

**DANIEL MILL**

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TRABALHO DOCENTE VIRTUAL:  
Sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade  
e relações sociais de sexo na Idade Mídia**

Belo Horizonte – MG  
Faculdade de Educação – UFMG  
Dezembro – 2006

**DANIEL MILL**

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TRABALHO DOCENTE VIRTUAL:  
Sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade  
e relações sociais de sexo na Idade Mídia**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do **título de Doutor em Educação**.

Orientador: **Prof. Dr. Fernando Fidalgo**

Belo Horizonte – MG  
Faculdade de Educação – UFMG  
Dezembro – 2006

M645e  
2006

MILL, Daniel.

Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia./Daniel Mill. — Belo Horizonte: UFMG, 2006.

322p.

Tese (Doutorado) UFMG. Faculdade de Educação.

1. Educação a distância — processo de trabalho. 2. Tecnologia educacional. 3. Teletrabalhador virtual. 4. Espaço-tempo. 5. Relações sociais de sexo. 6. Coletivo de trabalho. I. Título.

CDD: 371.3  
CDU: 37.018.43

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS


FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social

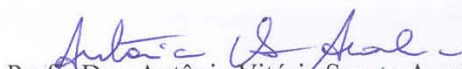
**ATA DA 113ª (CENTÉSIMA DÉCIMA TERCEIRA) DEFESA DE TESE NO COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social FAE/UFMG.**


Aos vinte dias do mês de Dezembro de dois mil e seis, realizou-se na Faculdade de Educação, uma reunião para apresentação e defesa da tese: **“Educação a Distância e Trabalho Docente Virtual: Sobre Tecnologia, Espaços, Relações Sociais de Sexo e Coletividade na Idade Mídia”** do aluno **Daniel Ribeiro Silva Mill**, requisito final para obtenção do Grau de Doutora em Educação. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores doutores: Fernando Selmar Rocha Fidalgo – Orientador, Álvaro Luiz Moreira Hypólito, Elisa Maria Quartiero, Antônia Vitória Soares Aranha e Hormindo Pereira de Souza Junior. Os trabalhos iniciaram-se às 09:45 horas com a síntese da tese feita pelo doutorando. Em seguida, os membros da banca fizeram uma arguição pública ao candidato. Terminadas as arguições, a banca examinadora se reuniu, sem a presença do candidato e do público, para fazer a avaliação final da defesa da tese apresentada. Em conclusão, a banca examinadora considerou a tese aprovada, ressaltando a relevância do trabalho para área e recomendando a sua publicação. . O resultado final foi comunicado a **Daniel Ribeiro Silva Mill** e ao público, concedendo ao aluno o título de Doutor em Educação, devendo encaminhar à Secretaria do Programa a versão final em 04 (quatro) exemplares. Nada mais havendo a tratar, eu, Rosemary da Silva Madeira, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, lavrei a presente ata que depois de lida e aprovada será por mim assinada e pelos membros da banca examinadora. Belo Horizonte, 20 de dezembro de 2006.

  
Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo – Orientador

  
Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypólito - UFPel

  
Profa. Dra. Elisa Maria Quartiero - UDESC

  
Profa. Dra. Antônia Vitória Soares Aranha - UFMG

  
Prof. Dr. Hormindo Pereira de Souza Junior - UFMG

  
ROSEMARY DA SILVA MADEIRA

Secretária do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG



ai  
de  
nós  
se  
por  
culpa  
nossa  
semente  
morrem  
semente  
!!!

A todos os Tutores

Bravos

Sonhadores

pela sua Fé

pelo seu Empenho...

pela Democracia

pelo Conhecimento

pela Educação a Distância

Dedico!

## AGRADECIMENTOS

Tudo importa!!!  
Todos e tudo  
que vivi  
nesses últimos anos...  
Importa-me!!!

Importa-me que eu seja um devedor pela colaboração de um sem número de amigos, pessoas e profissionais. Importa-me agradecer a cada um. Importa-me mesmo aqueles que eu não listar aqui. Todos, com os quais me importo muito, sabem o quanto sou agradecido pela contribuição e sabem também o quanto foram importantes para que tudo se concretizasse da melhor forma possível.

Entre todos, agradeço à Dona Juraci Ribeiro de Souza, por cada coisa que com ela aprendi. Há dor e delícia também na educação de mãe... mas tudo importa!

Aprendi muito também com meus irmãos e por isso agradeço. Partilhar tempos de bonança não teria sido tão bom como foi naqueles tempos de guerra. Valeu!!!

Também importam cunhados e cunhadas, tios e tias, sobrinhos e sobrinhas, primos e primas, afilhados e afilhadas. Importa-me, muito, a Madinha.

Importam-me Afonsina, Valquíria, Maria Alba e Dona Dora (*in memoriam*) — pela acolhida gratuita no seio de suas famílias. Importam-me também seus familiares, que me permitiram partilhar do seu espaço.

Ao amigo, professor e orientador Fernando Fidalgo, pelo “tudo” e, principalmente, pela confiança e pelo respeito na relação que aprendemos a construir nesses mais de sete anos de convivência. Infelizmente, poucos são os orientadores que possuem sua destreza para confiar e orientar, sem perder o respeito humano ou a qualidade do trabalho de orientador. Valeu, seu moço! Aprendi mais do que você imagina.

Às especiais orientadoras Helena e Isabelle, pelos especiais momentos que possibilitaram durante a permanência em Paris. Não esquecerei jamais do que aprendi nesta fase da minha vida. Merci!!!

Outra vez, agradeço às minhas amigas e aos meus amigos, aos meus e às minhas colegas e **aos meus amores**. Não ousaria relacionar nenhum deles aqui, mas eles sabem que sou grato. Ouso dizer, isso sim, que poucas pessoas têm a sorte de ter tantos deles ao seu redor. Como tudo isso importa, não medirei esforços para estender a mão a cada um deles. Fica um abraço aconchegante a cada um. Saibam que carreguei e carregarei muito de vocês em mim.

Obrigado ao pessoal da Coordenação da Pós-Graduação em Educação (especialmente à Rose, ao Chico e à Adriana), ao pessoal do doutorado, do NETE e da UFMG em geral, do NECT e da UEMG como um todo, da UFSCar, das universidades francesas... obrigado por terem me acolhido tão bem!

Agradecimento à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Sem o auxílio financeiro recebido dessas agências de fomento, a pesquisa não seria possível com a mesma qualidade.

Especialmente aos trabalhadores da educação a distância que contribuíram durante o processo de coleta de dados: MUITO OBRIGADO!

Por fim e não menos importantes (muito pelo contrário), agradeço aos meus amores pela paciência e pela colaboração, pela atenção e pela compreensão, pelo carinho e pelo calor, pelo prazer e pelo lazer, pelos sermões e pelas cessões... pela vida que há em mim e pelo TUDO que importa-me!!!

A todos, especialmente aos que me querem bem: TUDO IMPORTA, pois TODOS IMPORTA!

## SUMÁRIO

Lista de Figuras.....	xii
Lista de Quadros .....	xiv
Lista de Tabelas .....	xv
<b>RESUMO</b> .....	xvi
<b>ABSTRACT</b> .....	xviii
<b>RÉSUMÉ</b> .....	xx
<b>INTRODUÇÃO:</b> espaços e tempos de trabalho na Idade Mídia.....	22
1. O problema de pesquisa .....	22
2. Objetivos e hipótese da pesquisa .....	23
3. Educação e tecnologia: conceituação, equívocos e ambigüidades.....	24
4. A propósito da Idade Mídia.....	27
5. A educação a distância no contexto capitalista .....	30
6. Procedimentos metodológicos.....	32
7. Estágio na França .....	37
8. Apresentação da estrutura da tese .....	38
<b>CAPÍTULO 1:</b> A INTERNET COMO SUPORTE TÉCNICO PARA COLETA DE DADOS PARA PESQUISAS CIENTÍFICAS .....	43
1. Sobre a coleta de dados para pesquisas científicas .....	43
2. Sobre as ferramentas da Internet: possibilidades técnicas .....	44
3. Usar a Internet na coleta de dados científicos: a proposta e a implementação .....	49
4. Sobre o uso das ferramentas da Internet em investigações científicas: outras possibilidades.....	52
5. Desdobramentos do processo de coleta de dados virtuais: contribuições para o debate .....	57
<b>CAPÍTULO 2:</b> O TUTOR VIRTUAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: sobre a caracterização do teletrabalho docente .....	62

1. Entendendo a estrutura organizacional da educação a distância contemporânea .....	63
2. Caracterizando os teletrabalhadores da EaD: quem é o docente? .....	65
3. Logística do trabalho na educação a distância: tipo central-pólos e tipo virtual .....	69
4. Mapeamento do perfil dos tutores virtuais participantes da investigação .....	75
5. Sobre questões de saúde e males que afetam o teletrabalhador docente .....	81
6. Sobre aspectos agradáveis e desagradáveis do teletrabalho docente .....	85
7. Sobre tecnologias do teletrabalho docente .....	90
8. Sobre a magia ou sobre as competências do teletrabalho docente .....	92
9. Recapitulação: quem são os tutores da EaD? .....	92
10. Sobre a caracterização dos teletrabalhadores docentes: considerações finais .....	95

**CAPÍTULO 3: ESPAÇO, TEMPO E TECNOLOGIA NO TRABALHO PEDAGÓGICO: redimensionamentos na Idade Mídia .....**

1. Introdução .....	98
2. Espaço-tempo: aproximações conceituais .....	99
3. (Ab)usos espaço-temporais do trabalho no contexto capitalista .....	108
4. Espaços e tempos na contemporaneidade .....	112
5. Aspectos espaço-temporais do trabalho pedagógico na Idade Mídia .....	117

**CAPÍTULO 4: O TRABALHO DOCENTE VIRTUAL COMO TELETRABALHO: sobre tempos, espaços e tecnologias .....**

1. Introdução .....	124
2. Teletrabalho: caracterização e definições .....	126
3. A educação a distância no bojo do teletrabalho .....	132
4. O teletrabalho pedagógico e suas implicações .....	133
4.1. Questões de fundo sobre o surgimento do teletrabalho pedagógico .....	134
4.2. A sedução e as promessas do teletrabalho .....	136
4.3. Teletrabalho: a quem possa interessar .....	139
4.4. Implicações da flexibilidade ciberespacial para o teletrabalhador ....	142
4.5. Riscos de isolamento social e trabalhista .....	144
4.6. Confusão entre vida privada e vida profissional .....	145
4.7. O que dizem os dados coletados para esta investigação? .....	148
5. Outras considerações sobre o teletrabalho .....	151

<b>CAPÍTULO 5: TELETRABALHO, TECNOLOGIA E RELAÇÕES SOCIAIS DE SEXO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA .....</b>	<b>154</b>
1. A problemática da divisão sexual do trabalho no contexto tecnológico.....	154
2. <i>Mixité</i> , tecnologia e segregação no trabalho: o masculino e o feminino .....	155
3. Mediação técnica e relações sociais de sexo: o sexo da tecnologia é masculino? .....	158
4. Mediação pedagógica e relações sociais de sexo: o sexo do magistério é feminino? .....	162
5. Valorização pelo trabalho, pelas tecnologias e pelas relações sociais de sexo.....	167
6. Teletrabalho, tecnologias, família e relações sociais de sexo .....	170
7. Tecnologia, subjetividade e relações sociais de sexo: a unidade demográfica em foco .....	172
8. O que dizem os dados da pesquisa sobre relações sociais de sexo, tecnologia e trabalho docente? .....	174
9. EaD e divisão sexual do trabalho na Idade Mídia: considerações finais .....	180
 <b>CAPÍTULO 6: TRABALHO COLETIVO E COLETIVO DE TRABALHO NA IDADE MÍDIA: organização social e técnica dos trabalhadores na educação a distância .....</b>	 <b>184</b>
1. Sobre polidocência, teletrabalho e coletividade na EaD.....	184
2. O teletrabalho na perspectiva dos sindicatos: elementos para reflexão .....	188
3. O teletrabalho na perspectiva dos docentes: contribuições para o debate .....	195
4. Coletivo de trabalho e qualificação .....	201
5. O ciberespaço em prol da representação coletiva: tecnologia e democracia.....	205
6. Coletividade no trabalho: considerações sobre representação sindical na Idade Mídia .....	211
7. Organização dos trabalhadores na Idade Mídia: considerações finais .....	214
 <b>CAPÍTULO 7: ANÁLISE DO USO DOS TEMPOS E ESPAÇOS DO TRABALHADOR DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA VIRTUAL: sobre produção e reprodução no trabalho da Idade Mídia .....</b>	 <b>217</b>
1. Introdução: sobre produção e reprodução na contemporaneidade.....	217
2. A propósito do tempo livre: lazer e descanso na EaD .....	218
3. A percepção docente sobre uma sala de aula muito engraçada .....	222

4. Uso dos tempos e espaços pelo trabalhador da EaD virtual: o que dizem os dados da pesquisa? .....	224
5. A propósito do espaço-tempo de descanso da EaD: implicações.....	239
<b>8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>247</b>
<b>9. ANEXOS .....</b>	<b>253</b>
▪ Anexo A: Questionário aplicado a docentes da EaD virtual.	
▪ Anexo B: Questionário aplicado a dirigentes sindicais.	
▪ Anexo C: Código-fonte dos questionários virtuais.	
▪ Anexo D: Elementos sobre contrato de teletrabalho.	
▪ Anexo E: Dicas e sugestões dos tutores virtuais para futuros teletrabalhadores.	
▪ Anexo F: Relatório final do estágio de doutorado na França ( <i>Université de Paris VIII e Université de Paris X</i> ).	
▪ Anexo G: Cronograma de realização das atividades do doutorado.	
▪ Anexo H: Dados estatísticos sobre EaD no Brasil – 2006.	
▪ Anexo I: Canção “A Casa”, de Toquinho e Vinícius de Moraes.	
▪ Anexo J: Lei de Bolsas (Lei nº. 11.273).	

