

MLS - EDUCATIONAL RESEARCH

<http://mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>

ISSN: 2603-5820



Cómo citar este artículo:

De Almeida Marihama, D.K. & Santos e Campos, M.A. (2021). Docentes que trabajan en educación a distancia: un análisis de los derechos contemplados en el CLT. *MLS Educational Research*, 5(1), 92-114. doi: 10.29314/mlser.v5i1.443.

DOCENTES QUE TRABAJAN EN EDUCACIÓN A DISTANCIA: UN ANÁLISIS DE LOS DERECHOS CONTEMPLADOS EN EL CLT

Diego Kenji de Almeida Marihama

Fundação Universitária Iberoamericana (Brasil)

diegomarhama@yahoo.com.br · <https://orcid.org/0000-0001-8013-7936>

María Aparecida Santos e Campos

Universidad Internacional Iberoamericana (Brasil)

mariaaparecidasantosecampos@gmail.com · <https://orcid.org/0000-0001-7190-5438>

Resumen. El propósito de este artículo fue investigar el contexto de los docentes en educación a distancia -EaD y sus limitaciones con respecto al plan de carrera y otras ayudas que son relevantes para el trabajo a distancia. El objetivo central se delimita: analizar el grado de reconocimiento de un maestro de EaD por parte de las instituciones que lo contratan, la remuneración y las horas de trabajo, que se someten a las demandas del mercado. Esta investigación se basa en el enfoque cuantitativo, utilizado para colecciones medianas y grandes. El campo de investigación se lleva a cabo en las regiones del noreste y sudeste de Brasil. Y los sujetos de la investigación fueron 150 docentes, que trabajan en instituciones públicas y / o privadas, de educación superior y / o educación básica, y son contratados o nombrados en la modalidad de educación a distancia. El instrumento de investigación: fue a través de un cuestionario, publicado en la plataforma Google Forms y tenía seis preguntas objetivas. Análisis de datos: se utilizaron los programas Excel y SPSS (paquete estadístico para las ciencias sociales) como instrumento de organización, tabulación de datos y producción de gráficos. Los aspectos éticos de la investigación cumplieron con los supuestos de la resolución 196/96 del Consejo Nacional de Salud. Resultados: Se concluye que, los maestros de educación a distancia, aún necesitan reconocimiento, con respecto a: políticas públicas y educativas, como categoría y derechos. Enfatizando: un plan de carrera consistente con la función, educación continua y recursos tecnológicos para el trabajo a distancia.

Palabras clave: docentes, educación a distancia, remuneración y jornada laboral.

OS PROFESSORES QUE ATUAM NA EAD: UMA ANÁLISE DOS DIREITOS CONTEMPLADOS NA CLT

Resumo. O presente artigo teve por finalidade investigar o contexto dos professores da educação a distância-EaD e suas limitações no que se refere: ao plano de carreira e outros auxílios que são pertinentes ao trabalho a distância. O objetivo central se delimita: analisar o grau de reconhecimento de um professor EaD pelas instituições que os contratam, a remuneração e a jornada de trabalho, que se submetem às exigências do mercado. Esta pesquisa está alicerçada na abordagem quantitativa utilizada para coletas de médio e grande porte. O campo de investigação se dá nas regiões Nordeste e Sudeste do Brasil. E os sujeitos da pesquisa foram 150 professores, que atuam em instituições públicas e/ou privadas, de ensino superior e/ou educação básica, e estejam contratados ou nomeados na modalidade EaD. O instrumento de pesquisa foi por meio de um questionário, publicado na plataforma Google Forms e contou com seis questões objetivas. A análise de dados: utilizou-se os softwares Excel e SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) como instrumento de organização, tabulação dos dados e produção de gráficos. Os aspectos éticos da pesquisa atenderam aos pressupostos da resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Resultados: Conclui-se que os professores EaD ainda necessitam de reconhecimento no que se refere, às políticas públicas e educacionais, enquanto categoria e direitos. Ressaltando um plano de carreira condizente com a função, formação continuada e recursos tecnológicos para o trabalho a distância.

Palavras-Chave: Professores, EaD, remuneração e jornada de trabalho.

TEACHERS WORKING IN DISTANCE EDUCATION: AN ANALYSIS OF THE RIGHTS CONTEMPLATED IN THE CLT

Abstract. The purpose of this article was to investigate the context of teachers in Distance Education -EaD and its limitations with regard: to the career plan and other aids that are relevant to distance work. The central objective is delimited when analyzing the degree of recognition of an EaD teacher by the institutions that hire them, the remuneration and the working hours, which are submitted to the demands of the market. This research is based on the quantitative approach, used for medium and large collections. The research field takes place in the Northeast and Southeast regions of Brazil. And the subjects of the research were 150 teachers, who work in public and / or private institutions, of higher education and / or basic education, and are hired or appointed in the distance learning modality. The research instrument: it was through a questionnaire, published on the Google Forms platform and had six objective questions. Data analysis: Excel and SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) software were used as an instrument of organization, data tabulation and graph production. The ethical aspects of the research met the assumptions of resolution 196/96 of the National Health Council. Results: It is concluded that distance education teachers still need recognition, regarding: public and educational policies, as a category and rights. Emphasizing: a career plan consistent with the function, continuing education and technological resources for distance work.

Key words: Teachers, distance education, remuneration and working hours.

Introducción

Los registros más remotos de una experiencia de educación a distancia - EAD, según Nunes (2009, p.02), ocurrieron en 1728, por una institución de Boston (EE.UU.), que ofrecía clases de taquigrafía (técnica para mejorar la velocidad de la escritura) por correspondencia y eran impartidas por Caleb Philips. Todo ello de forma muy espontánea y sin ningún reconocimiento oficial y ni mucha personalización.

El mismo autor (2009, p.2-6) sigue con la literatura e informa de una oferta de cursos de taquigrafía en Gran Bretaña en 1840, concebido por Isaac Pitman; en 1979, se ofreció en Estados Unidos cursos sobre seguridad en las minas, organizados por Thomas J. Foster; en el mismo año, Cuba crea la facultad de educación dirigida, por la Universidad de La Habana; en 1973, Canadá crea un proyecto piloto en la Universidad de Athabasca con uso de tutoría intensiva a través de teléfonos; en 1910, en Australia se crea en la Universidad de Queensland, St. Lucia, el Centro de Extensión Universitaria, con cursos semipresenciales. En 1951, se creó en China un departamento de educación por correspondencia de la Universidad Popular; en 1930, Japón creó cursos informales por correspondencia enviados por correo; en 1930, Rusia inició cursos por correspondencia y radiodifusión para cualificar a los trabajadores rurales y mejorar a los trabajadores; en 1969, se crea la Universidad Abierta en Inglaterra y fue el exponente en EaD para otras universidades; en 1972, se crea en España, su primera universidad a distancia, utilizando materiales impresos, radiodifusión y televisión; y en 1988, se crea la Universidad Abierta de Portugal.

A continuación, el hito de la EaD en Brasil, según Alves (2009, p.09), fue en 1900, en la ciudad de Río de Janeiro, donde se anunció en periódicos y folletos, la oferta de cursos de mecanografía por correspondencia y/o clases particulares. Pronto, se convirtió en un punto destacado en la capital brasileña y la ampliación del repertorio, fue necesaria para calificar a los profesionales de diferentes actividades productivas.

Costa (2012, p.281) reitera que en 1923, hubo la creación de la Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, fundada por Edgar Roquette-Pinto, que ofrecía cursos a distancia o semipresenciales, y se hacían disponibles a través de la radiodifusión. Lo que respectivamente Alves (2009, p.09) señala que, a lo largo del tiempo otras instituciones se fueron sumando a los medios de comunicación, como la Escuela Radio-Postal, La Voz de la Profecía (de la Iglesia Adventista) en 1943, el Senac en 1946, la Universidad del Aire en 1950 (con servicios en 318 localidades), luego el Proyecto Mobra, la TV Educativa en 1960 y la llegada de las computadoras a Brasil, por parte de las universidades en 1970; hasta la época de las computadoras personales, con la Internet en los hogares y los establecimientos educacionales.

El mismo autor (2009, p.11) destaca el hito de la legislación brasileña en EaD, a partir de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional - LDB de 1961, con posterior actualización en 1996:

La primera legislación que aborda esta modalidad es la LDB, cuyos orígenes se remontan a 1961. En su reforma, diez años más tarde, se introdujo un capítulo específico sobre la educación complementaria, en el que se establecía que podía utilizarse en las clases o mediante el uso de la radio, la televisión, el correo postal y otros medios. En 1996, el país contó con una nueva LDB y, entonces, la EaD pasó a ser posible a todos los niveles. Fue un gran avance, ya que permitió inequívocamente la operación de cursos de pregrado y posgrado, así como en la educación básica, desde la primaria hasta la secundaria, tanto en la modalidad regular, como en la de jóvenes y adultos y la educación especial. La ley tuvo la gran virtud de admitir, de forma indirecta, los cursos gratuitos a distancia, incluidos los impartidos por las llamadas “universidades corporativas” y otros grupos educativos.

