

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS – UNIMONTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO SOCIAL**

**RACIONALIDADE DO TRABALHO DOCENTE NA UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES
CLAROS**

ANNA PAULA LEMOS SANTOS PERES

MONTES CLAROS

2024

Anna Paula Lemos Santos Peres

**RACIONALIDADE DO TRABALHO DOCENTE NA UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES
CLAROS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social da Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, como requisito à obtenção do título de Doutora em Desenvolvimento Social.

Professor Orientador: Dr. Gilmar Ribeiro dos Santos
Linha de pesquisa: Relações Socioeconômicas e Estado

MONTES CLAROS

2024

P437r	<p>Peres, Anna Paula Lemos Santos. Racionalidade do trabalho docente na Universidade Aberta do Brasil da Universidade Estadual de Montes Claros [manuscrito] / Anna Paula Lemos Santos Peres – Montes Claros (MG), 2024. 175 f. : il.</p> <p>Bibliografia: f. 160-167. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social/PPGDS, 2024.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Gilmar Ribeiro dos Santos.</p> <p>1. Professores universitários - Relações trabalhistas. 2. Universidade Aberta do Brasil - Corpo docente. 3. Universidade Estadual de Montes Claros - Corpo docente. 4. Racionalidade do trabalho docente. 5. Professores - Estatuto legal, leis, etc. 6. Educação e Estado - Brasil. I. Santos, Gilmar Ribeiro dos. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título.</p>
-------	--

Catalogação: Biblioteca Central Professor Antônio Jorge

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS - UNIMONTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO SOCIAL - PPGDS

Tese intitulada **Racionalidade do trabalho docente na Universidade Aberta do Brasil da Universidade Estadual de Montes Claros**, de autoria da doutoranda **Anna Paula Lemos Santos Peres**, apresentada à banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Gilmar Ribeiro dos Santos – PPGDS – Unimontes - Orientador

Prof. Dr. João Valdir Alves de Souza - UFMG

Prof. Dr. Leandro Luciano Silva Ravnjak - UNIFIPMoc

Prof.ª Dr.ª Regina Célia Fernandes Teixeira - Unimontes

Prof. Dr. Elton Dias Xavier - Unimontes

Montes Claros–MG, 28 de maio de 2024.

A Maria Helena, minha maior e melhor professora, com todo amor e admiração,
DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Agradecer pela conclusão de um trabalho que significa uma conquista importante. Agradecer a quem caminhou junto conosco rumo a essa conquista, sendo degrau, sendo apoio, sendo descanso, sendo farol, sendo luz numa jornada de tantos desafios e superações. Dizer o mais sincero obrigada. De coração, obrigada! Peço *vênias* para quebrar um pouco o protocolo, pois sei que esse espaço deveria ser reservado a quem tenha contribuído de fato para o desenvolvimento da pesquisa. Mas não serei a primeira pesquisadora e nem a última a reconhecer a importância que os nossos entes e amigos queridos têm para nossa caminhada.

Assim, agradeço em primeiro lugar ao meu bom Deus, por tanto de sua presença, mas, em especial, pela compreensão sobre serem a fé e a ciência as asas que nos suportam no voo rumo ao verdadeiro conhecimento. Em segundo, agradeço a minha família. Meu marido, Roberto, e meu amado filho, Caio, pelos quais luto tanto, tentando compreender o mundo e, de uma forma ou de outra, contribuir para que ele seja um lugar melhor, onde possamos viver com menores desigualdades. Tenho descoberto, meus queridos, que, às vezes, será mais sábio nos modificarmos diante de fatos, situações e pessoas aos quais não consigamos tocar ou alcançar. Viver em paz é melhor do que estar certo.

Aos meus pais, Milton e Maria Helena, que sempre me apoiaram na vida e são os meus maiores incentivadores em tudo o que decido enfrentar antes mesmo que eu precise pedir, de quem retiro forças quando vejo o quanto acreditam que sou capaz, muitas vezes mais do que eu mesma acredito. Aos meus irmãos, Lilian, Júnior e Pedro, pelo carinho, compreensão e torcida que entrelaçamos uns pelos outros, pela alegria genuína a cada passo dado. Sou muito grata pela existência de vocês. Ao Renato, cunhado querido cuja carreira acadêmica brilhante é motivo de orgulho e incentivo a tantos alunos e colegas e não poderia ser diferente comigo.

À família de Roberto que se tornou a minha também: Rosa, Ludimila, Carolina, Augusto, Felipe, e nossos amados sobrinhos e sobrinhas, Luísa, Guto, Marina e Heitor. Obrigada pelo cuidado com os meus estudos e pela compreensão quanto às necessárias ausências em tantos momentos especiais. Vocês são verdadeiros presentes em minha vida! Ao querido Nivaldo que encontrou o fim de sua jornada aqui nesse mundo em meio ao meu processo de doutoramento. Suas últimas palavras para mim foram: “eu gostaria de entender você melhor...” Me perdoe se não tivemos esse tempo...

Aos amigos da vida toda, inclusive os primos e aqueles que, do trabalho, eu trouxe para a vida... não vou nominar aqui para não correr o risco de deixar de citar alguém

importante. Vocês foram a parte mais gostosa disso tudo, porque trouxeram leveza para esse processo que seria muito duro sem o descanso que me proporcionaram e a fé que têm em mim. Muito, muito obrigada!

Aos colegas da turma 2019... compartilhamos muitas tempestades, não foi fácil! Mas o que não nos derruba, nos torna mais fortes! Assim é conosco! Obrigada pelas partilhas, pelas sugestões, pelas críticas, pela escuta e pelo tempo de convivência presencial que, embora mais curto do que eu sonhei, foi o suficiente para estabelecermos laços que levarei por toda a vida! Em especial, agradeço à querida Amandinha, que sorte a minha lhe reencontrar, amiga! Deus lhe retribua por tanto carinho e companheirismo!

Ao PPGDS e aos professores que tive a honra de ter como mestres. Agradeço cada palavra, cada crítica, cada contribuição, cada generosa partilha de visão de mundo e de conhecimento, cada sugestão de leitura, cada olhar. Ao professor Dr. Gilmar Ribeiro dos Santos, meu nobre e experiente orientador. Me faltam as palavras corretas, que façam *jus* ao quanto importante foi poder contar com você, professor. Obrigada por abraçar essa profissão tão nobre e admirável, que tanto contribui para transformar gente em pessoas.

À professora Dra. Sarah Jane Alves Durães, que sonhou comigo o sonho do doutorado sanduíche... quase, quase foi dessa vez! Nunca esquecerei nossas conversas e momentos que tanto me proporcionaram ampliar os horizontes, não só quanto a essa pesquisa, mas quanto à vida em si! Obrigada, professora! Aos professores que se dispuseram a participar da banca de qualificação, Dra. Regina Fernandes Teixeira, Dr. Leandro Luciano Silva Ravjak, Dra. Mônica Maria Teixeira Amorim, agradeço pela leitura atenta do meu trabalho e por todas as contribuições e sugestões tão essenciais para o processo de pesquisa e escrita da tese às quais espero ter feito *jus*.

Aos professores da UAB/Unimontes, E1, E2, E3, E4, E5, E6, que concordaram em dispor de seu precioso e escasso tempo para contribuírem com a pesquisa, compartilhando sua experiência na prática docente. A participação de vocês possibilitou que a tese desse um verdadeiro salto! Espero que os resultados e conclusões alcançados possam influenciar para melhor organização do trabalho e dos trabalhadores docentes junto à UAB e à UAB/Unimontes, contribuindo para reflexões e ações que alterem e melhorem suas reais condições.

Enfim, a todos e todas que, de alguma forma, puderam contribuir para este momento finalmente se tornar realidade, o meu mais sincero OBRIGADA!

RESUMO

O Objetivo da pesquisa é investigar as condições de trabalho docente na Universidade Aberta do Brasil (UAB) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), para averiguar se os elementos caracterizadores do vínculo empregatício restam configurados neste tipo de relação de trabalho e, considerando a inviabilidade do reconhecimento do vínculo de emprego para professor formador e tutor, relacionar tal circunstância ao processo de precarização do trabalho docente. Com um enfoque qualitativo, além de pesquisa bibliográfica e documental, apresenta pesquisa de campo realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com perguntas preestabelecidas em um roteiro, organizadas em três eixos: condições do trabalho docente professor formador e tutor na UAB/Unimontes; elementos caracterizadores do vínculo empregatício; precarização do trabalho docente. O interesse pela pesquisa advém do fato de o trabalho docente na UAB/Unimontes apresentar configurar vínculo empregatício porque, nesta relação de trabalho, caracterizam-se todos os elementos dispostos pelos artigos 2º e 3º da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Embora os editais de seleção para os candidatos às vagas de professor formador e tutor sejam abertos à comunidade em geral; exijam titulação, formação e experiência docente mínimas; determinem a carga horária a ser cumprida, um rol extenso de atribuições e sanções ao seu descumprimento; e ofereçam retribuição financeira pelo trabalho; dispõem sobre cláusulas que excluem a possibilidade de reconhecimento de vínculo de emprego ou de serviço público entre os docentes e a Administração Pública, sendo um trabalho marcado pela insegurança social. Tal circunstância relaciona-se ao processo de precarização do trabalho docente como consequência da desvalorização do processo de formação do docente, sua baixa remuneração para o trabalho e fragilização dos vínculos laborais. Ainda que esse processo de precarização não esteja limitado ao âmbito da UAB, parece encontrar-se mais adiantado nele, em que foi instituído e conduzido pelas mãos do Estado e revestido com aparência de legalidade, porque se apoia em leis e atos administrativos produzidos e reproduzidos pelo próprio Estado e pela Administração Pública, a exemplo da Portaria 102 de 2019. Esta desrespeita o Princípio da Legalidade ao desvirtuar a finalidade da Lei 11.273 de 2006, pois possibilita que o edital de seleção para professor formador e tutor se estenda à comunidade em geral e não somente a professores já vinculados a instituições públicas de ensino, como determina a lei. Tal fato gera a nulidade do ato administrativo, fenômeno que retroage ao nascimento do ato, tornando-o sem efeitos jurídicos. Portanto, a situação descrita não será capaz de gerar o reconhecimento dos direitos trabalhistas e sociais dos docentes, fato naturalizado pela Ideologia da Competência, diante da qual o saber-técnico se transforma em campo de disputa porque se transforma em sinônimo de felicidade ou em única forma de alcançá-la. Isso se manifesta na busca do diploma universitário a qualquer custo, mas também na nova forma assumida pela universidade, inclusive a pública, como organização destinada a atender aos interesses do Capital, fornecendo diplomas, produzindo mão de obra competente, realizando pesquisas de acordo com seus interesses. Dessa forma, subsome o trabalho docente pelo processo de racionalidade e mercantilização da educação, interferindo em sua natureza.

Palavras-chave: Universidade Aberta do Brasil. Universidade Estadual de Montes Claros. Racionalidade. Trabalho docente. Contradição.

ABSTRACT

This research aimed to verify the working conditions of the teacher's work at the Open University of Brazil (UAB) of the State University of Montes Claros (Unimontes), to ascertain whether the elements characterizing the employment relationship are in this type of work relationship and, considering the unfeasibility of recognizing the employment relationship for trainer teacher and tutors, relating this circumstance to the process of precariousness of the teacher's work. With a qualitative focus, besides bibliographic and documentary research, it presents field research carried out by means of semi-structured interviews with pre-established questions in a script, organized into three axes: working conditions of the trainer professor and tutor at UAB/Unimontes; elements characterizing the employment relationship; precariousness of the teacher's work. The interest in research arises from the fact that the teacher's work at UAB/Unimontes appears to constitute an employment relationship because, in this employment relationship, all the elements set out in articles 2 and 3 of the Consolidation of Labor Laws (CLT) are present. Although the selection edict for candidates to openings of trainer teacher and tutor are allow to the general community; require a minimum degree, training and teaching experience; determine the workload to be completed, an extensive list of duties and sanctions for non-compliance; and offer financial remuneration for the work; it has clauses that exclude the possibility of recognizing employment or public service relationships between teachers and the Public Administration, being a job marked by social insecurity. This circumstance is related to the process of precariousness of the teacher's work because of the devaluation of the teacher's training process and their low remuneration for the work. Although this process of precariousness is not limited to the scope of the UAB, it seems to be more advanced in it, as it was instituted and conducted by the government and covered with the appearance of legality, because it is based on laws and administrative acts produced and reproduced by the State itself and the Public Administration, like Ordinance 102 of 2019. These disrespects the Principle of Legality by distorting the purpose of Law 11.273 of 2006, as it allows the selection notice for trainer teacher and tutor to extend to the general community and not only to teachers already linked to public educational institutions, as determined by law. This fact generates the nullity of the administrative act, a phenomenon that retroacts to the birth of the act, making it without legal effects. Therefore, the situation described will not be able to generate recognition of teachers' labor and social rights, a fact naturalized by the Ideology of Competence, in the face of which technical knowledge becomes a field of dispute because it becomes a synonym of happiness or only way to achieve it, which manifests itself in the search for a university degree at any cost, but also in the new form assumed by the university, including the public one, as an organization destined to serve the interests of Capital, providing diplomas, producing workforce, carrying out research according to their interests. In this way, it subsumes the teacher's work by the process of rationality and commodification of education, interfering in its nature.

Keywords: Open University of Brazil. State University of Montes Claros. Rationality. Teacher's Work. Contradiction.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEAD - Centro de Educação a Distância
- CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
- CRFB/88 – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
- EaD – Educação a Distância
- IFNMG – Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
- IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior
- IES - Instituição de Ensino Superior
- MEC – Ministério de Educação e Cultura
- OMC – Organização Mundial do Comércio
- PL – Projeto de Lei
- SEED – Secretaria de Educação a Distância
- STJ – Superior Tribunal de Justiça
- STF – Supremo Tribunal Federal
- TDIC’s – Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação
- TRF – Tribunal Regional Federal
- TRT – Tribunal Regional do Trabalho
- TRT3 – Tribunal Regional do Trabalho da Terceira Região
- TST – Tribunal Superior do Trabalho
- UAB – Universidade Aberta do Brasil
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- Unimontes – Universidade Estadual de Montes Claros

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Polos presenciais UAB/Unimontes	48
Figura 2 – Tabelas de cursos e Vagas Oferecidos pela UAB/Unimontes	49
Figura 3 – Estrutura do Poder Judiciário Brasileiro	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Normas jurídicas e atos administrativos em análise nesta pesquisa	39
Quadro 2 – Categorias e critérios de distinção entre os professores atuantes na UAB	41
Quadro 3 – Comparação entre as atividades exercidas pela maioria dos docentes formadores/aplicadores e docentes-tutores (virtuais e presenciais)	43
Quadro 4 – Editais UAB/Unimontes em análise nesta pesquisa	46
Quadro 5 – Atribuições gerais do Professor Formador Bolsista - Edital nº 06/2020 - CEAD/Unimontes	52
Quadro 6 – Atribuições específicas do Professor Formador Bolsista: videoaulas – Edital nº 06/2020 - CEAD/Unimontes	53
Quadro 7 – Atribuições específicas do Professor Formador Bolsista: Orientador de TCC – Edital nº 06/2020 - CEAD/Unimontes	54
Quadro 8 – Atribuições do Tutor à Distância bolsista integrante do Sistema UAB – Edital nº 02/2019 – CEAD/Unimontes	55
Quadro 9 – Atribuições do Tutor presencial bolsista integrante do Sistema UAB – Edital nº 03/2020 – CEAD/Unimontes (3 ^a retificação)	57
Quadro 10 – Trabalho docente na UAB/Unimontes tendo em perspectiva os elementos configuradores da relação de emprego conforme a CLT	69
Quadro 11 – Redação original e alterações legais do artigo 1º, §1º da Lei 11.273 de 2006	95
Quadro 12 – Docentes trabalhadores da UAB/Unimontes participantes da pesquisa	108
Quadro 13 – Comparação entre o trabalho industrial e o trabalho docente no âmbito das interações com o objeto de trabalho	115
Quadro 14 – Comparação entre as atividades exercidas pelo docente da educação tradicional e docentes formadores e docentes-tutores (virtuais e presenciais) da UAB/Unimontes, considerando as atividades típicas do docente tradicional	126
Quadro 14.1 – Comparação entre as atividades exercidas pelo docente da educação tradicional e docentes formadores e docentes-tutores (virtuais e presenciais) da UAB/Unimontes, considerando as atividades típicas do docente professor formador	127
Quadro 14.2 – Comparação entre as atividades exercidas pelo docente da educação tradicional e docentes formadores e docentes-tutores (virtuais e presenciais) da UAB/Unimontes, considerando as atividades típicas dos docentes tutores à distância e presencial	128
Quadro 15 – Comparação entre vencimentos mensais praticados pela Unimontes, salário mensal docente previsto na CCT do SINPRO e bolsas pagas aos docentes tutores (virtuais e presenciais) da UAB/Unimontes com a titulação de mestre	147

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I – FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA ESTABELECER UMAA CRÍTICA À RACIONALIDADE DO TRABALHO DOCENTE NA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL	21
1.1 Fundamentos teórico-metodológicos: o método em Marx.....	21
1.1.1 Sentido de contradição em Marx	233
1.1.2 Sentido de trabalho em Marx, sentido técnico jurídico de trabalho e sua distinção quanto à atividade em sentido estrito.....	244
1.2 Relação entre divisão social do trabalho e ideologia	27
1.2.1 Relação entre divisão social do trabalho e racionalidade: "Ideologia da Competência".....	29
CAPÍTULO II – REGULAMENTAÇÃO LEGAL PARA O TRABALHO DOCENTE NA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL	33
2.1 – Determinações estruturais da Universidade Aberta do Brasil.....	33
2.1.1 - A Universidade Aberta do Brasil – UAB	33
2.1.2 – Universidade Aberta do Brasil frente ao princípio da Indissociabilidade.....	37
2.1.3 – Regulamentação legal para a seleção do docente no âmbito da Universidade Aberta do Brasil: recortes para delimitação do tema	39
2.1.3.1 – A natureza docente da atividade de tutor	40
2.1.3.2 – Alterações decorrentes da Portaria 102 de 2019 em relação aos editais de seleção para professor formador e tutor no âmbito da UAB/Unimontes	44
2.2 Condições para o trabalho docente na UAB/Unimontes.....	47
2.2.1 – Trabalho docente na UAB/Unimontes: atribuições e responsabilidades do professor formador e tutor	50
2.3 Desvelando a contradição do trabalho docente na UAB/Unimontes.....	59
CAPÍTULO III – ELEMENTOS CARACTERIZADORES DA RELAÇÃO DE EMPREGO NO BRASIL EM PERSPECTIVA ÀS RELAÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA UAB/UNIMONTES	61
3.1 Especificidades do Direito do Trabalho no Brasil	61
3.2 Elementos para configuração do contrato de emprego no Brasil	62
3.2.1 Elementos para configuração do contrato de emprego no Brasil em perspectiva ao trabalho docente na UAB/Unimontes.....	67
3.2.2 Bolsa UAB/Unimontes para retribuição do professor formador e tutor: a natureza jurídica da parcela	71
3.2.2.1 Bolsa UAB/Unimontes para retribuição do professor formador e tutor e sua distinção da parcela resarcitória ajuda de custo	77
3.3 Competência para processar e julgar ações versando sobre reconhecimento do vínculo empregatício no Brasil	80
CAPÍTULO IV – REGIME JURÍDICO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E A LEGALIDADE DA PORTARIA 102 DE 2019: UMA QUESTÃO DE ORDEM.....	85
4.1 Regime jurídico-administrativo: o Estado moderno e o princípio da legalidade	85

4.2 Ato administrativo: atributos e elementos.....	87
4.3 A lógica implícita na redação original da Lei 11.273 de 2006 e sua exposição de motivos	91
4.3.1 Alterações promovidas na redação original da Lei 11.273 de 2006, artigo 1º, §1º, pelas Leis 11.502 de 2007 e 11.947 de 2009: manutenção da lógica original implícita na lei	95
4.3.2 Desvio de Poder ou de Finalidade: ilegalidade da Portaria 102 de 2019 e dos editais publicados pela UAB/Unimontes?	100
4.3.2.1 Nulidade da Portaria 102 de 2019: efeitos no mundo dos fatos	103
CAPÍTULO V – O TRABALHO DOCENTE NA UAB/UNIMONTES: NATUREZA, RACIONALIDADE E PRECARIZAÇÃO	107
5.1 Reais condições do trabalho docente na UAB/Unimontes	108
5.1.1 Transformações na natureza do trabalho docente	112
5.1.1.2 Racionalidade do trabalho docente na UAB/Unimontes.....	119
5.2 Relação de trabalho fática entre o professor formador e o tutor da UAB/Unimontes e a Administração Pública	129
5.2.1 Configuração dos elementos do vínculo de emprego.....	129
5.3 Condições de trabalho docente do professor formador e tutor da UAB/Unimontes e o processo de precarização do trabalho	136
5.3.1 Precarização do trabalho docente na UAB/Unimontes.....	143
5.3.1.1 Fragilização dos vínculos e não reconhecimento do vínculo de emprego	143
5.3.1.2 Remuneração abaixo do salário-mínimo e incompatível com o volume e complexidade da demanda de serviço	144
5.3.1.3 Regime de tempo parcial de trabalho	150
CONCLUSÃO.....	152
REFERÊNCIAS.....	160
APÊNDICE	168
ANEXOS.....	171

INTRODUÇÃO

Sentada em frente ao meu computador, reflito sobre como cheguei aonde estou neste exato momento, ou seja, pesquisando sobre o trabalho docente na Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Confesso que a docência não foi minha primeira escolha profissional. Sou graduada em Direito e advoguei por mais de dez anos na área trabalhista sem que a dedicação à docência perpassasse qualquer dos meus objetivos ou expectativas profissionais. No entanto, em 2007, recebi um convite que modificaria os rumos da minha história. Nesse ano, passei a desempenhar a função de professora do ensino superior, inaugurando minha trajetória docente como responsável pela disciplina Prática Trabalhista, em uma Instituição Privada de Ensino.

Bacharel que sou, pensei, intimamente, que bastaria, apenas e tão somente, compartilhar com os alunos o que a minha prática na advocacia trabalhista havia me proporcionado apreender. Ledo engano!

Compreendi que, para desenvolver-me na carreira docente, seria necessário investir na formação *stricto sensu* e, em 2013, ingressei no mestrado em Desenvolvimento Social. Minha investigação para a dissertação foi dedicada a um estudo que relacionava gênero, sindicalismo e o que sempre foi o meu campo de maior interesse: o mundo do trabalho.

Essa pós-graduação me deu a oportunidade de cursar a disciplina Docência do Ensino Superior, experiência que me permitiu compreender melhor o significado e a complexidade do exercício da docência, levando-me ao fascínio por essa profissão a qual, para além de minha atividade principal, tornou-se um propósito, sempre motivado pela curiosidade em compreender suas perspectivas e desafios.

Já em 2019, quando ingressei no doutorado em Desenvolvimento Social, conheci a Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada conforme o Decreto 5.800 de 2006 e incluída na Lei 11.273 de 2006. Sua proposta pareceu-me nebulosa e levou-me a refletir sobre o futuro do trabalho docente, considerando a interferência das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC's), suas consequências para o trabalho do professor e a desvalorização do processo de formação do docente. Esse foi o mote para que o trabalho docente na UAB se tornasse meu objeto de pesquisa, tendo como problematização verificar a possibilidade de precarização desse trabalho.

Minha tese investiga a racionalidade do trabalho docente na UAB da UAB/Unimontes. Propõe discutir se esse trabalho configura ou não vínculo empregatício,

relacionando tal circunstância ao processo de precarização como consequência da desvalorização do processo de formação do docente e sua consequente remuneração para o trabalho, além de desvelar a ideologia praticada pelo Estado e que convence os professores a aderirem aos termos e condições de remuneração, carga horária e trabalho dos editais que regulamentam o processo seletivo junto à UAB/Unimontes.

Assim, a pesquisa tem como objetivo geral investigar as condições de trabalho docente na UAB/Unimontes, diante do qual fixei como objetivos específicos os seguintes: compreender os pressupostos, fundamentos e categorias de pesquisa, considerando o método em Marx; compreender a regulamentação legal e as condições do trabalho docente professor formador e tutor na UAB/Unimontes; analisar se os elementos configuradores da relação de emprego se caracterizam na relação de trabalho entre o docente professor formador e tutor da UAB/Unimontes e a Administração Pública; investigar se as condições do trabalho docente professor formador e tutor na UAB/Unimontes se relacionam ao processo de precarização do trabalho docente.

Para tanto, levantei as seguintes hipóteses: existe vínculo de emprego entre o docente que trabalha na UAB/Unimontes e a Administração Pública sendo a Justiça do Trabalho competente para dirimir tal questão; não existe possibilidade de reconhecimento de vínculo empregatício entre o docente que trabalha na UAB/Unimontes e essa condição relaciona-se ao processo de precarização do trabalho; o trabalho realizado pelo docente na UAB/Unimontes é precário ou precarizado.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, no processo de investigação foi empregada a pesquisa bibliográfica e documental com a finalidade de levantar e selecionar a literatura disponível. Como um primeiro recorte, selecionei a UAB da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) para a pesquisa, porque atende às características exigidas pelo Ministério da Educação para convênio, ou seja, é uma Instituição Pública de Ensino Superior (IPES), criada por meio da Lei Estadual nº 2.615 de 1962 e dispõe do Centro de Educação a Distância (CEAD), implementado para acolher os cursos e programas oferecidos na modalidade à distância. A EaD/Unimontes tem um alcance significativo, pois está presente em 43 polos em todo o estado de Minas Gerais, sendo a responsável pelos processos seletivos para bolsas no sistema UAB.

Realizei uma pesquisa documental para analisar os critérios e o procedimento para seleção dos candidatos a trabalharem na UAB, assim como para concessão e pagamento de bolsas. Verifiquei que o processo é regulamentado pela portaria 183 de 2016, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). De forma específica, é o artigo

7º da Portaria que prevê a realização de processo seletivo com vistas à concessão de bolsas UAB. Analisando essa Portaria, logo de início, notei uma distinção interessante: o tutor não recebe a designação de professor, ao contrário do que acontece com o formador e o conteudista.

Esse mesmo artigo 7º sofreu regulamentação pela Portaria 102 de 2019, que classifica as modalidades de bolsa em cinco grupos. Dentre eles, o grupo 03 (três) contempla a modalidade de bolsa de tutoria, e o grupo 04 (quatro), a modalidade de bolsa de professor formador e professor conteudista. Enquanto o processo seletivo para a modalidade de bolsa tutoria pode ser aberto para a comunidade em geral, a participação no processo de seleção para modalidade de bolsa de professor formador e professor conteudista é restrita aos docentes concursados do quadro da IPES, admitindo-se, excepcionalmente, a participação de professores externos no caso de não preenchimento das vagas para professor formador.

Ainda em sede de pesquisa documental, observei que a seleção ocorre de acordo com editais que vinculam os participantes ao Sistema UAB/Unimontes, nos quais também há a distinção entre a figura do tutor e dos professores que atuam na UAB, estes divididos em duas categorias básicas: professor formador (I e II) e professor conteudista (I e II).

Nesse aspecto, considerei outros dois critérios como recortes para melhor delimitação do tema: restringi a análise aos editais a partir de 2019, em especial aos posteriores à publicação da Portaria 102 de 2019, o que se deu em 13 de maio de 2019, abertos e encerrados até o limite do ano de 2020, em razão da exigência da adequação dos editais dos processos seletivos às novas determinações; e às disposições para as atividades de tutor presencial e à distância e professor formador I e II na Unimontes, pois não foram abertos editais para processo seletivo para professor conteudista nos anos de 2019 e 2020. Isso se justifica, ao que indicou a pesquisa, pela apropriação do conteúdo e do material já produzido anteriormente para a UAB/Unimontes por professores conteudistas.

Analisei, também, o que os editais desses processos seletivos estabelecem a partir de minhas experiências como advogada trabalhista e docente do ensino superior, considerando os 17 (dezessete) anos de experiência como docente do ensino superior na modalidade presencial e, nos anos de 2020, 2021 e 2023, remota.

Em um primeiro momento, observei que, apesar da exigência em termos de titulação, formação e experiência docente para participar do certame, os valores das retribuições financeiras pagas na forma de bolsas estavam absolutamente defasados em relação ao salário-mínimo praticado. Além disso, a carga horária prevista não era suficiente para cumprir as atribuições que os editais determinavam sem o elastecimento habitual da

jornada de trabalho do professor, mesmo contando com todo o aparato tecnológico e a intermediação das TDIC's, via Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), típicas da Educação a Distância (EaD).

Tais fatos causaram-me espanto porque, embora esse processo não esteja limitado ao âmbito da UAB, parece encontrar-se mais adiantado nele, em que foi instituído e conduzido pelas mãos do Estado e revestido com aparência de legalidade, visto que se apoia em leis e atos administrativos como portarias e editais, produzidos e reproduzidos pelo próprio Estado e pela Administração Pública. Dessa forma, pareceu-me ser latente a contradição no contexto da UAB/Unimontes.

Em primeiro lugar, a contradição está na própria compreensão de Universidade, considerando o tripé ensino, pesquisa e extensão, e a finalidade da UAB que é limitada a expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país, “democratizando” o acesso ao ensino público de qualidade, embora seja referida como Universidade. Em segundo, está entre essa finalidade da UAB e as reais condições de trabalho docente na UAB/Unimontes, num movimento que oculta suas verdadeiras determinações.

À vista desses dados, o projeto de pesquisa foi submetido ao comitê de ética e disciplina da Unimontes, aprovado conforme o Parecer n. 6.659.596. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas junto a docentes tutores e formadores participantes desta pesquisa com o objetivo de averiguar se os elementos do vínculo de emprego estão configurados na relação de trabalho fática estabelecida entre os docentes e a Administração Pública bem como investigar as reais condições em que essa modalidade de trabalho ocorre e como isso afeta a natureza do trabalho docente.

Tendo em vista a complexidade da temática que envolve a precarização, a discussão teórica quanto a esse tema foi reservada ao último capítulo da tese, ocorrendo de modo concomitante à apresentação dos dados empíricos obtidos a partir da pesquisa de campo realizada.

Em termos de referencial teórico, os autores utilizados para discutir ideologia, contradição, trabalho, divisão social do trabalho e racionalidade foram Chauí (2008; 2021), De Masi (2000; 2023), Paulo Netto (2011; 2016), Löwy (2000), Marx e Engels (2007), Marx (1983; 1991), Martinez (2023), Paraná (2018), Romero (2021) e Sader (2012). Para discutir Universidade Aberta do Brasil foram adotados Lacé (2006), Costa e Duran (2012) e Veloso (2018). Princípios de Direito do Trabalho, relação de emprego e seus elementos foram discutidos com base em Cairo Júnior (2013), Delgado (2020), Martinez (2023), Martins (2023). Regime jurídico da Administração Pública, princípio da Legalidade e desvio de

finalidade foram discutidos à luz de Bandeira de Mello (2010; 2013), Carvalho Filho (2022), Di Pietro (2023) e Justen Filho (2023). Natureza do trabalho docente e precarização foram discutidos considerando Alves (2009; 2013), Antunes (2019; 2020; 2012), Antunes e Pinto (2017), Belloni (2002; 2015), Peres (2018), Previtali e Fagiani (2020), Tardif (2004), Tardiff e Lessard (2009); Veloso (2018), Veloso e Mill (2018), compondo, assim, a pesquisa bibliográfica.

A tese está dividida em 05 (cinco) Capítulos, além da Introdução e das Conclusões.

No primeiro Capítulo intitulado Fundamentos teóricos metodológicos para estabelecer uma crítica à racionalidade do trabalho docente na UAB, busquei compreender o raciocínio que orienta o método, bem como as categorias existentes como pressupostos teórico metodológicos da pesquisa, tendo como ponto de partida o conceito de contradição para aprofundar na compreensão de trabalho, divisão social do trabalho e racionalidade, estabelecendo a relação entre essas categorias e a “Ideologia da Competência”.

No segundo Capítulo, Regulamentação legal para o trabalho docente na Universidade Aberta do Brasil, investiguei as determinações estruturais e a finalidade da UAB. Discutindo a regulamentação legal para o trabalho docente no contexto da UAB/Unimontes, verifiquei que a contradição existente se localiza entre a finalidade da UAB em democratizar o ensino público e o grau de exploração nas relações de trabalho docente na UAB/Unimontes.

No terceiro Capítulo, Elementos caracterizadores da relação de emprego no Brasil em perspectiva às relações de trabalho docente na UAB/Unimontes, foi possível averiguar que todos os elementos necessários para configurar uma relação de emprego encontram-se presentes na relação de trabalho entre o docente da UAB/Unimontes e a Administração Pública.

Entretanto, considerando que a Administração Pública está em um dos polos da relação jurídica investigada e a lógica implícita na redação original da Lei 11.273 de 2006, a chamada lei de bolsas, no quarto Capítulo - Regime jurídico da Administração Pública e a legalidade da Portaria 102 de 2019: uma questão de ordem - investiguei o desvio de finalidade enquanto critério de nulidade e invalidação dos Atos Administrativos que norteiam o processo seletivo simplificado da UAB/Unimontes e sua capacidade de inviabilizar o reconhecimento do vínculo de emprego e dos direitos dele decorrentes aos docentes da UAB/Unimontes.

No quinto Capítulo, O trabalho docente na UAB/Unimontes: natureza, racionalidade e precarização, realizei uma pesquisa de campo considerando a contradição do trabalho docente na UAB/Unimontes observada a partir da pesquisa documental, buscando compreender se as condições de trabalho docente, bem como se os elementos caracterizadores do vínculo

empregatício, também restam configurados na relação fática de trabalho, relacionando tal circunstância e a impossibilidade de reconhecimento de vínculo de emprego à precarização do trabalho docente na UAB/Unimontes.

Ao final, apontei algumas considerações a título de conclusão. Ficou demonstrado que todos os elementos do vínculo empregatício se encontram configurados na relação de trabalho fática estabelecida entre os docentes tutores e formadores da UAB/Unimontes e a Administração Pública. Todavia, não é possível o reconhecimento de tal relação jurídica e dos direitos dela decorrentes em razão das especificidades que envolvem o fato de a Administração Pública encontrar-se em um dos polos dessa relação, especialmente considerando a possibilidade de nulidade dos Atos Administrativos que balizam o processo seletivo, em especial a Portaria 102 de 2019 e os editais a ela adequados, por afronta ao princípio da Legalidade e por desvio de poder ou finalidade frente à Lei 11.273 de 2006.

Tal circunstância relaciona-se ao processo de precarização do trabalho docente em consequência da desvalorização do processo de formação do docente, sua baixa remuneração para o trabalho e fragilização dos vínculos laborais estabelecidos. Esse fato vem sendo naturalizado pela “Ideologia da Competência” que se manifesta na busca do diploma universitário a qualquer custo e na nova forma assumida pela Universidade, inclusive a Pública, como organização destinada a atender aos interesses do Capital para o que subsume o trabalho docente pelo processo de racionalidade e mercantilização da Educação, interferindo em sua natureza.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA UMA CRÍTICA À RACIONALIDADE DO TRABALHO DOCENTE NA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

Considerando o meu processo de inserção na academia, como expicitei na Introdução, é certo que escolher o materialismo histórico-dialético como opção teórico-metodológica para nortear a pesquisa implicou um esforço pessoal no sentido de compreender o raciocínio que orienta o método e para me apropriar do conhecimento já produzido sobre as categorias existentes, consciente de que se trataria dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa.

Nesse aspecto, tornou-se um procedimento essencial o estudo das obras de Marx e Engels (2007), a exemplo de *A Ideologia Alemã*, e de outros autores que auxiliam na compreensão do método em Marx, como José Paulo Netto (2011), Emir Sader (2012), Michael Löwy (2000), Marilena Chauí (2008) e Daniel Romero (2005).

Esses serão os autores de referência para a escrita deste primeiro Capítulo da tese. Há diálogo com outros, mas com esses, no entanto, aprofundei a compreensão de categorias à luz do pensamento marxista e marxiano, princípio importante no processo de teorizar sobre o objeto de pesquisa.

Neste Capítulo, proponho esclarecer, além dos fundamentos, os conceitos teórico-metodológicos que funcionam como suporte para a investigação.

1.1 Fundamentos teórico-metodológicos: o método em Marx.

Aplicar o método em Marx significa entender que o materialismo concebido por ele se contrapõe ao idealismo de Hegel por crer que as ideias sempre têm bases materiais que as explicam, partem da realidade concreta. Isso faz com que o estudo da história seja fundamental para identificar as determinações do objeto de pesquisa, ou seja, os traços pertinentes aos elementos constitutivos da realidade.

Nesse sentido, explicam os autores em referência que

[...] o mundo sensível que o rodeia não é uma coisa dada imediatamente por toda a eternidade e sempre igual a si mesma, mas produto da indústria e do estado de coisas da sociedade, e isso precisamente no sentido de que é um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, que, cada uma delas sobre o ombro da precedente, desenvolveram sua

indústria e seu comércio e modificaram sua ordem social de acordo com as necessidades alteradas (MARX; ENGELS, 2007, p. 30).

Estudar a história do objeto significa, portanto, considerar a contribuição de cada geração que antecede a atual para sua formação, constituição e movimento. É examinar em todos os detalhes as condições de existência das diversas formações sociais antes de deduzir delas ideias políticas, jurídicas, estatísticas, filosóficas, religiosas, enfim... sobre o objeto.

É a dialética, movimento interno de produção da realidade chamado de contradição, operando-se a partir da negação, apropriação e superação do conhecimento já produzido sobre as categorias existentes ou pressupostos teóricos metodológicos da pesquisa. Nesse aspecto, interessante lembrar que “[...] a contradição se estabelece entre homens reais em condições históricas e sociais reais e chama-se luta de classes [...]” (CHAUÍ, 2008, p. 47).

Desse modo, é preciso ter uma dimensão completa do que se está pretendendo quando a proposta envolve utilizar o materialismo histórico-dialético como método para investigação de um fenômeno, de um objeto. É preciso discernir por onde começar e aonde se pretende chegar, com consciência clara quanto ao que se propõe: a compreensão da totalidade do objeto.

Por isso, o ponto de partida está na empiria porque é preciso debruçar sobre a representação caótica do objeto, tal como se apresenta, real e concretamente, à frente e ao redor do pesquisador. Assim, o processo contraditório do movimento dialético pressupõe descobrir os polos, entender a negação e chegar à síntese. A partir daí o processo requer a prática de abstrações, progressivamente, a fim de atingir conceitos mais simples.

Feito esse movimento, será preciso voltar a fazer a viagem de modo inverso, até me deparar novamente com o concreto, não mais em sua representação caótica do todo, mas conseguindo enxergar, na totalidade de determinações¹ que compõem o objeto, a reprodução do seu movimento ideal e a contradição para propor a crítica.

Nesse processo, é importante considerar que a concepção de crítica em Marx não se limita a diferenciar sobre o que é positivo ou negativo quanto ao objeto de estudo, mas a ultrapassar os limites sócio-históricos do fenômeno estudado. Incorporando o que há de válido para me apropriar desse conhecimento, posso ser capaz de ir além dele, extrapolando o que a formulação original propunha, enxergando o objeto sem lacunas, em sua totalidade.

Como também lembra o autor em referência:

¹ Para Marilena Chauí (2008), determinações são as características intrínsecas a uma realidade e que foram sendo produzidas pelo processo que deu origem a essa realidade.

Essa concepção da história consiste, portanto, em desenvolver o processo real de produção a partir da produção material da vida imediata e em conceber a forma de intercâmbio conectada a esse modo de produção e por ele engendrada, quer dizer, a sociedade civil em seus diferentes estágios, como o fundamento de toda a história, tanto a apresentando em sua ação como Estado como explicando a partir dela o conjunto das diferentes criações teóricas e formas da consciência – religião, filosofia, moral, etc. – e em seguir seu processo de nascimento a partir dessas criações, o que então torna possível, naturalmente, que a coisa seja apresentada em sua totalidade (como a ação recíproca entre esses diferentes aspectos) (MARX; ENGELS, 2007, p. 42).

Desse modo, estabelecer a crítica por si só não se justificaria, senão para que haja uma superação a partir da compreensão da essência da coisa. Para alcançá-la, devo me apropriar do conhecimento já produzido quanto às categorias existentes, que seriam, na realidade, os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa que se inicia.

E justamente porque a minha pretensão com a pesquisa está em compreender a racionalidade do trabalho docente na UAB é que meu objetivo geral está relacionado a revelar a contradição no contexto da UAB para entender a dinâmica do trabalho docente na UAB/Unimontes.

Nas subseções seguintes, apresento um estudo das categorias contradição e racionalidade conforme uma linha de raciocínio desenvolvida para conduzir o leitor à compreensão das ideias e reflexões as quais a pesquisa se propõe.

1.1.1 Sentido de contradição em Marx

Por contradição não se comprehende o falso ou o equívoco, como entende a filosofia clássica, conforme os autores estudados. Marx, apropriando-se da discussão hegeliana, resgata o sentido de contradição como o cerne da realidade (SADER, 2012). Nesse viés, a história é considerada como o movimento impulsionado por uma força criadora dos acontecimentos, chamada de contradição, que iguala os acontecimentos ao próprio tempo, como esclarece Chauí (2008, p. 40):

[...] o aspecto mais fundamental da contradição é que ela é um motor temporal: ou seja, as contradições não existem como fatos dados no mundo, mas são produzidas. A produção e a superação das contradições são o movimento da história. A produção e a superação das contradições revelam que o real se realiza como luta. Nesta luta, uma realidade é produzida já dividida, já fraturada, num polo positivo e num polo que nega o primeiro, essa negação sendo a luta mortal dos contrários, que só termina quando os dois termos se negam inteiramente um ao outro e engendram uma síntese. Essa síntese ou realidade nova também surgirá fraturada e reabre a luta dos

contraditórios, de sua negação recíproca e da criação de uma nova síntese que, por seu turno, já é, em si mesma, uma nova divisão interna.

A contradição pressupõe, por conseguinte, colocar dois termos em perspectiva polarizada e tomá-los, ao mesmo tempo e na mesma relação, de modo que um termo nega a realidade do outro. A contradição é história porque sua produção e superação impulsionam o movimento que é o próprio tempo, empurrado pela racionalidade que se faz até que a negação absoluta entre os polos produza uma nova realidade ou síntese, mas que já nasce fragmentada, uma vez que carrega em si o germe da sua contradição (CHAUÍ, 2008).

Capturar as relações contraditórias entre os polos analisados significa, assim, capturar a essência do movimento das coisas e enxergar as determinações históricas que as fizeram ser o que são, a partir das transformações observadas no curso do tempo. Esse é o movimento necessário para desocultar ou, melhor, revelar as contradições e consiste no primeiro passo para estabelecer a crítica sobre elas.

Uma vez reveladas as contradições e lacunas do discurso ideológico, a superação acontece com o preenchimento dessas mesmas lacunas para, então, alcançar a crítica, revelando a totalidade do objeto e sua essência.

Esclarecida a compreensão acerca de contradição, tendo em vista que a pesquisa envolve o trabalho docente, transparece a necessidade de aprofundar na compreensão imbrincada de trabalho, divisão social do trabalho e racionalidade para seguir adiante.

1.1.2 Sentido de trabalho em Marx, sentido técnico jurídico de trabalho e sua distinção quanto à atividade em sentido estrito

Há quase 20 (vinte) anos, quando já havia iniciado minha carreira como advogada trabalhista e, certamente por força dessa circunstância, chegou ao meu conhecimento a publicação de um livro que, aovê-lo na mesa de meu colega de escritório, despertou-me imediata atenção. Falo do livro chamado *O Ócio Criativo*, uma entrevista de Domenico De Masi a Maria Serena Palieri a (2000, p. 07) que nela expõe o seu “[...] pensamento sobre o trabalho, o tempo livre e a evolução de nossa sociedade”.

Críticas à parte, foi notável, ao meu sentir, o fato de que aquela obra descrevia uma visão totalmente diversa da que eu estava habituada a acreditar: a de que o objetivo do ser humano é o repouso e não o trabalho.

De Masi (2000) trata a questão de um ponto de vista interessante quando, bebendo em Marx, pensa a natureza do trabalho a partir das modificações em sua estrutura ao longo do tempo, iniciando sua análise pela sociedade rural. Antes disso, argumenta ele, o trabalho recebia um sentido negativo, relacionado a uma espécie de punição para expiação dos pecados, em especial quando implicava o esforço físico. Era, portanto, uma atividade executada por quem não tinha alternativa, ou seja, os escravos (DE MASI, 2023).

Não é à toa que, comumente, seu significado esteja relacionado ao sofrimento, não esquecendo o fato de que a palavra trabalho, em português, se origina do latim *tripalium*, “[...]um instrumento feito de três paus aguçados, algumas vezes ainda munidos de pontas de ferro, no qual os agricultores bateriam o trigo, as espigas de milho, o linho, para rasgá-los e esfiapá-los.” (ALBORNOZ, 1994, p. 10), sendo por muitas vezes relacionado à tortura.

Na sociedade rural, o trabalho, qualquer que fosse ele, acontecia em casa, local onde normalmente coexistiam a moradia e a “oficina”; o artesão, por exemplo, participava de todo o processo de produção e comercializava seus produtos na vizinhança; a formação das crianças acontecia pela aprendizagem do ofício; as mulheres trabalhavam em conjunto com os demais seres humanos. Não havia distinção entre o tempo de vida e o tempo de trabalho. Ao final do dia, quando a luminosidade se tornava precária, as pessoas da comunidade reuniam-se na oficina e ela se transformava em uma espécie de clube, onde se discutia sobre arte, política, as questões da vida urbana (DE MASI, 2023).

No final do século XVIII, esse cenário começa a sofrer uma transformação drástica. Após importantes revoluções na Inglaterra, nos Estados Unidos e na França, a sociedade transforma-se e o trabalho acompanha essa transformação sofrendo uma mudança estrutural também. Nesse contexto, a fábrica passa a ter um papel central enquanto unidade de tempo e lugar para onde o mundo do trabalho se desloca, deixando de coexistir com o ambiente no qual a vida acontecia. É o advento da sociedade industrial, que se consolida nos séculos XIX e XX (DE MASI, 2000; 2023).

O estranhamento do trabalhador, que se sente separado tanto do ambiente da vida quanto do seu trabalho, é uma das consequências da sociedade industrial assim como o aumento e estandardização da produção. Por isso, trabalho é uma categoria central em Marx. Para ele, é o trabalho que permite pensar o homem como ser que age sobre o mundo das coisas, transformando voluntariamente a natureza em seu benefício próprio, produzindo alimento, vestimenta, abrigo, etc..., conforme necessário à sua sobrevivência.

Os homens fazem história por meio do trabalho ao transformarem suas condições reais de existência, modificando a realidade ao longo das gerações, sendo este o primeiro ato

histórico do ser humano: produzir para sobreviver por meio da sua força de trabalho. O trabalho é compreendido, assim, como uma atividade de autorrealização humana, mas, especialmente, como uma relação social de produção (MARX, 2010).

Autores da área do Direito do Trabalho, como Martinez (2023, p. 72), fazem importante distinção entre atividade enquanto gênero que se subdivide nas espécies trabalho e atividade em sentido estrito à luz dessa compreensão:

O que distingue as referidas espécies substancialmente é a meta. Enquanto o ‘trabalho’, indispensavelmente remunerado (ou a remunerar), tem por escopo o sustento próprio e, se for o caso, familiar do trabalhador, a forma identificada como ‘atividade em sentido estrito’, prestada, em regra, sem qualquer onerosidade ou mediante uma contraprestação meramente simbólica, tem objetivos diferentes, que podem estar relacionados com o intento de aperfeiçoamento ou associados a ações meramente solidárias.

[...]

O vocábulo ‘trabalho’, num sentido evidentemente técnico-jurídico, estará continuamente associado à ideia de contraprestação pecuniária porque é entendido como um valor social que significa e que dá honradez à pessoa humana. Isso acontece porque, conforme antecipado, a remuneração dele decorrente visa ao sustento do trabalhador e, se for o caso, de sua família. Sem a contraprestação pecuniária o trabalho não alcançaria o seu objetivo social. Desse modo, pode-se concluir que, havendo necessidade de sustento próprio e/ou familiar, existirá trabalho e que, existindo trabalho, terá de ser atribuída uma contraprestação por força dele.

Nesse aspecto, comprehendo haver uma relação entre o sentido de trabalho em Marx e o sentido técnico-jurídico de trabalho, pois, tanto naquele quanto neste caso, relaciona-se o trabalho à autorrealização humana, que corresponde à dignificação e à honradez do homem enquanto pessoa humana.

No caso do sentido técnico jurídico, a questão da contraprestação em pecúnia pelo trabalho realizado ganha relevância para distinguir o trabalho em si de uma outra atividade em sentido estrito qualquer pela qual seja viável o labor que não vise a subsistência e sobrevivência humanas, mas uma retribuição em outro sentido como o educacional, o cultural, o solidário, etc., a exemplo do que acontece com o trabalho voluntário ou o estágio.

Seguindo essa linha de raciocínio, é preciso atentar para o fato de que, na sociedade industrial, o homem não se percebe no resultado do seu trabalho. Este é o ponto de partida para entender a alienação, pois Marx bebe em Hegel, novamente, para formular o conceito. Ao trabalhar, o homem constrói história, mas, sem a consciência de o estar fazendo, porque é influenciado pela ideologia dominante e não se reconhece nesse processo e no seu resultado.

O trabalho torna-se alienado, pois, o indivíduo, ao realizá-lo, não produz para satisfazer suas próprias necessidades ou as da comunidade em que vive, mas produz, desde a concepção, com a finalidade de venda. “O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria* e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral.” (MARX, 2010, p. 80).

Nessa toada, há situações em que, levado a crer que desempenha atividade em sentido estrito, o trabalhador realiza verdadeiro trabalho em sentido técnico-jurídico sem, entretanto, receber a contraprestação devida ou sentir-se lesado de alguma forma por quem o explora, já que a alienação faz com que tais situações sejam naturalizadas pela ideologia dominante.

Como se vê, a alienação possibilita a ideologia que, por sua vez, justificará a exploração presente na Divisão Social do Trabalho na sua forma completa, com a separação do trabalho material do intelectual. Adiante esse raciocínio será explicitado.

1.2 Relação entre divisão social do trabalho e ideologia

A divisão social do trabalho não se confunde com o que se pode compreender por uma divisão do trabalho dependente de condições naturais (meio ambiente ou biológicas). Esta se desenvolve em razão de fatores como sexo, aptidão e idade, por exemplo, e aquela complexifica esse processo. Tem sua origem na agricultura quando, pela primeira vez na história, ocorre o excesso de produção de alimentos. Para melhor compreensão, necessário acompanhar o processo da divisão social do trabalho em Marx.

