâncias e ampliar o acesso ao conhecimento, fato que advém de um modelo globalizado de Educação.

Para Belloni (2006), as mudanças na ordem econômica mundial tendem a tornar a EAD cada vez mais um elemento regular dos sistemas educativos, fazendo que essa modalidade de ensino assuma uma importância crescente, especialmente na educação da população adulta. A autora acredita que os sistemas de Educação terão que expandir sua oferta de serviços, ampliando o número de estudantes em formação inicial e criando novas ofertas de formação continuada, já que as demandas crescentes de formação ao longo da vida necessitam ser atendidas. Para ela, “(...) os dois novos atores principais no teatro da Educação do futuro são: o **professor coletivo** e o **estudante autônomo**” (p. 7).

Sobre esse assunto a autora afirma que:

Existe já neste campo todo um conhecimento acumulado sobre a especificidade pedagógica e didática da aprendizagem de adultos, as formas de mediatização do ensino e as estruturas de tutoria e aconselhamento fundamentadas em uma concepção da educação como um processo de auto-aprendizagem, centrado no sujeito aprendente, considerado como um indivíduo autônomo, capaz de gerir seu próprio processo de aprendizagem (BELLONI, 2006, p. 6).

2.2 – Educação a Distância: Regulamentação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) é um dos documentos que normatiza a Educação a Distância em nosso país. É no artigo 80 que encontramos a indicação de quem pode oferecer essa modalidade de Educação e quais são os mecanismos de controle.

De acordo com o artigo 80 da Lei. 9394/96, “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”. A Educação a Distância só poderá ser ofertada por instituições especificamente credenciadas pela União, que regulamentará os requisitos para a realização de exames e para o registro de diploma dos cursos realizados.

Sobre as normas para a avaliação dos cursos ofertados a distância, o inciso III do artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirma que esta decisão caberá “aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas”.

Quase nove anos completos após sua normatização, no dia de 19 de dezembro de 2005, o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional volta a ser regulamentado no Decreto nº. 5.622. Em seu artigo 1º, o decreto caracteriza a Educação a Distância como:

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

É nesse decreto que encontramos a normatização da obrigatoriedade de momentos presenciais na Educação a Distância. De acordo com esse documento, esses encontros deverão ser realizados para: avaliar os estudantes; realizar estágios; defesas de trabalhos de conclusão de curso; e atividades relacionadas a laboratórios de ensino, essas três últimas apenas quando previstas na legislação pertinente.

Também é nesse documento que se determinam os níveis e as modalidades educacionais em que a Educação a Distância poderá ser ofertada. Em seu artigo 2º, o decreto normatiza que a EAD poderá ser ofertada nas modalidades de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e nos níveis de Educação Básica e Superior.

Entretanto, o documento faz algumas ressalvas para a utilização da Educação a Distância na Educação Básica e, em seu artigo 30, afirma que apenas as instituições credenciadas para a oferta de Educação a Distância poderão solicitar autorização para oferecer os ensinos fundamental e médio a distância. Essa oferta, de acordo com os incisos I e II, deverá ser feita em casos específicos, como complementação de aprendizagem ou situações emergenciais. Sobre o público destinado a essa modalidade de ensino, a Lei assevera que:

Parágrafo único. A oferta de educação básica nos termos do **caput** contemplará a situação de cidadãos que:

- I - estejam impedidos, por motivo de saúde, de acompanhar ensino presencial;
- II - sejam portadores de necessidades especiais e requeiram serviços especializados de atendimento;
- III - se encontram no exterior, por qualquer motivo;

IV - vivam em localidades que não contem com rede regular de atendimento escolar presencial;

V - compulsoriamente sejam transferidos para regiões de difícil acesso, incluindo missões localizadas em regiões de fronteira; ou

VI - estejam em situação de cárcere.

Também encontramos regras para a Educação a Distância no Decreto [nº 5.773](#), de 9 de maio de 2006. Esse documento “dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino”.

Após essa breve explanação sobre a normatização da Educação a Distância no Brasil, trataremos de algumas das definições para esse tipo de educação, no intuito de facilitar a compreensão sobre o tema.

2.3 – Algumas definições para EAD

Como vimos no tópico anterior, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que regulamenta a Educação a Distância no Brasil. Entretanto a Lei 9.394/96 não a define. Essa definição nós encontramos no Dec. 2494/98, art. 1º, que a estabelece como 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. (FRAGALE FILHO, 2003, p. 15).

Belloni (2006) traz outras definições de Educação a Distância. Entre elas destacamos:

Educação a distância é uma relação de diálogo, estrutura e autonomia que requer meios técnicos para mediatizar esta comunicação. Educação a distância é um subconjunto de todos os programas educacionais caracterizados por: grande estrutura, baixo diálogo e grande distância transacional. Ela inclui também a aprendizagem (MOORE, 1990, apud BELLONI, 2006, p.26).

Educação a distância se refere àquelas formas de aprendizagem organizada, baseadas na separação física entre os aprendentes e os que estão envolvidos na organização de sua aprendizagem. Esta separação pode aplicar-se a todo o processo de aprendizagem ou apenas a certos estágios ou elementos deste

processo. Podem estar envolvidos estudos presenciais e privados, mas sua função será suplementar ou reforçar a interação predominantemente a distância (MALCOM TIGHT, 1988, apud BELLONI, 2006, p.26).

Educação a distância é um método de transmitir conhecimento, competências e atitudes que é racionalizado pela aplicação de princípios organizacionais e de divisão do trabalho, bem como pelo uso intensivo de meios técnicos, especialmente com o objetivo de reproduzir material de ensino de alta qualidade, o que torna possível instruir um maior número de estudantes, ao mesmo tempo, onde quer que eles vivam. É uma forma industrializada de ensino e aprendizagem (PETERS, 1973, apud BELLONI, 2006, p.27).

Para definir Educação a Distância, alguns dos autores descrevem os procedimentos necessários para sua realização e seus objetivos. Já Peters (1973) vai além da mera descrição, relacionando essa prática aos princípios da produção industrial e afirmando que sua estrutura “pode ser mais bem entendida a partir de princípios que regem a produção industrial, especialmente os de produtividade, divisão do trabalho e produção de massa” (PETERS, 1973, apud BELLONI, 2006, p.28).

Braga (1997, p.69) destaca algo importante na definição de Peters, afirmando que:

Peters, porém, ao afirmar que a teleducação é uma forma industrializada de ensinar e aprender, nos alerta para uma das limitações da teleducação: o risco da massificação através dos cursos pré-produzidos e destinados a um grande número de pessoas com diversas características como, idade, procedência, e nível cultural.

Sobre a forma utilizada pela maioria dos autores para definir a Educação a Distância, Zamlutti (2006, p.15) considera que:

Para a quase totalidade dos autores, o que caracteriza fundamentalmente um curso a distância é a separação física entre o aluno e a instituição de ensino, e entre o aluno e o professor, o que implica também num distanciamento com relação a tudo o que caracteriza o ambiente escolar, tanto nos aspectos materiais - colegas, carteiras, quadro-negro, horários - quanto nos aspectos imateriais – dúvidas, medos, ansiedades, inseguranças, prazeres.

Apesar de os autores que definem Educação a Distância concordarem que para que ela exista professor e aluno devem estar em locais diferentes e, muitas vezes, até mesmo em horários distintos, não existe uma unanimidade na utilização do termo. Alguns a chamam de Educação a Distância, outros de Ensino a Distância, Aprendizagem a Distância etc. Contudo, apesar de para muitas pessoas todos esses

termos significarem a mesma coisa, Landim (1997 apud HERMIDA e BONFIM, 2006, p.168) traz a seguinte diferenciação:

O termo ENSINO está mais ligado às atividades de treinamento, adestramento, instrução. Já o termo EDUCAÇÃO refere-se à prática educativa e ao processo ensino-aprendizagem que leva o aluno a aprender a aprender, a saber pensar, criar, inovar, construir conhecimentos, participar ativamente de seu próprio conhecimento.

Sobre a utilização do termo teleducação, Braga (1997, pp. 68-69) alerta que:

Ao contrário do que se pensa, teleducação não significa apenas “educação por televisão”. Na realidade, “teleducação” vem de *telos* que, em grego, significa “distância”. Assim como “telefone” se refere a “som a distancia” “televisão” a “visão a distância”, teleducação indica “educação a distância”.

Concordamos com a definição de Peters (1973, apud BELLONI, 2006) para Educação a Distância, ao afirmar que esta constitui uma forma industrializada de ensinar e aprender. Percebemos que essa modalidade de ensino pode significar, como nos alerta Braga (1997), uma massificação da Educação ao direcionar uma formação, na maioria das vezes, apenas técnica para um elevado número de pessoas.

Chamamos a atenção para a necessidade de debates sobre essa modalidade de ensino na tentativa de solucionar os problemas existentes e evitar que a Educação a Distância seja apenas uma forma industrializada de massificação da Educação e possível precarização do trabalho docente. Ao contrário, queremos que esta seja mais uma oportunidade de acesso ao conhecimento e de trocas para professores e alunos.

Após trazermos dados sobre sua normatização e algumas de suas definições, faz-se necessário, para compreensão da importância da discussão sobre a Educação a Distância para este estudo, realizarmos uma breve recapitulação de sua trajetória histórica, no intuito de enquadrar a Educação via TV dentro desse contexto.

2.4 – Breve trajetória da Educação a Distância

Farias (2001) assegura ser adequado situar a EAD em três momentos: idealismo, normalização e emancipação. O primeiro período caracterizar-se-ia pela concepção da

Educação a Distância como panacéia para todos os males da Educação, proporcionando o atendimento da crescente demanda e garantindo uma oferta educacional de qualidade.

O momento de normalização reflete a tentativa de enquadrar a EAD e transformá-la em política oficial, dirigida basicamente para Educação de adultos. O último período corresponderia ao momento atual no qual a EAD é concebida e proclamada como a Educação da era da informática.

De acordo com Barreto (2002), a história da Educação a Distância pode ser dividida em quatro fases: o ensino por correspondência, via rádio, via televisão e o ensino com o apoio da Informática.

Considerada por muitos, no entanto, como a solução para diversos problemas educacionais, a EAD tornou-se uma prática muito comum na contemporaneidade. Tornando-se, até mesmo, uma alternativa usada para atingir a democratização e universalização do ensino. Fato que fez com que Ferreira (2000, apud HERMIDA e BONFIM, 2006, p. 171) refletisse, trazendo-nos considerações que merecem atenção:

É preciso, porém, muita clareza sobre as condições de ter a EAD como alternativa de democratização do ensino. As questões educacionais não se resolvem pela simples aplicação técnica e burocrática de um sofisticado sistema de comunicação, num processo de “modernização cosmética”. Isso a ninguém serve, exceto aos “empreendedores espertalhões com suas escolas caça-níqueis” ou governos mal intencionados. Sob o ponto de vista social, a Educação à Distância, como qualquer modalidade de educação, precisa realizar-se como uma prática social significativa e conseqüente em relação aos princípios filosóficos de qualquer projeto pedagógico: a busca da autonomia, o respeito à liberdade e à razão.

A Educação a Distância, todavia, não é uma novidade do século XXI. Para alguns autores, a primeira experiência de Educação a Distância veio com a invenção da imprensa, por Gutemberg, no século XV; outros consideram que foi o livro que possibilitou pela primeira vez o ensino de massa, ou seja, a formação de classes de muitos alunos, visto que, para esses autores, antes da invenção do livro, as classes eram pequenas, e o ensino, artesanal (HERMIDA e BONFIM, 2006, pp. 171-172).

Sobre o surgimento da EAD, Hermida e Bonfim (2006, p.172) traz a informação de que alguns autores consideram que:

A origem da EAD se encontra nos cursos por correspondência, que tiveram início no final do século XVIII e atingiram seu desenvolvimento no século seguinte. Neste caso, a “grande invenção tecnológica” foi o sistema de correios, através do qual os protagonistas enviavam materiais (livros, apostilas, cartas) para o desenvolvimento de seus cursos.

Para Peters (1973, apud BELLONI, 2006, pp. 9-10), a Educação a Distância surgiu:

Com o desenvolvimento dos meios de transportes e comunicação (trens, correio), cuja regularidade e confiabilidade permitiram o aparecimento das primeiras experiências de ensino por correspondência na Europa e nos Estados Unidos.

De acordo com Zamlutti (2006), não há um consenso quanto ao momento preciso de seu surgimento histórico, mas a maioria dos autores aponta o século XVIII como marco das primeiras elaborações de tal modalidade. Ela considera que:

Os conhecimentos transmitidos, pelos primeiros viajantes, historiadores e descobridores, e depois por exploradores e antropólogos, poderiam talvez ser considerados como os primórdios de certa educação a distância, embora não contassem com qualquer sistematização voltada ao ensino propriamente, o que apenas viria a acontecer séculos mais tarde (P. 24).

2.5 – EAD no Brasil

No Brasil, a EAD surgiu por volta de 1904. Como na maioria dos países, a primeira forma de Educação a Distância ministrada em nosso país desenvolveu-se por correspondência, com a implantação das “Escolas Internacionais”, que representavam organizações norte-americanas e que ofertavam cursos por correspondência pagos, divulgados em anúncios de jornais na cidade do Rio de Janeiro (SGANZERLA, 2002).

No ano de 1923, é criada pela Rádio Sociedade do Rio de Janeiro a Rádio Educativa. Fundada por Edgard Roquette Pinto, a rádio começou a funcionar nas instalações da Escola Politécnica e ofertava cursos de português, francês, silvicultura, literatura francesa, esperanto, radiotelegrafia e telefonia. Em 1927, a Comissão de Cinema e Educação do Rio de Janeiro cria o Cinema Educativo (SGANZERLA, 2002).

Em seu trabalho, Zamlutti (2006, p.58) comenta sobre a falta de informações sobre a Educação a Distância no Brasil. Através do rádio, em 1923, a autora afirma que:

Essa falta de informações sobre o pioneirismo do rádio no Brasil, leva à consideração de que esse primeiro ensaio de educação a distância no Brasil – a radiodifusão de Roquette Pinto - assim como o trabalho das Escolas Internacionais, mesmo que possam ter sido de grande relevância, não passaram de meros ensaios da nossa educação a distância. Mesmo considerando a importância desses trabalhos, a falta de dados sobre eles levou a procurar por trabalhos que apresentassem realmente uma história na área da nossa educação a distância, isto é, trabalhos que pudessem ser comprovados como pioneiros da nossa educação a distância. E foi assim que

se deparou com o primeiro ensino por correspondência do país – os cursos oferecidos pelo Instituto Monitor a partir de 1939 e pelo Instituto Universal Brasileiro a partir de 1941, instituições reconhecidas como as instituições pioneiras da educação a distância no Brasil.

Os maiores cursos por correspondência no setor privado - O Instituto Monitor e O Instituto Universal Brasileiro - implantados em 1939 e 1941, respectivamente, ainda existem e hoje, além de trabalharem com o ensino por correspondência, trabalham também com o apoio da internet¹⁰.

Sobre a atuação inicial do Instituto Monitor, Zamlutti (2006, p.59) descreve que:

Vivendo o Brasil, a partir do início da década de 30, aquilo que Bresser Pereira (1985) denominou de “Revolução Industrial Brasileira”, que nas palavras do próprio autor significou a transição do domínio do capital mercantil, latifundiário e especulativo para o capital industrial, o rádio constituiu-se no principal veículo de comunicação do país, necessitando, portanto, de indivíduos capacitados para operá-lo. Ainda segundo Bresser Pereira, a política protecionista do governo brasileiro para com a indústria nacional na década de 30, impulsionando o processo de industrialização em vários setores da indústria nacional, resultou no desenvolvimento do setor eletrônico em todo o território nacional, emergindo daí a urgência em preparar profissionais com conhecimento para montar e consertar receptores de rádio. Aproveitando sua experiência e conhecimento na área, o fundador do Instituto Monitor passou a oferecer cursos voltados à preparação de técnicos para atender tal demanda e, como o rádio não era privilégio apenas de quem morava nos grandes centros urbanos, e sim o aparelho eletrônico que chegava também aos mais longínquos cantos do território nacional, o ensino por correspondência poderia atender as necessidades do país como um todo.

No setor público, o maior treinamento em serviço para professores primários - o Projeto Logos - foi implementado mediante o estudo por correspondência e qualificou mais de 40.000 professores leigos por ano (ROMISZOWSKI, 2003).

A implantação do Projeto Logos II, em 1976, que visava à qualificação a nível de 2º grau, de professores leigos, através do uso de módulos de ensino, foi precedida de uma fase experimental, o Projeto Logos I. Segundo Oliveira e Orivel (1978), o Projeto Logos I buscava a viabilidade da metodologia tendo em vista uma clientela dispersa, limitações orçamentárias, diferentes níveis de escolaridade anterior e recursos humanos disponíveis. A fase experimental, desenvolvida em 12 meses, atingiu 1488 professores que trabalhavam em 38 municípios de quatro unidades federadas: Paraíba, Piauí, Rondônia e Roraima, obtendo um índice de aprovação de 85% e 15% de desistência. Os resultados foram considerados encorajadores para a expansão do Projeto. (ANDRÉ e CANDAU, 1984, p. 23).

¹⁰ As informações sobre o Instituto Monitor e Instituto Universal Brasileiro estão disponíveis, respectivamente, nos sites: www.institutomonitor.com.br e www.institutouniversal.com.br .

Empresas como o Instituto Monitor e o Instituto Universal Brasileiro consideram que o ensino a distância surgiu da necessidade de preparo profissional e cultural de pessoas que, por vários motivos, não podiam frequentar as escolas regulares. Essa afirmação deixa claro o objetivo inicial da EAD, que era atender um público adulto, que não conseguia conciliar o período de trabalho com o horário fixo das escolas convencionais. Fato destacado por Trindade apud Belloni (2006, p.33) ao explicitar que:

EaD é uma metodologia desenhada para aprendentes adultos, baseada no postulado que, estando dadas sua motivação para adquirir conhecimento e qualificações e a disponibilidade de materiais apropriados para aprender, eles estão aptos a terem êxito em um modo de auto-aprendizagem.

Para Belloni (2006), a definição de Trindade traz elementos essenciais para a compreensão do que é EAD no contexto das sociedades contemporâneas e um desses elementos é o fato de o público-alvo ser de adultos, que para a autora é uma “população-alvo considerada mais como um usuário autônomo do que como aluno”.

Apesar de ter surgido no Brasil no ano de 1904, com os cursos por correspondência, oferecidos por uma representação de uma escola norte-americana, a Educação a Distância só teve mais ênfase em nosso país a partir dos anos 1930, com enfoque no ensino profissionalizante, funcionando como uma alternativa para o ensino formal (HERMIDA e BONFIM, 2006).

Inicialmente, a Educação a Distância desenvolveu-se no Brasil sem políticas e diretrizes. Sua sistematização pelo Governo Federal tem início a partir da década de 1960, quando foi instituída uma comissão para Estudos e Planejamento da Radiodifusão Educativa, que atuou até 1972, ano em que foi criado o Programa Nacional de Teleeducação (PRONTEL), cujo objetivo “era integrar, em âmbito nacional, atividades didáticas e educativas através do rádio, da TV e de outros meios, de forma articulada com a política nacional de Educação” (BORDENAVE, 1987 apud BRAGA, 1997, p. 72).