Al comprobar la legislación de la EaD, en el sitio web de la Asociación Brasileña de Educación a Distancia - ABED (2020), se encontró que:

En Brasil, las bases legales de la educación a distancia fueron establecidas por la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley nº 9.394, de 20 de diciembre de 1996), que fue regulada por el Decreto nº 5.622, publicado en el D.O.U. del 20/12/05 (que derogó el Decreto Nº 2494 del 10 de febrero de 1998 y el Decreto Nº 2561 del 27 de abril de 1998) con la normatización definida en la Ordenanza Ministerial Nº 4.361 de 2004 (que derogó la Ordenanza Ministerial Nº 301 del 7 de abril de 1998). El 3 de abril de 2001, la Resolución nº 1 del Consejo Nacional de Educación estableció las normas para los cursos de posgrado lato y stricto sensu.

Así, a lo largo de los años, se publicaron leyes, dictámenes, ordenanzas y decretos que legitimaron progresivamente la EaD como modalidad de enseñanza. Que fueron publicadas en los últimos años, se cita la Ordenanza Normativa nº 11, de 20 de junio de 2017, sobre la creación, organización, acreditación, oferta y desarrollo de cursos a distancia; el Dictamen del Consejo Nacional de Educación - CNE CES nº 462/2017, sobre las normas de funcionamiento de los cursos de posgrado stricto; y la Ordenanza Nº 2117, del 6 de diciembre de 2019 que, regula la carga de trabajo de la EaD.

En este proceso, la EaD ha crecido considerablemente en todas las áreas y, en consecuencia, sus complejidades (de satisfacer los deseos de los estudiantes, la calidad de la enseñanza, las condiciones de trabajo de los profesores, las interacciones y las herramientas tecnológicas vitales), son desafíos para la educación brasileña y posibles acciones en las políticas públicas.

En este escenario, la ABED da a conocer el Censo EaD 2018 con los siguientes porcentajes (ver figura 1 a continuación).

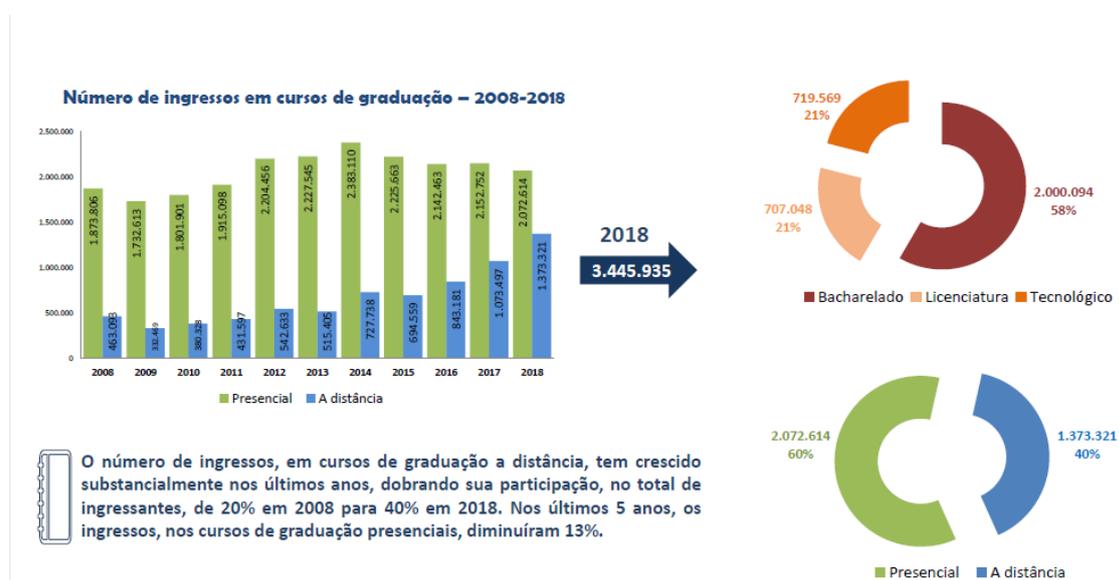


Figura 1: Número de inscripciones en los cursos de grado 2014 - 2018

Nota: Fuente: MEC/Inep; Censo de Educación Superior (2018, p.18)

En esta perspectiva, la EAD y las tecnologías de la información y la comunicación - TIC, han sido herramientas fundamentales en tiempos de crisis, para la educación, en tiempos de pandemia, como la que se vive el momento del Coronavirus (Covid-19), donde

las instituciones se reinventan en espacios virtuales, superando los muros de las instituciones educativas que, hasta ahora era una relación presencial.

Sin embargo, todas las instituciones educativas, a nivel mundial, han utilizado las TIC para resolver el problema del encierro, impartiendo clases a través de plataformas y software, que refuerzan, esta realidad virtual que se investiga, utilizando clases web, podcasts, foros de discusión, portafolios, chats, entre otros.

Así, este artículo se originó en las discusiones en la sala de profesores sobre la EaD, sus preocupaciones, ante los derechos, deberes, ventajas y las desventajas laborales de esta “nueva categoría”, que surgió con una fuerza abrumadora en las instituciones educativas, cubriendo todo el territorio brasileño.

Por otro lado, la opción epistemológica para abordar esta cuestión surge de la necesidad de conocer al profesional que trabaja en EaD: el nivel de formación, el horario de trabajo, la remuneración, el nivel de conocimiento y dominio de la informática y su disposición a utilizar las herramientas tecnológicas.

Teniendo en cuenta lo anterior, se plantean algunas preguntas al tamiz de la discusión: ¿Quiénes son los profesionales que trabajan en la EaD? ¿Cómo está organizado su plan de carrera y su remuneración? ¿Y la jornada laboral? ¿El nivel de conocimientos de los profesores? ¿El nivel de educación? ¿Son coherentes con su función?

Por lo tanto, el objetivo de esta investigación es: analizar los derechos, ventajas e inconvenientes contemplados en la Consolidación de las Leyes Laborales.

Metodología

En la presente investigación, se consideró apropiado el uso del método cuantitativo, utilizado para colecciones medianas y grandes en cantidad de información, que requieren un análisis de variables. Apoyado en el referencial de Fonseca (2002, p. 20) que, cuando la investigación tiene la necesidad de verificar una realidad particular con grandes poblaciones, este es el método más adecuado para tener con objetividad, un retrato real del objeto.

Tomando como objeto de investigación al profesor de EaD y su remuneración, como base para el logro de los objetivos, esta investigación buscó, a través de la aplicación de un cuestionario, conocer la realidad de los profesores que trabajan en esta modalidad y sus necesidades en relación con el plan de carrera, la remuneración, la jornada laboral y el nivel de conocimientos en informática.

Dado lo anterior, se considera como hipótesis investigar el grado de reconocimiento de un docente de EaD por parte de las instituciones que los contratan, la remuneración y la jornada laboral, a la que se someten y los requerimientos de la institución, puede contribuir a una discusión que produzca un posible cambio de este contexto produciendo la valoración del profesional que trabaja en la misma.

Muestra

La muestra se compuso aleatoriamente por 150 profesores. En cuanto a la selección, se centró en los profesores que trabajan en instituciones públicas y/o privadas de educación superior y/o de educación básica, contratados o nombrados en la modalidad de EaD, en las regiones Nordeste y Sudeste de Brasil. Las formas de contacto con los profesores de las instituciones se hicieron a través de departamentos pedagógicos, coordinadores de curso, secretarios de curso, correos electrónicos facilitados por las instituciones, redes sociales, visitas a las instituciones cercanas a las localidades de los investigadores, contactos telefónicos entre otros, y así hacer oficial la invitación a participar en esta investigación.

Por tratarse de una muestra con una cobertura territorial significativa, en un primer momento, se adoptó el envío del formulario con las herramientas de investigación, tales como, un cuestionario, una carta de invitación de los investigadores, explicando el proyecto, los objetivos, las variables, los resultados esperados y un formulario de consentimiento informado a los departamentos y coordinadores de curso de las instituciones contactadas: universidades, colegios y escuelas.

A través de este primer contacto se nos facilitaron los correos electrónicos de los profesores, el envío de un correo electrónico explicativo, con un enlace al cuestionario y el consentimiento informado para ser contestado vía telemática.

Instrumento de investigación

Se utilizó un cuestionario *ad hoc* publicado en la plataforma *Google Forms* que consta de seis preguntas: ¿Nivel de educación? ¿Trabaja en una institución (pública o privada)? ¿Ingresos mensuales en la modalidad EaD? ¿Horas semanales de trabajo en la modalidad? ¿Cuál es su nivel de conocimientos informáticos? ¿Qué herramientas utiliza en sus clases y/o en las guardias?

Análisis de Datos

Para el análisis del cuestionario sugerido, se utilizó el software Excel y SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) como instrumento de organización y tabulación de los datos; una vez analizados cuantitativamente, se elaboraron gráficos para conocer la realidad de los profesores que trabajan en esta modalidad y sus necesidades en cuanto al plan de carrera, la remuneración, el horario de trabajo, así como el nivel de conocimientos informáticos, ya que son profesores de EaD.

Aspectos éticos de la investigación

La investigación siguió todas las determinaciones relativas a los aspectos éticos de la investigación, según la Resolución 196/96 del CNS, Ministerio de Salud. Garantizando el anonimato y la confidencialidad de todo el material recogido, ya sea en forma de texto, imagen o voz.