Nessa ótica, Chauí (2008; 2021) explica que os homens se distinguem dos animais porque produzem voluntariamente as condições de sua própria existência, material e espiritual, sendo tal produção dependente de condições naturais (meio ambiente e biológicas) e da procriação. Trata-se do conjunto das forças produtivas que constitui a produção e reprodução da existência humana, influenciado pelo período histórico de forma diferente, e ao qual acrescenta-se a divisão do trabalho.

Todavia, a procriação, que em si é uma condição natural, transforma-se em social por determinar a forma de intercâmbio e cooperação entre os homens, influenciando na forma de produção no cerne da divisão do trabalho. Esse é um processo que se desenvolve a partir

da convivência no âmbito familiar e dá origem à divisão social do trabalho, que determina o conjunto das forças produtivas², mas, também, é determinada por elas.

Desse modo, a divisão do trabalho começa no seio da família, onde as tarefas são divididas por aptidão e idade. Dessa primeira divisão decorre, no entanto, a divisão social do trabalho, a partir da agricultura e pastoreio, desdobrando-se, depois, entre comércio e indústria, até culminar na divisão entre campo e cidade. Tal movimento continua com o desenvolvimento de novas formas de divisão do trabalho no interior de cada esfera de atividade (CHAUÍ, 2008).

Seria ingênuo, entretanto, compreender divisão social do trabalho como uma simples divisão de tarefas. Ela significa algo muito mais complexo, uma vez que envolve a relação social entre os homens por meio do trabalho socialmente dividido. De fato, diz respeito à manifestação da existência de diferentes formas de propriedade que tem seu ápice na propriedade capitalista, porque nela a divisão ocorre entre os proprietários privados do Capital e do produto do trabalho e os assalariados, donos da força de trabalho vendida como mercadoria (CHAUÍ, 2008).

O resultado dessa equação é a desigualdade social com a desigual distribuição do produto do trabalho em razão das diferentes formas de propriedade anteriormente referidas, verdadeira contradição ocultada pelo discurso ideológico. A divisão social do trabalho torna-se completa na sociedade Capitalista com a separação do trabalho material e imaterial ou intelectual.

Com efeito, à medida que uma forma determinada da divisão social do trabalho se estabiliza, se fixa e se repete, cada indivíduo passa a ter uma atividade determinada e exclusiva que lhe é atribuída pelo conjunto das relações sociais, pelo estágio das forças produtivas e, evidentemente, pela forma da propriedade. Cada um não pode escapar da atividade que lhe é socialmente imposta. A partir desse momento, todo o conjunto das relações sociais aparece nas ideias como se fosse coisa em si, existente por si mesma, e não como consequência das ações humanas (CHAUÍ, 2008, p. 61).

A separação entre o trabalho material e o intelectual leva ao entendimento de que as ideias têm vida própria e não que foram formuladas para justificar a divisão social do trabalho. Quando essa tese se torna hegemônica, aparece a força do discurso ideológico, expressão do poder e dominação de uma classe sobre outra por meio de ideias cujo ponto de vista é o da classe dominante.

² A produção e reprodução das condições de existência através do trabalho (relação com a natureza); da divisão do trabalho (relação de intercambio e cooperação entre os homens) e da procriação (sexualidade e família) constitui o conjunto das forças produtivas (CHAUÍ, 2008).

Nasce agora a ideologia propriamente dita, isto é, o sistema ordenado de ideias ou representações e das normas e regras como algo separado e independente das condições materiais, visto que seus produtores – os teóricos, os ideólogos, os intelectuais – não estão diretamente vinculados à produção material das condições de existência. E, sem perceber exprimem essa desvinculação ou separação através de suas ideias (CHAUÍ, 2008, p. 63).

Assim, a divisão social do trabalho e, em especial, a separação entre o trabalho material e o intelectual, distinguem quem tem poder de mando por deter conhecimento (os trabalhadores intelectuais) de quem deve obedecer, pois, a rigor, não detém determinado tipo de conhecimento (os trabalhadores manuais). A isso se soma a aparente autonomia do trabalho intelectual sobre o material, que surge como autonomia das ideias particulares da classe dominante e, por sua vez, aparecem como ideias de todas as classes.

A relação entre divisão social do trabalho e ideologia, evidencia que sua função é construir lacunas no discurso ideológico de forma a evitar a revolta pelos dominados. Com essa compreensão, resta estabelecer a relação entre divisão social do trabalho e racionalidade. É o que proponho na próxima subseção.

1.2.1 Relação entre divisão social do trabalho e racionalidade: Ideologia da Competência

Nos anos 30 do século XX, houve uma mudança no processo social do trabalho conhecida como Fordismo, que introduziu uma nova prática nas relações sociais de produção: a “organização”. Tal criação teria como “objetivo” garantir a qualidade dos produtos a partir da administração racional e eficaz do trabalho, o que justificaria o investimento em pesquisas e laboratórios, a fim de avançar científica e tecnologicamente (PERES, 2018; CHAUÍ, 2021).

Dentre as novidades trazidas pela organização para o trabalho industrial estavam a gerência científica, separando o trabalho intelectual do trabalho material, e a linha de montagem. Já suas características envolveriam i) racionalidade administrativa que “[...] consiste em sustentar que não é necessário discutir os fins de uma ação ou de uma prática, e sim estabelecer meios eficazes para a obtenção de um objetivo determinado [...]” (CHAUÍ, 2021, p. 56); ii) rígida hierarquia entre cargos e funções cuja lógica estabelece relação de eficiência para obter promoção, *status* e poder; iii) uma administração autônoma e independente, que funciona por si mesma, independentemente da vontade e da decisão de seus membros (PERES, 2018; CHAUÍ, 2021).

Racionalidade relaciona-se à “[...] forma como o processo de trabalho se submete ao processo de valorização [...]” (ROMERO, 2005, p. 68) para extração da mais-valia relativa. Refere-se à subsunção ou dominação do trabalho vivo pelo trabalho morto, que passa a definir e determinar a forma e o ritmo de produção do trabalhador. Em Marx, a ideia de subsunção ultrapassa a de subordinação e se vincula à destruição do que é natural em prol do mais-valor. O trecho seguinte é elucidativo quanto à compreensão de subsunção:

A grande indústria, apesar desses meios protecionistas, universalizou a concorrência [...] criou os meios de comunicação e o moderno mercado mundial, submeteu a si o comércio, transformou todo o capital em capital industrial e gerou, com isso, a rápida circulação (o desenvolvimento do sistema monetário) e a centralização dos capitais. [...]. Subsumiu a ciência natural ao capital e tomou da divisão do trabalho a sua última aparência de naturalidade. Destruiu, em geral, a naturalidade, na medida em que isso é possível no interior do trabalho, e dissolveu todas as relações naturais em relações monetárias (MARX; ENGELS, 2007, p. 60).

O aspecto que interessa ao meu estudo é, além do método de investigação e exposição, a análise que Marx faz sobre a *técnica* e sua influência para a realização do trabalho abstrato e a produção de mais-valia relativa, a partir da subsunção do trabalho ao Capital, com a separação da concepção e execução do trabalho, ou seja, a divisão social do trabalho.

Existem estudos que nos auxiliam a compreender melhor o que se entende por subsunção na teoria marxista:

É por meio da subsunção que o trabalho e o trabalhador acabam por se adequar à máquina como mais uma de suas partes integrantes, transformando o trabalho subsumido em uma dimensão do próprio capital. Essa relação de inclusão e subordinação, de identidade e oposição, que marcará o controle do trabalho por meio do capital, é permitida fundamentalmente pelo desenvolvimento técnico de instrumentos que visam extrair a maior quantidade possível de mais-valia por meio da concentração das forças intelectuais do processo produtivo no capital. É essa expropriação técnica – que reconfigura a relação entre trabalho vivo e trabalho morto – que possibilitará o sequestro da subjetividade do operário na cadeia produtiva, transformando-o em mero operador mecânico (PARANÁ, 2017, p. 24/25).

Assim, a subsunção do trabalho ao Capital converge, portanto, para a máxima instrumentalização do ser humano. Seu objetivo único seria extrair mais-valor por meio da intensificação e racionalização dos processos de trabalho, que teria como consequência final, o absoluto automatismo do trabalhador, o que o levaria a deixar de raciocinar por completo,

obliterando sua compreensão de trabalho ao ponto de não ser mais capaz de distinguir entre quando está trabalhando ou não.

Esse cenário, todavia, é comum quando a divisão social do trabalho se desenvolve no seio da iniciativa privada, que visa o lucro. A questão que envolve a discussão ora proposta complexifica-se porque se refere ao desenvolvimento da divisão social do trabalho em instituições públicas de ensino superior, por meio de uma política pública criada pelo Estado, a UAB, regulamentada durante o mandato de um governo progressista no Brasil, o governo Lula.

Ocorre que a transformação da técnica em tecnologia e a absorção das ciências pelas tecnologias levou ao que hoje chamamos de tecnociência, articulação e intercessão entre técnica e ciência de forma inseparável e em busca de um mesmo fim. Considerando todo esse cenário e partindo da análise das consequências da articulação entre organização, gerência científica e tecnociência, Chauí (2021) argumenta que o que denomina de grande divisão social do trabalho tornou-se uma realidade. Refere-se à divisão entre os que possuem poder porque possuem saber e os que não possuem poder porque não possuem saber. Ela não está mais restrita ao âmbito da iniciativa privada, portanto.

Desenvolvendo esse raciocínio, ela chega ao conceito do que denomina “Ideologia da Competência”, isto é, da ideologia que maximiza a ideia de racionalidade, que oculta a divisão social do trabalho com a peculiaridade de afirmar que a divisão social se realiza entre os competentes (especialistas em conhecimentos científicos e tecnológicos) e os incompetentes (os que executam as tarefas determinadas pelos especialistas). “Na medida em que somos invalidados como seres competentes, tudo precisa nos ser ensinado ‘cientificamente’” (CHAUÍ, 2021, p. 57).

Diante dessa “Ideologia da Competência”, o saber técnico transforma-se em campo de disputa porque se torna sinônimo de felicidade, ou em única forma de alcançá-la. Isso se manifesta na busca do diploma universitário a qualquer custo, e na nova forma assumida pela universidade, inclusive a pública, como organização destinada a não só fornecer diplomas e produzir mão de obra competente, mas também a realizar suas pesquisas, tudo conforme o interesse do Capital, submetendo o trabalho docente, pela racionalização, ao processo de precarização (CHAUÍ, 2008; 2021).

Assim, a graduação já não é mais uma titulação suficiente para garantir um lugar no mercado de trabalho, é urgente especializar-se cada vez mais. A racionalidade ganha novo sentido e, assim, a universidade, ainda que pública, alimenta a Ideologia da Competência e despoja-se de suas principais atividades: a formação crítica e a pesquisa. “O discurso da

Organização afirma que só existe racionalidade nas leis do mercado; o discurso do especialista afirma que só há felicidade na competição e no sucesso de quem a vence.” (CHAUÍ, 2021, p. 58)

Compreende-se, desse modo, a relação entre divisão social do trabalho e racionalidade científica de um novo ponto de vista. Considerando que a tecnociência exacerbou a divisão social do trabalho, alcançando-a a divisão entre aqueles que detêm saber/poder e entre aqueles que não os detêm, a conclusão é de que esses últimos são incompetentes. O que lhes resta não é somente a subsunção à tecnologia para que lhe seja extraído mais-valor, mas viver ao alvedrio do especialista porque resta invalidado como ser competente.

Pensar como essa relação é promovida pelo discurso ideológico neoliberal da competência no âmbito da universidade pública, considerando o contexto do trabalho docente na UAB/Unimontes, é uma tarefa a que também me proponho no curso desta tese. Para tanto, o próximo Capítulo visa a desvelar a contradição do trabalho docente na UAB/Unimontes.

CAPÍTULO II – REGULAMENTAÇÃO LEGAL PARA O TRABALHO DOCENTE NA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

Neste Capítulo, pretendo discorrer sobre as determinações estruturais e a finalidade da UAB e discutir a regulamentação legal para o trabalho docente em seu contexto. Em relação à UAB/Unimontes, proponho analisar os editais abertos nos anos de 2019 e 2020 para seleção de tutor e professor formador, a partir das exigências dispostas nas Portarias 183 de 2016 e 102 de 2019, visando verificar a existência de contradição nas relações de trabalho docente.

2.1 – Determinações estruturais da Universidade Aberta do Brasil

2.1.1 - A Universidade Aberta do Brasil – UAB

Embora a ideia de Universidade Aberta esteja presente no Brasil desde a década de 1970 (LACÉ, 2014), a legislação que institucionalizou a UAB é recente. Falo do Decreto 5.800, publicado em 2006, durante a gestão do governo Lula (2003/2006), no qual encontrei a informação de que a finalidade da UAB é expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior no país, democratizando o acesso ao Ensino Público (BRASIL, 2006).

Trata-se de uma política pública, que fomenta a modalidade de educação a distância nas IPES. O mesmo Decreto que a instituiu dispõe que o *sistema UAB* cumprirá suas finalidades por meio de colaboração entre a União e os entes federativos. Dessa forma, a partir de convênios firmados entre o Ministério da Educação e as IPES credenciadas, propõe fixar polos de apoio presencial por meio de acordo firmado com entes federativos que demonstrem interesse em mobilizar recursos humanos e infraestrutura adequados às fases presenciais dos cursos (BRASIL, 2006).

O polo presencial é uma instalação física cuja finalidade é oferecer suporte em termos de estrutura física, tecnológica e administrativa para o atendimento dos estudantes, destinado à realização de encontros, práticas laboratoriais e avaliações presenciais. No portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é possível localizar informações sobre exigências quanto à infraestrutura e à composição de equipe requeridas de um polo de apoio presencial para a UAB, como transcrito a seguir:

Infraestrutura necessária

a) Espaços gerais do Polo UAB

Sala para coordenação do Polo UAB (obrigatório);

Sala para secretaria do Polo UAB (obrigatório);

Sala de reunião (opcional);

Banheiros (ao menos um feminino e outro masculino) com acessibilidade, conforme o que demanda as Leis 10 908, de 19 de dezembro de 2000 e 11 982, de 2009;

b) Espaços de apoio do Polo UAB (obrigatório)

Laboratório de informática com instalações elétricas adequadas (rede estabilizada);

Biblioteca física, com espaço para estudos;

c) Espaços acadêmicos

Sala multiuso - para realização de aula(s), tutoria, prova(s), vídeo/webconferência(s) etc.;

Laboratório pedagógico (quando couber);³

Quanto ao número de polos ativos, conforme informações coletadas no portal da CAPES, no endereço <http://www.uab.capes.gov.br/educacao-a-distancia>, observei dados, atualizados em janeiro de 2018, segundo os quais o Sistema UAB contava, então, com 133 IPES, ofertando 800 cursos em 777 polos (CAPES, 2020).

Lacé (2014) investiga as origens da UAB desde a ditadura militar até o século XXI. Estabeleceu como uma de suas questões de pesquisa enfrentar o “por que a Universidade Aberta foi implantada como Sistema no primeiro governo de Luís Inácio Lula da Silva, se a ideia de se criar uma Universidade Aberta estava presente no Estado Brasileiro desde a década de 1970?”

Em sua tese, demonstra que a implantação da UAB se deu em caráter de urgência e para acomodar interesses neoliberais. Informa que o governo Lula não realizou debate com a comunidade acadêmica ao argumento de que havia grande resistência em relação à implantação da EaD no meio acadêmico, optando por firmar parcerias, em um primeiro momento, com empresas públicas, como o Banco do Brasil, comprometendo-se, em contrapartida, a privilegiar suas demandas de formação de pessoal, que receberam certificações de universidades públicas para o curso de Administração, o primeiro a ser oferecido pelo projeto piloto do Sistema UAB.

Segundo ela,

A parceria com o Estado oferecia a vantagem tanto em termos de custos quanto em termos de qualidade da formação de seus funcionários, pois os mesmos seriam diplomados por Universidades públicas. É importante frisar que Banco do Brasil é uma empresa pública, de direito privado regulada na

³ Polos UAB — CAPES (www.gov.br) Acesso: ago. 2023.

forma de sociedade anônima. É composta por acionistas com a participação conjunta do capital público e privado visando o lucro. Dessa forma não pode investir onde não tenha retorno para ela. **E no caso do patrocínio ao projeto piloto do Sistema Universidade Aberta do Brasil, evidenciamos que foi a alternativa de financiamento mais econômica para a formação de seus quadros, no curso que interessava a empresa** (LACÉ, 2014, p. 240, grifo meu).

Lacé (2014) enfatiza, ainda, que, embora tenha havido uma parceria inicial com o Banco do Brasil para custear os consultores envolvidos no primeiro certame aberto às instituições federais para oferta de cursos a distância, a partir da aprovação do Decreto 5.800 de 2006, todo o “financiamento do Sistema UAB é consignado como público e de responsabilidade do MEC e do Fundo Nacional de Desenvolvimento” (LACÉ, 2014, p. 241).

Uma série de marcos regulatórios é, então, aprovada rapidamente e em sequência para viabilizar o Sistema UAB tais como a Lei 11.107 de 2005 (dispõe sobre normas gerais de contratação de consórcios públicos e dá outras providências); o Decreto 5.622 de 2005 (atualmente revogado pelo Decreto 9.057 de 2017, teve o condão de regulamentar o artigo 80 da Lei 9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional); a Lei 11.273 de 2006 (autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica).

Interessante observar que esse arranjo normativo foi o marco para que a Educação à Distância privada no Brasil crescesse de forma vertiginosa:

A partir da evolução política destas ações, observamos [...] que a expansão da educação superior a distância vem ocorrendo com centralidade na esfera privada [...] devido aos constantes tensionamentos históricos vivenciados entre as classes diretamente envolvidas [...] os meandros regulatórios foram sendo construídos, aos poucos, e de forma mínima para favorecer os grupos privados que, [...] desde a década de 1970 [...] vêm montando trincheiras no Estado (LACÉ, 2014, p. 240/241).

Lacé (2014) considera, por fim, a relevância da ação dos organismos multilaterais como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) que produziram documentos com vistas a incentivar e difundir a EaD, pautando-se em conceitos criados nas décadas de 1970/1990 como “educação ao longo da vida” e “sociedade do conhecimento” a fim de justificar as novas exigências do mercado produtivo. Afirmava-se que “[...] a ampliação da democratização do ensino superior é a única forma de diminuir o fosso que separa os países desenvolvidos dos países subdesenvolvidos” (LACÉ, 2014, p. 247).

Assim, ela conclui:

No primeiro governo Lula (2003-2006), o Sistema Universidade Aberta do Brasil foi o pronto-socorro concebido para expandir a educação superior e para formar professores. No nascedouro do Sistema, a urgência moldou as ações e a relação empresa-Estado tornou-a financeiramente possível. No campo da educação a distância, o governo Luís Inácio Lula da Silva operacionalizou o reordenamento neoliberal que vinha sendo instruído nos oito anos de governo de Fernando Henrique Cardoso, desvelando que o governo não pisou no acelerador para virar à esquerda – conforme prometido pelo então Ministro Cristovam Buarque, em seu discurso de posse (LACÉ, 2014, p. 248).

Belloni (2002, p. 125) argumenta no mesmo sentido:

No Brasil (país historicamente dado a grandes experimentos tecnológicos inovadores na educação, que acabam por se tornar ‘elefantes brancos’, pela incúria do poder público e visão tacanha do setor privado), tem havido experiências de educação a distância nas quais se pode observar algumas características estruturais recorrentes: as políticas públicas do setor têm um caráter tecnocrático, autoritário e centralizador que as destina necessariamente a resultados medíocres, senão ao fracasso, ao passo que a iniciativa privada vai ganhando terreno, construindo competência e obtendo verbas públicas (BELLONI, 2002, p.125)

Na concepção de Costa e Duran (2012, p. 266), a UAB foi instituída após iniciativas pioneiras que, em termos de políticas públicas, visaram fomentar projetos que implementavam a EaD. Dentre eles citam o “curso piloto de Administração do Ministério de Educação e Cultura (MEC), realizado em cooperação com o Banco do Brasil”, o mesmo referido na tese de Lacé (2014). Em nota de rodapé, os autores esclarecem:

O piloto nasceu de uma **frutífera** cooperação do Banco do Brasil com o MEC para a oferta de um curso de bacharelado em Administração. Sob a supervisão da SEED/MEC, o início do curso foi em junho de 2006 e as ofertas totalizam 9.156 vagas, distribuídas em 19 unidades da federação e com a participação de 21 universidades federais e estaduais (COSTA; DURAN, 2012, p. 266, grifo meu)

Vale dizer que, enquanto Costa “esteve à frente da Diretoria de Educação a Distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) entre 2006 e 2010”, Duran foi “consultora da Organização dos Estados Ibero-Americanos na Coordenação Geral de Articulação Acadêmica da Diretoria de Educação a Distância da CAPES” (COSTA; DURAN, 2012, p. 263). Ou seja, estiveram diretamente envolvidos no contexto de criação da UAB.

É visível a contraposição ao que Lacé (2014) critica e apresenta como realidade, pois Costa e Duran (2012) afirmam a instituição da UAB por um viés positivo. No entanto, os argumentos apresentados por eles durante a escrita do artigo mais parecem argumentos de defesa, descolados da realidade. Desse modo, entendo que os argumentos apresentados por Lacé (2014) coadunam melhor com a realidade e estarei alinhada a eles no decorrer desta pesquisa.

Evidenciadas as primeiras determinações estruturais que deram origem ao sistema UAB, torna-se importante dar seguimento à pesquisa. Diante de tudo o que foi exposto, há um questionamento que entendo relevante abordar: a UAB é uma universidade? É sobre esse tema que me debruçarei na próxima subseção.

2.1.2 – Universidade Aberta do Brasil frente ao princípio da Indissociabilidade

Para o artigo 207 da CRFB/88, o eixo fundamental da universidade baseia-se no tripé ensino-pesquisa-extensão e este não pode ser compartimentado. Fragmentar essas funções violaria o princípio da indissociabilidade que ratifica a importância em preservar essa tridimensionalidade para a produção universitária brasileira se dar com qualidade, autonomia e ética (MOITA; ANDRADE, 2009). A UAB não executa pesquisa e extensão, por isso sua natureza de universidade é questionada (ANDES/SN, 2007)⁴.

Além disso, a discussão quanto à UAB não ser definida como instituição completa o argumento de não se tratar de universidade, mas de um sistema que consorcia IPES e municípios, não dispondo de sede definida ou funcionários próprios, desenvolvendo um “trabalho de intermediação de bolsas a professores” que podem estar vinculados ou não a uma IPES (ANDES/SN, 2007).

No que toca à dúvida quanto a considerar a UAB como uma universidade, retomo os argumentos de Costa e Duran (2012), pois é esclarecedora a citação seguinte:

Lastreado por essas iniciativas pioneiras, em dezembro de 2005, foi lançado o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), **sistema em forma de rede que articula instituições de ensino superior públicas, municípios e estados para a expansão e interiorização da oferta de cursos de ensino**

⁴ Vale dizer, a título de nota, que no momento, há a informação no site do CEAD/Unimontes, que não há nenhum programa de extensão sendo realizado pela UAB/Unimontes e somente em 2023 a UAB/Unimontes deu início à oferta de curso de especialização Lato Sensu, conforme se observa das informações extraídas do site do CEAD/Unimontes (Informações extraídas do site oficial da EaD Unimontes www.ead.unimontes.com.br, abas extensão e pós-graduação).

superior na modalidade a distância. Nascido como um programa da Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), atualmente, o Sistema UAB está integrado institucionalmente na estrutura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e corresponde à principal ação da Diretoria de Educação a Distância (DED). **A característica distintiva do Sistema UAB é a de que o sistema é preponderantemente uma política pública de fomento ao ensino superior de caráter nacional**, ainda que flexível à diversidade do País (COSTA; DURAN, 2012, p. 266, grifei).

Seria, então, a UAB uma política pública de fomento ao ensino superior no Brasil, não comportando, consequentemente, o caráter de universidade por não observar o princípio da indissociabilidade, uma vez que atua somente em uma de suas frentes, qual seja, o ensino. Mas a preocupação em formar cidadãos críticos a longo prazo está passando ao largo dessa política pública, realidade que tem como característica intrínseca desviar a finalidade e o compromisso da Universidade, em especial da Universidade pública, desvirtuando-a ao desrespeitar o princípio da indissociabilidade e o tripé ensino-pesquisa-extensão.

O que se conclui é que o sistema UAB foi implementado “a toque de caixa” e sem diálogo com a comunidade acadêmica, para formar, inicialmente, trabalhadores com “certificação universitária de qualidade” como contrapartida para as empresas públicas parceiras envolvidas no financiamento inicial do sistema que, ao cabo, foi assumido pelo poder público que criou marcos legais em sequência com a finalidade de financiar a iniciativa na forma de política pública.

Em sua tese sobre as condições de trabalho do tutor no Sistema UAB/Unimontes, França Neto (216, p. 112-113) conclui que:

[...] depreendemos que o discurso oficial, que se articula por meio do governo federal, via Capes/MEC, é, em sua ponta final, determinado ideologicamente e, ao mesmo tempo, executado por um lado, através de instituições públicas de ensino superior (IPES), que se integram ao sistema UAB. Por outro lado, os governos estaduais e municipais, com vistas a atender às demandas locais por educação superior em EaD, formam o cabedal institucional do Estado em assegurar esses discursos por meio de decretos, portarias e resoluções, bem como em determinar sua ideologia político-econômica, pari passu aos interesses do Capitalismo moderno internacional em consolidar uma mão de obra barata nos países em desenvolvimento, como nesse sistema, através da execução das políticas educacionais de educação a distância no Brasil.

A análise do processo que originou e produziu o sistema UAB expõe uma relação entre o contexto de implementação da UAB e a teoria estabelecida por Chauí, apresentada no primeiro Capítulo desta tese, a chamada Ideologia da Competência. Tal processo associa a

divisão social do trabalho à racionalidade em si, revelando que seu caráter de atender e acomodar as necessidades neoliberais e do Capital, inclusive em termos de pesquisa, orientou o Estado e o governo Lula à criação do sistema UAB.

A próxima subseção demonstrará o tratamento dispensado por essa política pública ao trabalhador docente. Para tanto, é necessário conhecer a regulamentação que rege a UAB, em especial os aspectos que tocam ao trabalho docente na UAB/Unimontes.

2.1.3 – Regulamentação legal para a seleção do docente no âmbito da Universidade Aberta do Brasil: recortes para delimitação do tema

De conformidade com as subseções anteriores, uma série de normas jurídicas foram instituídas com vistas a reger a UAB. Já tratei da Lei 11.273 de 2006 e, além dela, há atos administrativos que interessam diretamente ao enfrentamento do tema proposto nesta pesquisa. Para distingui-los, elaborei o Quadro 1, a seguir, relacionando Lei, Decretos, Portarias que serão analisados nesta seção, visando possibilitar ao leitor uma visão clara a respeito.

Quadro 1 – Normas jurídicas e atos administrativos em análise nesta pesquisa

Norma em análise	Ementa da respectiva norma
Lei 11.273, de 6 de fevereiro de 2006	Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.
Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006	Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.
Portaria nº 183, de 21 de outubro de 2016	Regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).
Portaria nº 15, de 23 de janeiro de 2017	Altera a Portaria nº 183, de 21 de outubro de 2016, que regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).
Portaria nº 102, de 10 de maio de 2019	Regulamenta o Art. 7º da Portaria CAPES nº 183, de 21 de outubro de 2016, que prevê a realização de processo seletivo com vistas à concessão das bolsas UAB criadas pela Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.

Fonte: elaboração própria.

2.1.3.1 – A natureza docente da atividade de tutor

De acordo com as disposições que regem a UAB, é atribuição das IPES selecionar os trabalhadores docentes que atuarão no seu contexto, bem como monitorar, supervisionar e avaliar suas atividades. Essa responsabilidade, assim como o procedimento estabelecido em editais para seleção dos professores que trabalham na UAB, são regulamentados pela Portaria 183 de 2016, da CAPES, que estabelece diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do sistema UAB.

É preciso conhecer alguns dos artigos e incisos da Portaria 183 de 2016 bem como estar a par de regramentos publicados posteriormente e que a afetaram, para compreender a regulamentação legal do trabalho docente na UAB. Dessa forma, entendo ser importante transcrever os dispositivos em questão, tecendo alguns comentários entre eles, considerando a alteração parcial promovida pela Portaria 15 de 2017, nos incisos II e V do artigo 4º para deixá-los assim:

II - DAS BOLSAS

Art. 4º As bolsas do Sistema UAB serão concedidas de acordo com critérios e modalidades gerais dispostas a seguir, nos valores especificados no quadro do ANEXO I: I. Professor Formador I: valor de R\$ 1.300,00 (mil e trezentos reais) concedido para atuação em atividades típicas de ensino, participantes de projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias de ensino na área de formação inicial e continuada de professores de educação básica no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida experiência de 03 (três) anos no magistério superior; II. Professor Formador II: valor de R\$ 1.100,00 (mil e trezentos reais) concedido para atuação em atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, exigida formação mínima em nível de mestrado e experiência de 1 (um) ano no magistério superior; III. Tutor: valor de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) concedido para atuação em atividades típicas de tutoria desenvolvidas no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior; IV. Professor Conteudista I: valor de R\$ 1.300,00 (mil e trezentos reais) concedido para atuação em atividades de elaboração de material didático, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida experiência de 3 (três) anos no magistério superior; V. Professor Conteudista II: valor de R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) concedido para atuação em atividades de elaboração de material didático, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, exigida formação mínima em nível de mestrado e experiência de 1 (um) ano no magistério; (BRASIL, 2017).

Em resumo, os dispositivos determinam critérios que distinguem os professores que atuam na UAB, classificando-os em três categorias básicas: professor formador (I e II), tutor, e professor conteudista (I e II), respectivamente, os critérios exigidos para atuação nas atividades envolvidas e o valor concedido a cada uma delas a título de bolsa⁵, conforme demonstrado no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Categorias e critérios de distinção entre os professores atuantes na UAB

Categorias	Critérios de distinção				
	Valor bolsa pago entre 2006 e 2023	Valor bolsa reajustado em 2023	Atuação	Experiência exigida	Titulação exigida
Professor Formador I	R\$ 1.300,00	R\$1.850,00	Atividades típicas de ensino, participantes de projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias de ensino na área de formação inicial e continuada de professores de educação básica no âmbito do Sistema UAB.	03 (três) anos no magistério superior.	-
Professor Formador II	R\$ 1.100,00	R\$1.550,00	Atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB.	01 (um) ano no magistério superior.	formação mínima em nível de mestrado
Tutor	R\$ 765,00	R\$1.100,00	Atividades típicas de tutoria desenvolvidas no âmbito do Sistema UAB.	01 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior.	formação de nível superior
Professor Conteudista I	R\$ 1.300,00	R\$1.850,00	Atividades de elaboração de material didático, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB.	03 (três) anos no magistério superior.	-
Professor Conteudista II	R\$ 1.100,00	R\$1.550,00	Atividades de elaboração de material didático, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB.	01 (um) ano no magistério.	formação mínima em nível de mestrado

Fonte: Brasil (2017).

⁵ Em fevereiro de 2023, o valor das bolsas sofreu reajuste pela primeira vez conforme informado no Quadro 2. Essa informação consta no site da CAPES e do governo federal (Bolsas de formação de professores sobem 75% — CAPES (www.gov.br)). No entanto, durante o desenvolvimento da pesquisa, serão considerados os valores correspondentes aos Editais analisados, relativos ao período de 2019 e 2020.

Analisando o Quadro 2, nota-se uma distinção importante para além da discrepância no valor relativo a cada bolsa: o tutor não recebe a designação de professor, ao contrário do que acontece com o formador e o conteudista. No entanto, o tutor participaativamente do processo de ensino-aprendizagem na UAB, sendo ele quem, geralmente, mantém contato direto com o aluno, seja na modalidade presencial seja à distância.

No caso específico da UAB/Unimontes, nos editais analisados para a presente pesquisa, a exemplo do edital nº 02/2019 - CEAD/UNIMONTES, relativo ao processo seletivo simplificado de tutor à distância para atuar em cursos de licenciatura no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, item IV, subitem 4.4, alínea “c”, há, dentre as atribuições do tutor à distância, a seguinte: “c) Atuar como mediador do processo ensino-aprendizagem, buscando estratégias que o subsidiarão.” Assim, a distinção não me parece aceitável porque é obviamente reducionista.

Nesse sentido, concordo com a conclusão de Veloso (2018), visto que, ao analisar as relações de trabalho docente no âmbito da UAB, ele concluiu que o tutor desempenha atividade tipicamente docente. Segundo ele:

Consideramos, portanto, que seria mais correto se referir aos profissionais tipicamente educadores da EaD como docentes – cada qual com suas especificidades e “sufixos” – em vez da distinção reducionista entre tutores e professores, pois ambos são trabalhadores que participam do processo de ensino-aprendizagem e que não estão incumbidos unicamente pelo ato de ensinar ou dar/ministrar aulas. Ora, se em nossa investigação verificamos que os tutores também se encarregam de mediar o processo de ensino-aprendizagem, por que os distinguir dos chamados *professores*, considerando o significado deste termo? Por que um profissional encarregado da elaboração do material didático e da coordenação de outros docentes é considerado *professor* e os tutores não? [...]. Dessa maneira, advogamos que os tutores também devem ser considerados, de fato, docentes, porque isso ficou bastante evidente a partir da nossa pesquisa (VELOSO, 2018, p. 105).

Veloso (2018, p. 106) elaborou em sua dissertação um interessante Quadro, que foi transscrito (QUADRO 4), na sequência, com o objetivo de comparar as atividades exercidas por professores formadores e tutores para demonstrar que as atividades realizadas pelos tutores são tipicamente docentes.

Quadro 3 – Comparação entre as atividades exercidas pela maioria dos docentes formadores/aplicadores e docentes-tutores (virtuais e presenciais)

Atividades exercidas na EaD	Docente formador/ aplicador	Docente tutor/ virtual	Docente tutor/ presencial
Elaborar o material didático para a disciplina	Não	Não	Não
Adequar o material didático às diferentes mídias e à proposta pedagógica do curso	Sim	Não	Não
Sugerir ou realizar mudanças no material didático durante a aplicação da disciplina sempre que tais alterações forem necessárias	Sim	Sim	Não
Acompanhar os alunos durante a aplicação da disciplina mediando o processo de ensino-aprendizagem	Sim	Sim	Sim
Esclarecer dúvidas mais generalistas dos discentes (problemas no acesso à plataforma, contato com a secretaria do curso, dificuldades com as ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem, etc.)	Não	Sim	Sim
Esclarecer dúvidas dos alunos relacionadas ao conteúdo da disciplina em que atua (ajudar na resolução das atividades, sugerir fontes alternativas de pesquisa, esclarecer dúvidas sobre os materiais didáticos da disciplina, etc.)	Sim	Sim	Sim
Coordenar outros profissionais docentes que atuam na disciplina (tutores presenciais, tutores virtuais, etc.)	Sim	Não	Não
Corrigir atividades e tarefas enviadas pelos alunos no Ambiente Virtual de Aprendizagem	Sim	Sim	Não
Moderar as discussões dos discentes nos fóruns do Ambiente Virtual de Aprendizagem	Sim	Sim	Não
Atender as dúvidas dos alunos presencialmente quando estes solicitam auxílio presencial	Não	Não	Sim
Promover encontros e/ou momentos presenciais nos Polos de Apoio Presencial	Sim	Não	Sim
Aplicar provas presenciais nos Polos de Apoio Presencial	Não	Não	Sim
Corrigir e atribuir nota às avaliações presenciais realizadas pelos alunos	Sim	Sim	Não
Participar de reuniões pedagógicas promovidas pela instituição de ensino	Sim	Sim	Sim

Fonte: Veloso (2018, p. 106).

Desta forma, é possível constatar que os tutores realizam a maior parte das atividades desempenhadas pelo professor formador. Além disso, Costa e Duran (2012, p. 278) reconhecem que:

Os tutores presenciais são profissionais docentes que auxiliam os alunos no desenvolvimento de suas atividades, esclarecendo dúvidas em relação a

conteúdos específicos e, portanto, são atores essenciais no processo de mediação da aprendizagem.

Desse modo, os tutores atuam no processo ensino-aprendizagem e são os responsáveis pelo contato direto com os alunos, seja na modalidade presencial seja à distância. Neste trabalho, considerarei os tutores como professores por entender e reconhecer que desempenham atividade docente e participam ativamente do processo de ensino-aprendizagem como demonstrado por Veloso (2018) em sua pesquisa e reconhecido por Costa e Duran (2012), sendo este um primeiro recorte importante para a consecução da pesquisa.

2.1.3.2 – Alterações decorrentes da Portaria 102 de 2019 em relação aos editais de seleção para professor formador e tutor no âmbito da UAB/Unimontes

Feito esse esclarecimento, e continuando a discussão, outra importante questão deve ser compreendida. É relativamente recente a publicação da Portaria 102 de 2019, que alterou substancialmente o procedimento para o processo seletivo para a concessão das bolsas UAB, regulamentando o artigo 7º da Portaria 183 de 2016, segundo o qual: “Art. 7º O processo de seleção dos bolsistas, realizados pelas IPES, deverá atender os princípios da publicidade e impessoalidade com a divulgação de critérios claros e objetivos (BRASIL, 2016)”.

A norma dispõe de 14 artigos e determina a adaptação dos editais relativos aos processos de seleção aos seus termos. Conforme dispõe em seu artigo 5º: “Os processos seletivos deverão observar, obrigatoriamente, todas as normas da Portaria CAPES nº 183 de 21 de outubro de 2016, e desta Portaria, bem como prever a possibilidade de recurso do resultado” (BRASIL, 2019).

A Portaria 102 de 2019 inaugurou uma classificação que vincula a modalidade de bolsa a um determinado grupo, considerando a atividade desempenhada pelo professor:

Art. 2º Para efeitos desta Portaria considera-se:

I - Grupo 1, as modalidades de bolsa de Coordenadoria Geral e Coordenadoria Adjunta;

II - Grupo 2, as modalidades de bolsa de Coordenadoria de Curso e Coordenadoria de Tutoria;

III - Grupo 3, a modalidade de bolsa de Tutoria;

IV - Grupo 4, as modalidades de bolsa de Professor Formador e Professor Conteudista;

V - Grupo 5, as modalidades de Assistência à Docência e Coordenador de Polo.

Parágrafo único. Considerar-se-á processo seletivo como sendo a sequência de atos administrativos que operacionalize, independentemente do método, escolha criteriosa e fundamentada de indivíduos para atuarem como bolsistas nas atividades diretamente relacionadas aos propósitos do Sistema Universidade Aberta do Brasil, **respeitando a legislação vigente, em especial o Art. 37 da Constituição Federal, os normativos da CAPES e de cada instituição de ensino superior que o conduz** (BRASIL, 2019, grifo meu).

Destaquei os incisos III e IV porque se referem ao tutor e professor formador, respectivamente, bem como a parte final do parágrafo único do artigo 2º da Portaria 102 de 2019 para enfatizar que, tanto as normas infralegais vigentes quanto o artigo 37 da CRFB/88 não permitem a desvirtuação da finalidade da Administração Pública e do serviço público, fato que será retomado e esclarecido oportunamente, quando da discussão da legalidade dos certames realizados no âmbito da UAB/Unimontes e da própria Portaria 102 de 2019 enquanto Ato Administrativo.

Mas é importante observar que, em relação ao tutor, o §3º do artigo 6º da Portaria 102 de 2019 dispõe sobre o processo seletivo ser aberto à participação da comunidade, destacando apenas que sejam atendidos os requisitos previstos nos editais tais como titulação e experiência docente. Em relação ao professor formador, o §4º do mesmo artigo 6º dispõe quanto à restrição da participação no processo seletivo aos docentes concursados da IPEs, admitindo em caráter excepcional, no entanto, a participação de professores externos no caso do não preenchimento de vagas (BRASIL, 2019).

Esse aspecto é reforçado no artigo 7º também da Portaria 102 de 2019 que exige a observância da proporção mínima entre docentes do quadro permanente e docentes externos para o caso do professor formador:

Art. 7º Para as modalidades de Professor Formador e Coordenador de Curso, os processos seletivos deverão observar os critérios e as exigências de qualidade previstas nos instrumentos de regulação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), assim como a proporção mínima entre docentes do quadro permanente e docentes externos de acordo com os normativos internos dos respectivos cursos contemplados pela seleção (BRASIL, 2019, grifo meu).

O fato é que tais imposições submetem todas as IPES, inclusive a Unimontes e há uma hipótese de que a exceção quanto ao professor formador esteja se tornando a regra. Assim, alterações foram promovidas nos editais posteriores à Portaria 102 de 2019, publicada

em 10 de maio de 2019. Vale dizer, então, que a pesquisa se restringe à análise dos editais sistematizados no Quadro 5 a seguir:

Quadro 4 – Editais UAB/Unimontes em análise nesta pesquisa

Edital	Ementa do respectivo edital
Edital nº 01/2019 CEAD/Unimontes (Retificado) ⁶	Processo seletivo simplificado de professor formador bolsista para atuar em cursos de licenciatura no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB
Edital nº 02/2019 CEAD/Unimontes ⁷	Processo seletivo simplificado de tutor a distância para atuar em cursos de licenciatura no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB
Edital nº 03/2019, de CEAD/Unimontes ⁸	Processo seletivo simplificado de tutor presencial bolsista para atuar em cursos de licenciaturas no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB
Edital nº 04/2019 CEAD/Unimontes (Retificado) ⁹	Processo seletivo simplificado para formação de cadastro de reserva para a função de professor formador bolsista para atuar em cursos de licenciatura no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB
Edital nº 05/2019 CEAD/Unimontes ¹⁰	Processo seletivo simplificado de professor formador bolsista para atuar em cursos superiores de tecnólogos no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB
Edital nº 02/2020 CEAD/Unimontes ¹¹	Processo seletivo simplificado de professor formador bolsista para atuar em cursos de licenciatura e superiores de tecnólogos no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB
Edital nº 03/2020 CEAD/Unimontes (Retificado) ¹²	Processo seletivo simplificado de tutor presencial para atuar em cursos de licenciatura e superiores de tecnólogos no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB
Edital nº 06/2020 CEAD/Unimontes ¹³	Processo seletivo simplificado de professor formador bolsista para atuar em cursos de licenciatura e superiores de tecnólogos no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB
Edital nº 07/2020 CEAD/Unimontes ¹⁴	Processo seletivo simplificado de professor formador bolsista para atuar em cursos de licenciatura e superiores de tecnólogos no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB

Fonte: elaboração própria.

6 Disponível em: <https://ead.unimontes.br/sistemas/selecao-geral/public/storage/files/1/oLgij0CErclsbzQQJZPm080g6cf9RqGdwBob9o7D.pdf> Acesso em fev. 2024

7 Disponível em: <https://www.ead.unimontes.br/sistemas/selecao-geral/public/storage/files/2/vQ3KwLBU07Mz9Hf5hUtR8Jd1ZnbLI0hB1VmCvmuT.pdf> Acesso em fev. 2024

8 Disponível em: <https://www.ead.unimontes.br/sistemas/selecao-geral/public/storage/files/3/TEVZ7vZdisiuewGeH60otqX5GQeMnx99AEVrrEbC.pdf> Acesso em fev. 2024

9 Disponível em: <https://ead.unimontes.br/sistemas/selecao-geral/public/storage/files/4/vAe8yQ8PLty1PUuy560dv16JB9WMGE9s0aY4ztbp.pdf> Acesso em fev. 2024

10 Disponível em: <https://ead.unimontes.br/sistemas/selecao-geral/public/storage/files/5/Fk4YIebPHlyJMDGdi9KFPiHP2zqAclETs4iHcCKz.pdf> Acesso em fev. 2024

11 Disponível em: <https://www.ead.unimontes.br/uploads/arquivos/2020/editais/EDITAL-02-2020-PROFESSOR-FORMADOR-UAB-vagas-remanescentes.pdf> Acesso em fev. 2024

12 Disponível em: <https://ead.unimontes.br/sistemas/selecao-geral/public/storage/files/7/1QMAMarc3HmEiQcu5ixktD1Yk99qmvkN1rpvzkoi.pdf> Acesso em fev. 2024

13 Disponível em: <https://ead.unimontes.br/sistemas/selecao-geral/public/storage/files/10/CliCM0EAk3AF2n88OTlpyRInLg9ongugJMfG0uQ.pdf> Acesso em fev. 2024

14 Disponível em: <https://www.ead.unimontes.br/sistemas/selecao-geral/public/storage/files/17/P9XI5z5rB1u3wf0iOInpeTkrxs0ojWIb8vrkn8sl.pdf> Acesso em fev. 2024

Assim, justificam-se os recortes seguintes para melhor delimitação do tema: i) restringirei a análise aos editais posteriores à publicação da Portaria 102 de 2019, entre o período de 10 de maio de 2019 até 31 dezembro de 2020 e ii) às condições para as atividades de professor formador e tutor na UAB/Unimontes, mesmo porque não foram abertos editais para processo seletivo para professor conteudista nos anos de 2019 e 2020.

Vale notar que todos os editais referem a Processos Seletivos Simplificados (PSS) que não podem ser confundidos com concursos públicos visto que esses se destinam à contratação para cargos junto à Administração Pública em caráter efetivo, o que não é o caso.

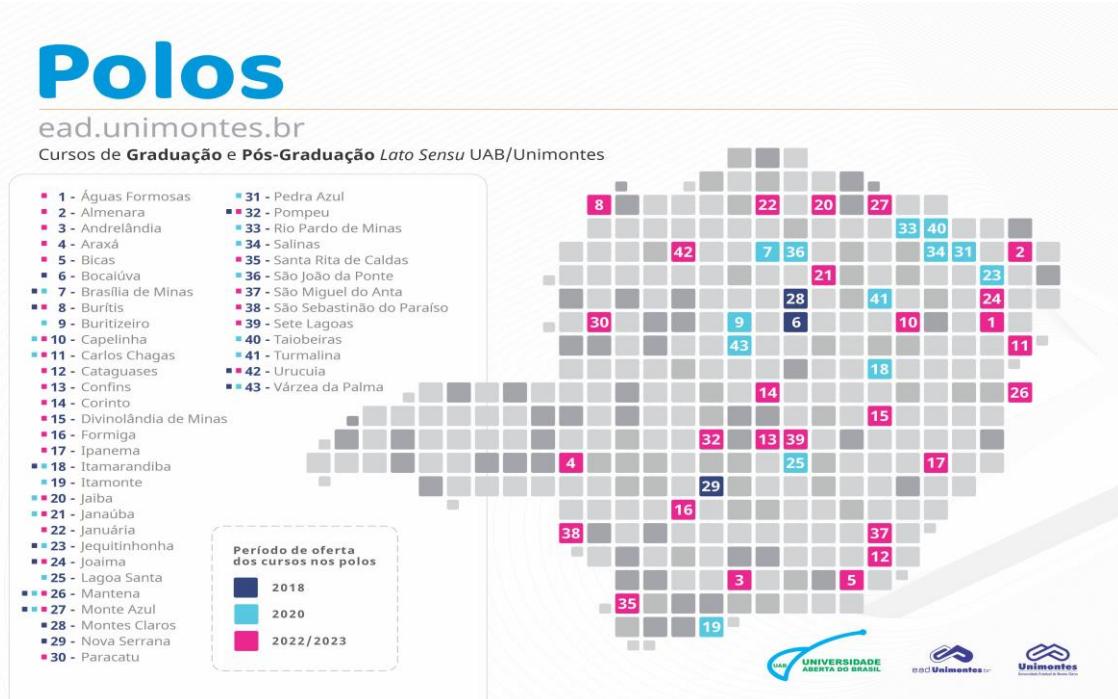
2.2 Condições para o trabalho docente na UAB/Unimontes

Compreendidas as determinações estruturais do sistema UAB e a normatização jurídica que o rege e que funcionará como limites para a pesquisa, é hora de debruçar sobre as questões específicas que envolvem a UAB/Unimontes quanto recorte da pesquisa, iniciando por sua breve apresentação e considerando o conteúdo dos editais em análise, conforme referido no Quadro 5.

A Unimontes está localizada na cidade de Montes Claros, na região Norte do estado de Minas Gerais. É a única universidade pública estadual da região, sendo que sua área de abrangência cobre em torno de 30% (trinta por cento) da área total de Minas Gerais. Instituída em 1962 por meio da Lei Estadual nº 2615 de 1962, possui convênio com o Ministério da Educação e dispõe do Centro de Educação a Distância (CEAD/Unimontes, 2020).

Criado por meio da Lei Delegada nº 180 de 2011, o CEAD foi implantado para acolher os cursos e programas oferecidos na modalidade a distância. A EaD Unimontes está presente em 43 polos em todo o estado de Minas Gerais, localizados nas seguintes cidades, como se observa a seguir:

Figura 1 – Polos presenciais UAB/Unimontes



Fonte: Disponível em www.ead.unimontes.br/index.php/institucional/polos-presenciais Acesso em: nov. 2023.

Desse modo, a UAB/Unimontes está presente nas seguintes cidades: Águas Formosas, Almenara, Andrelândia, Araxá, Bicas, Bocaiúva, Brasília de Minas, Buritis, Buritizeiro, Capelinha, Carlos Chaga, Cataguazes, Confins, Corinto, Divinolândia de Minas, Formiga, Ipanema, Itamarandiba, Itamonte, Jaíba, Janaúba, Januária, Jequitinhonha, Joaíma, Lagoa Santa, Mantena, Monte Azul, Montes Claros, Nova Serrana, Paracatu, Pedra Azul, Pompéu, Rio Pardo de Minas, Salinas, Santa Rita de Caldas, São João da Ponte, Sã Miguel do Anta, São Sebastião do Paraíso, Sete Lagoas, Taiobeiras, Turmalina, Urucuia, Várzea da Palma (CEAD/Unimontes, 2023).

São 3.198 vagas em cursos de Licenciatura e 648 vagas em cursos de Especialização oferecidas apenas no período de 2020 a 2023, sendo que a UAB/Unimontes está em significativa expansão, segundo informações encontradas no site do CEAD:

Recentemente, entre 158 universidades brasileiras, apenas nove atenderam aos rigorosos critérios estabelecidos pela CAPES/MEC para ministrar cursos de Graduação e Especialização a distância, respeitando os limites máximos de vagas ofertadas nos últimos dois anos.

Surpreendentemente, apenas duas instituições de ensino são sediadas em Minas Gerais: a UNIMONTES e a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

A significativa expansão do programa se tornou realidade graças à aprovação de uma proposta no Edital 009/2022, lançado pela Coordenação de

Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES/MEC).

A oferta abrange 12 cursos em andamento, dos quais oito são de Licenciatura e quatro são de Pós-Graduação Lato Sensu. Todos esses cursos fazem parte do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB –, uma iniciativa do Ministério da Educação que busca ampliar o acesso à educação superior.

Com atendimento em 48 (*sic*) municípios de todas as macrorregiões mineiras: Alto Paranaíba, Central, Centro-Oeste, Jequitinhonha-Mucuri, Zona da Mata, Noroeste, Norte, Rio Doce, Sul de Minas e Triângulo, totalizando a expressiva marca de 3.846 vagas ofertadas entre o ano de 2020 a 2023.