Sobre a regulamentação da Educação a Distância na década de 1970, Zamlutti (2006, p.34) destaca que:

Alguns autores acreditam que o surgimento da educação a distância no Brasil na década de 70, representou, na verdade, uma alternativa encontrada pelo Governo Federal para tentar diminuir o analfabetismo no país, enquanto outros, acreditam que o governo foi levado a legalizar e regulamentar a educação a distância pelo fato de os meios de comunicação, já naquela época, mostrarem-se favoráveis a prática de ensino.

As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por atitudes e projetos para implementar a Educação a Distância no Brasil. Estes projetos são destacados por Hermida e Bonfim (2006, p. 173):

Nos anos 60 foram destaque: o Movimento Nacional de Educação de Base, concebido pela Igreja e patrocinado pelo Governo Federal (1961); a solicitação do Ministério da Educação de reserva de canais VHF e UHF para a TV Educativa; a criação da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa na UFRJ/ Fundação Padre Landell de Moura - FEPLAM - RGS/ TV Universitária de Recife – Pernambuco (1967); a Fundação Maranhense de Televisão Educativa (1969) e o Decreto n.º 65.239, de 1969, que criou o Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais – SATE, em âmbito Federal. Na década de 70 destacam-se: a Associação Brasileira de Teleducação (ABT) ou Tecnologia Educacional/ Projeto Minerva, em Cadeia Nacional; a fundação Roberto Marinho inicia Educação supletiva à distância para primeiro grau e segundo grau; o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL); o Projeto Sistema avançado de Comunicações Interdisciplinares (SACI); a Emissora de Televisão Educativa (TVE) Ceará; o Projeto Piloto de Teledidática da TVE; Projeto Logos - MEC; Telecurso do 2º grau; Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa/ MEC; Projeto Conquista; Programas de alfabetização – (Movimento Brasileiro de Alfabetização, MOBRAL).

No ano de 1980, é criado o primeiro curso de extensão a distância pela Universidade de Brasília. A Universidade Aberta surgiu de um convênio da UnB com a Open University. Em sua programação, cursos de extensão com seis meses de duração, com o uso de fascículos e de sessões presenciais de tutoria em capitais de estados. Um ano após sua criação, a UnB lança parcerias com jornais de grande circulação para a publicação de fascículos de auto-aprendizagem. Os alunos que encaminhavam trabalhos de avaliação recebiam certificado de programa de extensão (SGANZERLA, 2002).

Três anos depois, surge de um convênio entre o Jornal O Povo, de Fortaleza-CE, e a Universidade de Brasília, a Universidade Aberta do Nordeste, que iniciou uma série de cursos publicados em jornais de todo o País (SGANZERLA, 2002).

Em 1985, chega ao fim o convênio entre a UnB e o Jornal O Povo, criando assim, a Fundação Demócrito Rocha que, “em convênio com universidades do Nordeste, inicia a produção própria de cursos em EAD, mantendo o perfil de publicações em jornais” (SGANZERLA, 2002, p. 37).

Na década de 1990, são iniciados programas como o Telecurso 2000 e Telecurso Profissionalizante da Fundação Roberto Marinho e SENAI e o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO). É também nesse período que acontece a inauguração do Canal Futura (HERMIDA e BONFIM, 2006).

O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) existe até hoje. Ele foi criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para ser um programa educacional cujo objetivo é promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informática e Comunicações (TICs) na rede pública de ensino fundamental e médio. Através desse programa, o MEC compra, distribui e instala laboratórios de informática nas escolas públicas de Educação Básica e as prefeituras e os governos estaduais providenciam a infraestrutura das escolas para que elas possam receber os computadores.

Atualmente, a Educação a Distância vem crescendo cada vez mais no Brasil e no mundo. De acordo com dados da AbraEAD 2008 (Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância) publicados em uma reportagem do dia 18 de maio de 2008 no jornal Folha Online, o número de alunos matriculados no país em cursos credenciados do ensino a distância, em 2007, cresceu quase 25% em relação ao ano anterior. Esse crescimento, no entanto, foi menor que nos últimos anos. O maior crescimento da área aconteceu em 2005 (63%).

Para o coordenador do anuário Fábio Sanchez, em entrevista publicada no jornal Folha Online, “é mais barato investir na Educação a Distância do que na presencial”. A reportagem também traz o seguinte dado:

O anuário mostra ainda que a intenção das empresas para 2008 é aumentar em 56% o investimento em treinamento a distância em relação ao ano passado. O ensino presencial, que leva a maior fatia dos gastos organizacionais, deve receber 20% a mais de recursos (FOLHA ONLINE – 18/05/2008).

O dado exposto mostra que a Educação a Distância constitui uma alternativa para as empresas que desejam capacitar seus profissionais, sem que haja uma perda de tempo e com gastos menores.

Além dessas informações, o jornal Folha Online traz uma reportagem bastante interessante na qual o Ministro da Educação Fernando Haddad defende a regulamentação dos cursos a distância e fala sobre o desempenho dos alunos nesses cursos. A matéria traz a seguinte informação:

Haddad ressaltou que o bom desempenho dos alunos de cursos a distância se deve, em parte, ao perfil deles. Para o ministro, alunos de cursos a distância são, em geral, trabalhadores de faixa etária mais elevada que vêm o curso como uma oportunidade de se promover no trabalho. "Ele tende a ter uma dedicação importante" (FOLHA ONLINE – 25/03/2008).

Entre os programas de EAD existentes atualmente, além do ProInfo, destacamos também o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado pelo Ministério da Educação no ano de 2005. O programa oferece cursos com foco na formação de professores e administração pública. No site do MEC, encontramos mais detalhes sobre o sistema e cursos:

Estes cursos possuem o objetivo de atender professores da rede pública de ensino básico melhorando suas qualificações e, por consequência, a qualidade do ensino nas regiões atendidas por pólos UAB. Os cursos ofertados são de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnólogo), seqüencial, pós- graduações lato sensu e stricto sensu. Estes cursos são ofertados por instituições de educação superior (universidades ou CEFETs) que os ministram a distância. A instituição possui como ponto de apoio presencial aos alunos os pólos localizados em municípios estratégicos. Por isso os projetos pedagógicos são definidos com foco na educação a distância utilizando o apoio de novas tecnologias.

É importante destacar que a Universidade Federal do Ceará está entre as Universidades conveniadas com o Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Diante da grande expansão da Educação a Distância no Brasil e no mundo, consideramos extremamente importante a discussão sobre esta modalidade de ensino, para que ela possa configurar opção de qualidade para educador e educando e não apenas mais uma forma de aligeirar formações técnicas e precarizar o trabalho docente. Este estudo, no entanto, não objetiva o aprofundamento desta discussão, haja vista que nosso objeto de estudo é especificamente o sistema de telensino, não havendo possibilidade para aprofundar o debate sobre todas as modalidades de Educação a distância.

Após essa resumida retrospectiva da trajetória da Educação a Distância no Brasil, apresentaremos na sequência uma breve análise sobre o sistema de Telensino no Estado do Ceará.

3 – PERSPECTIVAS HISTÓRICAS SOBRE O TELENSINO NO CEARÁ: DO SURGIMENTO À EXTINÇÃO.

As máquinas, como extensão dos braços e agora também do cérebro humano, não são mais do que instrumentos através dos quais o homem realiza aquela atividade, ainda que se trate de

instrumentos capazes de pôr em movimento operações complexas, múltiplas, amplas e por tempo prolongado. Portanto, o criador desse processo, aquele que o domina plenamente e que o controla em última instância, continua sendo o homem. Continua, pois, sendo um trabalhador (SAVIANI, 1994, p. 165).

Após relembarmos e analisarmos a história da Educação a Distância e entendermos o contexto em que se encontrava a Educação via TV, dentro deste tipo de educação, faz-se necessário um breve caminhar pela história do telensino no Ceará, na tentativa de compreendermos a automatização da Educação¹¹ e a precarização do trabalho docente, exemplificadas nesse sistema.

Para isso, iniciaremos esse capítulo falando sobre a utilização da televisão na Educação e com uma retrospectiva do surgimento do telensino no Ceará, tecendo comentários sobre os objetivos da adoção desse sistema, sua clientela e alguns profissionais que fizeram parte desse momento. Em seguida, lembraremos o processo de universalização do telensino no Ceará e o contexto em que foi realizado. Também faremos reflexões sobre o redimensionamento do sistema e a respeito de sua situação nos dias atuais.

Vale ressaltar que nosso objetivo não é um detalhamento histórico exaustivo sobre o sistema de telensino, mas sim, trazer em linhas gerais sua trajetória para uma compreensão de seu surgimento e evolução, visto que a explanação destes elementos constitui uma estratégia fundamental para a configuração do tema central deste trabalho.

3.1 – O emprego da televisão na Educação.

A utilização da televisão como complementação do ensino teve início em meados dos anos 1950, nas cidades de Porto Alegre, São Paulo, Belo Horizonte e Rio de Janeiro (CAMPOS, 1983), época em que no Brasil foi inaugurado o primeiro canal televisivo, a Rede Tupi.

Antes disso, as primeiras experiências foram realizadas na Europa e nos Estados Unidos, com a função de “substituir” o docente, já que havia necessidade de profissionais qualificados, e também de apoiá-lo, permitindo o acesso a saberes do currículo escolar (ROIG apud BRANDÃO, 2003).

¹¹ Utilizamos a expressão “automatização da educação” para nos referirmos a um contexto educacional em que a máquina (no caso do telensino a televisão) controla todo, ou quase todo, processo de ensino aprendizagem, deixando o homem em segundo plano na função de *apêndice da máquina*.

Na América Latina, destaca-se a Argentina, que começou a exibir aulas via televisão na década de 1960 (ROIG apud BRANDÃO, 2003).

No Brasil, apesar de a TV ter começado a ser utilizada na Educação em meados dos anos 1950, o que Gusso apud Barreto (2002, p. 20) denomina, porém, de “explosão” da Educação a Distância somente ocorreu na virada da década de 1960 para 1970, quando entrou em ação a televisão educativa. É nesta fase que os planos governamentais passaram a focar a Educação a Distância.

Entre os projetos que marcaram a história da teleducação no Brasil, destacamos o Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinar (Projeto Saci), o Sistema de Televisão Educativa (TVE) do Maranhão, a Telescola da Fundação Padre Anchieta, situada em São Paulo, o Sítio do Pica Pau Amarelo, o Telecurso 1º e 2º grau e o Telecurso 2000 (exibidos pela TV Globo) e, finalmente, a TVE Ceará (Brandão, 2003: p.40). Além desses, podemos citar o projeto Madureza, formulado pela antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 e o seu substituto Projeto Minerva.

3.2 – O surgimento do telensino no Ceará

A implantação do telensino no Ceará, em 1974, seguiu uma tendência que já se manifestava em outros Estados do país, como São Paulo, que implantou a TV educativa em 1967; Pernambuco, em 1968; Maranhão, em 1969 e Amazonas, que passou a utilizar a TV na Educação a partir de 1971 (VIEIRA, 2002).

O interesse em seguir essa tendência comprovou-se com a visita de Antonieta Cals, presidente da Fundação Educacional do Ceará, na época, e responsável pela instalação da emissora, às TVs de São Luís do Maranhão e Manaus, ao projeto Saci de São José dos Campos, à TV de São Paulo e a duas emissoras dos Estados Unidos e Alemanha para conhecer seus sistemas.

Apesar de ter sido implantado no ano de 1974, a ideia surgiu alguns anos antes. Em março de 1966, a Secretaria de Educação e Cultura solicitou ao Conselho Nacional de Educação (CONTEL) a concessão de um canal de televisão educativa para o Estado. Essa solicitação só foi atendida em abril de 1970, iniciando a introdução dessa inovação no sistema educacional local. No ano de 1973, realizou-se a construção da sede da TVE e a contratação da primeira equipe de técnicos e professores. Finalmente, no dia 7 de março de 1974, foi inaugurada a TVE Ceará.

Sobre a instalação da Televisão Educativa do Ceará e das outras emissoras inauguradas nesse mesmo período, Cavalcante (2001, p. 96) nos lembra a intenção de, com essa expansão de emissoras educativas, “superar, com rapidez, a problemática do analfabetismo e qualificar mão-de-obra necessária à indústria”.

De acordo com uma reportagem publicada no Jornal Tribuna do Ceará do dia 02 de fevereiro de 1974, o governo do Estado utilizou para esse empreendimento a mais vultosa soma de recursos já destinados ao setor educacional. Esses recursos foram utilizados para aquisição dos equipamentos, instalação da torre repetidora, prédio, material didático e treinamento de pessoal.

A introdução do telensino no Ceará, na década de 1970, refletiu o momento de efervescência das ideias tecnicistas, as quais têm por base os princípios da racionalidade técnica e da eficiência produtiva segundo os moldes capitalistas (BRANDÃO, 2003 p. 41). Sob essa ótica, o planejamento e a execução da Educação eram realizados por pessoas diferentes, em momentos distintos, acreditando ser possível a eficiência educacional com base apenas nas atividades planejadas (BARRETO 2002, p. 38). Instante em que:

A inserção do capital estrangeiro, especialmente a instalação das empresas multinacionais em nosso País, influenciou, de maneira decisiva, as políticas governamentais brasileiras. No campo educacional, os acordos MEC – USAID realizados entre os Estados Unidos e o Brasil visaram a modernização e a racionalização das práticas pedagógicas com a introdução de equipamentos e artefatos tecnológicos no interior das salas de aulas, cujo exemplo mais presente em nosso Estado é a implantação do sistema de telensino. (BRANDÃO, 2003, p. 41).

De acordo com Saviani (2005, p. 12), na pedagogia tecnicista professor e aluno encontram-se em uma posição secundária, apenas executando um projeto concebido por especialistas, pois o elemento central é a organização racional dos meios. Segundo o autor, no tecnicismo:

Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas.

O sistema de telensino enquadra-se perfeitamente na descrição do tecnicismo feita por Saviani (2005), exposta na citação acima, em que o autor fala da padronização do sistema de ensino. Como veremos mais a diante, o telensino foi totalmente padronizado por técnicos, cabendo aos professores, orientadores da aprendizagem, simplesmente o papel de executores.

Ainda sobre o a tendência pedagógica tecnicista, Veiga (1991, pp. 34-35) colabora trazendo mais características que nos ajudam a relacionar o telensino com essa tendência.

O pressuposto que embasou esta pedagogia está na neutralidade científica, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Buscou-se a objetivação do trabalho pedagógico da mesma maneira que ocorreu no trabalho fabril. Instalou-se na escola a divisão do trabalho sob a justificativa de produtividade, propiciando a fragmentação do processo e, com isso, acentuando as distancias entre quem planeja e quem executa.

O sistema nasceu em plena ditadura militar, período em que os meios de comunicação já eram um instrumento indispensável de controle social. Sua inserção ocorreu durante o governo do coronel César Cals (1971-1975), onde o “modelo nacional não apenas inspirava como definia o local” (Vieira 2002). É durante esse governo que surge o I Plano Setorial de Educação e Cultura (I PSEC), cuja meta era a:

Implantação progressiva de um Sistema Avançado de Tecnologias educacionais, pelos modernos meios de comunicação, com elevado nível didático-científico e instrumentos não convencionais de educação, e a montagem de uma rede básica de estações de transmissão de som e imagem. (ABT apud Farias 2001, p. 26).

A tendência tecnicista, segundo Libâneo (1992, p. 67), foi imposta às escolas justamente pelo fato de ser uma teoria da Educação compatível com a orientação econômica, política e ideológica do regime militar que, como vimos, estava vigente nesse período.

A criação do telensino justificou-se pela necessidade de viabilizar a implantação da nossa segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.692/71), publicada em 11 de agosto de 1971, durante o regime militar, pelo presidente Emílio Garrastazu Médici e sua exigência em relação às séries terminais do 1º grau¹².

¹² De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/ 96), o antigo Ensino de 1º grau passou a ser chamado de Ensino Fundamental e é um dos níveis da Educação Básica.

Essa lei reforçava a tendência tecnicista como concepção pedagógica da educação nacional (BRANDÃO, 2003, p. 41) e pretendia universalizar o ensino de 1º grau maior (BARRETO, 2002, p. 30), afirmando que esse nível de ensino era obrigatório dos 7 aos 14 anos. Fato também observado por Braga (1997, p. 81) que complementa:

A lei 5.692/71 exigia as séries terminais do 1º grau, 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries, pois a maioria das escolas era grupo escolar que tinha apenas até a 4ª série. Assim, a teleducação foi usada para atender a um preceito constitucional e utilizou-se de um dos veículos considerados modernos na época, a televisão educativa.

Encontramos, em um documento produzido pelo Governo do Estado do Ceará, o relato sobre a dificuldade de instituir a lei para o então ensino de 1º grau, devido à falta de profissionais capacitados, justificando-se a implantação do telensino como uma forma de tornar possível o cumprimento da lei.

A lei 5.692/71 instituiu 8 séries para o 1º grau. E as evidências de que alguns estados, entre eles o Ceará, não tinham recursos humanos qualificados para assumir a tarefa que se iniciava, não foram suficientes. O Ceará buscou formas de conduzir a questão, buscou e encontrou a TV. A TV seria o veículo que levaria aulas de qualidade, produzidas e realizadas por profissionais competentes e apaixonados a todas as localidades que alcançassem o seu sinal (ESTADO DO CEARÁ, 1995, p. 1).

É interessante destacar, também, que a Lei 5.692/71, em seu artigo 25, traz a Educação a Distância como uma possível modalidade de ensino supletivo, o que constitui um fato importante, visto que sua utilização foi utilizada no ensino regular, quando, pela lei, sua indicação era outra. Essa falta de amparo legal para a utilização da Educação a Distância no ensino regular fez com que o sistema fosse aprovado na categoria de projetos experimentais. Essa autorização específica era dada pelos Conselhos de Educação. No entanto, mesmo como projeto experimental, o telensino expandiu-se rapidamente.

3.2.1 – Os profissionais do telensino

O sistema de telensino dispunha de uma equipe composta por profissionais das áreas de comunicação e Educação. Os responsáveis pela elaboração dos módulos a serem transmitidos via televisão e também pelos materiais impressos (Manuais de Apoio e Caderno de Atividades) eram os chamados professores-autores ou professor-

produtor, com quem, segundo Barreto (2002, p. 37) ficava “toda a responsabilidade pelo domínio dos conteúdos que chegavam à sala de aula”.

De acordo com Rubens Linhares da Páscoa, que nessa época era membro da equipe diretora da TV Educativa, em entrevista ao Jornal Tribuna do Ceará publicada na edição do dia 21 de fevereiro de 1979, esses membros da equipe pedagógica da TV Educativa, ao elaborarem os manuais, módulos e aulas integradas estavam “procurando atender as necessidades regionais e uma tecnologia educacional a serviço do aprimoramento da relação ensino-aprendizagem”.