Sólo los investigadores tenían acceso al material. Ninguno de los participantes tuvo gastos económicos con la investigación, no hubo riesgos físicos para los participantes y se garantizó a los encuestados la libertad de negarse a participar o de retirar su consentimiento en cualquier fase de la investigación sin penalización ni perjuicio.

Resultados

Se espera que esta investigación permita conocer las diferentes realidades de los profesores que trabajan en EaD, caracterizándolos por las instituciones a las que pertenecen, su nivel de formación, la remuneración mensual, el horario de trabajo y su nivel de conocimientos en informática.

En el proceso, se analizó que entre los 150 profesores invitados; el 56% son profesores de instituciones privadas. Como se muestra en la Figura 2 a continuación.

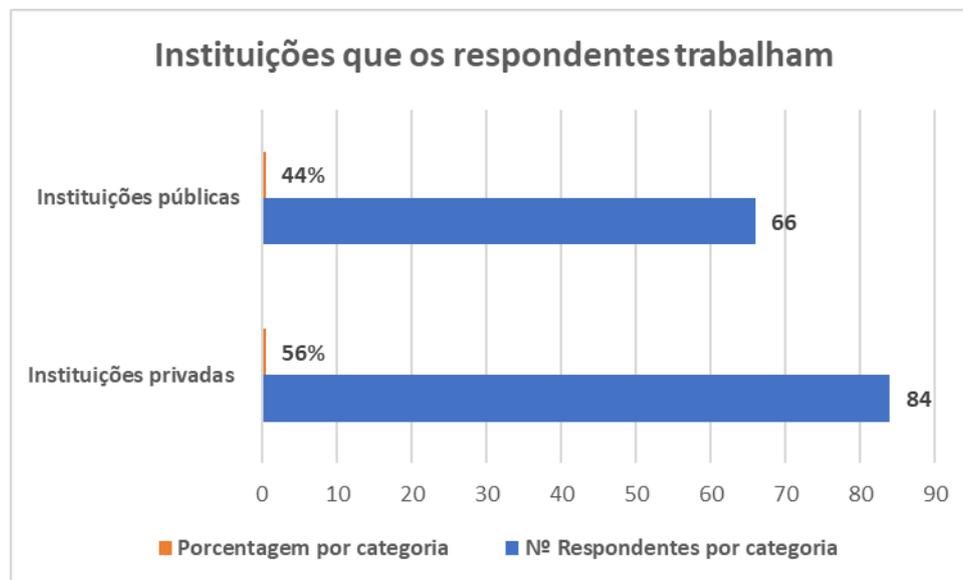


Figura 2. Instituciones para las que trabajan los encuestados

Nota: Fuente (el autor)

Teniendo en cuenta lo anterior, se considera un equilibrio razonable entre los profesores de instituciones privadas y públicas.

Nivel de formación de los profesores

En el contexto, al analizar el nivel de formación de los profesores de EaD, la mayoría se encuentra en el nivel de especialización, siendo el 35,33% del total de profesores invitados (ver figura 3 a continuación).

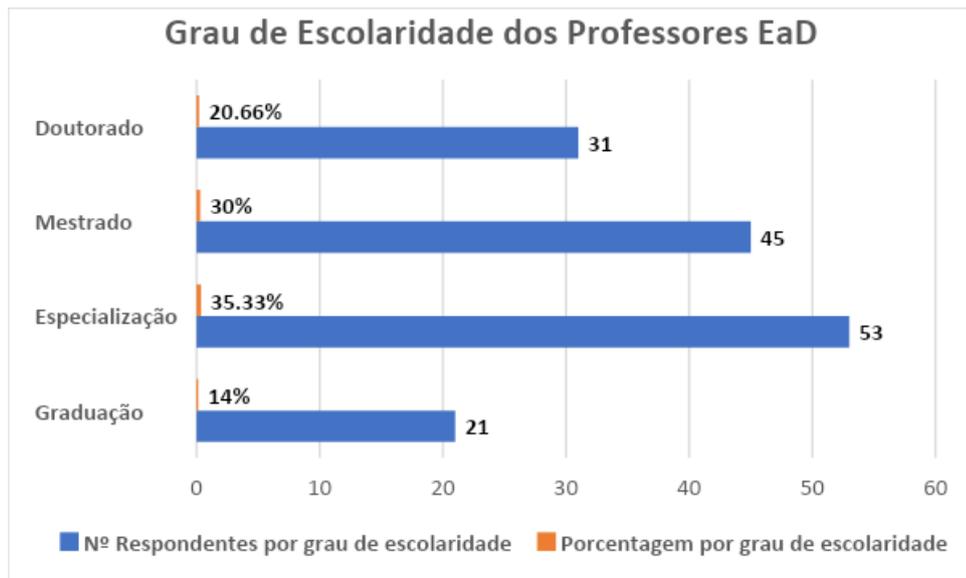


Figura 3. Instituciones para las que trabajan los encuestados

Nota: Fuente (el autor)

En comparación con los datos recogidos por los investigadores, el último Censo de Educación Superior, “Docentes em exercício, na educação superior, por grau de formação” - Brasil 2008-2018, apud MEC/INEP (2018, p.65), verificó que el grado de escolaridad de los profesores, en ejercicio en la educación superior, en su mayoría tienen el título de doctor (ver figura 4 a continuación).

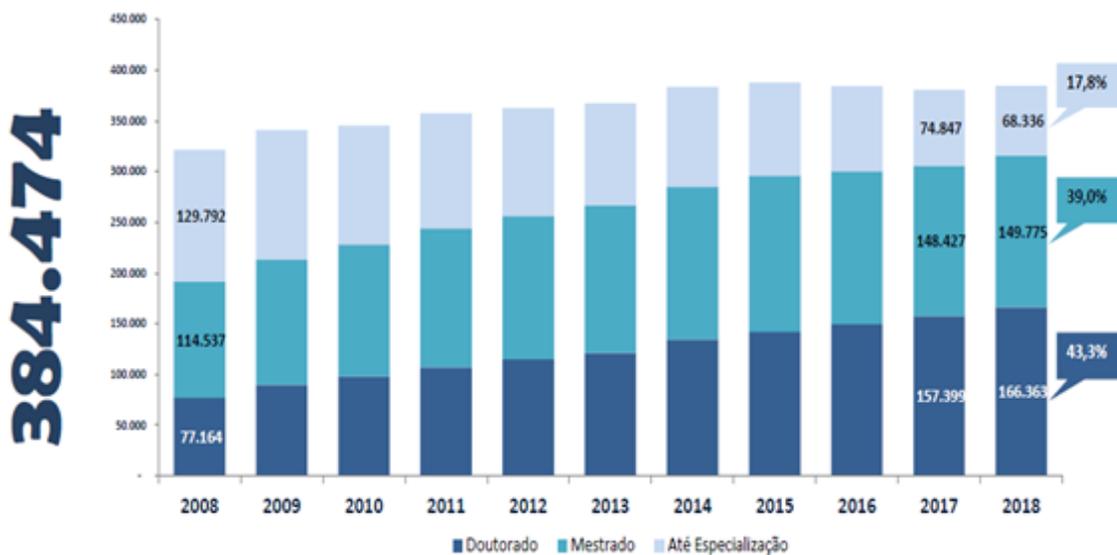


Figura 4. Profesores de educación superior, por nivel de formación - Brasil 2008-2018

Nota: Fuente: MEC/Inep; Censo de Educación Superior (2018, p.65)

En esta perspectiva, Nicolini; Torres; Macedo & Câmara (2014, p.08), consideran al profesor docente y/o doctor, un investigador de alto rendimiento en cuanto a la formación continua, académica y su perfeccionamiento en el ejercicio de la docencia.

Así, la formación y el perfeccionamiento continuos del profesorado son uno de los factores necesarios para la calidad de la enseñanza y el fomento de la investigación y la innovación.

Nóvoa (1997, p.28) afirma que la formación de un profesor parte de:

(...) no sólo con los conocimientos a las teorías aprendidas en las escuelas, sino con la práctica docente de todos sus antiguos profesores y otras personas, cosas y situaciones con las que interactúa en situaciones de enseñanza a lo largo de su vida.

De este modo, el profesor es visto como un inventor, un explorador de nuevas herramientas, un estudiante de todo el proceso educativo, desde la formación inicial, las prácticas de enseñanza, la planificación de las clases, los materiales de enseñanza, las herramientas tecnológicas, la metodología, las prácticas pedagógicas, los instrumentos de evaluación, la discusión y los estudios entre los profesores, así como las intervenciones realizadas en el aula o en el EVA.

Sin embargo, esto es una realidad, aunque no consolidada, en la EaD. En primer lugar, porque la remuneración no es coherente con la formación de un profesor de maestría o doctorado, sino que corresponde al valor de una plaza completa en la educación básica, aun así dependiendo de la institución educativa y de la región.

Por ello, Mill (2006, p.96) señala que la EaD se encuentra entre las paradojas de la flexibilización frente a la precariedad del trabajo docente, la sobrecarga de trabajo frente al teletrabajo, la falta de formación continua y la baja remuneración.

Remuneración de los profesores de EaD

Según França (2008, p.101-104), las relaciones de trabajo en la EaD son precarias, compartimentadas, meramente hecha de tareas, depreciando el papel intelectual del profesor, desde su plan de carrera, remuneración, horario de trabajo, falta de supervisión por parte de los órganos competentes, así como de representatividad (sindicatos y comisiones de verificación).