## LISTA DE FIGURAS

Figura 2.1. Elementos básicos necessários para o oferecimento de cursos a distância (organização do NEaD – Núcleo de Educação a Distância) — Fonte: Esquema criado pelo autor, com base em informações prestadas pelos participantes da pesquisas e disponíveis em manuais dos cursos ou nas páginas de Internet dos cursos. ....	66
Figura 2.2. Estrutura organizacional de cursos de educação a distância oferecidos por meios virtuais (Internet) — Fonte: Esquema criado pelo autor, com base em informações prestadas pelos participantes da pesquisas e disponíveis em manuais dos cursos ou nas páginas de Internet dos cursos. ....	71
Figura 2.3. Estrutura organizacional de cursos de educação a distância oferecidos por uma central e com o apoio de pólos presenciais — Fonte: Esquema criado pelo autor, com base em informações prestadas pelos participantes da pesquisas e disponíveis em manuais dos cursos ou nas páginas de Internet dos cursos. ....	72
Figura 2.4. Redes de interatividade e comunicação entre os docentes (tutores, coordenadores de disciplinas etc.) e os alunos. ....	74
Figura 2.5. Caracterização do grupo de investigados distribuídos por gênero. ....	76
Figura 2.6. Caracterização do grupo de investigados distribuídos por número de filhos. ....	76
Figura 2.7. Caracterização do grupo de investigados, distribuídos por faixa etária. ....	77
Figura 2.8. Distribuição do grupo de investigados por número de alunos atendidos. ....	78
Figura 2.9. Distribuição do grupo de investigados por tempo de experiência na educação presencial. ....	78
Figura 2.10. Distribuição do grupo de investigados por tempo de experiência na EaD. ....	79
Figura 2.11. Distribuição do grupo de investigados por tipo de acesso à Internet. ....	79
Figura 2.12. Distribuição do grupo de investigados por carga horária de trabalho na educação presencial. ....	80
Figura 2.13. Distribuição do grupo de investigados por carga horária de trabalho na EaD. ....	81



Figura 2.14. Peculiaridades da EaD que agrada aos teletrabalhadores docentes. ....	74
Figura 3.1. Imagens representativas da história da sala de aula presencial, conforme Dussel e Caruso (2003: 30-1). ....	120
Figura 3.2. Canção infantil: A Casa (de Toquinho e Vinicius de Moraes). O Anexo I apresenta a canção completa. ....	121
Figura 4.1. Representação simplificada de uma configuração de teletrabalho (Fonte: Adaptado de Lemesle e Marot, 1996: 7). ....	130
Figura 4.2. Percepção dos investigados sobre a relação entre o trabalho docente pela Internet e a vida privada do trabalhador. ....	148
Figura 5.1. Percepção dos trabalhadores da EaD sobre o processo de valorização do trabalho feminino virtual.....	175
Figura 5.2. Percepção dos trabalhadores da EaD sobre a divisão de tarefas domésticas em função do trabalho pela Internet. ....	176
Figura 6.1. Percepção dos representantes sindicais dos docentes do ensino superior a respeito do teletrabalho docente. ....	189
Figura 6.2. Percepção dos trabalhadores da EaD sobre coletividade no trabalho.....	195
Figura 6.3. Percepção dos trabalhadores da EaD sobre sindicatos ou lutas por direitos trabalhistas no teletrabalho docente.....	197
Figura 7.1. Percepção dos investigados sobre a realização de atividades docentes no âmbito domiciliar. ....	224
Figura 7.2. Percepção dos investigados sobre a adequabilidade dos espaços e tempos do trabalho docente.....	225
Figura 7.3. Percepção dos investigados sobre o uso da Internet no trabalho docente. ....	229
Figura 7.4. Percepção dos trabalhadores da educação a distância sobre o uso do próprio tempo em relação ao lazer e ao descanso. ....	231
Figura 7.5. Percepção dos trabalhadores da educação a distância sobre o uso do próprio tempo em relação ao horário de trabalho ou de descanso.....	232
Figura 7.6. Percepção dos trabalhadores da educação a distância sobre o uso dos espaços de trabalho e de descanso na educação a distância virtual. ....	234
Figura 7.7. Percepção dos investigados sobre os sistemas de monitoramento virtuais para o trabalho docente da EaD.....	237
Figura 7.8. Percepção dos trabalhadores da educação a distância sobre o processo de valorização do trabalho virtual de forma genérica. ....	239

## LISTA DE QUADROS

Quadro 2.1. Relação de mal-estares que, segundo os participantes da pesquisa, podem acometer o teletrabalhador docente.....	83
Quadro 2.2. Relação de tecnologias utilizadas por teletrabalhadores da EaD .....	91
Quadro 2.3. Relação de competências desejadas para o teletrabalho docente.....	93
Quadro 2.4. Caracterização sintética do perfil dos tutores virtuais participantes da investigação .....	94
Quadro 6.1. Relação de itens sobre sindicatos virtuais apresentada aos representantes dos docentes da educação superior brasileira .....	189
Quadro 6.2. Relação entre desenvolvimento tecnológico e processos de inclusão ...	209
Quadro 7.1. Divisão dos usos do tempo do trabalhador (Fonte: adaptado de Puig e Trilla, 2004: 45) .....	219

## LISTA DE TABELAS

Tabela 5.1. Dados relevantes a partir do cruzamento das categorias <i>sexo</i> e coletividade no teletrabalho docente .....	177
Tabela 5.2. Docentes virtuais que levam trabalho para ser feito em casa, distribuídos por sexo e pela quantidade de filhos habitantes na sua residência .....	152
Tabela 5.3. Docentes virtuais que levam trabalho para ser feito em casa, distribuídos por sexo e pela preocupação com o monitoramento virtual do trabalho.....	152

## RESUMO

MILL, Daniel. **Educação a distância e trabalho docente virtual**: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. Belo Horizonte: FAE/UFMG. 2006. 322p. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006. Orientação: Fernando Fidalgo.

Os tempos e espaços escolares constituem fatores fundantes para a compreensão do processo de trabalho pedagógico. Isso implica reflexão sobre a lógica espaço-temporal que orienta a organização do trabalho escolar. Sendo os espaços e os tempos da educação tão relevantes, há muito a ser pensado entre o **espaço** da secular *sala de aula* (historicamente compreendida como lugar privilegiado para o ensino-aprendizagem e para a atuação docente) e os emergentes *ambientes virtuais de aprendizagem* (ambiente para ensino-aprendizagem simulado *telemática*). Também há muito por entender entre os fragmentados **tempos** educacionais em momentos para a aula, para o recreio, para a disciplina de história, de matemática etc., até os flexíveis tempos da educação na Idade Mídia. A contemporaneidade carece de reflexões em torno dos quatro fatores básicos do processo educacional: *docência, aprendizagem, gestão e mediação tecnopedagógica*, isto é, carece-se de análises em torno dos docentes, dos alunos, dos gestores e das tecnologias que fazem a mediação do ensino-aprendizagem. Este trabalho pretendeu contribuir especificamente com o primeiro fator: a docência. De forma mais direta ou não, os outros três fatores foram tangenciados, especialmente os meios (tecnologias) de trabalho do docente da educação a distância mediada pela telemática (tecnologias de informação e comunicação). Assim, os questionamentos norteadores da pesquisa foram: Que transformações podem ser observadas no trabalho do educador quando os processos pedagógicos são estabelecidos por meio de tecnologias virtuais? Como as mudanças nos tempos e espaços introduzidos pelos processos pedagógicos virtuais podem influenciar o trabalho docente? São implicações de que natureza? Essas questões nasceram do seguinte pressuposto: O processo de trabalho na educação a distância virtual parecia estabelecer novos tempos e espaços para o trabalhador docente e esse redimensionamento espaço-temporal estaria afetando não somente o cotidiano ou a prática pedagógica dos educadores, mas também sua natureza como categoria de trabalhador. A partir dessas inquietações, foi proposta esta investigação tendo como objetivo geral *analisar as implicações sofridas pelo trabalho docente em decorrência das mudanças espaço-temporais introduzidas pelos processos pedagógicos virtuais*. Em torno desse objetivo, foram estudadas várias categorias de análise, como: espaço-tempo, tecnologia, trabalho docente, gênero (ou relações sociais de sexo), educação a distância, coletivo de trabalho, lazer, produção e reprodução, entre outras. Foi estabelecida a seguinte *hipótese* para o estudo: *As novas formas*

*de experimentar o tempo e o espaço da Idade Mídia, no âmbito do trabalho, se dão a partir de processos de trabalho intensificados e relações de trabalho precarizadas.* Como resultado, esta tese apresentou: a) uma análise geral sobre o padrão de organização que a educação a distância tem tomado no Brasil, em que se destacou a figura do tutor virtual na estrutura organizacional: Quem é o trabalhador da educação a distância virtual?; b) um mapeamento teórico das muitas e contraditórias teorias sobre as concepções de espaço e tempo, destacando os espaços e tempos de trabalho e especificando os espaços e tempos no processo de trabalho virtual num contexto capitalista: Como se configuram os tempos e espaços da Idade Mídia?; c) uma caracterização do tutor virtual como um *teletrabalhador*, mostrando alguns aspectos de sedução e perigos desse “novo” modo de organização dos trabalhadores da educação: A quais benefícios, riscos e perigos estão sujeitos os teletrabalhadores docentes?; d) uma análise da relação entre teletrabalho, tecnologia e relações sociais de sexo, tendo como campo de investigação a educação a distância mediada por tecnologias de informação e comunicação: Sendo as tecnologias sexuadas, que diferenciações podem ser observadas entre os trabalhos masculinos e femininos no âmbito do teletrabalho docente?; e) um levantamento de perdas e ganhos da realização do trabalho pedagógico por meio da telemática: Em termos trabalhistas e de formação, como os benefícios evidentes no trabalho coletivo da educação presencial podem ser observados no teletrabalho docente?; f) uma reflexão sobre as possibilidades benéficas e maléficas do teletrabalho docente: Como os docentes virtuais, no cotidiano de trabalho, fazem uso dos seus tempos e espaços?; e, enfim, g) um exercício teórico-prático (proposta metodológica), para além da temática central da pesquisa (trabalho, tecnologia e educação), sobre as possibilidades de um “novo” emprego para a telemática (Internet) no meio acadêmico-científico: Como utilizar a Internet no processo de coleta de dados para pesquisas científicas? Foram tomados como satisfatórios os resultados obtidos nesta investigação. Agora, mais do que nunca, percebe-se a necessidade da realização de estudos sobre os quatro fatores do processo educacional, incluindo a docência e os meios de trabalho do docente. São necessárias reflexões sobre a educação a distância nesses tempos de convergência midiática: Quais as implicações desse novo contexto espaço-temporal para a aprendizagem, gestão, docência e para a mediação tecnológica na educação da contemporaneidade?

## ABSTRACT

MILL, Daniel. **Distance Learning and Virtual Teachers' Work**: about technology, space, time, collectivity and social relations of sex in Media Ages. Belo Horizonte: FAE/UFMG. 2006. 322p. Thesis (PhD. Degree in Education) — Faculty of Education, Federal University of Minas Gerais, 2006. Advisor: Fernando Fidalgo.