A função de transmitir a mensagem produzida pelo professor-produtor era do apresentador. Sobre a escolha desse profissional, Campos (1983, p. 57) afirma que:

Na experiência da TV do Ceará, se procurou com cuidado, para apresentadores, pessoas que fossem comunicadoras com qualidades estéticas, artísticas e didáticas, boa dicção e **que soubessem melhor que ninguém, embrulhar em papel de presente, o conteúdo às vezes difícil**, [grifo nosso] que iria ser recebido e discutido pelo aluno com o orientador de aprendizagem na telessala.

A citação acima traz a referência de que o apresentador deveria “embrulhar em papel de presente” o conteúdo para que não parecesse tão difícil, na tentativa de tornar a exibição destes mais atraentes. Esta afirmação evidencia, no entanto, uma preocupação maior com a estética do que com a compreensão efetiva dos conteúdos que seriam apresentados aos educandos.

De acordo com um documento publicado pela Fundação Getúlio Vargas em convênio com o PRONTEL (1976), o apresentador da teleaula tinha como objetivos em sua ocupação:

Introduzir os tópicos principais do conteúdo dos programas; discorrer sobre os respectivos tópicos; estimular o debate dos assuntos em foco; dinamizar o espetáculo; improvisar situações, sempre que necessário; participar de programas como entrevistador.

Em sala de aula, havia um profissional que não se caracterizava por ser um professor, visto que dele não se exigia a formação profissional e o conhecimento dos conteúdos compatíveis com as áreas em que estaria atuando (BARRETO, 2002). Era o Orientador de Aprendizagem (OA), cuja função era “enriquecer e facilitar as trocas” (CAMPOS, 1983, p. 58).

Esse profissional é definido por Campos (1983, p. 57) como:

O orientador de aprendizagem coordena o trabalho da recepção com os alunos. Ele não é uma máquina de dar aulas, mas um elemento que cria condições adequadas para que o telealuno queira algo, compreenda, faça algo e tenha resultados. É o profissional que orienta, dinamiza e acompanha a aprendizagem na recepção. O orientador de aprendizagem presente à sala de aula, catalisador como regente de orquestra e consciente como um educador que sabe e não sabe, e jamais como um instrutor polivalente que sabe tudo, não permitirá que se caia numa espécie de espontaneísmo pedagógico a que o ensino pela televisão como muitos pensam conduz necessariamente.

Diante de tal definição feita por Campos (1983), para o Orientador de Aprendizagem percebe-se o excesso de responsabilidade desse profissional em sala de aula. O professor do sistema de telensino era mais um trabalhador que em seu local de trabalho desempenhava inúmeras funções para que a programação seguisse de acordo com o planejado e fornecesse os frutos desejados.

Diante de tais referências, nota-se a exemplificação da cobrança sobre o trabalhador para que valores subjetivos sejam agregados à sua força de trabalho, visto que o Orientador de Aprendizagem, de acordo com o que foi descrito, não tinha apenas a função de coordenar a recepção e tirar as dúvidas dos alunos, mas também tinha como obrigação, estimular o interesse nas teleaulas, garantir resultados e não deixar que se caísse no “espontaneísmo”. Cobranças feitas a todos os profissionais que se encontram em sala de aula, seja numa classe de telensino ou de ensino regular.

No Caderno de Capacitação do Telecurso 2000, encontramos listadas as funções do profissional que se encontrava na telessala. De acordo com esse documento, o professor tinha como deveres:

- Conhecer o conteúdo e o material de todo curso e de cada aula;
- Planejar as atividades que vão ajudar o aluno a aprender o conteúdo das aulas;
- Organizar e planejar semanalmente as suas aulas, de modo que a elas possam ser incorporadas novas situações e as avaliações feitas no dia-a-dia;
- Adequar os conteúdos trabalhados no material didático ao cotidiano do aluno e complementar sempre que possível;
- Aplicar, periodicamente, instrumentos de avaliação;
- Identificar necessidades de correção e reforço (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 1999, p. 20).

Além de desempenhar essas funções, segundo o Caderno de Capacitação do Telecurso 2000, o professor presente na telessala deveria apresentar características como: pontualidade, assiduidade, interesse, perseverança, aceitar desafios e formas

alternativas de Educação, além de estar disponível para participar de capacitações, reciclagens e reuniões. O que novamente constitui a exemplificação de cobranças por atributos subjetivos e por competências múltiplas a esse profissional.

No edital de seleção para contratação de Orientador de Aprendizagem para a TV Educativa, publicado na edição do dia 23 de janeiro de 1974 do Jornal Tribuna do Ceará e assinado pelo então Secretário de Educação Murilo Walderk Menezes de Serpa, foram ofertadas 125 vagas, sendo 60 para Fortaleza e 65 para cidades do interior (Maranguape, Beberibe, Cascavel, São Gonçalo, Paracuru, Aquiraz, Caucaia e Pacajus). Para tornar-se um Orientador de Aprendizagem, o candidato deveria ter no mínimo 18 e no máximo 35 anos. Além disso, o candidato selecionado na primeira fase deveria, obrigatoriamente, participar do treinamento com frequência mínima de 90%.

A respeito dos cursos de formação, Braga (1997, p. 11), ao participar de um, anota o fato de que:

A equipe responsável pelo curso afirmava que o orientador de aprendizagem não iria dar aulas e sim orientá-las, pois a aula seria dada pela TV; portanto, ele não precisaria ter conhecimentos em todas as disciplinas e que cada sala deveria estar equipada para que a aula se realizasse de acordo com a metodologia do telensino.

Segundo o edital divulgado do concurso, dos 300 participantes apenas 195 seriam aproveitados: 125 para a rede estadual e 70 para a Fundação Educacional de Fortaleza. Como critérios de seleção, deveria ser analisada a pontuação adquirida em atividades de classe; o interesse e a sensibilidade pelo trabalho que seria executado pela TV Educativa. Contudo, ao final do treinamento realizado no Colégio João Piamarta da Avenida Aguanambi, em Fortaleza, todos os 300 participantes do treinamento para Orientadores de Aprendizagem foram aproveitados pela Secretaria de Educação do Estado e do Município. No entanto, apenas a quantidade divulgada no edital foi aproveitada no primeiro semestre, ficando o restante para contratação à medida que novas salas de aula da TVE fossem instaladas.

Entre a equipe responsável pela produção das aulas e material de apoio e o Orientador de Aprendizagem estava o supervisor. Esse profissional, segundo Campos (1983, p. 58-59), realizava um trabalho que:

ocupando os espaços vazios numa comunhão de colaboração para que todos os envolvidos no processo se sintam realmente sujeitos, participando, criticando ou recriando. (...) Na busca constante de abrir espaços para educar

sujeitos, o seu trabalho consiste, prioritariamente, não em fiscalizar colegas, mas em ser traço de união entre o complexo receptor e os complexos comunicador e comunicante, de modo que todos se motivem para a ampliação do debate.

De acordo com uma declaração da presidente da Fundação Educacional do Ceará na época, Antonieta Cals, publicada na edição do dia 29 de janeiro de 1974 do Jornal Tribuna do Ceará, a grande preocupação que envolvia a filosofia de Educação com a TV Educativa era “a utilização de um instrumento de massa, sem a massificação daqueles que serão por ele atingidos”. Seu surgimento no Ceará justificava-se pelo objetivo de desenvolver os programas educacionais, marcando de maneira decisiva o aumento da escolarização do Estado.

Para Maria Edilma Vieira de Alexandria, supervisora, no ano de 1979, da Escola Vicente Fialho, também em entrevista ao Jornal Tribuna do Ceará, o objetivo da teleeducação era “ter um sistema de ensino para suprir a carência de pessoal especializado, ter ensino de melhor qualidade, didaticamente falando e ter um ensino cujas despesas fossem menores”. Declaração que deixa clara, mais uma vez, a intenção de reduzir os custos com a Educação, com a implantação do sistema de telensino no estado do Ceará.

3.2.2 – A dinâmica do telensino.

A programação inicial da TV Educativa começava a partir do meio dia, com um noticiário completo que dava ênfase às notícias ligadas à Educação. Das 13 às 17 horas, eram ministradas as aulas e, das 18 às 22 horas, entrava ao ar uma programação cultural.

Segundo o planejamento da equipe que implementou a Educação via TV, a teleaula deveria ter início com uma aula integrada, que abordaria os temas trabalhados durante toda a aula e que deveria ser apresentada sob a forma de texto, novela ou diálogo.

Após a emissão da aula integrada, o aparelho de televisão seria desligado para que o aluno pudesse debater sobre aquilo que acabou de assistir, sendo estimulado pelo orientador de aprendizagem. Depois da discussão, a televisão voltaria a ser ligada para a transmissão dos módulos, focalizando somente a área específica a ser explorada, denominados módulos de aprofundamento.

Depois disso, o estudo deveria ser aprofundado com o auxílio do material de apoio, constituído pelo Manual de Apoio (MA), na qual se encontravam os conteúdos programáticos, e o Caderno de Atividades (CA), com os exercícios de fixação. Esse material deveria dar ao telealuno a oportunidade de aprofundar o conhecimento adquirido e realizar exercícios.

O procedimento precisaria ser o mesmo em todas as disciplinas. No final de cada semana, o Orientador de Aprendizagem receberia o material de apoio, para ser utilizado por ele e pelo aluno. Fato que pode caracterizá-lo como um mero reprodutor de conteúdos, o que configuraria mais uma característica do ensino tecnicista no sistema de telensino, o distanciamento entre quem planeja e quem executa, tornando o professor apenas um “apêndice da máquina” (MARX, 2005).

Para Barreto (2002, p.31), o sistema de telensino poderia ser considerado multimeios, pois utilizava os módulos televisivos agregados a materiais impressos.

Esse material tinha de ser recebido com antecedência para que o Orientador de Aprendizagem pudesse ter conhecimento sobre as áreas exploradas durante a semana, capacitando-se melhor para dirigir os grupos, fato que muitas vezes não ocorria, pois o atraso na entrega dos materiais era uma reclamação constante dos professores.

Além disso, a técnica de dinâmica de grupo, “vista pelo sistema como panacéia para os problemas do Telensino” (BARRETO, 2002, p. 36), seria predominantemente utilizada pelo profissional da sala de aula. De acordo com Barreto (2002), essa afirmação se justifica pela crença de que a dinâmica de grupo era capaz de despertar habilidades, tanto no orientador de aprendizagem, que a partir do exercício diário se tornaria capaz de reconstruir o conteúdo programático, em conjunto com os alunos; quanto no telealuno, que estaria capacitado para autoavaliar-se, tomar decisões, e comprometer-se em relação a seu próprio desempenho (BARRETO, 2002, p. 36). Teoricamente, tudo muito fácil e bonito.

Sobre a dinâmica das teleaulas e o papel do Orientador de Aprendizagem no interior da telessala, Farias (1997, pp. 83-84) observa que:

A ação docente do orientador de aprendizagem foi assim definida em virtude da compreensão de que este não ensina pois não transmite as noções (estas são transmitidas pela televisão e pelo manual de apoio). Nesse sentido, também se compreendeu que o domínio de conteúdos específicos mais aprofundados por parte do orientador de aprendizagem poderia ser dispensado como condição básica para a concretização da sua ação educativa-pedagógica, isto é, para o exercício da docência no telensino. Significa dizer que a formação nos saberes específicos de cada

área do conhecimento poderia ser dispensada como condição primeira para o exercício da atividade profissional dos docentes que atuam no telensino, posto que o docente não necessariamente precisaria “saber”. Esta seria uma atribuição específica daqueles que produzem a mensagem didática.”

A compreensão de que o profissional que se encontrava em sala de aula não estava ali para ensinar, pois estes conteúdos eram transmitidos pela televisão, coloca o Orientador de Aprendizagem na condição de um mero operador do aparelho de TV, atribuição que o tornava o docente do telensino.

Para Sant’Anna (1999 apud BARRETO, 2002), toda teleaula devia ser composta de três elementos: emissão, percepção e aprofundamento.

A emissão “é o momento em que a televisão fala”; a percepção “é o momento em que o orientador de aprendizagem busca junto ao telealuno apreender [via dinâmica de grupo] o que ele conseguiu captar da emissão”; o aprofundamento “é feito através da leitura comentada do material de apoio, da resolução dos exercícios do caderno de atividades e de sua correção” (BARRETO, 2002, p. 36).

Dada a importância do trabalho em grupo, a proposta era de que a própria sala já fosse, permanentemente, dividida em equipes, para o que se denomina de “desempenho de papéis”. Essas equipes eram formadas com o objetivo de facilitar o processo de aprendizagem na telessala.

De acordo com Bodião (2000), o empenho dos Orientadores de Aprendizagem em seguir com rigidez os rituais estabelecidos pelo sistema transformava as aulas “em monótonas rotinas, repetidas quatro vezes ao dia, durante todo o período letivo, ainda que no meio dessa cotidianidade enfadonha se pudessem citar casos de esforços pessoais para construções de abordagens diferenciadas” (p. 04).

Conforme Barreto (2002), as equipes básicas deveriam ser quatro; coordenação, socialização, síntese e avaliação, podendo agregarem-se outras. Suas funções eram:

A equipe de coordenação: coloca a agenda do dia no quadro ajuda o grupo a chegar à conclusão (evitando que se desvie do assunto), incentiva a participação de todos, observa o tempo determinado para cada atividade (...) providencia e distribui o material a ser utilizado, cuida da organização do ambiente físico da sala de aula, elabora normas para um bom funcionamento de todos, recepciona o grupo, zela pela atenção e concentração da turma e pela organização da telessala.

A equipe de síntese: prepara, por escrito, a síntese dos temas estudados e as conclusões construídas pelo grupo (...) apresenta a síntese do dia (...).

A equipe de socialização: prepara recreações (...) propõe intervalos para evitar monotonias e tensões do grupo em comum acordo com o orientador (...) incentiva o grupo a trazer notícias e artigos para o jornal da turma (...).

A equipe de avaliação: avalia os conteúdos e as atividades diárias, avalia a participação do grupo (...) os procedimentos metodológicos (uso do tempo, do MA, do CA), as técnicas utilizadas, o desempenho individual e grupal dos telealunos e a atuação do orientador (FUNTELC, 1997 apud BARRETO, 2002, p. 42-43).

Após abordarmos quem eram os principais profissionais que trabalhavam no telensino e compreendermos sua dinâmica, trataremos de conhecer como se deu o crescimento do sistema nos anos de 1970 e 1980.

3.3 – A evolução do sistema.

A programação pedagógica da TVE no Estado do Ceará teve início no dia 11 de março de 1974, embora tenha entrado em fase experimental no mês anterior. Sua inauguração, no dia 07 de março do mesmo ano, fez parte do programa da Secretaria de Educação do Estado para a comemoração do terceiro ano de administração do Coronel César Cals. Administração que, de acordo com o próprio governador em pronunciamento, no dia 15 de março de 1974, data em que seu governo completou três anos, deu destaque especial à Educação, pois, segundo ele, em três anos aumentou em 51 mil o número de vagas na rede escolar pública, criou a Universidade Estadual, pôs em funcionamento a TV Educativa e elaborou o Estatuto do Magistério.

Embora a principal justificativa de inserção do sistema de telensino era “a formação integral da juventude do Ceará e, principalmente, daquela que vive nos mais longínquos recantos do Estado” (CAMPOS, 1983, p. 33), inicialmente o sistema tinha como maiores usuárias as escolas das prefeituras do Estado do Ceará.

Sobre a abrangência inicial do sistema, Farias (1997, p. 75) apresenta os seguintes dados:

No seu primeiro ano, a TVE Ceará atendeu a 4.139 telealunos de 5ª e 6ª séries em Fortaleza e 7 municípios vizinhos. No ano seguinte, o sistema expandiu sua área de ação, incluindo a 7ª série, e o atendimento cresceu para 9.700 alunos em 29 municípios. Em 1976 foi incluída a 8ª série e o sistema continuou expandindo sua área de atendimento, registrando, então, 34 municípios num total de 12.423 telealunos.

No ano de 1978, durante o encontro Nacional de Dirigentes e Assessores de Televisão Educativa, foi elaborado um documento final em que o desempenho das emissoras de TVE foi avaliado. O documento destaca que para que fosse implantado o sistema de televisão educativa, era necessário um grande investimento de recursos

financeiros, mas que sua utilização para grande clientela representava uma compensação quantitativa e qualitativa. Em sua avaliação global do desempenho das emissoras, algumas dificuldades são destacadas:

- a insuficiência de recursos e sua má distribuição;
- o baixo nível de qualificação de pessoal envolvido, inclusive em razão da fraca remuneração oferecida;
- a inexistência de uma preocupação com o grupo-objeto na determinação da programação produzida ou transmitida;
- a avaliação irrealista, pois não se baseia na verificação da eficiência do meio utilizado;
- a falta de divulgação ou “media” publicitária para poder atingir maior clientela. (PRONTEL/ FCBTVE, 1978, p. 9).

Nota-se que já nesse período inicial de implantação a baixa remuneração dos profissionais envolvidos com o sistema era vista como um ponto negativo e como um fator que teve como consequência a baixa qualificação de muitos destes profissionais e a rejeição destes ao sistema.

Seis anos após iniciar seu percurso educacional, a TV Educativa serviu de inspiração para o Programa de Alfabetização Funcional, via TV do Mobral, com o objetivo de atingir a meta do Governo Federal de reduzir para dez por cento o índice de analfabetos no país. De acordo com a auxiliar técnica, Célia Maria Machado de Brito, da Coordenação Estadual do Mobral, em entrevista ao Jornal Tribuna do Ceará do dia 23 de fevereiro de 1979, o programa procurava atingir “uma clientela específica, formada de empregadas domésticas, operários de fábricas, indústrias, construção civil, jovens do serviço militar, presidiários, o pessoal empregado em presídios e vendedores ambulantes”.

No ano de 1983, Brandão (2003, pp. 42-43) aponta que:

A fundação de Teleducação do Ceará (FUNTELC, 1983) elabora uma proposta pedagógica ambiciosa para o telensino, com diretrizes centradas numa preocupação em utilizar a televisão como artefato de comunicação bidirecional de modo a favorecer a participação e a criticidade discente. Propõe transformar o meio tecnológico em equipamento a serviço de uma educação inovadora que, diferente do modelo tradicional de ensino que cultiva a acomodação, a passividade e o individualismo, não concebesse a televisão apenas como um veículo de transmissão do saber, mas sobretudo como possibilidade de produzir espaço de questionamento, de formação do pensamento reflexivo e da consciência crítica, numa perspectiva de educação para a vida, de participação e transformação social.

De acordo com Braga (1997), até o ano de 1992, ano que antecedeu a universalização obrigatória do telensino, o sistema de teleducação do Ceará foi se desenvolvendo de forma lenta. A seguir, faremos um breve relato sobre o que aconteceu na década de 1990.

3.4 – A universalização do telensino

Na década de 1990, ocorreu a Conferência de Educação para Todos, cujo objetivo, de acordo com Miranda apud Peroni (2003, p. 94), foi o de “promover a universalização do acesso à Educação e a promoção da equidade, dar prioridade à aprendizagem, ampliar os meios e alcance da Educação Básica e fortalecer o ajuste de ações educativas”.