Desde esta perspectiva, la remuneración de los encuestados se analiza en la figura 5 a continuación.

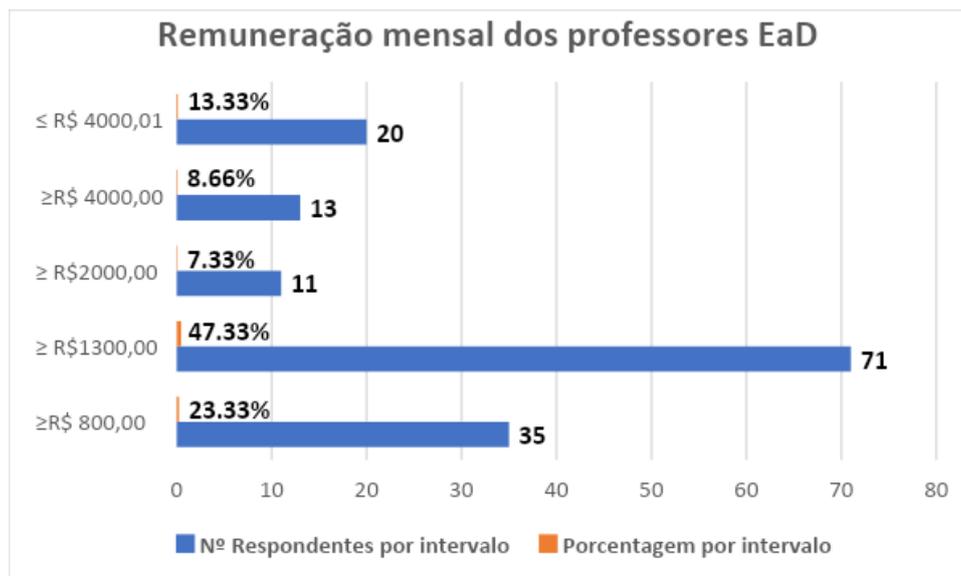


Figura 5. Instituciones para las que trabajan los encuestados

Nota: Fuente (el autor)

En el proceso, fue posible darse cuenta de que los profesores son remunerados de diferentes maneras bajo el sistema federal, siguiendo la Ordenanza CAPES N° 15, del 23 de enero de 2017, remunerando a los profesionales bajo becas, por cargos ocupados, como son los tutores, profesores formativos y profesores de contenido, en un monto mínimo de 765,00 reales para los tutores y un monto máximo de 1.300,00 reales para los profesores formativos I y profesores de contenido I.

En el ámbito federal, también existe la posibilidad de que los profesores admitidos como docentes impartan clases u ocupen puestos de dirección en los Centros de Educación a Distancia para complementar su carga de trabajo o realizar actividades extra (fuera de su horario laboral).

En cuanto a las instituciones privadas, se observa que algunas instituciones utilizan a su propio profesor de enseñanza presencial para “monitorizar” el entorno virtual de aprendizaje - EVA, otras instituciones contratan a un profesional, en la posición de tutor o monitor para trabajar en EaD, pero con una jornada de trabajo presencial, de 30h a 40h por semana. También hay horarios de trabajo con división de horas en presencial y a distancia.

Otro factor relevante es en relación a la remuneración de los profesores y la existencia de contratos, como “proveedores de servicios” en forma de microempresarios individuales - MEI.

Para Veloso & Mill (2018, p. 120), esta forma de “contratación” es una fragmentación del trabajo docente, tendiendo a una explotación de los trabajadores con un gran número de alumnos, reforzando la desprofesionalización de la categoría y la falta de vínculos laborales con las instituciones.

Los mismos autores (2018, p.121), en una investigación sobre precarización del trabajo docente en EaD, con 677 profesores, descubrieron que 384 de ellos (56,72%) no tienen ningún vínculo laboral con las instituciones. Como se muestra en la figura 6 a continuación.

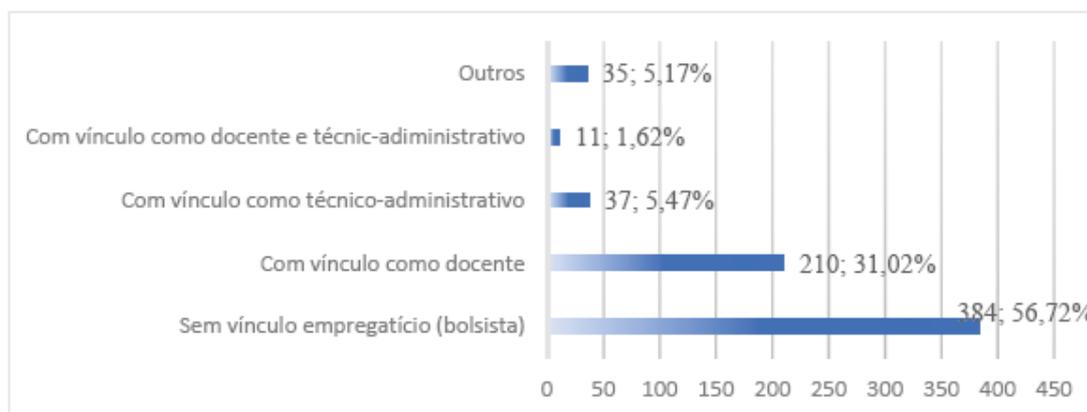


Figura 6. Tipos de vínculos establecidos entre las universidades y el personal docente.
Nota: Fuente: Veloso & Mill (2018, p.121)

En el proceso, Veloso & Mill (2018, p.122) afirman que los profesores tutores sólo tienen contacto con los alumnos y no participan en el proceso de construcción de contenidos y logística de los entornos virtuales. Y analizan que 104 de los encuestados (75,36%) se encajan en el perfil de “sin relación laboral (becario)”. Como se muestra en la figura 7 a continuación.

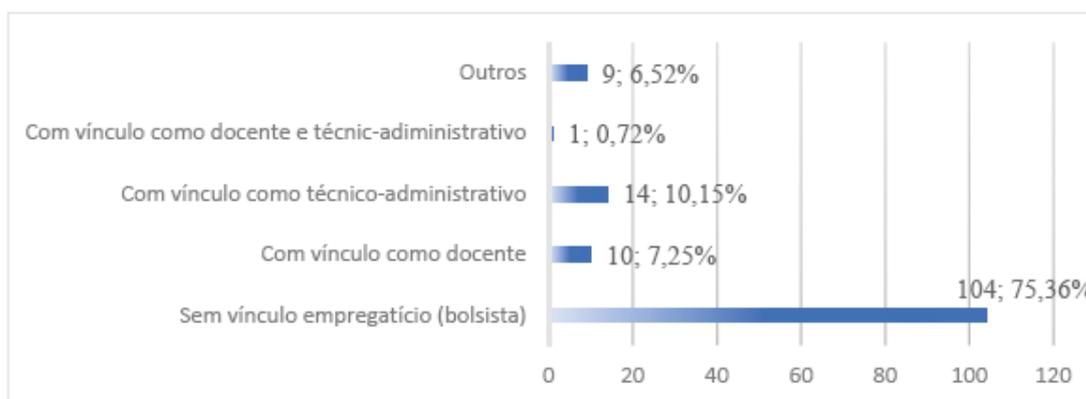


Figura 7. Tipos de vínculos establecidos entre las universidades y los encuestados que sólo tienen experiencia como profesores-tutores virtuales.

Nota: Fuente: Veloso & Mill (2018, p.122)

La investigación continúa con los tipos de vínculos establecidos entre las universidades y los encuestados que sólo tienen experiencia como profesores-tutores *presenciales*. Y de nuevo se encontró que 58 encuestados (86,57%) se encajan en el perfil “sin relación laboral (becario)”. Como se muestra en la figura 8 a continuación.

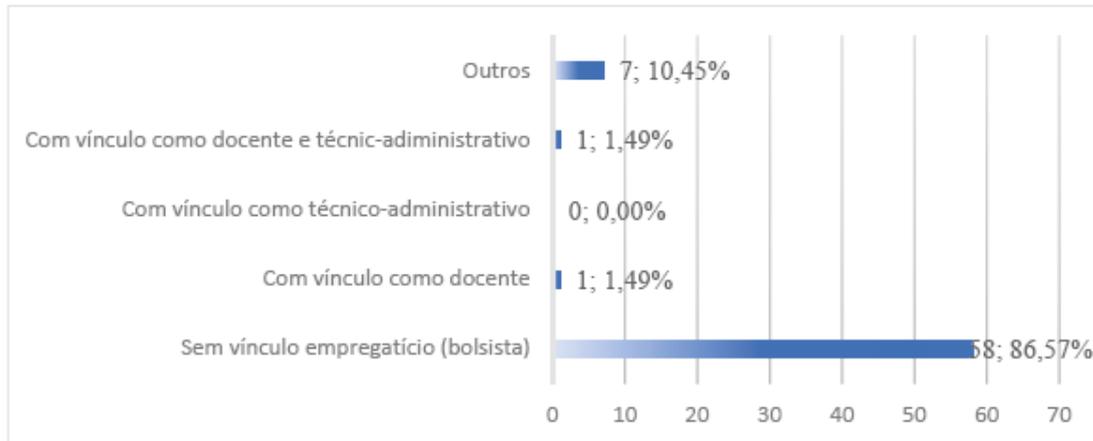


Figura 8. Tipos de vínculos estabelecidos entre as universidades e os encuestados que sólo tienen experiencia como profesores-tutores presenciales.