School time and space both constitute foundational factors for the comprehension of the pedagogical work process. This leads to reflection about the logic space-time which guides the organization of school work. As educational space and time are relevant, there is much to think about classroom space (historically understood as a privileged place for teaching and learning and also for the teaching role) and the emerging virtual environments for learning (simulated teaching-learning environment by Internet). There is also much to understand about fragmented educational time in assigned moments for playtime, history classes, mathematics classes, etc, and the flexible times of the Education in Media Ages. Contemporary times lack in reflections on four basic factors of the educational process: teaching, learning, management and techno-pedagogical mediation, that is, there is a lack of analysis of teachers, learners, managers and technologies responsible for the teaching and learning mediation. This research intended to contribute to the first factor: teaching. Either directly or not, the three other factors were covered; especially means (technologies) of distance education teachers' work mediated by Internet (information and communication technologies). Thus, the leading questions of this investigation were: What kind of transformations can be observed in the educator's work when pedagogical processes can be established by means of virtual technologies? How changes in time and space produced by virtual pedagogical processes can influence teachers' work? What kind of implications are these? These questions arose from the following assumption: the work process in virtual education seemed to establish new time and space for the teacher and this restructured space and time would be affecting not only everyday work or the educators' teaching practice, but also its nature as a work class. From these preoccupations, this research was proposed, aiming at analyzing implications by teachers' work due to space and times changes introduced by virtual pedagogical processes. Related to this objective, various categories of analysis were studied such as, space-time, technology, teacher's work, genre, distance education, collective work, leisure, production and reproduction, among others. The following hypothesis was considered for this study: the new forms to experiment time and space in Media Ages, concerning work, occur due to the intensified work processes and the precarious work relations. As a result, this thesis presented: a) a general analysis about the organizational pattern that distance education has been

taking in Brazil, in which the role of virtual tutors was highlighted in the organizational structure: Who is the distance education worker?; b) a theoretical mapping of the diverse and contradictory theories about space and time conceptions, emphasizing space and time work and specifying space and time in virtual work process in a capitalist context: How space and time are regarded in Media Ages?; c) a characterization of virtual tutors as *telecommuters*, showing some appealing aspects and dangers of this “new” organizational form of educational workers: These teaching *telecommuters* are subjected to which benefits, risks and dangers?; d) an analysis of the relationship among work, technology and genre, considering distance education mediated by information and communication technologies as a field of investigation: As technologies are sexed, which differentiations could be observed between male and female work in *telecommuting teaching*?; e) a survey of gains and losses of the implementation of pedagogical work by Internet: In work and education terms, how could evident benefits in collective work of presential education be observed in telecommuting teaching; f) a reflection about the advantageous and disadvantageous possibilities of telecommuting teaching: How long distance teachers make use of time and space in their everyday practices?; and finally g) a theoretical and practical exercise (methodological proposal), beyond the central theme of this research paper (work, technology and education), about the possibilities of a “new” occupation for the Internet in academic and scientific areas. How to use the Internet to collect data for scientific researches? The results obtained in this investigation can be considered satisfactory. Now, the necessity of carrying out more studies about the four factors in the educational process, including teaching and means of the teacher’s work can be quite noticed. Reflections about distance education in times of converging media are needed. What are the implications of this new space and time context for learning, management, and teaching and for the technological mediation in Education in contemporary times?

## RÉSUMÉ

MILL, Daniel. **L'Éducation a distance et le travail enseignant virtuel**: une réflexion à propos de la technologie, des espaces, des temps, de la collectivité et des rapports sociaux de sexe à l'ère médiatique. Belo Horizonte: FAE/UFMG. 2006. 322p. Thèse (Doctorat en Éducation) – Faculté d'Éducation, Université Fédérale du Minas Gerais. 2.006. Directeur de Thèse: Fernando Fidalgo.

Les temps et les espaces scolaires constituent les facteurs fondamentaux pour la compréhension du processus du travail pédagogique. Cela entraîne des réflexions sur la logique spacio-temporelle qui régit l'organisation du travail scolaire. Les espaces et les temps de l'éducation étant si importants, beaucoup de réflexions se révèlent nécessaires à propos de la relation entre l'espace de la séculaire salle de classe (historiquement comprise comme lieu privilégié autant pour l'enseignement-apprentissage que pour le travail des enseignants) et les émergents espaces virtuels de l'apprentissage (espace pour l'enseignement-apprentissage simulé télématique). Il reste également beaucoup de spécificités à comprendre sur les fragmentés temps éducatifs dans les moments pour les classes, la récréation, la discipline d'histoire, de mathématiques, etc., jusqu'aux temps souples de l'éducation à l'Age Médiatique. Dans la contemporanéité il manque de réflexions qui portent sur les quatre facteurs basiques du processus éducatif: l'enseignement, l'apprentissage, la gestion et la médiation techno-pédagogique, c'est-à-dire qu'il y a une carence au niveau de la recherche dont les objets soient les enseignants, les apprentis, les gestionneurs et les technologies faisant la médiation de l'enseignement-apprentissage. Ce travail a prétendu contribuer spécifiquement à l'étude du premier facteur: l'enseignement. D'une façon plus ou moins directe, les autres facteurs ont été abordés, surtout les moyens (technologies) de travail de l'enseignant de l'éducation à distance par la médiation de la télématique (technologies de l'information et de la communication). Ainsi, les questions qui sont à la base de cette recherche sont les suivantes: Quelles transformations peut-on observer dans le travail de l'enseignant quand les processus pédagogiques sont mis en oeuvre au moyen des technologies virtuelles? Comment les changements dans les temps et les espaces, entraînés par les processus pédagogiques virtuels, peuvent-ils influencer le travail de l'enseignant? Sont-ce des implications de quelle nature? Ces questions-ci ont été soulevées à partir du présupposé suivant: Le processus de travail dans l'éducation à distance virtuelle semblait mettre en place de nouveaux temps et de nouveaux espaces pour le travailleur enseignant et ce changement de la dimension spacio-temporelle serait en train de toucher non seulement le quotidien ou la pratique pédagogique des enseignants, mais aussi leur nature en tant que catégorie de travailleur. La présente étude a été proposée à partir de ces questions, dont le but général



était d'analyser les implications subies par le travail enseignant en raison des changements spacio-temporels entraînés par les processus pédagogiques virtuels. Autour de cet objectif, ont été étudiées certaines catégories d'analyse, telles que l'espace-temps, la technologie, le travail enseignant, le collectif de travail, le loisir, la production et la reproduction, entre autres. L'hypothèse suivante a été avancée: les nouvelles façons de faire l'expérience du temps et de l'espace de l'Age Médiatique dans l'univers du travail, se déroulent à partir de processus de travail intensifiés et de relations de travail précairisées. Cette thèse a présenté les résultats suivants: a) une analyse générale du mode d'organisation de l'éducation à distance en train de se mettre en place au Brésil, dans laquelle on a mis l'accent sur le rôle du tuteur virtuel dans la structure organisatrice: Qui est-il le travailleur de l'éducation à distance virtuelle?; b) une mise au point théorique des nombreuses théories fort contradictoires portant sur les conceptions d'espace et de temps dans le processus de travail virtuel dans un contexte capitaliste: Comment se configurent-ils les espaces et les temps à l'Age Médiatique?; c) une caractérisation du tuteur virtuel en tant que télétravailleur, signalant certains aspects de la séduction et des dangers de ce nouveau mode d'organisation pour les travailleurs en éducation: A quels avantages, quels risques et quels dangers sont-ils soumis les télétravailleurs enseignants?; d) une analyse de la relation entre le travail, la technologie et les rapports sociaux de sexe (genre), ayant pour champ d'investigation l'éducation par la médiation des technologies d'information et de communication: Les technologies étant sexuées, quelles distinctions peut-on observer entre des travailleurs masculins et féminins dans le cadre du télétravail enseignant?; e) une démarcation des pertes et des gains de la mise en oeuvre du travail pédagogique au moyen de la télématique: sur le plan du travail et celui de la formation, comment les bénéfices évidents dans le travail collectif de l'éducation présentielle peuvent-ils s'observer dans le télétravail enseignant?; f) une réflexion sur les possibilités bénéfiques et maléfiques du télétravail enseignant: Comment les enseignants virtuels, au quotidien du travail, font-ils usage de leurs temps et de leurs espaces? et, enfin, g) un exercice théorico-pratique (proposition méthodologique), au-delà de la thématique centrale de cette recherche (travail, technologie et éducation), portant sur les possibilités d'un "nouveau" emploi pour la télématique (Internet) au milieu académique-scientifique: Comment utiliser l'Internet dans le processus de la cueillette de données pour des recherches scientifiques? Les résultats obtenus par cette recherche ont été considérés satisfaisants. À l'heure actuelle, et plus que jamais, on se rend compte qu'il faut mener des études portant sur les quatre facteurs du processus éducatif, y compris l'enseignement et les moyens de travail de l'enseignant. Il est nécessaire notamment de développer des réflexions sur l'éducation à distance dans ces temps actuels de convergence médiatique: Quelles sont-elles les implications de ce nouveau contexte spacio-temporel aussi bien pour l'apprentissage, la gestion et l'enseignement que pour la médiation technologique en éducation dans la contemporanéité?

## INTRODUÇÃO

### Espaços e tempos de trabalho na Idade Mídia

#### 1. O problema de pesquisa

Os tempos e espaços escolares constituem fatores fundantes para a compreensão do processo de trabalho pedagógico, inclusive para o seu desenvolvimento. Compreender o significado do espaço-tempo na vida escolar e o seu sentido para o trabalho tem ganhado progressiva relevância. Isso implica reflexão sobre a lógica espaço-temporal que orienta a organização do trabalho escolar. Há muito a ser pensado entre o *secular espaço da sala de aula* (lugar privilegiado para o ensino-aprendizagem e para a atuação docente) e o *espaço simulado dos ambientes virtuais de aprendizagem* (“novo espaço” de trabalho docente). Há muito por entender entre os fragmentados tempos educacionais em momentos para a aula, para o recreio, para a disciplina de história, de matemática etc. e os flexíveis tempos da educação na Idade Mídia.

As tecnologias de informação e comunicação — típicas do nosso tempo e mais presentes no processo de trabalho a distância — interferem na experiência com o espaço-tempo de determinado grupo social. Para Thompson (1998), as *novas*<sup>1</sup> tecnologias passam a condicionar o sentido do tempo, e suas formas de medição tornam-se meios de exploração do trabalho. Isso nos leva ao fato de que o trabalhador docente a distância, tendo suas atividades mediadas por tecnologias digitais, poderá estabelecer relações diferenciadas com o tempo e com o espaço em relação ao trabalhador docente presencial,

---

<sup>1</sup> O que tem sido tratado como *novas* tecnologias, mesmo em 2006, são as *tecnologias de informação e comunicação*. Por não considerá-las tão novas assim, preferimos utilizar a segunda terminologia (tecnologias de informação e comunicação) ou, ainda, *telemática*. *Telemática* é um termo utilizado para designar a fusão entre as tecnologias de telecomunicação e as tecnologias da informática. No centro dessas *tecnologias telemáticas* está a Internet.

implicando necessariamente um outro patamar de exploração da mais-valia<sup>2</sup> pelo capital no âmbito educacional.

Nesse contexto, apresentam-se questionamentos como: Que transformações podem ser observadas no trabalho do educador quando os processos pedagógicos são estabelecidos por meio de tecnologias virtuais? Como as mudanças nos tempos e espaços introduzidos pelos processos pedagógicos virtuais podem influenciar o trabalho docente? São implicações de que natureza?

O processo de trabalho na educação a distância parece estabelecer novos tempos e espaços para os trabalhadores da educação, e esse redimensionamento espaço-temporal pode afetar a prática pedagógica dos educadores e os seus saberes. Isso justifica a realização de estudos com preocupações voltadas para as implicações dos “novos” espaço-tempos do trabalho pedagógico sobre o trabalho do docente, tendo a educação a distância como campo de investigação. Nessa perspectiva, foi proposta esta investigação em torno da seguinte questão: Que implicações o trabalho docente sofre em decorrência das mudanças espaço-temporais introduzidas pelos processos pedagógicos virtuais?

## 2. Objetivos e hipótese da pesquisa

Originalmente, o **objetivo geral** desta pesquisa era analisar as implicações sofridas pelo trabalho docente em decorrência das mudanças espaço-temporais introduzidas pelos processos pedagógicos virtuais.

De modo mais **específico**, este objetivo geral pode ser desdobrado nos seguintes aspectos:

- Caracterizar o processo de trabalho docente virtual, analisando a relação entre seus espaço-tempos e suas tecnologias.
- Identificar especificidades do espaço virtual como espaço formador e como espaço de trabalho pedagógico (teletrabalho docente).