Os cursos de Especialização, por sua vez, estão focados em diversas áreas, incluindo Alfabetização e Multiletramentos, Educação a Distância, Educação Especial Inclusiva e Gestão Educacional. (CEAD/Unimontes, 2023)

A Figura 2, na sequência, mostra os cursos disponibilizados pela UAB/Unimontes no período de 2020 a 2023, com destaque para as especializações oferecidas a partir de 2022.

Figura 2 – Tabela de cursos e Vagas Oferecidos pela UAB/Unimontes

TABELA DE CURSOS E VAGAS OFERECIDAS PELA UAB/UNIMONTES		
Ano	Cursos	Vagas Oferecidas
2020	Licenciaturas: Educação Física, Geografia, Letras (Inglês e Português), Pedagogia	1,386
2022	Licenciaturas: Ciências Biológicas, Geografia, História, Matemática	756
2023	Licenciaturas: Educação Física, Letras (Inglês e Português), Pedagogia	1.056
2022	Especializações: Alfabetização e Letramento, Educação a Distância	324
2023	Especializações: Educação Especial Inclusiva, Gestão Educacional	324

Fonte: Disponível em www.ead.unimontes.br/index.php/artigos/noticias/uabunimontes-lidera-expansao-de-cursos-a-distancia-em-minas-gerais Acesso: nov. 2023

Após a publicação da Portaria 102 de 2019 e considerando os recortes da pesquisa para tutor e professor formador, foram abertos, pelo CEAD/Unimontes, 05 (cinco) editais em 2019, sendo 01 (um) para tutor a distância, 01 (um) para tutor presencial e 03 (três) para professores formadores. Em 2020 foram abertos 04 (quatro) editais, sendo 01 (um) para tutor presencial e 03 (três) para formador bolsista.

No caso de tutor, os editais analisados vinculam o docente ao desempenho de 20 horas semanais pelas quais o trabalhador receberia o pagamento correspondente a uma bolsa mensal no valor de R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais). Quanto ao professor formador, os editais vinculam-no a disciplinas cujas cargas horárias variam entre 30 e 120 horas, a depender do número de vagas, correspondendo ao pagamento de bolsas mensais no valor de R\$1.300,00 (um mil e trezentos reais) para formador I, ou R\$1.100,00 (um mil e cem reais) para formador II (CEAD/Unimontes, 2019; 2020).

A experiência de 17 (dezessete) anos como docente do ensino superior na modalidade presencial e, nos anos de 2020, 2021 e 2023, remota, fizeram-me levantar questões quanto ao que os referidos editais estabelecem. Além da natureza da bolsa ser questionável e dos seus valores estarem defasados, mesmo contando com a racionalização do trabalho docente promovida pela evolução tecnológica e facilitada pela intermediação das TDICS, via AVA, típicas da EaD, a carga horária prevista não seria suficiente para cumprir as atribuições que os editais determinam sem o elastecimento da jornada de trabalho docente de forma habitual.

O estudo que fiz me alerta que podem existir contradições no contexto UAB entre a finalidade explícita no Decreto 5800 de 2006 ou seja: “[...] expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.” (BRASIL, 2006) e as reais condições de trabalho docente na UAB/Unimontes, ocultando a real relação de trabalho existente e suas determinações.

2.2.1 – Trabalho docente na UAB/Unimontes: atribuições e responsabilidades do professor formador e tutor

Conforme o artigo 7º da Portaria 183 de 2016, a distinção na nomenclatura dos docentes envolvidos se dá de acordo com as atividades desempenhadas, que ocorrem de forma articulada, conforme a experiência do docente no magistério do ensino básico ou superior, além da sua formação *lato sensu* ou *stricto sensu*.

Esses também são os parâmetros utilizados para justificar a distinção entre os valores definidos para as bolsas mensais, que variam entre R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) e R\$1.300,00 (um mil e trezentos reais) conforme os editais analisados, publicados nos anos de 2019 e 2020. Já o artigo 2º, incisos III e IV da Portaria 102 de 2019 incluiu nos grupos 3 (três) e 4 (quatro) as modalidades de bolsa de tutoria e de professor formador, respectivamente, consoante transcrição do artigo feita em subseção anterior.

A Portaria 183 de 2016 cuida, ainda, em seu artigo 8º, de dispor sobre o rol das obrigações do *bolsista*, fixando a suspensão temporária ou definitiva do pagamento da bolsa como medida punitiva para o descumprimento de quaisquer delas.

III - DAS OBRIGAÇÕES DOS BOLSISTAS INTEGRANTES DO SISTEMA UAB

Art. 8º. Os bolsistas integrantes do Sistema UAB deverão firmar junto à IPES o Termo de Compromisso, conforme modelo constante dos Anexos II a X, por meio do qual se obrigam a:

- a) realizar, sem prejuízo de outras exigências de sua instituição de ensino, as atividades descritas no Termo de Compromisso;
- b) manter seus dados atualizados por meio da constante interlocução com sua instituição de ensino;
- c) observar as orientações relativas aos procedimentos de implementação e pagamento das bolsas de acordo com o curso ou programa do Sistema UAB no qual o bolsista desempenha as suas atividades;
- d) se estrangeiro, comprovar a regularidade da sua permanência no País;
- e) participar, quando convocado pela CAPES, de comissão ad hoc, reuniões, seminários ou quaisquer outros tipos de eventos;
- f) devolver à CAPES eventuais benefícios pagos indevidamente ou a maior, nos prazos e termos de atualização determinados pelo Tribunal de Contas da União (TCU).
- g) Firmar declaração específica de que não possui outros pagamentos de bolsas em desacordo com a legislação vigente;

Parágrafo único. O descumprimento de quaisquer das obrigações previstas no Termo de Compromisso do bolsista implicará na imediata suspensão dos pagamentos de bolsas a ele destinados, temporária ou definitivamente, respeitados o contraditório e a ampla defesa.

h) Disponibilizar, de acordo com orientações e critérios estabelecidos pela CAPES, quaisquer recursos educacionais desenvolvidos a partir desta portaria. Os recursos educacionais serão desenvolvidos sem licenciamento aberto, resguardado o devido crédito de autoria, na modalidade declarada pelo bolsista nos termos dos ANEXOS II-X. A título de exemplo, são entendidos como recursos educacionais materiais didáticos, vídeos, objetos educacionais, jogos, dados, processos, metodologias e sistemas, dentre outros.

Dentre tais obrigações, entendo relevante ressaltar as que se relacionam diretamente com o trabalho realizado pelo professor conforme observei nas alíneas “a”, “e” e “h” do referido artigo 8º, com destaque a esta última, uma vez que obriga o docente a disponibilizar recursos educacionais desenvolvidos por ele ao longo do exercício da função.

Analizando os editais publicados ao longo de 2019 e 2020, provenientes do CEAD/Unimontes, para seleção de tutores e professores formadores, pude notar que as disposições do artigo 8º da Portaria 183 de 2016 também constam neles. Entretanto, percebi que, além dessa relação de obrigações constantes na Portaria 183 de 2016, há o acréscimo de inúmeras outras atribuições como atividades de responsabilidade dos docentes nos mesmos

editais. Chamadas de atribuições gerais ou específicas, conforme o caso, elas determinam as responsabilidades do professor formador e tutor durante o período de exercício de sua função.

A título de exemplo, apresento os Quadros 5, 6 e 7, elaborados a partir do Edital Nº 06/2020 - CEAD/Unimontes, referente ao processo seletivo simplificado de professor formador bolsista para atuar em cursos de licenciatura e superiores de tecnólogos no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Ressalto o item IV, subitens 4.3, 4.3.1, 4.3.2 e 4.3.3 os quais estabelecem as atribuições gerais do professor formador bolsista, além daquelas específicas desse professor quanto a vídeoaulas e ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Quadro 5 – Atribuições gerais do Professor Formador Bolsista - Edital nº 06/2020 - CEAD/Unimontes

01	Participar e atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas presencialmente e por meio do sistema virtual.
02	Elaborar o Plano de Ensino, conforme o ementário descrito da disciplina que integra o Projeto Pedagógico do Curso, apresentando objetivos, metas, ações e estratégias adotadas no desenvolvimento das atividades curriculares. (Conforme modelos disponibilizados pelo Coordenador de Curso).
03	Elaborar o Guia da Disciplina e capacitar os tutores para sua aplicação.
04	Construir, no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, conforme critérios especificados no cronograma de monitoramento da disciplina, uma sala virtual interativa, com materiais digitais de qualidade e que sejam atrativos, facilitando a comunicação e interação dos acadêmicos.
05	Acompanhar, monitorar e orientar com segurança os acadêmicos, no desenvolvimento das atividades.
06	Criar fóruns de discussões, atividades colaborativas, atividades individuais, Webinar, avaliação presencial e ainda pesquisas, tira-dúvidas nos fóruns virtuais, promover chats, videoconferências e/ou web conferências para discussões acerca do conteúdo proposto e sanar as dúvidas existentes.
07	Mobilizar os acadêmicos para o intercâmbio de experiências e a comunicação virtual realizada por meio das ferramentas interativas de aprendizagem tais como: fórum, chat, e-mail, wiki, blog, portfólio, diário de bordo, lista de discussões, etc.
08	Oferecer múltiplas informações em imagens, sons e textos diversos, com intuito de dinamizar a aprendizagem do conteúdo proposto.
09	Disponibilizar, no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, recursos não previstos, mas que possam auxiliar nos estudos da temática do curso.
10	Indicar recursos, bibliografias e materiais adicionais para facilitar os estudos dos acadêmicos.
11	Sanar os conflitos surgidos em situações provocadas pelos acadêmicos, refletindo e discutindo com os Tutores a Distância e Presenciais.
12	Possuir linguagem clara e objetiva, utilizando a rapidez na comunicação e o retorno da mensagem enviada de forma direta e coesa.
13	Programar Seminários Temáticos nos Polos de Apoio Presencial, a serem desenvolvidos pelos Tutores Presenciais, nas situações que a disciplina permitir.
14	Planejar o desenvolvimento das atividades didático - pedagógicas no decorrer das unidades e monitorar as atividades de Estudos Orientados Individuais de Recuperações realizadas nos momentos presenciais e virtuais.
15	Estabelecer atitude de apoio e referência enquanto profissional qualificado para o exercício de suas

	funções, monitorando os Tutores a Distância e Presenciais, com o objetivo de criar parcerias solidárias e eficientes para a construção do conhecimento, as trocas de experiências e os diálogos interativos.
16	Realizar o lançamento de notas e frequências no AVA e Web Professor, observando atentamente os prazos e instruções, atendendo prontamente às solicitações da Coordenação do Curso.
17	Participar das reuniões periódicas ministradas pela Coordenação do Curso, com presença do Tutor a Distância, quando houver necessidade.
18	<p>Concentrar-se não apenas no domínio do conteúdo ou de técnicas didáticas, mas na capacidade de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - mobilizar a comunidade de aprendizes em torno da sua própria aprendizagem; - fomentar o debate; - manter o clima de ajuda mútua; - incentivar cada um a se tornar responsável pela motivação de todo o grupo. - Desenvolver projetos de intervenção pedagógica referentes às necessidades diagnosticadas no seu campo de atuação. - Orientar os acadêmicos para a produção de artigos, resenhas, produção científica e tecnológica desenvolvida no decorrer da disciplina. - Fornecer à Coordenação de Curso o relatório do desenvolvimento de suas atividades, com intuito de informar e analisar os dados apresentados das ações e metas alcançadas na disciplina. - Atender às solicitações da coordenação relativas a possíveis modificações na metodologia de ensino quando se fizerem necessárias. - Manter-se atualizado e informado a respeito da modalidade a distância e possuir destreza com as diversas ferramentas e com os materiais digitais. - Participar da avaliação de sua atuação, feita pelos acadêmicos, com o objetivo de rever possíveis falhas e aprimorar ações no processo de ensino e de aprendizagem.

Fonte: CEAD/Unimontes (2020)

Quadro 6 – Atribuições específicas do Professor Formador Bolsista: videoaulas – Edital nº 06/2020 - CEAD/Unimontes

01	Participar da capacitação específica para gravação das videoaulas.
02	Elaborar o roteiro de execução da aula.
03	Planejar e elaborar ferramentas multimídia de suporte para aula, seguindo critérios de usabilidade e acessibilidade.
04	Programar cada videoaula de acordo com o tempo previsto de 30 minutos.
05	Preparar e testar todos os arquivos que serão compartilhados e/ou utilizados durante a videoaula.
06	Entregar, nos prazos estabelecidos pelo cronograma de monitoramento da disciplina, todos os instrumentos metodológicos necessários à gravação das aulas e início da disciplina.
07	Estabelecer regras de conduta e participação dos acadêmicos durante a exibição da videoaula.
08	Definir formas de interação: incentivando o trabalho colaborativo e a interação entre os acadêmicos.
09	Definir recursos a serem utilizados durante as interações.
10	Estabelecer procedimentos para esclarecer as dúvidas dos acadêmicos.
11	Enviar orientações sobre leituras ou pesquisas que devem ser realizadas antes e após a videoaula.
12	Definir procedimentos para realização de sínteses da aula e da Atividade Colaborativa (AC) referente à videoaula.
13	Ter disponibilidade para viagens de orientação aos alunos e bancas de TCC nos Polos de Apoio Presencial, recebendo diária de viagem, conforme os respectivos procedimentos institucionais e a

	legislação específica vigente referente à tabela de diárias.
--	--

Fonte: CEAD/Unimontes (2020)

Quadro 7 - Atribuições específicas do Professor Formador Bolsista: Orientador de TCC – Edital nº 06/2020 - CEAD/Unimontes

01	Disponibilizar horários de atendimento aos acadêmicos, junto à Coordenação do Curso, e cumpri-los com pontualidade e assiduidade.
02	Ser presença constante, no AVA, orientando os acadêmicos a refletir, investigar, questionar o seu projeto, propondo ações para a transformação da prática, em pontos considerados estranguladores do processo.
03	Criar ambiente de trabalho que permita o atendimento individualizado ao acadêmico, estimulando-o a expor suas dúvidas, problemas relacionados ao projeto e que estejam dificultando o seu desenvolvimento.
04	Articular com o Docente Formador do TCC as estratégias que subsidiarão a realização das atividades.
05	Participar de reuniões presenciais, quando solicitado.
06	Respeitar os princípios da ética, orientando os acadêmicos para debates e discussões qualitativas sobre o projeto.
07	Solicitar e/ou lançar no fórum de avisos, comunicados importantes.
08	Conhecer o Projeto Político Pedagógico do Curso, o material didático e o conteúdo específico do tema, a fim de auxiliar os acadêmicos no desenvolvimento de seu projeto, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação ao tema, bem como o uso das tecnologias disponíveis.
09	Ler ou inteirar-se do material disponibilizado aos acadêmicos, para dar-lhes um suporte mais dinâmico e eficaz.
10	Conhecer todas as atividades disponibilizadas pelo docente formador, de forma a que possa discutir com ele as possíveis dúvidas e aprimoramento da atividade.
11	Responder às dúvidas do acadêmico ou repassá-las ao docente formador, (em qualquer uma das hipóteses, o acadêmico deverá ter algum tipo de retorno à sua mensagem em 48 horas).

Fonte: CEAD/Unimontes (2020).

Somente o rol especificado nesses Quadros excede mais de quarenta atribuições dentre gerais e específicas para além das obrigações do trabalhador docente professor formador dispostas no artigo 8º da Portaria 186 de 2016.

Relaciono, ainda, dados do Edital nº 02/2019 - CEAD/UNIMONTES, relativo ao processo seletivo simplificado de tutor a distância para atuar em cursos de licenciatura no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, item IV, subitem 4.4, alíneas “a” a “dd” para especificar as atribuições do tutor (QUADRO 8).

Quadro 8 – Atribuições do Tutor a Distância bolsista integrante do Sistema UAB – Edital nº 02/2019 – CEAD/Unimontes

a) Estudar o material disponibilizado, com as orientações dadas pelo Professor Formador, conhecendo assim a metodologia de trabalho a ser utilizada durante o curso.
b) Estar presente no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA do CEAD/Unimontes, estabelecendo horários para que possa atender a demanda estabelecida.
c) Atuar como mediador do processo ensino aprendizagem, buscando estratégias que o subsidiarão.
d) Prestar assessoria on-line ao Professor Formador e nos momentos presenciais junto ao Tutor Presencial.
e) Acompanhar e registrar a frequência e participação dos acadêmicos, juntamente com o Tutor Presencial.
f) Proporcionar feedback em tempo hábil, para que o aluno tenha condição de rever sua colocação, e assim não se perder no conteúdo estudado.
g) Intervir nas colocações dos acadêmicos, orientando ou reorientando para o tema abordado.
h) Incentivar na escrita colaborativa (wiki), e na participação de chats e tira-dúvidas, bem como responder aos questionamentos em fórum específico, incentivando a formação de grupos de estudo.
i) Indicar alternativas de aprendizagem, como: leituras de artigos, pesquisas em sites educativos etc.
j) Elaborar relatórios mensais da participação dos acadêmicos do polo, tecendo um mapa da situação de cada um; observando os critérios previamente definidos pela Coordenação do Curso.
k) Gerenciar o Ambiente Virtual de Aprendizagem da disciplina e dar feedback sobre as atividades dos acadêmicos.
l) Participar de encontros, reuniões pedagógicas programadas pela coordenação e órgãos colegiados do curso.
m) Dedicar a devida atenção aos acadêmicos portadores de necessidades especiais, buscando orientação e apoio específicos, quando for o caso.
n) Orientar os acadêmicos quanto ao manuseio das mídias e tecnologias utilizadas no curso.
o) Acessar a plataforma do curso e o sistema de e-mail, disponibilizando virtualmente o período e horário de atendimento com a finalidade de sanar as dúvidas e propor discussões teóricas e práticas sobre o conteúdo abordado da disciplina ministrada.
p) Contribuir com a organização do trabalho pedagógico, garantindo a formação social e política que possibilite a sua articulação com a Coordenação do Curso.
q) Definir um plano de trabalho em conjunto com o Professor Formador, a partir de ações solidárias e comunitárias dos acadêmicos, com a finalidade de construir metas e estratégias didáticas e pedagógicas para o ensino dos conteúdos específicos, em cada período ou unidade temática a ser trabalhada.
r) Articular novas metas de ações em situações contextualizadas com a finalidade de sanar dúvidas e conflitos surgidos para a resolução de situações problema.
s) Desenvolver um trabalho de formação continuada e humana para o incentivo à pesquisa e ao ensino, articulando os pressupostos teóricos e práticos em uma perspectiva interdisciplinar mediada pela tecnologia de informação.
t) Monitorar e acompanhar o processo avaliativo das atividades curriculares desenvolvidas no curso, realizando por meio de um planejamento e de uma formulação de intervenções pedagógicas, os ajustes a serem adotados, a tomada de decisões sobre sua aplicação, aperfeiçoamento, mudança de rumo ou interrupção, quando houver necessidades.
u) Manter atualizadas, durante e no desfecho do curso as planilhas de notas dos acadêmicos, lançadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA/CEAD/Unimontes, mantendo a Coordenação de Curso informada da situação do acadêmico, perante a disciplina ou período desenvolvido no curso.
v) Responder com exatidão sobre o desempenho, as características, as dificuldades e os progressos de cada um dos alunos.
w) Manter atualizado o seu perfil de Tutor a Distância e auxiliar os acadêmicos na elaboração do seu perfil

virtual, contendo os dados cadastrais de cada um (e-mail, endereço e telefone atualizado).
x) Articular com os acadêmicos novas estratégias tutoriais via internet, viabilizando a possibilidade de uso da tecnologia na educação, por meio do uso pedagógico dos materiais didáticos e das mídias que serão apresentadas no curso.
y) Tornar-se um facilitador da aprendizagem, um mediador, um elemento chave no acompanhamento do desenvolvimento do acadêmico, seja nas atividades individuais ou coletivas.
z) Apoiar a construção do conhecimento e dos processos reflexivos dos acadêmicos, estimulando-os a analisar os problemas de forma crítica, incentivando-os à busca de respostas.
aa) Sugerir fontes de informações alternativas, oferecendo explicações e facilitando os processos de compreensão.
bb) Orientar e motivar cada acadêmico, visando atingir sua autoestima, acompanhando suas atividades, procurando sempre auxiliá-lo a desenvolver técnicas de estudo autônomas, visando à melhoria do processo ensino - aprendizagem, sobretudo a partir dos conteúdos e experiências desenvolvidas nas unidades de cada área temática, bem como, valorizando seus ganhos pessoais ao realizar o curso.
cc) Promover situações de interação/interatividade entre os acadêmicos e entre estes e o Professor Formador, no cotidiano do ensino - aprendizagem e no processo de formação mais amplo.
dd) Avaliar, de forma contínua, sua própria atuação e o curso.

Fonte: CEAD/Unimontes (2019)

Nota-se que o rol descrito no Quadro 8 totaliza 29 atribuições para além das obrigações para o trabalhador docente tutor.¹⁵ Vale destacar que o subitem 4.4 do Edital em referência especifica ainda que “O Tutor a Distância deverá desempenhar diferentes tipos de ação, sendo necessário desenvolver algumas habilidades e competências como estas, entre outras que possam surgir depois do início do curso.” (CEAD/Unimontes, 2019)

Relaciono, por fim, dados do edital nº 03/2020 - CEAD/UNIMONTES, relativo à 3^a retificação quanto ao processo seletivo simplificado de tutor presencial para atuar em cursos de licenciaturas e tecnólogos no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, item IV, subitem 4.4, subitens 4.4.1 a 4.4.27 para especificar as atribuições do tutor presencial.

¹⁵ Disponível em: <http://www.ead.unimontes.br/index.php/institucional/noticias>. Acesso: ago. 2020.

Quadro 9 – Atribuições do Tutor presencial bolsista integrante do Sistema UAB – Edital nº 03/2020 – CEAD/Unimontes (3ª retificação)

4.4.1. O Tutor Presencial, sediado e com presença constante nos Polos de Apoio Presencial, tem como função principal, disponibilidade em atender os acadêmicos em questões relativas ao processo de aprendizagem, com intervenções de forma a contribuir para o bom andamento do curso e a orientação para que sejam atingidos os objetivos de formação em cada etapa do trabalho. É o responsável pelo intercâmbio de experiências, construções coletivas e individuais de conhecimentos, além de permitir, entre os acadêmicos, o confronto de ideias, nas mais variadas atividades que serão desenvolvidas ao longo do curso. Deve apresentar diversidade e dinamismo para atuar com os grupos de estudos. Será um estimulador e orientador do processo pedagógico.
4.4.2. Criará ambientes de trabalho que permitam o atendimento individualizado do acadêmico, desenvolvendo e empregando estratégias de estímulo à reflexão sobre os temas discutidos na disciplina, estimulando-o a expor suas dúvidas e dificuldades de acordo com o conteúdo ou com as questões técnicas.
4.4.3. Deverá discutir, através de orientações dadas pelo Professor Formador e do Tutor a Distância, os temas de cada disciplina, apoiando constantemente as atividades, monitorando as atividades da Fase Presencial, Seminários, Aulas Práticas, Avaliações, tendo participação obrigatória e constante e auxiliando o Tutor a Distância na frequência às atividades acadêmicas, científicas e culturais – AACCC dos cursos de graduação. Deve participar das atividades nos Polos de Apoio Presencial, respeitando as normas estabelecidas pela Coordenação.
4.4.4. Conhecer e informar aos acadêmicos as normas acadêmicas sobre os processos de avaliação e tirar as dúvidas apresentadas, evitando a abertura indevida de processos.
4.4.5. Aplicar as avaliações semestrais presenciais de acordo com a programação a ser organizada pela Coordenação do Curso, quando solicitado e/ou autorizado.
4.4.6. Apoiar, orientar e/ou realizar os diversos processos acadêmicos, tais como: matrícula; transferência de Polo e curso; trancamento de disciplinas e pedidos de declaração. Na fase do desenvolvimento da disciplina, será um estimulador e orientador do processo pedagógico.
4.4.7. Dará suporte cognitivo, afetivo e motivacional, necessários para a adaptação do acadêmico nesta modalidade de ensino.
4.4.8. Ter domínio do uso da Plataforma Moodle, recursos e instrumentos didáticos a serem utilizados para orientar os acadêmicos; conhecimento do Projeto Pedagógico do Curso; domínio das Tecnologias de comunicação e informação, do material didático e do conteúdo específico do curso; disponibilizar presencialmente o período e horário de atendimento para as realizações dos plantões e reuniões periódicas no seu Polo de atuação; possibilitar por meio de plantões pedagógicos e reuniões periódicas a construção de estratégias de estudo a distância, buscando mostrar a necessidade de se adquirir autonomia na construção de conhecimento crítico, visando à produção científica e resoluções de problemas surgidos no decorrer do curso.
4.4.9. Os Tutores Presenciais devem ser capacitados no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA do Curso e em algumas funcionalidades de softwares aplicativos utilizados como recurso no ambiente, participando ativamente, mantendo atualizado, na sala virtual, o seu perfil e favorecendo ao acadêmico o uso de diferentes recursos disponíveis.
4.4.10. Orientar todos os acadêmicos sobre o acesso do site www.ead.unimontes.br , da Biblioteca do Polo de Apoio Presencial, do Acervo Digital do Material Didático e do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, em todos os aspectos inerentes ao sistema, tais como: acesso a Plataforma Moodle; localização das páginas das disciplinas; atualização do perfil pessoal; participação nos fóruns e chats; planejamentos acadêmicos; recursos multimídia ou recursos de aprendizagem complementares; identificação dos Tutores a Distância, colegas e demais usuários do sistema; envio de atividades programadas e mensagens aos demais usuários do sistema; consulta a resultados de atividades, além de participação em chats e fóruns, dentre outras, e verificação do calendário de atividades.
4.4.11. Acompanhar, conjuntamente com o Tutor a Distância e o Professor Formador, responsável pelo componente curricular, as atividades no período das práticas e dos estágios.
4.4.12. Informar ao Coordenador de Polo, Tutor a Distância e Professor Formador a frequência e desenvolvimento do processo ensino - aprendizagem, através de relatórios mensais e comunicará, quando observar dificuldades de aprendizagem e necessidade de material didático complementar.
4.4.13. Verificar diariamente as informações divulgadas no site www.ead.unimontes.br a fim de repassar

comunicados importantes aos acadêmicos, incluindo avisos sobre avaliações, encontros presenciais e eventos, incentivando os acadêmicos a observarem os seus resultados no Webaluno.
4.4.14. Na fase da Avaliação da Disciplina, o Tutor Presencial participará, de forma sistemática, do processo de avaliação do curso, tanto no decorrer, quanto ao final do período letivo, levando em conta sua efetiva participação e observação no processo, recebendo as atividades avaliativas dos acadêmicos e realizando as devidas correções.
4.4.15. O Tutor Presencial deve participar efetivamente das atividades culturais e presenciais obrigatórias, tais como: encontros, seminários, avaliações, aulas práticas em laboratórios, estágios supervisionados, estudo em grupo, de acordo a necessidade do curso/disciplina.
4.4.16. Deve acompanhar, juntamente com o Tutor a Distância, a situação dos acadêmicos, com referência a trabalhos, provas, frequência; supervisionar e orientar os acadêmicos para a realização da avaliação online, realizada no Polo;
4.4.17. Estabelecer comunicação com os Tutores a Distância, quando se fizer necessário, como também quando houver dúvidas sobre questões específicas das diversas disciplinas, que precisam ser esclarecidas aos acadêmicos presencialmente sobre reposição das avaliações; recuperação; prova final; dependência; processo de acesso ao sistema acadêmico e respostas a dúvidas sobre dias e horários das atividades presenciais;
4.4.18. Apoio às atividades presenciais previstas nos planejamentos acadêmicos; apresentação dos resultados das avaliações; participação em atividades culturais; desenvolver plano de ação avaliativa nos momentos presenciais, produzidos por meio de sondagens prévias do conhecimento construído acerca da disciplina ou módulo, apresentado em forma diversificada, mediante técnicas grupais tais como: o GVGO (Grupo de Verbalização e Observação), Seminário, Painéis Integrados, Estudo Dirigido, etc.
4.4.19. Organizar e arquivar os documentos pessoais dos acadêmicos no Polo de atuação, cuidando da guarda das folhas de respostas e outros documentos pertinentes às avaliações da aprendizagem, especialmente os relatórios de estágio e TCC, bem como as pastas de calendários, cronogramas e atividades avaliativas escritas, auxiliando o Coordenador do Polo;
4.4.20. Organizar alternativas diferenciadas de aprendizagem para os acadêmicos, auxiliando-os no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, esclarecendo dúvidas em relação aos conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis, fomentando o hábito da pesquisa, utilizando recursos tecnológicos e metodologias que sejam facilitadoras da aprendizagem e de seu desenvolvimento, promovendo a vivência de experiências que transcendam conhecimentos específicos de cada área que compõe o currículo.
4.4.21. Realizar reuniões com os acadêmicos para estudos, monitorando-os e auxiliando-os na exploração dos materiais do curso;
4.4.22. Organizar e divulgar reuniões com os acadêmicos para assistirem vídeos sugeridos nos planejamentos acadêmicos;
4.4.23. Participar de reuniões com o Coordenador de Polo e/ou Coordenador de Curso;
4.4.24. Registrar e anotar a presença dos acadêmicos nas reuniões/encontros presenciais e encaminhar relatório mensal das atividades curriculares desenvolvidas nos momentos presenciais para a Coordenação de Curso;
4.4.25. O Tutor Presencial deverá se relacionar efetivamente com a Coordenação do Polo, Prefeitura, Tutor a Distância e a Coordenação de Curso, possibilitando um intercâmbio de experiências e comunicação interativa no processo de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
4.4.26. Promover contato com o Coordenador de Polo e a Prefeitura para viabilizar a participação em aulas de informática, daqueles acadêmicos que não possuem domínio da Plataforma Moodle e/ou não sabem utilizar o computador e internet;
4.4.27. Auxiliar a Coordenação do Polo na organização dos encontros presenciais, informando a necessidade de espaços e recursos didáticos e auxiliando no controle das frequências dos acadêmicos.

Fonte: CEAD/Unimontes (2020)

Percebe-se que o edital no âmbito da UAB/Unimontes submete o tutor presencial à responsabilidade por 27 (vinte e sete) atribuições para além das determinadas pela Portaria 183 de 2016.

A sistematização das informações nos Quadros 5, 6, 7, 8 e 9 se justifica para que o leitor possa compreender e visualizar o quanto extenso é o rol de atribuições pelas quais encontram-se responsáveis os professores formadores e tutores no âmbito da UAB/Unimontes.

Vale, ainda, ressaltar que algumas dessas atribuições, conforme linhas destacadas em cor nos referidos Quadros, não se caracterizam como atividade docente propriamente dita, se entendida essa atividade em sua natureza específica de trabalho do professor, como o ensinar ou o fazer aprender alguma coisa a alguém (OLIVEIRA, 2014). Não obstante, os editais são unâimes em exigir titulação e experiência docente mínima de 01 (um) ano para que o candidato possa participar do processo de seleção.

Por fim, o desempenho de todas essas atribuições, conforme designam os editais, mostra-se visivelmente incompatível com a carga horária e o valor pago pela bolsa correspondente, evidenciando a existência de contradição entre a finalidade da UAB e o trabalho docente na UAB/Unimontes.

2.3 Desvelando a contradição do trabalho docente na UAB/Unimontes

Seguindo a linha de raciocínio desenvolvida na subseção anterior, saliento que vários aspectos despertaram a minha atenção durante a análise dos editais.

O primeiro deles diz respeito à incompatibilidade entre i) o trabalho docente e algumas das atribuições de responsabilidade do professor constantes no edital, ii) a experiência e a formação exigidas para o trabalho a ser despendido pelo professor tutor ou formador, considerando iii) a remuneração a título de bolsa e iv) o próprio tempo, determinado na forma de carga horária, em que se exige que seja o referido trabalho executado.

Outro ponto que despertou minha atenção durante a leitura dos mesmos editais é que, i) embora o processo seletivo exija comprovação de titulação em graduação e pós-graduação bem como ii) a experiência comprovada do exercício mínimo de tempo enquanto docente, iii) fixando a carga horária e pagamento em retribuição, ainda que em forma específica de bolsa; há cláusulas expressas no sentido de resguardarem as IPES e o Estado,

assegurando que o desempenho da função de tutor ou de professor formador não tenha o condão de gerar vínculo empregatício ou regime jurídico de servidor público, enfatizando que nenhum benefício social alcançará tais trabalhadores.

Compreendi, portanto, que, para ser professor formador ou tutor no contexto da UAB/Unimontes, o docente haverá não só que atender às exigências em termos de formação docente (graduação e pós-graduação) e comprovação de experiência no exercício da docência, mas deverá estar ciente de que, além de realizar atividades estranhas ao trabalho docente, os valores pagos a título de retribuição financeira na forma de bolsa encontram-se defasados, sendo incompatíveis com a carga horária estabelecida em razão das atribuições impostas, e de que não há qualquer previsão de remuneração pelas horas extraordinárias que vier a realizar.

O professor formador ou tutor, por fim, deve ter consciência de que não terá direito ao pagamento de Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), férias, 13º salário, ou ao afastamento previdenciário remunerado, seja por motivo de saúde ou acidente do trabalho, e de que, caso se sinta lesado, encontrará dificuldade para fazer valer qualquer direito perante o Poder Judiciário pois, ao se submeter ao processo seletivo simplificado, adere às regras do edital porque o procedimento de seleção e a realização das atividades está, a princípio, revestido de legalidade.

Ao finalizar esta seção, retomo o sentido de contradição em Marx, lembrando que está relacionado a captar a essência da coisa. A contradição é o nervo que articula a realidade. Tendo essa ideia em mente e conhecendo as normas previstas nos editais, torna-se evidente que há uma contradição latente, localizada entre a finalidade da UAB e o grau de exploração do trabalhador docente na UAB/Unimontes, sem o qual a UAB não tem condições de existir, ainda que com todo o aparato tecnológico sobre o qual está estruturada.

Diante dessas conclusões, na seção a seguir analisarei os elementos para configuração do contrato de emprego segundo o ordenamento jurídico trabalhista brasileiro, colocando as condições do trabalho docente na UAB em perspectiva, conforme dados e informações coletadas nos editais analisados para a pesquisa.

CAPÍTULO III – ELEMENTOS CARACTERIZADORES DA RELAÇÃO DE EMPREGO NO BRASIL EM PERSPECTIVA ÀS RELAÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA UAB/UNIMONTES

Embora a ideia não seja fazer uma tese jurídica, investigar a existência ou não dos elementos caracterizadores do vínculo empregatício em relação aos docentes da UAB/Unimontes e a CAPES/FNDE, portanto, a Administração Pública, obriga a pesquisa a enfrentar algumas importantes questões jurídicas. Disso cuidará o presente capítulo.

Assim, inicio por fazer uma breve introdução quanto ao Direito do Trabalho e suas especificidades lógicas em relação às demais áreas do Direito, tendo em vista os rumos e o desenvolvimento da pesquisa.

3.1 Especificidades do Direito do Trabalho no Brasil

É preciso lembrar que o Direito do Trabalho é um ramo jurídico específico que dispõe de conceitos, princípios e normas próprios que o tornam um sistema autônomo em relação aos demais ramos do Direito. Isso se reafirma no curso do tempo, porque o Direito do Trabalho possui campo temático vasto e específico, teorias e metodologia próprias, assim como perspectivas e questionamentos singulares que o distinguem.

Refere-se a um sistema jurídico coordenado que visa tutelar a relação de emprego, sua categoria básica, sobre a qual se constrói historicamente para demarcar sua característica própria perante os demais ramos jurídicos, apesar de se relacionar com eles (DELGADO, 2020).

Quanto ao conteúdo do Direito do Trabalho, esclarece Delgado (2020, p. 53) que

[...] será em torno da *relação empregatícia* – e de seu sujeito ativo próprio, o empregado – que será firmado o conteúdo principal do ramo justrabalhista. Sob esse ponto de vista, o Direito do Trabalho despontará, essencialmente [...] como Direito de *todo e qualquer empregado*. Este o conteúdo básico desse ramo jurídico: todas as *relações empregatícias* estabelecem-se sob sua normatividade.

Nesse aspecto, o Direito do Trabalho se debruça sobre importante questão social ao passo que suas demandas envolvem a distribuição de riquezas e o embate entre Capital e Trabalho. Por isso, constitui-se como um sistema coordenado de normas, alicerçado sobre uma base principiológica cuja lógica, diferenciada dos demais ramos jurídicos, faz com que

suas engrenagens se movam no sentido de equalizar e equilibrar as forças na relação entre empregador e empregado.

Dentre esses princípios há os específicos de Direito Individual do Trabalho sendo os mais importantes os listados a seguir: i) princípio da proteção (que tem como subprincípios o da norma mais favorável; o do *in dubio pro misero*; o da cláusula mais benéfica); ii) princípio da imperatividade das normas trabalhistas; princípio da indisponibilidade (ou irrenunciabilidade) dos direitos trabalhistas; iii) princípio da inalterabilidade (ou intangibilidade) contratual lesiva; iv) princípio da irredutibilidade salarial; v) princípio da primazia da realidade sobre a forma; vi) princípio da continuidade da relação de emprego.

Para discorrer sobre elementos que configuram a relação de emprego, alguns desses princípios são imprescindíveis e serão explicados no curso das próximas subseções.

3.2 Elementos para configuração do contrato de emprego no Brasil

No âmbito do Direito do Trabalho é unânime a compreensão de que o contrato de trabalho não se confunde com o contrato de emprego, sendo aquele o gênero do qual este é uma das espécies. Ou seja, assim como o contrato de emprego versa sobre uma relação de trabalho, o mesmo ocorre com outros tipos de contrato de trabalho, como nos contratos de trabalho autônomo, avulso, voluntário, eventual, etc...

O que difere o contrato de emprego das demais modalidades de contrato de trabalho é a configuração de cinco elementos caracterizadores da relação de emprego na realidade fática da prestação de serviço analisada. São eles: pessoa física, pessoalidade, não eventualidade, onerosidade e subordinação.

Nesse sentido, dispõem os artigos 2º e 3º da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT):

Art. 2º - Considera-se empregador a empresa, individual ou coletiva, que, assumindo os riscos da atividade econômica, admite, **assalaria e dirige a prestação pessoal de serviço**.

Art. 3º - Considera-se empregado toda **pessoa física** que prestar serviços de natureza **não eventual** a empregador, sob a **dependência** deste e mediante **salário** (BRASIL, 1943, grifo meu).

Importante esclarecer qual o sentido jurídico de cada um desses requisitos para que seja possível compreender didaticamente o raciocínio que se pretende estabelecer em relação ao trabalho docente na UAB/Unimontes.

A relação de emprego, por óbvio, versa sobre a exploração da energia do trabalho humano. Visando evitar a superexploração do homem pelo homem, e compreendendo que o direito em questão nas relações de emprego tem caráter alimentar, o ordenamento jurídico brasileiro confere a essa modalidade de contrato de emprego uma espécie de proteção, mitigando a liberdade de contratar ou a autonomia da vontade das partes.

Explico: ao contrário do que comumente acontece nos contratos de cunho civil ou mesmo nas outras espécies de contrato de trabalho, o contrato de emprego evoca direitos que o empregador não pode deixar de observar, e o empregado não pode dispor nem renunciar. Nesse sentido, são os princípios da imperatividade das normas trabalhistas¹⁶ e da indisponibilidade dos direitos trabalhistas¹⁷, respectivamente.

Em caráter geral, esses direitos estão dispostos nos artigos 6º e 7º da CRFB/1988 enquanto direitos mínimos assegurados aos trabalhadores empregados, conforme transcritos a seguir:

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

I - relação de emprego protegida contra despedida arbitrária ou sem justa causa, nos termos de lei complementar, que preverá indenização compensatória, dentre outros direitos;

II - seguro-desemprego, em caso de desemprego involuntário;

III - fundo de garantia do tempo de serviço;

IV - Salário-mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender às suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim;

V - piso salarial proporcional à extensão e à complexidade do trabalho;

VI - irredutibilidade do salário, salvo o disposto em convenção ou acordo coletivo;

VII - garantia de salário, nunca inferior ao mínimo, para os que percebem remuneração variável;

VIII - décimo terceiro salário com base na remuneração integral ou no valor da aposentadoria;

IX - remuneração do trabalho noturno superior à do diurno;

X - proteção do salário na forma da lei, constituindo crime sua retenção dolosa;

¹⁶ “Para este princípio prevalece a *restrição* à autonomia da vontade no contrato trabalhista, em contraponto à diretriz civil de soberania das partes no ajuste das condições contratuais. Esta restrição é tida como instrumento asseguratório eficaz de garantias fundamentais ao trabalhador, em face do desequilíbrio de poderes inerente ao contrato de emprego” (DELGADO, 2020, p. 241).

¹⁷ “O presente princípio é projeção do anterior, referente à imperatividade das regras trabalhistas. Ele traduz a inviabilidade técnico-jurídica de poder o empregado despojar-se, por sua simples manifestação de vontade, das vantagens e proteções que lhe asseguram a ordem jurídica e o contrato” (DELGADO, 2020, p. 241).

XI - participação nos lucros, ou resultados, desvinculada da remuneração, e, excepcionalmente, participação na gestão da empresa, conforme definido em lei;

XII - salário-família pago em razão do dependente do trabalhador de baixa renda nos termos da lei; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 20, de 1998)

XIII - duração do trabalho normal não superior a oito horas diárias e quarenta e quatro semanais, facultada a compensação de horários e a redução da jornada, mediante acordo ou convenção coletiva de trabalho; (Vide Decreto-Lei nº 5.452, de 1943)

XIV - jornada de seis horas para o trabalho realizado em turnos ininterruptos de revezamento, salvo negociação coletiva;

XV - Repouso semanal remunerado, preferencialmente aos domingos;

XVI - remuneração do serviço extraordinário superior, no mínimo, em cinquenta por cento à do normal; (Vide Del 5.452, art. 59 § 1º)

XVII - gozo de férias anuais remuneradas com, pelo menos, um terço a mais do que o salário normal;

XVIII - licença à gestante, sem prejuízo do emprego e do salário, com a duração de cento e vinte dias;

XIX - licença-paternidade, nos termos fixados em lei;

XX - proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei;

XXI - aviso prévio proporcional ao tempo de serviço, sendo no mínimo de trinta dias, nos termos da lei;

XXII - redução dos riscos inerentes ao trabalho, por meio de normas de saúde, higiene e segurança;

XXIII - adicional de remuneração para as atividades penosas, insalubres ou perigosas, na forma da lei;

XXIV - aposentadoria;

XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

XXVI - reconhecimento das convenções e acordos coletivos de trabalho;

XXVII - proteção em face da automação, na forma da lei;

XXVIII - seguro contra acidentes de trabalho, a cargo do empregador, sem excluir a indenização a que este está obrigado, quando incorrer em dolo ou culpa;

XXIX - ação, quanto aos créditos resultantes das relações de trabalho, com prazo prescricional de cinco anos para os trabalhadores urbanos e rurais, até o limite de dois anos após a extinção do contrato de trabalho; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 28, de 2000)

XXX - proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil;

XXXI - proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência;

XXXII - proibição de distinção entre trabalho manual, técnico e intelectual ou entre os profissionais respectivos;

XXXIII - proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 20, de 1998)

XXXIV - igualdade de direitos entre o trabalhador com vínculo empregatício permanente e o trabalhador avulso.

Parágrafo único. São assegurados à categoria dos trabalhadores domésticos os direitos previstos nos incisos IV, VI, VII, VIII, X, XIII, XV, XVI, XVII,

XVIII, XIX, XXI, XXII, XXIV, XXVI, XXX, XXXI e XXXIII e, atendidas as condições estabelecidas em lei e observada a simplificação do cumprimento das obrigações tributárias, principais e acessórias, decorrentes da relação de trabalho e suas peculiaridades, os previstos nos incisos I, II, III, IX, XII, XXV e XXVIII, bem como a sua integração à previdência social. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 72, de 2013) (BRASIL, 1988).

A maior parte desses direitos constitucionalmente conferidos ao trabalhador empregado encontra-se regulamentada em legislação ordinária esparsa¹⁸ e na CLT. Desse modo, ao contratar um empregado, o empregador estará consciente de que deverá observar limites específicos quanto à autonomia da vontade, como também de que o empregado é destinatário de direitos decorrentes do vínculo empregatício, dispostos no ordenamento jurídico em âmbito constitucional e infraconstitucional. Não poderá o empregador eximir-se dessa obrigação alegando o desconhecimento da lei, portanto.

Por receber especial atenção do ordenamento jurídico brasileiro, o contrato de emprego deve ser adequadamente distinguido das demais modalidades de contrato de trabalho, motivo pelo qual, diante do caso concreto, há sempre que ser feita a análise da configuração dos elementos que o identificam, visando reconhecer os que estão dispostos nos artigos 2º e 3º da CLT anteriormente transcritos.

Trata-se tal cuidado de um consenso entre os juristas e autores da área, a exemplo de Maurício Godinho Delgado (2020), Luciano Martinez (2023), Sérgio Pinto Martins (2023), José Cairo Júnior (2013), referências para esse trabalho de pesquisa.

O primeiro desses elementos é **chamado pessoa física**. No contrato de emprego, o trabalhador, isto é, o prestador de serviços envolvido, deve ser necessariamente pessoa física, porque assim está disposto no artigo 3º da CLT: “Considera-se empregado **toda pessoa física** [...]” (BRASIL, 1943, grifo meu). Esclareço que é possível o contrato de prestação de serviços entre pessoas jurídicas, porém, analisando juridicamente, esse tipo de relação não gera o vínculo de emprego e nem seus efeitos legais, sendo um contrato tipicamente civilista e regulamentado pelo Código Civil.

O segundo critério versa sobre a chamada pessoalidade, ou seja, “[...] a prestação **pessoal** de serviços [...]” (BRASIL, 1943), conforme determinado pelo artigo 2º da CLT. Nesse sentido, a relação de emprego tem caráter personalíssimo, infungível ou *intuito persona*, o que significa que o empregado é selecionado para a função por reunir

¹⁸ Quanto à legislação ordinária esparsa, há que exemplificar que a lei complementar 150/2015 regulamenta o trabalho dos empregados domésticos; a lei 5889/1973 regulamenta o trabalho rural; a lei 12506/2011 regulamenta o aviso prévio, etc...

características e qualidades específicas que interessam ao seu empregador. Disso decorre que o empregado está pessoalmente vinculado ao seu contrato, não podendo se fazer substituir em suas atividades no transcurso do contrato ou da prestação de serviços ao seu livre-arbítrio, sem o conhecimento e a anuência do seu empregador, em nenhuma hipótese.

Já a não-eventualidade refere-se à atividade que deve se repetir naturalmente, ainda que não seja necessária a continuidade. Também conhecida como habitualidade no serviço, a não-eventualidade se caracteriza pela expectativa de retorno do empregado nos dias e horários especificados no contrato, ainda que realizados em determinados dias descontínuos da semana e mesmo que o contrato seja constituído de forma verbal. Sendo o contrato de trabalho de trato sucessivo¹⁹, prolonga-se no curso do tempo, não se esgotando com o cumprimento imediato da obrigação diária, pois que ela renasce logo em seguida, renovando-se após cada jornada cumprida.

O contrato oneroso, pela classificação civil, é aquele que “[...] pressupõe dispêndio de ambos os sujeitos contratantes” (MARTINEZ, 2023, p. 100). No contrato de emprego, verifica-se a onerosidade pois, enquanto o empregado se obriga a despender sua força de trabalho, o empregador se obriga ao pagamento do salário como contraprestação. Essa remuneração pelos serviços prestados, geralmente, constitui a única fonte de subsistência do trabalhador e de sua família.

Esclarece Cairo Júnior (2013, p. 284) que:

O empregado labora mediante o pagamento de uma retribuição denominada de salário, em decorrência do caráter bilateral e oneroso do próprio contrato de trabalho. Por conta disso, inexiste a figura do empregado que presta serviços por mera benevolência ou por qualquer sentimento altruístico.

Observe-se que o critério da onerosidade não é aferido pela efetiva percepção do salário (critério objetivo), mas pelo *animus* do trabalhador em percebê-lo (critério subjetivo) (CAIRO JÚNIOR, 2013, p. 284).

Assim, o trabalhador que não recebe salário como contraprestação do serviço prestado e não tem o *animus* de recebê-lo, é considerado trabalhador voluntário, mas não empregado, de forma que outro contrato de trabalho terá se estabelecido neste caso, mas não o de emprego.

¹⁹ Nas palavras de Luciano Martinez (2023, p. 100) o contrato de emprego “É de trato sucessivo porque suas prestações são oferecidas e exigidas de forma contínua, renovando-se esse fluxo a cada instante, a cada momento em que se vivencia o ajuste.”

Por fim, dentre os critérios estudados, a subordinação²⁰ é o que realmente define a relação de emprego, já que o trabalhador se despoja de sua liberdade durante o período destinado ao cumprimento da jornada de trabalho contratada e transfere para o empregador a propriedade do resultado final do seu trabalho. Dessa maneira, “O estado de dependência do trabalhador para com o empregador constitui a nota diferenciadora da relação de emprego.” (CAIRO JÚNIOR, 2013, p. 287).

Isso significa que qualquer dos elementos ou critérios ora explicados pode aparecer mitigado diante da análise do caso concreto que visa uma relação de trabalho, mas, ainda assim, é possível concluir-se pela existência do vínculo empregatício²¹. O mesmo não acontece, contudo, quando há ausência de subordinação.

Aliás, dentre as espécies de contrato de trabalho, é no contrato de emprego que a carga de subordinação atinge um grau maior e é por esse motivo que essa espécie de contrato de trabalho recebe proteção jurídica específica na forma de um conjunto de direitos assegurados ao trabalhador empregado, como transcreto do artigo 7º da CRFB/1988.

Compreendidos os elementos configuradores da relação de emprego reconhecidos pelo ordenamento jurídico brasileiro, passarei a analisar a situação do trabalho docente na UAB/Unimontes na próxima subseção.

3.2.1 Elementos para configuração do contrato de emprego no Brasil em perspectiva ao trabalho docente na UAB/Unimontes

Com relação ao trabalho docente na UAB/Unimontes, os editais trazem cláusulas gerais que impõem aos candidatos o não reconhecimento de qualquer vínculo, seja celetista ou de caráter público, a exemplo das cláusulas colacionadas na sequência, extraídas do Edital nº 03/2020 – CEAD/Unimontes, referente ao processo seletivo simplificado de tutor presencial para atuar em cursos de licenciaturas e tecnólogos no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB:

²⁰ “A etimologia da palavra ‘subordinação’ revela suas características fundamentais. Subordinar (**sub** + **ordinare**) significa ordenar, comandar, dirigir a partir de um ponto superior àquele onde se encontra outro sujeito. A subordinação é, então, evidenciada na medida em que o tomador dos serviços (e não o prestador, como acontece no trabalho autônomo) determina o tempo e o modo de execução daquilo que foi contratado. ” (MARTINEZ, 2023, p. 95).