Nota: Fuente: Veloso & Mill (2018, p.122)

En el proceso, los autores (2018, p.124) investigan sobre los tipos de vínculos que se establecen entre las universidades y los encuestados que tienen experiencia sólo como profesores-autores/escritores de contenido. Y se encontró que 07 encuestados (28%) se encajan en el perfil “sin relación laboral (becario)” y 16 encuestados (64%) tiene vínculo como profesor. Como se muestra en la figura 9 a continuación.

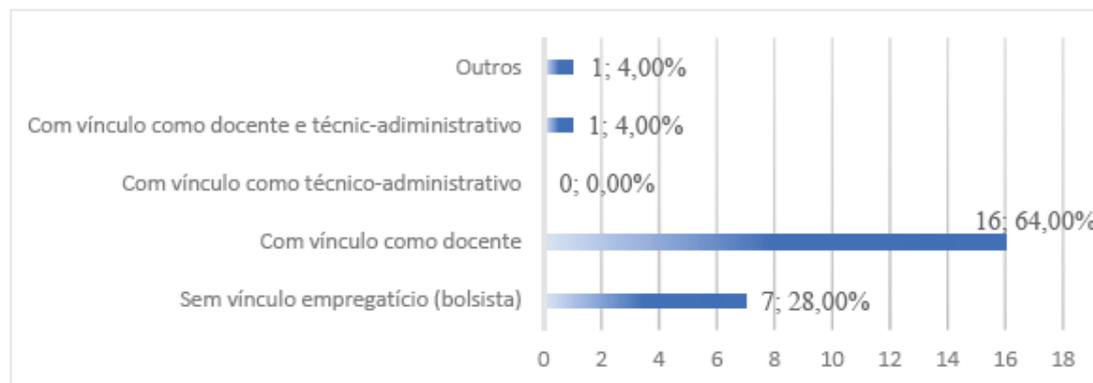


Figura 9. Tipos de vínculos estabelecidos entre as universidades e os encuestados que sólo tienen experiencia como profesores-autores/escritores de contenido.

Nota: Fuente: Veloso & Mill (2018, p.124)

Por último, Veloso & Mill (2018, p.124) buscaron conocer los tipos de vínculos que se establecen entre las universidades y los encuestados que tienen experiencia solo como formadores de profesores-formadores/aplicadores. Y encontraron que 12 encuestados (27,91%) se encajan en el perfil “sin relación laboral (becario)” y 27

encuestados (62,79%) se encajan en el perfil “con vínculo como profesor”. Como se muestra en la figura 10 a continuación.

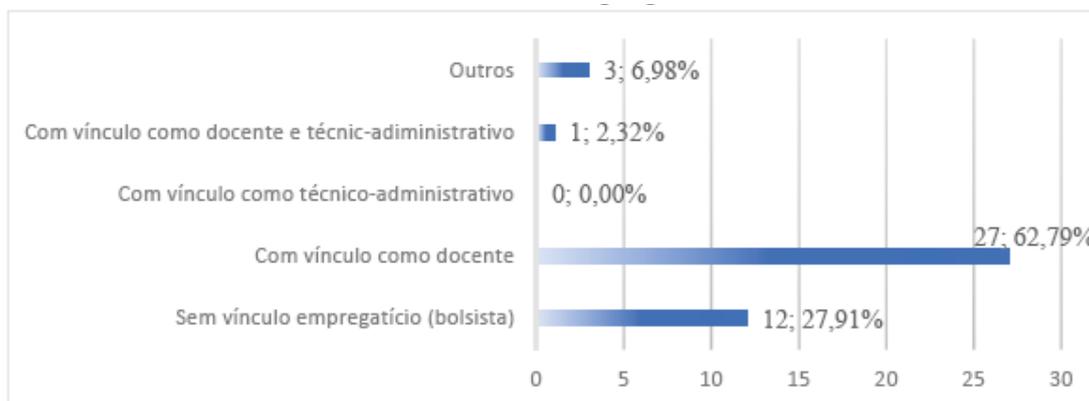


Figura 10. Tipos de vínculos establecidos entre las universidades y los encuestados que sólo tienen experiencia como formadores de docentes-profesores/aplicadores.

Nota: Fuente: Veloso & Mill (2018, p.124)

En el contexto, hay instituciones que contratan profesores por el formato de “teletrabajo” que, según la Consolidación de las Leyes del Trabajo - CLT (2017, p. 29), en el Capítulo II, específicamente en el artículo 75-B:

Se considera teletrabajo la prestación de servicios principalmente fuera de los locales del empresario, con el uso de tecnologías de la información y la comunicación que, por su naturaleza, no constituyen trabajo externo.

Según Mill (2006 p. 152), las relaciones laborales en EaD son precarias y afectan a varios organismos, como:

(...) el trabajo a distancia hace explícitos los problemas de organización del trabajo: nuevos sistemas de remuneración, nuevos sistemas de control del trabajo, nuevas enfermedades laborales o dolencias, responsabilidad unilateral de los asalariados e incluso supresión de los puestos asalariados en favor de los trabajadores independientes. Además, el teletrabajo no contribuye a la creación de empleo e incluso puede actuar como factor de desaparición de puestos disponibles.

Sin embargo, al analizar el artículo 75-B y las declaraciones de Mill (2006. p.152), se entiende que hay un cambio de categoría entre el “profesor” y el “teletrabajador”. Esto significa que el individuo pierde todos sus derechos en cuanto al plan de carrera de un profesional de la educación, así como otros problemas de organización del trabajo.

Horario de trabajo de los profesores de EaD

Teniendo en cuenta los datos sobre la remuneración de los profesores de EaD, esta investigación también pretendía conocer la jornada laboral. Como se muestra en la figura 11 a continuación.

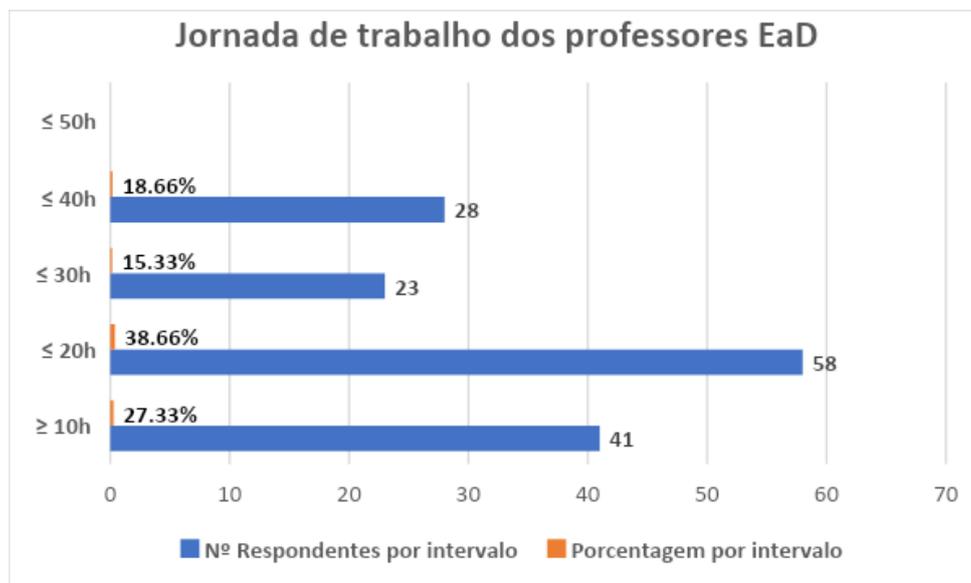


Figura 11. Instituciones para las que trabajan los encuestados

Nota: Fuente (el autor)

Como se ha presentado anteriormente, no existe una estandarización de la forma en que se paga a los profesores de EaD, así como de sus horas de trabajo. Sin embargo, se puede observar que la mayor parte de los profesores que respondieron se encuentran en los rangos de ≤ 20 horas semanales.

En la misma perspectiva, Veloso & Mil (2018, p. 125), en su investigación “La precariedad del trabajo docente en la educación a distancia: elementos para pensar en la valoración de la enseñanza virtual” verificaron que “(...) la mayoría de los encuestados, es decir, 248, trabajan entre 16 y 20 horas semanales. También hay un número considerable de profesores que dedican hasta 15 horas semanales a las funciones en EaD”. Como se muestra en la figura 12 a continuación.