---

<sup>2</sup> Para Marx (1967: 35), todo capitalista visa a uma dupla finalidade: produzir valor de uso com valor de troca e produzir lucro: *Ele quer produzir não somente um valor de uso, mas um valor, e não somente valor, mas também mais-valia.*

- Analisar as conseqüências do trabalho virtual sobre os tempos e os espaços de reprodução do trabalhador da educação, considerando aspectos do lazer, do descanso e da convivência familiar.
- Verificar as discrepâncias entre os espaço-tempos da educação virtual em relação àqueles da educação escolar tradicional.
- Avaliar a importância e as conseqüências do redimensionamento espaço-temporal para o trabalho pedagógico, a partir da análise de gênero (relações sociais de sexo) e direitos trabalhistas.

Como **hipótese**, estabelecemos que *as novas formas de experimentar o tempo e o espaço da Idade Mídia, no âmbito do trabalho, se dão a partir de processos de trabalho intensificados e relações de trabalho precarizadas.*

### 3. Educação e tecnologia: conceituação, equívocos e ambigüidades

De modo mais geral, no dia-a-dia do trabalho com tecnologias é possível perceber certas ambigüidades terminológicas e limitações nas interpretações sobre as origens da tecnologia. Muitas vezes, isso é fruto da perda da historicidade do fenômeno tecnológico. Analisando o uso das tecnologias no meio educacional, essa problemática de ambigüidade conceitual pode ser observada na própria denominação da área. Em geral, utilizam-se os termos “tecnologia educacional”, “educação tecnológica” e “tecnologia na educação” como sinônimos ou substituíveis. Inquieto com essas confusões conceituais, recomenda-se maior precisão no que se quer dizer com cada um desses termos em cada situação. Para a associação entre as áreas *educação* e *telemática*, no sentido da aplicação dessas tecnologias na prática pedagógica, consideramos inadequadas as três formas utilizadas. Durante os últimos anos, na falta de algo melhor, temos preferido o uso da expressão *educação e tecnologia*. Acreditamos que, assim, haveria certo respeito às riquezas e peculiaridades de cada um dos conceitos, especialmente ao conceito de *tecnologia*, que tem recebido conotações diversas e, por vezes, equivocadas.

De forma bastante resumida, entendemos a **educação** como um processo pedagógico constituído por *docência* e *discência*, isto é, ensino e aprendizagem (ou *ensino-aprendizagem*). A importância de trazer à tona essa

compreensão de *educação* está no nosso desconforto da utilização, no âmbito da educação a distância, dos termos *ensino* ou *aprendizagem*. Consideramos inadequado o emprego de *ensino a distância* ou *aprendizagem a distância*, pois ignora a imprescindível junção do *ensinar* com o *aprender*. Somente a terminologia ***educação*** abarcaria essa concepção. Portanto, nesta investigação será utilizada a expressão ***educação a distância*** ou, de forma abreviada, ***EaD***.

O ***fenômeno tecnológico*** também parece merecer uma pequena precisão. As dificuldades encontradas na adequada definição do que seja a tecnologia nos demanda um estudo das origens do conceito de *tecnologia*. Felizmente, assim como o termo *educação*, a *tecnologia* tem sido foco de vários estudos nesse sentido de precisar o conceito. Para este trabalho de tese, teremos por base a busca pelas raízes do fenômeno tecnológico realizada por Bertoldo (2004) e Vieira-Pinto (2005).

O estudo bibliográfico pretendeu resgatar a historicidade do fenômeno tecnológico, isto é, dedicou-se à investigação histórico-filosófica sobre as origens do atual conceito de tecnologia, buscando, nas concepções de *téchne* (τέχνη) grega e aristotélica e na concepção de técnica dos renascentistas, alguns elementos e aspectos que permitissem elucidar melhor a natureza da *tecnologia*. Como observa Bertoldo (2004: 152), a concepção de *tecnologia* aristotélica baseia-se em *técne + logos*. A *téchne*, enquanto “hábito produtivo acompanhado pelo *lógos*”, guarda consigo um caráter de liberdade, apesar de marcar desde a sua origem uma dimensão produtiva ou operacional e teórica ou científica. Esse *lógos* verdadeiro implica a busca pelo conhecimento dos porquês e da causa da forma que se vai produzir. É o próprio conhecimento da essência e da substância primeira.

Essa compreensão é importante – ela demonstra que *a tecnologia está estreitamente vinculada ao sistema produtivo, que tem como meta principal alcançar maior produtividade* (BERTOLDO, 2004). A tecnologia, visando garantir essa produtividade, transforma-se no motor da economia. Na atual estrutura produtiva capitalista, separa-se entre o produzir e o desenhar (projetar). Por conseguinte, é preciso maior atenção e cuidado ao *lógos* da tecnologia. É nesse sentido mais ampliado que utilizaremos o termo ***tecnologia***.

Tomada de forma ampla, entenderemos a *tecnologia* como instrumentos ou artefatos e processos desenvolvidos pelo ser humano e para o ser humano, a partir da ciência. *A tecnologia é, pois, o conhecimento científico transformado em técnica (...), compreendendo as máquinas e equipamentos, bem como a infra-estrutura à qual estão integrados, e também as tecnologias sociais, tais como a administração da produção, dos recursos materiais e humanos* (CORRÊA, 1997: 255). Assim, para analisar o trabalho docente virtual, tomaremos como tecnologias tanto os artefatos (computadores e assessórios, por exemplo) quanto as formas de organização (tecnologias sociais, como conjunto de estratégias utilizadas pelos gestores ou pelos trabalhadores no processo de produção). Dessa forma, como em Hirata (2002: 200), a noção de tecnologia integra o equipamento (grau de automação), o encadeamento das operações (grau de rigidez), o controle (grau de precisão) e a continuidade do fluxo de produção.

É preciso ressaltar, enfim, que há lucidez nessa opção conceitual também pela consciência de que o processo produtivo capitalista faz uso de um discurso tecnológico para atender a interesses próprios. Como afirma Alvaro Vieira Pinto, na *era tecnológica* que experimentamos parece haver o cultivo de uma sensação de que a humanidade desfruta de tempos jamais possíveis no passado. Trata-se de um discurso embriagante.

O conceito de *era tecnológica* encobre, ao lado de um sentido razoável e sério, outro, tipicamente ideológico, graças ao qual os interessados procuram embriagar a consciência das massas, fazendo-as crer que têm a felicidade de viver nos melhores tempos jamais desfrutados pela humanidade (VIEIRA-PINTO, 2005: 61).

Aos interessados em mergulhar nessa discussão sobre os princípios da técnica e da tecnologia, recomendamos fortemente uma visita especial aos trabalhos de Vieira-Pinto<sup>3</sup> e também de Bertoldo. São trabalhos bastante elucidativos e possibilitam base para muita discussão.

---

<sup>3</sup> Especialmente os dois volumes da sua última e brilhante obra *O conceito de tecnologia*, da qual infelizmente ainda não pude concluir a leitura... mas, certamente, o farei em breve.

#### 4. A propósito da Idade Mídia

A exemplo de David Harvey (2001), alguns autores afirmam que a sociedade está vivendo uma mudança abissal nas práticas culturais, políticas e econômicas. Uma dessas mudanças que estão ocorrendo se vincula à emergência de novas maneiras dominantes pelas quais experimentamos o tempo e o espaço. Entre os autores, é quase consenso de que esses redimensionamentos espaciais e temporais devem-se, em grande parte, ao estágio de desenvolvimento tecnológico que a humanidade atingiu. As tecnologias de informação e comunicação ganham especial atenção nesse processo, com destaque para a telemática. As transformações resultantes desse processo de introdução dessas tecnologias não somente na economia ou no mundo do trabalho, mas na vida das pessoas, trouxeram implicações diversas para a forma de organização da sociedade. Uma das principais implicações daí decorrentes constitui a quase fusão entre o que é humano e o que é maquínico, tamanha foi a intensidade com a qual as tecnologias de informação e comunicação passaram a fazer parte da vida cotidiana. Na convergência *mediática*<sup>4</sup> da virada dos séculos XX para XXI, percebe-se, ao mesmo tempo, um movimento “involuntário” de maquinação da subjetividade e de subjetivação das máquinas. Pelo que discute a obra organizada por André Parente (1993), isso tem implicações diretas sobre a forma de pensar da humanidade. Com o desenvolvimento das tecnologias da telepresença — tecnologia mediática e informática — desencadeiam-se hibridações homem-máquina: *uma nova subjetividade é criada pela maquinação do tempo, pela condensação e esticamento da duração* (PARENTE, 1993: 16-7).

Assim, novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho e a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos (THOMPSON, 1995). Esse é o argumento de Pierre Levy, quando diz que escrita, leitura, visão, audição, criação e aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada. Ao analisar a *história da sociedade da informação*, Armand Mattelart (2002: 75) argumenta que, aos poucos, a

---

<sup>4</sup> Por mídia entendemos todo suporte de difusão de informação (HOUAISS, 2001).

escrita alfabética e a imprensa sofreram, a partir do século XX, sua primeira grande ameaça provocada pela era da transmissão eletrônica; era de uma maior “gama sensorial, era de um novo tribalismo, agora planetário” (MATTELART, 2002: 75).

Essa “gama sensorial” é analisada por Lévy (1993) na perspectiva da relação *homem-máquina*. Uma *interface homem/máquina* designa o conjunto de programas e aparelhos materiais que permitem a comunicação entre um sistema informático e seus usuários humanos (LÉVY, 1993: 176). Esse autor acredita que essa interface midiática

contribui para definir o modo de captura da informação oferecido aos atores da comunicação. Ela abre, fecha e orienta os domínios de significação, de utilizações possíveis de uma mídia. (...) todo conhecimento reside na articulação dos suportes, na arquitetura da rede, no agenciamento das interfaces (LÉVY, 1993: 180-4).

Nessa discussão sobre a relação *homem/máquina*, Derrick de Kerckhove cunha os termos “psicotecnologia” e “tecnopsicologia”, sendo este último por ele definido como o estudo da condição psicológica das pessoas que vivem sob a influência da inovação tecnológica. Nessa perspectiva, tecnologias como o telefone, o rádio, a televisão, os computadores e os satélites influenciam as estruturas cognitivas do homem. Para o autor, a nossa realidade psicológica não é uma coisa “natural”. Depende parcialmente da forma como o nosso ambiente, incluindo as próprias extensões tecnológicas, nos afeta (KERCKHOVE, 1997: 33). De certa forma, esses argumentos são endossados por Belloni (2001: 54), a qual anuncia que uma substituição gradativa do ambiente natural (povoado por seres vivos) pelo ambiente técnico (onde o homem está cercado de objetos técnicos) vai ter efeitos nos modos de pensar, perceber, de compreender e de sentir. Assim, a era eletrônica, resultante das invenções tecnológicas, se impõe ao homem, transformando seus sentidos e seu pensamento (BELLONI, 2001: 58). Nesse processo de *maquinação da subjetividade*, Guattari (1993: 177) afirma que *uma primeira constatação nos leva a reconhecer que os conteúdos da subjetividade dependem, cada vez mais, de uma infinidade de sistemas maquínicos*.

Por isso, considerando as mudanças abissais que a sociedade está vivendo nas práticas culturais, políticas e econômicas, com influências diretas sobre as novas maneiras dominantes pelas quais experimentamos o tempo e o



espaço, acreditamos que a mecanização não mais se restringe ao trabalho, como ocorreu na primeira metade do século passado. Agora a mecanização atinge a vida privada. Nicolas Negroponte (1995) considera uma *Era da Pós-Informação*, em que o público que se tem é, com freqüência, composto de uma única pessoa (uma unidade demográfica) e tudo é feito por encomenda e a informação é extremamente personalizada. *Parte-se de um grupo grande para um grupo pequeno; depois, para um grupo menor ainda; por fim, chega-se ao indivíduo* (NEGROPONTE, 1995: 158).

Assim, o que tem ocorrido nesses tempos de convergência midiática não é somente a maquinação da subjetividade, mas a colonização. Em busca da unidade demográfica composta por uma só pessoa, o indivíduo deixa de ser ele mesmo e passa a ser um subconjunto estatístico. Atingir essa unidade demográfica (acesso direto ao indivíduo) constituiu-se em mais uma novidade no novíssimo processo de internacionalização do capital. Para Belloni (2001: 54), a novidade não mais reside na mecanização do trabalho, como antes. Agora, a novidade passa pela *mecanização da vida em geral, da esfera privada da vida social: o lazer, a cultura, a vida doméstica*.