Realizado entre os dias 5 e 9 do mês de março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, o evento determinou metas a serem alcançadas por todos os países em desenvolvimento. Como vimos nos objetivos, essas metas destacavam principalmente o acesso e o sucesso escolar.

Nesse sentido, as diretrizes políticas que movimentam as ações da Secretaria de Educação do Estado passaram a enfatizar, principalmente, o acesso e sucesso escolar (Plano Decenal de Educação do Ceará, 1994, p. 46). Oficialmente proclama-se que a democratização da escola pública passa pela via do acesso (quantidade) e pela via do sucesso escolar do aluno da escola pública (qualidade). O acesso diz respeito a oportunidades reais de ingressar na escola e reporta-se a oferta de vagas no ensino público; o sucesso escolar refere-se à aquisição dos conhecimentos necessários à vida social contemporânea (FARIAS, 1997, p. 86).

A conferência foi patrocinada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), pelo fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pelo Banco Mundial (PERONI, 2003, p. 93).

Segundo Elenilce Oliveira (2003, p. 90), este foi um período em que o Banco Mundial priorizou a Educação em sua agenda política. A autora afirma que:

O Banco Mundial, na década de 90, pôs a educação entre as suas prioridades, estabelecendo três grandes metas: melhorar o acesso à aprendizagem, melhorar a eficiência dos sistemas educacionais e racionalizar os recursos operacionais destinados às duas primeiras.

Sobre as influências da UNESCO na Educação, Elenilce Oliveira (2003, p. 95-96) destaca que:

As análises da UNESCO sobre educação pautam-se na compreensão de que o progresso não atinge a todos os países, restando a eles desenvolver estratégias para se definirem no cenário mundial competitivo. A educação comparece para favorecer a harmonização dos indivíduos, apaziguar as desigualdades sociais, fazer fluir a tolerância e a paz. Resgata-se a noção de educação permanente (que igualmente se atrelou à Teoria do Capital Humano) em um “novo” conceito de *educação ao longo de toda a vida*.

Participaram da conferência nove países com grandes problemas educacionais: Bangladesh, China, Índia, Indonésia, México, Nigéria, Paquistão, Egito e o Brasil (BRAGA, 1997, p. 87).

Os países participantes do evento saíram de lá com o compromisso de elaborar um plano educacional com metas de solução dos problemas apresentados durante a Conferência num prazo de dez anos.

O Brasil, como um signatário entre aqueles com a maior taxa de analfabetismo do mundo, foi instado a desenvolver ações para impulsionar as políticas educacionais ao longo da década, não apenas na escola, mas também na família, na comunidade, nos meios de comunicação, com o monitoramento de um fórum consultivo coordenado pela UNESCO (SHIROMA apud FRIGOTTO 2003, p. 98).

As metas deveriam ser implementadas através dos Estados, Municípios e das parcerias com as empresas privadas. As empresas que colaborassem adotando uma escola e cuidando de sua administração receberiam em troca isenção de impostos e outros benefícios. No Ceará, esse acordo foi chamado de Pacto Empresa/Escola e foi iniciado no ano de 1993, com dez escolas públicas estaduais de Fortaleza e Maranguape (BRAGA, 1997).

As bases lançadas pela Conferência inspiraram o Plano Decenal da Educação para Todos, em 1993, já no Governo Itamar Franco (FRIGOTTO, 2003, p.98).

Por esse motivo, o telensino passou a configurar as intenções governamentais de expandir o acesso ao ensino de 1º grau maior¹³. Essa expansão, acelerada e obrigatória, foi chamada de universalização do telensino.

¹³ Nomenclatura utilizada na época para descrever as turmas de 5ª a 8ª série, atualmente chamadas de 6ª a 9ª séries do Ensino Fundamental.

Por conseguinte, não há dúvidas sobre a absorção das “recomendações” dos organismos internacionais na reorganização do sistema de ensino. Essas mutações não se restringem a aspectos estruturais, mas relacionam-se à incorporação de “novas” concepções, que atribuem um caráter instrumentalista à educação. (ELENILCE OLIVEIRA, 2003, p. 93).

Como dito, com a universalização, em 1993, o telensino passou a ser obrigatório em todas as instituições de 1º grau da rede estadual, revertendo a situação anterior em que as maiores usuárias do sistema eram as escolas municipais e substituindo o ensino convencional pelo telensino.

Até 1992, o crescimento das matrículas no telensino dava-se de forma gradativa. Situação esta radicalmente modificada nos anos de 1993 e 1994, com a universalização compulsória nas escolas da rede estadual.

Nesse período, o telensino configura-se, progressivamente, como um sistema de formação responsável por uma grossa fatia da demanda educacional pública de 5ª a 8ª série do Estado. São 44.542 telealunos e 81 municípios em 1990. No ano seguinte, registra-se um crescimento de 10,57%. Em 1993, atinge 150 municípios num total de 102.173 telealunos. Em 1994, abrange o total de 161 municípios, atendendo 174.289 telealunos. O ano de 1995 registra um decréscimo no número de municípios (157) atendidos, mas sua clientela chega a marca de 195.559 telealunos. Esse atendimento cresce no ano de 1996, totalizando 174 municípios, 204.225 telealunos, distribuídos em 1.642 unidades escolares, ocupando mais de 40% da oferta de vagas nas escolas públicas cearenses (estadual e municipal). Todo esse universo abrange um total de 7.129 orientadores de aprendizagem (FARIAS, 1997, p. 86).

Considerando que a palavra universalizar em seu sentido etimológico quer dizer tornar universal, generalizar, tornar comum. Também levando em conta o elevado aumento no número de matrículas, Braga (1997, p. 98) expõe sobre a utilização desse termo, afirmando que:

O que houve, na realidade, foi uma expansão significativa do telensino e o uso inadequado do termo universalização, visto que o total de alunos do 1º grau da rede pública estadual, de acordo com dados da SEDUC, é de 494.047. Destes, 351.776 são do 1º grau maior, só 109.983 estudam pelo telensino e 142.271 são das séries iniciais, o que nos leva à constatação de que, aproximadamente, 31,2% dos alunos de 5ª a 8ª utilizam o telensino, ou seja, a universalização não se concretizou.

A decisão de universalizar o sistema de telensino nos remete aos objetivos das políticas educacionais neoliberais, que se preocupam apenas com a quantidade de alunos matriculados nas escolas, deixando de lado a qualidade da Educação ofertada a esses alunos.

Ao mesmo tempo em que as políticas educacionais neoliberais proporcionavam uma ampliação dos serviços oferecidos à população, aumentando com isso o acesso à educação por parte da parcela mais carente, da sociedade até então fora do sistema escolar, não investia os recursos necessários para melhorar os serviços prestados. Portanto, cria-se um desequilíbrio entre a quantidade das vagas ofertadas e a capacidade estrutural do sistema escolar público. Em última instância, isso está refletido na queda dos índices de qualidade e produtividade da escola pública. Sob o ponto de vista neoliberal seu objetivo foi atingido, pois houve um acréscimo no número de pessoas atendidas pelo sistema escolar. Entretanto, o custo desse processo de redemocratização escolar é muito alto e inviável socialmente, pois o aumento da oferta educacional é acompanhado do dismantelamento e do sucateamento do sistema escolar e, conseqüentemente, da queda da qualidade educacional. (SHIGUNOV NETO e MACIEL, 2004, p. 49)

Obviamente, a atitude de tornar o telensino universal e obrigatório, sem consultar os profissionais inseridos nesse contexto, ocasionou indignação por parte dos professores, que realizaram protestos questionando essa adoção compulsória do sistema e temendo o desemprego.

Braga (1997) traz em seu trabalho um trecho de uma reportagem do jornal O Povo, que explicita a desaprovação da sociedade sobre a forma como a universalização foi realizada:

Acreditamos que os assuntos que possam provocar mudanças substanciais na educação, como neste caso, não poderão ser decididos sem antes serem discutidos com o conjunto professores/ alunos/ especialistas/ comunidades, a fim de que o resultado final possa ser mais positivo e mais concreto (O POVO, apud BRAGA, 1997, p. 99-100).

O medo manifestado pelos professores em relação à possibilidade de desemprego com a universalização do sistema, não era sem motivos, afinal, a própria Secretaria de Educação do Estado do Ceará afirmava que com essa medida diminuiria o número de professores contratados, já que o Orientador de Aprendizagem era responsável por várias disciplinas. Esta medida, conseqüentemente, também provocaria uma redução dos custos com a Educação. A justificativa de que essa medida faria que uma Educação de qualidade chegasse a mais lugares também foi utilizada, contudo, não convenceu a categoria dos professores.

Segundo Lima (2001), a decisão de universalizar de forma compulsória o sistema de telensino foi tomada porque Ciro Gomes, governador do Estado do Ceará à época, assumiu o poder com déficit de professores, sendo o telensino a solução encontrada pela Secretária de Educação Maria Luíza Chaves para resolver o problema

de falta de professores e, ao mesmo tempo, ampliar a oferta de vagas nas escolas da rede pública estadual, sem a necessária ampliação dos investimentos na área educacional.

A ausência de uma efetiva política pública, com investimentos no campo educacional, compatíveis com o que representa o Brasil em termos de geração de riqueza, vai conduzindo a medidas paliativas que reiteram o desmantelamento da educação pública em todos os seus níveis. Uma das estratégias utilizadas por alguns estados para diminuir os custos na educação básica tem sido a utilização do teleensino, mediante compra de pacotes do *Telecurso 2000* da Rede Globo de Televisão (FRIGOTTO, 2003, p.108).

Braga (1997) afirma que a decisão da Secretária de Educação também foi vista com certa resistência por parte da equipe técnica da FUNTELC, que considerava que o telensino deveria ser universalizado de forma gradual, série por série, devido aos problemas existentes e não da forma que estava sendo imposta. A respeito dessa imposição, a autora segue assegurando que:

A decisão de implantar as demais séries foi uma decisão política de final de governo para que essa modalidade de ensino ficasse consolidada antes da mudança de governo, mesmo que nesse processo a qualidade de ensino, em virtude da falta de condições estruturais, fosse sacrificada (P. 97).

Deparamo-nos, mais uma vez, com a confirmação de que a preocupação do governo com a adoção obrigatória do telensino era apenas com números relacionados à Educação e não com a qualidade do ensino a que os educandos teriam acesso. O importante era ter a maior quantidade possível de alunos matriculados nas escolas, ou seja, a quantidade em detrimento da qualidade.

A universalização do telensino recebeu algumas críticas da imprensa referentes à forma autoritária pela qual foi feita e também ao fato de o professor, que tinha sua formação específica, ter de trabalhar de forma polivalente em sala de aula, tendo como consequência o que Braga (1997, p. 102) caracterizou como “a perda de identidade desse profissional”.

No entanto, consideramos que a polivalência x formação específica é mais complexo e não será resolvido apenas com estudo e esforço do orientador. O que ocorreu na realidade foi a perda de identidade desse profissional que não se percebe enquanto professor, nem se encontra na função de orientador.

A questão da falta de identidade do profissional fica bastante evidente no depoimento de uma professora orientadora de aprendizagem à Lima (2001, p. 57). A

orientadora afirma que: “...Matemática, Ciências, que tá dentro da minha área, eu acho que sou professora mesmo ... Agora em História, eu acho que eu tô trabalhando mais como orientador”. Ou seja, verifica-se nesse depoimento, que além da falta de identificação com a função desempenhada, a definição de Orientador ficou bastante conturbada para o profissional do telensino, pois este, diferente do professor, não precisava dominar o conteúdo trabalhado, mas apenas, como o próprio nome dizia, orientar os alunos nas atividades propostas pelo manual e nas dinâmicas de grupo.

Apesar das críticas referentes ao fato de o Orientador de Aprendizagem ter que guiar os telealunos em todas as disciplinas do currículo, independente de qual fosse sua formação, a Secretaria de Educação não via isto como um impedimento. Sobre essa posição, Braga (1997, p. 101) traz um depoimento bastante ilustrativo:

Olha os professores que trabalhavam de maneira específica fizeram um vestibular em que a matéria do 2º grau e do 1º grau faziam parte. Então todos eles estudaram Geografia, Matemática, Língua Portuguesa, História, o que se pede está sempre em cima daquilo que eles estudaram até o 2º grau. Todos eles têm conhecimento. Além disso, eu tô falando específico, as disciplinas específicas, eles todos já viram aquilo, não só quando foram alunos mas também quando foram fazer vestibular. E outra coisa, eles têm o manual do professor, que eles podem se preparar bem melhor, a aula mastigada, eles têm reciclagem pela metodologia e tem tempo inclusive para tirar as dúvidas deles e tirar a dos alunos. Naturalmente no interior é mais difícil mas depois vai ficando cada vez mais fácil.(...) tá com o material didático por aula mastigado para ele e para o aluno e ele com o tempo suficiente para estudar, para tirar dúvida em outro lugar, na universidade, em qualquer lugar que seja, com os próprios supervisores, então isso aí não interfere (Ex-secretária de Educação).

Esse depoimento da Ex-secretária de Educação demonstra a responsabilidade que foi colocada em cima do profissional que trabalhava em sala de aula no sistema. O professor do telensino, além de elaborar estratégias para ministrar suas aulas e facilitar a aprendizagem de seus alunos, tinha que arrumar tempo extra para compreender e tirar suas dúvidas sobre o conteúdo tema de suas aulas. Essa dedicação era fundamental já que, muitas vezes, o docente não dominava completamente a disciplina ministrada, pois tinha nela apenas uma formação superficial e não específica. Esse dado contribuiu efetivamente para a rejeição dos professores ao sistema.

Apesar de o papel do professor no telensino parecer ser colocado como o de um antagonista, sendo a grande protagonista a televisão, Braga (1997, pp. 104-105) ressalta a importância desse profissional para o sucesso do sistema, afirmando que:

A formação docente é imprescindível não só na concepção dos cursos e na produção de materiais e no permanente e qualificado acompanhamento do processo, como, principalmente na tutoria e na verificação do domínio dos conteúdos, por parte do aluno, das competências cognitivas, habilidades e atitudes que são objetivos da teleducação. Assim, é de fundamental importância uma definida ação docente.

Outro fato importante ocorrido com a universalização do telensino foi sua reclassificação de ensino a distância para ensino presencial. Sobre os motivos dessa mudança, Barreto (2002, p. 39) afirma que:

Em primeiro lugar, o atendimento a uma determinação da LDB – Lei 9394/96 – que em seu art. 32 § 4º preconiza que “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino à distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. Considerando-se que o Ceará não vivia nenhuma situação de emergência, nada justificaria manter o ensino fundamental dentro da modalidade à distância, em todo o Estado.

Além do atendimento à Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Barreto (2002) considera que outra determinação vem com a Lei 9424/96, que regulamentou o FUNDEF. Essa lei estabelece que:

art. 2º: Os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público...”

§ 1º. A distribuição dos recursos... dar-se-á, entre o Governo Estadual e os Governos Municipais, na proporção do número de alunos matriculados anualmente nas escolas cadastradas das respectivas redes de ensino...

.....

§ 3º. Para efeito dos cálculos mencionados no § 1º, serão computados exclusivamente as matrículas do ensino presencial (BBARRETO, 2002, pp. 39-40).

Ora, se os recursos do FUNDEF deveriam ser aplicados apenas no ensino presencial, era óbvio que o telensino deveria ser reclassificado. Essa mudança garantiu a manutenção e, em função disso, a continuidade do sistema. Além disso, como o cálculo dos recursos era baseado na quantidade de alunos matriculados, a universalização, que no caso tinha como discurso oficial o acesso de mais discentes à Educação, assegurava também um aumento no número de alunos matriculados, o que significava, conseqüentemente, mais verba.

Como exposto anteriormente, a universalização do telensino não foi “vista com bons olhos” pelos professores, tornando a rejeição desses profissionais ao sistema um aspecto relevante, levantado por Braga (1997)¹⁴ em seus estudos.

3.5 – Do redimensionamento à extinção

Em 1998, foi apresentada pela Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC), uma proposta de redimensionamento do telensino que, conforme a Secretária de Educação Maria Luíza Chaves, tinha como meta solucionar os problemas da proposta inicial.

Entre os problemas assumidos pela SEDUC, Lima (2001) enumera os seguintes: os problemas de sinal; os atrasos do material de apoio; a revolta dos professores que foram obrigados a tornarem-se polivalentes; e o preconceito gerado na população, que passou a considerar o sistema como uma oferta de ensino de segunda categoria. Algumas dessas dificuldades são citadas num documento da Secretaria de Educação no qual se coloca que:

O crescimento repentino sem o compatível suporte que o sistema requer, gerou vários problemas notadamente no subsistema de utilização. A falta ou precariedade, na escola, de elementos básicos como sinal, antena, orientador de aprendizagem treinado etc, além de descaracterizar o sistema em sua essência pedagógica, criou uma rejeição sem precedentes da parte da comunidade educativa (ESTADO DO CEARÁ, 1995, p. 2).

Apesar de o redimensionamento ter sido realizado apenas no ano de 1998, esse documento, de julho de 1995, já alerta para a necessidade de solucionar os problemas do sistema, que foram agravados com o crescimento desordenado ocorrido após a universalização.

A SEDUC parece descobrir que o telensino não pode caminhar por caminhos diversos dos seus. A coordenação e a responsabilidade do sistema de ensino são suas. É preciso recompor laços e trabalhar junto. Se assim não o fizer, não terá cumprido sua missão. No momento a situação é crítica como consequência da forma desordenada que o sistema cresceu entre 1993 e 1994, acumulando problemas técnicos e pedagógicos (ESTADO DO CEARÁ, 1995, p. 2).

¹⁴ BRAGA, Kátia Regina Rodrigues. **A "universalização" do telensino nas escolas públicas estaduais de 1º grau e a democratização do saber: o caso de Camocim.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, 1997.

Segundo Lima (2001), a Secretaria de Educação Básica reconhecia a fragilidade dos princípios básicos do telensino, que seriam: totalidade, interdisciplinaridade do currículo e flexibilidade, sendo o redimensionamento uma solução para superar tal fragilidade.

Fortes (2002) afirma que o redimensionamento do telensino também foi uma maneira de se adequar às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que permitiram o ensino seriado em ciclos. Sobre esse assunto, a autora assevera que:

É nesse cenário que a Secretaria da Educação Básica do Ceará – SEDUC vive o impacto da reestruturação do ensino fundamental como forma de “resolver” os alarmantes índices de fracasso escolar, criando as salas de aceleração, desdobrando as séries em ciclos, amparada na Lei 9.394/96 que prevê: *é facultativo aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos* (Art. 32. Inc. IV, § 1º). E por último, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, implantando o Projeto Tempo de Avançar.