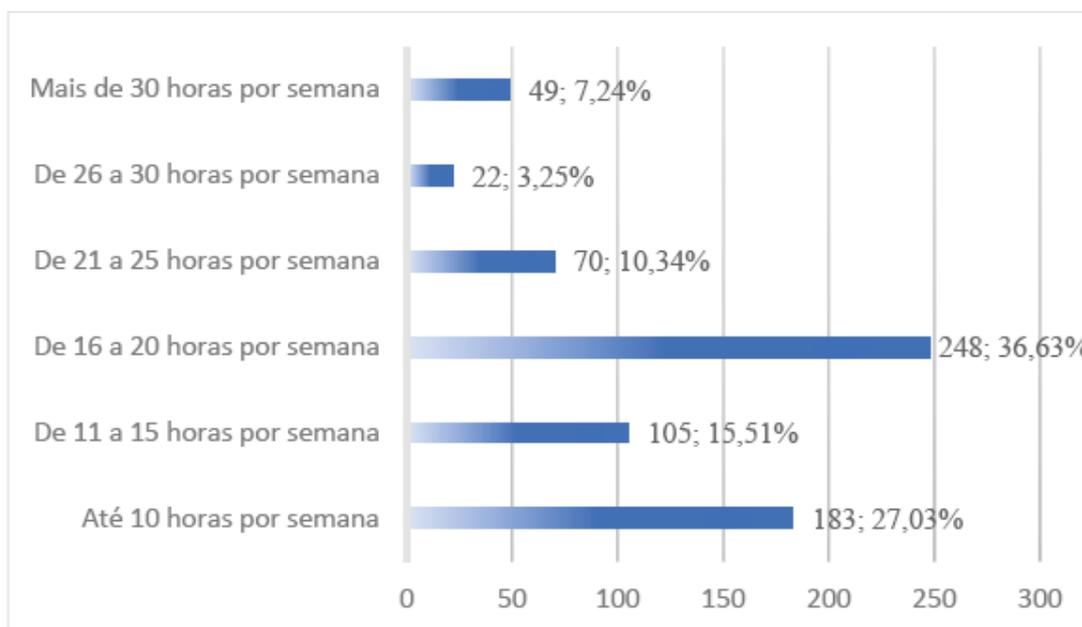


Figura 12. Carga de trabajo semanal dedicada exclusivamente a las actividades de EaD.
Nota: Fuente: Veloso & Mill (2018, p.125)

Otro punto relevante en esta investigación, destacado por Siqueira (2014, p. 103), en su tesis de maestría, es la existencia de una falta de demarcación entre el tiempo de trabajo y el tiempo de descanso:

La dimensión Tiempo de Ocupación y Ocio se destacó, entre las demás dimensiones, debido a la importancia y los retos de buscar un punto de equilibrio entre las exigencias del trabajo y la vida privada del trabajador. Durante las entrevistas de los grupos focales, se puso de manifiesto lo difícil que es para los profesionales de la educación a distancia trabajar con la gestión del tiempo. Se observa que, en general, sólo el 30% de los encuestados puede separar las horas de trabajo para responder a los correos electrónicos y a las preguntas de los estudiantes y, cuando está fuera del trabajo, sacar tiempo para dedicarlo a la familia y a los amigos.

Mill (2006 p.96), en su tesis doctoral, expone la percepción de los profesores tutores ante la sobrecarga de trabajo:

(...) observaron que existen algunos aspectos desagradables del trabajo en la educación a distancia, y la mayoría de ellos se centran en la sobrecarga de trabajo, ya sea desde la perspectiva de las actividades excesivas, la cantidad de tiempo que se paga para realizar dichas actividades, el elevado número de estudiantes o el tamaño de la clase, el bajo valor de la hora-clase u otros desdoblamientos de la sobrecarga de trabajo.

En el proceso, el mismo autor (2006, p.97) describe el desarrollo de las actividades y el dominio de las tecnologías, así como la amplia gama de competencias de los profesores de EaD, a partir de la figura 13 a continuación.

1. Aberto ao novo	33. Desafiador	65. Multidisciplinar
2. Adaptável	34. Determinado	66. Objetivo
3. Ágil	35. Dinâmico	67. Observador
4. Argumentador	36. Disciplinado	68. Organizado
5. Articulador	37. Disponível	69. Organizador
6. Atento	38. Disposto	70. Paciente
7. Ativo	39. Elaborador	71. Participativo
8. Autogestor da formação	40. Empático	72. Pensador
9. Bem-humorado	41. Empreendedor	73. Perseverante
10. Carismático	42. Escritor	74. Persuasivo
11. Cauteloso	43. Estimulado	75. Pesquisador
12. Cientista	44. Estimulador	76. Planejador
13. Claro	45. Ético	77. Polivalente
14. Coerente	46. Experiente	78. Pontual
15. Coeso	47. Flexível	79. Prático
16. Colaborador	48. Gentil	80. Proativo
17. Competente	49. Gestor	81. Professor, bom
18. Compreensivo	50. Gramático e ortográfico	82. Profissional
19. Comunicador	51. Hábil	83. Rápido
20. Concentrado	52. Humano	84. Receptivo
21. Conhecedor (alunos, conteúdos, colegas)	53. Inovador	85. Redator, bom
22. Conseqüente	54. Interativo	86. Reflexivo
23. Cooperativo	55. Interessado	87. Relacionável
24. Cordial	56. Intuitivo	88. Respeitado
25. Corretivo	57. Leitor dinâmico	89. Respeitador
26. Correto	58. Letrado em informática	90. Respeitável
27. Cortez	59. Letrado em tecnologias da EaD	91. Responsável
28. Crente na EaD	60. Letrado em telecomunicações	92. Sábio ou sabedor
29. Criativo	61. Líder	93. Sensível
30. Crítico	62. Mediador	94. Sinérgico
31. Curioso	63. Motivado	95. Sociável
32. Debatador	64. Motivador	96. Tolerante
		97. Trabalhador

Figura 13. Lista de competencias deseadas para el trabajo docente

Nota: Fuente: Mill (2006, p.93)

Por ello, destacamos las consideraciones de Mill (2006, p.214) sobre las condiciones de trabajo de los profesores de EaD:

- Elevada carga de trabajo y doble jornada (en el caso de las mujeres, se trata de una tercera jornada, pues las tareas domésticas ya ocupan el lugar de una segunda jornada).
- Elevado número de alumnos por profesor, que oscila entre 15 y 200 alumnos para una carga de trabajo media de 10 a 20 horas semanales.
- El teletrabajo tiende a realizarse por la noche o durante el tiempo libre de descanso, porque se considera “chupuza”, “changa” o una fuente de ingresos complementaria para el grupo familiar.
- Los contratos de trabajo en EaD, cuando existen, son vagos, temporales, a tiempo parcial, a veces pagados en forma de becas (lo que evita la creación de una relación laboral y renuncia a la obligación de prestaciones como el 13º salario).

El mismo autor (2006, p. 214) destaca algunas de las vulnerabilidades sobre las condiciones de trabajo de los profesores de EaD:

- Los ingresos salariales son, por término medio, bajos para configurar la principal fuente de ingresos del grupo familiar, además de los problemas inherentes a la percepción de salarios en forma de becas, tanto de estudio como de trabajo.

- Hay una despreocupación por los gastos del trabajador con equipos y servicios (electricidad, conexión a Internet, etc.), lo que genera condiciones de trabajo inadecuadas (ejemplo: mobiliario y espacios inadecuados).
- Los espacios y tiempos dedicados al trabajo se flexibilizan en función de la responsabilidad, la autonomía y las diversas necesidades: trabajo a tiempo parcial, realizado en tiempo de reproducción, en el espacio familiar, en tiempo de descanso, remunerado por una carga horaria inferior a la negociada en el contrato.
- El profesor que teletrabaja tiene dificultades para gestionar su propio tiempo y espacio de trabajo en el contexto de la vida familiar y privada, lo que convierte el tiempo y el espacio de descanso y ocio en tiempo y lugar de trabajo. Se ignoran los peligros resultantes para la salud personal y familiar.
- Falta información y apoyo a la orientación (de las asociaciones sindicales, por ejemplo) en relación con los derechos y deberes propios del teletrabajo. Además, también se lucha por una legislación y una orientación más apropiadas para empoderar a los teletrabajadores con respecto a sus derechos.

Sin embargo, las condiciones de trabajo de los profesores son precarias, lo que les obliga a desarrollar actividades paralelas. Lo cual Veloso y Mill (2018, p. 126) analizaron en su investigación: “(...) 638 participantes, lo que equivale al 94,24% de los encuestados, dijeron ejercer algún otro tipo de actividad remunerada en paralelo al trabajo con EaD”. Como se muestra en la figura 14 a continuación.

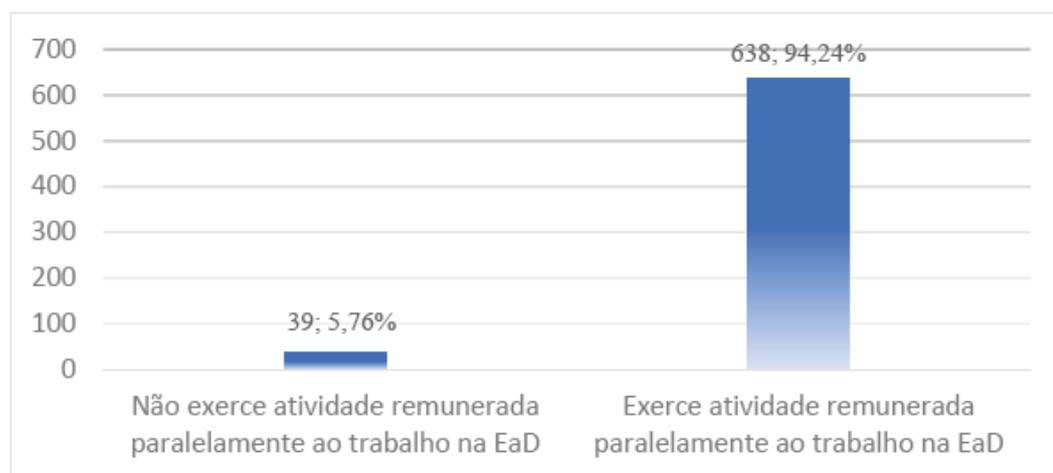


Figura 14. Carga de trabajo semanal dedicada exclusivamente a las actividades de EaD.