O que presenciamos é uma *era* em que o capital faz uso das tecnologias de informação e comunicação, de todas as técnicas e tecnologias que estruturam as novas redes comunicacionais, para colonizar os indivíduos em si, estando interessados nisso ou não. Essas técnicas e tecnologias possibilitam, agora, novas formas de controle e coesão social cada vez mais eficazes, uma vez que elas são também mais agradáveis. Nessa nova *era*, o capitalismo não se limita, ironicamente, a atingir todas as pessoas de uma vez. Agora não é a comunicação de massa que está no centro das atenções, pois esta não considera o que pensa e sente cada sujeito que a compõe. A telemática trouxe a possibilidade de capilarizar a sociedade e colonizar a subjetividade de cada um dos seus membros. A essa *era* de convergência midiática, configurada sob uma nova forma de manipulação capitalista, mais perversa, apesar de menos agressiva aos indivíduos, estamos denominando de **Idade Mídia**<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Obviamente, está intencionalmente implícita, nesta expressão, uma referência à *Idade Média*, não somente pela semelhança entre as palavras *média* e *mídia* como também porque o termo *média* está na origem etimológica da idéia de *mídia* da língua portuguesa. Em várias línguas utiliza-se o termo *média* ou *multimédia* (mesmo em português de Portugal). Essa referência ao

É nesse contexto que caracteriza a Idade Mídia que está configurado o atual modelo de educação a distância e que se insere o trabalhador da educação a distância virtual. Dessa forma, esta investigação foi realizada tendo por pano de fundo os princípios da Idade Mídia.

## **5. A educação a distância no atual contexto capitalista**

Os dados estatísticos sobre a educação a distância, nos últimos anos, são surpreendentes. Demonstram um enorme crescimento do setor num curto espaço de tempo. Entretanto, não acreditamos que esse salto (qualitativo, inclusive) deva-se somente aos méritos da modalidade de EaD ou daqueles profissionais que nela acreditam. Sem dúvidas, as possibilidades pedagógicas da educação a distância, marcadas pela democratização do acesso ao conhecimento, contribuíram profundamente para os avanços dos recentes números sobre a modalidade. Também o empenho dos muitos profissionais crentes nessas possibilidades pedagógicas e democráticas trouxe contribuição inestimável para o desenvolvimento da EaD. Entretanto, muitos outros aspectos empurraram os números estatísticos da EaD para cima: aspectos políticos, sociais e econômicos estão aí incluídos.

Somente para levantar alguns dados, o Governo Federal, em parceria com aproximadamente 50 instituições federais de ensino e quase 300 municípios, planeja abrir cerca de 60 mil novas vagas de graduação pelo Brasil, na modalidade de EaD (Universidade Aberta do Brasil – UAB). Conforme o Anuário Estatístico de EaD, entre os anos de 2004 e 2005, observou-se:

- Quase 63% de aumento na quantidade de estudantes a distância.
- Quase 31% de aumento na quantidade de instituições credenciadas para oferecer cursos de EaD.
- Em 2004, foram abertos cerca de 50 cursos e, em 2005, abriram-se 321 novos cursos — ano em que quase 1,3 milhão de alunos estudaram pela modalidade de EaD.

Esses parecem números bastante significativos do ponto de vista social — atendimento a um grande número de estudantes que, se considerada apenas a característica de democratização do acesso ao conhecimento (levar o saber a pessoas

---

termo Idade Média para cunhar o termo Idade Mídia passa, também, pela caracterização das duas fases históricas. Mas isso será trabalhado em outra ocasião.

que, por motivos diversos, não podem freqüentar o ensino presencial) — e político (expansão do número de vagas no ensino superior; ponto nevrálgico e problemático das políticas públicas educacionais). Do ponto de vista econômico, também é fácil compreender a grande expansão da modalidade de EaD.

Numa primeira análise, bastaria dizer que há um mito ou um equívoco de que EaD é mais barata do que educação presencial. Claro que, considerando educação de qualidade, a EaD não é mais barata. Então, num contexto capitalista como o brasileiro, onde estariam as motivações para investimento na educação a distância?

No trabalho de mestrado (MILL, 2002), dedicamos atenção especial a essa questão. Foram feitos seis estudos enfocando diferentes ângulos da EaD, tendo por base de análise o processo de trabalho na EaD, a saber: 1) Caracterização do processo de trabalho na EaD virtual, 2) Sistemas logísticos de trabalho na EaD virtual, 3) Gestão do trabalho na EaD virtual, 4) Relações de trabalho na EaD virtual, 5) Organização do trabalho pedagógico na EaD virtual e 6) Relações de saber no trabalho pedagógico na EaD virtual.

Dentre as conclusões desses estudos, observou-se que a expansão da EaD obedeceu aos interesses capitalistas de exploração econômica. A EaD estaria sendo vista como um novo nicho de mercado, em que a exploração das mais-valias absoluta, relativa e extraordinária configuravam-se como plenamente possível e facilmente empregável. As transformações do padrão tecnológico de produção, associadas aos princípios de reestruturação produtiva, criaram um ambiente propício para o estímulo à educação a distância. Ou seja, o contexto capitalista atual é bastante propenso ao emprego das atividades de EaD. Um dos indícios desses “bons ventos econômicos” para o emprego da EaD é que essa modalidade de educação adequa-se muito bem aos princípios de produção em massa do taylor-fordismo e, paradoxalmente, também atende aos pressupostos da produção flexível do toyotismo. O processo de produção flexível — que surge como saída para a crise do capitalismo, isto é, aos sinais de esgotamento do fordismo das décadas de 1960 a 80 — vê na educação a distância uma forma de entrada no tempo e no espaço de trabalho dos educadores. De alguma forma, a tradicional resistência da educação em aceitar inovações começa a ceder. Por isso, no âmbito da educação a distância, coexistem tanto o modelo de produção fordista quanto o pós-fordista.

Além disso, é interessante considerar que, nos últimos anos, o capitalismo conseguiu produzir um *discurso tecnológico*, em que se disseminou certa obrigatoriedade na adoção das tecnologias digitais. Isso estimulou não apenas o desenvolvimento de

novas tecnologias de base eletrônica, informática e telecomunicacional, mas também criou certa “necessidade” de incorporação dessas tecnologias nos diversos setores da economia (o setor educacional não poderia ser exceção).

Se a modalidade da educação a distância está organizada sob a lógica privada, o posicionamento de Mansur (2001: 50) remete à idéia de que a modalidade de educação a distância se caracteriza por uma tendência neoconservadora de desregular a educação, conduzindo-a à privatização. Belloni (2003: 17) afirma que, na educação a distância, *os interesses públicos e privados organizam-se para atender a um mercado onde a educação aparece como uma nova mercadoria*. Assim, os imperativos econômicos, para essa autora, *estão presentes, uma vez que a educação aberta constitui um segmento específico de mercado que tem potencialidades globais* (p.17). Essa lógica de desenvolvimento direcionada para o lucro afeta a proposta pedagógica do curso e as possibilidades educacionais da modalidade educação a distância virtual.

Enfim, é preciso deixar claro que são diversos os fatores responsáveis pelo súbito crescimento da educação a distância no Brasil e no mundo e que um deles (talvez o mais forte deles) foi o fator econômico. Queríamos deixar isso claro porque toda a análise feita nesta investigação teve como pano de fundo o atual contexto capitalista de produção. De todo modo, para quem se interessar em aprofundar um pouco mais nessa discussão sobre o processo de trabalho na EaD e sua inserção no contexto capitalista, fundado sob novos padrões tecnológicos, sugerimos visita aos estudos de Belloni (2003) e Mill (2002).

## **6. Procedimentos metodológicos**

Esta investigação pretendia caracterizar-se como qualitativa, e, em conformidade com a sugestão de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998: 148) para pesquisas qualitativas, antes de proceder à coleta sistemática dos dados, faremos uma imersão no contexto a ser estudado, objetivando definir algumas questões de base e os procedimentos adequados para investigá-las. Além de os estudos de mestrado terem sido desenvolvidos nesta mesma temática (*trabalho, tecnologia e educação a distância*), foram realizadas outras leituras sobre temas mais específicos: tempo, espaço, teletrabalho, trabalho, tempo livre, tempo de trabalho, produção, reprodução, gênero (e relações sociais de sexo), sindicatos, tecnologia, educação, EaD, entre outros termos e conceitos.

A elaboração de hipótese, a adoção de diferentes procedimentos metodológicos e a análise mais elaborada e detalhada da subjetividade dos entrevistados são características de investigações qualitativas (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998; BECKER, 1997), o que contribui para evidenciar que esta pesquisa constituiu-se como uma investigação qualitativa. A existência de hipótese, sua abordagem multimetodológica e a pretensão de estudar profundamente os sujeitos na sua individualidade e coletividade dão a esta pesquisa o caráter qualitativo. Entretanto, vale uma pequena precisão: também se fará uso intensivo de dados estatísticos e quantitativos. Embora de caráter complementar ao aspecto qualitativo, foi intensa a exploração dos benefícios das análises quantitativas.

A pesquisa fez uso tanto de análise de teorias quanto de estudos exploratórios. Nesse processo, teve quatro momentos distintos e complementares: primeiramente, foi feito um *aprofundamento teórico* acerca do tema, objetivando fundamentar o bom desenvolvimento do segundo momento, ou seja, lançar luz sobre o *processo de coleta* (segundo momento) e *análise dos dados* (terceiro momento). O quarto momento está sendo finalizado agora, com a *elaboração deste texto da tese*. O Anexo G contempla o cronograma desta investigação.

a) *Primeiro momento: **aprofundamento teórico***

Este importante momento visava estabelecer o diálogo com autores da área ou áreas correlatas e afins. Não é pequena a carência de trabalhos científicos versando sobre a relação entre *os tempos e espaços educacionais e o processo de trabalho docente virtual*. Como tentativa de cobrir algumas lacunas, foram buscados estudos tangentes à temática aqui tratada.

Tendo como dimensões da análise teórica o tripé *trabalho, educação e tecnologia*, foram trabalhados, por vezes superficialmente, conceitos como: trabalho, educação, tecnologia, tempo, espaço, trabalho docente, virtualidade, educação a distância, teletrabalho, gênero, relações sociais de sexo, sindicatos, emancipação, saúde, competências, descanso, lazer, família entre diversos outros. O estudo desses conceitos lançou luz sobre a questão central desta pesquisa: *novos espaço-tempos versus trabalho docente*. Essa fase de aprofundamento teórico mereceu um exaustivo levantamento bibliográfico em

livros, teses, dissertações, periódicos científicos, documentos (oficiais e dos próprios cursos investigados), leis, decretos e portarias, Internet e outros meios. Aprende-se muito nesta fase da pesquisa.

*b) Segundo momento: **trabalho de campo***

Em 2003, quando os estudos de doutorado iniciaram-se, pressupúnhamos que a educação a distância o Brasil estaria ainda engatinhando e, por isso, sugerimos no projeto de pesquisa a seleção de quatro ou cinco experiências de cursos de educação a distância oferecidos virtualmente. Acreditávamos que o universo de cursos de EaD no país não era grande o bastante para buscar mais de cinco experiências. Para nossa surpresa, quando da coleta de dados, percebemos que a quantidade de instituições credenciadas no Ministério da Educação (MEC) para oferecimento de graduação ou pós-graduação passava de 50. Entretanto, ao estabelecer contatos com TODAS elas, percebemos que nem todas estavam, na prática, realmente implementando cursos de EaD. Por isso, mudamos de estratégia para seleção da amostragem.

Sabendo das dificuldades de conseguir autorização para coletar dados com profissionais das instituições, decidiu-se por solicitar autorização a todas as instituições que tivessem, em funcionamento, ao menos um curso de graduação ou pós-graduação e que possuíssem docentes realizando atividades por meio da Internet. Mesmo os cursos sendo oferecidos a distância e mesmo que sejam oferecidos pela Internet, a maior parte dos envolvidos no processo de trabalho pedagógico não podem ser considerados como teletrabalhadores (ver Capítulo 2), pois, em geral, apenas o **tutor virtual** realiza suas atividades pela Internet. Então, nossa amostragem deveria estar concentrada neste trabalhador, o que reduziu imensamente nosso universo de sujeitos. Por isso, tomou-se a decisão de fazer contatos com todas as instituições e, a partir daí, selecionar aquelas que mais se aproximassem dos critérios próprios da pesquisa. Como pode ser visto no Anexo H, os dados estatísticos sobre a implementação da educação a distância no Brasil cresceram muito, mas concentram-se nos últimos anos.

A nossa intenção de realizar a coleta de dados totalmente virtual transcorreu razoavelmente bem. Por se tratar de uma proposta de coleta de

dados bastante interessante e, de alguma forma, inovadora, sugerimos consultar detalhes no Capítulo 1, tratando do *uso da Internet para a coleta de dados científicos*. Na coleta de dados, foram aplicados questionários e entrevistas semi-estruturadas. Ainda com alguns problemas, a tentativa de promover alguns debates virtuais entre os sujeitos investigados, como técnica de coleta de dados, foi realizada. O uso de mais de um instrumento de coleta de dados deve-se ao fato de cada um deles possuir suas especificidades e importância própria. O caráter de complementaridade entre eles também foi levado em conta.