Entre as mudanças ocorridas com o redimensionamento está a mudança do nome Orientador de Aprendizagem para Professor Orientador de Aprendizagem (POA), fato justificado por Barreto (2002) pela mudança de categoria do sistema, de ensino a distância para presencial, necessitando dessa forma de um professor em sala de aula. Apesar da modificação na nomenclatura, alguns docentes afirmavam que as condições de trabalho permaneciam as mesmas. Opinião evidente no depoimento cedido à Santos (2001, p. 125), exposto abaixo:

Nós passamos a sermos chamados de “professor orientador de aprendizagem”. Isso, sem que fosse oferecido nada ao professor, apenas foi dado esse nome, mas nós continuamos com o mesmo sistema em telessala; com as precaridades, a falta de material didático, falta uma preparação melhor e nós não temos uma equipe de supervisão, uma equipe de coordenação. Então nós, professores orientadores, é que temos que encontrar técnicas, metodologia de ensino, para que o telealuno não fique prejudicado.

Com a modificação na denominação, vêm também mudanças no trabalho desempenhado pelo docente em sala de aula. O Professor Orientador de Aprendizagem, diferente do Orientador de Aprendizagem, não respondia por todas as disciplinas curriculares, mas apenas pelas disciplinas componentes de uma dessas grandes áreas: Linguagem e Códigos, que envolve as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação, Educação Física e Informática; Cultura e Sociedade, englobando os estudos de História, Geografia e Ensino Religioso; Ciências

Naturais e Matemática, que tinham a natureza como objeto de estudo em comum (LIMA, 2001). Entretanto a definição da área de atuação do profissional não estava vinculada a sua formação, mas, sim, à sua afinidade pessoal ou à necessidade da escola. Santos (2001, p. 126) traz em seus estudos um relato que elucida essa situação.

A única diferença que eu vejo (com a mudança de denominação do O.A.) é o seguinte: antes eu lecionava oito disciplinas, hoje, eu leciono quatro. Eles (da equipe técnica) dizem que melhorou por isso, mas as aulas continuam as mesmas, eu continuo sobrecarregada, porque como é que eu vou estudar e me dedicar a quatro disciplinas. Então, eu acho que para eu ser uma boa professora é necessário que eu estude especificamente uma disciplina.

Mesmo com essa modificação, o Professor Orientador de Aprendizagem continuou tendo que orientar disciplinas que não dominava e até mesmo conteúdos sobre os quais não tinha um conhecimento mínimo. O depoimento abaixo, relatado à Santos (2001, pp. 126-127), explicita essa situação à qual o docente era forçado a submeter-se:

Você ter que ensinar uma língua sem ter respaldo para isso. Porque no inglês você tem que dominar tudo. Você tem que dominar a pronúncia, o conteúdo, a escrita... e aqui tem professor que nunca fez nenhum curso de inglês. Está aprendendo na marra. E para você dar um curso sem saber é meio complicado.

Sobre o fato de continuar não se exigindo do profissional que atua em sala de aula junto aos telealunos uma formação específica, Barreto (2002, p. 46) anota o fato de que:

No ano de 1997, foi aberto o Concurso Único, assim denominado por se prestar a selecionar pessoal para ocupar as vagas disponíveis para docentes, no Estado e no Município. Nesse concurso, foram disponibilizadas vagas, preferencialmente para pedagogos, para a função de Professor Orientador de Aprendizagem. À proporção que iam sendo chamados os professores recém-concursados, aqueles que tinham licenciaturas em áreas específicas e atuavam no Telensino, eram transferidos para o Ensino Médio.

Além da mudança na nomenclatura do profissional que atuava em sala de aula e da diminuição de suas áreas de atuação, com a reestruturação do telensino, os professores foram autorizados a trabalhar com livros didáticos disponíveis no mercado para dar subsídios às aulas (BARRETO, 2002).

Outra mudança importante proposta pelo redimensionamento citada por Lima (2001) foi a diminuição de 35% no número das teleaulas, fazendo com que o professor tenha “espaços abertos” para trabalhar o conteúdo desejado.

Entretanto, o que deveria ser uma mudança positiva, já que com esses espaços o Professor Orientador de Aprendizagem teria mais autonomia para atuar, tornou-se outro problema, pois, segundo Santos (2001), essas janelas, chamadas pelos docentes de Aulas sem Emissão (ASE), ocasionaram uma descontinuidade dos conteúdos emitidos, gerando mais insegurança e descontentamento entre os profissionais que atuavam em sala de aula.

Não tem mais uma seqüência lógica. Nós estávamos estudando Ciências. Eles (alunos) viram o corpo da mulher, o corpo do homem, como acontece a fecundação. No capítulo seguinte, que nós íamos estudar a reunião de tudo isso, que é a parte da higienização do corpo, ele (sistema) pulou. Era o fechamento dos três capítulos, e pulou, passou para outra coisa completamente diferente (Depoimento a SANTOS, 2001, p. 126-127).

A descontinuidade das emissões, que gerou a falta de seqüência lógica dos conteúdos, fez com que muitos profissionais abolissem de suas aulas o Manual de Apoio para utilizar o livro didático, jogos pedagógicos, TD's e até mesmo dispensassem completamente as teleaulas transmitidas pela TV, fazendo valer sua autonomia para “reinventar” o telensino (Santos, 2001, p. 129).

Nas aulas de matemática eu desliguei a TV. Estou trabalhando com eles (alunos) utilizando material concreto. (...) Não estou utilizando os manuais. Eu passo TD, eu faço em casa, peço ao meu marido para fazer no computador (Depoimento a SANTOS, 2001, p. 130).

Essa alternativa é considerada perigosa por Santos (2001), que acredita ser uma atitude que possa comprometer o aprendizado dos alunos, já que os conteúdos dos TD's são mais resumidos. No entanto, fica a questão: o que fazer numa situação dessas? Transmitir as emissões com os conteúdos completos, mesmo sem uma seqüência lógica ou tentar elaborar outra alternativa, que, apesar de ser mais resumida, prioriza a seqüência lógica dos conteúdos, facilitando a aprendizagem do aluno?

Para Lima (2001, pp. 57-58), todas essas mudanças ocasionadas com o redimensionamento não resolveram a questão da perda de identidade do profissional. Sobre esse fato a autora afirma que:

Para minimizar esses problemas as professoras recorrem às mesmas estratégias identificadas antes da implantação da proposta de redimensionamento, o que nos leva a crer que os problemas permanecem. Podemos citar como estratégias identificadas: busca de auxílio de outros profissionais, selecionar para resolução somente exercícios que conseguem resolver, explorar e tirar dúvidas de assuntos dos quais tenham afinidade e/ou pertençam a sua área de formação, participação em cursos autofinanciados e a definição de sua própria organização no tocante a distribuição de áreas.

O redimensionamento do telensino minimizou alguns problemas da proposta anterior, mas não fez com que estes desaparecessem, já que as dificuldades estruturais permaneceram. Entre os problemas que continuaram está a falta e/ou atraso do material didático (Manual de Apoio e Caderno de Atividades), destacado por Lima (2001). Além disso, outros problemas, como a descontinuidade dos conteúdos, surgiram. Dessa forma, as questões que interferiam na qualidade do sistema continuaram existindo para professores e alunos.

As professoras têm consciência de que o redimensionamento não resolve a questão central. Os depoimentos apontam que a busca da distribuição por área é uma tentativa, por parte destas, de aproximar-se do perfil do professor que tem uma formação específica e atua em sua área profissional e expressa a busca da identidade perdida no telensino (LIMA, 2001, p. 57).

De acordo com informações fornecidas na Secretaria de Educação, hoje o telensino não é mais oficialmente utilizado nas escolas do Estado. Segundo uma funcionária da SEDUC, o sistema foi extinto no ano de 2007, sendo substituído pelo ensino fundamental de nove anos, adotado pelo Estado desde 1998. No entanto, não existe nenhum documento que oficialize o fim desse sistema. Fato que nos desperta curiosidade, haja vista que esse foi um sistema oficial de ensino, universalizado e utilizado durante muitos anos em nosso Estado.

Nas diretrizes de 2007, existe essa afirmação; contudo, uma funcionária da SEDUC afirmou que esse documento não é oficial, pois foi elaborado por uma antiga gestão (Lúcio Alcântara) e nele existem dados com os quais a nova gestão (Cid Gomes) concorda e outros de que ela discorda, não o adotando, portanto, como documento oficial. Segundo ela, o sistema de telensino foi entrando em desuso gradualmente pelas escolas, sendo hoje utilizado apenas como suporte nas aulas, não mais como forma oficial, pois não há mais transmissão das teleaulas.

Durante as entrevistas, essa informação foi confirmada. Os professores afirmaram que o sistema de telensino foi entrando em desuso e que acabou de repente,

sem nenhuma declaração oficial. Essa e outras informações a respeito do sistema de telensino cearense poderão ser observadas no próximo capítulo desse estudo, onde apresentaremos a análise e discussão dos depoimentos coletados durante essa investigação.

4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS: EVIDÊNCIAS DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO TELENSINO

“Que posso fazer, se é sempre assim? Me chamem *professora* ou *tia* eu continuo mal paga, desconsiderada, desatendida. Pois que assim seja.” Esta é na verdade a posição mais cômoda, mas é também a posição de quem se demite da luta, da História. É a posição de quem renuncia ao conflito, sem o qual negamos a dignidade da vida. Não há vida nem humana existência sem briga e sem conflito. O conflito parteja a nossa consciência. Negá-lo é desconhecer os mais mínimos pormenores da existência vital e social. Fugir a ele é ajudar a preservação do *status quo* (FREIRE, 1993, p.64).

Como destacado no final do capítulo anterior, acreditamos na importância de sinalizarmos situações que exemplificam a precarização do trabalho docente, pois vemos nessa atitude uma contribuição para a luta dos professores contra essa situação tão desconfortante e desmotivante. Por esse motivo, concordamos com Paulo Freire ao afirmar que o conformismo serve apenas para colaborar com a preservação do *status quo* e vemos na discussão do tema uma maneira de não nos conformarmos.

A partir da análise do conteúdo das entrevistas realizadas com professores que trabalharam no sistema de telensino, pudemos verificar diversos elementos que evidenciam a precarização do trabalho docente neste sistema.

Descreveremos a seguir todos os elementos que sinalizam para a precarização de seu labor encontrados nos relatos dos docentes. Para melhor compreensão, dividimos esses indicadores em tópicos, que emergiram dos depoimentos dos próprios sujeitos entrevistados e lembramos que todos os nomes utilizados são fictícios.

Imposição do sistema

Como já destacado no capítulo que recapitula sua história, o sistema de telensino foi rejeitado por muitos professores, haja vista que a maneira como ele foi imposto, com a universalização, causou surpresa e uma situação de desconforto entre esses profissionais. Esse desconforto é relatado por algumas professoras entrevistadas, como veremos nos depoimentos que se seguem.

Então nos pegou de surpresa porque o telensino já funcionava em algumas escolas municipais, parece que no estado já havia acontecido uma experiência, né, mas eu acho que já havia sido interrompida. Na época que ele resolveu implantar aqui nas escolas estaduais, foi uma coisa assim, imposta (Marisa).

Mesmo de forma tímida, o depoimento da professora Marisa revela a surpresa com a maneira arbitrária com que o telensino foi imposto como modalidade de ensino obrigatória para as escolas estaduais do Ceará.

O próximo relato também destaca a surpresa dos profissionais da Educação com a imposição do sistema. A professora entrevistada era formada em Economia Doméstica e trabalhava em um curso profissionalizante ministrando a disciplina Práticas Integradas do Lar, em que ensinava habilidades domésticas aos alunos, quando, de repente, como ela mesma destaca, teve que se tornar Orientadora de Aprendizagem e “ensinar tudo” aos alunos.

As recordações são as mais estremecidas possíveis! Como é que eu cheguei ao telensino? Na época eu era professora do curso profissionalizante na escola de nutrição. Saímos no mês de julho para as férias e voltamos em agosto pensando que iríamos dar continuidade ao nosso trabalho. (...) Quando o senhor Tasso Jereissati decidiu que não era da “ossada” [referindo-se à alçada] da Secretaria de Educação, ensinar a comunidade, profissionalizar a comunidade nem tão pouco os alunos, mandou todos os professores irem para as escolas ensinar, tudo! Por que na época era o quê? O telensino! (Vanessa).

O relato da professora Vanessa evidencia a indignação e, até mesmo, o desespero que muitos educadores tiveram com a imposição do sistema. Ao ser indagada sobre suas lembranças do período em que trabalhou com o sistema de telensino, a professora desabafa, relatando que “as recordações são as mais estremecidas possíveis”, fala que sinaliza para um mal-estar vivido por esta trabalhadora não só pela forma arbitrária com que o telensino foi imposto aos profissionais ao ser universalizado, mas também por todas as condições de trabalho vivenciadas neste período, em especial a polivalência.

Os depoimentos recolhidos confirmam a reprovação dos profissionais da Educação à forma como o sistema, de repente, foi imposto com a universalização. Esta indignação dos profissionais também foi sinalizada por Lima (2001), que destacou que nesse período nem professores nem especialistas foram consultados e que a finalidade de tal atitude era uma medida política, para que o telensino ficasse consolidado antes da mudança de governo. Ademais, a autora também destaca a rejeição dos educadores ao sistema, que, segundo ela, ocasionou uma perda de identidade dos professores. Esse repúdio também foi constatado durante as entrevistas e é manifestado especialmente nos

depoimentos que tratam da polivalência, característica obrigatória atribuída ao Orientador de Aprendizagem.

Polivalência

A atividade docente no sistema de telensino foi marcada por características específicas. A primeira delas era a presença do aparelho de televisão como encarregado pela transmissão dos conteúdos curriculares. A segunda era a presença na telessala do Professor Orientador da Aprendizagem como profissional polivalente, responsável pela orientação de todos os conteúdos, de diferentes disciplinas, apresentados pela televisão, independente de sua formação.

Essa característica específica do professor no sistema de telensino provocou uma sensação de estresse e desconforto entre os profissionais atingidos, haja vista que essa imposição fez com que os professores fossem obrigados a trabalhar com disciplinas que não se identificavam e tampouco dominavam. Dificuldade relatada no depoimento abaixo:

É porque você... eu passei a vida inteira, já tava com 14 anos que trabalhava dando aula de ciências, aí de repente eu tinha que dar aula de matemática, tinha que dar aula de português, redação, essas coisas, como dizer, ficou muito difícil pra gente lidar com todas as disciplinas (Roberta).

Ter que trabalhar com uma disciplina que, além de não dominar, o professor não gostava, foi um elemento que provocou uma sensação de desprazer e dificuldade no momento de realização de sua atividade. No depoimento abaixo, a professora Marisa relata a situação vivida.

Era muito complicada! Muito complicada, porque se você ver... um médico hoje em dia, né, ele se especializa numa determinada, num determinado ramo aí da medicina. Antigamente tinha um clínico geral, o médico da família que entendia tudo, mas hoje em dia não, se você vai num otorrino ele vai trata ali dos seus problemas lá de ouvido, nariz, garganta, né? Se vai, se você quer ir numa coisa mais geral você vai no clínico geral. Então desse jeito é o professor, eu tinha feito a minha habilitação era em geografia, justamente porque que eu fui pra área de humanas, porque nunca gostei muito de exatas, nunca gostei muito de matemática, de física, certo? Passei por elas e tal, me saía bem, nunca fiquei de recuperação, mas porque eu estudava, gostava de estudar, mas não que eu morresse de amores por essas disciplinas. Então por isso que eu já fui para área de humanas. Então de repente eu tenho que ensinar uma disciplina que não me afinava em nada, né com ela. Então realmente foi muito difícil, foi muito complicado (Marisa).

O relato de Marisa revela sua insatisfação com a polivalência, ao ter que orientar disciplinas que não contemplavam sua formação, já que possuía habilitação em

geografia e teve que ensinar matemática, por exemplo, e matérias das quais ela não gostava.

Além de descreverem a dificuldade em orientar aulas de disciplinas que não dominavam ou com as quais não se identificavam, alguns professores revelaram sem seus depoimentos a sensação de incompetência e de incapacidade para exercer a nova função que estava sendo imposta. Fato que configura uma diminuição da autoestima do trabalhador.

Então eu fui, durante muito tempo, professora nessa área. Foi de 84 até o ano de 97. Então, foram ao todo mais de 10 anos, tá certo? Então eu me considerava uma professora capacitada, e era! Tá certo? Na área que eu estava habilitada para ensinar (Vanessa).

Diante dessa realidade, os docentes se viram obrigados a enfrentar o desafio de esclarecer dúvidas e orientar a aprendizagem de disciplinas jamais estudadas, sem receber nenhum tipo de preparação. Fato já observado por Lima (2001), que verificou em seus estudos a perda de identidade do educador, que não se enxergava mais como professor ao participar de “uma prática docente ancorada no autodidatismo e no esforço pessoal” (p. 50). Essa situação obrigou o docente a tomar atitudes na tentativa de superar as dificuldades vivenciadas. Situação revelada no depoimento da professora Vanessa.

E o pior era o Inglês! Que eu sabia só o “I love you” e olhe! Que que eu fazia? Pegava o caderno e ia para a casa de uma sobrinha que sabia inglês e eu dizia: minha filha, pelo amor de Deus, como é isso aqui? Aí em cima eu copiava a pronúncia. E aí, eu chegava em sala de aula e ia ensinar a pronúncia que a minha sobrinha tinha me ensinado. Porque treinamento nenhum eu tive (Vanessa).

Evidentemente, toda a insegurança e sentimento de incapacidade gerados com a polivalência provocaram muitos transtornos, como pavor, angústia, ansiedade, choro e estresse. Esses sentimentos, indiscutivelmente, sinalizam para uma precarização do trabalho docente, haja vista que não pode haver satisfação e saúde no trabalho em situações que causam sensações de mal-estar. Estes sentimentos estão claramente representados no relato a seguir:

No início foi assim, um bicho de sete cabeças! Foi assim, eu fiquei apavorada! Porque a minha matéria era ciências e eu tinha que ensinar todas as matérias. Então foi uma aflição não só pra mim, mas todos os professores do colégio. Foi assim, tipo uma revolução, de que você tem que apreender todas as matérias, porque a gente tem noção, mas saber todas para você ir para uma sala de aula pra explicar é muito difícil, né? Então a gente corria para quem era o professor de matemática e dizia: “Pelo amor de Deus! Me ensina essa matéria aqui porque eu não sei.” “Me ensina história que eu não sei

como é, não lembro.” Português, a parte de gramática, entendeu? Foi assim, a gente ficou apavorada. Ai quando a gente foi sentando, foi começando, foi vendo, foi clareando mais as coisas para a gente. Então no começo foi difícil mesmo, depois a gente foi se acalmando (Roberta).

As sensações vividas no primeiro dia de aula como Orientadora da Aprendizagem são descritas com bastante emoção e revolta por uma das professoras entrevistadas. Sentimentos de angústia e desespero que, segundo ela mesma, jamais serão esquecidos e que podem ser verificados em suas palavras, destacadas no depoimento que segue.