²¹ Nesse sentido, há pontos de discordância na literatura jurídica. Para Martinez (2023, p. 98) “Não basta que estejam presentes alguns elementos caracterizadores do contrato de emprego; é indispensável que todos eles coexistam, sob pena de ser caracterizado um tipo contratual totalmente diverso do emprego. ”

1.6. A aprovação e a convocação do candidato no presente processo seletivo assegura apenas a mera expectativa de direito à concessão de bolsa do Sistema UAB na modalidade de Tutor Presencial, estando seu pagamento condicionado à disponibilidade orçamentária da CAPES, de forma que o candidato está ciente de que se o repasse de verbas para o pagamento de bolsas for suspenso devido a alguma eventualidade, as atividades a serem realizadas pelo candidato convocado também serão suspensas, considerando que o recebimento da bolsa concedida pela CAPES não gera vínculo empregatício com a Unimontes.

[...]

4.6.5. As atividades desenvolvidas não geram, em qualquer hipótese, vínculo empregatício. O bolsista poderá ser desvinculado a qualquer momento, por desempenho insatisfatório comprovado por meio de avaliação de desempenho.

4.6.6. As bolsas não constituem vínculo trabalhista ou de regime jurídico do Serviço Público, portanto, não se aplicam benefícios como férias, gratificação natalina, dispensa por motivos de doença ou caso fortuito e de força maior. O tipo de vínculo é único e exclusivamente como Bolsista da CAPES pelo sistema UAB (CEAD, 2020).

Assim, os docentes vinculados à UAB/Unimontes estão alijados dos direitos conferidos aos empregados como dispõe o artigo 7º e incisos da CRFB/1988. Entretanto, as exigências em termos de formação profissional que precisam ser atendidas e as condições de trabalho às quais esses profissionais são submetidos, considerando o pagamento na forma de bolsas, a insegurança jurídica e social, carga horária, obrigações e atribuições que precisam atender revelam o alto grau de exploração do docente trabalhador.

No caso da UAB/Unimontes, esse processo aparece explícito nos próprios editais que regulamentam a seleção dos docentes, invisibilizado e ocultado, todavia, por um lado, pela aparência de legalidade do certame e, por outro, pela racionalização do trabalho docente via utilização de TDIC's e plataformas digitais.

No entanto, considerando os elementos explicitados na subseção anterior, tendo o trabalho docente na UAB em perspectiva e tomando por base informações coletadas nos editais analisados, constata-se, a princípio, a presença dos critérios caracterizadores da relação empregatícia, sendo reconhecido, entretanto, que há uma dúvida que precisa ser esclarecida quanto ao critério da onerosidade, tendo em vista a retribuição financeira ser realizada por pagamento a título de bolsa.

Para melhor compreensão desse argumento, as informações que colocam o trabalho docente na UAB em perspectiva aos elementos configuradores da relação de emprego foram sistematizadas no Quadro 10.

Quadro 10 – Trabalho docente na UAB/Unimontes tendo em perspectiva os elementos configuradores da relação de emprego conforme a CLT

Elementos configuradores da relação de emprego		Condições do Trabalho docente professor formador e tutor na UAB/Unimontes
01	Pessoa Física	o docente da UAB, seja professor formador seja tutor, é pessoa física.
02	Pessoalidade	pratica pessoalidade pois, uma vez aprovado no processo seletivo, não poderá se fazer substituir em suas atividades.
03	Não eventualidade	é não eventual, pois a carga horária estipulada no edital deve ser cumprida, sendo de 20 horas semanais para o tutor e variando de 30 a 120 horas para o formador, de acordo com o período de 3 a 12 semanas a depender da disciplina, podendo durar até 04 anos.
04	Subordinação	é trabalho subordinado porque a prestação de serviço tem que observar uma hierarquia, sendo o docente submetido a avaliação de desempenho através de critérios definidos pelo CEAD/Unimontes. Além disso, o docente trabalha subordinado à coordenação geral UAB e à coordenação de curso.
05	Onerosidade	não se trata de um trabalho gracioso, sendo os valores de R\$1.300,00 para professor formador I; R\$1.100,00 para professor formador II e de R\$765,00 para tutor presencial fixados de acordo com a titulação, a experiência e a natureza da atividade a ser desempenhada por fração de tempo determinada em quantidades de horas-aula. Porém, os editais o classificam como bolsa visando caracterizar uma mera retribuição financeira e não uma remuneração.

Fonte: elaboração própria.

Em que pese a dúvida verificada quanto ao critério da onerosidade, tendo em vista a classificação da parcela como bolsa, chama atenção o caráter de subordinação que rege o trabalho docente na UAB/Unimontes, seja na qualidade de professor formador seja na de tutor, em especial porque os docentes se subordinam à coordenação geral UAB e à coordenação do curso, submetendo-se à avaliação de desempenho cujos critérios não atendidos podem ensejar a desvinculação do professor como sanção.

Isso pode ser constatado nos editais analisados, a exemplo das cláusulas seguintes, extraídas do edital nº 02/2020 – CEAD/Unimontes, referente ao processo seletivo simplificado de professor formador bolsista para atuar em cursos de licenciaturas e tecnólogos no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB:

4.6 Avaliação de desempenho

4.6.1 A avaliação de desempenho do Professor Formador Bolsista será realizada através de critérios definidos pelo CEAD/Unimontes, por todos os envolvidos no processo: Coordenação Geral UAB; Coordenação de Curso;

tutores e acadêmicos, com o objetivo de aprimorar as ações deste profissional no âmbito do processo de ensino e de aprendizagem.

4.6.2 O Professor Formador Bolsista poderá ser desvinculado a qualquer momento, por desempenho insatisfatório comprovado por meio de avaliação de desempenho (CEAD/Unimontes, 2020).

Como já explicitado, salvo a subordinação, a análise do caso concreto pode levar à configuração do vínculo empregatício ainda que algum dos elementos do contrato de emprego, como é o caso da onerosidade, apareça mitigado ou camuflado e, numa primeira análise, pareça não estar presente na relação jurídica de trabalho.

Isso porque o Direito do Trabalho funda-se no princípio da Primazia da Realidade sobre a Forma²², o que significa dizer que o que acontece na realidade do contrato é o que deve ser considerado para aferir a existência da relação de emprego, e não apenas e tão somente o que dispõem os documentos que formalizam a relação de trabalho em si.

No Direito do Trabalho, deve-se pesquisar, preferencialmente, a prática concreta efetivada ao longo da prestação de serviços, independentemente da vontade eventualmente manifestada pelas partes na respectiva relação jurídica. A prática habitual – na qualidade de uso – altera o contrato pactuado, gerando direitos e obrigações novos às partes contratantes (respeitada a fronteira da inalterabilidade contratual lesiva) (DELGADO, 2020, p. 248).

Em sua tese, Lacé (2014) faz uma importante observação no sentido de que a Lei 11.273 de 2006 haveria institucionalizado a precarização de todos os trabalhadores envolvidos no sistema UAB ao criar a remuneração via bolsa. Segundo ela,

Quando o Decreto 5.800 de junho de 2006 foi aprovado, o financiamento do Sistema UAB é consignado como sendo público e de responsabilidade do MEC e do Fundo Nacional de Desenvolvimento. Não podemos esquecer que para viabilizar o funcionamento deste *grande empreendimento* foi aprovada rapidamente a Lei de bolsas (Lei 11.273 de 2006). Os professores das universidades participantes do programa recebem bolsas para atuar na UAB e, desta forma, o valor recebido não compõe os recebimentos fixos dos envolvidos. Os demais atores também são remunerados via bolsa, institucionalizando a ausência de qualquer vínculo empregatício e a precarização do trabalho de todos os envolvidos na ponta deste sistema (LACÉ, 2014, p. 241)

Nesse sentido, é preciso discutir a natureza da bolsa recebida pelo docente trabalhador na UAB/Unimontes, a fim de verificar se ela não está, em realidade, camuflando

²² “[...] o princípio da primazia da realidade tem como função principal solucionar o conflito entre uma condição fática de trabalho e sua respectiva documentação, prevalecendo a primeira.” (CAIRO JÚNIOR, 2013, p. 102).

uma parcela de natureza tipicamente salarial para desvirtuar um vínculo empregatício, o que será analisado com maior profundidade na próxima subseção.

3.2.2 Bolsa UAB/Unimontes para retribuição do professor formador e tutor: a natureza jurídica da parcela

Lacé (2014) distingue a UAB como um grande empreendimento do Estado, possibilitado pelo financiamento público a partir de um arcabouço normativo aprovado rapidamente, curiosamente arquitetado de forma sequencial para dar-lhe plausibilidade legal.

Fez parte dessa arquitetura, a aprovação da Lei 11.273 de 2006, a chamada Lei de Bolsas, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Conforme dispõe seu artigo 1º:

Art. 1º Ficam o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES autorizados a conceder **bolsas de estudo e bolsas de pesquisa** no âmbito dos programas de formação de professores para a educação básica desenvolvidos pelo Ministério da Educação, inclusive na modalidade a distância, que visem: (Redação dada pela Lei nº 11.947, de 2009)

I - à formação inicial em serviço para professores da educação básica ainda não titulados, tanto em nível médio quanto em nível superior;

II - à formação continuada de professores da educação básica; e

III - à participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a educação básica e para o sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. (Redação dada pela Lei nº 11.947, de 2009)

§ 1º Poderão candidatar-se às bolsas de que trata o caput deste artigo os professores que:

I - estiverem em efetivo exercício no magistério da rede pública de ensino; ou (Redação dada pela Lei nº 11.502, de 2007)

II - estiverem vinculados a um dos programas referidos no caput deste artigo.

§ 2º A seleção dos beneficiários das bolsas de estudos será de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, de acordo com os critérios a serem definidos nas diretrizes de cada programa.

§ 3º É vedada a acumulação de mais de uma bolsa de estudo ou pesquisa nos programas de que trata esta Lei. (Redação dada pela Lei nº 11.502, de 2007)

§ 4º Adicionalmente, poderão ser concedidas bolsas a professores que atuem em programas de formação inicial e continuada de funcionários de escola e de secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como em programas de formação profissional inicial e continuada, na forma do art. 2º desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 11.947, de 2009) (BRASIL, 2006, grifo meu).

Pela leitura do artigo, seus incisos e parágrafos, observa-se que o FNDE e a CAPES foram autorizados a conceder bolsas de estudo e pesquisa para professores que participassem vinculados a projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação básica e para o Sistema UAB ou estivessem em efetivo magistério na rede pública de ensino, sendo esta uma condição lógica para se candidatarem às bolsas.

Entretanto, a portaria 183 de 2016, que regulamentou essas diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema UAB, não trouxe em seu texto nenhuma exigência expressa e de caráter vinculatório aos quadros das IPES para os candidatos às vagas de professores formadores ou tutores (BRASIL, 2016).

A portaria 102 de 2019, que regulamentou o artigo 7º da portaria 183 de 2016, no entanto, inseriu no regramento legal tal exigência de forma limitada aos professores conteudistas e formadores, contudo, em caráter de proporcionalidade para os últimos. Quanto aos tutores, no entanto, o processo seletivo é aberto à comunidade em geral. É o que se observa da leitura dos artigos 6º, parágrafos 3º e 4º, e do artigo 7º:

Art. 6º Os processos seletivos para os Grupos 1 e 2 seguirão as seguintes orientações:

[...]

§ 3º No caso do Grupo 3 [bolsa tutoria], os processos seletivos deverão ser realizados pela instituição de ensino e **abertos à participação da comunidade em geral**, atendidos os requisitos previstos nos respectivos editais.

§ 4º No caso do Grupo 4 [professor formador e conteudista], os processos seletivos deverão ser realizados pela instituição de ensino, **com participação restrita aos docentes concursados do quadro da instituição**, sendo **excepcionalmente admitida a participação de professores externos nos casos de não preenchimento das vagas**.

Art. 7º Para as modalidades de Professor Formador e Coordenador de Curso, os processos seletivos deverão observar os critérios e as exigências de qualidade previstas nos instrumentos de regulação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), assim como **a proporção mínima entre docentes do quadro permanente e docentes externos** de acordo com os normativos internos dos respectivos cursos contemplados pela seleção. (BRASIL, 2019, grifo meu).

Após a publicação da Portaria 102 de 2019, que se deu em 10 de maio de 2019, com a determinação expressa de adequação dos processos seletivos aos seus termos, apenas o Edital 01/2019, publicado em 11 de julho de 2019, destinado à seleção de professor formador

em licenciatura, exigiu a condição de docente concursado efetivo da Unimontes como pré-requisito para todas as vagas, nos termos seguintes:

III. DAS INSCRIÇÕES

3.1 Pré-requisitos para inscrição e para exercício da função de Professor Formador Bolsista:

3.1.1 Ser docente concursado efetivo do quadro da Unimontes, conforme art. 6º, §4º da Portaria CAPES 102 de 10 de maio de 2019.

3.1.1.1. A participação no programa do presente edital não implicará em redução das atividades normalmente desempenhadas pelo candidato na sua unidade de lotação.

3.1.2 Estar vinculado ao Departamento da Unimontes exigido para a disciplina, em conformidade com o subitem 4.2 – Quadro 1.

3.1.3 Atender às condições estabelecidas para ser vinculado como Bolsista: Professor Formador I – experiência mínima de 3 anos no magistério superior ou Formador II – formação mínima em nível de mestrado e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério superior. (CEAD/Unimontes, 2019 – grifos no original).

Vale destacar que as vagas não foram preenchidas e, logo em seguida, em 07 de agosto de 2019, o Edital 04/2019 foi publicado para cadastro de reserva para formador bolsista em licenciatura. Dessa vez, teve como critério de exigência apenas formação mínima e experiência no magistério superior, aberto somente à comunidade em geral, conforme cláusula transcrita a seguir:

III. DAS INSCRIÇÕES

3.1. Pré-requisitos para inscrição e para exercício da função de Professor Formador Bolsista:

3.1.1. Possuir a formação mínima exigida para a função em conformidade com o subitem 4.1 – Quadro I.

3.1.2. Atender às condições estabelecidas para ser vinculado como Bolsista: Professor Formador I - experiência mínima de 3 (três) anos no magistério superior ou Formador II - formação mínima em nível de mestrado e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério superior. 3.1.2.1. A experiência no magistério refere-se a atividades de docência exercidas no âmbito da Educação Superior, em suas diversas etapas e modalidades.

3.1.3. Caso solicitado pela Coordenação do Curso, ter disponibilidade para viagens de acompanhamento pedagógico aos Polos, recebendo diária de viagem, conforme os respectivos procedimentos institucionais e a legislação específica vigente referente à tabela de diárias.

3.1.4. O desenvolvimento das atividades do profissional selecionado não caracteriza vínculo empregatício com a Unimontes ou com a CAPES. O tipo de vínculo estabelecido neste Edital é única e exclusivamente como Bolsista da CAPES pelo sistema UAB. (CEAD, 2019, grifos no original).

Compreende-se que os processos seletivos, adequados à Portaria 102 de 2019, passaram a oportunizar efetivamente a abertura de vagas para a comunidade em geral o que,

até então, havia ocorrido somente em relação aos tutores. E não se trata de seleção para licenciatura apenas, já que o Edital 05/2019, publicado em 03 de setembro de 2019, também foi aberto nos mesmos termos para professores formadores em cursos superiores de tecnólogos. Houve alterações maiores em sua redação e disposições para inserir cláusula que categorizasse as vagas de acordo com a circunstância do candidato, de modo que a seção III e a cláusula 3.1, quanto aos critérios para efetuar a inscrição, passou a ter a seguinte redação:

III. DAS INSCRIÇÕES

3.1. O candidato, para efetuar sua inscrição, fará a opção por uma das categorias previstas no edital, conforme disposto no Art. 6, § 4º da Portaria CAPES nº 102, de 10 de maio de 2019 e Resolução nº 167- CEPEX/2017 da Unimontes:

- a) **categoria 1:** docente concursado do quadro da Unimontes por **departamento** da disciplina; ou
- b) **categoria 2:** docente concursado do quadro da Unimontes por **área/subárea** da disciplina; ou
- c) **categoria 3:** docente **comunidade em geral.** (CEAD/Unimontes, 2019, grifos no original).

Em seguida, as cláusulas 3.2, 3.3, 3.4 e seguintes foram redigidas com a preocupação de especificar os pré-requisitos para inscrição em cada categoria da forma seguinte:

3.2. Pré-requisitos para inscrição – Categoria 1:

3.2.1. Ser **docente concursado efetivo** do quadro da Unimontes, conforme art. 6º, §4º da Portaria CAPES nº 102 de 10 de maio de 2019.

3.2.1.1. A participação no programa do presente edital não implicará em redução das atividades normalmente desempenhadas pelo candidato na sua unidade de lotação.

3.2.2. Estar lotado no Departamento da Unimontes exigido para a disciplina, em conformidade com o Anexo I.

3.2.3. Atender às condições estabelecidas para ser vinculado como Bolsista: Professor **Formador I** - experiência mínima de 3 (três) anos no magistério superior ou **Formador II** - formação mínima em nível de mestrado e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério superior.

3.2.3.1. A experiência no magistério refere-se a atividades de docência ou de suporte pedagógico à docência - direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais -, exercidas no âmbito da Educação Superior, em suas diversas etapas e modalidades.

3.3. Pré-requisitos para inscrição – Categoria 2:

3.3.1. Ser **docente concursado efetivo** do quadro da **Unimontes**, conforme art. 6º, §4º da Portaria CAPES nº 102 de 10 de maio de 2019.

3.3.1.1. A participação no programa do presente edital não implicará em redução das atividades normalmente desempenhadas pelo candidato na sua unidade de lotação.

3.3.2. Possuir a formação mínima (graduação e/ou pós-graduação) na área/subárea do conhecimento exigido para a disciplina, em conformidade com o Anexo I.

3.3.3. Atender às condições estabelecidas para ser vinculado como Bolsista: Professor **Formador I** - experiência mínima de 3 (três) anos no magistério superior ou **Formador II** - formação mínima em nível de mestrado e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério superior.

3.3.3.1. A experiência no magistério refere-se a atividades de docência ou de suporte pedagógico à docência - direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais -, exercidas no âmbito da Educação Superior, em suas diversas etapas e modalidades.

3.4. Pré-requisitos para inscrição – Categoria 3:

3.4.1. Possuir a **formação mínima exigida** para a função em conformidade com o Anexo I.

3.4.2. Atender às condições estabelecidas para ser vinculado como Bolsista: Professor **Formador I** - experiência mínima de 3 (três) anos no magistério superior ou **Formador II** - formação mínima em nível de mestrado e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério superior.

3.4.2.1. A experiência no magistério refere-se a atividades de docência ou de suporte pedagógico à docência - direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais -, exercidas no âmbito da Educação Superior, em suas diversas etapas e modalidades. (CEAD/Unimontes, 2019, grifos no original).

As cláusulas 3.5 e 3.6 continuaram reafirmando a necessidade de disponibilidade para viagens bem como negando a configuração de vínculo empregatício entre o docente e a administração pública, ressaltando que o vínculo estabelecido diria respeito apenas e tão somente ao tipo de bolsista da CAPES pelo sistema UAB:

3.5. Caso solicitado pela Coordenação do Curso, ter disponibilidade para viagens de acompanhamento pedagógico aos Polos, recebendo diária de viagem, conforme os respectivos procedimentos institucionais e a legislação específica vigente referente à tabela de diárias.

3.6. O desenvolvimento das atividades do profissional selecionado não caracteriza vínculo empregatício com a Unimontes ou com a CAPES. O tipo de vínculo estabelecido neste Edital é única e exclusivamente como Bolsista da CAPES pelo sistema UAB. (CEAD/Unimontes, 2019).

Desde então os editais passaram a seguir o mesmo padrão de redação. Vale enfatizar que a bolsa UAB/Unimontes é descrita nos editais como retribuição financeira. Mas, a circunstância anteriormente apresentada é um dos primeiros aspectos que desafiam o fato de o trabalho docente na UAB ter caráter de atividade em sentido estrito e não de trabalho em sentido técnico-jurídico.

Explico: ao deixar de vincular o processo seletivo a candidatos que integrem o quadro das IPEs e possibilitar que o processo seletivo alcance a comunidade em geral, os editais, enquanto atos administrativos, podem ter desvirtuado, a princípio, a finalidade da Lei

11.273 de 2006, mesmo quando passaram a observar a Portaria 102 de 2019, outro ato administrativo que, portanto, deveria submeter-se aos limites da lei. Tais aspectos serão aprofundados oportunamente na próxima seção. Mas o fato é que a contrapartida pelo trabalho docente, então, vem a perder a natureza de mera retribuição financeira típica de atividade em sentido estrito, que teria como meta a construção de experiência na linha de estudo ou de projeto de pesquisa do candidato selecionado.

A abertura do processo seletivo à comunidade em geral negligencia esse critério, e a retribuição passa a ter como meta a subsistência do professor trabalhador que, selecionado apenas conforme critérios de experiência e titulação para a categoria 3, receberia, consequentemente, a bolsa como contrapartida pelo trabalho em sentido técnico-jurídico. Subverte-se o que justificaria a concessão de bolsa mediante limitação do processo seletivo a professores que fossem vinculados ao quadro das IPES, porquanto, nesse caso, a bolsa funcionaria como critério de incentivo ao estudo, e, por conseguinte, um *plus*.

Destaco que nos editais analisados em nenhum momento a retribuição financeira aparece designada por bolsa de estudos ou pesquisa, mas apenas por bolsa, o que também contribui para que seja compreendida como contraprestação com caráter de remuneração e caráter alimentar. Nesse sentido, há vários julgados reconhecendo a natureza alimentar da bolsa. A título de exemplo, transcrevo as ementas abaixo, encontradas nos sites dos Tribunais Regionais Federais (TRF) das 4^a e 1^a regiões a partir da busca com as palavras-chave CAPES; UAB; bolsa; alimentar:

EMENTA: DIREITO ADMINISTRATIVO. ENSINO. BOLSA DE MESTRADO. BOLSA DE TUTORIA. CUMULAÇÃO INDEVIDA. BOA-FÉ. REPETIÇÃO. **NATUREZA ALIMENTAR.** IMPOSSIBILIDADE. 1. Nos termos da Lei 11.273/06 e da Portaria 76/10 do Presidente do CAPES, a regra geral é a inacumulabilidade das bolsas, havendo, entretanto, hipótese a excepcionar a vedação de acúmulo de bolsas, desde que uma seja paga a tutores no âmbito do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). 2. Os valores recebidos de boa-fé por erro da administração não se sujeitam à devolução, pois já firmada a aparência de legitimidade e de definitividade das verbas, as quais **ostentam natureza alimentar.** (TRF4, AC 5000771-13.2021.4.04.7208, TERCEIRA TURMA, Relatora VÂNIA HACK DE ALMEIDA, juntado aos autos em 16/11/2021) (BRASIL, 2021, grifo meu)

EMENTA: ADMINISTRATIVO. ENSINO. BOLSA DE MESTRADO. BOLSA DE TUTORIA. CUMULAÇÃO INDEVIDA. BOA-FÉ. REPETIÇÃO. **NATUREZA ALIMENTAR.** IMPOSSIBILIDADE. Nos termos da Lei nº 11.273/06 e da Portaria nº 76/10 do Presidente do CAPES, a regra geral é a inacumulabilidade das bolsas havendo, entretanto, hipótese a excepcionar a vedação de acúmulo de bolsas, desde que uma seja paga a tutores no âmbito do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). Os

valores recebidos de boa-fé por erro da administração não se sujeitam à devolução, pois já firmada a aparência de legitimidade e de definitividade das verbas, as quais **ostentam natureza alimentar**. (TRF4, AC 5006431-51.2017.4.04.7200, TERCEIRA TURMA, Relatora VÂNIA HACK DE ALMEIDA, juntado aos autos em 12/11/2019) (BRASIL, 2019, grifo meu).

ADMINISTRATIVO. AÇÃO ORDINÁRIA. ENSINO SUPERIOR. CUMULAÇÃO DE BOLSAS DA CAPES E DO FNDE. DEVOLUÇÃO DOS VALORES RECEBIDOS. IMPOSSIBILIDADE. ERRO DE INTERPRETAÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. VERBA DE NATUREZA ALIMENTAR. BOA-FÉ OBJETIVA. SENTENÇA CONFIRMADA. I Havendo, na espécie, desacerto na interpretação e aplicação das normas de regência por parte da Administração Pública, quanto à equivalência da bolsa oferecida pelo FNDE (E-TEC) e a bolsa de tutoria oferecida no âmbito do programa Universidade Aberta do Brasil UAB, há que se reconhecer a boa-fé da autora no percepimento simultâneo do referido valor e da bolsa de pós-graduação (doutorado) financiada pela CAPES, o que torna incabível a restituição vindicada pelos apelantes, tendo em vista a **natureza alimentar das aludidas verbas**. Precedentes desta Corte Regional. II Apelações desprovidas. Sentença confirmada. Honorários advocatícios majorados em 2% (dois por cento), pro rata, em atenção ao disposto no art. 85, § 11, do CPC, perfazendo o montante de 12% (doze por cento) sobre a quantia declarada irrepetível nesta demanda, correspondente a R\$ 6.728,65 (seis mil setecentos e vinte e oito reais e sessenta e cinco centavos). (TRF1, AC 1003712-16.2020.4.01.3815, QUINTA TURMA, Relator ANTÔNIO DE SOUZA PRUDENTE, juntado aos autos em 12/04/2023) (BRASIL, 2023, grifo meu).

As situações citadas discutem a devolução de bolsas em razão da cumulação do pagamento das contraprestações pela CAPES e FNDE, quando os beneficiários receberam bolsas concomitantemente por terem sido aprovados em programas de pós-graduação como estudantes, bem como selecionados como tutores para atuarem no âmbito do sistema UAB ou em programas afins.

O interessante é que, mesmo quando demonstrada a cumulação indevida das bolsas, os beneficiários não foram obrigados a restituir os valores em razão não só da boa-fé, como, também, da natureza alimentar da verba discutida. Esse fato leva a considerar que a dúvida quanto ao caráter de onerosidade da parcela pode vir a ser superada. No entanto, para que não restem dúvidas, há que se fazer uma distinção entre a natureza remuneratória da bolsa e a da parcela resarcitória chamada de ajuda de custo, o que se reserva à próxima subseção.

3.2.2.1 Bolsa UAB/Unimontes para retribuição do professor formador e tutor e sua distinção da parcela resarcitória ajuda de custo

Para finalizar a questão que envolve a natureza jurídica da bolsa UAB/Unimontes paga como retribuição do professor formador e tutor, é preciso considerar que, por analogia às bolsas de estágio, as bolsas de estudo e pesquisa, em geral, não se destinam a ser renda, mas apenas a ser um apoio financeiro à oportunidade de formação para o estudante (MARTINEZ, 2023).

A desvirtuação nessa meta invalida o contrato de estágio transmutando-o em contrato de emprego, sendo devidas todas as verbas e direitos que este último assegura ao trabalhador independentemente do documento que vincula a relação jurídica. Assim:

No estágio pode, então, existir, cumulativamente, pessoalidade (as características pessoais do estagiário são relevantes para a conclusão do ajuste), onerosidade (concessão de bolsa-auxílio), alteridade (realização dos serviços por conta do concedente da oportunidade de estágio), não eventualidade (previsibilidade de repetição das jornadas de estágio) e, até mesmo, subordinação (imposição de tempo e de modo de realização da atividade pelo concedente). A confusão entre os institutos termina definitivamente quando se verifica a meta de cada um deles, consoante aqui expandido, e quando se conclui que o estagiário objetiva, na verdade, à formação prática, e não a seu sustento pessoal ou familiar (MARTINEZ, 2023, p. 109).

O mesmo raciocínio pode ser aplicado ao caso concreto dos docentes trabalhadores na UAB/Unimontes. Se, por um lado, eles não podem ser considerados estudantes, pois são selecionados para atuarem no processo de ensino-aprendizagem formando outros professores em nível superior, sendo que a titularidade e a experiência docente são, inclusive, critérios de seleção; por outro lado, não está correto tratar a natureza da retribuição financeira recebida como bolsa se não tem por finalidade o incentivo à sua formação, mas seu sustento pessoal e familiar.

A retribuição típica das bolsas de estágio, estudo e pesquisa, quando não há dúvida quanto à relação jurídica estabelecida, pode estar assemelhada à chamada ajuda de custo cujo caráter é de ressarcimento. Nesses casos, o trabalho não tem como finalidade a sobrevivência do estudante, mas contribuir para sua formação, sendo que a bolsa se presta a ressarcir despesas relativas à formação em si.

Esse foi, inclusive, o argumento utilizado pela Advocacia Geral da União (AGU) em recente ação versando sobre indenização por atraso no pagamento da bolsa de estudo, perante o TRF da 1^a Região, Processo: 1000781-91.2020.4.01.3604 (Subseção Judiciária de Diamantino - MT). De acordo com notícia constante no site da CAPES:

A bolsa possui natureza jurídica de ajuda de custo, voltada ao fomento da atividade de qualificação. Não se trata e não se confunde com verba necessária para subsistência dos bolsistas, de modo a ostentar uma característica meramente complementar em face da remuneração já recebida regularmente como docente [...]²³.

A decisão judicial que diz respeito a esse processo evidencia que a bolsa em discussão, de fato, tinha como destinatária aluna em atividade de qualificação, pois havia sido aprovada em Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) (BRASIL, 2020). A hipótese, embora a notícia tenha sido veiculada sem maior esforço para esclarecer, é de atividade em sentido estrito que não se confunde com a realidade dos docentes trabalhadores da UAB/Unimontes cuja tese é de que se equipare ao trabalho em sentido técnico-jurídico, ou seja, ao emprego.

Para que o valor pago ao trabalhador seja considerado ajuda de custo e, portanto, verba de caráter resarcitório, ele realmente tem que desempenhar essa função, ou seja, não pode incorporar valor ao patrimônio do trabalhador nem se destinar a remunerar o trabalho prestado de qualquer forma, mas somente a restituir, repondo despesas necessárias para realização do serviço (MARTINEZ, 2023).

E, ainda que paga de forma habitual, a ajuda de custo não pode ultrapassar 50% (cinquenta por cento) da remuneração mensal. Apenas com a observação desses critérios, não constituirá base de cálculo para qualquer encargo trabalhista ou previdenciário porque não terá natureza salarial (BRASIL, 2017).

Todavia, nota-se que, no caso do professor formador e, mais ainda, do tutor, a Portaria 102 de 2019 permitiu cabalmente que o trabalho fosse desempenhado por professores da comunidade em geral, sem qualquer vínculo com a IPEs. Desse modo, há possibilidade de que o docente possa contar apenas com a remuneração recebida pelo trabalho desempenhado na UAB/Unimontes para garantir a sua sobrevivência.

Considerando tudo o que foi apresentado nas últimas subseções, comprehende-se que a dúvida que havia quanto à configuração do elemento “onerosidade” em relação ao trabalho docente na UAB/Unimontes foi superada. A análise aprofundada demonstrou que a retribuição financeira na forma de bolsa visa desvirtuar e camuflar parcela que tem nítida natureza salarial.

Assim, admite-se a hipótese de que o caso concreto dos docentes trabalhadores na UAB/Unimontes reúne todos os elementos configuradores do vínculo de emprego conforme a

²³ AGU garante que a CAPES não pode ser obrigada a pagar bolsas de estudo — Advocacia-Geral da União (www.gov.br). Acesso: ago. 2023.

legislação brasileira. No entanto, é preciso refletir sobre a possibilidade e as consequências dessa circunstância ser levada ao conhecimento do Poder Judiciário brasileiro. A primeira questão que saltaria aos olhos seria quanto ao órgão competente para conhecer, processar e julgar o feito no âmbito da estrutura do Poder Judiciário brasileiro. A próxima subseção procurará responde-la.

3.3 Competência para processar e julgar ações versando sobre reconhecimento do vínculo empregatício no Brasil

Os órgãos que compõem a estrutura do Poder Judiciário brasileiro são divididos hierarquicamente em instâncias, sendo a justiça, em seu sentido técnico-jurídico, distribuída entre Justiça Especial e a Justiça Comum. Dentre os órgãos que compõem a Justiça Especial, interessa-me esclarecer melhor a composição e hierarquia relativas à estrutura da Justiça do Trabalho.

Conforme dispõe o artigo 92 da CRFB/88:

Art. 92. São órgãos do Poder Judiciário:

I - o Supremo Tribunal Federal;

I-A o Conselho Nacional de Justiça; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004)

II - o Superior Tribunal de Justiça;

II-A - o Tribunal Superior do Trabalho; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 92, de 2016)

III - os Tribunais Regionais Federais e Juízes Federais;

IV - os Tribunais e Juízes do Trabalho;

V - os Tribunais e Juízes Eleitorais;

VI - os Tribunais e Juízes Militares;

VII - os Tribunais e Juízes dos Estados e do Distrito Federal e Territórios.

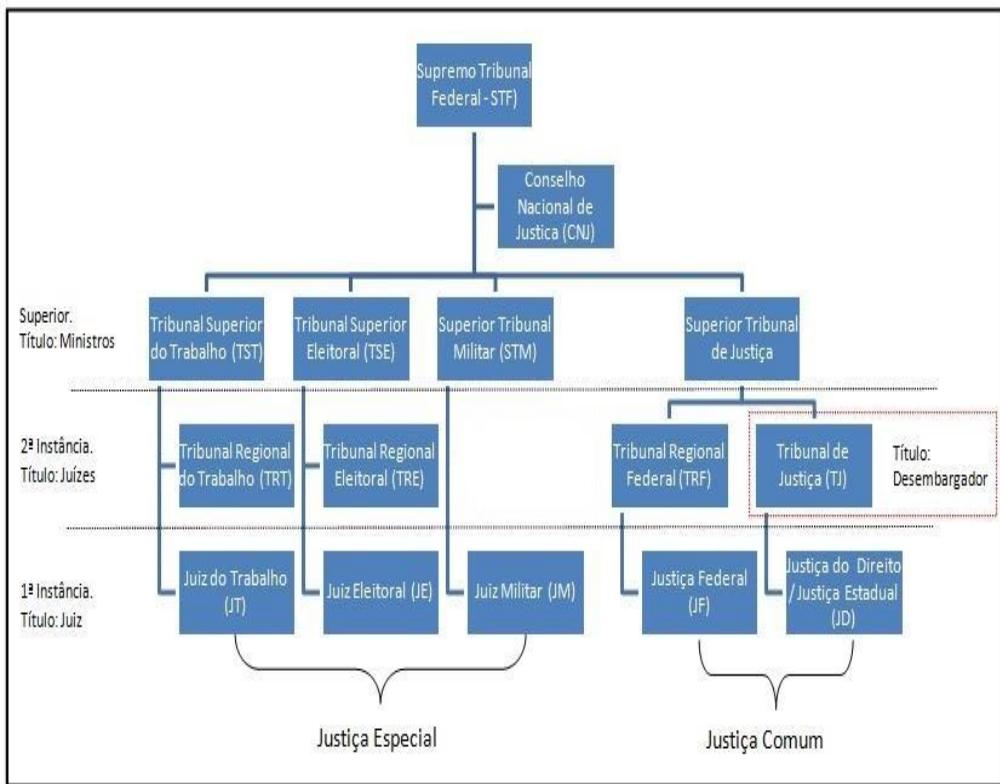
Parágrafo único. O Supremo Tribunal Federal e os Tribunais Superiores têm sede na Capital Federal e jurisdição em todo o território nacional.

§ 1º O Supremo Tribunal Federal, o Conselho Nacional de Justiça e os Tribunais Superiores têm sede na Capital Federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004)

§ 2º O Supremo Tribunal Federal e os Tribunais Superiores têm jurisdição em todo o território nacional (BRASIL, 1988).

O referido artigo trata da estrutura do Poder Judiciário brasileiro, indicando os órgãos que o compõem. Tal estrutura é hierarquizada e pode ser visualizada na Figura 3 a seguir:

Figura 3 – Estrutura do Poder Judiciário Brasileiro



Fonte: Disponível em <https://eueodireito.blogspot.com/2010/03/2010010201-instituicoes-judiciais-e.html>. Acesso em jan. 2024

Sobre a estrutura da Justiça do Trabalho de forma específica (FIGURA 3), em primeira instância, há o Juiz do Trabalho, que é considerado órgão na dicção da CRFB/88, mas que, em termos técnicos, a expressão adequada para designá-lo é “Juízo do Trabalho”, já que a ideia é referir-se ao órgão competente e não à pessoa do juiz em si, enquanto pessoa física.

Em segunda instância, verifica-se o Tribunal Regional do Trabalho (TRT) e, na chamada instância especial, há o Tribunal Superior do Trabalho (TST). Vale enfatizar que o Supremo Tribunal Federal (STF), chamado guardião da Constituição, é o órgão de cúpula do Poder Judiciário brasileiro, mas não pode ser compreendido como componente da estrutura da Justiça do Trabalho.

A partir disso, é importante destacar que todos os órgãos que compõem a estrutura do Poder Judiciário exercem “jurisdição”, ou seja, têm o “poder de dizer o direito”. Todavia, esse “poder” recebe limites conforme a atribuição legal de cada órgão julgador para processar e julgar ações, limite esse designado pela expressão técnica “competência”.

No âmbito do Direito, existem 05 (cinco) principais critérios para demarcação de competência, a saber: competência material, territorial, funcional, em razão da pessoa e em

razão do valor da causa. Aplicá-los corretamente é o primeiro passo para identificar o órgão do Poder Judiciário competente para processar e julgar uma determinada ação.

Para o tópico desta pesquisa, interessa compreender as disposições acerca da competência material ou em razão da matéria, que é absoluta, pois não pode ser prorrogada ou alterada por vontade das partes. Determinada pela natureza da relação jurídica controvertida, a competência material é definida pelo fato jurídico que lhe dá causa (CAIRO JÚNIOR, 2013).

Durante a pesquisa, observei que julgados semelhantes aos transcritos na subseção 3.1.2 são facilmente encontrados no âmbito dos Tribunais Regionais Federais, mas a pesquisa no âmbito do Tribunal Regional do Trabalho da 3ª Região (TRT3) não retornou com êxito, ainda que utilizando as mesmas palavras-chave ou as alterasse no momento da busca para incluir: CAPES; UAB; vínculo; emprego; bolsa; alimentar.

Isso pode significar que ainda não houve ação proposta perante o TRT3 discutindo o reconhecimento de vínculo de emprego entre o trabalhador docente da UAB/Unimontes e a CAPES. Tendo em vista que a Unimontes está localizada no estado de Minas Gerais, a pesquisa deve se limitar à busca no site do TRT3, pois qualquer ação nesse sentido teria que ser submetida a uma das Varas do Trabalho vinculadas a esse tribunal regional. Quando a consulta ao site desse tribunal retorna sem resultado, ainda que utilizando as mesmas palavras-chave para a consulta aos demais tribunais ou ampliando-as, entende-se que a questão provavelmente ainda não foi submetida ao seu crivo.

É preciso lembrar que o fato da verba paga a título de retribuição financeira aos docentes da UAB/Unimontes ter a sua natureza alimentar reconhecida no âmbito dos TRFs leva a considerar que a dúvida quanto ao caráter de onerosidade da parcela pode vir a ser superada se a análise das condições dos casos concretos for realizada no foro adequado. Tendo em vista a tese de desvirtuamento do vínculo de emprego que leva a discussão a versar sobre o seu reconhecimento, o tema seria de competência material jurisdicional trabalhista a princípio. Conforme determina o artigo 114, inciso I, da CRFB/88:

Art. 114. Compete à Justiça do Trabalho processar e julgar: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004) (Vide ADIN 3392) (Vide ADIN 3432)

I as ações oriundas da relação de trabalho, abrangidos os entes de direito público externo e da administração pública direta e indireta da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004) (BRASIL, 1988).

No que concerne à competência jurisdicional da Justiça do Trabalho, explica Martins Filho (2023, p. 128) que:

Sob a égide da CF de 1988, o STF julgou inconstitucionais os dispositivos da Lei nº 8.112/90 que atribuíam à Justiça do Trabalho competência para dirimir os dissídios individuais e coletivos dos servidores públicos estatutários, por entender que a relação estatutária não seria de natureza contratual. Daí que, não obstante a EC nº 45/04 falar de relação de trabalho, inclusive com entes públicos, apenas os que forem contratados por eles para empregos públicos ou prestação de serviços é que poderão ter suas demandas apreciadas pela Justiça do Trabalho, não tendo chegado a tanto a ampliação da competência desta Justiça Especializada (MARTINS FILHO, 2023, p. 128).

Dessa forma, a competência material para processar e julgar qualquer ação que discuta reconhecimento de vínculo empregatício é da Justiça do Trabalho, por força do artigo 114, inciso I, da CRFB de 1988 (BRASIL, 1988), até mesmo quando se trata de demanda que envolva empregados públicos ou prestadores de serviço contratados, ressalvados os estatutários.

Tal circunstância, a princípio, amoldar-se-ia perfeitamente à hipótese dos docentes trabalhadores na UAB/Unimontes, legitimados ativos para uma possível ação que teria a CAPES, responsável pelo pagamento dos docentes, como legitimado passivo enquanto fundação pública vinculada ao MEC, nos termos da Lei 8.405 de 1992²⁴.

Ocorre que uma importante questão de ordem jurídica ainda assola o tema: trata-se da compreensão do regime jurídico-administrativo em relação à legalidade e validade dos editais e do certame para seleção dos docentes trabalhadores na UAB/Unimontes e da própria portaria 102 de 2019. Explico: mesmo sendo demonstrado que os elementos do vínculo de emprego encontram-se configurados na relação de trabalho entre o docente na UAB/Unimontes e a CAPES, não se pode deixar de considerar que esta não é uma relação de

24 A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>), é uma Fundação do Ministério da Educação (MEC) (<https://www.gov.br/mec/pt-br>), que desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Em 2007, a formação de professores da educação básica foi incluída em suas atividades, ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior. As funções da CAPES podem ser agrupadas nas seguintes linhas de ação, cada qual desenvolvida por um conjunto estruturado de Programas:

avaliação da pós-graduação *stricto sensu*

acesso e divulgação da produção científica

investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior

promoção da cooperação científica internacional

indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância (Disponível em: Sobre a CAPES — CAPES (www.gov.br)

trabalho comum do âmbito da iniciativa privada, porque envolve a Administração Pública em um dos seus polos.

Por isso, é preciso considerar que tal questão envolve o aprofundamento na seara do Direito Administrativo sendo necessário uma compreensão quanto ao regime jurídico da Administração Pública, como se pretende na próxima seção.

CAPÍTULO IV – REGIME JURÍDICO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E A LEGALIDADE DA PORTARIA 102 DE 2019: UMA QUESTÃO DE ORDEM

Toda argumentação da seção anterior foi necessária para demonstrar que todos os elementos que configuram a relação de emprego estão caracterizados nas relações de trabalho dos docentes que atuam na UAB/Unimontes. No entanto, não é possível olvidar que é a Administração Pública quem figura num dos polos dessa relação.

Assim, resta uma importante questão de cunho jurídico a ser enfrentada à luz do regime jurídico da Administração Pública, que diz respeito a legalidade e validade dos atos administrativos que circundam o processo para seleção dos docentes trabalhadores da UAB/Unimontes, bem como quanto aos seus efeitos jurídicos no mundo dos fatos. Esses atos administrativos são os editais em questão e a própria Portaria 102 de 2019, que devem ser analisados frente às disposições da Lei 11.273 de 2006.

É uma discussão que requer tratar de normas de Direito Administrativo e que abarca uma compreensão quanto ao regime jurídico-administrativo e, por vezes, de temas de Direito Constitucional. Desse modo, para essa seção, utilizarei como referência autores como Di Pietro (2023), Carvalho Filho (2022), Bandeira de Mello (2010; 2013), Moraes (2018), dentre outros.

4.1 Regime jurídico-administrativo: o Estado moderno e o princípio da legalidade

Bandeira de Mello (2013) assegura que todo o sistema de Direito Administrativo se delineia em função de dois princípios maiores sobre os quais se constrói: Supremacia do Interesse Público sobre o Particular e Indisponibilidade do Interesse Público pela Administração²⁵. Ao explicar esses dois princípios²⁶, o autor expõe o que seria o próprio conteúdo do regime jurídico-administrativo, assentando-o sobre os princípios constitucionais do Direito Administrativo Brasileiro, explícitos e implícitos no texto da CRFB/88.²⁷

25 Por interesse público deve se compreender “o interesse resultante do conjunto dos interesses que os indivíduos **pessoalmente** têm quando considerados **em sua qualidade de membros da Sociedade e pelo simples fato de o serem**” (Bandeira de Mello, 2013, p. 62, grifos do autor).

26 Para uma compreensão aprofundada, sugiro a leitura da obra do autor em referência, p. 53-97

27 Refere-se o autor aos seguintes princípios: legalidade; finalidade; razoabilidade; proporcionalidade; motivação; imparcialidade; publicidade; devido processo legal e ampla defesa; moralidade administrativa; controle judicial dos atos administrativos; responsabilidade do Estado por atos administrativos; boa administração; segurança jurídica (Bandeira de Mello, 2013, p. 98-129).

Para o momento, no entanto, a compreensão do princípio da legalidade requer uma atenção especial porque é na sua observância ou não pela Administração Pública, no caso concreto em análise, que se concentra o cerne da discussão. E, para tratar da legalidade enquanto princípio, parte-se do que determina o artigo 37 da CRFB/88, segundo o qual:

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de **legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência** e, também, ao seguinte: [...] (BRASIL, 1988, grifo meu).

Consagrado após transformações políticas ao longo dos séculos, que desaguaram no Estado de Direito ou Estado moderno como “[...] aquele que deve respeitar as próprias leis que edita” (CARVALHO FILHO, 2022, p. 60), ao contrário do que se via acontecer no Estado Absolutista, o princípio da legalidade traduz a subordinação absoluta do administrador público à lei, o que significa que será possível a ele atuar com legitimidade se, e somente se, o fizer em observância estrita aos limites que a lei lhe impõe. Nesse sentido,

[...] na teoria do Estado moderno, há duas funções estatais básicas: a de criar a lei (legislação) e a de executar a lei (administração e jurisdição). Esta última pressupõe o exercício da primeira, de modo que só se pode conceber a atividade administrativa diante dos parâmetros já instituídos pela atividade legiferante. Por isso é que administrar é função subjacente à de legislar. O princípio da legalidade denota exatamente essa relação: **só é legítima a atividade do administrador público se estiver condizente com o disposto na lei.** (CARVALHO FILHO, 2022, p. 60, grifo meu).

Di Pietro (2023, p. 108) corrobora a fala de Carvalho Filho (2022) e vai além ao afirmar que o princípio da legalidade garante o respeito aos direitos individuais, definindo os limites para quando esses venham a ser restringidos em prol da coletividade. Segundo a autora:

Este princípio [o da legalidade], juntamente com o de controle da Administração pelo Poder Judiciário, nasceu com o Estado de Direito e constitui uma das principais garantias de respeito aos direitos individuais. **Isto porque a lei, ao mesmo tempo em que os define, estabelece também os limites da atuação administrativa que tenha por objeto a restrição ao exercício de tais direitos em benefício da coletividade.**

É aqui que melhor se enquadra aquela ideia de que, na relação administrativa, a vontade da Administração Pública é a que decorre da lei. (DI PIETRO, 2023, p. 108, grifo meu)

Bandeira de Mello (2013, p. 104) analisa o princípio da Legalidade como sendo da essência do Estado de Direito, aquele que o qualifica e lhe confere identidade. Para ele:

[...] o princípio da legalidade é o da completa submissão da Administração às leis. Esta deve tão somente obedecê-las, cumpri-las, pô-las em prática. Daí que a atividade de todos os seus agentes, desde o que lhe ocupe a cúspide, isto é, o Presidente da República, até o mais modesto dos servidores, só pode ser a de dóceis, reverentes, obsequiosos cumpridores das disposições gerais fixadas pelo Poder Legislativo, pois esta é a posição que lhes compete no Direito Brasileiro (MELO, 2012, p. 104).

Dessa forma, comprehende-se que a lei é tanto o ponto de partida como o limite para a atuação da administração pública, fato reconhecido nas searas do Direito Administrativo e Constitucional. Tal atuação, por sua vez, corporifica-se no chamado ato administrativo, a ser estudado na subseção a seguir.

4.2 Ato administrativo: atributos e elementos

Para compreender o porquê da afirmação, feita desde a introdução desta pesquisa, quanto à aparência de legalidade de todo ato administrativo, é preciso entender seu conceito segundo o qual é o mesmo: “[...] a exteriorização da vontade de agentes da Administração Pública ou de seus delegatários, nessa condição, que, sob regime de direito público, vise à produção de efeitos jurídicos, com o fim de atender ao interesse público” (CARVALHO FILHO, 2022, p. 132).

Dessa forma, os atos administrativos apresentam determinadas características que os distinguem dos atos praticados pelos homens privados em geral. São elas: imperatividade; presunção de legitimidade e veracidade; autoexecutoriedade.

Pela imperatividade, comprehende-se que o ato administrativo será imposto a terceiros independentemente de sua concordância, pois a obrigação é atribuída pelo Estado de forma unilateral, sendo passível, inclusive, o uso de força, dentro da razoabilidade, para fazê-lo cumprir (BANDEIRA DE MELLO, 2013).

A presunção de legitimidade e veracidade trata da fé pública que, por ser da essência do ato administrativo, alcança a todos eles, sendo uma característica comum em geral. Traz consigo a presunção relativa de que o ato administrativo foi praticado em conformidade com a lei, atestando sua veracidade por estabelecer que os fatos que ensejaram

a prática do ato são sempre verdadeiros, até que sejam impugnados em juízo (BANDEIRA DE MELLO, 2013).

Por autoexecutoriedade²⁸ entende-se que, em regra, o ato administrativo será praticado independentemente de autorização do Poder Judiciário porque o seu objetivo é salvaguardar, com a rapidez e eficácia devidas, o interesse público. Por essa qualidade, o Poder Público pode obrigar que o administrado cumpra a obrigação que lhe impõe (BANDEIRA DE MELLO, 2013).

A reunião desses atributos, da forma como explicitado, permite compreender que todo ato administrativo tem aparência ou presunção de legalidade, o que se dá em razão da força que lhe é conferida pelos atributos que lhe são próprios, mas também, do fato de serem emanados de agentes públicos, devendo ser executados imediatamente, como esclarece Carvalho Filho (2022, p. 69-70, grifo meu), conforme excertos a seguir:

Os atos administrativos, quando editados, trazem em si a presunção de legitimidade, ou seja, a presunção de que nasceram em conformidade com as devidas normas legais, [...] Essa característica não depende de lei expressa, mas deflui da própria natureza do ato administrativo, como ato emanado de agente integrante da estrutura do Estado.

[...]