Nota: Fuente: Veloso & Mill (2018, p.126)

Por último, esta es una de las realidades de la EaD sobre las condiciones de trabajo de los profesores: su remuneración, la jornada laboral (gestión del tiempo de trabajo frente a la demanda frente al tiempo de descanso) y la relación laboral con las instituciones educativas.

Nivel de conocimientos informáticos

Otro factor investigado en esta investigación es el nivel de conocimientos de los profesores de EaD en informática. Esta es considerada como una de las competencias

fundamentales para cualquier profesional que trabaje en esta modalidad de enseñanza y acompañe a los alumnos a través de las TIC.

En esta perspectiva, Belloni (2006, p. 58) presenta la competencia tecnológica para la labor docente, a partir de dos conceptos fundamentales en la EaD, como son la interactividad y la interacción como base de las prácticas presenciales y virtuales; definiendo la interacción como una acción recíproca entre agentes, directa o indirectamente, a través del EVA las redes sociales, los contactos telefónicos, los correos electrónicos y otros medios de comunicación; mientras que el concepto de interactividad se entiende como la acción del hombre sobre las máquinas, sobre las tecnologías y otros objetos.

En el contexto, al analizar los datos sobre los niveles de conocimiento de los profesores de EaD en informática, se pudo constatar que el nivel intermedio es el de mayor porcentaje y alcanza el 40,66% de los encuestados. De manera subsecuente, se encuentran el 30% de los encuestados con un nivel básico, lo que es importante destacar y volver a revisar la figura 6 sobre la relación entre las competencias deseadas para el trabajo docente en EaD.

En este sentido, los datos recogidos sobre el tema se presentan en la Figura 15 a continuación.

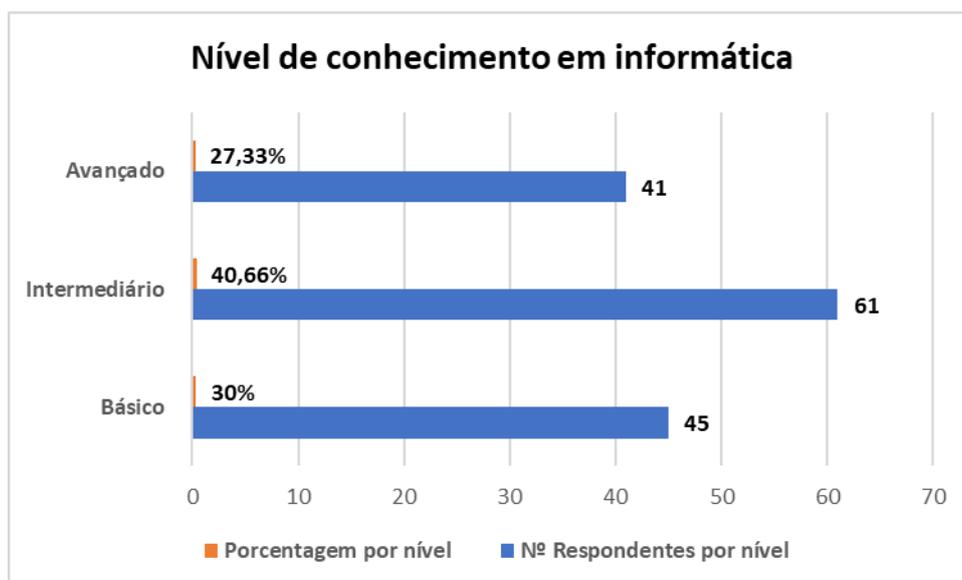


Figura 15. Instituciones para las que trabajan los encuestados

Nota: Fuente (el autor)

Los datos analizados muestran que existe un grupo considerable de profesores de nivel básico en informática. Esto es relevante a la hora de estudiar los conceptos de “competencia” bajo las distintas miradas y conocimientos, a partir de la definición de competencia en Perrenoud (1999, p. 30): “(...) es la capacidad de movilizar un conjunto de recursos cognitivos (conocimientos, habilidades, información, etc.). Resolver una serie de situaciones con pertinencia y eficacia”.

Paniago (2016, p. 383), afirma que el EaD es una modalidad mediada por la nueva cultura digital y que refuerza la flexibilidad, la creación, la colaboración, la interacción y

la asincronía. En este sentido, necesariamente el profesor que trabaja en esta modalidad debe dominar los diversos recursos tecnológicos que están dentro de las atribuciones de los profesores de EaD.

Herramientas tecnológicas utilizadas por los profesores de EaD

En esta perspectiva, se analizaron las herramientas más utilizadas por los profesores invitados y se encontró que el paquete *office* es utilizado por todos los encuestados y el 78,66% utiliza diapositivas como una de las herramientas principales. Según la tabla 16 a continuación.

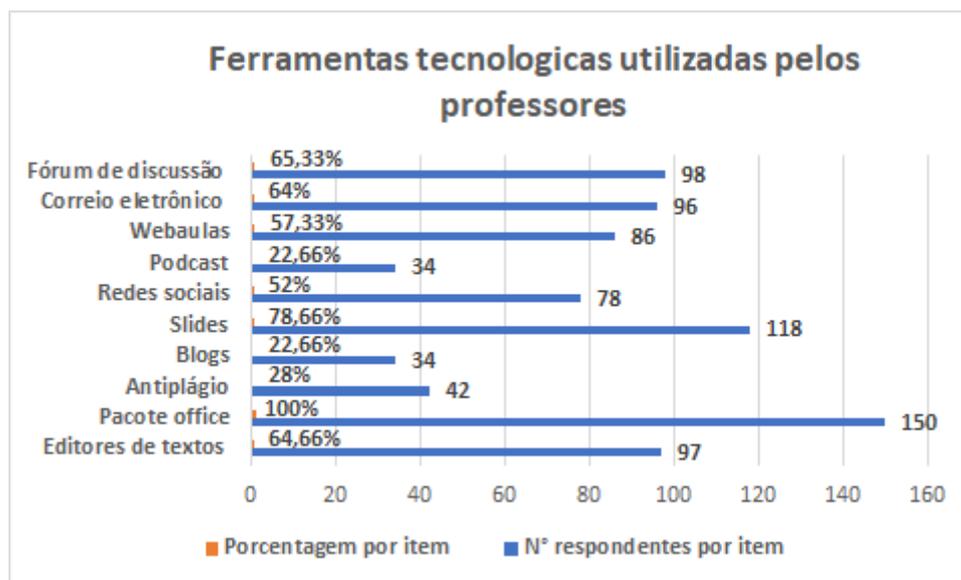


Figura 16. Instituciones para las que trabajan los encuestados

Nota: Fuente (el autor)

Un punto relevante es la herramienta “antiplagio”, que sólo 42 de los profesores invitados utilizan en su día a día. Teniendo en cuenta su importancia para los que trabajan con la investigación y especialmente en la EaD. Esto está en consonancia con las afirmaciones de Singh et al (2020, p.208) de que los programas antiplagio son herramientas fundamentales para que el profesor prevenga el comportamiento poco ético y las prácticas deshonestas de los estudiantes que transgreden la propiedad y la producción intelectual de otros.

En este sentido, esta práctica de concienciación debe ser un proceso de mantenimiento por parte de los profesores, como una necesidad de enseñar a los estudiantes sobre la importancia de dar pleno crédito al autor, a través de las citas adecuadas.

Otro factor relevante en esta investigación es la herramienta tecnológica más utilizada por los encuestados: el 100% de ellos utiliza el paquete *office*. Lo que puede ser una mención para los gerentes con respecto a la formación continua y el uso de las TIC. Lo que está en consonancia con las reflexiones de Libâneo (2001, p.10) de que es necesaria una formación del profesorado “que le ayude a ajustar su enseñanza a las nuevas realidades de la sociedad, del conocimiento, del alumno, de los diversos universos culturales”.

En el proceso, son excepcionales las instituciones que incentivan económicamente a los profesores para que adquieran o actualicen las tecnologías utilizadas en las prácticas de EVA, como ordenadores, aplicaciones educativas, impresoras, mobiliario, acceso a Internet móvil y otras herramientas necesarias para la labor docente virtual. Lo que se aproxima a la investigación de Faria & Silveira (2007, p.07) cuando destacan la disponibilidad y el fomento del uso de las TIC's como herramientas de uso cotidiano, de fácil y rápido acceso.

Por lo tanto, se entiende que la información presentada formó un retrato del escenario de los profesores de EaD, basado en el nivel de educación de los profesores, la remuneración, las horas de trabajo, el nivel de conocimiento y dominio de la informática y las herramientas tecnológicas.

Debate y conclusiones

Esta investigación consideró que la EaD es un importante dispositivo de inclusión social, la proximidad de la educación superior a lugares remotos, con una matrícula más asequible, la flexibilidad con el tiempo y el espacio, especialmente los estudiantes con bajos ingresos. Esto está en consonancia con las afirmaciones de Ribeiro; Mendonça & Mendonça (2007, p. 2) sobre la modalidad y sus diferentes herramientas de comunicación, que favorece la interacción entre pares, en diferentes espacios y tiempos, entre lo presencial y lo online, el aula y el EVA, facilitando el acceso a la educación básica y superior y a la formación profesional. Así como la necesidad de rigor metodológico, ética profesional y responsabilidad social.