Aí começou, né? Primeira aula, aula de matemática, aula de quem? De um ex professor meu da época de cursinho. De 76. Como era o nome daquele professor? Muito famoso ele! Não me lembro agora. Excelente professor! O que é que ele estava ensinando? Não esqueço isso jamais! Ele tava ensinando regra de três. Quando ele terminou a aula, fechei a televisão e perguntei: vocês compreenderam? Eles responderam em unis som: Não! E eu me apavorei, peguei minha bolsa e disse: eu também não! Fui embora! Botei a bolsa debaixo do braço e saí com uma crise de choro. Mas eu chorei tanto lá fora! Chorei desesperadamente. Cheguei na direção e disse: olha, eu não vou ficar! Eu não vou ficar porque não sou palhaça. Como é que a escola, a Secretaria de Educação me joga numa sala de aula, sem ter me dado um treinamento, sem ter me dado uma orientação? Eu cheguei aqui e me deparei com mais de 30 alunos e todos jovens. E a bagunça que esses meninos estavam fazendo na hora da aula. Eu fiquei simplesmente arrasada, desesperada! E a diretora: minha filha, não faça isso não! Eu digo: Minha irmã, não tem a menor condição! Eu vou me embora! (Vanessa).

Nesse depoimento, podemos comprovar o sentimento de desespero vivido por muitos profissionais que se viram diante do desafio de ensinar e tirar dúvidas de matérias que eles mesmos não compreendiam. Sentimento que fez com que muitos trabalhadores se sentissem “palhaços”, como destacado pela professora entrevistada, diante de uma sala de aula onde eles se viam desnecessários, haja vista que a tarefa de ministrar os conteúdos curriculares era realizada pela televisão.

Entretanto, a televisão não conversava com os alunos, não sabia suas dúvidas e, por esse motivo, não podia esclarecê-las. Tarefa que sobrava para o Orientador de Aprendizagem, mesmo sem habilitação. E que, por isso, causou muito desconforto e insegurança.

A polivalência no sistema de telensino foi alvo de críticas de muitos especialistas, haja vista que, como constatado nos relatos apresentados, esse elemento, além de provocar insegurança no profissional durante o desempenho de sua função, alimentou um sentimento de impotência e de excesso de cobranças, fazendo com que o professor se sentisse responsável por dominar conteúdos que não diziam respeito a sua formação, através de seu esforço próprio e estudo.

A segurança do professor em relação ao domínio de conteúdos também não é considerada algo que não possa ser superado com a dedicação e estudo do orientador. No entanto, consideramos que polivalência x formação específica é mais complexo e não será resolvido apenas com estudo e esforço do orientador. O que ocorreu na realidade foi a perda de identidade desse profissional (LIMA, 2001, pp. 47-48).

Como vimos no capítulo que trata do histórico do telensino, no ano de 1998, foi realizado o redimensionamento do sistema na tentativa de solucionar alguns problemas da proposta inicial. A polivalência estava entre as questões de urgência, e a solução encontrada foi a divisão das disciplinas curriculares em grandes áreas. Essa mudança, entretanto, não aliviou muito o trabalho do professor, pois, de acordo com depoimentos recolhidos, em algumas escolas, o que importava nessa divisão era a vontade dos administradores e não a formação do profissional. Apresentaremos, a seguir, o trecho de uma entrevista que ilustra essa questão:

A diretora no outro ano simplesmente chegou e disse: “L., agora você vai ensinar matemática. Matemática e ciências.” Eu ensinava história, geografia e religião. Era um rodízio. Num ano você ensinava uma coisa no outro ano já passava para outra coisa. Não importava se você era mais habilidosa, tinha mais habilidade, tinha mais capacidade de ensinar determinadas matérias, era rodízio. Dependendo do gosto da diretora. Aí eu digo, puxa vida! Agora eu vou ensinar 8ª série matemática, ciências... porque eu ensinava a 6ª. E outra coisa, ela me colocou pra ensinar matemática e ciências numa 8ª e na outra eu ia ensinar português e inglês. Eu disse, valha me Deus, e agora? (Vanessa).

A polivalência, além de provocar todos os transtornos descritos, aumentou o trabalho extra do professor, pois, além de ter que realizar atividades fora do seu horário de trabalho, o que é comum para o trabalhador docente, o professor do sistema de telensino tinha que arrumar um horário extra para estudar os conteúdos que não dominava, na tentativa de orientar seus alunos, provocando, assim, uma sobrecarga de trabalho.

Sobrecarga de trabalho

Esse elemento, responsável pelo aumento do cansaço e desencadeador de estresse no trabalhador, é bastante comum na profissão docente, sendo visto, por muitos, como um atributo natural dessa profissão.

Entretanto, não concordamos com esse sentimento de naturalidade relativo à sobrecarga de trabalho do professor e defendemos que atividades como planejamento, correção de atividades e provas, entre outros atributos da profissão, sejam previstas na

carga horária para que sejam realizadas no horário de trabalho do professor, que, muitas vezes, por não ser contemplado com esse que deveria ser um direito, se vê obrigado a levar trabalho para casa, prejudicando assim, seus momentos de lazer e descanso.

Apesar dessa sobrecarga de trabalho ser uma característica, infelizmente, comum ao trabalho docente, constatamos, a partir dos depoimentos recolhidos, que, para o professor do sistema de telensino, essa sobrecarga foi ainda maior, pois este se viu obrigado a estudar conteúdos não dominados para poder ter a mínima noção antes de trabalhar esses conteúdos com os alunos.

Ah, eu tive que correr atrás! Pra pegar bem as disciplinas, me preparar bem. (...) Eu tive que estudar. Na matemática mais. Eu via o conteúdo do livro, porque a gente não assistia o filme, a aula pela TV antes. Ninguém via com antecedência. Então era o que tinha no livro deles do telensino. Então eu via ali o conteúdo e estudava, ia atrás de outros livros e me preparava pra dar aula. Depois repassava as atividades para eles (Ana).

As angústias vividas pelos docentes com a polivalência e a responsabilização do professor em capacitar-se individualmente para tornar-se apto a exercer sua função em sala de aula também foram observadas por Bodião (2000, p. 08) em seus estudos sobre o sistema.

Todos os O.As. consideravam problemática a falta de competência nos conteúdos das disciplinas do currículo escolar, frisando várias situações de tensões, angústias e constrangimentos geradas por essa situação. Para tentar corrigir essa distorção, todos admitiam ter absorvido, como incumbência pessoal, a tarefa da complementação dessa parte de suas formações.

Essas dificuldades enfrentadas fizeram que, em algumas escolas, esses profissionais se unissem em um regime de colaboração, tirando as dúvidas uns dos outros. Cada um colaborava esclarecendo os entraves da disciplinas em que dominava mais que os outros. Esses grupos de estudo, contudo, eram realizados em um horário extra. Para isso muitos professores sacrificavam seu horário de almoço para “correr atrás”, como afirmado pela professora Ana, e tentar compreender os conteúdos que seriam trabalhados em sala de aula.

Eu ficava até depois da aula. Aí, me juntava, esperava o pessoal da tarde chegar, antes de começarem as aulas da tarde, a gente conversava, né? Aí aquele pessoal da tarde tinha gente que dominava mais matemática, dominava mais português e já tinha dificuldades em geografia e história, aí a gente procurava tirar, a gente procurava fazer tipo um intercâmbio, né? (Marisa).

Evidentemente, essa elevada carga de trabalho significou um prejuízo para o professor, que teve que sacrificar seus horários de descanso e lazer, tão necessários para a saúde mental do trabalhador.

Aí não tinha mais família, não tinha mais lazer, não tinha mais nada! Eu passava noite e dia na minha casa, lendo, resolvendo atividade, lendo, estudando e preenchendo fichas e preenchendo fichas... (Vanessa).

Além de dedicar seu tempo livre para estudar os conteúdos de matérias que não correspondiam a sua formação, alguns professores pagaram professores particulares para responderem seus módulos e tirarem suas dúvidas. Fato descrito pela professora entrevistada:

Eu cansei de pagar professores para resolver minhas aulas de matemática, pra mim poder repassar para meus alunos. Cansei de fazer isso e muitas vezes eu chamei professor pra vir dar aula por mim, porque eu não sabia dar aula que realmente tinha que dar para os alunos e minha consciência pesava de eu ver que não estava repassando que eles necessitavam. Paguei pra trabalhar, paguei do meu bolso, tanto pra resolver os exercícios quando eu tinha muita dificuldade ou pagava o professor pra vir dar aula por mim. Foi uma situação difícil! (Roberta).

O professor, como vimos no capítulo que trata da precarização do trabalho docente, é um profissional que sofre com sua baixa remuneração, tendo que se privar de muitas coisas por esse motivo. O depoimento exposto acima nos traz a grave descrição de uma professora que, angustiada por não ter capacidade de exercer sua atividade de forma adequada, já que não sentia segurança para esclarecer as dúvidas dos discentes, se viu diante da solução de utilizar seu salário, que já era baixo, para conseguir trabalhar com mais tranquilidade. Sem dúvida alguma, esse depoimento configura uma situação de extrema precarização do trabalhador docente no sistema de telensino.

Elementos como a polivalência, elevada carga de trabalho e excesso de exigências com o trabalho do Orientador de Aprendizagem funcionaram como fenômenos provocadores de estresse e cansaço mental em muitos dos professores que trabalharam com o sistema. Discutiremos esses e outros elementos sinalizadores de estresse no próximo tópico.

Fenômenos provocadores de estresse

Como vimos no capítulo que trata dos elementos que sinalizam para a precarização do trabalho, inúmeros são os elementos que sinalizam para uma situação de estresse profissional.

No sistema de telensino, constatamos a presença de muitos desses elementos, a partir das entrevistas realizadas. Entre eles podemos destacar as limitações para exercer sua atividade com segurança, devido à falta de formação específica nas disciplinas curriculares. Como não dominavam diversos conteúdos ministrados pela televisão, muitos professores passaram por constrangimentos na hora em que os alunos apresentavam alguma dúvida. Situação descrita no depoimento abaixo:

A maior parte das minha colegas só viram desvantagens, só viram desvantagens! Tinha umas que se angustiavam, choravam muito, umas que estavam prestes a se aposentar, elas as vezes se viam em situações assim de o aluno querer tirar dúvida e ela não saber (Marisa).

A manifestação de situações embaraçosas também foi observada por Bodião (2001, pp. 75-76) em seus estudos.

Tais limitações frequentemente os colocavam em situações constrangedoras, como a de uma orientadora de aprendizagem que defendera, como correta, a solução, errada de um exercícios de Matemática que ela fizera no quadro negro, fato detectado por um dos seus alunos. Que paramentos essa professora, licenciada em Língua Portuguesa, poderia ter para decidir entre a solução oferecida por um colega de outra escola e aquela apresentada pelo aluno?

Além do constrangimento diante da turma por não dominarem os conteúdos e, por esse motivo, não conseguirem esclarecer as dúvidas dos educandos, alguns professores relataram que essa situação provocou angústia e sofrimento, constituindo um elemento propício para que o professor tenha um esgotamento mental, como destacado nos relatos abaixo.

Ave Maria! A gente ficava... quando entrava na porta a gente já ficava nervosa, era o meu caso e de muita gente até baixou hospital por conta disso. Eu tenho uma colega que ela se desesperou, se apavorou, ela saiu, pediu demissão, foi procurar outro colégio que não fosse dessa maneira, porque ela ficou apavorada, ficou desesperada! (Roberta).

É, causou muitos transtornos, muito angústia para muitas pessoas. Principalmente logo quando ele foi implantado, né. Mas teve algumas, que conversando depois com outras colegas, algumas que nunca se acostumaram, nunca viram com bons olhos o sistema de TV (Marisa).

Quando o professor domina os conteúdos que serão trabalhados em suas aulas, ele tem mais segurança e uma sensação de controle da situação, pois, conhecendo e dominando as matérias ministradas, poderá ensinar essas matérias da melhor forma possível e, em caso de dúvidas, saberá encontrar diferentes caminhos para explicar esses conteúdos e, dessa forma, esclarecer as dúvidas de seus alunos.

A falta de controle das situações de ensino e aprendizagem vividas em sala de aula pelos docentes no sistema de telensino fez que muitos trabalhadores questionassem o sistema e se desesperassem diante dele, haja vista que, como nos lembra Neves e Silva (2006), o controle de classe é considerado um atributo fundamental para o desempenho da profissão de docente. O depoimento a seguir é emblemático dessa situação.

E eu ficava, meu Deus, como é que pode eu ser uma professora e não saber tudo que eu tô ensinando? Que pedagogia é essa? Eu não aceito uma pedagogia de engano dessas! O professor, ele tem que respeitar o aluno, porque ele vem com sua carga de vivência do dia-a-dia. Mas o professor, ele tem a obrigação, na minha opinião, de saber mais que o aluno. É claro que ao ensinar ele não vai menosprezar o que os alunos sabem, mas ele tem a obrigação de saber o que está ensinando, né? Porque até mesmo tem caminhos variados pra que você possa chegar a uma explicação que o aluno possa entender. Porque um entende da forma que eu to ensinando, mas o outro não. Então eu tenho que saber um outro caminho para ensinar minha matéria. Eu só posso saber isso se eu dominar completamente a minha matéria (Vanessa).

Verificamos também nos depoimentos coletados um excesso de responsabilização do Orientador de Aprendizagem.

Mas as vezes acontecia de ter um exercício, né, mais difícil, que eles não sabiam resolver e eu também. Aí eu era sincera com eles, eles sabiam que a gente estava ali, tinha caído ali de pára-quadras. Então, eles entendiam. Olha, vamos tentar resolver em casa. Aí eu tinha aquela responsabilidade de ir lá, né, tentar resolver, pedir para alguém que tinha mais facilidade e pronto. E no outro dia volta ao exercício, nunca deixava, nunca deixava, mas como eu te disse, né, tinha professor que não tava nem aí! (Marisa).

As palavras da professora Marisa revelam um esforço pessoal e uma atitude de autodidatismo na busca de solucionar o problema da falta de domínio dos conteúdos. Também podemos verificar, em seu relato, um tom de crítica aos profissionais que “não estavam nem aí” e que não buscavam essa autoformação nos horários livres.

A partir de então, constatamos, mais uma vez, o excesso de responsabilização do Orientador de Aprendizagem e, pior, uma cobrança que era realizada entre eles mesmos. Professor cobrando professor e responsabilizando o colega por não “correr atrás” de formação adequada para exercer a docência. Além disso, percebe-se que essas exigências foram realizadas sem que esse profissional tivesse um devido suporte para exercer sua atividade em consequência dos entraves do sistema, como a falta e o atraso

de matérias e a inexistência de capacitação de muitos profissionais que estavam realizando a atividade de Orientador.

O excesso de cobranças ao professor sem o devido apoio pode ocasionar um esgotamento mental do trabalhador e gerar, como nos lembra Oliveira (2004), um processo de desqualificação e desvalorização do profissional.

Rigidez do sistema/falta de autonomia do professor

Outra questão levantada pelos professores foi a rigidez do sistema. Sabemos que a sala de aula é cheia de eventualidades, o que torna o ensino uma atividade complexa e “uma prática social concreta, dinâmica, multidimensional, interativa, sempre inédita e imprevisível. É um processo que sofre influências de aspectos econômicos, psicológicos, técnicos, culturais, éticos, políticos, institucionais, afetivos, estéticos” (PASSOS, 2000, p. 1).

Essas características tornam o planejamento extremamente importante para que o professor possa adaptar sua atividade às características de seus alunos. Além disso, como destacado por Libâneo (1992), planejar tem um sentido político e o professor que não planeja suas aulas fica entregue aos caminhos estabelecidos pelas classes dominantes.

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar – objetivos, conteúdos, métodos – estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade (P. 222).

Como já destacado anteriormente, no sistema de telensino não era o professor, neste caso o Orientador de Aprendizagem, que planejava as aulas que seriam ministradas em sua classe. Esse planejamento era realizado por uma equipe técnica, já vinha pronto e aos professores cabia apenas a tarefa de executá-lo, “roubando dos professores das classes a autonomia que precisam ter para poder adequar conteúdos e

métodos às necessidades e possibilidades das comunidades em que atuam” (BODIÃO, 2000, p. 13).

Se os alunos apresentam dúvida em algum conteúdo, é fundamental, para que haja aprendizagem, que o professor estabeleça estratégias para esclarecê-las. Essas estratégias são previstas e estabelecidas no momento do planejamento e quando, obviamente, o professor domina o assunto trabalhado. No sistema de telensino, contudo, de acordo com os depoimentos recolhidos, isso não era possível, pois havia um planejamento extremamente rígido e, até mesmo, “bitolado”, com aulas extremamente conteudistas, como elucidado pelo professor Fernando:

Porque é o seguinte, ele é só conteúdo, empurra conteúdo, empurra conteúdo aí não dá, o espaço que tem entre uma aula e outra não dá você, principalmente as ciências exatas, não dá para que você possa fazer com que a matéria chegue até o aluno e ele possa aprender (Fernando).

As aulas ministradas pela televisão foram classificadas como de qualidade por alguns dos professores entrevistados, pois exibiam ilustrações e imagens atraentes, em especial, como citado por alguns docentes, nas aulas de Ciências. Entretanto, de acordo com esses profissionais, as explicações eram muito rápidas, impossibilitando que o aluno compreendesse completamente os conteúdos trabalhados.

O tempo não dá. Na hora que vai entrar outra aula você tem que parar. Aí outra aula já é outro espaço, tem que explicar outra coisa. No dia seguinte, geralmente é outra matéria, aquela, que ficou em dúvida, ficou pra trás. Entendeu? Não dá, não dá, assim, não dá tempo pra que a gente possa é... colocar o aluno num patamar que ele aprendeu ou tudo ou mais ou menos. Entendeu? Então o aluno vai ficando com dúvidas direto. Se a matéria é fácil ele pega alguma coisa, se não, vai acumulando, vai acumulando e o aprendizado acaba ficando atrasado (Fernando).

Esta dificuldade para administrar o tempo das aulas no sistema de telensino também foi observada por Bodião (2000, p. 02) em seus estudos. O autor assevera que:

O acompanhamento das salas de aula da escola pesquisada, bem como a ressonância que tal tema encontrava junto a outros orientadores de aprendizagem da mesma região administrativa, evidenciavam que estava sendo impossível cumprir as agendas propostas, uma vez que as atividades de cada uma das aulas demandavam, sempre, mais tempo do que o que lhes era oferecido. Nesses casos, os excedentes eram deixados como tarefas para casa, não havendo nenhuma garantia de que seriam abordados nas aulas seguintes, uma vez que para estas sempre havia programações de novos conteúdos.

A rigidez do sistema, descrita pelos professores, impossibilitava que esses profissionais trabalhassem os conteúdos de forma diferente, tornando as aulas, muitas vezes, monótonas e desestimulantes.

Por causa desse, desse, dessa rigidez nesse... na apresentação dessas aulas. Naquele dia, tem que ser daquele jeito e não há uma abertura para que você possa fazer algo diferente, algo novo. Não existe o tempo que, por exemplo, que você possa, porque o conteúdo não para a televisão não para, que você possa parar o aluno, poder ouvir, fazer uma feira de ciências, fazer uma oficina de matemática, uma oficina de língua portuguesa, entendeu? Pra você trabalhar mais o aluno, levar ele a pensar mais, ele trabalhar mais sozinho, na sua casa, nos seus locais. Fazer algo diferente que não seja só o conteúdo, né! Porque aí você estimula o aluno, você fazer coisas diferentes! Você ficar só naquela rotina do dia a dia, não acontecer mudança, não tem quem aguente, né? Então uma das coisas que, que eu não concordava no telecurso era isso, que bitolava o professor e do aluno. Só naquela parte, pronto, que aquilo era do começo até o fim, do começo do ano até o final do ano, só aquilo ali e pronto (Fernando).