Ainda sobre esta segunda etapa dos procedimentos metodológicos, destacamos que os dados coletados para esta investigação foram organizados em dois grupos, por terem sido coletados em duas fases diferentes e com amostras distintas. O primeiro grupo de dados contém informações de uma amostra de 150 trabalhadores da educação a distância e o segundo grupo está contido no primeiro, sendo composto por apenas 59 dos teletrabalhadores deste grupo. Quando as análises estiverem mais diretamente relacionadas **apenas** ao segundo grupo de participantes da pesquisa, será feito o anúncio, para que o leitor distinga o grupo fornecedor das informações.

*c) Terceiro momento: **sistematização, análise e interpretação dos dados***

Feita a coleta de dados, passamos à sistematização final e interpretação geral dos dados, buscando analisá-los e discuti-los à luz do aprofundamento teórico feito inicialmente. Conforme Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998: 163), a análise e interpretação dos dados foram feitas de forma interativa com a coleta, acompanhando todo o processo de investigação. Na verdade, isso ajudou a perceber problemas nos dados coletados. Problemas com a procedência e consistência dos dados, por exemplo, foram percebidos ao analisar os primeiros 10% dos dados recebidos<sup>6</sup>.

A partir dessa contraposição entre a interpretação dos dados e o estudo bibliográfico, procuramos chegar às conclusões, as quais nos indicavam

---

<sup>6</sup> Ao receber os questionários virtuais, percebemos que alguns cursos selecionados não realizavam atividades pela Internet e, em outros casos, quando o curso possuía atividades realizáveis pela Internet, o questionário foi preenchido por tutores que atendiam aos alunos presencialmente.

os objetivos de *analisar as implicações sofridas pelo trabalho docente em decorrência das mudanças espaço-temporais introduzidas pelos processos pedagógicos virtuais*.

É preciso destacar que os tutores participantes da pesquisa são provenientes de diferentes instituições e que atuam em cursos diversos, com formas de organização distintas. Obviamente, as respostas dadas pelos tutores tiveram como referência o curso e a instituição em que atuam e, portanto, carregariam certas particularidades em relação aos demais cursos dos demais tutores. Num primeiro momento não havíamos nos preocupado com isso, mas percebemos que a análise das respostas dos tutores dependeria da sua referência de EaD. De modo sintético, podemos caracterizar as instituições e cursos da seguinte forma:

- Todos os tutores trabalhavam em cursos credenciados pelo MEC, em instituições já autorizadas para o trabalho com EaD, sejam elas públicas ou privadas.
- A maioria dos tutores atuava em cursos de graduação, mas alguns deles realizavam atividades em nível de especialização (pós-graduação *lato sensu*), com 12 ou mais meses de duração.
- Um tutor informou que sua disciplina (semestral) é realizada totalmente a distância, mas que ela faz parte de um curso de graduação presencial.
- Como mostraremos adiante, o sistema logístico dos cursos pode se dar por meios virtuais (apenas as avaliações são presenciais) ou por um esquema de central de distribuição e pólos de recepção. Em cada um desses formatos, os tutores se organizam de uma forma distinta; por exemplo, alguns tutores da central de distribuição encontram-se, todos ou em grupos, presencialmente, num mesmo espaço e tempo. Dessa forma, uma pergunta do tipo: *você conhece seus colegas de trabalho?* pode não fazer sentido para esses tutores. Na medida do possível, esses detalhes foram observados.



d) Quarto momento: **elaboração do texto final da tese**

Após finalizar todo o trabalho de estudo teórico e de coleta, análise e interpretação dos dados, foi elaborado o relatório final da investigação, ou seja, a tese de doutoramento. Para análise dos dados, foram estabelecidas algumas categorias de análise: *tutoria virtual, tempo e espaço de trabalho, teletrabalho docente, relações sociais de sexo e tecnologias, sindicatos e coletivo de trabalho na EaD e uso dos espaços e tempos do teletrabalhador docente*. Como se perceberá, essas categorias de análise acabaram se transformando nos capítulos da tese.

## 7. Estágio na França

Parte dos estudos foi realizada na França, pelas Universidades de Paris VIII e Paris X. O objetivo dos estudos na França era ampliar a compreensão do fenômeno do processo de trabalho feminino e masculino quando realizado a distância, por meio da Internet. Os estudos franceses sobre relações sociais de sexo já estão bastante consolidados, o que muito contribuiu para minha formação como pesquisador da área. Indiretamente, fizemos um levantamento bibliográfico sobre a temática teletrabalho, de onde resultou a reformulação de toda a estrutura da tese.

Os estudos de doutorado durante o estágio na França foram desenvolvidos no *Laboratório Genre, Travail, Mobilité (GTM)*<sup>7</sup>, onde atuam profissionais de diferentes universidades. Este é um núcleo de estudos e pesquisas centrado em questões do trabalho numa perspectiva de análise de gênero. Lá, encontrei uma infra-estrutura plenamente favorável ao desenvolvimento do estágio. Entre outros espaços e equipamentos a mim disponibilizados durante o estágio para uso neste laboratório GTM, tive acesso ao grande acervo de duas bibliotecas dedicadas especialmente ao tema trabalho-gênero (Sociologia). Uma das bibliotecas se localiza na cidade de Nanterre (*Maison Max Weber* – Universidade de Paris X) e outra em Paris, na sede do GTM (CNRS – Université Paris VIII).

---

<sup>7</sup> <http://www.gtm.cnrs.fr/>

Além dessas bibliotecas especializadas, tive acesso a outras fontes de informação científica, como: *bibliothèque de la Maison des Sciences de l'Homme*, *bibliothèque Ste-Geneviève* e *Bibliothèque de la Maison Internationale Universitaire de Paris*. Foram feitas, ainda, visitas a espaços relacionados ao meu objeto de pesquisa, como centros de educação a distância e núcleos de aplicação de tecnologia educacional. Algumas outras visitas teriam, inicialmente, objetivo meramente turístico, mas acabaram sendo muito ricas também do ponto de vista acadêmico: foram visitas a museus, centros de formação, igrejas, laboratórios, núcleos de aprendizagem, observatórios, exposições tecnológicas, fotográficas e similares etc.

Dessa forma, durante o estágio na França, foi realizada uma ampla pesquisa bibliográfica voltada para os temas de interesse da pesquisa. Entre livros, artigos, relatórios de pesquisas e similares, foram lidos e copiados diversos textos essenciais aos argumentos do meu trabalho de tese. O Anexo F apresenta uma relação de textos lidos e fichados no decorrer do estágio de doutorado. No mesmo relatório do Anexo F apresentam-se alguns seminários, conferências, fóruns, colóquios e similares, relacionados à área de domínio *Trabalho, Gênero, Educação e Tecnologia*. A participação nesses eventos possibilitou a reflexão sobre a temática central da tese: *implicações do redimensionamento dos tempos e espaços de trabalho docente na Idade Mídia*.

## **8. Apresentação da estrutura da tese**

Apresentamos os resultados desta investigação em sete capítulos distintos, porém complementares e interdependentes. A divisão, em partes, da linguagem escrita em papel nos traz uma fragmentação por demais excessiva, mas, secularmente, essa parece ter sido a forma mais didaticamente adequada para exposição de um conhecimento. Além dessa parte introdutória, elaboramos os seguintes capítulos:

1. A INTERNET COMO SUPORTE TÉCNICO PARA COLETA DE DADOS PARA PESQUISAS CIENTÍFICAS — Configura-se como um capítulo mais metodológico, em que defendemos a idéia do emprego da telemática (fusão

das telecomunicações com a informática) no processo de coleta de dados para pesquisas científicas. Este capítulo não versa sobre a temática central da pesquisa: trabalho, tecnologia e educação. Trata-se, ousada ou simplesmente, da teorização sobre as possibilidades de um “novo” emprego para a Internet no meio acadêmico-científico. Além disso, está descrita a forma como realizamos a investigação.

2. O TUTOR VIRTUAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: caracterização do teletrabalho docente — Neste capítulo, apresenta-se uma análise geral sobre o padrão de organização que a educação a distância tem tomado no Brasil. O objetivo aí latente era caracterizar a figura do tutor virtual na estrutura organizacional, de forma a defender o argumento de que somente este profissional no conjunto da polidocência da EaD pode ser considerado um teletrabalhador; assim, seria esse o profissional que estávamos tomando como foco da nossa investigação.

3. ESPAÇO, TEMPO E TECNOLOGIA NO TRABALHO PEDAGÓGICO: redimensionamentos na Idade Mídia — Este capítulo é basicamente teórico e teve por finalidade fazer um mapeamento das muitas e contraditórias teorias sobre as concepções de espaço e tempo. Ao final do texto, pretendíamos mostrar a quais concepções de tempo e espaço os capítulos posteriores deveriam se referir, especialmente quando o foco é o processo de trabalho. O texto fecha-se com um enfoque nos tempos e espaços virtuais, caracterizando-o como ambiente de trabalho do tutor virtual. Acreditamos tratar-se de um breve e resumido apanhado das teorias espaço-temporais, com contribuições da história, geografia, matemática, física, filosofia, ciências sociais e políticas, artes e educação.

4. O TRABALHO DOCENTE VIRTUAL COMO TELETRABALHO: sobre tempos, espaços e tecnologias — Aqui, neste capítulo, o leitor encontrará uma tentativa de caracterizar o tutor virtual como um teletrabalhador. Para isso, levantamos os princípios gerais do teletrabalho e as características principais do trabalho docente na educação a distância virtual. A partir de uma comparação entre ambos, defendemos a tese de que o trabalho docente, quando realizado por meio das tecnologias de informação e comunicação, é caracteristicamente um teletrabalho. Assim, o teletrabalhador docente estaria sujeito a todos os benefícios desse tipo de trabalho. Pelas possibilidades de tempos e espaços de trabalho mais flexíveis, o teletrabalho apresenta-se como

bastante sedutor. Entretanto, há riscos e perigos não tão evidentes e é a isso que se dedica este capítulo: mostrar aspectos de sedução e perigos do “novo” modo de organização dos trabalhadores da educação.

5. TELETRABALHO, TECNOLOGIA E RELAÇÕES SOCIAIS DE SEXO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA — O título do capítulo indica bem a que ele se propõe: fazer uma análise da relação entre trabalho, tecnologia e relações sociais de sexo, tendo como campo de investigação a educação a distância mediada por tecnologias de informação e comunicação. Existem diversas implicações do teletrabalho para a mulher, especialmente porque uma das suas principais promessas direciona-se à mulher e a outros grupos excluídos. No desenrolar dos argumentos, mostramos que as tecnologias são sexuadas e que isso traz diferenciações entre os trabalhos masculinos e femininos no âmbito do teletrabalho docente.

6. TRABALHO COLETIVO E COLETIVO DE TRABALHO NA IDADE MÍDIA: organização social e técnica dos trabalhadores na educação a distância — A tese deste capítulo é simples: em termos trabalhistas e de formação, como os benefícios evidentes no trabalho coletivo da educação presencial podem ser observados no teletrabalho docente? Tendo como fonte de pesquisa informações sobre tutores virtuais e dirigentes sindicais, tentamos levantar as perdas e ganhos da realização do trabalho pedagógico por meio de tecnologias. Tentamos explorar as capacidades comunicacionais das tecnologias de informação e comunicação para, depois, analisar suas possibilidades como ambiente de trabalho coletivo. Como pano de fundo das análises, tínhamos sempre uma frase: *Teletrabalhadores de todo o mundo: uni-vos!!!*

7. ANÁLISE DO USO DOS TEMPOS E ESPAÇOS DO TRABALHADOR DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA VIRTUAL: sobre produção e reprodução no trabalho da Idade Mídia — Este capítulo foi uma tentativa de fechar as análises anteriores. Não exatamente como as considerações finais, mas como uma reflexão sobre os docentes virtuais em si. Como eles, no cotidiano de trabalho, fazem uso dos seus tempos e espaços? Tentamos direcionar a atenção aos sujeitos da nossa investigação, a partir do objeto da análise da tese: tutores virtuais x espaço-tempo de trabalho x EaD virtual. O resultado foi um texto com elementos bastante ricos para reflexão das possibilidades benéficas e maléficas do teletrabalho docente. Nesse xis entre o benéfico e o maléfico

reside a capacidade de cada educador na delimitação dos seus tempos e espaços de trabalho, de lazer, de família, de descanso e de sonhar!!!  
Flexibilidade x disciplina e organização: o xis do trabalho na Idade Mídia.