Sin embargo, la realidad de los profesores de EAD difiere de los objetivos de la modalidad y de los derechos adquiridos “tradicionalmente” por la categoría de profesores de aula, en cuanto a su reconocimiento como docentes, derechos laborales y mejoras en las políticas públicas y educativas. Destacándose la remuneración y la jornada laboral, la formación continua y otras ayudas que sean pertinentes para las prácticas en EaD, en los polos semipresenciales y/o presenciales.

En cuanto a la remuneración y el horario de trabajo, están en desventaja porque carecen de regulación y, a menudo, no se les concede el tiempo de contacto con los estudiantes en el EVA, la retroalimentación de los foros de discusión, los chats, los portafolios, la producción de materiales, entre otras tareas. Sin tener en cuenta el alto contingente de estudiantes y sus puestos. Lo que va de la mano con las reflexiones de Veloso & Mill (2018, p.05) sobre la precariedad del docente en EaD y el nuevo formato de relaciones laborales, con un sesgo de “flexibilidad”, tercerización, desregulación, desestabilización y penpenso a ser nombrado “teletrabajador”.

Sin embargo, esta falta de regulación y la inseguridad laboral comprometen la calidad de la enseñanza, ya que una parte de los profesores ven la EaD como un “trabajo ocasional” para complementar los ingresos o la carga de trabajo de la enseñanza en el aula, o como una puerta de entrada a la enseñanza en la educación superior.

En este sentido, la aED se considera una actividad laboral complementaria, ya que sus condiciones de trabajo son precarias y no pagan adecuadamente a sus profesores. Y, como se ha descrito anteriormente, la contratación a nivel federal se realiza a través de becas, es decir, sin vínculo laboral con la institución y sin que haya concursos públicos para los profesores de EaD.

En cuanto a las universidades e instituciones de educación básica, el estudio muestra que cada institución tiene una política de contratación, destacándose la prestación de servicio en forma de MEI y el teletrabajo reconocido por la CLT.

Otro factor importante en el contexto de los profesores de EaD para posteriores investigaciones son los materiales producidos por ellos, que pasan a ser “públicos” y que, muchas veces, no son considerados por las instituciones como pasibles de tener los derechos de autor. Además, a partir de esta investigación, se descubrió que hay realidades en las que los profesores fueron despedidos y sus materiales siguen siendo utilizados por las instituciones.

En esta perspectiva, cuanto a las atribuciones de los profesores de EaD en las diferentes interfaces de EVA, es posible darse cuenta a través de los datos recogidos en esta investigación que el 30% de los profesores tienen conocimientos y dominio de la informática en un nivel “básico”, lo que puede comprometer la calidad de los cursos, ya que necesitan varias herramientas tecnológicas para intervenir. Por otro lado, se encontró que sólo el 28% de los profesores, utilizan aplicaciones antiplagio; el 22,66% maneja podcast, el 22,66% maneja blogs, el 64% utiliza el correo electrónico y el 100% trabaja con paquete *office*. Este hecho se aproxima a las reflexiones de Ribeiro; Mendonça & Mendonça (2007, p. 5) en el sentido de que “Los entornos virtuales de aprendizaje agregan varias tecnologías que se encuentran en la Web para proporcionar la comunicación, el suministro de materiales y la administración del curso”.

Los mismos autores (2007 p.10) refuerzan que los profesores de esta modalidad son responsables por la configuración y orientación de los estudiantes, ofreciendo posibilidades de aprendizaje, a través de un conjunto de características que las TICs pueden subsidiar en el proceso de interacción y éxito del estudiante en la educación a distancia.

Sin embargo, se enumeran los factores que precarizan esta categoría, requiriendo políticas públicas, en cuanto a remuneración sin relación laboral y no acorde con la realidad de los docentes con maestría y doctorado; horario de trabajo incompatible con la remuneración ofrecida; falta de infraestructura (computadoras, acceso a internet, software, impresoras, entre otros), falta de formación continua y dominio de las competencias necesarias para la enseñanza en EaD.

Según los datos recogidos en esta encuesta, el nivel de estudios de los encuestados es el siguiente: El 35,33% de los profesores con especialización y el 14% de los profesores titulados ocupan puestos de tutores y formadores de profesores. Además, se encuentran: El 20,66% de los profesores de doctorado y el 30% de los profesores de maestría asignados en los puestos de profesores de contenido y profesores formadores. Esto está en consonancia con las afirmaciones de Mill (2006, p.96) sobre la precariedad del trabajo docente y la calidad de la enseñanza en EaD.

Por lo tanto, esta investigación permitió trazar un “perfil” del profesor de EaD, contribuyendo con posibles reformulaciones de los criterios laborales adoptados hasta ahora por las instituciones educativas. Abrir un espacio de discusión, con análisis futuros, que apalancen una investigación más amplia por parte de la investigadora sobre los derechos laborales de estos profesionales y la equivalencia entre el profesor de enseñanza presencial y el de EaD, siendo todos ellos licenciados y/o posgraduados (lato sensu y o stricto sensu).

Referencias

- ABED, (2020) Legislação em EaD. <http://www.abed.org.br/documentos/ArquivoDocumento.440.pdf>
- ABED, (2019). *Censo.EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018*, Curitiba: Ed. Intersaberes.
- Alves, J. R. M. (2009). A história da EaD no Brasil. In Litto, F. M. & Formiga, M. (orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. Pearson Education do Brasil
- Belloni, M. L. (2006). *Educação a distância*. (4. ed.). Campinas: Autores Associados.
- Brasil, MEC (2019). Censo da Educação Superior brasileira 2018: Notas Estatísticas. Brasília-DF. *Inep/MEC*.
- Brasil, MEC (2017). Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior. Parecer no 462/2017, de 28 de novembro de 2017. <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/73971-pces462-17-pdf/file>
- Brasil, MEC (2019). Portaria n. 2117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>
- Costa, A. C., Ferrari, I., & Martins, M. R. (2001). *Consolidação das leis do trabalho*. (27.ed.). Edição escolar. (pp. 232-265 e 427-431).
- Costa, M.L.F. (2012). História e políticas públicas para o ensino superior a distância no Brasil: o programa Universidade Aberta do Brasil em questão. *HISTEDBR*
- de Faria, M. A., & da Silveira, R. C. (2007). EAD: o professor e a inovação tecnológica. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*.
- da Fonseca, J. J. S. (2002). *Apostila de metodologia da pesquisa científica*. João José Saraiva da Fonseca.
- de Siqueira, D. M. C. (2014). Estilo e qualidade de vida no trabalho: Um Estudo com Profissionais de Educação a Distância. *Projetos e Dissertações em Sistemas de Informação e Gestão do Conhecimento*, 2(2).
- França, P. I. S. D. (2008). O ensino superior e a reestruturação produtiva do mundo do trabalho: o impacto da precarização nas relações de trabalho dos docentes no ensino superior em Uberlândia-MG.
- Libâneo, J. C. (2001). Buscando a qualidade social do ensino. *Libâneo, JC Organização e Gestão da Escola—Teoria e Prática*, (pp. 53-60).
- Mill, D. R. S. (2006). *Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia*. (Tesis doctoral). UFMG, B.Horizonte MG.

- Nicolini, A. M., Torres, A. A. G., Macedo, P. C. D. A., & Câmara, E. D. C. (2014). A correlação entre a quantidade de docentes mestres e doutores e o desempenho dos estudantes no enade: a realidade do curso de administração. *Anais dos colóquios internacionais sobre gestão universitária, INPEAU, 440*.
- Nunes, I.B. (2009) A história da EAD no mundo. En: Litto, F. M. & Formiga, M. (orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. Pearson Education do Brasil
- Paniago, M. C. L. (2016) Narrativas eclipsadas e ressignificadas de docentes e discentes sobre/na cibercultura. *Revista de Educación Pública. 25 (59)*, 5–382395.
- Perrenoud, P. (1999). *Construindo as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Portaria Normativa, M. E. C. no. 11 de 20 de junio de 2017. *Diário Oficial da União*, (117), 9-11.
- Ribeiro, E. N., Mendonça, G. D. A., & Mendonça, A. F. (2007, April). A importância dos ambientes virtuais de aprendizagem na busca de novos domínios da EAD. En: *Anais do 13º Congresso Internacional de Educação a Distância. Curitiba, Brasil*.
- Singh, A. S., Oviedo, A. B. M., Pires, L. R., Junior, V. M. V., De-Carli, E., & Segatto, A. P. (2020). Percepções e ações de professores sobre práticas desonestas de discentes. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL, 13(1)*, 205-226.
- Veloso, B. G., & Mill, D. (2018). Precarização do trabalho docente na educação a distância: elementos para pensar a valorização da docência virtual. *Educação em Foco*, p.111-132.
- Veloso, B., & Mill, D. (2018). Divisão e fragmentação do trabalho docente na Educação a Distância: uma análise crítica à luz da polidocência. *Revista EducaOnline, 12(2)*, 107-123.

Fecha de recepción: 03/04/2020

Fecha de revisión: 23/07/2020

Fecha de aceptación: 07/09/2020