Ademais, essa rigidez e falta de tempo para trabalhar os conteúdos propostos, além de dificultarem o trabalho do professor, prejudicavam a aprendizagem dos alunos e o cumprimento dos objetivos propostos.

Regidos pela inflexível minutagem televisiva, os OAs. eram interrompidos ao ritmo do cronômetro das emissões; essa característica, inerente à lógica operacionalmente centralizadora da proposta, se não impedia a consecução dos seus próprios objetivos, criava-lhes enormes entraves (BODIÃO, 2000, p. 03).

Problemas como este de excesso de conteúdos “jogados” em um curto espaço de tempo pela televisão para os alunos, em uma sala de aula que, em muitas situações, o próprio Orientador de Aprendizagem também não compreendia o que estava sendo “ensinado”, ilustram a fragilidade do sistema naquilo que deveria ser seu objetivo maior, a aprendizagem de seus usuários.

Além disso, a falta de autonomia do Orientador de Aprendizagem que não planejava suas aulas e nem decidia o modo como os conteúdos seriam ministrados e o atraso na entrega dos materiais, entrave que será discutido no próximo tópico, também prejudicaram as atividades do docente e expuseram ainda mais as fragilidades do sistema educacional universalizado pelo Estado do Ceará.

Atraso de material e problemas de emissão

De acordo com os profissionais entrevistados a demora na entrega dos materiais e os problemas de emissão eram comuns no sistema de telensino. Esses imprevistos são destacados pelos professores em seus depoimentos.

É, mais muitos imprevistos, muito imprevistos, acontecia muito de quebrar a TV, material sempre atrasava, manual de apoio que nós tínhamos sempre chegava atrasado (Marisa).

Os atrasos foram motivo de angústia e aflição para algumas professoras, afinal, como já relatado, elas não tinham acesso com antecedência às transmissões das aulas e era através do material de apoio que as profissionais se preparavam para ministrar suas aulas. Se os manuais atrasavam, o trabalho do professor, mais uma vez, era dificultado, como relatado nos depoimentos que se seguem.

Tinha vezes que o livro não chegava, passava aula na televisão e cadê os livros que não chegava? E aí era mais ... mais uma aflição pra gente. A gente se virava com o que tinha, com aquelas explicações com o que a gente poderia pegar pra passar pra eles. Ou ia atrás, porque o professor quando tem responsabilidade, ele se vira, sabe? A gente ia atrás de outros livros, outras coisas e assim a gente ia se virando (Roberta).

Para um dos professores entrevistados, esses imprevistos eram vistos com bons olhos, pois era nesse momento que ele podia trabalhar com autonomia em sala de aula, explicando os conteúdos com mais calma e tentando esclarecer as dúvidas dos alunos.

Quando não entrava no ar, a gente usava o manual! Ficava usando o manual normal. Aí, por exemplo, se naquele dia tinha aula de matemática, a gente levava três, quatro aulas só na matemática, só tirando as dúvidas dos meninos. Se tivesse faltando energia, porque aí o comando era nosso, não era da máquina (Fernando).

Tinha época que a gente começava o ano e a gente não sabia o que a gente ia fazer, a gente reunia os professores por área, como eu te falei e a gente elaborava umas apostilas e a gente começava. A gente pegava a matéria ali do ensino regular e a gente sabia. Aí quando chegava os manuais a gente abandonava as apostilas e continuava com o manual (Fernando).

Verificamos nos relatos do professor Fernando estratégias de enfrentamento, na tentativa de recuperar sua autonomia em sala de aula. A busca pela recuperação da identidade profissional do professor no sistema de telensino também foi observada por Santos (2001, p. 129), que, em seus estudos, constatou que:

Face ao hiato que se impõe entre a normatividade do telensino e as condições materiais para sua operacionalização, os docentes necessitam tomar decisões para viabilizar seu trabalho e torná-lo eficaz. Desse modo, estes sujeitos “reinventam” o telensino através de diversas estratégias e fazem valer sua autonomia, aspecto central da sua identidade profissional.

Apesar de considerar os momentos de falha do sistema como possibilidade para ter atitudes de autonomia, como um verdadeiro professor, a falta de conhecimento em todos os conteúdos trabalhados fazia que o professor utilizasse esses instantes para trabalhar a disciplina pertencente a sua área de formação.

Mesmo após a reformulação do sistema, realizada na tentativa de solucionar alguns de seus entraves, os problemas com atraso continuaram. Fato destacado no depoimento da professora Marisa:

Ele passou por uma reformulação, logo quando eu comecei era um material ruim, ultrapassado, parece que eles tinham sido utilizados anteriormente quando o sistema tinha funcionado da primeira vez. Aí começou a acontecer a reformulação, 1ª a 5ª série, depois a 6ª, foi gradual. Cada ano eles reformulavam uma série. Aí quando reformularam o material da 5ª série, me lembro que ficou um material muito bom, bem atualizado, mas aí demorava demais pra nós recebermos esse material, acontecia uns imprevistos por lá, aí demorava demais, até chegar esse material, a gente ficava tentando buscar alternativas, né, pra poder estudar com os alunos (Marisa).

Apesar das atitudes de enfrentamento adotadas na busca de autonomia, os atrasos nas entregas dos materiais, em especial o manual do professor, dificultaram o trabalho de muitos professores e revelam uma falta de organização dos idealizadores do sistema. Dessa forma, percebe-se que este fato pode configurar um indicador para a precarização do labor do orientador de aprendizagem.

Doenças de trabalho

As doenças de trabalho, como já discutimos anteriormente, são elementos que ocasionam a precarização do trabalho. Em suas pesquisas sobre as doenças de trabalho manifestadas por professores, Giovanetti (2006) e Caldas (2007) concluíram, respectivamente, que a falta de apoio no trabalho e o acúmulo de exigências são elementos desencadeadores de exaustão mental, sentimentos de desânimo e estresse, entre os profissionais da Educação.

Durante a realização das entrevistas, professores relataram situações de desespero durante o período em que trabalharam como Orientadores de Aprendizagem.

No caso específico da professora Vanessa, essas situações vividas tiveram como consequência problemas de saúde, como elucidado no depoimento que segue.

E o que foi que aconteceu comigo? Ao longo de um ano eu fiquei com Síndrome do Pânico. Eu começava a corrigir as provas e as letras aumentavam e essas letras vinham e me engoliam. E eu me desesperava, porque eu ia já morrer! Eu contrái Síndrome do Pânico, coisa que eu nunca nem sabia que existia. Eu estava tomando banho e parecia que eu ia me afogar com a água do banho (...) Então foi a pior experiência educacional que eu pude ter na minha vida! Contrái a Síndrome do Pânico (Vanessa).

O relato da educadora revela um sentimento de desespero e desamparo vivido durante o período em que trabalhou no sistema de telensino. A Síndrome do Pânico, doença vivida pela professora, provoca no indivíduo um sentimento de terror, com a sensação de que algo terrível pode acontecer e de que se está impotente para evitar tal acontecimento. Esses sentimentos foram assinalados na descrição dos momentos em que, ao corrigir as avaliações de seus alunos, Vanessa tinha a sensação de que as letras iam engoli-la, e também, quando ela destaca que, no instante do banho, momento este que, na maioria das vezes, é de descanso e relaxamento, a sensação sentida era de ia se afogar.

A necessidade de trabalhar para prover o sustento de sua família fez com que a professora Vanessa continuasse se submetendo a essa situação tão desgastante. Entretanto, em seu depoimento, a docente revela nunca mais ter sido a mesma e que a experiência vivida foi inesquecível.

Então foi uma experiência dolorosa, marcante, estressante, doentia, arrasante! Foi uma experiência terrível! Eu acho que para todas as professora, né, principalmente as que vinham das escolas que ensinavam Práticas Integradas do Lar e foram para o núcleo comum, foi uma experiência traumática. Quem sobreviveu, né? E tínhamos que sobreviver, porque tínhamos família para dar de comer e eu não podia deixar o meu trabalho, né? Porque eu tinha três filhos que dependiam de mim. Mas foi assim, uma tristeza (Vanessa).

É uma violência grave! É uma violência grave porque desse dia em diante eu nunca mais tive saúde. Saúde psicológica, né! Porque eu fiquei com medo de tudo. As vezes se eu tô dentro de um transporte e ele ta todo fechado, por causa de chuva, a minha vontade é de descer e correr porque eu fico sem ar e isso eu não tinha antes (Vanessa).

Verificamos, no decorrer das entrevistas, vários indícios de que, durante o período de utilização do sistema de telensino, os professores foram submetidos a situações desgastantes que, no caso da professora Vanessa, acarretaram problemas de saúde.

O excesso de cobranças e a sensação de falta de controle vivenciados pelos profissionais que trabalharam com o sistema de telensino são elementos provocadores de esgotamento mental que também poderiam resultar doenças de trabalho. Ademais, o elevado número de alunos na telessala também gera uma sobrecarga de trabalho para o professor. Elemento que também pode ocasionar doenças como estresse, síndrome de Burnout e a própria Síndrome do Pânico.

Elevado número de alunos

Em alguns dos depoimentos relatados, os professores destacaram que a quantidade de alunos por classe no sistema de telensino era elevada e que isso dificultou ainda mais o trabalho do professor e a qualidade das aulas ministradas.

As turmas no telensino eram bem numerosas. Mais do que hoje. Eram bem numerosas, na faixa de trinta e sete alunos (Ana).

Além disso, segundo uma das professoras entrevistadas, a quantidade de alunos por turma, ia de encontro a proposta do sistema que era de turmas pequenas com, no máximo, 25 alunos, como elucidado no depoimento a seguir.

Eles diziam que era para ser, se eu não me engano, 25 alunos, mas tinham turmas de até 40 alunos, 44 alunos. As turmas eram grandes. (...) Todos pegaram! Ninguém pegou turmas, como eles diziam no começo que eram para ter 25 alunos. Na prática ninguém pegou como eles diziam que era para pegar, de maneira alguma. Todo mundo era a sala lotada, com 40 alunos, 30, 35 alunos, menos de 25, ninguém nunca pegou uma turma. (Roberta).

Além de dificultar a atividade do docente no dia-a-dia, a grande quantidade de alunos provocou uma sobrecarga no período de avaliação dos discentes. Fato agravado com a divisão por áreas, após o redimensionamento, quando um mesmo professor passou a ministrar aulas em mais de uma turma.

Era. Então era muito difícil eu aqui na minha sala de aula com 40 alunos eu perceber o que cada um sabia, o que ele avançou, o que ele não avançou, o que ele aprendeu, o que ele não aprendeu. E depois, ainda tinha outra coisa. Como foi dividido isso aqui, em blocos, eu não ficava só com uma sala, eu ficava com três. Agora, pense aí! Essas 4 disciplinas, multiplicadas por 40 x 3. Eram 120 alunos pela manhã e 120 alunos a tarde. Estava na associação de 3. Eu ficava com história, geografia e educação religiosa, numa escola. Na outra lá eu ficava com matemática, ciências e inglês. Foi assim, uma loucura! Era tanta atrapalhada, tanta coisa! Porque num ano eu dava matemática e ciências. Todo ano mudava! Eu não fiquei só com uma não. Um verdadeiro massacre! (Vanessa).

É interessante observar a fala da professora Vanessa, na qual a docente argumenta que viveu um “verdadeiro massacre” durante a experiência vivida no telensino. De acordo com a docente, diversos elementos contribuíram para tal situação. No relato exposto acima, percebe-se a insatisfação não só com o elevado número de alunos por classe, fato que, como exposto no depoimento da professora Roberta, não correspondia à proposta do sistema, mas também com a desorganização do telensino como um todo, pois as regras de utilização, de acordo com a Orientadora, mudavam todos os anos.

Novamente fica claro, a partir do relato apresentado, a falta de suporte e apoio pedagógico dedicado ao Orientador de Aprendizagem, não apenas por parte da gestão escolar, como também da própria Secretaria de Educação.

Algumas considerações

No transcurso deste trabalho, as situações relatadas durante as entrevistas comprovam uma situação de desconforto, excesso de cobranças – sem, no entanto, oferecer o tão necessário apoio pedagógico – desvalorização profissional, estresse, sobrecarga de trabalho e perda de identidade profissional.

Fatores que, como observamos em nossos estudos, fundamentados por diversos autores que pesquisam o tema da precarização docente, são indicadores da precarização do labor dos Orientadores da Aprendizagem no sistema de telensino.

Quando questionados sobre o fim do sistema, os professores confirmaram que não houve nenhum comunicado oficial e que essa mudança foi realizada repentinamente, de um ano para outro.

Quando começa o ano eles dizem: olha, agora vai mudar! Vai mudar, nós decidimos... botaram pra escolher. É, por área. Vai ser professora de português, quem fez português, vai ser professora de matemática, quem fez matemática, agora é por área. Resolvemos, decidimos, achamos melhor (Vanessa).

Do mesmo jeito que veio foi ... justamente, eles impõem... Quando vem, eles tiram de uma vez e não dão nem satisfação. Eu não lembro se veio alguma coisa, dizendo o porque que ia tirar, eu não lembro (Roberta).

O depoimento da professora Roberta retrata uma característica marcante do telensino, durante todo o período em que foi adotado: a inexistência de consulta dos professores. Como destacado pela docente, da mesma forma que veio com a

universalização, “da noite para o dia”, ou melhor, de um ano para o outro, ocorreu com o fim do sistema, que acabou sem consulta aos professores.

A satisfação com o fim do sistema foi evidenciada por alguns professores em seus relatos, em que destacaram a luta e a resistência contra o sistema e a recuperação da identidade de professor como um trabalhador que domina a atividade que exerce.

Satisfeito porque aí voltou a ser como era antes. A gente vinha de uma luta muito grande, a gente vinha batalhando, a gente... nós, nós aceitamos porque não tinha, não tinha como recorrer. O que a gente podia fazer era manifestações, que a gente fazia né, parava, fazia caminhada com os alunos, passeata com os alunos, mostra que o telensino tava errado, aquele negócio todo, mostrando... que o que foi! Aí quando anunciaram que ia ser extinto, aí pronto, foi uma satisfação geral. Apesar de que alguns já estavam acostumados, né, tinha algumas pessoas que já estavam acostumadas. Mas mesmo assim, acharam melhor o ensino regular. No ensino regular a gente tem mais, é... mais, mais, como eu digo, tempo para se aperfeiçoar, né, porque você fica só na sua área, como eu já falei, né (Fernando).

Os professores também fizeram paralelos bastante interessantes para ilustrar a relação professor x televisão, destacando o papel secundário desempenhado pelo Orientador de Aprendizagem em sala de aula, pois quem comandava era a televisão. O depoimento abaixo evidencia essa constatação.

É... o telensino, por um lado, eu achei que ele fosse... achei não, eu acho que ele, por um lado é um pouco assim... como a gente diz... bitolado, né? Ele... eu acho que fica muito... deixa o professor de lado, né? A televisão é que é o alvo principal (Fernando).

Ao relatar sua experiência como docente do sistema de telensino, a professora se comparou a um fantoche à disposição da televisão, haja vista que, em sala de aula, ela não podia exercer a atividade de professora, já que não dominava o conteúdo e que a responsável pela atividade de ministrar as aulas era a televisão, deixando a trabalhadora com o atributo de apenas manipular o aparelho de televisão.

Então eu deixei de ser professora para ser uma mera fantoche diante da televisão. Porque o professor era a televisão! Eu era a manipuladora da TV: abre, fecha, abre, fecha! E explicava algumas coisas que os alunos não sabiam. Então ele nos remanejou, mas eu digo assim: rebolou! Rebolou, nós, professores de Práticas Integradas do Lar, TI, que era Técnicas industriais, TA, que era Técnicas agrícolas e TC que era Técnicas comerciais, para as escolas, para sermos Orientadores de TV, tá? (Vanessa).

A comparação feita pela professora Vanessa nos lembra a observação de Marx (2005, p. 46), que descreveu o homem como apêndice da máquina:

O crescente emprego de máquinas e a divisão do trabalho despojaram a atividade do operário de seu caráter autônomo, tirando-lhe todo o atrativo. O

operário torna-se um simples apêndice da máquina e dele só se requer o manejo mais simples, mais monótono, mais fácil de aprender. Desse modo, o custo do operário se reduz, quase que exclusivamente aos meios de subsistência que lhe são necessários para viver e perpetuar sua espécie.

Para Fernando, o professor estava sendo trocado pela máquina, já que sua presença em sala de aula não era para ministrar as aulas, atividade realizada pela televisão, mas sim para garantir a disciplina da turma, o que, de acordo com Bodião (2000), era complicado, pois, de acordo com o autor, a falta de envolvimento dos alunos com as aulas tinha como consequência problemas relacionados à indisciplina. A atribuição de operar a “máquina de jogar conteúdo”, para o docente, não poderia ter outro resultado, senão a reação dos professores.

Mas como, praticamente tava trocando o professor pela máquina, então teve uma reação muito grande. (...) Mas, é, é... é aquele caso que eu te falei né, invés do professor trabalhar o aluno, ver a parte que não tá mais clara, clarear as turmas, vem o conteúdo, vem, vem, vem, vem... e você tem que correr atrás do conteúdo, o aluno tem que correr atrás do conteúdo e vai ficando sem entender. Ela quem manda [a máquina]! (Fernando).

Diante da reflexão do papel do Orientador de Aprendizagem no sistema de telensino, o professor Fernando, ao destacar o papel secundário do docente em sala de aula, se posiciona de uma maneira bastante interessante:

Por outro lado, também, a gente não pode fugir, fugir da tecnologia, né? Nós temos que usar a máquina, a televisão e outras coisa, mas como complemento ao ensino-aprendizagem, não é? E não ela como ponto de partida, que era como tava usando, né, ela comandava tudo. Não, se for como complemento, como nós hoje usamos a internet, porque o aluno usa, né? (Fernando).

Não queremos negar a utilidade da tecnologia no processo de ensino aprendizagem. Percebemos que ferramentas como computadores, aparelhos de data show, DVDs e a própria televisão podem auxiliar o trabalho do professor e tornar as aulas mais dinâmicas e criativas, chamando a atenção dos discentes e proporcionando situações de aprendizagens significativas.

Entretanto, este estudo constatou que, no sistema de telensino, o que houve foi uma troca do professor pelo aparelho de televisão, tornando o docente um operador da máquina e controlador da disciplina em sala de aula. Numa visão equivocada de orientação de aprendizagem, pois tal orientação não necessitava de fundamentação e domínio dos conteúdos a serem orientados.

Está clara a perda de identidade do professor nesse sistema e a sua submissão à máquina que, na maioria dos casos relatados durante as entrevistas, funcionou como um elemento que, ao invés de colaborar com o labor docente, colocou o profissional em uma situação de desconforto que sinaliza para a precarização de seu trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo principal investigar a relação do sistema de telensino com a precarização do trabalho docente. Encontramos fortes indícios dessa precarização em nossos estudos sobre o histórico do sistema e durante a realização das entrevistas com os professores que trabalharam e vivenciaram esse período tão marcante na Educação cearense.