Vários são os fundamentos dados a essa característica. O fundamento precípuo, no entanto, reside na circunstância de que se cuida de atos emanados de agentes detentores de parcela do Poder Público, imbuídos, como é natural, do objetivo de alcançar o interesse público que lhes compete proteger. Desse modo, **inconcebível seria admitir que não tivessem a aura de legitimidade**, permitindo-se que a todo momento sofressem algum entrave oposto por pessoas de interesses contrários. Por esse motivo é que se há de supor que presumivelmente estão em conformidade com a lei.

O mesmo autor explica que tal presunção é relativa e não absoluta, admitindo prova quanto à ilegalidade do ato. Todavia, enquanto tal prova não é produzida, o ato continua reputado como válido e produzindo efeitos no curso do tempo:

É certo que não se trata de presunção absoluta e intocável. A hipótese é de presunção *iuris tantum* (ou relativa), sabido que pode ceder à prova em contrário, no sentido de que o ato não se conformou às regras que lhe traçavam as linhas, como se supunha.

[...]

Efeito da presunção de legitimidade é a autoexecutoriedade, que, [...], admite seja o ato imediatamente executado. Outro efeito é o da inversão do ônus da prova, cabendo a quem alegar não ser o ato legítimo a comprovação da

²⁸ “Executoriedade” nas palavras de Bandeira de Mello (2013, p. 423), que não se confunde com “exigibilidade” a qual, segundo o autor, “é a qualidade em virtude da qual o Estado, no exercício da função administrativa, pode exigir de terceiros o cumprimento, a observação, das obrigações que impôs.”

ilegalidade. Enquanto isso não ocorrer, contudo, **o ato vai produzindo normalmente os seus efeitos e sendo considerado válido, seja no revestimento formal, seja no seu próprio conteúdo** (CARVALHO FILHO, 2022, p. 69-70, grifo meu).

Nesse contexto, existem determinados elementos²⁹ que constituem pressupostos de validade do ato administrativo. São eles: competência; objeto; forma; motivo e finalidade. Basta a não observância de apenas um desses elementos para que o ato administrativo esteja contaminado pelo vício da ilegalidade (CARVALHO FILHO, 2022).

Competência é a atribuição dada pela lei ao agente público para a prática de um ato administrativo. Nas palavras de Di Pietro (2023, p. 236), “Sujeito é aquele a quem a lei atribui competência para a prática do ato”.

O objeto está relacionado à serventia do ato administrativo sendo atingido imediatamente com a sua prática. É, portanto [...] “o efeito jurídico imediato que o ato produz” (DI PIETRO, 2023, p. 273).

Forma está relacionada ao “meio pelo qual se exterioriza a vontade.” (CARVALHO FILHO, 2022, p. 115) mas,

[...] para ser considerada válida, a forma do ato deve compatibilizar-se com o que expressamente dispõe a lei ou ato equivalente com força jurídica. Desse modo, não basta simplesmente a exteriorização da vontade pelo agente administrativo; urge que o faça nos termos em que a lei estabeleceu, pena de ficar o ato inquinado de vício de legalidade suficiente para provocar-lhe a invalidação (CARVALHO FILHO, 2022, p. 116)

Motivo é a razão ou pressuposto de fato e de direito que ensejou a prática do ato administrativo, “é a situação de direito ou de fato que autoriza ou exige a prática do ato” (BANDEIRA DE MELLO, 2013, p. 86). Enquanto “pressuposto de direito é o dispositivo legal em que se baseia o ato [...], pressuposto de fato corresponde ao conjunto de circunstâncias que levam a Administração a praticar o ato.” (DI Pietro, 2023, p. 243).

Tanto Di Pietro quanto Carvalho Filho preocupam-se em distinguir adequadamente os elementos finalidade, motivo e objeto em suas obras.

Carvalho Filho (2022, p.123) afirma que:

Sendo um elemento calcado em situação anterior à prática do ato, o motivo deve sempre ser ajustado ao resultado do ato, ou seja, aos fins a que se destina. Impõem-se, desse modo, uma relação de congruência entre o

²⁹ Há autores que entendem que a terminologia adequada para designar os pressupostos de validade do ato administrativo seria a expressão “critérios de validade”. Utilizo aqui a terminologia “elementos” acompanhando a compreensão de Carvalho Filho (2022, p. 136).

motivo, de um lado, e o objeto e a finalidade, de outro (CARVALHO FILHO, 2022, p. 123)

Segundo Di Pietro (2023, p. 243):

Finalidade é o resultado que a Administração quer alcançar com a prática do ato.

Enquanto o objeto é o efeito jurídico imediato que o ato produz (aquisição, transformação ou extinção de direitos), a finalidade é o efeito mediato.

Distingue-se do motivo, porque este antecede a prática do ato, correspondendo aos fatos, às circunstâncias, que levam a Administração a praticar o ato. Já a finalidade sucede à prática do ato, porque corresponde a algo que a Administração que alcançar com sua edição.

Tanto o motivo como a finalidade contribuem para a formação da vontade da Administração: diante de certa situação de fato ou de direito (motivo), a autoridade pratica certo ato (objeto) para alcançar determinado resultado (finalidade) Di Pietro (2023, p. 243).

Dessa forma, entende-se que finalidade é o efeito jurídico mediato, ou seja, indireto, na prática do ato administrativo, sendo certo que todo ato administrativo terá como finalidade a busca pelo interesse público. Embora seja importante distinguir cada elemento para compreender cada um deles em sua inteireza, não se pode esquecer da advertência de Bandeira de Mello (2013, p. 86) segundo a qual:

Se inocorrem os motivos supostos na lei, falta à autoridade um requisito insuprimível para mobilizar poderes cuja disponibilidade está, de antemão, condicionada à presença do evento que lhes justifica o uso. É claro que, além disto, à mingua deles, não se alcançaria a finalidade legal. **Não há como separar o motivo da finalidade, pois são noções inter-relacionadas** (BANDEIRA DE MELO, 2013, p. 68, grifo meu)

Em relação aos editais pesquisados, bem como à Portaria 102 de 2019, procurarei estabelecer uma análise mais acurada quanto aos elementos motivo e finalidade, pois, ainda segundo Di Pietro (2023, p. 242):

Pode-se falar em fim ou finalidade em dois sentidos diferentes:

1. em sentido amplo, a finalidade corresponde à consecução de um resultado de interesse público; nesse sentido, se diz que o ato administrativo tem que ter finalidade pública;
2. em sentido restrito, finalidade é o resultado específico que cada ato deve produzir, conforme definido na lei; nesse sentido, se diz que a finalidade do ato administrativo é sempre a que decorre explícita ou implicitamente da lei.

E continua a autora:

É o legislador que define a finalidade que o ato deve alcançar, não havendo liberdade de opção para a autoridade administrativa. [...] Seja infringida a finalidade legal do ato (em sentido estrito), seja desatendido o seu fim de interesse público (sentido amplo), o ato será ilegal, por desvio de poder. (DI PIETRO, 2023, p. 243).

A análise da Lei 11.273 de 2006 sugere que a Portaria 102 de 2019 possa conter vícios que levariam à sua invalidação enquanto ato administrativo, por desvio de poder ou finalidade, o que geraria a sua nulidade. O mesmo pode ocorrer com os editais adequados a ela. Adentrarei nessa questão de forma mais detida na próxima subseção.

4.3 A lógica implícita na redação original da Lei 11.273 de 2006 e sua exposição de motivos

A exposição de motivos do Projeto de Lei 5.463 de 2005, que propôs a Lei 11.273 de 2006, esclarecia em seu corpo a finalidade em sentido amplo da lei, ou seja, o interesse público que ela visava garantir:

A valorização da escola, do magistério e o investimento no trabalho docente são fatores fundamentais e urgentes para a reestruturação do sistema educacional brasileiro. O desafio central de hoje para Educação Básica, depois da quase universalização do Ensino Fundamental, é investir na qualidade de forma a garantir que a escola seja um espaço em que, de fato, se ensine com eficiência e eficácia, onde os alunos aprendam a construir o conhecimento, a desenvolver os valores da cidadania e a exercitar habilidades condizentes com sua faixa etária (BRASIL, 2005, grifo meu).

Nota-se que o motivo, ou seja, os pressupostos fáticos que ensejaram a lei estavam intimamente relacionados a sua finalidade em sentido amplo:

De acordo com dados do SAEB-2003, de um universo de quase 690.000 funções docentes nos sistemas públicos de ensino fundamental, cerca de 1/4 delas (perto de 170.000) é ocupada por profissionais sem formação superior. O quadro é preocupante e mostra que é urgente a tarefa de capacitar os trabalhadores que atuam no ensino, de forma a garantir que tenham, no mínimo, o necessário domínio dos conhecimentos pertinentes à sua profissão e a capacidade de adequar os conteúdos e métodos às necessidades do mundo e do Brasil contemporâneos, de acordo com a realidade dos jovens de hoje (BRASIL, 2005).

A finalidade em sentido estrito da lei, por sua vez, constava na própria ementa segundo a qual a mesma: “Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a

participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica” (BRASIL, 2005). Já o artigo 1º e seus incisos detalhavam a finalidade em sentido estrito da lei e dispunham que:

Art. 1º Fica o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE autorizado a conceder bolsas de estudo e bolsas de pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores para a educação básica desenvolvidos pelo Ministério da Educação, inclusive na modalidade a distância, que visem:

- I - à formação inicial em serviço para professores da educação básica ainda não titulados, tanto em nível médio quanto em nível superior;
- II - à formação continuada de professores da educação básica; e
- III - à participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. (BRASIL, 2006).

Há que se observar dois aspectos importantes: em sua redação original, a CAPES não estava incluída no *caput* do artigo 1º da lei nem tampouco ela se destinava à UAB, embora já considerasse a EaD. Na realidade, a exposição de motivos da lei cita, textualmente, os seguintes programas então desenvolvidos pelo MEC:

Destaca-se, inicialmente, a experiência bem sucedida do Programa de Formação de Professores em Exercício – **PROFORMAÇÃO**, curso de nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade Normal, executado à distância e destinado a professores que, sem formação específica, lecionem nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, classes de alfabetização ou de Educação de Jovens e Adultos – **EJA**, das redes de Educação Básica do país. Sua implantação iniciou-se em 1999, tendo atendido a cerca de trinta mil (30.000) professores em dezenas (16) estados brasileiros, até o momento.

Em 2005, encontram-se em fase de implantação dois novos programas de formação, o **PROINFANTIL** – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil e o **PRÓ-LICENCIATURA** – Programa de Formação Inicial para Professores da segunda metade do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e Técnico. São programas de formação voltados para professores que atuam nos sistemas de ensino, creches e pré-escolas, e nos anos/séries da segunda metade do ensino fundamental ou no ensino médio e técnico, sem habilitação legal (normal ou licenciatura) para a função (BRASIL, 2005).

Desse modo, os candidatos às bolsas teriam que atender à determinação do parágrafo 1º e seus incisos:

§ 1º Poderão candidatar-se às bolsas de que trata o caput deste artigo os professores que:

- I - estiverem em efetivo exercício no magistério da rede pública de ensino; e

II - estiverem vinculados a um dos programas referidos no caput deste artigo (BRASIL, 2006, grifo meu).

Assim, para se candidatarem às bolsas, os interessados deveriam cumular o efetivo exercício no magistério da rede pública e o fato de serem vinculados a algum dos programas de formação de professores para a educação básica desenvolvidos pelo Ministério da Educação, inclusive na modalidade a distância.

A exposição de motivos também esclarecia quanto à natureza das bolsas, distinguindo de forma veemente que se tratavam de bolsas de estudos para professores em efetivo exercício de magistério investirem em sua formação inicial e continuada e de bolsas de pesquisa para professores participantes de projetos de pesquisa e desenvolvimento de metodologias educacionais de qualificação para a educação básica:

Temos a honra de submeter à aprovação de Vossa Excelência a minuta de Projeto de Lei que autoriza a concessão de **bolsas de estudo a professores em efetivo exercício no magistério, matriculados em cursos de formação inicial e cursos de preparação e manutenção de programas de formação inicial ou continuada, bem como bolsa de pesquisa a professores participantes de projetos de pesquisa e desenvolvimento de metodologias educacionais**, visando a qualificação de recursos humanos para a educação básica (BRASIL, 2005, grifo meu).

Assim, a lógica implícita que fomentou a criação da lei foi a de que as bolsas de pesquisa se destinassesem a professores que, de alguma forma, já estivessem vinculados a alguma instituição de ensino público atuando no efetivo magistério na rede pública de ensino e atuassem enquanto docente pesquisador, cumulando os critérios de maneira que as bolsas realmente funcionassem como um incentivo à participação dos docentes, ou seja, um *plus*, expondo a dificuldade financeira dos professores da educação básica:

[...] embora os programas acima citados representem formidável avanço para melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil, **os professores não possuem condições financeiras para arcar com os custos de manter-se nos cursos de formação ou participar de qualquer das fases da sua execução. A capacidade daqueles programas para atingir os extratos mais carentes dentre os professores fica severamente limitada pelas dificuldades financeiras dos mesmos, a não ser que se lhes conceda bolsa de estudo e de pesquisa a fundo perdido.**

Assim sendo, a continuidade desses programas, que vem ao encontro das prioridades sociais da sociedade brasileira, depende da aprovação da concessão de bolsa de estudo ou de pesquisa aos professores [...] (BRASIL, 2005, grifo meu).

A exposição de motivos esclarecia, ainda, que, no caso das bolsas de pesquisa, os professores atuariam como consultores *ad hoc*, pelo que se compreende um trabalho eventual de consultoria pelo qual se receberia a bolsa de pesquisa para atuar na qualificação de recursos humanos para a educação básica.

Para a qualificação de recursos humanos para a docência, os projetos de pesquisa e desenvolvimento de metodologias educacionais **permitirão que professores atuem como consultores “ad hoc”** nas matérias que forem de interesse no processo de implantação de programas de formação e qualificação de docentes em todos os níveis de ensino, assim como participar da análise, acompanhamento e avaliação das diversas iniciativas e dos subsídios para as definições de diretrizes gerais das ações de formação apoiadas ou promovidas pelo MEC. Também caberá aos bolsistas a produção do conhecimento e elementos educacionais necessários à implementação das ações propostas. (BRASIL, 2005, grifo meu).

Tanto é assim que a lei somente dispunha sobre a seleção de beneficiários de bolsas de estudo e não de bolsa de pesquisa como se vê do dispositivo a seguir, ainda mantido na redação atual da lei: “Art. 1º, §2º A seleção dos beneficiários das bolsas de estudos será de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, de acordo com os critérios a serem definidos nas diretrizes de cada programa” (BRASIL, 2006).

Conclui-se que a lógica implícita na redação original da Lei 11.273 de 2006 não incluía a CAPES e propunha a concessão de bolsas de pesquisa a professores que estivessem vinculados a instituições públicas de ensino. E, nessa condição, participassem dos programas fomentados pelo Estado, seja como aluno, seja como docente, recebendo bolsa de estudo ou pesquisa, respectivamente, sem que fosse possível cumulá-las, nos termos do parágrafo 3º do artigo 1º: “§ 3º Os professores participantes dos programas de que trata esta Lei não poderão acumular mais de uma bolsa de estudo ou pesquisa” (BRASIL, 2006).

Por isso os valores pagos pelas bolsas eram baixos, pois foram concebidos para serem um *plus* considerando que os professores destinatários da lei já estariam de alguma forma com a subsistência garantida por estarem vinculados ao Estado e não se tratarem da comunidade em geral.

4.3.1 Alterações promovidas na redação original da Lei 11.273 de 2006, artigo 1º, §1º, pelas Leis 11.502 de 2007 e 11.947 de 2009: manutenção da lógica original implícita na lei

Na presente subseção tratará das alterações sofridas pela Lei 11.273 de 2006 em seu artigo 1º e parágrafo 1º, a partir das Leis 11.502 de 2007 e 11.947 de 2009. Para refletir sobre a condição lógica implícita na lei para recebimento das bolsas pelos candidatos professores e, para melhor compreensão do argumento, sistematizarei a redação original do artigo e as alterações referidas destacando-as em negrito e sublinhado no Quadro 12, a seguir:

Quadro 11 – Redação original e alterações legais do artigo 1º, §1º da Lei 11.273 de 2006

Redação original do artigo 1º da Lei 11.273 de 2006, §1º	Art. 1º Fica o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE autorizado a conceder bolsas de estudo e bolsas de pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores para a educação básica desenvolvidos pelo Ministério da Educação, inclusive na modalidade a distância, que visem: I - à formação inicial em serviço para professores da educação básica ainda não titulados, tanto em nível médio quanto em nível superior; II - à formação continuada de professores da educação básica; e III - à participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. § 1º Poderão candidatar-se às bolsas de que trata o caput deste artigo os professores que: I - estiverem em efetivo exercício no magistério da rede pública de ensino; e I - estiverem vinculados a um dos programas referidos no caput deste artigo. (BRASIL, 2006).
Alteração promovida no artigo 1º, §1º da Lei 11.273 de 2006 pela Lei 11.502 de 2007	Art. 1º Fica o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE autorizado a conceder bolsas de estudo e bolsas de pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores para a educação básica desenvolvidos pelo Ministério da Educação, inclusive na modalidade a distância, que visem: I - à formação inicial em serviço para professores da educação básica ainda não titulados, tanto em nível médio quanto em nível superior; II - à formação continuada de professores da educação básica; e III - à participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. § 1º Poderão candidatar-se às bolsas de que trata o caput deste artigo os professores que: I - estiverem em efetivo exercício no magistério da rede pública de ensino; ou (Redação dada pela Lei nº 11.502, de 2007) II - estiverem vinculados a um dos programas referidos no caput deste artigo. (BRASIL, 2006).
Alteração promovida no artigo 1º, §1º da	Art. 1º Ficam o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES autorizados a conceder bolsas de estudo e bolsas de pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores para a educação básica desenvolvidos pelo Ministério da Educação, inclusive na modalidade a distância, que

Lei 11.273 de 2006 pela Lei 11.947 de 2009, §1º	<p>visem: (Redação dada pela Lei nº 11.947, de 2009)</p> <p>I - à formação inicial em serviço para professores da educação básica ainda não titulados, tanto em nível médio quanto em nível superior;</p> <p>II - à formação continuada de professores da educação básica; e</p> <p>III - à participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a educação básica e para o sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. (Redação dada pela Lei nº 11.947, de 2009)</p> <p>§ 1º Poderão candidatar-se às bolsas de que trata o caput deste artigo os professores que:</p> <p>I - estiverem em efetivo exercício no magistério da rede pública de ensino; ou (Redação dada pela Lei nº 11.502, de 2007)</p> <p>II - estiverem vinculados a um dos programas referidos no caput deste artigo.</p>
--	--

Fonte: elaboração própria.

Continuando a análise, é no contexto da lógica implícita na redação original da Lei 11.273 de 2006 que o Decreto 5800 de 2006 foi publicado instituindo o Sistema UAB. Conforme sua introdução:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 80 e 81 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001, **na Lei no 11.273, de 6 de fevereiro de 2006**, bem como no Decreto no 5.622, de 19 de dezembro de 2005, **DECRETA:**

Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País (BRASIL, 2006, grifo meu).

Observando que o próprio texto do Decreto 5800 de 2006 reporta ao artigo 84, inciso IV, da CRFB/88, é de se compreender que se trata de um decreto regulamentar executivo, que se destina a detalhar mandamentos legais para que se tornem exequíveis.

Considerando que a Lei 11.273 de 2006 observava o aspecto da EaD em sua redação original, o Decreto 5800 de 2006 se atém ao seu objetivo. Objetivando regulamentar o incentivo legal à formação inicial e continuada de professores para a educação básica, o decreto vem para complementar a lei ao institucionalizar a UAB na modalidade à distância.

O decreto geral é, por sua natureza, ato de que se socorre o Chefe do Executivo para regulamentar as leis, ou seja, para expedir normas administrativas necessárias a que a lei possa ser executada. Trata-se, portanto, de atividade de caráter administrativo. Embora não possa substituir a lei, é legítimo que o legislador, após criar a norma básica, atribua ao decreto a função de alterar futuramente critérios e índices objetivos. Tem-se

denominado tal processo de deslegalização (CARVALHO FILHO, 2022, p. 161).

Dito isso, o Decreto 5800 de 2006 tem força jurígena própria, visto que vigora como ato independente, apresentando caráter normativo porque traça regras gerais para regulamentar a Lei 11.273 de 2006, complementando-a e detalhando-a nos limites de seu objetivo.

É classificado como ato administrativo composto, uma vez que provém da manifestação de vontade privativa dos chefes do Poder Executivo, no caso, o então e atual presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, mas requer o referendo do ministro de Estado cuja pasta era a responsável pela educação, Fernando Haddad, atual ministro da economia.

Certo é que o decreto também não considerava a CAPES em seu texto. Todavia, pouco tempo depois da publicação do decreto, a Lei 11.502 de 2007 modificou as competências e a estrutura organizacional da fundação CAPES.

Sua exposição de motivos no PL 7569/2006 apresentava como justificativa para a alteração, a proposta de ampliar as atribuições da CAPES e sua estrutura, para que passasse a se incumbir das políticas voltadas para a formação de profissionais de magistério da educação básica, absorvendo esses programas e utilizando a experiência desenvolvida quanto ao ensino superior.

Nessa toada, justificou a alteração quanto ao parágrafo 1º do artigo 1º da Lei 11.273 de 2006 da seguinte forma:

Finalmente, a proposta contém a alteração dos artigos 1º e 2º da Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, com vistas a ajustar essa legislação à nova situação que se cria com a modificação das competências da CAPES, bem assim **aprimorar os critérios de concessão de bolsas para professores envolvidos em programas de formação a distância** (BRASIL, 2006, grifo meu).

Desse modo, ressalto que foi visando “aprimorar os critérios de concessão de bolsas para professores envolvidos em programas de formação à distância” que a Lei 11.502 de 2007 alterou o parágrafo 1º do artigo 1º da Lei 11.273 de 2006, passando à seguinte redação:

§ 1º Poderão candidatar-se às bolsas de que trata o *caput* deste artigo os professores que:

I - estiverem em efetivo exercício no magistério da rede pública de ensino; **ou (Redação dada pela Lei nº 11.502, de 2007)**

II - estiverem vinculados a um dos programas referidos no *caput* deste artigo. (BRASIL, 2006)

Trocando a conjunção “e” pela “ou”, deixou, assim, de ser exigida a cumulação de efetivo magistério no ensino público e a vinculação a um dos programas referidos no *caput* do artigo – que até então não contemplava a UAB, ressalte-se – passando a ser exigido do candidato à bolsa de estudos e pesquisa ser detentor de, ao menos, uma daquelas condições.

Mas nada foi alterado quanto à lógica original implícita na lei, especialmente em relação à bolsa de pesquisa, como exposto na subseção anterior, pois os valores pagos se mantiveram baixos por seguirem a lógica de *plus* remuneratório a professores que estariam, de alguma forma, vinculados ao Estado.

A inserção da CAPES no bojo da Lei 11.273 de 2006, levando-a a ser autorizada a conceder bolsas de estudo e pesquisa ao lado do FNDE, somente aconteceu após a publicação da Lei 11.947 de 2009 que contemplou, enfim, a UAB e a formação para o ensino superior. Nos termos do artigo 31:

Art. 31. A Lei no 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 1º Ficam o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES autorizados a conceder bolsas de estudo e bolsas de pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores para a educação básica desenvolvidos pelo Ministério da Educação, inclusive na modalidade a distância, que visem:

.....
III - à participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a educação básica e para o sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.

.....
§ 4º Adicionalmente, poderão ser concedidas bolsas a professores que atuem em programas de formação inicial e continuada de funcionários de escola e de secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como em programas de formação profissional inicial e continuada, na forma do art. 2º desta Lei.” (NR)

“Art. 3º As bolsas de que trata o art. 2º desta Lei serão concedidas diretamente ao beneficiário, por meio de crédito bancário, nos termos de normas expedidas pelas respectivas instituições concedentes, e mediante a celebração de termo de compromisso em que constem os correspondentes direitos e obrigações.” (NR)

“Art. 4º As despesas com a execução das ações previstas nesta Lei correrão à conta de dotações orçamentárias consignadas anualmente ao FNDE e à

CAPES, observados os limites de movimentação, empenho e pagamento da programação orçamentária e financeira anual.” (BRASIL, 2009)

Essa lei é fruto da conversão da Medida Provisória 445 de 2009 em cuja proposição e exposição de motivos originária “Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica, altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, e dá outras providências” (BRASIL, 2009) mas é silente em relação à Lei 11.273 de 2006.

No texto da Lei 11.497 de 2009 há apenas uma breve menção à necessidade de alteração da Lei 11.273 de 2006, mas sem maiores justificativas (BRASIL, 2009). Fato é que, até então, a lei de bolsas de estudos e pesquisa contemplava apenas a formação inicial e continuada de professores do ensino básico. Entretanto, a partir da Lei 11.947 de 2009, o artigo 1º e seu parágrafo 1º foram novamente alterados, apresentando a seguinte redação:

Art. 1º Ficam o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e a **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES** autorizados a conceder bolsas de estudo e bolsas de pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores para a educação básica desenvolvidos pelo Ministério da Educação, inclusive na modalidade a distância, que visem: **(Redação dada pela Lei nº 11.947, de 2009)**

I - à formação inicial em serviço para professores da educação básica ainda não titulados, tanto em nível médio quanto em nível superior;

II - à formação continuada de professores da educação básica; e

III - à participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a educação básica **e para o sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.** **(Redação dada pela Lei nº 11.947, de 2009)**

§ 1º Poderão candidatar-se às bolsas de que trata o caput deste artigo os professores que:

I - estiverem em efetivo exercício no magistério da rede pública de ensino; ou **(Redação dada pela Lei nº 11.502, de 2007)**

II - estiverem vinculados a um dos programas referidos no caput deste artigo. **(BRASIL, 2006)**

Mais uma vez constata-se que as alterações em nada considera a lógica original implícita da Lei 11.273 de 2006 em relação à bolsa de pesquisa, permanecendo o sentido lógico, implícito na lei, de concedê-la a professores vinculados a um dos programas dentre os quais, somente depois da Lei 11.947 de 2009, foi incluída a UAB. Toda argumentação mencionada é para demonstrar que a lei não autoriza a concessão de bolsas para a comunidade em geral, mas para professores que estejam vinculados a uma IPEs, o que, repise-se, é factível pelo próprio valor conferido pela lei às bolsas, que, sob a égide dos editais analisados, tornou-

se verdadeiramente desproporcional em relação à contrapartida de trabalho exigida dos docentes como demonstrado no Capítulo 2 da tese.

Da análise sistemica da portaria 183 de 2016, fica evidente que ela observa essa lógica ainda que não apresente tal determinação de forma expressa. Tanto é assim que, ao tratar das obrigações dos bolsistas integrantes do sistema UAB, dispõe na alínea “a” do seu artigo 8º que:

III - DAS OBRIGAÇÕES DOS BOLSISTAS INTEGRANTES DO SISTEMA UAB

Art. 8º. Os bolsistas integrantes do Sistema UAB deverão firmar junto à IPES o Termo de Compromisso, conforme modelo constante dos Anexos II a X, por meio do qual se obrigam a:

a) realizar, **sem prejuízo de outras exigências de sua instituição de ensino**, as atividades descritas no Termo de Compromisso; (BRASIL, 2016, grifo meu)

Nota-se, portanto, que a Portaria 183 de 2016 considerava que o docente, bolsista integrante do sistema UAB, já estava vinculado a alguma instituição de ensino. No entanto, essa condição, que já não era exigida em relação aos tutores, passou a ser a regra em relação ao preenchimento proporcional da vaga para formadores nos editais adequados à Portaria 102 de 2019, tais como os analisados nesta pesquisa. E, ao fazerem concessão à comunidade em geral, tais atos administrativos podem estar comprometidos pelo víncio da ilegalidade. A esse tema se dedicará a próxima subseção.

4.3.2 Desvio de Poder ou de Finalidade: ilegalidade da Portaria 102 de 2019 e dos editais publicados pela UAB/Unimontes?

Carvalho Filho (2022) apresenta as Portarias enquanto ato administrativo discutindo-as em tópico conjunto no qual trata de instruções, circulares, ordens de serviço, provimentos e avisos. Para o autor, todos esses são exemplos de atos administrativos que têm como ponto comum abordarem instrumentos que visam a organização da administração pública. São, portanto, ordinatórios.

Em que pese reconhecer que, na prática, esses atos podem alçar *status* de normativos, podendo impor regras gerais e abstratas, afirma o autor que é irrelevante buscar distingui-los. Assim, destaca que devem ser compreendidos como meios de organização da administração, mas sendo verificado em cada caso concreto se estão presentes seus requisitos

de validade ou elementos, ou seja, competência, forma, motivação, objeto e finalidade; qual o propósito do administrador e, sobretudo, se observam o Princípio da Legalidade.

Para Di Pietro (2023), que analisa Portaria em conjunto com Resolução, esses se referem a formas das quais se revestem os atos, quando emanados por outras autoridades distintas do chefe do Executivo – presidente, governador ou prefeitos.

Segundo Bandeira de Mello (2013, p. 449),

Portaria é fórmula pela qual autoridades de nível inferior ao de Chefe do Executivo, sejam de qualquer escalão de comandos que forem, dirigem-se a seus subordinados, transmitindo decisões de efeito interno, quer com relação ao andamento das atividades que lhe são afetas, quer com relação à vida funcional de servidores, ou, até mesmo, por via delas, abrem-se inquéritos, sindicâncias, processos administrativos.

Os autores aludem à Portaria como ato administrativo submetido, portanto, à análise da legalidade frente à inobservância dos critérios de validade já apresentados.

Os editais seguem o mesmo caminho. Considerados atos administrativos enquanto procedimento de processos licitatórios organizados pelo Estado, atendem à modalidade concurso e são considerados como lei entre as partes, integrando o contrato para todos os fins. Em se tratando de ato administrativo, devem obedecer, também, os elementos essenciais para sua validade (DI PIETRO, 2023).

Os resultados da pesquisa levam a crer que há vícios na Portaria 102 de 2019 e nos editais a ela adequados, para se ater aos limites que a própria pesquisa se propôs, aqueles publicados pela UAB/Unimontes durante os anos de 2019 e 2020, em relação aos docentes tutores e formadores. Trata-se de vício conhecido por desvio de poder ou desvio de finalidade.

O desvio de finalidade é conceituado pela alínea “e” do parágrafo único do artigo 2º da Lei 4.717 de 1965, que regula a ação popular.

Art. 2º São nulos os atos lesivos ao patrimônio das entidades mencionadas no artigo anterior, nos casos de:

e) desvio de finalidade.

Parágrafo único. Para a conceituação dos casos de nulidade observar-se-ão as seguintes normas:

e) o desvio de finalidade se verifica quando o agente pratica o ato visando a fim diverso daquele previsto, explícita ou implicitamente, na regra de competência. (BRASIL, 1965)

Di Pietro (2023, p. 272), no entanto, afirma que tal conceituação não está completa:

Mais uma vez, o conceito legal está incompleto. Visto que a finalidade pode ter duplo sentido (amplo e restrito), pode-se dizer que ocorre o desvio de poder quando o agente pratica o ato com inobservância do interesse público ou com objetivo diverso daquele previsto explícita ou implicitamente na lei. **O agente desvia-se ou afasta-se da finalidade que deveria atingir para alcançar resultado diverso, não amparado pela lei.**

Para Bandeira de Mello (2013, p. 56-57):

Com efeito, entende-se por desvio de poder a utilização de uma competência em desacordo com a finalidade que lhe preside a instituição.

[...]

Consiste, pois, no manejo de plexo de poderes (competência) procedido de molde a atingir um resultado diverso daquele em vista do qual está outorgada a competência. O agente se evade do fim legal, extravia-se da finalidade cabível em face da lei. Em suma: falseia, deliberadamente ou não, com intutos subalternos ou não, aquele seu dever de operar o estrito cumprimento do que a lei configurou como objetivo prezável atingível por dada via jurídica.

Por tudo o que foi exposto nas subseções anteriores, nota-se que a Portaria 102 de 2019 estaria contrariando frontalmente a Lei 11.273 de 2006 porque, apesar de todas as alterações de que foi alvo, a lei não perdeu o sentido implícito na redação original pelo qual não permite a seleção de candidatos da comunidade em geral, mas apenas de professores que, de alguma forma, já estivessem vinculados a uma IPEs, seja no efetivo exercício do magistério, seja participando de algum dos programas fomentados pelo MEC, como candidatos às bolsas autorizadas pela lei.

Para isso, a lei distingua essas bolsas em duas categorias: de estudo e de pesquisa. Ao contrário, desde a Portaria 183 de 2016, criou-se uma nova modalidade de bolsa a que chamaram “bolsa UAB” que trata-se de uma maneira de camuflar o caráter remuneratório da retribuição financeira paga ao docente em contrapartida pelo trabalho prestado como discutido no Capítulo 3, sendo certo que a Portaria 102 de 2019, no que tange aos tutores e formadores, passou a permitir expressamente que a seleção se estendesse à comunidade em geral. Entender de outra forma seria o mesmo que anuir com a burla ao concurso público em afronta ao artigo 37 da CRFB/88.

Assim, não parece haver outro caminho senão identificar o vício de poder ou de finalidade tanto na portaria 102 de 2019 quanto nos editais adequados a esta de forma mais explícita, pois contrariam a finalidade da lei em dois aspectos primordiais: enquanto a portaria permite a contratação da comunidade em geral criando nova modalidade de bolsa distinta da

definida em lei; os editais trazem disposições excessivas quanto às atribuições e responsabilidades a cargo dos docentes, causando contrassenso entre a proporção de trabalho exigido e o valor da remuneração paga, gerando verdadeira expropriação do trabalho docente na UAB/Unimontes.³⁰

Há, assim, uma evidente inadequação entre os motivos originais da lei e os efeitos resultantes dos atos administrativos em questão, caracterizando-se o desvio de poder ou de finalidade gerador da invalidação do ato administrativo, tendo como efeito jurídico, no caso concreto, a sua nulidade.

4.3.2.1 Nulidade da Portaria 102 de 2019: efeitos no mundo dos fatos

No aspecto das consequências dos vícios dos atos administrativos, em que pese haver uma divergência na literatura quanto aos atos passíveis de nulidade ou anulação, sigo o entendimento majoritário reconhecido por Di Pietro, Bandeira de Mello e Carvalho Filho no sentido de que, em se tratando de vício em termos de motivo e finalidade, nunca será possível a convalidação³¹ do ato tratando-se, portanto, de caso de nulidade.

Nesse sentido, interessante reportar à obra de Di Pietro (2023, p. 279). Depois de fazer uma análise acerca das várias opiniões quanto à matéria, a autora afirma que quando o vício do ato administrativo recai sobre o motivo e a finalidade:

[...] nunca é passível de convalidação. No que se refere ao motivo, isso ocorre porque ele corresponde a situação de fato que ou ocorreu ou não ocorreu; não há como alterar, com efeito retroativo, uma situação de fato. Em relação à finalidade, se o ato foi praticado contra o interesse público ou com finalidade diversa da que decorre da lei, também não é possível a sua correção; não se pode corrigir um resultado que estava na intenção do agente que praticou o ato.

Na mesma esteira o entendimento de Carvalho Filho (2022, p. 186):

Vícios insanáveis tornam os atos inconvalidáveis. Assim, inviável será a convalidação de atos com vícios no motivo, no objeto (quando único), na finalidade e na falta de congruência entre o motivo e o resultado do ato.

30 Ao abordar motivo, causa e motivação do ato administrativo, Bandeira de Mello (2010, p. 85) afirma: “Quando se trata de aplicar uma regra de direito, ela tem de ser compreendida em seu todo, como unidade que é, na qual os vários ‘elementos’ se apresentam correlacionados, pois cada um deles se articula com os demais”.

³¹ “Ato pelo qual é suprido o vício existente em um ato ilegal, com efeitos retroativos à data em que este foi praticado.” (DI PIETRO, 2022, p. 285). Também conhecido como “saneamento”.

Trata-se, portanto, de ato nulo que, vale dizer, pode ser assim declarado tanto por iniciativa da administração³² que, ao se dar conta da nulidade, deve fazer uso de seu poder de autotutela, como por controle jurisdicional de legalidade quando o Judiciário é provocado, seja por meio de uma ação ordinária como uma ação trabalhista, por exemplo, seja por meio de remédios constitucionais com vistas ao controle judicial da Administração Pública.

Ora, mas se o ato não é passível de convalidação, o que acontece com o resultado das ações levadas a cabo durante o período em que o ato administrativo nulo operou seus efeitos no mundo dos fatos? No caso da pesquisa, o que pode acontecer em relação aos direitos dos docentes que efetivamente trabalharam na UAB/Unimontes, caso seja declarada a nulidade da Portaria 102 de 2019 e dos editais que vinculam as seleções?

Com efeito, há autores que defendem que a declaração de nulidade do ato administrativo tem efeito *ex tunc*, o que significa dizer que a nulidade do ato retroagiria ao momento do seu nascimento, fulminando-o para não produzir qualquer efeito no mundo dos fatos. Essa é a posição dominante. Para Carvalho Filho (2022, p.184, grifo meu):

É conhecido o princípio segundo o qual os atos nulos não se convalidam nem pelo decurso do tempo. Sendo assim, a decretação da invalidade de um ato administrativo vai alcançar o momento mesmo de sua edição.

Isso significa o desfazimento de todas as relações jurídicas que se originaram do ato inválido, com o que as partes que nelas figuraram hão de retornar ao *status quo ante*. Para evitar a violação do direito de terceiros, que de nenhuma forma contribuíram para a invalidação do ato, resguardam-se tais direitos da esfera de incidência do desfazimento, desde que, é claro, se tenham conduzido com boa-fé.

É preciso não esquecer que o ato nulo, por ter vício insanável, não pode redundar na criação de qualquer direito. O STF, de modo peremptório, já sumulou que a Administração pode anular seus próprios atos ilegais, porque deles não se originam direitos. Coerente com tal entendimento, o STJ, decidindo questão que envolvia o tema, consignou que o ato nulo nunca será sanado e nem terceiros podem reclamar direitos que o ato ilegítimo não poderia gerar (CARVALHO FILHO, 2022, p. 184, grifo meu).

³² Em se tratando de Direito Administrativo, não há falar em nulidade passível de declaração somente mediante provocação. “Dispondo a Administração do poder de autotutela, não pode ficar dependendo de provocação do interessado para decretar a nulidade [...] não pode o interesse individual prevalecer sobre o interesse público na preservação da legalidade administrativa.” (DI PIETRO, 2022, p. 276). Sobre autotutela da Administração, vide as seguintes súmulas do STF:

Súmula 346: A Administração Pública pode declarar a nulidade dos seus próprios atos.

Súmula 473: A Administração pode anular seus próprios atos quando eivados de vícios que os tornam ilegais, porque deles não se originam direitos; ou revogá-los, por motivo de conveniência ou oportunidade, respeitados os direitos adquiridos e ressalvada, em todos os casos, a apreciação judicial.

Por esse entendimento, não há possibilidade de que qualquer direito decorra de uma relação jurídica estabelecida a partir de ato administrativo nulo. No entanto, há o entendimento de que, havendo a boa-fé de terceiros, como no caso dos docentes trabalhadores da UAB/Unimontes, os direitos deles estariam resguardados do desfazimento. Isso porque o ato nulo pode gerar direitos (BANDEIRA DE MELLO, 2013; JUSTEN FILHO, 2023).

Esse entendimento significa que, ainda que o reconhecimento do vínculo empregatício não seja possível, o pagamento e a indenização pelo trabalho efetivamente prestado de boa-fé poderão ser concedidos por via de ação judicial, ou mesmo em caso em que a própria administração declare o ato nulo invalidando-o.

A pronúncia do defeito do ato administrativo, inclusive nos casos em que se promove o desfazimento com efeitos retroativos, pode configurar o pressuposto de responsabilização civil do Estado.

Se o defeito for imputável exclusivamente ao aparato administrativo e se o desfazimento do ato acarretar prejuízo ao particular, caberá a indenização pelas perdas e danos decorrentes. [...] Afinal, o fundamento da pronúncia do vício consiste precisamente no reconhecimento de uma atuação administrativa defeituosa.

É fundamental destacar que incumbe à Administração Pública promover, de modo concomitante, o desfazimento do ato e a apuração da indenização devida ao particular. **Não se admite, em face do regime democrático instaurado pela CF/1988, que a Administração Pública promova unilateralmente o desfazimento do ato e remeta o particular à via judicial para obter a indenização devida** (JUSTEN FILHO, 2023, p. 199, grifo meu).

Ocorre que tanto o Supremo Tribunal Federal quanto o Tribunal Superior do Trabalho já têm posição firmada no sentido de que configura-se nulo o contrato com a Administração Pública não submetido a concurso público após a CRFB/88, casos em que somente será devido os salários do período trabalhado e o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), salvo a multa de 40%. Nesse sentido, a Súmula 363 do TST:

Súmula nº 363 do TST

CONTRATO NULO. EFEITOS (nova redação) - Res. 121/2003, DJ 19, 20 e 21.11.2003

A contratação de servidor público, após a CF/1988, sem prévia aprovação em concurso público, encontra óbice no respectivo art. 37, II e § 2º, somente lhe conferindo direito ao pagamento da contraprestação pactuada, em relação ao número de horas trabalhadas, respeitado o valor da hora do salário-mínimo, e dos valores referentes aos depósitos do FGTS.³³

³³Disponível em: https://www3.tst.jus.br/jurisprudencia/Sumulas_com_indice/Sumulas_Ind_351_400.html, Acesso em: nov. 2023.

Com relação à competência jurisdicional para processar e julgar ações entre servidores públicos (*lato sensu*) e entes públicos, o STF mantém o entendimento, inclusive nos casos em que se discute a regularidade do vínculo, que a competência é fixada com base no vínculo jurídico existente entre eles. Dessa forma:

[...] se o vínculo estiver lastreado em um estatuto (especialmente com base em lei que regule a relação, direitos e deveres), trata-se de relação “jurídico-administrativa” ou “jurídico-estatutária” (expressões sinônimas) entre a Administração Pública e o servidor público, sendo competente a Justiça Comum; e, se o vínculo estiver fundado na CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), portanto, de natureza contratual, e cujo servidor é denominado de empregado público, a competência será da Justiça do Trabalho.³⁴

No caso em discussão, visto que a CAPES é uma fundação pública de direito público, criada por lei e regulamentada por estatuto próprio, o mais provável é que a competência jurisdicional correta para esse fim seria da Justiça Comum e não da Justiça do Trabalho.

Como se vê, o fato de que a Administração Pública se encontra em um dos polos de uma relação jurídica controvertida, modifica totalmente as possibilidades de haver direitos assegurados aos administrados, em que pese estarmos sob a égide de um Estado de Direito. O que torna inviável o reconhecimento do vínculo empregatício (ou de servidor público) e a garantia dos direitos trabalhistas e sociais dele decorrentes não é apenas o teor das cláusulas constantes nos editais, mas o nó górdio que estrutura a própria forma como a vinculação dos docentes à UAB/Unimontes se dá, sendo tal consequência de sua essência.

Eis aí a máxima da contradição: embora tenham como função formar professores, os docentes da UAB/Unimontes têm a sua própria formação docente negada e sua condição relegada à precarização. A esse tema dedicar-se-á a próxima seção.

³⁴ Disponível em: [https://www.migalhas.com.br/arquivos/2021/11/B599C25EC23E3B_Artigo-MIGALHAS-A\(in\)competenc.pdf](https://www.migalhas.com.br/arquivos/2021/11/B599C25EC23E3B_Artigo-MIGALHAS-A(in)competenc.pdf) Acesso em: nov. 2023.

CAPÍTULO V – O TRABALHO DO DOCENTE NA UAB/UNIMONTES: NATUREZA, RACIONALIDADE E PRECARIZAÇÃO

Os resultados da pesquisa até o momento revelaram questões importantes e que colaboram para construir o eixo de raciocínio que norteará este Capítulo final, dentre os quais destaco os seguintes: em primeiro lugar, existe uma contradição na relação de trabalho docente junto à UAB/Unimontes que se localiza entre a finalidade da UAB de democratizar a educação superior e o grau de exploração a que submete o trabalhador docente sem o qual a UAB/Unimontes não tem condições de existir, mesmo que se considere todo o aparato tecnológico sobre o qual está estruturada.

Em segundo lugar, a pesquisa documental denota que os elementos do vínculo de emprego (subordinação, habitualidade, onerosidade, pessoalidade e pessoa física) encontram-se configurados na relação de trabalho entre o docente na UAB/Unimontes e a CAPES. No entanto, essa não é uma relação de trabalho comum, pois não envolve a iniciativa privada, mas a Administração Pública em um dos seus polos.

Por isso, é preciso, em terceiro lugar, considerar o regime jurídico próprio da Administração Pública e os princípios constitucionais aos quais se vincula cuja análise leva a crer na nulidade dos atos administrativos que envolvem o processo de seleção simplificado para professor formador e tutor, por desrespeito ao princípio da Legalidade e desvio de finalidade, circunstância da qual erige o efeito *ex tunc*.

Desse modo, e em quarto lugar, o que torna inviável o reconhecimento do vínculo empregatício (ou de servidor público) e a garantia dos direitos trabalhistas e sociais dele decorrentes não é apenas o teor das cláusulas constantes nos editais, mas o nó górdio que estrutura a própria forma como a vinculação dos docentes à UAB/Unimontes se dá, sendo tal consequência de sua essência.

Todos esses resultados expostos foram alcançados por meio de pesquisa documental a qual, embora fundamental, não tem o condão de aproximar a investigação da realidade fática praticada e vivenciada pelos docentes que trabalham na UAB/Unimontes. Assim, realizei uma pesquisa de campo junto a 06 (seis) docentes da UAB/Unimontes que se dispuseram a colaborar considerando apreciação do projeto de pesquisa pelo comitê de ética da Unimontes, análise do termo de consentimento livre e esclarecido e aprovação por sua relevância conforme parecer consubstanciado n. 6.659.596.

O enigma dessa pesquisa de campo considerou a contradição do trabalho docente na UAB/Unimontes observada a partir da pesquisa documental. Busquei compreender as

condições de trabalho docente bem como se os elementos caracterizadores do vínculo empregatício (subordinação, habitualidade, onerosidade, pessoalidade e pessoa física), verificados na pesquisa documental, também restavam configurados na relação fática de trabalho, pretendendo relacionar tal circunstância e a impossibilidade de reconhecimento de vínculo de emprego, como descrito, à precarização do trabalho docente na UAB/Unimontes.

Assim, foi elaborado o roteiro para entrevista semiestruturada (APÊNDICE A), que considerou três eixos definidos pelos seguintes objetivos: i) compreender as condições do trabalho docente, professor formador e tutor na UAB/Unimontes; ii) analisar se os elementos configuradores da relação de emprego se caracterizam na relação de trabalho fática entre o docente, professor formador e tutor da UAB/Unimontes, e a Administração Pública; iii) verificar as condições de trabalho docente, professor formador e tutor na UAB/Unimontes, considerando o processo de precarização do trabalho docente.

Foi feita uma entrevista-piloto para adequação e melhoria do roteiro, visando deixá-lo fluído e compatível com os objetivos da pesquisa bem como mais cômodo aos entrevistados. A escolha dos locais onde as entrevistas foram realizadas ficou a critério dos entrevistados, considerando o espaço em que poderiam se sentir confortáveis, variando entre suas residências e o escritório da pesquisadora. Uma das entrevistas foi realizada via *Google Meet*.

5.1 Reais condições do trabalho docente na UAB/Unimontes

Foram entrevistados, ao todo, 06 (seis) professores, dentre os quais 02 (dois) cumularam as experiências de professor formador e tutor; 03 (três) atuaram apenas como professor formador e 01 (um) atuou apenas como tutor, somando, portanto, 08 (oito) experiências compartilhadas.

Dos 06 (seis) professores entrevistados, 01 mantém vínculo institucional com a Unimontes na condição de efetivo, 04 (quatro) atuam como professores vinculados à Unimontes na condição de designados/contratados, portanto, com contratos precários, e 01 (um) não tem vínculo institucional com a Unimontes, mas somente com a rede estadual de ensino público fundamental e médio.

Para garantir o sigilo das fontes, os nomes dos professores participantes foram substituídos por siglas e os cursos aos quais estavam vinculados à UAB/Unimontes não serão mencionados. Estão identificados conforme Quadro 12, quando houver necessidade:

Quadro 12 – Docentes trabalhadores da UAB/Unimontes participantes da pesquisa.

Sigla para identificar o Entrevistado	Tempo de trabalho na UAB/Unimontes	Experiência de trabalho na UAB/Unimontes	Vinculação com a Unimontes	Titulação do Entrevistado
E1	Desde 2010	Tutor e formador	Não tem	Doutorado
E2	Desde 2009	Tutor	Designado	Mestrado
E3	Desde 2012	Formador	Designado	Doutorado
E4	Desde 2012	Formador	Designado	Mestrado
E5	Períodos descontínuos iniciados em 2015 até 2023	Tutor e formador	Efetivo	Doutorado
E6	Desde 2009	Formador	Designado	Doutorado

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 12 possibilita algumas conclusões quanto aos professores efetivamente entrevistados. Essas observações serão complementadas e exemplificadas por suas falas durante as entrevistas. A primeira diz respeito ao fato de que todos os entrevistados fizeram pós-graduação *stricto sensu*, o que harmoniza com o grau de criticidade que constatei nos professores em relação ao trabalho docente junto à UAB/Unimontes.

Adianto aqui que eles demonstraram ter plena consciência do grau de exploração ao qual estão submetidos, manifestando profunda compreensão acerca do contexto de precarização do trabalho docente na UAB/Unimontes em tempos de mercantilização da educação e de empresariamento da universidade pública, a exemplo da fala transcrita a seguir:

O trabalho da gente agora pertence a eles e não a gente. Então é uma economia muito grande. Já posso te adiantar que a EaD é uma nova gestão pública que é um termo lá, cunhado pelos pesquisadores, porque vai justamente ao encontro do quê? Disso que você vai pesquisar que é a precariedade, a precarização, a uberização, a expropriação do trabalho docente. E com essa nova gestão pública, o que que acontece? Há uma desvinculação dos acordos laborais... Então você tem uma bolsa X para ministrar aula para 5 turmas... Sua aula é gravada e é disponibilizada e é claro que ela pode ser usada, também, quando quiserem. Então isso fica muito claro, escancarado, que a indústria 4.0, que antes era 1.0, e precisava da força e da precisão, hoje não [precisa]. Hoje a gente tem uma máquina, mas ela tem suas limitações (E5).

Embora E5 tenha clareza quanto ao esvaziamento dos direitos trabalhistas decorrentes do trabalho docente na UAB/Unimontes, alguns dos entrevistados demonstraram dúvidas compreensíveis e levantaram questões envolvendo, por exemplo, a possibilidade de contagem desse tempo de trabalho dedicado à UAB/Unimontes para aposentadoria. Outros questionaram a falta de direitos sociais para situações de doença, acidente do trabalho ou maternidade.