Em seguida, apresentam-se as referências bibliográficas e os Anexos.  
Como anexo, apresentamos:

- **Anexo A:** Questionário aplicado a docentes virtuais.
- **Anexo B:** Questionário aplicado a dirigentes sindicais.
- **Anexo C:** Código-fonte dos questionários virtuais.
- **Anexo D:** Elementos sobre contrato de teletrabalho.
- **Anexo E:** Dicas e sugestões dos tutores virtuais para futuros teletrabalhadores.
- **Anexo F:** Relatório final do estágio de doutorado na França (*Université de Paris VIII e Université de Paris X*).
- **Anexo G:** Cronograma de realização das atividades do doutorado.
- **Anexo H:** Dados estatísticos sobre EaD no Brasil – 2006.
- **Anexo I:** Canção “A Casa”, de Toquinho e Vinícius de Moraes.
- **Anexo J:** Lei de Bolsas (Lei no. 11.273).

Para finalizar a apresentação da investigação, destaca-se que foi adotada uma *proposta de análise crítica* que, por vezes e à primeira vista, pode parecer uma análise pessimista. Essa iniciativa justifica-se pela necessidade de buscar confirmar ou refutar a hipótese e pela necessidade de estudar a tese e a antítese. Na verdade, acendemos velas a Deus e ao Diabo porque acreditamos que as velas acendidas ao Diabo dão maior visibilidade às entrelinhas dos fatos. Claro que é preciso reconhecer que sempre há o risco de cair num pessimismo ingênuo, o que seria ainda mais maléfico para os resultados das análises. As velas acendidas a Deus são necessárias e dispensam comentários.

Resumindo, estamos chamando de *proposta de análise crítica* a tentativa de análise equilibrada entre o complexo de Poliana<sup>8</sup> ou de Barbie<sup>9</sup> (velas a Deus podem mascarar a realidade por uma falsa perfeição) e o

---

<sup>8</sup> Personagem de contos de fadas com personalidade extremamente otimista e ingênuo: “*Bom dia sol lindinho, olá borboletinhas... vamos brincar?!*”

<sup>9</sup> Uma das principais bonecas do mundo e personagem das fantasias infantis. Não tão ingênuo quanto Poliana, mas nunca ultrapassa a superficialidade das coisas. Possui todos os objetos de desejos do mundo contemporâneo.

complexo de Murphy<sup>10</sup> ou de Benjamim<sup>11</sup> (velas ao Diabo podem provocar certa inércia ou inutilidade em relação aos resultados da investigação). Era preciso o equilíbrio entre ambos. Na busca por esse equilíbrio, do ponto de vista científico, tomamos por base a teoria marxista, com especial ênfase no materialismo crítico-dialético, para analisar as relações de trabalho no contexto capitalista. Acreditamos que esta seja uma estratégia adequada para evidenciar as positivities e as entrelinhas do processo sócio-histórico que se desenvolve nas relações de trabalho.

---

<sup>10</sup> Pensador (fictício?) a quem se atribui a teoria do pessimismo e da desconfiança? *"existem duas possibilidades de algo dar certo... tente a segunda!"*.

<sup>11</sup> Burro, personagem de "Revolução dos bichos" (G.Orwell), marcado pela ironia e pela experiência de que as coisas foram feitas para não dar certo: *"Se Deus fosse bom, ele não me daria um rabo; NÃO teria me dado as moscas!!!"*

## **CAPÍTULO 1**

### **A INTERNET COMO SUPORTE TÉCNICO PARA COLETA DE DADOS PARA PESQUISAS CIENTÍFICAS**

#### **1. Sobre a coleta de dados para pesquisas científicas**

As pesquisas científicas têm sido desenvolvidas pelo uso de estratégias de coleta de dados tradicionais e já consolidados. Normalmente, o questionário, a entrevista, a observação, o experimento, o grupo focal, entre outras, estão entre as formas comuns de obtenção de dados para a pesquisa científica. Com pequenas variações, têm sido essas as técnicas básicas de coleta de dados mais frequentes. Apesar de todas as críticas e limitações de cada uma dessas técnicas, ainda hoje elas são extremamente importantes e ricas e, por isso, persistem na composição dos procedimentos metodológicos das investigações científicas de quase todas as áreas do conhecimento.

Utilizado principalmente para obtenção de dados quantitativos, o inquérito por questionário é normalmente elaborado com uma série de perguntas dirigidas a uma amostra representativa de pessoas. Em geral, as questões são pré-codificadas para facilitar a análise estatística dos dados. Trata-se de um importantíssimo meio de coleta de dados, especialmente quando de forma complementar a outras técnicas.

A entrevista pode ser classificada como estruturada, semi-estruturada ou não-estruturada e, dessa forma, pode ser empregada em situações distintas e para finalidades diferentes. O tipo de dado que se quer obter é que vai direcionar o grau de estruturação da entrevista. Uma entrevista estruturada possibilita a obtenção de dados qualitativos, permitindo também obtenção e análise de dados quantitativos, ao passo que a entrevista não-estruturada é mais adequada para obtenção de grande quantidade de dados

qualitativos. Entretanto, ambas possuem uma riqueza específica. Independentemente do nível de estruturação da entrevista, até hoje, ela é um dos métodos mais ricos de coleta de informações, sobretudo nas ciências humanas.

Assim como o questionário e a entrevista, todos os outros instrumentos de coleta de dados guardam especificidades, por vezes limitadas e por vezes de extrema riqueza. Independentemente do grau de riqueza de todas essas técnicas de levantamento de dados investigativos, neste texto, interessa-nos que essas mesmas técnicas ainda compõem os procedimentos metodológicos das principais investigações, especialmente aquelas da área humana. Interessa-nos, também, o fato de terem sofrido, desde há muito, poucas mudanças na forma de serem utilizadas. Entretanto, essa imutabilidade não é válida para os seus suportes. É nesse ponto que reside o foco da nossa análise.

Recentemente, os suportes para empregar essas técnicas de coleta de dados ganharam um reforço. As formas de aplicação de um questionário, por exemplo, não fugiam muito da entrega ao sujeito investigado de um conjunto de questões pré-elaboradas e testadas em suporte de papel. Por mais criativo e flexível que fosse um questionário a ser aplicado com a finalidade de obtenção de dados científicos, ele continuava sendo um conjunto de questões numa folha de papel dirigido a uma amostra representativa de pessoas. Num grau maior ou menor, o mesmo raciocínio vale para as outras técnicas, como a entrevista. Ainda possuindo uma flexibilidade que vai do caráter estruturado ao não-estruturado, uma entrevista caracteriza-se, básica e historicamente, por uma ou mais questões, mais ou menos estruturadas, com a finalidade de direcionar a conversa entre duas ou mais pessoas presentes num mesmo espaço e tempo. O que mudou então? Que diferença há entre os suportes comunicacionais de outrora e da atualidade?

## **2. Sobre as ferramentas da Internet: possibilidades técnicas**

A Internet possui algumas ferramentas já consolidadas e são utilizadas cotidianamente pela maioria dos internautas. Dentre elas, podemos destacar o que foi denominado de *bate-papo*, *fórum* ou *grupo de discussão*, *formulário*,



*e-mail, conferência, portais ou páginas virtuais* etc. São ferramentas distintas no sentido das possibilidades de estabelecer a comunicação, a interatividade ou a distribuição de informação. Cada uma delas faz uso de linguagens midiáticas<sup>12</sup> ou propostas comunicacionais diferentes — por exemplo, o *bate-papo* ou o *fórum de discussão* faz uso principalmente da linguagem escrita, mas também pode-se utilizar a linguagem oral ou a imagem. Entretanto, o primeiro ocorre em tempo real, é síncrono, ao passo que o *fórum* se desenvolve de forma assíncrona. Enfim, cada ferramenta possui especificidades e, por serem consideradas complementares, coexistem. Para o objetivo que estabelecemos neste texto, faz-se necessário, portanto, caracterizar os componentes da Internet que mais nos interessam. Depois, relacionaremos esses componentes ao nosso objetivo, qual seja analisar as possibilidades de serem utilizados em procedimentos metodológicos de investigações científicas, como estratégia de suporte a instrumentos de coleta de dados.

### **:: Bate-papo virtual**

O que é e o que caracteriza um *bate-papo*? O *bate-papo* é um recurso que permite conversas em tempo real entre usuários da Internet. Uma sala de *bate-papo* é representada por uma janela com uma grande área central, onde você pode visualizar a conversa que está acontecendo no momento entre outros usuários ou entre algum deles e você. Em geral, nesse espaço há a possibilidade de você conversar em público ou reservadamente com qualquer outro usuário da Internet que esteja presente na sala no momento em que você também está. Você pode ficar só observando o *bate-papo* acontecendo ou participar, enviando e recebendo mensagens. Apesar da predominância da mensagem textual na maioria das salas de *bate-papo* com acesso gratuito, os processos comunicacionais ali estabelecidos podem se dar por meio de texto escrito, de imagens e sons, das expressões orais, gestuais ou corporais.

A ferramenta de *bate-papo* caracteriza-se por ser temporal (síncrono) e a-espacial, isto é, a comunicação que se estabelece entre duas ou mais pessoas pelo *bate-papo* não exige que ambos estejam no mesmo espaço físico, mas, temporalmente, os interlocutores precisam estar sincronizados.

---

<sup>12</sup> Próprio da mídia ('todo suporte de difusão de informação') (HOUAISS, 2001).

Essa é a principal diferença entre a comunicação pelo bate-papo e aquela efetuada pelo *e-mail* ou fórum de discussão, que independem da concomitância temporal ou espacial.

### :: **E-mail ou correio (endereço) eletrônico**

*E-mail* ou *correio eletrônico* é um serviço disponível na Internet estabelecido a partir do envio e recebimento de mensagens entre seus usuários. As informações podem estar no corpo da mensagem ou em arquivos anexados a esta mensagem ou, ainda, em ambos. Portanto, essa forma de comunicação possibilita comunicação rápida e troca de arquivos (anexos) de qualquer tipo: textos, imagens, sons, vídeos ou programas.

Para ter acesso a esse serviço é necessário ter um endereço eletrônico (conta de e-mail) para o qual é estabelecida uma senha cujo objetivo é impedir que outras pessoas possam entrar em sua caixa postal, ler seus e-mails e enviar mensagens indevidas em seu nome — de modo que o e-mail será de uso particular.

### :: **Fórum ou grupo de discussão virtual**

O que é um *fórum* ou *grupo de discussão* e o que o caracteriza? É um painel de mensagens que permite que você poste dúvidas, problemas e informações para que outros internautas possam ajudá-lo ou participar das suas proposições e que também permite que você comente ou responda a dúvidas, problemas e informações postados por outros internautas. É um espaço de discussão que permite aos participantes do grupo acessá-lo a qualquer momento, onde todos podem ler e debater a respeito dos assuntos que estão sendo abordados.

Em geral, a organização e o bom funcionamento dos fóruns de discussão virtuais dependem de moderadores ou administradores, que podem editar, apagar ou mover tópicos e mensagens indesejadas e, ainda, expulsar participantes do grupo — portanto, os fóruns não possibilitam a discussão reservada no seu âmbito. Outra característica deste espaço de comunicação virtual é que pode ocorrer todo tipo de debate ou discussão e entre pessoas localizadas em espaços e tempos distintos. Uma questão pode ser proposta para discussão num momento em que nenhum interessado esteja nem no mesmo local nem no mesmo horário do propositor. Do mesmo modo, quem

opina sobre esse questionamento pode não contar com a presença física ou virtual do proponente da problemática.

Existem dois modelos de suporte e funcionamento para os fóruns ou grupos de discussão: podem estar no formato de banco de dados e visualizados em hipertexto ou podem estar no formato texto ou HTML, visualizados através de mensagens de *e-mail*. A estrutura logística de funcionamento é semelhante para os dois casos; contudo, somente quando a discussão acontece por *e-mail* a informação vai até o participante. No outro caso, apesar de o participante precisar de visitar a página em que está hospedado o fórum e verificar novas postagens, ele possui num único lugar todo o conjunto de discussões já estabelecidas entre os componentes do grupo. Enfim, são dois modelos distintos e cada um com vantagens e desvantagens.

### **:: Formulários virtuais**

Assim como os formulários em papel, os *formulários virtuais* são documentos estruturados com espaços reservados para a inserção de informações. Em geral, os formulários são criados para serem preenchidos por outras pessoas e podem conter campos de texto com questões abertas ou fechadas. No caso do formulário virtual, tem-se, ainda, a possibilidade do uso de caixas de seleção e listas suspensas, por exemplo. Em relação ao questionário elaborado em formulário em papel, o formulário virtual apresenta a facilidade de compilação dos dados coletados, pois esses dados podem ser automaticamente direcionados para um banco de dados.