Já no levantamento histórico sobre a implantação do sistema de telensino no Estado do Ceará, pudemos verificar claramente a intenção de massificar a Educação e poupar gastos com a contratação de professores. Neste contexto, o Orientador de Aprendizagem tornou-se a solução para “universalizar” e “democratizar” a Educação, sem aumentar os gastos com contratação de professores, como afirmado pela própria Secretaria de Educação do Estado nessa época.

Durante este estudo, foram realizadas algumas entrevistas com professores que trabalharam no sistema de telensino na função de Orientador de Aprendizagem. As entrevistas realizadas nos ajudaram a compreender a realidade vivenciada por esses trabalhadores e suas dificuldades durante esse período em suas vidas, com o agravamento de situações de estresse e extrema precarização.

Diante da realidade relatada, constatamos que o professor tornou-se um apêndice da máquina, cumprindo apenas o papel de ligar e desligar o aparelho de televisão, como destacado por uma das professoras entrevistadas.

Ademais, ao tornar-se um mero executor de um plano de ensino que não configurava e tampouco correspondia a sua vontade e convicções educacionais, o professor foi vendo sua autonomia em sala de aula ser totalmente perdida, o que, de acordo com o relato de um dos profissionais que vivenciaram esse período, os deixou na condição de “fantoques”, à mercê dos desmandos do governo estadual, da Secretaria da Educação e da “máquina” (televisão), que, segundo o docente, tinha mais poder de decisão em sala de aula que o próprio Professor Orientador de Aprendizagem.

Com relação ao “Professor Orientador de Aprendizagem”, percebemos uma tentativa de “glamorização” com a modificação do nome do profissional que se encontrava em sala de aula, com o intuito de passar para esses trabalhadores uma ideia de valorização, o que não correspondeu à realidade vivenciada por esses profissionais em sala de aula.

A forma como o sistema foi imposto aos professores, teve como consequência a rejeição de muitos dos profissionais do ensino a esta prática; contudo, a imposição não foi o único motivo para essa rejeição. Em praticamente todos os depoimentos cedidos, os professores relataram sua falta de identificação com o sistema, o que constitui um elemento agravante para a desmotivação no trabalho.

A polivalência correspondeu a uma situação de extremo desconforto e preocupação para os professores que trabalharam com o sistema. A falta de preparo para atuar no ensino de todas as disciplinas trouxe para esses profissionais outros atributos: a responsabilidade de estudar, procurar a ajuda de outros colegas e, até mesmo, pagar outros profissionais para tirar suas dúvidas, na tentativa de tornar-se habilitado para desempenhar a função de professor polivalente que lhe era atribuída em sala de aula.

Desta forma, a condição de professor polivalente trouxe uma grande sobrecarga mental aos professores e muitos deles viveram momentos de estresse e de pânico, como constatado nos relatos desses profissionais.

Apesar da realidade desmotivante, que sobrecarregou ainda mais o trabalho do professor, este foi obrigado a aceitar essa condição, haja vista que, como vimos anteriormente, o sistema foi imposto aos trabalhadores e aos alunos e configurou a única alternativa de ensino adotada no Estado do Ceará. Como o professor, da mesma forma que qualquer outro trabalhador, precisa prover seu sustento pessoal e familiar, este não teve outra opção, senão a de aceitar essa condição.

Os docentes aceitaram a condição que lhes foi imposta, mas não de maneira passiva. Os protestos realizados por eles demonstraram para o governo e para a sociedade como um todo a insatisfação desses profissionais com o sistema e com a forma de trabalho que estava sendo imposta a eles.

Sabemos que a categoria dos profissionais da Educação constitui um ícone de trabalhadores desvalorizados em nossa sociedade. Durante a adoção do sistema de telensino no Estado do Ceará, a desmotivação desses profissionais, que não foram consultados e tiveram que aceitar as condições impostas, foi asseverada e configurou um período de extrema precarização do trabalho docente.

Este trabalho respondeu sua pergunta inicial, confirmando a relação entre o sistema de telensino e a precarização do trabalho docente; contudo, não deu conta de outras possibilidades de análise sobre esta realidade para a classe dos professores, nos instigando-nos a possibilidades de futuras pesquisas.

A partir de nossos estudos, pudemos verificar que, mesmo após o fim do sistema de telensino no Ceará, a condição de trabalhadores desvalorizados e precarizados ainda constitui uma realidade entre os profissionais da Educação, tanto no setor público quanto no setor privado.

Diante de tal realidade, consideramos uma interessante e importante investigação, ampliar os estudos sobre a precarização do trabalho docente para os profissionais que atuam na rede particular de ensino, averiguando quais dificuldades enfrentadas por esses trabalhadores que se assemelham e quais as que diferem dos entraves enfrentados pelos docentes da rede pública de ensino.

Outra questão para investigação é pesquisar quais as estratégias de enfrentamento e qual a visão que os professores do setor público e privado têm da precarização, além do conhecimento desses profissionais sobre seus direitos trabalhistas, como férias, horas extras, entre outros.

Continuaremos investindo, portanto, nossos esforços teóricos e empíricos, a fim de darmos uma contribuição acadêmica para a reflexão e denúncia da realidade de precarização e desmotivação vivenciada pelos professores, acreditando que, através de atitudes como esta, contribuiremos para modificar esta realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Amália Pollastri de Castro e. **Trabalhando a voz do professor:** Prevenir, orientar e conscientizar. Monografia de Especialização. Rio de Janeiro: CEFAC, 2000. Disponível em: <<http://www.saudeetrabalho.com.br/download/trabalhando-a-voz.pdf>>. Acesso em: 22/10/2009.

ANDRE, M. E. D. A. ; CANDAU, V. M. F. . **O Projeto Logos II e sua atuação junto aos professores leigos do Piauí.** Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), n. 50, p. 22-28, 1984.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 4 ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho** – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6ª reimpressão, São Paulo SP: Boitempo Editorial, 2003.

ARRAIS NETO, Enéas. Empregabilidade, Competências e Desqualificação dos Trabalhadores: A dança das palavras sobre o solo real das transformações produtivas. In: SOUSA, Antonia de Abreu. OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. (Orgs.). **Educação profissional:** análise contextualizada. Fortaleza: CEFET – CE, 2005.

BARRETO, Marcília Chagas. **Análise do Nível de Raciocínio Matemático e da Conceitualização de Conteúdos Aritméticos e Algébricos no Ensino Fundamental:** Considerações Acerca de Alunos do Sistema Telensino Cearense. Tese de Doutorado. Fortaleza: UFC, 2002.

BEZERRA, T. S. A. M. ; CAROLINO, S. G. . Dominação Simbólica: educação e empregabilidade. In: Glória Freitas. (Org.). **Cultura Lúdica, Discurso e Identidades na Sociedade de Consumo.** Fortaleza - Ce: Editora UFC, 2006.

BRAGA, Kátia Regina Rodrigues. **A "universalização" do telensino nas escolas públicas estaduais de 1º grau e a democratização do saber:** o caso de Camocim. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: UFC, 1997.

BRANDÃO, Maria de Lourdes Peixoto; DIAS, Ana Iório. **Imagens distorcidas:** atualizando o discurso sobre o telensino no Ceará. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2003.

BRASIL. **Lei 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 23/03/2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=105&Itemid=102>. Acesso em: 23/03/2009.

BRITO, Jussara Cruz de. **Enfoque de gênero e relação saúde/trabalho no contexto de reestruturação produtiva e precarização do trabalho**. *Cad. Saúde Pública* [online]. 2000, vol.16, n.1, pp. 195-204. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v16n1/1578.pdf>>. Acesso em: 22/10/2009.

BODIÃO, I da S. **O telensino: que didática é essa?** Anais da 23ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, Minas Gerais, 2000.

_____. **Telensino, um dos pilares da escola do terceiro milênio?** In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de., NUNES, João Batista Carvalho., CAVALCANTE, Maria Marina Dias (Orgs). **Telensino: percursos e polêmicas**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.

CAETANO, E.; NEVES, C. E. P. **Relações de gênero e precarização do trabalho docente**. Revista HISTEDBR On-line, v. maio, p. 251-263, 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33esp/art16_33esp.pdf. Acesso em: 22/10/2009.

CALDAS, Andrea do Rocio. **Desistência e resistência no trabalho docente: Um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da rede municipal de educação de Curitiba**. Tese de Doutorado. Paraná: UFPR, 2007.

CAMPOS, Gerardo José. **Televisão objeto de ensino para uma educação de sujeitos**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, 1983.

CAMPOS-SILVA, Guacira.A.G. **A Síndrome de Burnout em trabalhadores do ensino: doença profissional**. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt09/gt091061int.rtf>. Acesso em: 20/08/2009.

CAVALCANTE, Maria Mariana Dias. Um professor chamado orientador de aprendizagem. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de., NUNES, João Batista Carvalho.,

CAVALCANTE, Maria Marina Dias (Orgs). **Telensino: percursos e polêmicas.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.

COSTA, Márcia da Silva. **O Sistema de Relações de Trabalho no Brasil:** alguns traços históricos e sua precarização atual. *Rev. bras. Ci. Soc.* [online]. 2005, vol.20, n.59, pp.111-131. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v20n59/a08v2059.pdf>>. Acesso em: 22/10/2009.

ESTADO DO CEARÁ/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO-SEDUC. **O telensino no Ceará: algumas reflexões.** Fortaleza, 1995.

FALCÃO, Milena Bezerra de Sousa; AQUINO, Cássio Adriano Braz de; Universidade Federal do Ceará. Curso de Mestrado em Psicologia. **Do desemprego à precarização :** a experiência dos catadores da Associação Reciclando do Bairro Tancredo Neves, Fortaleza/CE, antes as transformações do mundo do trabalho . 2007. Dissertação de mestrado - Universidade Federal do Ceará, Departamento de Psicologia, Fortaleza-CE, 2007.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **A atividade docente no telensino:** um estudo acerca dos saberes mobilizados na prática pedagógica do orientador de aprendizagem. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, 1997.

FARIAS, Mônica Façanha. O telensino no cenário nacional e local das políticas de educação a distância. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de., NUNES, João Batista Carvalho., CAVALCANTE, Maria Marina Dias (Orgs). **Telensino: percursos e polêmicas.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.

FONTANA, Klauter e TUMOLO, Paulo Sergio.**Trabalho Docente e Capitalismo:** Produção Acadêmica da Década de 1990 no Brasil. 2008.

FORTES, Maria Auxiliadora Soares. **A passagem do 2º para o 3º ciclo no ensino público estadual cearense** – o telensino no cotidiano da cultura discente. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, 2002.

FRAGALE FILHO, Roberto. **Educação a distância:** análise dos parâmetros legais e normativos. Rio de Janeiro, RJ: DP&A Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. Quarta carta: Das qualidades indispensáveis ao melhor desempenho de professoras e professores progressistas. In: FREIRE, Paulo. **Professora Sim Tia Não**. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnismo e formação do educador. In: **Formação de professores: pensar e fazer**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 3 ed., São Paulo SP: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. *Educ. Soc.* [online]. 2003, vol.24, n.82, pp. 93-130. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 16/02/2009.

FOLHA ONLINE. **Matrículas em cursos de EAD crescem 25% em 2007**. Folha de São Paulo, São Paulo, 18 de maio de 2008. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/empregos/ce1805200804.htm>>. Acesso em: 03/07/2008.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Conhecendo o Telecurso 2000**. Telecurso 2000: Caderno de Capacitação 1. Rio de Janeiro, 1999.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes; LIMA, Kátia Regina Rodrigues; BEZERRA, José Eudes Baima. **Competência e Empregabilidade: A Novilíngua Neoliberal**. In: VI Seminário Sobre o Trabalho, 2008, Marília. VI Seminário Sobre o Trabalho, 2008.

GASKELL, George; BAUER, Martin W.. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIOVANETTI, Rodrigo Manoel. **Saúde e apoio social no trabalho: estudo de caso de professores da educação básica pública**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2006.

GOMES, Luciana ; BRITO, Jussara Cruz de . **Desafios e possibilidades ao trabalho docente e à sua relação com a saúde**. Estudos e Pesquisas em Psicologia (Online), Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v6n1/artigos/PDF/v6n1a05.pdf> >. Acesso em: 22/10/2009.

GOMEZ, Carlos Minayo e THEDIM-COSTA, Sonia Maria da Fonseca. **Precarização do trabalho e desproteção social: desafios para a saúde coletiva**. Ciênc. saúde coletiva [online]. 1999, vol.4, n.2, pp. 411-421. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v4n2/7123.pdf>. Acesso em: 22/10/2009.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna** – uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1992.

HERMIDA, Jorge Fernando; BONFIM, Cláudia Ramos de Souza. **A Educação a Distância: História, Concepções e Perspectivas**. In: Revista HISTEDBR On-line. Campinas, n. especial, p.166–181, ago 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

LIMA, Kátia Regina Rodrigues. Telensino: a quem serve? In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de., NUNES, João Batista Carvalho., CAVALCANTE, Maria Marina Dias (Orgs). **Telensino: percursos e polêmicas**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.

MANZINI, Gabriela. **Ministro da Educação defende regulação de cursos a distância**. Folha Online, São Paulo, 25 de março de 2008. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u385661.shtml>>. Acesso em: 03/07/2008.

MARCHIORI, F. M. "No pulsar da atividade": uma análise do trabalho e da saúde dos professores numa escola municipal de Vitória/ES. Dissertação de Mestrado. Fundação Oswaldo Cruz, FIOCRUZ, 2004.

MARX, Karl. **O Capital – Crítica da Economia Política**. Livro 1 – O Processo de Produção do Capital – Volume I. Tradução de Reginaldo Sant’Anna. 26ª edição, 1890, Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A.

_____. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. Tradução de Alex Marins. Editora Martin Claret: 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. 4ª edição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MEC - Ministério da Educação e Cultura. Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/>. Acesso em: 10/07/2008.

MÉSZAROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MILANI, Noeli Zanatta. **Precarização do trabalho docente nas escolas públicas do Paraná (1990-2005)**. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Paraná, 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/348_148.pdf. Acesso em: 16/02/2009.

NEVES, M. Y. ; SILVA, E. S. **A Dor e a Delícia de Ser (Estar) Professora: Trabalho docente e saúde mental**. Estudos e Pesquisas em Psicologia (Online), v. 6, p. 63-75, 2006.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. **A Reforma da educação profissional brasileira: manifestação das políticas públicas do Estado capitalista no contexto do neoliberalismo**. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: UFC, 2003.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. **Educação a distância na transição paradigmática**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização**. Educação e Sociedade, Campinas - SP, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>. Acesso em: 16/02/2009.

PASSOS, Carmensita. **Trabalho Docente: características e especificidades**. Texto Digitado, Fortaleza, 2000.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política Educacional e Papel do Estado - no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. **Políticas Públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado.** Texto apresentado na Anped Sul, 2008 (CD) Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/peroni/docs/politicas_publicas_e_gest%C3%A3o_da_educacao_em_tempos_de_redefinicao_do_papel_do_estado.pdf>. Acesso em: 15/01/2008.

PONTES, Gláucia Rebeca Teixeira de Oliveira; AQUINO, Cássio Adriano Braz de; Universidade Federal do Ceará. Curso de Mestrado em Psicologia. **Estratégias de enfrentamento ante a precarização laboral** : análise da experiência dos trabalhadores autônomos do setor de turismo da cidade de Fortaleza. 2007. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Departamento de Psicologia, Fortaleza-CE, 2007.

PORTELA, Josania Lima. Do modelo fordista às teorias da reestruturação produtiva: os impactos sobre a cidadania e a formação humana. In: SOUSA, Antonia de Abreu. OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. (Orgs.). **Educação profissional**: análise contextualizada. Fortaleza: CEFET – CE, 2005.

PRONTEL/ FCBTVE. **Encontro Nacional de Dirigentes e Acessores de Televisão educativa**: Documento Final. 1978.

ROMISZOWSKI, Alexander. “**Memória pessoal 1.** O Brasil como um dos líderes mundiais em aprendizagem a distância. O que aconteceu depois?” Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância (Editorial) – Volume 2 / Nº 3, 2003.

SAMPAIO, M. das M. F. ; MARIN, A. J. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares.** *Educ. Soc.* [online]. 2004, vol.25, n.89, pp. 1203-1225. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22618.pdf>>. Acesso em: 22/10/2009.

SANTOS, Elzanir dos. Crise de identidade e o mal-estar docente no Telensino. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de., NUNES, João Batista Carvalho., CAVALCANTE, Maria Marina Dias (Orgs). **Telensino**: percursos e polêmicas. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política . 37. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Rev. Bras. Educ. [online]. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 25/08/2009.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. IN: FERRETTI, Celso João [et al]. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Rev. Bras. Educ. [online]. 2007, vol.12, n.34, pp. 152-165. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 16/02/2009.

SGANZERLA, Angelo Clemente. **Ensino a Distância no Brasil:** legislação de incentivo fiscal. Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

SHIGUNOV NETO, A. ; MACIEL, Lizete Shizue Bomura . As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formações simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. In: Alexandre Shigunov Neto; Lizete Shizue Bomura Maciel. (Org.). **Formação de professores: passado, presente e futuro.** 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

TRIBUNA DO CEARÁ. **Edital.** Seleção para contratação de “Orientador de Aprendizagem” para a TV Educativa. Fortaleza, 23 de janeiro de 1974.

_____. **TV-Educativa entra no ar ainda este mês.** Fortaleza, 02 de fevereiro de 1974.

_____. **Três anos do governo César Cals:** Políticas setoriais integrantes garantiram unidade e coerência. Fortaleza, 16 de março de 1974.

TRAJANO JUNIOR, S. B. A. ; BERTOLDO, M. E. L. **A precarização do trabalho docente em Alagoas no contexto das políticas neoliberais.** In: Anais do I Encontro Internacional Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores, 2006. p. 2-12.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

ÚLTIMA HORA. **Chances do emprego temporário aumentam com a chegada do fim de ano.** Sistema Verdes Mares, Ceará, 12 de outubro de 2009. Disponível em: <<http://verdesmares.globo.com/v3/canais/noticias.asp?codigo=272598&modulo=184>>. Acesso em: 23/10/2009.

VEIGA, Ilma P. A. Didática: uma Retrospectiva Histórica. In: VEIGA, Ilma P. A. **Repensando a Didática.** Campinas, SP: Papirus, 1991

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **História da educação no Ceará:** sobre promessas, fatos e feitos. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

ZAMLUTTI, Maria Esmeralda Mineu. Uma análise do surgimento da educação a distância no contexto sócio-político brasileiro do final da década de 30 e início da década de 40. - Campinas, SP: [s.n.], 2006.

Anexos

Tópico guia para a entrevista com os professores

1. Como era realizado o sistema de telensino?
2. Percepções sobre o material didático.
3. Opiniões sobre a polivalência.
4. Quais as vantagens e desvantagens do sistema de telensino?
5. Qual a percepção dos alunos sobre o telensino?
6. O que aconteceu com o sistema?
7. Por que foi extinto?
8. Você sente falta desse sistema?