Mas, como se viu da análise procedida durante a seção anterior, o horizonte não é promissor para o docente que atua na UAB/Unimontes. Daí a necessidade de se aprofundar no tema à luz do Direito e disseminar os resultados das pesquisas, pois essa consciência pode ser útil para que os interessados se organizem com vistas a buscarem melhores condições de trabalho.

A segunda observação diz respeito ao período de trabalho desses professores junto à UAB/Unimontes, sendo certo que, salvo E5, os demais professores contam cerca de 10 (dez) anos de trabalho e que 04 (quatro) deles estão como docentes da UAB/Unimontes desde a primeira oferta para os cursos aos quais se vinculam. Em sua maioria, portanto, não se configura um trabalho de natureza transitória.

A terceira observação refere-se ao fato de que o vínculo direto como professor efetivo da Unimontes não foi um critério exclusivo de seleção para atuar na UAB/Unimontes nem como professor formador, tampouco como tutor, em especial no início da contratação desses professores. Apenas o entrevistado E5 sustenta essa condição atualmente, mas a maioria dos entrevistados informou que, ao iniciar seus trabalhos na UAB/Unimontes estavam desempregados, sendo a bolsa UAB sua única fonte de renda, então.

Nesse sentido, E1, que tem experiência como tutor e formador, revelou em sua fala que iniciou seus trabalhos em 2010 como tutor, na circunstância de estar desempregado:

Eu entrei em contato com essa professora minha da faculdade de [nome da graduação], que na época era coordenadora do curso de [nome do curso] aqui da UAB, perguntando para ela se existia vaga, que eu precisava voltar para Montes Claros porque eu estava desempregado. Ela pediu para que eu enviasse o currículo para ela e, na primeira oportunidade que surgiu a vaga, ela me encaixou. Vale lembrar que sem processo seletivo. Então, assim, eu estou, como falei para você, eu estou desde a primeira edição... nas primeiras edições, pelo menos quando eu entrei, era esse sistema de indicação. Não tinha processo seletivo ainda para entrar (E1).

E6, que sempre atuou como professor formador, por sua vez, afirmou que também estava desempregado quando começou a atuar na UAB/Unimontes:

Quando eu cheguei aqui, eu não tinha trabalho. É... Tinha tentado procurar, é... participar de designação, né? E as designações? Elas são muito complicadas, tá? [...] Quem faz licenciatura lida com isso quando não tem concurso, quando não é efetivo, então foi nesse período 2010 que eu tive contato. [...] Enfim, vários cursos de licenciatura ofereceram e essa distribuição de aulas naquele momento era de um jeito que não é mais... não acontece mais... Naquele momento, o departamento oferecia, [...] apresentava as aulas para os docentes efetivos e aqueles que queriam

pegavam e aqueles que não queriam não pegavam. E aquelas aulas que sobravam eram ofertadas para a comunidade, então eles recebiam o currículo e através desses currículos eles, eu não sei qual o processo de análise, né? Mas então eles chamavam, tá? Então é..., eu enviei o meu... e aí eu fui chamado (E6).

Ambos os depoimentos relatam que tais professores não tinham vínculo com instituição pública de ensino na condição de efetivo, a despeito da Lei 11. 273 de 2006, situação que modificou ao longo do tempo, visto que, no momento da entrevista, E1 e E6 informaram estar atuando como professores efetivos no ensino básico, vinculados ao estado. Com efeito, deixaram claro, assim como os outros professores, que a retribuição paga pelo trabalho na UAB/Unimontes compõe tanto a renda quanto o orçamento de cada um, não sendo sua finalidade arcar com despesas para estudo ou pesquisa.

Todos os entrevistados observaram que a procura pela vinculação à UAB/Unimontes pelos professores efetivos da instituição diminuiu de forma considerável ao longo do tempo e associam tal circunstância às condições de trabalho, inclusive à segmentação e à fragmentação as quais estão submetidos em razão da racionalidade.

Ao serem questionados a respeito do interesse dos professores efetivos em trabalhar na UAB/Unimontes, responderam da seguinte forma:

Não. Não há, é... não há tanto interesse. No início, eu percebia que as pessoas tinham muito interesse. É isso que tem acontecido também, né? Porque as pessoas sabem o que está acontecendo. Essa fragmentação do trabalho, essas condições, por exemplo, têm professor que trabalha na EaD, que é de outro estado, de outras instituições e muitas vezes eles não sabem ainda qual é a estrutura (E5).

Já aconteceu diversas vezes, Ana, de eu pegar a disciplina faltando 3 dias para ela começar, porque tinham professores efetivos que se interessaram, pegaram e, na hora que viram a quantidade de serviço, não deram conta e largaram (E4).

Assim, é possível observar que os professores entrevistados, pela própria formação docente, têm clareza quanto à precarização do trabalho docente na UAB/Unimontes, mostram-se críticos quanto à ausência de direitos trabalhistas e sociais, mas estão imersos, ainda, em dúvidas jurídicas concretas. Disso decorre a necessidade de aprofundamento nos estudos de pesquisadores da área do Direito sobre o tema, contribuindo para esclarecer quanto à aparência de legalidade que circunda o processo seletivo e as dificuldades em se fazer valer qualquer direito social e trabalhista em decorrência dele.

Por fim, necessário dizer sobre o compromisso e o comprometimento verificados em todos os professores entrevistados com relação à profissão docente. Diante da clareza deles quanto às suas condições de trabalho, dois pontos chamaram a atenção e ajudam a compreender o que motiva esses professores a continuarem seguindo com as atividades docentes junto à UAB/Unimontes na EaD, e eles vão além das necessidades financeiras de cada um: o alcance da EaD e as possibilidades de transformação de vidas que ela pode promover.

A fala de um dos professores representa bem o sentimento manifestado pela maioria deles:

Aí você fala: e por quê que vocês aceitam trabalhar? Por que que vocês têm esse entendimento, tem essa clareza e aceitam trabalhar? Inicialmente, eu fui por uma curiosidade. Segundo, Ana Paula, eu venho de uma classe social muito baixa. Os meus, meus pais eram... meu pai tinha o quarto ano primário. Minha mãe aprendeu a ler no MOBRAL... E para a minha família, a única forma da gente crescer era a escola... Então, a educação era tudo para minha família e era tudo que meus pais não tiveram... então, eu me coloco nesse lugar, nunca tirei o pé desse lugar... e eu sei... eu conheço essas regiões que eu atendo, que é o Vale do Jequitinhonha é... e eu conheço não só presencialmente, mas eu também trabalho com essas pessoas na EaD, eu conheço a realidade econômica, social, cultural, desses alunos. Então é uma oportunidade para eles, não tem como negar, sabe? É uma oportunidade... (E5)

Todos os professores entrevistados afirmaram que dependem da bolsa UAB para compor sua renda e seu orçamento mensal. Entretanto, diante da crítica e da consciência quanto às condições de trabalho, afirmaram, em sua maioria, que os motivos para continuarem também se relacionam ao alcance da EaD e à possibilidade que a educação traz, nessa modalidade, de transformar a vida de pessoas que não teriam outra forma de acesso ao ensino superior.

Tal fato, percebido na fala dos docentes entrevistados, veio, contudo, acompanhado de severas críticas quanto à estrutura da EaD na UAB/Unimontes, em especial no que concerne ao tratamento que é dispensado pela Administração Pública aos professores e suas condições de trabalho, como discutirei nas subseções a seguir.

5.1.1 Transformações na natureza do trabalho docente

A análise das condições de trabalho dos docentes da UAB/Unimontes partiu de questionamentos que visavam compreender, num primeiro aspecto, a distinção entre o

trabalho docente na educação tradicional e o trabalho docente na EaD, considerando o contexto da UAB/Unimontes. Diante do tema, um critério de análise importante foi conhecer o que se discute em termos da natureza do trabalho docente e suas transformações.

Verifiquei que a tradição, desde o século XVI, conferia ao trabalho docente características vocacionais e sacerdotais porque a educação visava a leitura de textos religiosos. Até o final do século XVII, a atividade docente era exercida pela Igreja, havendo forte presença da religião cristã na primeira concepção de trabalho docente cuja natureza era marcadamente vocacional (VIEIRA; FONSECA, 2010). Nessa concepção, a educação é atrelada à compreensão inicial Greco-filosófica que a significa como arte. Ao longo do tempo, retomada por Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, essa compreensão é transmitida pelo cristianismo nos tempos modernos, sendo adotada por Rousseau no século XVIII (TARDIF, 2004).

Por essa vertente, “[...] a ação do educador pode ser associada à atividade do artesão [...]” (TARDIF, 2004, p. 159), estando ligada a realidades contingentes e individuais sobre as quais somente o educador, ao estar diante delas, poderá decidir como se comportar. Não há, desse modo, o rigor científico do método, mas não há, também, arbitrariedade por parte do educador porque ele “[...] orienta sua ação em função da representação de uma finalidade que, para os Antigos, era, a um só tempo, o objetivo do ato educativo e o termo natural do desenvolvimento humano” (TARDIF, 2004, p. 160).

A distinção recai, então, sobre o ser no qual a arte age: no caso do artesão é um ser que tem nele, artesão, seu princípio e fim, porque não tem vontade própria, é inerte. No caso do educador, ele age sobre um ser que por si é complexo e deve ser guiado pela atividade educativa. O professor, por consequência, não possui uma ciência da sua própria ação, pois sua atividade não se fundamenta em um saber rigoroso; entretanto, pode alimentar sua ação com alguns conhecimentos científicos. Guia-se, em sua prática, pela mistura de talento pessoal, de intuição, de experiência, de hábito, de bom senso, de habilidades confirmadas pelo uso, sendo possível reconhecer que se aprende a educar, contanto que o educador já possua qualidades do ofício (TARDIF, 2004).

A abordagem histórica quanto à natureza do trabalho docente e suas transformações, no entanto, lembra que a influência do ideário liberal, que caracteriza a modernidade, leva a crer ser necessário dar-lhe um caráter técnico-profissional, e a concepção de trabalho docente é alterada para que sua natureza passe a evidenciar características técnicas baseadas em valores, sendo a atividade docente deslocada para leigos (TARDIF, 2004; VIEIRA; FONSECA, 2010).

Esse é um contexto que se desdobra enquanto herança do Taylorismo, processo de organização do trabalho que buscava sua maximização separando definitivamente o trabalho intelectual do trabalho manual por meio da racionalização científica. Consolidando a gerência científica explicitada no Capítulo I desta tese, tal modelo acabou sendo disseminado pelo mundo, assimilado e aperfeiçoado pelo Fordismo no século XX, cujas premissas eram a racionalização, divisão do trabalho, linha de montagem, produção de massa, estandardização e centralização (ANTUNES, 2005; BELLONI, 2015; PERES, 2018).

As crises do modo Capitalista de produção e o avanço das forças produtivas, impulsionado pelas novas tecnologias, deu vazão a um novo modelo de organização do trabalho conhecido como Toyotismo ou fenômeno japonês, que acabou ganhando o mundo (ANTUNES, 2005).

Inicialmente, rompendo com a relação um homem/uma máquina que fundamentava o Fordismo, o Toyotismo apregoou a chamada polivalência e a multifuncionalidade do trabalhador japonês que passou a operar com várias máquinas, combinando tarefas. Além disso, a terceirização dos serviços e, consequentemente, dos direitos trabalhistas, passou a ser uma realidade que repercutiu na fragmentação da jornada de trabalho, resultando numa maior intensificação da exploração do trabalhador (PERES, 2018, p. 55).

No período pós-guerra, os modelos teóricos e práticas da economia influenciaram outros campos da vida social porque inspiravam as ações do Estado-providência, e a educação não foge a essa regra, passando a ser pensada e organizada em bases racionalizadas, para atuar em larga escala e atingir a massa³⁵.

A concepção técnica do trabalho docente desponta, então, marcada pela necessidade de o Capital ter mão de obra mais bem capacitada, demandando atendimento educacional elementar para a população trabalhadora. A racionalidade do trabalho docente é manifesta, aproximando a atividade docente à atividade fabril: trabalho imaterial subordina o trabalho material (TARDIF, 2004; VIEIRA; FONSECA, 2010; BELLONI, 2015).

Para essa vertente,

[...] o professor ideal é aquele que fundamenta sua ação nas ciências da educação, principalmente na psicologia, e, ao mesmo tempo, orienta sua ação de acordo com uma ordem de valores e interesses chamados, nos anos [19]60 de ‘novo humanismo’ (TARDIF, 2004, p. 164).

³⁵ “No campo da educação, esta lógica de ‘massa’ será evidenciada na expansão da oferta de educação, universalização do ensino fundamental e depois do ensino secundário, e nas estratégias implementadas (grandes unidades, planejamento centralizado, otimização de recursos, uso de tecnologias” (BELLONI, 2015, p. 11-12)

No entanto, há um esforço em se estabelecer uma teoria que preconiza o trabalho docente com a natureza de interações humanas. Teóricos dessa vertente, Tardif e Lessard (2009, p. 235), explicam que:

A interatividade caracteriza o principal objeto do trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e deslanchar um programa de interações com os alunos. Isto significa que a docência se desenrola concretamente dentro das interações: estas não são apenas alguma coisa que o professor faz, mas constituem, por assim dizer, o espaço – no sentido do espaço marinho ou aéreo – no qual ele penetra para trabalhar. Por isso, como já mencionamos várias vezes, ensinar é um trabalho interativo.

Dessa maneira, desacreditam na tese da proletarização do trabalho docente ressaltando a prática docente e a parcela de autonomia que o professor detém, em especial em sala de aula: “Ensinar é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações” (TARDIF, 2004, p. 167).

Num esforço para sistematizar as informações e distinguir o trabalho industrial do trabalho docente na educação tradicional, Tardif e Lessard (2009) elaboraram um interessante Quadro em que comparam ambos em relação aos seus objetos de trabalho, considerando a complexidade do aluno enquanto objeto humano do trabalho docente em sua individualidade, sociabilidade, afetividade, heterogeneidade e controle na educação tradicional.

Quadro 13 – Comparação entre o trabalho industrial e o trabalho docente no âmbito das interações com o objeto de trabalho

Natureza do objeto de trabalho	Material	Humano
	Serial	Individual e social
	Homogêneo	Heterogêneo
	Passivo	Ativo e capaz de resistir
	Determinado	Comporta uma parte de indeterminação e de autodeterminação (liberdade)
	Simples (pode ser analisado e convertido em componentes funcionais)	Complexo (não pode ser analisado e convertido em componentes funcionais)
Natureza e componentes típicos da relação do trabalhador com o objeto	Relação técnica com o objeto: Manipulação, controle, produção	Relação multidimensional com o objeto: profissional, pessoal, intersubjetiva, jurídica, emocional, normativa, etc...)
	O trabalhador controla diretamente o objeto	O trabalhador precisa da colaboração do objeto
	O trabalhador controla totalmente o objeto	O trabalhador nunca pode controlar totalmente o objeto

Fonte: Tardif e Lessard (2009, p. 256).

Tardif (2004, p. 118) afirma, em relação à natureza do trabalho docente tradicional, que:

As interações com os alunos não representam um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia.

As entrevistas mostraram que essa interação é prejudicada no trabalho docente na UAB/Unimontes porque nele a possibilidade de interatividade entre docentes e alunos é limitada. Todos os professores entrevistados, formadores e tutores, manifestaram que está na falta de interação direta com os alunos a grande diferença entre sua experiência com o trabalho docente na educação tradicional e na EaD.

No caso do professor formador, as falas de E5 a seguir exemplificam bem essa observação:

Eu tenho uma grande frustração enquanto professora, que é a questão do diálogo, da troca. (E5)

[...]

Eu tenho uma necessidade muito grande desse contato com o aluno, e você, muitas vezes, percebe que dá aula para 250 alunos, que são 5 turmas, mas você tem as mesmas pessoas que falam!

E você sabe, você tem certeza, que tem aluno que abriu lá, mas, que não está lá. E você não tem o controle disso, né?

Então eu sinto falta de pergunta, de feedback, de questionamento... se você traz uma situação, um problema para ser pensado, a participação [dos alunos] é elementar (E5).

[...]

E o próprio processo evolutivo do aluno, você não consegue acompanhar de forma sistemática. Você não consegue! O processo interacional, também, ele é todo comprometido. É... Você não tem um espaço que você pode fazer a escuta de cada acadêmico, cadê? Você nunca escutou a voz dele. Nunca. (E5)

Dessa forma, a interação é limitada. O contato acontece, sempre via TDIC's durante as chamadas “atividades colaborativas”, quando o professor fica disponível via *chat*. As aulas são gravadas e editadas, o que torna o seu objetivo, que naturalmente seria de caráter geral, meramente operatório.

Durante as oportunidades de interagirem via *chat*, os professores formadores também demonstraram que a falta de interesse manifestada pelos alunos compromete a questão da interação. Exemplifico, novamente, com a fala de E5:

E é diferente pra gente que está acostumado com o presencial. É... Você fazer a aula, né? Alguém te assistindo lá... não é a mesma coisa. Por exemplo, o primeiro *chat* que eu fiz, nossa, eu fiquei arrasado. Eu fui cheio de entusiasmo, achando que os alunos iam me matar de perguntas, porque era para a próxima a prova...

Não tinha... eu fui cuidando de todos os detalhes, da roupa para gravação, né? Onde que eu podia movimentar... Que material que eu poderia levar... Não, não tem. Entraram 2 alunos para me perguntar assim, se eu podia fazer o favor de olhar a postagem deles... (E5)

O único momento em que os professores formadores têm acesso aos alunos em tempo real é durante os chamados *webinars*, oportunidade que se reduziu a uma revisão para a prova em suas palavras. Questionado sobre a existência de contato direto entre os alunos e os professores formadores, um dos entrevistados respondeu:

Não, não há, é só através do fórum de dúvidas, né? Que a gente coloca lá, eles podem mandar mensagem, eu, na minha... a gente nem deve fazer isso, mas eu coloco lá na minha apresentação, né? Um e-mail que eles podem entrar em contato comigo [...], então... na EaD eu deixo lá um e-mail porque eles podem mandar na mensageira, né? Tem um lugar lá que eles podem mandar uma mensagem direto pra gente, a gente tem o fórum de dúvidas, né? Que eles podem colocar lá as dúvidas e no meu caso eu deixo o e-mail que eles podem mandar, né? Se eles tiverem algum problema, alguma coisa, eles mandam por e-mail e o único contato, assim que a gente tem, que é direto com ele, mas é a distância, né? *Online*, é quando vai tirar as dúvidas para a prova. Então tem uma aula, né? Que a gente... que é chamado lá de *webinar*, que é a aula ao vivo, né? Que é uma hora de aula para você tirar as dúvidas para a prova (E3).

No caso do tutor, a despeito de haver possibilidade de um contato direto e presencial entre o aluno e o tutor presencial, essa interação é limitada pelo fato de que o docente é concebido para ser um interlocutor entre a política pública UAB e o aluno, tendo a possibilidade de interferência na ordem didática ou de conteúdo limitada pela fragmentação do trabalho docente como ocorre na EaD. O tutor à distância sofre o mesmo prejuízo acrescido ao fato de que seus contatos com os alunos também se dão sempre via TDIC's.

Apesar de sua importância no processo de ensino-aprendizagem ser reconhecida e de que seja ele, o tutor, quem está em contato real com o aluno, esse contato acaba acontecendo via *Whats App*. Portanto, a interação é limitada. Ao ser questionado sobre esse contato com os alunos, E1 explicou:

- Ana, eu tenho um grupo de *Whats App*... Que também não é minha obrigação [...] (E1)

- Mas é a coordenação que exige isso de vocês?
- Exigir não exige explicitamente, mas fica implícito. Por exemplo, se os alunos somem, como eu falei pra você... da plataforma, só aparecem na sexta. Eles [a coordenação] viram pra gente e falam assim, “gente? Bora cobrar a participação, bora monitorar, bora entrar em contato com os alunos...” Eu vou entrar em contato como, Ana? Você manda mensagem via mensageira, eles não vão responder porque eles só deixam para entrar na sexta-feira. Então, existe uma cobrança ali subentendida, né? (E1).

No mesmo sentido, a fala de E2:

- Você tem contato direto com os alunos?
- Sim (E2).
- E como é que é esse contato?
- Via *Whats App*, toda hora (E2).
- Entendi. Esse contato via *Whats App* não aparece nos editais que eu li...
- Não, é uma coisa que eu sempre... quando tem reunião eu coloco porquê... porque eles monitoram a participação da gente dentro do ambiente virtual, quando [na realidade] a gente participa muito mais via *Whats App*, porque é mais rápido. Agora mesmo, eles estão com dificuldade em uma atividade individual. Eu entro no *Whats App* daqui a pouco, quando você sair, e explico para eles a atividade individual, ao passo que se eu deixasse lá na mensageira, até que eles olhassem... ia ser muito mais demorado, né? (E2)

Dessa maneira, os tutores à distância informaram que têm contato com os alunos, mas que esse contato somente logra êxito se for via *Whats App*, tanto é assim que cada tutor mantém um grupo com os alunos de cada um dos polos aos quais está vinculado. Ficou claro nos depoimentos que, embora esse contato se dê de forma corriqueira, acontece em razão de cobranças veladas por parte das coordenações de curso e equipe de monitoramento:

É a cobrança da motivação. Mas eu vou motivar como? E daí que eu te falo assim, [como] vou motivar no AVA se ele não acessa o AVA? Ele não tá entrando no AVA. Como é que eu vou motivar? O que que sobra para mim? *Whats App*!

Aí eu tenho que pegar o telefone do aluno, mandar mensagem para o aluno, chamar no privado... Entendeu? (E1)

A intensidade da demanda de trabalho via *Whats App* não é computada para fins de cumprimento da carga horária pelos tutores, o que prejudica, também, o processo interacional. Quanto à “mensageira” mencionada nos depoimentos, trata-se de ferramenta que se encontra disponível no AVA para que seja utilizada pelos alunos em caso de necessidade de contato com os professores. Todavia, tanto os professores formadores quanto os tutores entrevistados informaram que ela é uma ferramenta pouco utilizada pela falta de domínio dos alunos em manuseá-la e pelo fato de que os alunos, por desinteresse ou mesmo por

dificuldade de acesso à *internet*, utilizam pouco o AVA e optam por utilizar o *Whats App* para essa comunicação, que ocorre somente entre alunos e tutores.

O mesmo se verifica em relação à participação dos alunos nos fóruns, como explicou E1:

Um dos grandes problemas que eu tenho, um dos polos que eu trabalho é o polo de [nome do polo] ... no polo de [nome do polo], os fóruns sempre abrem aos sábados. Sexta-feira encerra um fórum e sábado abre um fórum novo. Então, no sábado, eu já faço assim: “Gente boa noite ou bom dia, né? Caríssimos cursistas, é mais um fórum aberto, vamos participar!” Ninguém entra no sábado, no domingo: “Estamos aguardando a participação de vocês”. Ninguém entra no domingo. Na segunda, a mesma coisa, é... na terça, a mesma coisa. Na quarta, a mesma coisa. Na quinta, a mesma coisa. Quando dá sexta-feira, vem um tsunami de participação!! Aí na sexta sim, né? Você não tem sextou! Você endoida para dar conta de participar de tanta demanda (E1).

Dessa forma, os tutores manifestaram situações pelas quais pude observar que existe um prejuízo na interação entre eles e os alunos em razão da intensidade da demanda e dos próprios meios de comunicação utilizados, seja o *Whats App*, cujo manuseio significa trabalho não computado na carga horária dos tutores, seja a mensageira, fóruns ou AVA, com suas limitações conforme foram descritas.

O que as entrevista me revelaram, então, foi que a EaD tem o condão de transformar a natureza do trabalho docente, afastando-o da interatividade e aproximando-o do trabalho industrial, e essa é uma condição que está intimamente atrelada e é aprofundada pelo processo de racionalização do trabalho docente, como a próxima subseção abordará.

5.1.1.2 Racionalidade do trabalho docente na UAB/Unimontes

A discussão quanto à racionalização do trabalho docente não é tema novo. Tanto é assim que, ainda analisando a chamada educação tradicional, Tardif (2004) aponta que há uma dicotomia entre a pesquisa científica e erudita e o sistema de formação e educação em relação aos chamados saberes³⁶ sociais. Entretanto, considera a existência de uma interrelação entre tais polos, expressa em instituições que, “como as universidades, assumem tradicional e

36 Tardif (2004) destaca uma distinção inicial entre saber e saber-fazer, referindo-se ao primeiro como conhecimentos e ao segundo como a experiência, no caso dos docentes, como a prática em sala de aula. Nesse sentido, considero o saber-fazer sempre que houver referência ao trabalho docente na EaD ou à sua atividade cotidiana propriamente dita durante a tese.

conjuntamente as missões de pesquisa e ensino, de produção de conhecimentos, de formação com base nesses conhecimentos" (TARDIF, 2004, p. 34).

Para ele, essa separação alcança e especializa cada vez mais as tarefas de produção e transmissão dos saberes que passam a acontecer de forma completamente dissociada: privilegia a produção de saberes pelos pesquisadores e comunidade científica, incumbindo-lhes da tarefa de produção do conhecimento na universidade, enquanto relativiza o processo de formação pelos educadores e corpo docente, incumbindo-lhes da tarefa de transmissão do conhecimento nas escolas (TARDIF, 2004).

Dessa forma, a evolução das instituições universitárias estaria caminhando para a crescente separação das missões de pesquisa e ensino, reduzindo o saber dos professores à competência técnica e pedagógica para transmitir saberes elaborados por outros grupos - os pesquisadores - numa verdadeira separação entre trabalho material e imaterial. É perceptível a crítica à racionalidade elaborada por Tardif (2004) que a relaciona à visão fabril dos saberes.

Toda essa discussão reporta ao primeiro Capítulo desta tese, quando da explanação sobre a "Ideologia da Competência" e sua relação com a racionalidade do trabalho docente levantada por Chauí (2008). Esse fato, por conseguinte, não causa espanto, mas não se pode deixar de observar como o desenvolvimento tecnológico contribui para aprofundar esse abismo quando a EaD entra em cena.

Não é por outro motivo que, diante da controvérsia sobre a compreensão de EaD, Belloni (2015) traz um compilado de conceitos e definições provenientes de autores que se debruçaram sobre o tema da EaD no âmbito internacional. Dentre todos eles, a autora dedica especial atenção ao conceito a seguir destacado, em que Peters reconhece a EaD como forma industrializada de ensino e aprendizagem:

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, 2015, p. 26-27).

A autora destaca que, nessa definição, Peters buscou explicar a EaD considerando um contexto socioeconômico e utilizou conceitos da economia e da sociologia para pensar "[...]as particularidades da EaD em relação ao ensino convencional e ao mercado de trabalho." (BELLONI, 2015, p. 28). Nesse aspecto, assevera que:

Para Peters, a EaD implica a divisão do trabalho de ensinar, com a mecanização e automação da metodologia de ensino e a dependência da efetividade do processo de ensino com relação às tarefas prévias de planejamento e organização dos sistemas (mais do que à habilidade de professor), **conduzindo a uma transformação radical do papel do professor** (BELLONI, 2015, p. 28, grifo meu).

Refletindo longamente sobre esse conceito e confrontando-o com a opinião de autores que lhe são contrários, Belloni (2015) conclui que a separação professor/aluno e o uso de meios técnicos para compensá-la são parâmetros essenciais para definir a EaD. Aqui sua preocupação não se reduz apenas à contiguidade da sala de aula, mas, principalmente, se espalha na separação espaço/tempo, porque a falta de imediatidate também compromete a interatividade.

A autora contribui ainda para reflexão quanto ao papel do professor na EaD, questionando sobre “quem ensina a distância?”. Utilizando como pressuposto a afirmação de Keegan (1983, p. 13 *apud* BELLONI, 2015, p. 85) segundo a qual: “Em EaD quem ensina é uma instituição”, infere que as funções e tarefas docentes na EaD são necessariamente diversas daquelas realizadas no ensino tradicional, enfatizando a segmentação do ato de ensinar em múltiplas tarefas como a principal característica da EaD.

Assim, argumenta que

Considerando que, de modo geral, os sistemas de EaD lidam com grande número de estudantes, fica clara a necessidade de um processo de trabalho racionalizado e segmentado. A maioria dessas funções faz parte do trabalho cotidiano do professor do ensino presencial, só que organizadas de forma artesanal e intuitiva e trabalhando com grupos reduzidos de alunos (BELLONI, 2015, p.87).

Dessa forma, conclui que divisão do trabalho docente na modalidade EaD transforma o professor de uma entidade individual a uma entidade coletiva a qual designa por professor coletivo, numa nova lógica que retira dele a “posição central do professor ‘mestre’” para lhe conferir “uma nova posição de parceiro, de prestador de serviços, recurso ao qual o aluno recorre quando sente necessidade” (BELLONI, 2015, p.89). O professor coletivo corresponde, então, à equipe responsável pela realização do trabalho docente³⁷.

³⁷ Veloso e Mill (2018, p. 118) compreendem a questão relativa a essa equipe de forma distinta de Belloni (2015). Para eles, “[...] esse conjunto articulado de trabalhadores, necessário para a realização das atividades na EaD, denomina-se polidocência. Considera-se, contudo, que esse termo não é a própria docência [...]” pois “[...] a docência na EaD refere-se à existência de vários profissionais, incluindo aqueles não-docentes”. (Grifos no original)

A polidocência não se referiria, então, à docência em si, mas a uma forma de analisar a docência na EaD. Em que pese a opinião dos autores, entendo que a razão está com Belloni (2015) e acompanharei o seu entendimento

É nesse contexto que ela aborda os desdobramentos das múltiplas funções docentes na EaD, sugerindo uma lista que considera suas fragmentações e segmentações em: professor formador; conceptor e realizador de cursos e materiais; professor pesquisador; professor tutor; tecnólogo educacional; professor recurso; monitor. Dentre elas, destaco os que são alvo desta pesquisa, transcrevendo o que a autora sugere como funções do professor formador e tutor:

Professor formador: orienta o estudo e a aprendizagem dà apoio psicossocial ao estudante, ensina a pesquisar, a processar informação e a aprender; corresponde à função propriamente pedagógica do professor no ensino presencial;

[...]

Professor tutor³⁸: orienta o aluno em seus estudos relativos à disciplina pela qual é responsável, esclarece dúvidas e explica questões relativas aos conteúdos da disciplina; em geral participa das atividades de avaliação (BELLONI, 2015, p. 89-90).

A descrição dessas funções corresponde às atividades do professor formador e tutor da UAB/Unimontes em parte. As entrevistas realizadas mostraram que as condições do trabalho docente na UAB/Unimontes se aproximam verdadeiramente do trabalho industrial, diferindo-se em larga medida do que autores como Tardif (2004); Tardif e Lessard (2009) se esforçaram para demonstrar em relação à educação tradicional, sendo fato que a UAB trabalha com a EaD.

Quanto à questão da racionalidade, os relatos dos entrevistados evidenciam que ela é uma realidade:

Porque tem uma distribuição, o que que é o professor formador, o que é o próprio sistema que corrige - no caso da prova, né? O que é o tutor a distância e o que é o tutor virtual. Então, tem uma distribuição de tarefas, né? (E3)

A gente... Conversa com eles [professores formadores], né? Cobra algumas coisas, mas a gente não pode cobrar, tutor não cobra. Quem cobra é a coordenadora de tutoria, ou então coordenadora do curso. Então assim, eles têm uma certa Liberdade de Cátedra, a gente não pode interferir no material, né? Não é função nossa interferir. A gente pode sugerir, conversar, mediar, mas a gente não pode interferir na aula deles, não (E2).

quanto ao professor coletivo pois, apesar da pesquisa centrar-se no trabalho docente do formador e tutor, ficou claro que, para se realizar, a docência na EaD envolve vários profissionais que atuam em cadeia. A ausência de um precariza as condições de trabalho do outro e é justamente o que parece acontecer na UAB/Unimontes.

³⁸ Note-se que Belloni (2015) também reconhece o tutor como professor.

Quando perguntados sobre a rotina do professor formador, os entrevistados responderam que:

A minha obrigação, como professor formador, primeiro, é montar o ambiente virtual de aprendizagem, então eu vou lá, monto os fóruns de discussão, né? Hipoteticamente, digamos que seja uma disciplina de 60 horas, então eu vou abrir ali em torno de 4 fóruns de discussão mais ou menos, abrir os fóruns de discussão semanalmente... tenho que propor atividades individuais e atividades colaborativas³⁹. [...] ministra uma aula, geralmente grava essa aula, não é uma aula em tempo real... é assíncrona, né? [...] uma aula assíncrona, os webinars, que são aulas síncronas, que é como se fosse um *Google Meet* ali. [...] Fora isso, é atividade individual, então ele tem que montar tanto a atividade colaborativa quanto a atividade individual. Além disso, ele tem que montar as avaliações, que é a avaliação *online* que o aluno tem que fazer... E aí, essa montagem de atividades e a inserção de plano de ensino, avaliações, atividades. Os fóruns de discussão, isso tudo quem faz é o professor formador... e grava as aulas (E1).

A atividade colaborativa somos nós que corrigimos, né? A atividade individual é o tutor (E3).

É dividido entre o professor formador e o tutor. Uma parte é o tutor, outra parte é o professor formador. Geralmente eu, quando tenho apresentação, que são as atividades colaborativas, o tutor avalia a apresentação e nós avaliamos a postagem. O conhecimento, né? Acerca do conteúdo, né? (E5)

Quando perguntados sobre a rotina do professor tutor, os entrevistados responderam que:

[...] burro de carga é o tutor, é quem leva o processo inteiro nas costas! [...] Aí o tutor é a loucura. Tá? [...] Então uma das nossas... primeiras obrigações: fomentar a discussão no fórum de discussão e fazer a correção desse fórum de discussão. Então eu tenho que fazer a correção, terminado o fórum [...] Eu tenho que fazer correção das atividades individuais, né? Atividade colaborativa, como eu não acompanho, quem acompanha, é o tutor presencial no momento da aula presencial, quem faz a correção é ele e lança na plataforma. Então a gente fica nessa aí de corrigir fórum de discussão, fazer movimento de discussão dentro dos fóruns, com acompanhamento diário, de ter que entrar todos os dias, de não participar num dia e a coordenação mandar e-mail cobrando que a gente não está entrando (E1).

Essa divisão gera descontentamentos entre formadores e tutores. Embora os entrevistados ressaltassem que há uma boa convivência e comunicação entre eles de maneira

³⁹ “Atividades colaborativas são trabalhos em grupos que são feitos nas reuniões presenciais, quando os alunos vão ao polo presencial para assistir àquela aula” (E1).

geral, durante as entrevistas ficou claro o incômodo que se relaciona com a divisão do trabalho material e imaterial e com a intensidade das demandas:

Professor formador ele se acha, né? [...] a gente consegue perceber uma certa soberba em relação ao tutor presencial, em relação ao tutor à distância. Tutor [presencial], coitado, eu acho que tem mais trabalho que o tutor [à distância], mais trabalho que a gente, porque ele fica com a peteca lá de socorrer [o aluno]... (E1)

Nessa divisão de funções, cabe ao tutor monitorar os fóruns de discussão e incentivar a participação dos alunos, enquanto o formador deve alimentar o fórum com material para discussão e dar um retorno quanto ao conteúdo debatido no fórum. Essa é uma situação que gera desconforto de acordo com os relatos a seguir:

[...] eu mesmo, eu entro num fórum e coloco de maneira assim, muito delicada... porque você vai estar discutindo um conceito, nem sempre o tutor ele tem domínio desse conceito, e ele vai e faz uma postagem, ou então ele, ele aplaude aquilo que o acadêmico falou, e o que o acadêmico falou tem um erro conceitual importante. Mas ele naquele lugar, não consegue enxergar isso. É, então... o trabalho do tutor, eu, particularmente, acho um trabalho muito complicado (E4).

O que que acontece, por exemplo, tem uma atividade [colaborativa] que vale 20 pontos, é... na construção da atividade, eu dou 10 pontos; na apresentação, é o tutor que dá. Vou te mostrar agora uma incoerência, eu dei zero para uma aluna, se eu dei zero é porque ela não postou o trabalho. A tutora deu 10 na apresentação... Agora eu pergunto, o que que ela apresentou? 5 pontos é para o fórum um e não tem uma postagem da pessoa, como é que ela conseguiu tirar 5 pontos? E não sou eu que dou! (E4).

Só pra você ter noção, eu não tenho obrigação de fazer reunião síncrona com os meus meninos. Eu abri a reunião pelo *Google Meet* pra fazer discussão de construção de projeto com os meninos, extrapolando, inclusive, uma demanda de trabalho que não é a minha competência. Eu tenho, inclusive, e-mail de cobrança da coordenação sobre essas reuniões. “Porque eu falei que ia abrir, que a tutora presencial agora está lá e que hora que eu vou abrir, que eu cumprisse com a responsabilidade...”, uma responsabilidade que não é minha, entendeu? (E1)

Fica perceptível pelos fatos narrados pelos entrevistados que a segmentação do trabalho gera um descontentamento entre formadores e tutores e, também, uma certa confusão entre os limites e obrigações de cada uma das funções exercidas pelos docentes. Se Tardif (2004) e Tardif e Lessard (2009) se esforçaram em distinguir o trabalho docente tradicional do trabalho industrial, na EaD, a equiparação do trabalho docente à distância ao trabalho industrial é naturalizada de maneira geral, e na UAB/Unimontes não é diferente.

A divisão de tarefas é um componente da racionalidade e, portanto, uma realidade que aproxima o trabalho docente na UAB/Unimontes do trabalho industrial automatizado e destinado a um público de massa, pois, a depender da quantidade de polos presenciais atendidos pelas disciplinas ofertadas, o professor formador e o tutor chegam a ter 200 (duzentos) alunos ou mais:

Ah, as turmas são enormes!

Eu já tive, por exemplo, 5 turmas que dariam um total de 230 alunos. É... as turmas são grandes. (E5)

O número é grande, se você pensar agora mesmo, eu estou com a disciplina na [nome do curso]... Primeiro período são 5 turmas. Só tem uma turma, tem uns 20 alunos. As outras turmas todas têm uma média de 50 alunos. Então, né, é uma média aí... de quase 200 alunos para você corrigir atividades, né? (E3)

No entanto, é reconhecido que a integração entre as equipes de trabalho que formam o professor coletivo do futuro é um desafio:

No modelo industrialista de produção de ‘pacotes instrucionais’, esse processo de trabalho é segmentado em muitas tarefas e, de modo geral, as equipes responsáveis por cada uma das fases nem sempre se integram de modo satisfatório. Várias soluções organizacionais são possíveis para resolver esses impasses. Em um modelo mais integrado, o professor ou formador deverá ser capaz de acompanhar e orientar todas as fases da produção de uma unidade de curso. Mas essa figura do professor pode corresponder não a um indivíduo, mas a uma equipe de professores (BELLONI, 2015, p. 68).

Os quadros a seguir foram elaborados com base nas obras de Tardif (2004); Tardif e Lessard (2009); Belloni (2015) e no teor das entrevistas realizadas. A partir deles, é possível comparar e distinguir a atividade cotidiana propriamente dita (ou saber-fazer docente) desempenhada na educação tradicional e na EaD, considerando as atividades típicas do professor tradicional, do professor formador e dos professores tutores presencial e à distância na UAB/Unimontes:

Quadro 14 – Comparação entre as atividades exercidas pelo docente da educação tradicional e docentes formadores e docentes-tutores (virtuais e presenciais) da UAB/Unimontes, considerando as atividades típicas do docente tradicional

Atividades típicas do docente tradicional	Trabalho docente na educação tradicional	Trabalho docente na EaD da UAB/Unimontes		
		Professor formador	Professor Tutor	
			à distância	presencial
Elaborar do plano de ensino	Sim	Não	Não	Não
Planejar das aulas	Sim	Sim	Não	Não
Conhecer os programas de ensino	Sim	Sim	Sim	Sim
Realizar trabalho curricular extraclasse	Sim	Sim	Sim	Sim
Realizar gestão de classe (imprevistos)	Sim	Não	Não	Sim
Realizar trabalho curricular em classe	Sim	Não	Não	Sim
Realizar controle disciplinar dos alunos	Sim	Não	Não	Sim
Atuar para socialização dos alunos	Sim	Não	Sim	Sim
Ater autonomia para modificar os programas e adaptá-los às exigências das situações cotidianas	Sim	Não	Não	Não
Motivar alunos com apoio psicológico	Sim	Sim	Sim	Sim
Dar suporte na matéria	Sim	Não	Sim	Sim
Lançar notas	Sim	Sim	Sim	Sim
Participar de reuniões pedagógicas	Sim	Sim	Sim	Sim
Ter contato presencial com os alunos	Sim	Não	Não	Sim

Fonte: Elaboração própria a partir do estudo de Tardif, 2004; Tardif e Lessard, 2009; Belloni, 2015; e dos dados coletados nas entrevistas realizadas.

A partir da análise do Quadro 14, é interessante observar que as atividades do tutor presencial são as que mais coincidem com as atividades cotidianas desempenhadas pelo professor tradicional em sala de aula. Em seguida, a maior correspondência aparece em relação ao tutor à distância.

Isso parece acontecer porque o tutor presencial tem contato direto e em tempo real com o aluno, sendo, nesta cadeia, aquele que mais apresenta possibilidade de exercer algum tipo de interatividade. O mesmo não acontece com o tutor à distância.

Contudo, a atuação dos tutores é extremamente limitada, pois, ao contrário do professor tradicional, não participam da parcela intelectual do processo de ensino, cabendo-lhes ser apenas o *longa manus* da instituição de ensino no modelo EaD, em especial o tutor presencial.

Vale lembrar que a UAB não reconhece a condição de docente aos tutores, tema que foi enfrentado no Capítulo II, fato com o qual não concordo, acompanhando o entendimento de Belloni (2015) e de Veloso (2016), afinal eles exercem funções diretamente relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 14.1 – Comparação entre as atividades exercidas pelo docente da educação tradicional e docentes formadores e docentes-tutores (virtuais e presenciais) da UAB/Unimontes, considerando as atividades típicas do docente professor formador.

Atividades típicas do docente professor formador	Trabalho docente na educação tradicional	Trabalho docente na EaD da UAB/Unimontes		
		Professor formador	Professor Tutor	
			à distância	presencial
Construir a sala de aula no AVA	Não	Sim	Não	Não
Criar e alimentar os fóruns de discussão com questões	Não	Sim	Não	Não
Dar retorno final nos fóruns de discussão quanto ao conteúdo	Não	Sim	Não	Não
Elaborar questões avaliativas	Sim	Sim	Não	Não
Elaborar atividade colaborativa	Não	Sim	Não	Não
Elaborar atividade individual	Sim	Sim	Não	Não
Corrigir avaliações	Sim	Sim	Não	Não
Corrigir atividade colaborativa	Não	Sim	Não	Sim
Gravar aulas	Não	Sim	Não	Não
Participar do Webinar <i>online</i>	Não	Sim	Não	Não
Avaliar atividade colaborativa e lançar no AVA ou Webgiz	Não	Sim	Não	Sim

Fonte: Elaboração própria a partir do estudo de Tardif, 2004; Tardif e Lessard, 2009; Belloni, 2015; e dos dados coletados nas entrevistas realizadas.

Quanto ao Quadro 14.1, notei que há poucas semelhanças entre as atividades cotidianas do professor formador e o professor tradicional, apenas 03 (três) tiveram correspondência. No que diz respeito ao tutor presencial, apenas 02 (duas). Já quanto ao tutor à distância, definitivamente suas atividades não se assemelham às professor formador, pois não há nenhuma correspondência.

A análise do Quadro 14.1 demonstra que as atividades desempenhadas pelo professor formador da UAB/Unimontes têm dinâmica e características muito próprias e pouco ou nada se assemelham às demais atividades docentes. Trata-se de atividade realmente peculiar, cunhada para atender à EaD. As aulas são gravadas pelos professores formadores, editadas e disponibilizadas aos alunos via AVA, sendo que o contato em tempo real entre eles e os alunos acontece somente durante *webinars* e via TDIC's, sendo a interação, assim, bastante limitada.

Quadro 14.2 – Comparação entre as atividades exercidas pelo docente da educação tradicional e docentes formadores e docentes-tutores (virtuais e presenciais) da UAB/Unimontes, considerando as atividades típicas dos docentes tutores à distância e presencial

Atividades típicas dos docentes tutores à distância e presencial	Trabalho docente na educação tradicional	Trabalho docente na EaD da UAB/Unimontes		
		Professor formador	Professor Tutor	
			à distância	presencial
Fomentar diariamente os debates nos fóruns de discussão	Não	Não	Sim	Não
Corrigir fóruns de discussão	Não	Não	Sim	Não
Corrigir atividade individual	Sim	Não	Sim	Não
Incentivar a participação dos alunos via <i>WhatsApp</i>	Não	Não	Sim	Não
Mediar as dúvidas entre alunos e professor formador via <i>WhatsApp</i> e e-mail	Não	Não	Sim	Sim
Esclarecer dúvidas dos alunos via <i>WhatsApp</i>	Não	Não	Sim	Sim
Cumprir horas presenciais no polo	Não	Não	Sim	Sim
Atender os alunos presencialmente no polo	Não	Não	Não	Sim
Mediar contato entre alunos e coordenação no polo presencial	Não	Não	Não	Sim
Acompanhar atividades avaliativas no polo	Não	Não	Não	Sim
Acompanhar webinar presencialmente	Não	Não	Não	Sim
Promover reuniões presenciais no polo	Não	Não	Não	Sim
Avaliar atividade colaborativa e lançar no AVA ou Webgiz	Não	Sim	Não	Sim
Controlar a frequência dos alunos no polo presencial	Sim	Não	Não	Sim
Monitorar participação dos alunos nos fóruns de discussão	Não	Não	Não	Sim

Fonte: Elaboração própria a partir do estudo de Tardif, 2004; Tardif e Lessard, 2009; Belloni, 2015; e dos dados coletados nas entrevistas realizadas.

Como já se viu, dentre os professores que desempenham funções na UAB/Unimontes, os que mais guardam semelhanças com as atividades típicas do docente tradicional são os tutores, em especial o tutor presencial. O contrário, no entanto, não é verdade.

A análise do Quadro 14.2 mostrou que, salvo a correção de atividade individual e o controle de presença dos alunos no presencial, nenhuma das outras atividades típicas do professor tutor presencial é desempenhada pelo professor tradicional.

Comparando especificamente as atividades do tutor à distância e presencial, notei que elas se complementam. Praticamente todas as atividades que o tutor à distância não desempenha, é realizada pelo tutor presencial e vice-versa, sendo que apenas 02 (duas)

correspondem: mediar as dúvidas entre alunos e professor formador via *Whats App* e e-mail; esclarecer dúvidas dos alunos via *Whats App*.

Em relação aos tutores à distância, o contato com os alunos se dá via fóruns de discussão, e-mail ou *Whats App*, sempre modulado por uma ferramenta tecnológica, o que limita a subjetividade do contato e a interação. A ausência de interatividade direta parece impactar, de fato, para a alteração da natureza da relação entre professor e aluno.

Diante desse cenário, a análise nos leva à conclusão de que o trabalho docente tradicional tem sua natureza alterada na modalidade de educação à distância, em que perde seu caráter interacional enquanto essência. É a racionalização do trabalho docente que aparece como essência da EaD e retira, especialmente do professor formador e do tutor à distância, o contato presencial com o aluno, limitando as possibilidades de interação.

A racionalidade do trabalho no âmbito da iniciativa privada acontece, normalmente, com a finalidade de extrair mais-valia para o Capital. Analisando o caso específico do trabalho docente na UAB/Unimontes, por envolver a Administração Pública, ou seja, o Estado, sua finalidade parece ser apenas a de expropriar o trabalhador com o objetivo de atender um público de massa a baixos custos e sem qualquer segurança social, o que desvaloriza a formação docente com vistas a formar mão de obra barata para o Capital (FRANÇA NETO, 2016).

Todos esses aspectos serão aprofundados nas seções e subseções a seguir.

5.2 Relação de trabalho fática entre o professor formador e o tutor da UAB/Unimontes e a Administração Pública

O segundo eixo do roteiro de perguntas para as entrevistas foi elaborado com base nos resultados da pesquisa documental e tinha a finalidade de verificar se os elementos configuradores do vínculo empregatício se encontram presentes na relação de trabalho fática entre o professor formador e tutor e a Administração Pública, ou seja, a CAPES. Já posso adiantar que o resultado das entrevistas confirmou o que a pesquisa documental havia demonstrado, como adiante será detalhado.

5.2.1 Configuração dos elementos do vínculo de emprego

No Capítulo III desta tese, os critérios para configuração do vínculo foram todos explicados em detalhes, sendo os conceitos jurídicos de subordinação, habitualidade,

onerosidade, pessoalidade e pessoa física esclarecidos. Nesta subseção não terei a preocupação de seguir a ordem na qual tais elementos foram apresentados. Para começar daquele mais óbvio, esclareço que todos os trabalhadores docentes vinculados à UAB/Unimontes, entrevistados ou não, são selecionados para atuar como **pessoa física** e não como pessoa jurídica, cumprindo o último critério elencado.

A seguir, destacarei os trechos das entrevistas que sejam representativos dos dados colhidos em todas elas e que se relacionem aos demais critérios, iniciando pela subordinação. Todos os entrevistados relataram que as relações de trabalho no âmbito da UAB/Unimontes são hierarquizadas. Tanto professores formadores quanto tutores estão submetidos a ordens e ao controle de uma coordenação de curso, sendo o seu trabalho subordinado ao comando dessas coordenações, da coordenação do CEAD, da coordenação geral da UAB e, no caso dos tutores, da coordenação de tutoria.

Questionados sobre a existência de uma hierarquia e quanto a estarem subordinados a ela cumprindo ordens, declararam que:

Sim, existe uma hierarquia. Tem a coordenadora geral, que fica no CEAD, né, que é a professora [nome da professora], se eu não me engano. Temos outros lá dentro também. Tem uma certa hierarquia. [...] Eu sei que tem umas lá que são as *bam-bam-bans*, né? No CEAD. E a gente é submissa à coordenadora do curso de [nome do curso], que é a mesma da UAB (E2).

Sim, eu obedeço a ordens. A gente pode até dialogar, né? O que que é melhor fazer, o que que não é, essa coisa toda. Mas ela que dá a palavra final: “você não pode fazer isso, é isso que você tem que fazer”, né? “Isso aqui não pode, a nota ser” ... A atividade aconteceu tal dia, a nota tem que tá lançada tal dia. Então, a gente segue... aqueles prazos todos que vem no cronograma, também, tem que obedecer... Quer dizer, aquele professor que não consegue, ele é chamado atenção (E3).

Sim, sim, existe a coordenação de curso, né? E existe a coordenação dos setores, né? Então eu tenho o setor de avaliação, tem o setor de monitoramento, né? (E4)

Além disso, também restou claro que os professores são avaliados e aqueles que não correspondem aos critérios de avaliação podem ser penalizados com o desligamento do programa. Questionados quanto a serem avaliados, responderam:

O tempo todo, né? Porque ele chama atenção quando você não cumpre com prazos, com horários... eles estão sempre de olho, tem a questão do monitoramento. Tem um setor chamado monitoramento (E2).

Inclusive, eu já te falei que tiveram professores que foram afastados? Eu não sei quais, mas a gente escuta o pessoal falar sim, né? Não deu certo lá, tem que sair (E3).

Outro ponto interessante trata da ausência de autonomia. Um dos entrevistados tutores afirmou: “Ah, é meio complicado falar que o tutor tem autonomia, eu acho bem complicado.” (E2). Quanto aos professores formadores, um dos entrevistados relatou:

Tem um calendário específico da EaD, que é o dia que você tem que gravar aula. Você não mexe mais na sala, não é você que faz esse manejo, tem um tutor e tem aquele que trabalha com o controle da sala, então, se eu preciso que altere alguma coisa, eu tenho que ligar para essa pessoa para que ela faça a alteração. Eu consigo inserir material, documentos, um slide... isso eu tenho autonomia, mas não mais do que isso (E5).

A condição fática de trabalho submetida a uma estrutura hierárquica e que não permite aos professores que se autodeterminem na realização das atividades docentes, impondo-lhes o cumprimento de prazos sob pena de desligamento do programa e com alto grau de controle e cobrança submetendo-lhes, caracteriza a subordinação. É preciso reafirmar: o trabalhador docente não tem autonomia sobre o desempenho do seu labor, ficando adstrito ao controle da UAB/Unimontes.

Um dos relatos não deixa margem para dúvidas em razão da sua lucidez quanto à subordinação do trabalho, ao controle do trabalhador docente e à ausência de autonomia:

Hoje você grava a aula de sua casa, então *internet* é sua, computador é seu. Se você tem ou não as condições de trabalho, os ângulos, os aparelhos, uma boa cadeira, uma boa mesa... É um problema seu, é uma questão sua... Então te dá um falso sentimento de autonomia, não é verdade. Você não tem essa autonomia, o controle está ali o tempo inteiro. Sabem quantas vezes você entrou, se você entrou, se você gravou, há um tempo certo, se você fez a gravação no tempo determinado, é... Se você quer colocar algo mais na sala, você tem que pedir uma autorização, então o controle fica escancarado (E5).

Os depoimentos expressam que a subordinação se configura na situação de fato analisada, confirmando, desse modo, a análise documental. Vale dizer que, pelos mesmos depoimentos citados, é possível observar que esse controle se expande para configurar, também, o critério da habitualidade.

Como demonstrado nos relatos, há um calendário a ser seguido pelos docentes, determinado pela coordenação da UAB/Unimontes e acompanhado de perto por uma equipe de monitoramento. Quando o calendário não é cumprido pelo professor, tanto formador

quanto tutor, pode sofrer consequências que vão desde a advertência até o desligamento do programa.

Além disso, há uma carga horária definida nos editais a ser cumprida e todos os entrevistados concordaram que as horas não são suficientes para darem conta das demandas. O controle da jornada, do cumprimento dos prazos na correção das atividades e lançamento das notas é real e é palpável. Os tutores à distância informaram, inclusive, que estão obrigados a cumprir 5 horas semanais presenciais no CEAD, salvo autorização da coordenação para que as cumpram em casa, o que se dá mediante demanda que justifique tal benesse.

É o que eu te falei no início, a gente cumpria às 20 horas presenciais, né? Atualmente não. Atualmente, a gente tem quase 5 horas por semana. Eu tenho que ir lá, uma vez na semana, cumprir 5 horas presencialmente, que no meu caso eu vou na sexta (E1).

Você trabalha mais em casa, você vai uma vez no Polo. Tem que ficar umas 5 horas. Eles mudaram depois da pandemia. (E2)

Nesse contexto, um dos entrevistados informou que há um excesso por parte da coordenação de tutoria no controle de cumprimento dos prazos e correção das atividades, o que, na visão do entrevistado, configura-se abuso de poder chegando a caracterizar o assédio moral. É o que ele informa a partir do diálogo abaixo, extraído de sua entrevista:

- Você obedecia a ordens ou estava submetido a alguma espécie de hierarquia no trabalho desempenhado?
- Sim, sim. Aí tem a coordenação geral que a professora [nome da professora] e a minha coordenadora, que é a professora [nome da professora], que a gente está com imbróglio para resolver, é e cobrança, mensagem de cobrança, de monitoramento, mensagem de cobrança de participação em fórum, mensagem de cobrança de correção de atividade individual. (E1)
- E qual é a consequência, o que o professor sofre quando ele é mal avaliado? Alguém já sofreu alguma consequência?
- Eles já desligaram alguns, mas a consequência é a que está no próprio edital. É o desligamento, inclusive nos meus questionamentos, agora, com essa questão do assédio, que eu comentei com você é... que ela fala que a gente não participa. Que a gente não está participando dos fóruns nem fazendo as correções...

A gente está no sétimo período... E como é que o meu trabalho está ruim durante quase 4 anos e eu não fui desligado? É totalmente incoerente, entendeu? [...] Tem inclusive uma discussão aqui, minha, com o antigo responsável pelo monitoramento dela, mandando e-mail de cobrança. Eu falei assim, [nome do monitor], pelo amor de Deus, meu trabalho está deixando a desejar? Me fala porque eu não estou conseguindo mais conviver com essas cobranças de [nome da coordenadora]. Ele falou comigo assim... “amigo, no meu entendimento e do que eu monitoro, não, mas para ela nada

é perfeito” [...] “para ela, nada é suficiente”, “nunca é suficiente”, alguma coisa nesse sentido e o tempo inteiro esse movimento de cobrança (E1).

Segundo Cairo Júnior (2013, p. 900):

O assédio moral é caracterizado como o comportamento por meio do qual o empregador ou seus prepostos escolhe um ou alguns empregados e inicia um processo deliberado de perseguição insistente, composto por atos repetitivos e prolongados, com o objetivo de humilhá-los, constrange-los, inferioriza-los e isolá-los dos demais colegas de trabalho, provocando danos à sua saúde psicofisiológica e à sua dignidade.

Vale dizer que o assédio moral acontece tanto no setor privado quanto no serviço público, consubstanciando ato atentatório à dignidade do trabalhador⁴⁰. No caso em questão, o exagero nas cobranças pode estar comprometendo a integridade psíquica do entrevistado que, dando continuidade ao seu relato, informou:

[...] é pauta de terapia. Eu estou caminhando pra *Bournout*. Só pra você ter noção, de telefone tocar e ver que é ela... dá crise de ansiedade, eu já começo a tremer! Eu já deixei uma panela de arroz cair no chão um dia que ela me ligou... o quanto tá me prejudicando... A relação está tão tóxica que eu falei que agora vou responder, falar com ela assim: “professora, por gentileza, peça ao monitoramento para passar para a senhora o levantamento da data das correções, porque as atividades, elas estão corrigidas desde a semana passada” (E1).

A queixa quanto ao assédio moral apareceu na entrevista de E1, o que também pode apontar para a configuração de uma das suas características caso esteja direcionado a um trabalhador de forma específica, com o objetivo de desequilibrá-lo e, no caso da UAB/Unimontes, forçá-lo a se desligar do programa. Por outro lado, existe o assédio moral organizacional, aquele que está relacionado a uma gestão por estresse, uma prática que consiste no incentivo aos trabalhadores de elevarem sua produtividade por meio de métodos condenáveis.

Os trabalhadores são levados ao limite de sua produtividade em razão de ameaças, grave pressão psicológica e iminência de castigo como é o exemplo do desligamento do programa. Todo um grupo de trabalhadores é atingido indistintamente, sendo pressionado

⁴⁰ A caracterização do assédio moral leva à condenação por dano moral individual ou coletivo, a depender da vítima, que deve ser suficiente para corresponder às funções punitiva e pedagógica da obrigação de indenizar, a fim de punir a conduta e desincentivar a prática do ato pelo assediador (CAIRO JÚNIOR, 2013). Em se tratando de dano moral, a obrigação de indenizar decorre da responsabilização civil cuja competência, no caso concreto estudado, recairia na Justiça Comum em razão da Administração Pública figurar como agressor, na pessoa do seu preposto enquanto coordenador do curso em questão, atuando sob chancela da CAPES.

psicologicamente para aumentar as taxas de produtividade (CAIRO JÚNIOR, 2013). Essa hipótese se amolda ao que E1 informa no trecho a seguir:

E tem um detalhe, o curso mais organizado da UAB da Unimontes é o de [nome do curso cuja conduta da coordenadora está em questão]. Mas por quê? Porque ela mata a gente! (E1).

Todo o contexto requer uma cuidadosa análise para que as práticas confirmadas sejam revistas e remediadas, conferindo aos trabalhadores condições de trabalho dignas e adequadas a preservar sua integridade psíquica inclusive. Essa obrigação recai sobre a Administração Pública, sob pena de responsabilização civil em caso de confirmação e de manejo da ação judicial adequada pela parte que se sente ofendida.

Seguindo a análise, o próximo critério é o da pessoalidade. Restou esclarecido que os professores não têm autonomia para se fazerem substituir em suas atividades e responsabilidades junto à UAB/Unimontes, salvo autorização da coordenação, mesmo em caso de doença ou acidente do trabalho. Nesse sentido o diálogo a seguir é contundente:

- Se você precisar faltar ao trabalho, ou então se você não puder fazer a gravação no dia determinado por eles, você pode, por iniciativa própria, enviar outra pessoa? Outro professor que você conheça para fazer?
- De maneira alguma (E5).
- Mesmo estando doente?
- Isso eles que têm autonomia para providenciar. Eu não posso. Aí eles vão tomar providência (E5).

Outro entrevistado ao ser questionado no mesmo viés, respondeu:

Não, isso não. Não, eu procuro fazer antes justamente por esses imprevistos. Agora mesmo eu tenho uma disciplina que ela tem mais uma aula semana que vem, então eu vou gravar até amanhã, tenho que gravar [...] (E4).

A pessoalidade fica, então, caracterizada, confirmando, também, o resultado da pesquisa documental que não poderia ser outro. Afinal, os docentes da UAB/Unimontes passam por um processo simplificado de seleção direcionado a pessoas físicas seguindo rígidas cláusulas constantes no edital, motivo pelo qual não era esperado outro resultado proveniente da análise fática.

Como último critério há a onerosidade, justamente o que a análise documental apontou como o mais controverso. No terceiro Capítulo observei que, a princípio, existia uma dúvida que precisava ser esclarecida quanto à questão da onerosidade, tendo em vista a retribuição financeira ser realizada por pagamento a título de **bolsa**. As análises documental, legislativa e jurisprudencial, realizadas com o respaldo da literatura jurídica, levaram à conclusão de que a bolsa tem, na verdade, natureza alimentar. O resultado das entrevistas confirma a conclusão da análise documental, superando a dúvida inicialmente suscitada.

Na realidade, todos os professores entrevistados forneceram dados suficientes para demonstrar que a bolsa paga pela CAPES aos docentes que trabalham na UAB/Unimontes não tem o condão de funcionar como uma ajuda de custo para estudos e pesquisas, mas integram e complementam a renda e o orçamento doméstico desses professores, sendo, em determinados períodos, inclusive, a única ou principal renda com a qual puderam contar.

Reproduzo abaixo trechos das entrevistas que esclarecem a questão:

Antes, no início, quando eu entrei na UAB, era minha única fonte de renda. [...] Era pra eu pagar aluguel e alimentação. Então, com 750 [reais], eu pagava minhas despesas, morava no centro, numa quitinete, na época. Pagava o aluguel da quitinete, a alimentação, ia para a faculdade a pé, que também não tinha dinheiro para pagar transporte, não sobrava... e minha mãe pagava faculdade. Agora, hoje, assim, é para complementar a renda. A lógica é essa.

Sim! Não é um *plus*! Não é uma coisa assim que: “Olha, você consegue economizar esse dinheiro?” Na-na-ni-na-não! (E2)

É no meu caso, lógico, eu preciso. É um complemento que eu complemento coisas que eu preciso, não é? Ninguém trabalha de beleza, né? [...] Já teve momento, por exemplo, de eu ficar sem contrato no presencial, que a UAB foi a renda principal para mim, né? Então, assim, aí eu pegava uma bolsa, uma atrás da outra também, né? (E3)

Olha quando eu comecei, era a minha renda principal, igual eu te falei, em 2012 eu trabalhei com... eu tinha 4, eu tive 4 bolsas no ano, então foi muito difícil, muito difícil mesmo. E aí eu completava assim, corrigindo trabalho para os outros. Fazendo formatações, tentava pegar [aula] lá no município, no estado, nunca conseguia porque não tinha concurso em vigência e foi um monte de problema. Mas hoje ela faz parte da minha renda, então assim. [...] [teve] um edital... Eu me inscrevi para 32 disciplinas! É, porque, assim, eu me inscrevo em todas, a que chamar, que der certo, a bolsa eu pego, né? (E4)

Assim, sobre a bolsa... Tem gente que já confia nela como se ela fosse o salário. Nesse momento, por exemplo, na minha vida é... eu preciso ter uma bolsa, porque eu tenho um filho fazendo medicina, e hoje eu sou só (E5).

Então o dinheiro é, é, é muito bem-vindo, é muito bem-vindo, né? Tá, então aí, mas eu queria ter a oportunidade de escolher: “não, não quero mexer com isso, não, não quero, sabe?” Mas até hoje eu ainda preciso. Hoje eu ainda faço, né? Não sei futuramente (E6).

As entrevistas confirmam, portanto, o fato de que a natureza da bolsa paga pela UAB/Unimontes não é indenizatória, não configura ajuda de custo, mas sim tem natureza alimentar. A falta da bolsa compromete a qualidade de vida, o poder de compra dos entrevistados, além do custeio das necessidades básicas de suas famílias.

Vale lembrar que essas bolsas integram a renda de professores inseridos no contexto da UAB há, em média, 10 (dez) anos, como é o caso da maioria dos entrevistados, que contam com essa bolsa para serem capazes de honrar seus compromissos básicos, como moradia, alimentação, transporte, educação para os filhos, etc..., de forma que, ao contrário da lógica da Lei 11.273 de 2006 explicitada no Capítulo IV, não funciona como um *plus*.

Aliás, a bolsa não é sequer compatível com a demanda de trabalho, sendo um fator de precarização do trabalho docente na UAB/Unimontes, aspecto que será discutido e aprofundado na próxima seção.

Finalizo, enfim, a presente discussão afirmando que foi possível verificar com a pesquisa de campo que todos os elementos configuradores do vínculo empregatício estão presentes na relação de trabalho fática do docente junto à UAB/Unimontes. E o que todo esse contexto tem a ver com a precarização do trabalho? A próxima seção cuidará de analisar essa relação.

5.3 Condições de trabalho docente do professor formador e tutor da UAB/Unimontes e o processo de precarização do trabalho

Ao longo do doutorado e durante os momentos em que tive a oportunidade de expor o meu projeto de pesquisa, alguns colegas professores, em especial os docentes da Unimontes, manifestaram uma certa incompreensão quanto ao tema da precarização do trabalho docente na UAB/Unimontes. Era comum escutar frases como: “Não entendi... o trabalho docente na Unimontes já é tão precário normalmente, tem como piorar mais?”

É plausível, então, iniciar esta última seção fazendo um esclarecimento porque, ao longo das entrevistas, pude notar que há realmente uma confusão entre o que se seja trabalho precário e o processo de precarização do trabalho. Estabelecer a distinção entre esses

conceitos que comecei a estudar ainda durante o mestrado é fundamental (PERES, 2018). Para Leite (2011, p. 31):

A primeira preocupação a ser enfrentada para se discutir a precarização do trabalho consiste na busca de uma definição precisa do fenômeno que nos garanta a possibilidade de dimensioná-lo com o mínimo de rigor. [...] há um cuidado inicial a ser tomado na análise desse processo, que consiste na distinção entre precarização e precariedade: expressando fenômenos distintos, esses dois conceitos não podem ser tomados como sinônimos. Enquanto a precarização é um processo relacional, que só pode ser pensado levando-se em consideração um período histórico, o segundo [precariedade] concerne a determinadas formas de inserção ocupacional que ficam aquém dos direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora. Com efeito, o conceito de precarização remete à ideia de deterioração, de degeneração, ou seja, de perdas de direitos associados ao trabalho, de conquistas anteriormente observadas. Já o conceito de precariedade não carrega consigo a ideia de deterioração ou de perda. Um determinado tipo de trabalho pode se precário, ainda que venha apresentando indicadores mais satisfatórios em termos sociais do que já apresentara em períodos anteriores, situação que tende a ser mais ou menos comum em países menos desenvolvidos.

E, continua a autora:

Essa diferenciação dos conceitos não nos autoriza, portanto, a falar de precarização para nos referirmos a trabalhos que, embora não se assemelhem ao modelo de trabalho estável e homogêneo, vêm melhorando suas características em termos de salário, estabilidade e direitos a eles associados. São trabalhos precários, mas que não obrigatoriamente estão inseridos em um processo de precarização (LEITE, 2011, p. 33).

Em suma, na ótica de Leite (2011. p.32), o trabalho precário não carrega consigo a ideia de perda ou deterioração de direitos, mas de uma condição a qual o trabalho está submetido, que o distingue do paradigma de emprego homogêneo e estável que vigorou nos países centrais até 1970, e que envolve “[...]a combinação de fatores como a instabilidade, falta de proteção, insegurança no que tange à proteção social e vulnerabilidade econômica ou social[...]”, correlacionando tal condição ao trabalho terceirizado por exemplo.

O processo de precarização do trabalho, por sua vez, está intimamente relacionado à reestruturação da cadeia de produção e suas consequências nas formas de organização do trabalho. Ou seja, envolve uma compreensão da influência que a divisão social do trabalho, a racionalidade e a evolução tecnológica exercem sobre o mundo do trabalho de forma a capturar a subjetividade do trabalhador que troca seu tempo de vida por tempo de trabalho sem ao menos perceber (LEITE, 2011; ALVES, 2103).

[...] precarização e precariedade estão imbricados à dinâmica de classes da sociedade capitalista, ao conflito e tensões entre capital e trabalho, mas significam momentos diferentes dessa dinâmica. A **precarização** se constitui enquanto processo social com uma irremediável dimensão histórica derivada do equilíbrio de forças entre as classes, um processo que repõe histórica e socialmente a precariedade, que se constitui numa condição compartilhada por trabalhadores no capitalismo (MAURÍCIO, 2015, p. 36, grifei).

A precarização faz com que modos de trabalhos precários pretéritos ressurjam, portanto. Nessa esteira,

Nas últimas décadas do século XX, a partir da crise estrutural do capital, a segunda geração da precarização do trabalho, ou precarização salarial propriamente dita, que se distingue, por exemplo, da precarização originária do trabalho vinculada à forma de precariedade salarial extrema, ampliou-se nos países capitalistas centrais. Nos últimos trinta anos de capitalismo global, a precariedade salarial regulada convive com formas atípicas de *salariato* que se impõem por conta do novo regime de acumulação flexível. Surgiu uma nova pobreza social. **O que era padrão típico de exploração da força de trabalho, tendo em vista as circunstâncias da concorrência mundial, interverteu-se numa atipicidade inadequada à nova condição de crise de valorização do capital** (ALVES, 2013, p. 247, grifei).

A precarização existencial atinge a subjetividade do trabalhador, podendo leva-lo ao adoecimento, o que lembra o argumento de El anteriormente discutido acerca do assédio moral e suas consequências quanto à saúde do trabalhador. Nesse sentido,

Ao mesmo tempo, por conta da nova forma de produção de capital – a maquinofatura –, **instaurou-se uma nova dimensão da precarização do trabalho como precarização existencial**, tendo em vista que, na sociedade em rede, cada vez mais, o trabalho estranhado como trabalho abstrato invade a vida social, impregnando a totalidade social de formas derivadas de valor, promovendo a redução do tempo de vida a tempo de trabalho (ALVES, 2013, p. 247, grifei)

O avanço das forças produtivas veio acompanhado de transformações na organização do trabalho a partir da superação do Taylorismo pelo Fordismo e deste pelo Toyotismo. Esses processos levam a deterioração e degeneração de direitos trabalhistas, por exemplo, pela via da flexibilização e desregulamentação de direitos.

Tal sistemática pode se agravar sempre. Tanto é assim que as crises do modo Capitalista de produção em razão de sua incessante demanda pela ampliação dos mercados levaram a um novo conceito: o de uberização do trabalho. É que como o Capitalismo se

estrangula e se reinventa, acaba promovendo, nesse **processo**, novas divisões do trabalho exacerbando a racionalidade.

Sobre a uberização, Previtali e Fagiani (2020, p. 217-218) enfatizam que se trata de “mais um passo da reestruturação produtiva”, que visa trazer mais lucro para o Capital expropriando o trabalho humano via TDIC’s, conjecturando que o teletrabalho facilita o alcance desse objetivo já que rompe barreiras de tempo e espaço e permite que a atividade se realize “[...] total ou parcialmente à distância, em qualquer lugar, desde que haja um computador ou celular e conexão à *internet*”.

Na concepção desses autores:

A uberização do trabalho tende a ser a forma predominante nas relações laborais sob a Indústria 4.0. Ocorre quando o trabalho, seja ele do entregador de pizza, do professor ou do médico, passa a ser realizado sob demanda e sob a mediação de um app, de forma flexível, isto é, disponível a todo tempo e sem direitos trabalhistas (PREVITALI E FAGIANI, 2020, p. 218).

O estudo sobre a precarização do trabalho leva irremediavelmente a obras de autores que são referência nessa discussão no Brasil como Giovanni Alves e Ricardo Antunes. Eles se dedicam a analisar o percurso da reestruturação produtiva do Capital, com ênfase na evolução tecnológica, para compreender a influência desse fenômeno nas transformações da maneira como o homem se relaciona com a natureza e nas transformações das condições de trabalho diretamente.

Antunes (2019) analisa o processo de proletarização dos assalariados médios, dentre os quais inclui os professores, sem descurar da sua relação com o avanço da proletarização do setor de serviços na era da civilização, enfatizando seu processo de expansão nos extratos mais baixos da classe média e designando-os por novo proletariado de serviços, a integrar a nova morfologia da classe trabalhadora no século XXI.

Sobre a precarização do trabalho, Antunes (2018) assume que no século XXI esse processo ganha novos contornos e deixa de ser uma situação excepcional para se tornar a regra. Relacionando a origem da mudança desse *status* ao processo de terceirização, ressalta que ele tem sido importado das empresas privadas para se expandir nas empresas públicas do Brasil, com destacada utilização das TDIC’s.

Abordando esses aspectos numa análise que dimensiona a precarização do trabalho e seus desdobramentos no mundo contemporâneo, considerando a questão social no século XXI, a globalização e a financeirização do Capital, Alves (2013) chama a atenção para as gerações de precarização do trabalho, destacando de forma especial a terceira geração: a

precarização existencial, provocada pela captura da subjetividade do trabalho vivo pela gestão, implicando as máquinas em rede e o modo de vida *just in time*.

O trabalho docente não foge a essa dinâmica, em especial na modalidade EaD, como já discutido anteriormente. Retomando a questão da influência do Taylorismo, Fordismo e Toyotismo na educação, Antunes e Pinto (2017, p. 81) asseveram que

A educação taylorista-fordista é, pois, uma educação puramente formal, parcelar e hierarquizada e perpetuadora da nefasta divisão social entre trabalho intelectual e trabalho manual. Quem a elabora? A gerência Capitalista, que se autodenomina ‘científica’. Toda a concepção é da administração das empresas, onde estão os/as que ‘pensam’ e ‘elaboram’. A execução é responsabilidade dos/as trabalhadores/as. Separa-se, como se nisso houvesse alguma ‘ciência’, um grupo de pessoas como *homo sapiens* e outro como *homo faber*. Essa é a concepção da gerência ‘científica’ tayloriana.

Em verdade, o trabalho docente na EaD vem para se moldar ao modelo pós-fordista sofrendo os reflexos da reestruturação produtiva, equiparando-se ao trabalho na indústria 4.0, nas bases toyistas de gestão flexível, como é o exemplo da UAB/Unimontes. Nesse eixo, Antunes e Pinto (2017, p. 100-101) afirmam:

Há, então, uma nova pragmática da educação do Capital nos dias atuais. No ensino superior, por exemplo, expandem-se os cursos ‘flexíveis’. Propõe-se um núcleo básico para um nivelamento de competências ditas generalistas e para efetivar uma formação agilizada e com o menor custo possível. Expandem-se as estruturas de ensino não presencial, ofertando cursos à distância e sob métodos ‘tutoriais’, atingindo não apenas a formação técnica de caráter esporádico e profissionalizante, mas cursos de graduação, inclusive licenciaturas, e de pós-graduação nas mais diversas áreas. Os/as professores/as (acompanhados/as de tutores/as, monitores/as etc.) dirigem-se a centenas e mesmo milhares de discentes com um mínimo ou nenhum contato presencial. Prolifera uma pragmática educacional ‘flexível’ para uma sociedade ‘lio filizada’.

Veloso e Mill (2018, p.116) analisam a precarização do trabalho docente na educação à distância e argumentam que:

A docência na EaD, na medida em se mostra assentada nas tendências da contemporaneidade, apresenta-se envolta em problemáticas que decorrem da reestruturação produtiva. Por conseguinte, os docentes que atuam em cursos a distância se encontram sujeitos às perversidades do modo de produção Capitalista que, via de regra, almeja a maximização dos resultados sem preocupações com as condições trabalhistas.

E continuam os autores:

A título de exemplo, docentes são contratados temporariamente ou em regime parcial, isso quando são, efetivamente, contratados, pois são comuns os profissionais que recebem outros tipos de auxílio que não um salário. Essa flexibilidade, no que diz respeito à contratação, acaba por esfocar os direitos trabalhistas, estabelecendo uma insegurança e imputando aos trabalhadores a culpa, por exemplo, pelo desemprego (VELOSO; MILL, 2018, p. 116).

A lógica que permanece, contudo, é a de expropriação cada vez maior do trabalhador. Não se trata somente de uma gestão flexível, tal lógica avançou para alcançar novos processos de expropriação tal qual a do trabalhador de plantão como se vê acontecer com os tutores e com os formadores, sempre atentos aos grupos de *WhatsApp*.

A precarização agrava as condições de trabalho docente e é uma realidade que assola essa parcela dos trabalhadores de forma avassaladora. Além de fragilizar o vínculo entre o professor e a universidade pela flexibilização na forma de contratação sem vínculo ou com vínculo precário, oferece uma remuneração baixa e incompatível com a demanda de serviço, uma vez que não condiz com a complexidade das funções. Por isso mesmo submete os professores a regime de tempo parcial porque necessariamente terão que exercer outro tipo de atividade remunerada, de forma paralela como sói acontecer na UAB/Unimontes, para alcançarem um mínimo em termos de qualidade de vida.

Por fim, desvaloriza todo o tempo de estudo e trabalho empenhado por esses profissionais, anos que são dedicados à formação para exercerem a docência, em especial a docência do ensino superior, como é o exemplo da UAB/Unimontes. Basta lembrar que os editais exigem não só tempo mínimo de experiência na docência do ensino superior, como também pós-graduação *stricto sensu*.

Como assevera Tardif (2004), os professores passam dezenas de anos imersos na escola enquanto alunos, antes mesmo de começarem a trabalhar. Além disso, são 04 (quatro) anos no magistério; 02 (dois) anos no mestrado e 04 (quatro) anos no doutorado. Sem contar pós-graduações *lato sensu* e os períodos dedicados aos estágios que, a partir das últimas reformas no ensino,

[...] tiveram sua carga horária aumentada em detrimento da formação teórica, relacionada às disciplinas de filosofia, sociologia e de teorias pedagógicas, em um tempo total que tende a ser menor: de quatro para três anos e meio, ou mesmo à distância, total ou parcialmente (PREVITALI; FAGIANI, 2017, p. 225).

A pesquisa demonstra que a condição de docente trabalhador na UAB/Unimontes coloca o professor em situação de trabalho precarizado não só pelo processo de flexibilização comumente verificado em termos de fragilização dos vínculos de trabalho, baixa remuneração, fragmentação e intensificação do trabalho, como também pela desvalorização do processo de formação docente que está intimamente relacionado à racionalização do trabalho docente. Segundo Previtali e Fagiani (2017, p. 221):

Na acumulação da era digital, o fenômeno da precariedade laboral não está restrito aos trabalhadores e trabalhadoras não qualificados ou manuais, mas se aplica também ao trabalho qualificado e profissionalizado, com maiores exigências de escolarização e qualificação, assumindo um caráter estrutural e transversal a todas as profissões.

Conforme termos e condições dispostos nos editais que regulamentam o processo seletivo para professor formador e tutor junto à UAB/Unimontes, não há correspondência entre a titulação e a experiência docente exigidas em relação aos valores pagos a título de retribuição financeira ou às cargas horárias de trabalho estabelecidas, além de ser um trabalho desprovido de qualquer segurança social. Notável como toda a lógica da estrutura acadêmica é invertida e desmontada no contexto da UAB, desvalorizando o processo de formação docente.

Os graus acadêmicos, exigidos pelo MEC em percentuais determinados para reconhecimento e avaliação de cursos e concessão de benesses às instituições de ensino, são absolutamente desconsiderados. A distinção em termos de valores pagos por hora-aula para mestres e doutores, que é a base do incentivo para que os professores busquem se especializar e tornem-se autônomos em relação às mais diversas áreas do conhecimento, são absolutamente desprezadas, comprometendo a qualidade do ensino em razão da desmotivação para a qualificação docente.

Além disso e, como já se demonstrou, o fato de que a Administração Pública se encontre em um dos polos de uma relação jurídica controvertida envolvendo trabalhadores docentes no contexto da UAB/Unimontes modifica totalmente as possibilidades de que os direitos trabalhistas e sociais sejam reconhecidos e assegurados aos professores.

Esse é um aspecto importante na relação fática de trabalho ora analisada, porque se torna um fator agravante e que exacerba ainda mais o processo de precarização do trabalho docente, pois envolve a perda de direitos que teriam chance de serem discutidos e

reconhecidos pela legislação e pelo Poder Judiciário se se tratasse de prestação de serviços em prol da iniciativa privada.

A subseção seguinte tratará do trabalho desempenhado pelo professor formador e tutor no contexto da UAB/Unimontes em relação às características do processo de precarização do trabalho.

5.3.1 Precarização do trabalho docente na UAB/Unimontes

O intuito inicial desta pesquisa é investigar as reais condições de trabalho do professor formador e do tutor na UAB/Unimontes, buscando verificar se estão relacionadas ao processo de precarização do trabalho docente, o que, como se viu, envolve não só o excesso de horas de trabalho e a baixa remuneração para o trabalho, mas a desvalorização do processo de formação para o exercício do trabalho docente.

Esse resultados da pesquisa documental nortearam a elaboração do roteiro de entrevistas aplicado aos docentes e que, em seu terceiro eixo, buscava justamente verificar se o trabalho docente, professor formador e tutor na UAB/Unimontes, relaciona-se ao contexto da precarização do trabalho.

5.3.1.1 Fragilização dos vínculos e não reconhecimento do vínculo de emprego

Em relação à fragilização dos vínculos entre os docentes entrevistados e a Unimontes, como já referido, foi possível observar que apenas um dos entrevistados possui vínculo como professor efetivo junto à instituição, enquanto quatro deles mantém vínculo precário como contratados, dois deles trabalhando nessa condição há vinte anos. O último não mantém outro vínculo com a Unimontes além da UAB.

Como também já foi citado, há a percepção entre os entrevistados de que os professores efetivos da instituição diminuíram o interesse de atuar na UAB/Unimontes justamente pela má qualidade das condições de trabalho; excesso e complexidade das atividades e baixa remuneração.

Nesse aspecto, a pesquisa corrobora os resultados apresentados por Veloso e Mill (2018, p. 123-124)

[...] embora considerada a mais evidente e vultosa política pública de educação superior a distância no Brasil, o Sistema UAB foi estruturado sob controvérsias, em especial no que concerne à concessão de bolsas a tutores e

professores, imprimindo instabilidade ao exercício da docência virtual que se desvela pela fragilização dos vínculos entre universidades e docentes.

Os trechos das entrevistas aos quais esses fatos se referem já foram oportunamente transcritos nas subseções antecedentes, motivo pelo qual não serão repetidos. Desse modo, passarei a tratar das demais características do trabalho docente na UAB/Unimontes compatíveis com a precarização e reveladas nos depoimentos dos professores.

5.3.1.2 Remuneração abaixo do salário-mínimo e incompatível com o volume e complexidade da demanda de serviço

Todos os professores entrevistados, quando questionados se entendiam o valor pago a título de bolsa satisfatório responderam que não. Nos depoimentos, alternam suas queixas entre a incompatibilidade com o volume de trabalho, o rol de responsabilidades e a complexidade do serviço. É o que pode ser verificado do teor das afirmações a seguir:

Não, não, né? Você pensa na formação, por exemplo? É uma das coisas que eu comento. É, inclusive, com os professores da educação básica é... assim como no Direito, existe uma atualização constante. Um dos grandes enganos de quem está na docência na licenciatura é achar que o que eu aprendi na época da graduação é o suficiente pro meu processo de docência. [...] você pensa, por exemplo, você pega uma bolsa de 750 reais pro professor lá, né? Digamos que um doutor lá em literatura está trabalhando com infantjuvenil, pegou uma disciplina e ele provoca, faz uma provocação, no fórum de discussão sobre letramento literário, encima de clássicos. Aí, como é que eu vou dar conta disso? Você está entendendo? Assim? Então, 750 reais eu não consigo nem comprar, de repente, nem livro, livro é um negócio caro no Brasil, e sabe a quantidade de livros que eu precisaria para o semestre para dar conta de resolver e responder as demandas ali do que é fomentado? (E1).

Notei que o E1 estabelece relação entre o baixo valor da remuneração frente ao investimento que se faz necessário na formação para se manter capaz de atender à demanda e participar adequadamente dos debates nos fóruns de discussão por exemplo.

E2, por outro lado, afirma não ter dificuldade nas discussões propostas nos fóruns, mas reclama da burocracia para o lançamento das notas e de se ver obrigado a responder por atribuições que não competem à sua função de tutor a distância. Quando questionado sobre a majoração que a bolsa sofreu em 2023, respondeu que:

- Acho pouca ainda, tinha que ser pelo menos uns 2 mil (E2).

- Pela exigência de experiência que eles têm no edital e da formação?
- Então, assim eu não sinto muita dificuldade em relação a responder fórum, pra mim isso não tem problema. Na parte de conteúdo que eu tenho que adiantar, isso não é problema, né? Mas o problema é a burocracia, né? As notas... e assim, muita coisa que fica... esses dias mesmo, eles queriam até o encontro presencial, eu tive que organizar sendo que eu nem sou tutor presencial. Eu fiz, mas eu fiz por que... é o meio deles, né? Não tem o tutor presencial? Como assim, não tem a próxima da lista? Então não apareceu gente para fazer prova? Eu não tenho nada a ver com isso! (E2).

E3 relata que a cada ano as exigências da UAB/Unimontes aumentam. Quando questionado se o valor da bolsa é compatível com o número de horas-aulas determinadas nos editais, afirma que o valor é insuficiente frente à complexidade e ao volume cada vez maior do serviço, explicando com detalhes as responsabilidades do professor formador para uma disciplina de 60 horas, que corresponde a 02 meses de curso:

Uma outra questão é que a cada dia, eu percebo, porque eu já estou aí há uns 10 anos... é uma demanda maior de trabalho, né? [...] E uma outra coisa que eu vejo é o número de atividades também que é grande, né? Porque uma atividade, lógico, vai variar conforme a carga horária, mas uma [disciplina] [...] de 60 horas, ela tem 2 aulas presenciais com 2 atividades colaborativas que é o professor formador que corrige. Tudo é a gente que elabora, né? [...] tem 4 fóruns. [...] antes o tutor é virtual que acompanhava o fórum, hoje ao final do fórum, a gente tem que dar – isso foi uma demanda nova de poucos dias, por pouco tempo para cá - a gente tem que dar o *feedback* do fórum, né? [...] atividade individual são 2 atividades [...] você elabora 3 provas, porque você elabora a prova normal, uma prova substitutiva para aquele estudante que perdeu a prova e você elabora uma prova final. Então [...] são 30 questões que você tem que elaborar. Então assim, a demanda de trabalho é bem grande frente ao que você recebe. Ou você tinha que receber esse tanto de bolsa, mas ela tinha que ser maior, ou você tinha que receber mais bolsas.

E4 e E5 argumentam no mesmo sentido que, considerando o aumento das exigências após o reajuste nas bolsas:

Olha, se eu falar com você assim, que tenho satisfação eu estaria mentindo, né? [...] Assim é que é muito trabalho que a gente tem e a remuneração não é condizente, né? No Brasil, de forma geral, é professor... Não, não tem essa remuneração, né? Pra gente, parece que ainda é um pouco mais complexo isso, né? Que a gente gostaria de melhores condições, né? Só que tem hora que parece que assim, aí aumentou a bolsa, aumentou 500 reais, mas aí o trabalho parece que aumenta 500%. Inventaram tanta coisa agora, tanto detalhezinho para colocar na sala que eu olho assim, ô meu Deus, pra que que é isso? Qual a necessidade disso? (E4)

Primeiro que a bolsa não... ela não é suficiente para a demanda de trabalho que você tem. A demanda é muito grande. A bolsa teve uma melhorada

agora, no atual governo, [...], mas é insuficiente, não é coerente para demanda de trabalho que a gente tem (E5).

Tanto E3, quanto E4 e E6 ressaltam que um fator prejudicial é o pouco tempo do qual dispõem, enquanto professores formadores, para organizar o material e preparar as aulas. Reportam que, embora o processo seletivo seja aplicado com antecedência, é comum que as listas com os resultados sofram sucessivas alterações e citam que isso acontece até mesmo em razão de os professores efetivos serem classificados, e desistirem da função pouco tempo antes de o curso ser iniciado, quando se preparam com o volume de trabalho.

Argumentam que, a depender do curso e da disciplina, o material dos chamados “cadernos didáticos” está defasado, o que demanda mais tempo de trabalho investido na atualização e busca de material para elaborar as aulas e inserir na sala virtual. O relato de E4 elucida:

Tem uma outra demanda que é a gente saber da disciplina em cima da hora. Faz o processo seletivo bem antes, só que demora para responder. A gente sabe da disciplina faltando pouco dias.

É, e aí você tem pouco tempo para preparação, então assim eu custumo, né? Já planejar assim, verificar se tem caderno didático e agora os cadernos estão totalmente defasados. Cadernos antigos, caderno que não contempla de jeito nenhum, a questão [...] do conteúdo da disciplina... Então você tem que estar procurando o tempo inteiro, coisas para poder estar fazendo e isso é uma dificuldade, né? Um fator que dificulta muito (E4).

Outra situação interessante é que tanto E4 quanto E6 informaram que há uma distinção quando se compara os editais da UAB/Unimontes e os editais do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) em termos de proporcionalidade de bolsas em razão da carga horária. Enquanto na UAB/Unimontes paga-se 01 (uma) bolsa para cada 30 (trinta) horas-aula, no IFNMG paga-se 01 (uma) bolsa para cada 15 (quinze) horas-aula. Esse questionamento apareceu, também, na fala de E2. Nesse sentido, explicam:

Satisfiço, não, poderia ser bem melhor, né? Eu acho que tem essa parte do dinheiro aí tem gente que não sabe onde que é... Né? Sei lá como que é feita essa... Divisão, né? Ninguém é consultado... não é uma coisa, assim... transparente... (E2)

É na Unimontes, você tem uma bolsa a cada 30 horas. [...] Quando você trabalha na mesma é como é que fala? Mantenedora, né? Pelo Instituto Federal, você recebe uma bolsa a cada 15 horas.

E aí a gente às vezes questiona, né? Onde é que está essa outra bolsa? Por que que a gente não recebe essa bolsa, a cada 15 horas, na UAB/Unimontes também? E eles falam que é porque precisa manter uma equipe

multidisciplinar muito grande. Só que no instituto federal também tem equipe multidisciplinar. Eles fazem processos seletivos para tutores, para coordenação já com bolsas previstas e mantém a mesma estrutura e, no entanto, nós [não] recebemos a quantidade correta de bolsas, que é o que eu entendo. Então, se você pega 2 editais comparando, né (E4)?

[...]je tem outra coisa, a Unimontes, ela pega uma bolsa que a gente... que era para o professor e faz não sei o quê... Disse que é para pagar a equipe, todo mundo lá sabe disso, porque a cada 15 horas a gente tem uma bolsa pela CAPES. Tá? O instituto [IFNMG], ele te paga, a cada 15 horas uma bolsa. Então, se você tem uma disciplina de 30 horas, você recebe 2 bolsas. [...] na Unimontes, não. Eles pegam uma bolsa para pagar a equipe deles. Isso é sabido, não é? [...] Eu sempre quis perguntar isso, mas nunca tive a oportunidade (E6).

Constata-se que os valores pagos a título de bolsa não são satisfatórios, conforme a fala dos professores. Além disso, é possível visualizar, com maior concretude, o quanto precarizado é o trabalho docente na UAB/Unimontes se observarmos o Quadro 16, a seguir, em que comparo os valores de vencimentos, vantagens e salários mensais pagos a professores com mestrado em instituições de ensino de iniciativa privada, na Unimontes (professor efetivo e designado/contratado) e o tutor na UAB/Unimontes, considerando os valores das bolsas atualizados em 2023:

Quadro 15 – Comparação entre vencimentos mensais praticados pela Unimontes, salário mensal docente previsto na CCT do SINPRO e bolsas pagas aos docentes tutores (virtuais e presenciais) da UAB/Unimontes com a titulação de mestre

Vínculo Carga horária	Unimontes		IEs Privada	UAB/Unimontes
	Efetivo há cerca de 9 anos (vencimento mensal bruto)	Designado Atual (vantagens pagas mensalmente)	Tabela CCT SINPRO-Norte 2022/2022 05	Tutor presencial e à distância
20 horas semanais	R\$3.196,04			
20 horas semanais		R\$2.612,87		
20 horas semanais			R\$4.939,20	
20 horas semanais				R\$1.100,00

Fonte: Portal da Transparência⁴¹; Aditivo CCT SINPRO 2022/2025⁴²; Portal da CAPES⁴³.

⁴¹ Disponível em: <https://www.transparencia.mg.gov.br/estado-pessoal/remuneracao-dos-servidores/remuneracao-filtros/202312> Acesso em fev. 2024

⁴² Disponível em <https://www.sinprominas.org.br/wp-content/uploads/2023/06/SINPRO-x-SINEPE-NORTE-2023-Aditivo-CCT-2022-2025-1.pdf> Acesso em fev. 2024

⁴³ Disponível em: <http://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/prestacao-de-contas/valores-de-bolsas#UAB> Acesso em fev. 2024

É interessante observar que a maior contrapartida é recebida pelo docente da IEs privada, seguida do docente efetivo da Unimontes, do docente designado/contratado da Unimontes e, por fim, do docente tutor presencial/à distância da UAB/Unimontes, considerando a carga horária de 20 horas semanais. Mas não se pode olvidar que, dentre os docentes analisados, os que detém melhor qualidade em termos de condições de trabalho é o docente efetivo da Unimontes.

Uma análise do Edital 01/2024⁴⁴ do vestibular da Unimontes demonstra que as vagas para os cursos ofertados variam entre 28 e 40 vagas para as turmas de primeiros períodos. Posso dizer, por experiência própria, que já lecionei para turmas de primeiro período na iniciativa privada com 102 alunos e que, a depender do curso, as turmas costumam ter o mínimo de 60 alunos, como é o caso do curso de Direito. Em outros cursos das IES privadas, a realidade pode não ser a mesma. Já no caso do tutor da UAB, como foi relatado pelos entrevistados, as turmas chegam a ter uma média de 40 a 50 alunos, alcançando 200 alunos por disciplina e bolsa a depender da disciplina ofertada.

Além disso, é preciso lembrar que vários direitos trabalhistas e sociais guarnecem as relações de trabalho entre os docentes efetivos e a Unimontes e entre os docentes e as IES privadas conforme discutido no Capítulo 3. O mesmo não ocorre com os docentes designados da Unimontes e muito menos com o tutor vinculado à UAB/Unimontes, tema já enfrentado anteriormente.

Em relação ao professor formador I e II, é preciso considerar que o pagamento se refere não a uma carga horária semanal, mas ao mínimo de 30 horas por bolsa a qual não pode ser cumulada, sendo percebida somente uma bolsa por mês, quando não há atrasos, sem qualquer estabilidade. Ainda que o professor tenha disponibilidade de tempo e horário, se ele passou para um processo seletivo de 30 horas, findo o prazo do edital, será desligado da UAB/Unimontes, sendo obrigado a se submeter a outro processo seletivo caso tenha interesse em retornar.

Assim, a comparação feita anteriormente, considerando a situação dos tutores não se adequa à circunstância dos professores formadores, pois sua dinâmica é muito peculiar. Para entender o quadro de precarização do trabalho dos professores formadores em termos de remuneração, então, é preciso levar em consideração a sua dinâmica e a realidade dos contratos que estão sendo comparados em razão da fragilidade dos vínculos, da quantidade e

⁴⁴ Disponível em https://www.coteps.unimontes.br/wp-content/uploads/2023/11/Anexo-1_Cursos-e-Vagas-PSV-2024-Retificado.pdf Acesso em fev. 2024.

da complexidade do trabalho e, claro, dos valores pagos a título de vencimentos, vantagens, salários e das bolsas.

Um professor efetivo da Unimontes detém estabilidade no trabalho e leciona para turmas de, no máximo 40 alunos. Não há fragilidade no vínculo entre as partes da relação de trabalho em questão. Por outro lado, o professor designado na Unimontes é contratado para trabalhar durante um semestre letivo, segue a dinâmica de contrato por 20 ou 40 horas semanais para ministrar disciplinas determinadas para turmas, também, de no máximo, 40 alunos, a depender do curso.

O professor da IES privada, por seu turno, pelo princípio da continuidade, é contratado por prazo indeterminado, salvo o contrato de experiência. Assim, conta com um rol de direitos e garantias contra dispensa arbitrária ou sem justa causa, inclusive FGTS acrescido de multa de 40% (quarenta por cento) e seguro-desemprego. Ainda que suas turmas possam ser, também, em número mais elevado de alunos do que sói acontecer na Unimontes, há um limite que está na capacidade da estrutura física do local em que trabalha acomodá-los.

Conforme o Quadro 14.1, o professor formador I e II desempenha atividade verdadeiramente peculiar. Recebe por disciplina, independentemente do número de turmas e, consequentemente, de limite de alunos. Cada disciplina oferta bolsas de acordo com uma demanda que lhe é específica. Assim, disciplinas que demandem 30 horas correspondem ao pagamento de uma única bolsa, e assim sucessivamente até o limite máximo que é para disciplinas que demandem 120 horas. Estas correspondem ao pagamento de 04 bolsas ao todo, sendo uma por mês, durante 04 meses, salvo atrasos, e isso é tudo o que recebem.

Além disso, o professor formador está submetido a um frágil vínculo de trabalho, do qual não decorre nenhum direito ou garantia social. Nesse sentido, um dos entrevistados afirmou: “Eu acho que foi a forma que teve, justamente, de precarizar o trabalho docente e sem ter esse vínculo, esse vínculo [fragilizado] foi o mau. Não tem... Você não tem um contrato, por exemplo, você tem ‘x’ bolsa. Acabou, acabou.” (E5)

Outro entrevistado, comparando sua experiência enquanto docente contratado da Unimontes e professor formador I, explicou de forma precisa o ponto de que se trata a discussão:

Olha, eu penso que não com relação a se você for pensar a questão remuneratória com relação à quantidade de horas, né? É muito precário. Se você vai pensar o seguinte, quando você é contratado regularmente, e você é contratado para uma disciplina, vamos supor que ela seja de 90 horas... É, você é contratado para trabalhar em um determinado local, você recebe por aquela disciplina. Então, por exemplo, o curso de [nome do curso ao qual

está o entrevistado vinculado na UAB], atualmente, tem 3 polos. Eu sou contratado para uma disciplina de 90 horas para trabalhar em 3 lugares diferentes, então teria que ser 90×3 , né? É no curso regular quantas horas isso não daria no contrato? Isso daria um contrato de deixa eu ver tranquilamente um contrato de 40 horas de vinculação de 40 horas, né? Vamos supor que a disciplina fosse a carga horária máxima é 72 horas, 3 disciplinas, 72 você fecha um cargo de 40. Trabalhando em três lugares... Né? É você ministraria isso durante um semestre e receberia aquele valor x de 40 horas durante um semestre, então vamos supor que como mestre hoje, seria por volta de 40 horas, 5500 reais, durante 6 meses eu vou receber 1850 reais \times 3 meses, né? Então, assim é. É bem diferente isso sem nenhuma segurança. Isso eu estou fazendo um cálculo por baixo, né? Existem várias outras coisas (E4).

Isso significa que, assim como os tutores, os formadores necessitam buscar outras fontes de renda para custear seu orçamento, praticando jornadas de trabalho *part time*, ainda que tenham maior disponibilidade e queiram assumir mais disciplinas e horas na UAB. A análise documental, mais uma vez ratificada pelas entrevistas, já apontava para esse fato. Os relatos apresentaram outros dados que não deixam dúvidas quanto à complexidade e intensidade das demandas do professor formador frente ao valor recebido.

Além da ampliação das exigências e do aumento da carga laboral, o exíguo prazo para planejar as aulas e organizar o AVA é outro ponto de insatisfação. Por fim, há a informação no sentido de que a bolsa, paga com arrimo na mesma Lei 11.273 de 2006, é disposta de formas diversas nos editais da UAB/Unimontes e do IFNMG. Neste, o valor é o dobro em razão das horas-aulas.

Diante disso, há o alerta dos professores para questões que suscitam dúvidas que devem ser esclarecidas pois, sendo constatada a veracidade da informação, significa mais um fator que submete os docentes da UAB/Unimontes a condições mais precarizadas de trabalho se comparados a outras instituições.

5.3.1.3 Regime de tempo parcial de trabalho

Todos os docentes entrevistados, salvo o professor efetivo E5, trabalham em regime de tempo parcial, pois necessitam exercer outro tipo de atividade remunerada em paralelo ao trabalho na UAB/Unimontes, o que é uma característica típica da flexibilização. Segundo Veloso e Mill (2018, p. 126):

[...] dentre as implicações sobre o trabalhador imerso em um contexto precário da flexibilização está a necessidade de dois ou mais empregos para a manutenção de um padrão mínimo de qualidade de vida ou simplesmente

para amenizar a angústia e a insegurança causadas para continuar com o posto de trabalho.

Ademais, os professores informaram que a quantidade de horas determinadas pelos editais não é suficiente para darem conta das demandas das disciplinas dada a complexidade, a burocracia e o volume de serviços como visto na subseção anterior. Nesse sentido:

Além da necessidade de dois ou mais empregos com complemento da renda, preocupa-nos a complexidade do trabalho exercido na EaD na medida em que esse aspecto pode significar uma carga horária semanal dedicada à modalidade superior àquela especificada nos editais (VELOSO; MILL, 2018, p. 127).

Dentre as informações trazidas pelos tutores, por exemplo, há a de que as ferramentas disponíveis no AVA para acompanhamento dos discentes como lhes é exigido não são eficientes. Segundo E2: “A remuneração que é baixa para a carga horária e para o tanto de serviço que tem...”

Dentre outros fatores, esse também faz com que a carga horária de 20 horas semanais determinada nos editais não seja suficiente para o cumprimento das demandas, principalmente porque o trabalho que realizam via *Whats App* não é computado pela equipe de monitoramento da UAB/Unimontes. Assim, questionado a respeito, E2 relatou que sempre informa a situação aos coordenadores durante as reuniões e que, por conta própria, considera o trabalho realizado via *Whats App* dentro das 20 horas:

Considero, mas eles não consideram, mas eu considero ele, tipo, eu já falei, olha, isso é o que eu consigo fazer se vocês quiserem, né, se não tiver satisfeito... Para mim..., eu sempre falo, eu estou no *Whats App*, é muito serviço, é muita dúvida, é coisa para resolver rápido, então é o *Whats App*, tá? Se vocês não quiserem considerar..., fica aqui certinho. Eu te falei... nesse sentido, eu tenho essa autonomia, eu não me deixo ser explorado não, entendeu? (E2)

Entretanto, é preciso lembrar que, no contexto da EaD não há sala de aula presencial, aspecto que interfere para tolher a autonomia dos docentes. Na verdade, há essa falsa sensação de autonomia porque o trabalho é cobrado e tem que ser realizado.

Além de exacerbar a possibilidade do controle sobre o professor que é ampliada de maneira exponencial, a utilização das TDIC's reflete outra característica da flexibilização que coaduna com a reestruturação produtiva e o processo de precarização em trabalhos de

tempo parcial. Esse fato é percebido pelos professores entrevistados. Um deles relatou que: “Às vezes eu fico 15 ou 16 horas por dia trabalhando, juntando a carga horária dos meus cargos efetivos com o cargo da Unimontes.” (E1).

Há também a queixa quanto à exiguidade dos prazos para cumprimento das atividades: “A questão dos prazos. Não sei. [...] também deve ter comentado isso com você. Os prazos muito apertados, né? Sabendo a disciplina em cima da hora. Então assim, e o material didático que é uma coisa muito séria hoje.” (E4)

Assim, essa carga horária de trabalho semanal exacerbada decorre da fragilidade do vínculo entre o docente e a universidade, fazendo com que o trabalhador se submeta a condições precarizadas de trabalho, como é a jornada de trabalho em tempo parcial, buscando garantir uma renda melhor e uma maior qualidade de vida. Esta é mais uma das facetas da flexibilização que assola o mundo do trabalho e da qual os docentes não são exceção.

Em seu conjunto, todos esses fatores condizem com o processo de precarização do trabalho docente. Enquanto a racionalidade do trabalho no âmbito da iniciativa privada acontece, normalmente, com a finalidade de extrair mais-valia para o Capital, no caso específico do trabalho docente na UAB/Unimontes sua finalidade se volta a expropriar o trabalhador com o objetivo de atender um público de massa a baixos custos e formando mão de obra barata para o Capital pelas mãos do Estado, em franco processo de desvalorização da formação docente.

Não é em um passe de mágica que o Poder Público tem logrado formar professores da educação básica nos mais longínquos rincões do país como vejo ser noticiado nas mídias. Também não é o aparato tecnológico que suporta a EaD que consegue sozinho esse resultado. É com a expropriação do trabalho do professor que tem suas reais condições de trabalho mascaradas pela ideologia da competência que naturaliza a racionalidade e divisão social do trabalho. Tais fatos fomentam a precarização do trabalho docente no âmbito da política pública UAB como evidenciado no exemplo da UAB/Unimontes.

CONCLUSÃO

O raciocínio estabelecido para apresentar os fundamentos teóricos-metodológicos que nortearam a pesquisa levou a compreender que há uma relação estabelecida entre as transformações históricas sofridas pela indústria e as transformações na natureza do trabalho docente que não ficou à parte desse processo, envolvendo a compreensão da relação entre “Ideologia da Competência”, racionalidade e divisão social do trabalho.

A docência praticada no século XVI, de natureza vocacional, atravessou estágios em que sua natureza também se transformou, passando pela artística, técnica e interacional no modelo tradicional até chegar ao modelo EaD praticado pela UAB/Unimontes que tem, enquanto essência, a natureza racional que fragmenta o trabalho docente. A racionalidade e sua relação direta com a divisão social do trabalho fomentam a precarização do trabalho docente vez que proporcionam a sua desvalorização.

Fatores relacionados ao processo de flexibilização e desregulamentação do trabalho como remuneração baixa e incompatível com o ritmo, intensificação em volume, cobrança e complexidade do trabalho; gradativa fragilização dos vínculos laborais; prática de jornadas de trabalho parciais a fim de alcançar um patamar mínimo em termos de qualidade de vida são realidade na relação de trabalho docente fática estabelecida entre o tutor e o professor formador e a CAPES via UAB/Unimontes.

Essa condição é marcada por uma contradição em relação ao que foi verificado quanto ao trabalho docente na UAB/Unimontes. Na finalidade dessa política pública em democratizar o acesso ao ensino estão arraigadas determinações que deram origem à realidade ora verificada, mas que são mascaradas e naturalizadas por uma forte “Ideologia da Competência” que preconiza o saber-técnico enquanto sinônimo de felicidade impulsionando a busca do diploma superior a qualquer custo.

Se numa ponta dessa relação está o aluno, na outra ponta estão a instituição de ensino superior e o Estado que, dispostos a atender a demanda do Capital, acabam subsumindo o trabalho docente pelo processo de racionalização no modelo EaD e de mercantilização da educação, equação que altera a natureza do trabalho docente que passa a ter como essência a racionalidade científica.

Essas determinações restaram explícitas ao longo da pesquisa a começar pela análise da regulamentação legal para o trabalho docente na UAB/Unimontes, pois, no intuito de democratizar o acesso ao ensino superior, o Estado, a partir da atuação de órgãos como a CAPES, regulamenta o trabalho docente na UAB/Unimontes, por meio de leis, decretos e

portarias. Tal regulamentação, contudo, tem o condão de expropriar o trabalhador sob a justificativa de que é preciso levar o acesso ao conhecimento aos rincões do país, criando a UAB para cumprir esse desiderato.

Na UAB, a EaD é instituída como modalidade de ensino, trazendo consigo a racionalização do trabalho docente como algo existente por si mesmo e não como fruto da atividade humana, de forma a naturalizar esse cenário. Há todo um arcabouço jurídico criado para institucionalizar a EaD e a UAB é, então, criada para naturalizar esse processo.

Embora se apresente como Universidade, em realidade a UAB é uma política pública vez que não observa o princípio da Indissociabilidade, sendo um sistema que consorcia IPES e municípios, não dispondo de funcionários próprios, mas intermediando bolsas a professores. Se em um primeiro momento ficou claro que tal política pública visava acomodar interesses neoliberais, a retórica segue sendo a mesma sob a batuta de um arranjo normativo que se tornou um marco para a expansão da EaD também no âmbito privado. Trata-se do Decreto 5800 de 2006 e da Lei 11.273 de 2006 principalmente. A análise da regulamentação legal que rege a seleção do docente para atuar na UAB/Unimontes é complementada pelas Portarias 183 de 2016; 15 de 2017 e 102 de 2019.

A leitura desses instrumentos revela que há uma discrepância de valor considerável entre a bolsa prevista para o professor tutor e o professor formador, bem como que os editais para o processo seletivo não reconhecem o professor tutor como docente. No entanto, restou demonstrado que a participação do professor tutor no processo de ensino-aprendizagem no modelo da EaD se dá de forma ativa sendo atribuição do professor tutor subsidiá-lo, além de ser ele quem está em contato com o aluno, seja via TDIC's como tutor à distância, seja diretamente como tutor presencial.

No caso da UAB/Unimontes, verifiquei que, apesar de o tutor realizar poucas atividades consideradas típicas do professor formador, ele desenvolve praticamente todas as atividades consideradas típicas do docente tradicional, em especial o tutor presencial. Além disso, há a exigência de titulação e experiência docente para submeter-se ao processo seletivo e, por todos esses motivos, nesta pesquisa, acompanhei o entendimento dos autores que reconhecem o tutor como docente.

Observei que a Portaria 102 de 2019 alterou a Portaria 183 de 2016 submetendo todas as IPEs conveniadas no que tange à possibilidade de o processo seletivo ser aberto à comunidade em geral, para o caso de tutor, e de forma proporcional à necessidade, quando se tratar do professor formador. Entretanto, a pesquisa de campo mostrou que nem sempre houve um processo seletivo realmente e que estar vinculado a uma IPEs nunca foi um critério de

seleção, mas de preferência, para o professor efetivo e vinculado à Unimontes, que manifestasse interesse, num primeiro momento, ou participasse do processo seletivo como acontece na atualidade.

A pesquisa de campo mostrou, portanto, que, embora o processo seletivo esteja se tornando mais rigoroso com o passar do tempo, a comunidade em geral sempre foi contemplada para qualquer das atividades docentes, salvo a de conteudista. Além disso, evidenciou que o interesse dos docentes efetivos da Unimontes para atuar na UAB diminuiu ao longo do tempo sendo que os entrevistados relacionam esse fato à intensidade, volume e complexidade da demanda de trabalho e à retribuição desproporcional ao trabalho exigido.

A análise dos editais selecionados para a pesquisa revelou que a carga horária neles definida para tutor e professor formador não é suficiente para dar conta da demanda tampouco proporcional às atribuições determinadas e exigidas pelas coordenações, mesmo contando com as TDIC's. Esse fato também foi confirmado durante a pesquisa de campo, já que todos os docentes manifestaram essa insatisfação com fartos exemplos de como têm suas rotinas de trabalho impactadas pela alta demanda de serviço que é visivelmente incompatível com o valor pago pelas bolsas correspondentes.

Essas bolsas integram a renda mensal dos docentes tendo sua natureza de caráter alimentar confirmada pela pesquisa bibliográfica e documental, sendo reafirmada durante as entrevistas. Somando os fatores de exploração do trabalho relatados à exigência de titulação e experiência docente e à completa falta de direitos sociais e trabalhistas, fica clara a existência de uma contradição localizada entre a finalidade da UAB em democratizar o ensino superior e o grau de exploração ao qual está submetido o trabalhador docente na UAB/Unimontes.

Vale lembrar que a UAB não subsiste sem o trabalho docente mesmo contando com o aparato tecnológico sobre o qual se estrutura. Contudo, os editais são expressos quanto à impossibilidade de reconhecimento de vínculo empregatício ou de serviço público. Para não deixar dúvida com relação à tamanha contradição, foi importante entender se os elementos que configuram a relação de emprego se verificam nas relações de trabalho pesquisadas.

Depois de explicitar a sistemática principiológica que norteia e sustenta o Direito do Trabalho no Brasil, verificou-se que o contrato de emprego se distingue das demais modalidades de contrato de trabalho, porque o seu reconhecimento está adstrito à caracterização de determinados elementos na relação jurídica controvertida, sendo eles subordinação, habitualidade, onerosidade, pessoa física e pessoalidade. Reconhecidos tais critérios, a relação de emprego submerge e dela advém os direitos constitucionalmente garantidos aos trabalhadores empregados, além de outros mais a depender do caso concreto.

Com efeito, a análise documental revelou que os elementos configuradores do vínculo de emprego se caracterizam na relação de trabalho entre os docentes tutor e formador junto à UAB/Unimontes, resultado que foi também confirmado na pesquisa de campo. Havia, no entanto, uma questão que fragilizava esse argumento no que tange à onerosidade e à natureza alimentar da bolsa.

Todavia, a própria pesquisa bibliográfica e documental foi capaz de elucidar a questão, sendo, ao final, também ratificado pela pesquisa de campo que a bolsa não tem o caráter de ajuda de custo e que não se destina ao custeio de estudos ou gastos com pesquisa, mas integra o orçamento do professor para garantir uma renda capaz de suprir suas necessidades básicas como moradia, transporte, saúde, educação dos filhos, etc...

Nesse contexto, ficou evidente que se a questão estivesse inserida no âmbito da iniciativa privada, seria a Justiça do Trabalho a competente para processar e julgar ações que buscassem o reconhecimento do vínculo empregatício, apesar das cláusulas constantes nos editais que vedam expressamente essa possibilidade, em razão do princípio da Primazia da Realidade sobre a Forma.

Contudo, é preciso levar em consideração que em um dos polos da ação estaria a Administração Pública, motivo que levou ao estudo do regime jurídico-administrativo e princípios que o guarnecem quanto à legalidade dos atos administrativos, tais como as portarias e editais que envolvem o processo seletivo simplificado.

O princípio da legalidade obriga o Estado moderno ao passo que subordina o administrador público à lei para que atue com legitimidade. No Estado de Direito, a lei é o limite para a atuação da Administração Pública. Essa atuação, por sua vez, se corporifica no ato administrativo que reúne atributos como imperatividade, presunção de legitimidade e veracidade, autoexecutoriedade que lhe conferem aparência ou presunção relativa de legalidade.

Por serem emanados de agentes públicos, devem ser executados imediatamente. São exemplos de atos administrativos as portarias e editais estudados nesta pesquisa. E para que tenha validade, o ato administrativo precisa observar os elementos que o compõem: competência, objeto, forma, motivo e finalidade, sob pena de nulidade.

A análise da Lei 11.273 de 2006 contribuiu para esclarecer que a lógica implícita em sua redação original não contemplava a CAPES, que foi incluída somente após a Lei 11.947 de 2009, assim como a UAB e a EaD. Essa lógica original, que permanece apesar de todas as alterações legislativas sofridas, é no sentido de que a concessão de bolsas seja destinada a professores que estejam vinculados a IPEs e, nessa condição, participem de programas

fomentados pelo Estado, seja como alunos, seja como professores, recebendo bolsa de estudo ou pesquisa respectivamente.

Por isso, os valores pagos pelas bolsas foram concebidos para serem um *plus*, considerando que os professores destinatários da lei já teriam sua subsistência garantida pelo vínculo de trabalho com o Estado. Daí serem propostas bolsas em valores considerados baixos, pois a lei não autoriza a concessão de bolsas para a comunidade em geral, lógica observada pela Portaria 183 de 2016, como se viu de sua análise, mas não contemplada pela Portaria 102 de 2019. Esta passou a permitir expressamente que a comunidade em geral participasse do processo seletivo para tutoria e professor formador, neste caso, em relação ao preenchimento proporcional da vaga dos formadores.

A subversão desse critério acarretaria em mais um fator favorável ao reconhecimento do vínculo se a situação analisada envolvesse a iniciativa privada. Mas, em se tratando da Administração Pública, acontece justamente o contrário. Isso porque os resultados da pesquisa indicam que há vícios na Portaria 102 de 2019 e nos editais a ela adequados em relação ao processo seletivo para docentes tutores e formadores. Trata-se do vício conhecido por desvio de poder ou de finalidade, vez que o agente administrativo está utilizando de sua competência para praticar ato com objetivo diverso daquele previsto implicitamente na lei, afastando-se da finalidade que deveria atingir, e alcançando resultado diverso, não amparado pela lei.

Por se tratar de vício insanável, o desvio de poder ou finalidade tem por consequência a nulidade do ato administrativo que, nesse caso, será inconstitucional. E esse é o verdadeiro empecilho para que direitos sociais e trabalhistas sejam reconhecidos aos docentes trabalhadores da UAB/Unimontes pois, em regra, não há possibilidade de que qualquer direito advenha de ato considerado nulo.

No entanto, o STF e o TST pacificaram o entendimento de que, em se tratando de contrato nulo com a Administração Pública pós CRFB/88, e em caso de boa-fé de terceiro, serão devidos apenas os salários do período trabalhado e o FGTS, ressalvada a multa de 40% (quarenta por cento). Em se tratando da CAPES, legitimado passivo para uma possível ação, de uma fundação pública de direito público, criada por lei e regulamentada por estatuto próprio, é provável que a competência para processar e julgar as ações recairia na Justiça Comum.

Nesse cenário, os resultados da pesquisa mostram que o trabalho docente na UAB/Unimontes é precarizado. Seus professores estão sob obrigações, responsabilidades e controle compatíveis com a relação de emprego, até mais rigorosos por vezes, porém, recebem um valor aquém do que atividade desempenhada exige, inclusive em descompasso

com a formação e a experiência mínimas exigidas para exercê-la, sem acesso a qualquer garantia ou direito social, mas enredados em uma situação jurídica que inviabiliza o reconhecimento de direitos decorrentes da relação de emprego.

Tal contexto vem sendo cada vez mais naturalizado pela “Ideologia da Competência” e tem suas bases fundadas na racionalidade e na divisão social do trabalho docente. Essa é a essência da EaD, que transformou a natureza do trabalho docente, afastou-o da interatividade e aproximou-o do trabalho industrial, fazendo com que o trabalho docente perca seu caráter interacional na modalidade educação à distância, sendo substituído pela racionalidade que limita, quando não retira do professor as possibilidades de interação com o aluno.

Aulas gravadas, editadas e disponibilizadas aos alunos via AVA tornaram-se a rotina dos professores formadores, sendo que o contato em tempo real entre eles e os alunos acontece somente durante *webinars* e via TDIC’s. Quanto aos tutores à distância, o contato com os alunos se dá sempre modulado por uma ferramenta tecnológica limitante da subjetividade e interação. Nesta cadeia, é o tutor presencial quem tem contato direto e em tempo real com o aluno, com algum grau de interatividade limitada por seu papel de *longa manus* da instituição de ensino no modelo EaD.

A precarização é, assim, uma realidade no contexto da UAB/Unimontes que se caracteriza pela reunião de diversos fatores, estando dentre eles a fragilidade do vínculo entre o professor e a universidade, mas, em especial, pela baixa remuneração que, além de ser incompatível com a demanda de serviço, não condiz com a complexidade das funções, a quantidade de alunos e atribuições. Por essa circunstância, os professores se submetem a regime de tempo parcial, exercendo atividades remuneradas de forma paralela, buscando um patamar mínimo de qualidade de vida.

A pesquisa de campo mostrou que há um excesso de controle e cobrança, que pode estar na origem de um quadro de adoecimento docente, com possível configuração de assédio moral, ensejado pelo quadro de precarização do trabalho docente. O contexto requer uma análise cautelosa para que, caso confirmadas, as práticas denunciadas sejam revistas e remediadas, pois ao trabalhador deve ser garantido um ambiente de trabalho saudável, em condições dignas e adequadas a preservar sua integridade física e psíquica. Trata-se de circunstância que não pode ser desconsiderada pela Administração Pública sob pena de responsabilidade.

Na era digital e da indústria 4.0, a precarização revela seu caráter transversal e se aplica ao trabalho qualificado, com maiores exigências de escolarização. No caso dos

docentes, desvaloriza todo o tempo de estudo e trabalho empenhado por esses profissionais, anos que são dedicados à formação para exercerem a docência, o que se dá de forma mascarada pela racionalização e divisão do trabalho. Em se tratando do trabalho docente na UAB/Unimontes, a racionalidade tem por objetivo a expropriação do trabalho, atender a um público de massa a baixos custos e formar mão de obra barata para o Capital.

Conclui-se que o Poder Público desvaloriza o processo de formação docente, visando proporcionar formação docente. O que parece um contrassenso é, na verdade, a máxima da contradição que expropria e submete professores a condições de trabalho precarizadas até o ponto de poder adoecê-los psiquicamente, condições mascaradas pela “Ideologia da Competência” que naturaliza a racionalidade e divisão social do trabalho no âmbito da UAB e EaD.

REFERÊNCIAS

- ALBORNOZ, Suzana. **O que é Trabalho**. v. 171. 6. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos)
- ALVES, Giovanni. Crise estrutural do Capital, maquinofatura e precarização do trabalho: a questão social do século XXI. **Textos & Contextos**. Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 235-248, jul/dez. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/ojs/index.php/fass/article/view/15882>. Acesso em: mar. 2020.
- _____ Trabalho e reestruturação produtiva no Brasil neoliberal: precarização do trabalho e redundância salarial. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 12, n. 2. p. 188-197, jul./dez. 2009 Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802009000200008. Acesso em ago. 2020.
- _____ **Dimensões da precarização do trabalho: ensaios de sociologia do trabalho**. Bauru: Canal 6. 2013. 240 p. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/38430923/alves-giovanni-dimensoes-da-precarizacao-do-trabalho> . Acesso em: ago. 2020.
- ANDES/SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Universidade Aberta do Brasil**: faz-se necessário denunciar o engodo. Disponível em: <http://www.artnet.com.br/~apesjf/aberta.htm> Acesso em: ago. 2020.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ANTUNES, Ricardo. (org.) **Riqueza e miséria no Brasil IV**: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida, o mosaico da exploração. São Paulo: Boitempo, 2019.
- _____ A nova morfologia do trabalho no Brasil: Reestruturação e precariedade. **Nueva Sociedad**, n. 232, p.44-59, jun. 2012. Disponível em: https://nuso.org/media/articles/downloads/3859_1.pdf. Acesso em: mar. 2020.
- ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.
- AULA MAGNA: O ÓCIO CRIATIVO com DOMENICO DE MASI - EDITADO. Webinar apresentado por Domenico de Masi [S.I.: s.n.] 27 jun. 2023. 1 vídeo (45 min 54 seg). Publicado pelo canal Eduardo Moreira. Disponível em: <HTTP://www.youtube.com/watch?v=G-rljslba2E>. Acesso em: 29 jun. 2023.
- BANDEIRA DE MELLO, Celso Antônio. **Curso de Direito Administrativo**. 30. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2013.
- _____ **Discricionariedade e Controle Jurisdicional**. 2. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2010.
- BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em:

<http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced> Acesso em: ago. 2020.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educ. Soc.**, Abr 2002, v.23, n.78, p.117-142. ISSN 0101-7330. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/yvpWm7vFNqhpZYMtjn8kHZD/?format=pdf>. Acesso em: ago. 2023.

_____ **Educação a distância.** 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

BRASIL. Portaria Nº 102, de 10 de maio de 2019. Regulamenta o Art. 7º da Portaria CAPES nº 183, de 21 de outubro de 2016, que prevê a realização de processo seletivo com vistas à concessão das bolsas UAB criadas pela Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Disponível em: < <https://uab.ufsc.br/files/2019/05/Portaria-CAPES-102-de-10-05-19.pdf>. Acesso em: ago. 2020.

BRASIL. Portaria 15, de 23 de janeiro de 2017. Altera a Portaria nº 183, de 21 de outubro de 2016, que regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Universidade Aberta do Brasil (UAB) Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=261#anchor> Acesso em: ago. 2020.

BRASIL. Portaria 183, de 21 de outubro de 2016. Regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=294#anchor> Acesso em: ago. 2020.

BRASIL. Lei 11. 947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, [...] Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm Acesso em: ago. 2023.

BRASIL. Lei 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, [...] Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: ago. 2023.

BRASIL. Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/decreto/d5800.htm Acesso em: ago. 2020.

BRASIL. Lei 11.273, de 06 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm Acesso em: ago. 2023.

BRASIL. Projeto de Lei 7569, de 12 de fevereiro de 2006. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/335937>. Acesso em: nov. 2023.

BRASIL. Projeto de Lei 5463, de 17 de junho de 2005. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-bicamerais/-/ver/pl-5463-2005>. Acesso em: nov. 2023.

BRASIL. Medida Provisória 455, de 28 de janeiro de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do programa dinheiro direto na escola aos alunos da educação básica, altera a lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=MPV&numero=455&ano=2009&ato=3c1kXUE9EeVpWTd3c>. Acesso em: nov. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: set. 2023.

BRAVERMAN, Harry. Trabalho e gerência. In: **Trabalho e Capital monopolista**. 3.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. p. 47-134. (I Parte)

CAIRO JÚNIOR, José. **Curso de Direito Processual do Trabalho**. 6. ed. Salvador: Editora JusPodivm, 2013.

Curso de Direito do Trabalho. 8. ed. Salvador: Editora JusPodivm, 2013.

CARVALHO FILHO, José dos Santos. **Manual de Direito Administrativo**. São Paulo: Grupo GEN, 2022. E-book. ISBN 9786559771837. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559771837/>. Acesso em: 18 set. 2023.

CEAD/UNIMONTES. Centro de Educação a Distância. Universidade Estadual de Montes Claros. **Polos presenciais**. Disponível em: <http://www.ead.unimontes.br/index.php/institucional/polos-presenciais>) Acesso em: ago. 2020.

CEAD/UNIMONTES (MG). **Edital nº 01/2019 - CEAD/Unimontes**. [Processo seletivo simplificado de professor formador bolsista para atuar em cursos de licenciatura no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB]. Montes Claros, 11 de julho de 2019. Disponível em: <https://ead.unimontes.br/sistemas/selecao-geral/public/storage/files/1/oLgij0CErclsbzQQJZPm080g6cf9RqGdwBob9o7D.pdf> Acesso em: fev 2024.

CEAD/UNIMONTES (MG). **Edital nº 02/2019 - CEAD/Unimontes**. [Processo seletivo simplificado de tutor à distância para atuar em cursos de licenciatura no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB]. Montes Claros, 11 de julho de 2019. Disponível em:

<https://www.ead.unimontes.br/sistemas/selecao-geral/public/storage/files/2/vQ3KwLBU07Mz9Hf5hUtR8Jd1ZnbLI0hB1VmCvmuT.pdf>
Acesso em fev. 2024.

CEAD/UNIMONTES (MG). **Edital nº 03/2019 - CEAD/Unimontes.** [Processo seletivo simplificado de tutor presencial bolsista para atuar em cursos de licenciatura no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB]. Montes Claros, 01 de agosto de 2019. Disponível em: <https://www.ead.unimontes.br/sistemas/selecao-geral/public/storage/files/3/TEVZ7vZdisiuewGeH60otqX5GQeMnx99AEVrrEbC.pdf> Acesso em fev. 2024

CEAD/UNIMONTES (MG). **Edital nº 04/2019 - CEAD/Unimontes.** [Processo seletivo simplificado para formação de cadastro de reserva para a função de professor formador bolsista para atuar em cursos de licenciatura no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB]. Montes Claros, 07 de agosto de 2019. Disponível em: <https://ead.unimontes.br/sistemas/selecao-geral/public/storage/files/4/vAe8yQ8PLty1PUuy560dv16JB9WMGE9s0aY4ztbp.pdf> Acesso em fev. 2024

CEAD/UNIMONTES (MG). **Edital nº 05/2019 - CEAD/Unimontes.** [Processo seletivo simplificado de professor formador bolsista para atuar em cursos superiores de tecnólogos no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB]. Montes Claros, 03 de setembro de 2019. Disponível em: <https://ead.unimontes.br/sistemas/selecao-geral/public/storage/files/5/Fk4YIebPHlyJMDGdi9KFPiHP2zqAclETs4iHcCKz.pdf> Acesso em fev. 2024

CEAD/UNIMONTES (MG). **Edital nº 02/2020 - CEAD/Unimontes.** [Processo seletivo simplificado de professor formador bolsista para atuar em cursos de licenciatura e superiores de tecnólogos no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB]. Montes Claros, 29 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://www.ead.unimontes.br/uploads/arquivos/2020/editais/EDITAL-02-2020-PROFESSOR-FORMADOR-UAB-vagas-remanescentes.pdf> Acesso em fev. 2024

CEAD/UNIMONTES (MG). **Edital nº 03/2020 - CEAD/Unimontes.** [Processo seletivo simplificado de tutor presencial para atuar em cursos de licenciatura e superiores de tecnólogos no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB]. Montes Claros, 04 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://ead.unimontes.br/sistemas/selecao-geral/public/storage/files/7/IQMAMarc3HmEiQcu5ixktD1Yk99qmvkN1rpvzkoi.pdf> Acesso em fev. 2024

CEAD/UNIMONTES (MG). **Edital nº 06/2020 - CEAD/Unimontes.** [Processo seletivo simplificado de professor formador bolsista para atuar em cursos de licenciatura e superiores de tecnólogos no âmbito do sistema universidade aberta do brasil – UAB]. Montes Claros, 14 maio 2020. Disponível em: <https://ead.unimontes.br/sistemas/selecao-geral/public/storage/files/10/CIiCM0EAk3AF2n88OTlpyRlrnLg9ongugJMfG0uQ.pdf>. Acesso em: fev 2024.

CEAD/UNIMONTES (MG). **Edital nº 07/2020 - CEAD/Unimontes.** [Processo seletivo simplificado de professor formador bolsista para atuar em cursos de licenciatura e superiores de tecnólogos no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB]. Montes Claros,

11 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.ead.unimontes.br/sistemas/selecao-geral/public/storage/files/17/P9XI5z5rB1u3wfoiOInpeTkrxs0ojWIb8vrkn8sl.pdf> Acesso em fev. 2024

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia**. v. 13. 2. ed./ 9. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos)

_____ A Ideologia da Competência. In: ROCHA, André (org.). **Escritos de Marilena Chauí**. v. 3. 1. ed. / 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/uab/> . Acesso em: ago. 2020.

COSTA, Celso José da; CRUZ DURAN, Maria Renata da. A Política Nacional de Formação de Professores entre 2005 e 2010: a nova CAPES e o Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 9, n. 16, 2012. DOI: 10.21713/2358-2332.2012. v. 9; p.289. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/289>. Acesso em: 12 nov. 2023.

DELGADO, Maurício Godinho. **Curso de Direito do Trabalho**: obra revista e atualizada. 19. ed. São Paulo: LTr, 2020.

DE MASI, Domenico. **O Ócio Criativo**: entrevista a Maria Serena Palieri. Tradução de Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo**. São Paulo: Grupo GEN, 2023. E-book. ISBN 9786559646784. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559646784/>. Acesso em: 18 set. 2023.

FRANÇA NETO, José. **Educação a distância numa IPES brasileira: a condições de trabalho do tutor no sistema UAB**. A Unimontes em questão. 2016. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22781/1/2016_Jos%c3%a9Fran%c3%a7aNeto.pdf. Acesso em: ago. 2020.

JUSTEN FILHO, Marçal. **Curso de Direito Administrativo**. São Paulo: Grupo GEN e Editora Forense, 2023. E-book. ISBN 9786559645770. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559645770/>. Acesso em: 27 nov. 2023.

LACÉ, Andréia Mello. **A Universidade Aberta do Brasil (UAB): das origens na ditadura militar ao século XXI**. 2014. 313 f., il. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/17895> Acesso em: ago. 2020.

LEITE, Márcia de Paula. O trabalho no Brasil dos anos 2000: duas faces de um mesmo processo. In: OLIVEIRA, Roberto Vieira; GOMES, Darcilene; TARGINO, Ivan (orgs.). **Marchas e contramarchas da informalidade do trabalho**: das origens às novas abordagens 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária, 2011. Disponível em:

<https://dokumen.tips/documents/marcha-e-contramarchas-da-informalidade-do-trabalho.html?page=2> Acesso em dez. 2023.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Formações Econômicas pré-Capitalistas.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____ **O Capital.** São Paulo: Abril Cultural, 1983. [Coleção “Os Economistas”].

_____ **Manuscritos econômico-filosóficos.** 4. reimpr. São Paulo, Boitempo, 2010.

MARTINEZ, Luciano. **Curso de direito do trabalho:** relações individuais, sindicais e coletivas do trabalho. São Paulo: Editora Saraiva, 2023. E-book. ISBN 9786553625945. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786553625945/>. Acesso em: 04 set. 2023.

MAURÍCIO, Francisco Raphael Cruz. Precariedade: uma genealogia sócio-histórica do conceito. **Revista Piauiense de História Social e do Trabalho.** Ano I, nº 01. Julho-Dezembro de 2015. Parnaíba-PI, p. 29-38. Disponível em: https://www.academia.edu/45626030/Precariedade_uma_genealogia_s%C3%B3cio_hist%C3%A9rica_do_conceito Acesso em mar. 2023.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. ANDRADE, Fernando Cézar Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p. 262-393, maio/ago. 2009.

MORAES, Alexandre. [et al]: Equipe Forense (org.). **Constituição Federal Comentada.** Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2018. E-book. ISBN 9788530982423. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788530982423/>. Acesso em: 10 out. 2023.

OLIVEIRA, Francislaine Priscila Martins de. **O tutor nos cursos de pedagogia da Universidade Aberta do Brasil:** características da tutoria e aspectos da profissionalização. 2014. 459 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115790>. Acesso em: ago. 2019.

PARANÁ, Edemilson. Economia e racionalidade: a questão da técnica em Karl Marx e Max Webber. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol.21 n.39, p.21-35, jul./dez. 2018. DOI: 10.23925/ls.v21i39.35875. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/35875>. Acesso em: 19 out. 2021.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/introducao-aos-estudos-do-metodo-de-marx-j-p-netto.pdf> Acesso em ago. 2020.

_____ **Introdução ao Método de Marx.** (primeira parte) – PPGDS/SER/UnB.

Webinar apresentado por José Paulo Netto [S.I.: s.n.] 19 abr. 2016. 1 vídeo (2h 50min 01seg). Publicado pelo canal Ivanete Boschetti. Disponível em: <HTTP://www.youtube.com/watch?v=2WnDNoqRiq8&t=206s>. Acesso em: 18 jan. 2021.

_____ **Introdução ao Método de Marx.** (segunda parte) – PPGDS/SER/UnB. Webinar apresentado por José Paulo Netto [S.I.: s.n.] 19 abr. 2016. 1 vídeo (4h 19min 04seg). Publicado pelo canal Ivanete Boschetti. Disponível em: <HTTP://www.youtube.com/watch?v=Dl3Yocu-1oI&t=9498s>. Acesso em: 18 jan. 2021.

PERES, Anna Paula Lemos Santos. **Gênero em Movimento:** mulheres na organização sindical. Curitiba: Appris Editora, 2018.

PETERS, O. “The iceberg has not melted: further reflections on the concept of industrialization and distance teaching”. *Open Learning*, v. 4, n. 3 *apud* BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílson César. Trabalho digital e educação no Brasil. In ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0.** São Paulo: Boitempo, 2020, p. 217-235.

RODRIGUES, Rosângela Silveira. Tendências das metodologias de ensino na educação superior. In: **Ensino Superior no Brasil:** história, saberes e fazer. SILVA, Márcio Antônio; IDE, Maria Helena de Souza (org.) Montes Claros, MG: Unimontes, 2009. p. 243-276.

ROMERO, Daniel. **Marx e a Técnica:** Um estudo dos manuscritos de 1861-1863. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/romero-daniel-marx-e-a-tecnicapdf-pdf-free.html>. Acesso em: set. 2021.

SADER, Emir. **III Curso Livre Marx-Engels.** Webinar apresentado por Emir Sader. [S.I.: s.n.] 20 dez. 2012. 1 vídeo (1h 59min 07seg). Publicado pelo canal TV Boitempo. Disponível em: Acesso em: 18 jan. 2021.

SOARES, João Bernardo Maia Viegas. A Produção de Si Mesmo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte (9): 3-17, jul. 1989. Disponível em: <https://archive.org/details/jb-apdsm/page/n11/mode/2up>. Acesso em: ago. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de Administração Científica.** Editora Atlas, 1980.

VELOSO, Braian Garrito. **Organização do trabalho docente na educação a distância; implicações da polidocência no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB).** 2018. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9742/VELOSO_%20Braian_2018.pdf?sequence=7&isAllowed=y Acesso em: ago. 2020.

VELOSO, Braian Garrito; MILL, Daniel. Precarização do trabalho docente na educação a distância: elementos para pensar a valorização da docência virtual. **Educação em Foco**. Juiz de Fora, v. 23, n. 1, p. 112-132, jan./abr. 2018.

VIERIA, Jarbas Santos; FONSECA, Márcia Souza. Natureza do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancella.; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

APÊNDICE A

Racionalidade do Trabalho docente na Universidade Aberta do Brasil da Universidade Estadual de Montes Claros

Roteiro de entrevista piloto para pesquisa.

1. Apresentação: o enigma desta pesquisa vai centrar-se nas contradições do trabalho docente na Universidade Aberta do Brasil (UAB) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Buscando compreender se os elementos caracterizadores do vínculo empregatício (subordinação, habitualidade, onerosidade, pessoalidade e pessoa física) restam configurados neste tipo de relação de trabalho, pretende-se relacionar tal circunstância à precarização do trabalho docente. Neste ponto ressalta-se que a precarização é um processo que envolve não só o excesso de horas de trabalho e a baixa remuneração para o trabalho, mas a desvalorização do processo de formação do docente. Conforme termos e condições dispostos nos editais que regulamentam o processo seletivo para professor formador e tutor junto à UAB/Unimontes, não há correspondência entre a titulação e a experiência docente exigidas em relação aos valores pagos a título de retribuição financeira ou às cargas horárias de trabalho estabelecidas, além de ser um trabalho desprovido de qualquer segurança social.

2. Objetivos: **1)** compreender as condições do trabalho docente professor formador e tutor na UAB/Unimontes, **2)** analisar se os elementos configuradores da relação de emprego se caracterizam na relação de trabalho entre o docente professor formador e tutor da UAB/Unimontes e a Administração Pública, **3)** investigar as condições do trabalho docente professor formador e tutor na UAB/Unimontes ao processo de precarização do trabalho docente.

3. Identificação:

- 1) Nome:
- 2) Idade:
- 3) Naturalidade:
- 4) Escolaridade:
- 5) Estado civil:
- 6) Sexo:
- 7) Número de filhos:

Eixo I – Condições do trabalho docente professor formador e tutor na UAB/Unimontes:

- 8) Como conheceu a UAB? Você atuou ou atua como professor formador ou como tutor na UAB/Unimontes? Se sim, poderia especificar durante qual período?
- 9) Você possui vínculo institucional docente com a Unimontes ou com outra Instituição Pública de ensino? Se sim, em qual cargo e durante qual período? Esse vínculo era pré-requisito para candidatar-se à bolsa UAB/Unimontes?
- 10) Poderia me falar um pouco sobre sua rotina enquanto professor formador/tutor na UAB/Unimontes?
- 11) Como são divididas as atribuições entre professor conteudista, formador e tutor?
- 12) Suas atribuições compreendiam a EaD e a utilização de (AVA) ou outra TICs? Se sim, qual plataforma e para qual finalidade?
- 13) Na sua opinião, o modelo de organização do trabalho docente na UAB/Unimontes é melhor que o modelo tradicional para o trabalho docente? Por quê?
- 14) Você tinha acesso ou contato direito com os alunos? Poderia me falar um pouco a respeito desse contato?

Eixo II – Caracterização dos elementos configuradores da relação de emprego na relação de trabalho entre o docente professor formador e tutor da UAB/Unimontes e a Administração Pública:

- 15) Você obedecia a ordens ou estava submetido a alguma espécie de hierarquia no trabalho desempenhado na UAB/Unimontes? Se sim, poderia me esclarecer de quem essas ordens partiam?
- 16) Você estava submetido (a) a alguma espécie de avaliação? Se sim, poderia me falar um pouco sobre quais os objetivos e as consequências dessas avaliações?
- 17) Na sua opinião, você tinha autonomia no exercício do seu trabalho como docente da UAB/Unimontes?
- 18) Em relação a sua carga horária, poderia me esclarecer sobre a quantidade de horas-aulas semanais necessárias para atender a demanda das atividades da UAB/Unimontes?
- 19) Essa quantidade de horas-aulas semanal correspondia à carga-horária fixada pelo edital?
- 20) Poderia me esclarecer quem determinava sua jornada ou se você tinha liberdade para fixar quando iria começar e finalizar a sua jornada?
- 21) Você recebia alguma retribuição financeira pelo seu trabalho como professor formador/tutor na UAB/Unimontes? Se sim, com qual regularidade ou frequência era paga essa retribuição e qual era o valor? Você a utilizava com qual finalidade? Considerava essa retribuição satisfatória?

- 22) Além dessa retribuição, você tinha alguma outra fonte de renda? Se sim, poderia especificar a origem?
- 23) Se você precisasse faltar ao trabalho, poderia se fazer substituir por alguém de sua confiança?
- 24) Você costumava viajar para atuar como professor formador/tutor na UAB/Unimontes? Se sim, as despesas da viagem corriam por sua conta?

Eixo III – Relação entre as condições do trabalho docente professor formador e tutor na UA/Unimontes ao processo de precarização do trabalho docente:

- 25) Você tinha formação ou experiência prática na docência do ensino superior antes de trabalhar na UAB/Unimontes? Se sim, poderia me falar um pouco a respeito dessa formação ou experiência?
- 26) Você tinha formação ou experiência prática para trabalhar com o EaD antes de participar do processo seletivo da UAB/Unimontes? Se sim, poderia me falar um pouco a respeito dessa formação ou experiência?
- 27) Após aprovação no processo seletivo, a UAB/Unimontes ofereceu alguma espécie de formação/capacitação para trabalhar com a EaD? Se sim, com qual frequência? Eram reuniões ou oficinas remuneradas?
- 28) Você acredita que o conhecimento sobre o conteúdo, pedagogia e tecnologia são importantes para o desempenho de seu trabalho na UAB/Unimontes? Por quê?
- 29) Quantos alunos estavam sob sua responsabilidade direta?
- 30) Qual era a quantidade de alunos por turma, em média?
- 31) Você era responsável pela correção das aulas/atividades/provas no AVA e pelo lançamento/registro das notas e faltas dos alunos?
- 32) Você era responsável por dar apoio psicológico e motivar os alunos a participarem das atividades presenciais e EaD?
- 33) Você se sente satisfeito na condição de bolsista? Por quê?
- 34) Você gosta de trabalhar com EaD e TICs? Por quê?
- 35) Você gostaria de fazer mais alguma consideração?

Assinatura: _____

Local e data: _____

ANEXOS I

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Crítica à Racionalidade do Trabalho do Docente na Universidade Aberta do Brasil da Universidade Estadual de Montes Claros

Pesquisador: ANNA PAULA LEMOS SANTOS PERES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 75473723.8.0000.5146

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.659.596

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do projeto", "Objetivos da pesquisa" e "Avaliação de riscos e benefícios" foram retiradas de documentos inseridos na Plataforma Brasil.

Trata-se de uma Pesquisa de Tese de Doutorado do PPGDS da Unimontes.

A pesquisa, com enfoque qualitativo, investigará as contradições do trabalho do docente na Universidade Aberta do Brasil (UAB) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), averiguando se os elementos caracterizadores do vínculo empregatício restam configurados neste tipo de relação de trabalho e, considerando a inviabilidade do reconhecimento do vínculo de emprego conforme cláusulas dos editais de seleção para professor formador e tutor, relacionar tal circunstância ao processo de precarização do trabalho do docente junto à UAB/Unimontes. Além de pesquisa bibliográfica e documental, propõe uma pesquisa de campo, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas a partir de perguntas (51, no total) pré-estabelecidas em um roteiro, distribuídas em três eixos: condições do trabalho do docente professor formador e tutor na UAB/Unimontes; elementos caracterizadores do vínculo empregatício e precarização do trabalho do docente. 8 professores participarão do estudo de campo, sendo 4 professores Formador da UAB/Unimontes e 4 professor tutor da UAB/Unimontes. A pesquisa será desenvolvida com recursos próprios.

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n- Prédio 05, 2º andar, sala 205 . Campus Univers Prof Darcy Ribeiro

Bairro: Vila Mauricéia

CEP: 39.401-089

UF: MG

Município: MONTES CLAROS

Telefone: (38)3229-8182

Fax: (38)3229-8103

E-mail: comite.etica@unimontes.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 6.659.596

Objetivo da Pesquisa:

Segundo a pesquisadora:

"Objetivo Primário: Relacionar as contradições do trabalho do docente na Universidade Aberta do Brasil (UAB) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e a inviabilidade do reconhecimento do vínculo de emprego ao processo de precarização do trabalho do docente junto à UAB/Unimontes."

Objetivos Secundários:

- 1) Compreender os pressupostos, fundamentos e categorias de pesquisa, considerando o método em Marx.
- 2) Compreender a regulamentação legal e as condições do trabalho do docente professor formador e tutor na UAB/Unimontes;
- 3) Analisar se os elementos configuradores da relação de emprego se caracterizam na relação de trabalho entre o docente professor formador e tutor da UAB/Unimontes e a Administração Pública;
- 4) Relacionar as condições do trabalho do docente professor formador e tutor na UAB/Unimontes ao processo de precarização do trabalho do docente."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme a pesquisadora, o projeto envolve os seguintes riscos e benefícios:

Riscos: "Pode-se apontar como possíveis riscos decorrentes desta pesquisa, a interferência na rotina dos participantes, bem como a realização das entrevistas que podem, em algum momento, talvez constrangê-los e/ou causar cansaço. No intuito de evitar ou minimizar os possíveis riscos, serão fornecidas informações claras sobre a liberdade dos participantes para participarem, continuarem ou não na pesquisa. As questões serão elaboradas da forma mais sucinta e objetiva possível."

Benefícios: "A pesquisa tem o potencial de contribuir para desocultar as contradições entre a finalidade da UAB e as reais condições de trabalho do docente da UAB/Unimontes, revelando-as. Contribuirá, ainda, paraclarear a ideologia praticada pela Administração Pública, que convence os professores a aderirem aos termos e condições de baixa remuneração, carga horária e trabalho intensos dos editais que regulamentam os processos seletivos junto à AB/Unimontes, mas desvaloriza o processo de formação para o trabalho do docente, contribuindo para sua

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n- Prédio 05, 2º andar, sala 205 . Campus Univers Prof Darcy Ribeiro

Bairro: Vila Mauricéia

CEP: 39.401-089

UF: MG

Município: MONTES CLAROS

Telefone: (38)3229-8182

Fax: (38)3229-8103

E-mail: comite.etica@unimontes.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 6.659.596

precarização. Contribuirá, também, para relacionar tal circunstância à Ideologia da competência diante da qual o saber técnico se transforma em campo de disputa, porque transforma-se em sinônimo de felicidade ou em única forma de alcançá-la, o que se manifesta na busca do diploma universitário a qualquer custo, mas, também, na nova forma assumida pela universidade, inclusive a pública, como organização destinada a não só fornecer diplomas, mas, também, a realizar suas pesquisas conforme o interesse do capital, submetendo o trabalho do docente ao processo de precarização (CHAUÍ, 2008; 2021). Os participantes dessa pesquisa poderão contribuir para elucidar esse fenômeno e compreendê-lo a partir dos dados que serão coletados e analisados após seus depoimentos."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta relevância científica, pois os resultados poderão revelar as reais condições de trabalho do docente da UAB/Unimontes.

O cronograma está correto, cuja data de coleta dos dados foi agendada para iniciar em março de 2024.

A metodologia está adequada, com o roteiro das entrevistas semiestruturadas anexado.

Conforme solicitado, a pesquisadora padronizou os objetivos na Plataforma Brasil, Projeto detalhado, TCLE e TCI.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos de caráter obrigatórios foram apresentados e estão adequados: folha de rosto, TCLE, projeto detalhado e TCI.

Recomendações:

1 - Apresentar relatório final da pesquisa, até 30 dias após o término da mesma, por meio da Plataforma Brasil, em "enviar notificação".

2 - O CEP da Unimontes deverá ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes.

3- Caso a pesquisa seja suspensa ou encerrada antes do previsto, o CEP da Unimontes deverá ser comunicado, estando os motivos expressos no relatório final a ser apresentado.

Endereço: Av.Dr Rui Braga s/n- Prédio 05, 2º andar, sala 205 . Campus Univers Prof Darcy Ribeiro

Bairro: Vila Mauricéia

CEP: 39.401-089

UF: MG

Município: MONTES CLAROS

Telefone: (38)3229-8182

Fax: (38)3229-8103

E-mail: comite.etica@unimontes.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 6.659.596

4 - O TCLE impresso deverá ser obtido em duas vias, uma ficará com o pesquisador e a outra com o participante da pesquisa. Recomenda-se que o campo das assinaturas (participantes e pesquisadores) estejam na mesma página.

5 - Em conformidade com a Carta Circular nº. 003/2011/CONEP/CNS e Resolução 466/12, faz-se obrigatório a rubrica em todas as páginas do TCLE/TALE pelo participante de pesquisa ou responsável legal e pelo pesquisador.

6 - Inserir o endereço do CEP no TCLE e no TALE: Pró-Reitoria de Pesquisa

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - CEP Unimontes, Av. Dr. Rui Braga, s/n - Prédio 05- 2º andar. Campus Universitário Prof. Darcy Ribeiro. Vila Mauricéia, Montes Claros, MG. CEP: 39401-089 - Montes Claros, MG, Brasil.

7 - O registro do TCLE pelo participante da pesquisa deverá ser arquivado por cinco anos, conforme orientação da CONEP na Resolução 466/12: "manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações no projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_2238234.pdf	17/01/2024 17:54:40		Aceito
Outros	CARTARESPOSTAATUAL.pdf	17/01/2024 17:41:20	ANNA PAULA LEMOS SANTOS PERES	Aceito

Endereço: Av.Dr Rui Braga s/n- Prédio 05, 2º andar, sala 205 . Campus Univers Prof Darcy Ribeiro

Bairro: Vila Mauricéia

CEP: 39.401-089

UF: MG

Município: MONTES CLAROS

Telefone: (38)3229-8182

Fax: (38)3229-8103

E-mail: comite.ethica@unimontes.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 6.659.596

Outros	CARTARESPOSTAANTERIOR.pdf	17/01/2024 17:32:20	ANNA PAULA LEMOS SANTOS PERES	Aceito
Outros	02TCI2023CEPUnimontesCORRIGIDO.pdf	17/01/2024 17:27:15	ANNA PAULA LEMOS SANTOS PERES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	01TCLE2023CORRIGIDO.pdf	17/01/2024 17:24:55	ANNA PAULA LEMOS SANTOS PERES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	04Projeto_2023_CEP_Unimontes_CORRIGIDO.pdf	17/01/2024 17:21:51	ANNA PAULA LEMOS SANTOS PERES	Aceito
Outros	06Roteiroparaentrevista.pdf	01/11/2023 17:05:25	ANNA PAULA LEMOS SANTOS PERES	Aceito
Outros	07Termoderesponsabilidade.pdf	01/11/2023 17:02:38	ANNA PAULA LEMOS SANTOS PERES	Aceito
Folha de Rosto	05folhaDeRosto.pdf	01/11/2023 16:56:12	ANNA PAULA LEMOS SANTOS PERES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MONTES CLAROS, 20 de Fevereiro de 2024

Assinado por:

SHIRLEY PATRÍCIA NOGUEIRA DE CASTRO E ALMEIDA
(Coordenador(a))

Endereço: Av.Dr Rui Braga s/n- Prédio 05, 2º andar, sala 205 . Campus Univers Prof Darcy Ribeiro
Bairro: Vila Mauricéia CEP: 39.401-089
UF: MG Município: MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8182 Fax: (38)3229-8103 E-mail: comite.etica@unimontes.br