Apesar da limitação do público que pode preencher os formulários virtuais, eles podem ser utilizados para coleta de diversos tipos de informações e, a cada dia, contam com os aperfeiçoamentos da telemática. Atualmente, além da possibilidade de elaboração de questionários fazendo uso de hipertextos com interface gráfica bem elaborada e contando com diversos tipos de entrada de dados, podemos direcionar os dados do formulário preenchido para um banco de dados pré-elaborado para armazenar os dados ou organizar as informações fornecidas por cada pessoa ao preencher o formulário e encaminhá-las através de uma mensagem de *e-mail*. Neste segundo caso, havendo interesse em fazer uso estatístico das informações, seria necessário reunir todos os dados das mensagens encaminhadas numa só

base, o que significa maior esforço, maior dispêndio de tempo e aumento da margem de erros na manipulação dos dados.

### **:: Conferências virtuais ou videoconferências**

*Videoconferência* é um novo meio de reunir-se. Ela permite que um grupo de pessoas — em bairros, cidades ou países distantes — realize atividades como reuniões, cursos, debates ou palestras sem sair de seus respectivos espaços. Isto é, a videoconferência é uma forma de comunicação interativa que permite a duas ou mais pessoas, separadas geograficamente, comunicar-se em tempo real através de áudio e visualização de vídeo — permite ver, falar e ouvir. Além disso, é possível examinar documentos ao mesmo tempo, exibir uma fita de vídeo, exibir *slides*, passar uma apresentação multimídia, desenhar em um quadro, entre outras atividades — tudo com a ajuda do sistema de videoconferência.

Há sistemas de videoconferência com dimensões e funcionalidades diversas. Algumas podem ser empregadas por grandes corporações, outras por médias ou pequenas empresas, outras por pequenos grupos e até mesmo entre duas pessoas, utilizando somente seu próprio computador. Em todas as situações, você visualizará imagens em movimento, ouvirá sons claros e terá a sensação de estar junto aos outros interlocutores e poder trabalhar como se estivessem no mesmo espaço.

### **:: Portais ou páginas virtuais**

Os *portais de informação* compõem um ambiente na Internet com interface gráfica, acesso a textos, imagens, sons, vídeos etc. Dito de outra forma, os portais virtuais são um conjunto de páginas com informações textuais, imagéticas, sonoras etc., normalmente em hipertexto e com indicadores (*links*) para diversas outras páginas hospedadas dentro dos limites desse mesmo portal ou não. Num mesmo portal podemos encontrar ou não todas as outras ferramentas. É muito comum que formulários, bate-papo, fórum de discussão e outros componentes estejam reunidos num mesmo portal.

Por vezes, os portais podem ser confundidos com ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), que são plataformas elaboradas para o ensino por meios virtuais (normalmente para a educação a distância). Uma Plataforma

AVA é um ambiente na Internet que possui diversas ferramentas para elaboração e implementação de conteúdos e cursos. A confusão entre um portal de informação e uma plataforma de aprendizagem deve-se, basicamente, à semelhança de suas ferramentas. Entretanto, em geral, há preocupação pedagógica com o ambiente virtual de aprendizagem (plataforma), ao passo que, com o portal de informação, prevalecem preocupações com o provimento de informações e com aspectos econômicos.

O aspecto que nos interessa aqui é que tanto no portal de informação quanto no AVA podemos disponibilizar ferramentas como: fórum, bate-papo, formulários, lista de distribuição etc. Mais especificamente, interessa-nos o fato de que essas ferramentas compõem o objetivo-fim do nosso trabalho: analisar sua aplicabilidade em propostas de coleta de dados com finalidade científica.

### **3. Usar a Internet na coleta de dados científicos: a proposta e a implementação**

A tese explorada neste texto é de que, com o advento e evolução das ferramentas virtuais, com as tecnologias da informação e da comunicação (TIC), enfim, com o advento da Internet, os suportes comunicacionais adotados para o uso das técnicas de coleta de dados ganharam um reforço extremamente importante e rico. Apesar de merecer uma cuidadosa utilização — pois foram observadas algumas “contra-indicações” —, percebemos que os meios virtuais podem significar uma transformação benéfica e, de certa forma, radical nas propostas metodológicas de investigações futuras. As formas comunicacionais empreendidas pelas tecnologias da informação e da comunicação trazem consigo possibilidades de estratégias mais ricas para coleta de dados científicos.

Buscamos demonstrar, nesta pesquisa de doutorado, a efetividade de tais ferramentas e, neste texto, estamos apresentando algumas dessas possibilidades, destacando suas vantagens, limitações, contra-indicações e formas de emprego. O objetivo, portanto, é analisar os meios virtuais como suporte para a coleta de dados científicos. A proposta é simples, apesar de

não muito fácil: evidenciar os prós e contras dessa ainda jovem possibilidade de coleta de dados para investigações de caráter científico.

Pretendíamos fazer uso desse suporte virtual em nossa pesquisa e, por isso, buscamos elementos para fundamentação. Foi feito um levantamento, sem muito aprofundamento, de estudos acadêmicos e ocorrências em buscas pela própria Internet. Em sua maioria, as referências cruzadas entre termos-chave (pesquisa/ciência/coleta de dados científicos/Internet etc.) retornam resultados significativos em quantidade e detalhamento, mas acusam o uso da Internet como suporte ao **acesso** à informação e ao conhecimento. Observamos que, também do ponto de vista científico, são destacadas diversas possibilidades de uso da Internet, dentre as quais podemos citar: troca de informações, acesso a bases de dados científicos, debates entre pesquisadores e redução do custo da divulgação de conhecimentos científicos, especialmente em áreas menos valorizadas economicamente na sociedade atual. Além disso, as formas de uso da Internet em meios científicos ainda destacam decorrências do poderoso processo de processamento, armazenamento, recuperação e comunicação de dados, possibilitado pela telemática.

Entretanto, as nossas tentativas de levantamento da temática “uso da Internet como suporte à coleta de dados científicos” demonstraram a escassez de estudos preocupados com suas possibilidades e limitações. É possível que existam (e esperamos que existam) experiências que façam tal aplicação ou mesmos textos escritos descrevendo esse processo, mas ainda não localizamos nenhuma. Por isso, propõe-se o aprofundamento do debate sobre o processo de coleta de dados por meios virtuais. Para começar, algumas questões se apresentam: É possível considerar uma entrevista por meios virtuais? Alguma ferramenta virtual possibilita o controle das mesmas variáveis consideradas na entrevista presencial? Quais as vantagens e desvantagens de um questionário preparado em suporte virtual? Que reflexões se impõem a respeito da coleta de dados pela Internet?

Durante nossos estudos de mestrado, ensaiou-se implementar a proposta de coleta de dados por meios virtuais, mas não logramos êxito. Agora, no doutorado, cuidando de variáveis antes não observadas, foi possível realizar a coleta de dados pela Internet. Foi utilizado um questionário (*formulário virtual*) associado a um *banco de dados relacional* para

armazenamento das informações fornecidas pelas pessoas convidadas a fazê-lo. Posteriormente, os dados eram exportados para uma planilha eletrônica para elaboração de gráficos com as informações sistematizadas<sup>13</sup>.

Empregou-se também a entrevista escrita (por meio da ferramenta de bate-papo) e foram realizadas tentativas para a entrevista falada (fazendo uso da videoconferência), sendo esta última inviabilizada pelas dificuldades de uso da câmera (*webcam*), manuseio do software sugerido (*MSN* ou similar), além da dificuldade técnica da época em registrar a conversa. Hoje todas essas dificuldades são técnica e facilmente superáveis. O roteiro dessas entrevistas variou em função da/o entrevistada/o e da instituição em trabalho, pois o objetivo do uso das entrevistas (falada e escrita) era apenas complementar lacunas nas informações fornecidas por meio do questionário.

As potencialidades dos meios virtuais no sentido de reunir, num segundo momento, as pessoas fornecedoras das informações da pesquisa num mesmo espaço virtual e num mesmo tempo cronológico foram bastante exploradas, embora, como veremos adiante, essa atividade não tenha funcionado tão bem como previsto, mas isso também se tornou informações interessantes para a investigação.

A aposta aqui nessa metodologia de coleta de dados considerou as condições objetivas dos sujeitos desta pesquisa. Sendo o objeto da investigação *o trabalho na educação a distância virtual*, partimos do pressuposto de que os sujeitos investigados teriam domínio mínimo das ferramentas virtuais. Certamente, o fato de serem professores de cursos com atividades pela Internet influenciou tanto o modo como a nossa coleta de dados foi encaminhada quanto os resultados obtidos. Talvez (e provavelmente) não tivéssemos logrado êxito na coleta de dados se os fornecedores das informações fossem, por exemplo, *donas de casa da zona rural* ou *presidiários*. Por isso, o público-alvo da pesquisa constitui um aspecto a ser considerado.

---

<sup>13</sup> O Anexo A apresenta o questionário aplicado aos tutores virtuais e, no Anexo C, está o código-fonte do formulário virtual, desenvolvido em *PHP*, especificamente para nosso trabalho. O banco de dados relacional utilizado foi o *MS Access*, que exportava os dados já sistematizados para a planilha eletrônica *MS Excel*, onde os dados foram organizados graficamente.

#### **4. Sobre o uso das ferramentas da Internet em investigações científicas: outras possibilidades**

Cada uma das ferramentas descritas anteriormente possui certas características importantes para o processo de pesquisa. Que usos um pesquisador pode fazer dos mecanismos de bate-papo, *e-mail*, fórum de discussão, do formulário, da página de hipertexto e de outros componentes da Internet? Em relação ao processo de troca, de processamento, armazenamento e distribuição de informações científicas entre interessados, os benefícios dos meios virtuais são muitos e óbvios. E em relação ao processo de coleta de dados para pesquisas científicas, existe alguma empregabilidade para tais mecanismos? É a esta questão que vamos nos ater agora.

Em primeira instância, todas essas ferramentas podem ser empregadas em procedimentos metodológicos para coleta de dados, especialmente quando são consideradas suas distintas possibilidades de estabelecimento da comunicação, da interatividade ou da distribuição de informação. Grosso modo, uma grande maioria das técnicas aplicadas para coleta de dados científicos na área humana exige basicamente formas comunicacionais em níveis inferiores aos possibilitados pelos meios virtuais. Por exemplo, pela forma tradicional de coleta de dados, pode-se aplicar um questionário a pessoas que não se conhece e, para isso, apenas informar o sujeito que fornecerá as informações dos objetivos da pesquisa. Esta informação pode ser feita oralmente, mas, em geral, é feita por meio de texto escrito entregue ou enviado ao fornecedor das informações. Ora, é possível pensar que esse tipo de comunicação possa ser estabelecido perfeitamente fazendo uso de formulários virtuais, *e-mail*, bate-papo ou videoconferência. Enfim, algumas técnicas podem ser empregadas pelo uso do suporte virtual e, por vezes, isso pode significar ganhos para o pesquisador em termos de dispêndio de tempo, dinheiro, trabalho etc. Para isso, será preciso analisar, então, as contribuições de cada ferramenta em específico para a elaboração de procedimentos metodológicos de investigações científicas. Antes de fazer a escolha pela ferramenta virtual a ser utilizada, devem ser levantadas as necessidades comunicacionais da técnica de pesquisa (entrevista, por exemplo) de que se pretende fazer uso na coleta de dados.



Por permitir conversas em tempo real entre usuários da Internet, a sala de bate-papo pode ser um local de encontro interessante para realizar uma entrevista. A conversa entre duas pessoas, como numa entrevista estruturada ou semi-estruturada, pode ocorrer por meio de um papo virtual. Observamos que a sala de bate-papo não possui características adequadas para a realização de uma entrevista não-estruturada, pois, assim feita, cometer-se-ia o pecado de desconsiderar limitações ou especificidades da técnica e da ferramenta. Acreditamos que existam aspectos da comunicação corporal ou gestual, intrínsecas na “presencialidade” do entrevistador, que sejam essenciais à realização de uma entrevista não-estruturada. Além disso, parece-nos que a *oralidade* tem lugar privilegiado numa entrevista em que a/o entrevistada/o falará bastante e quase num monólogo.

Uma entrevista realizada por meio da ferramenta de bate-papo apresenta, por exemplo, limitações pelo cansaço proporcionado pela escrita contínua, pela monotonia da escrita solitária sobre tema de interesse de outrem e pela especificidade de uma entrevista tradicional (que possibilita também a captação de informações corporais). Essas e outras limitações nos levam à conclusão de que uma entrevista não-estruturada, quando realizada pela ferramenta do bate-papo, não pode ser considerada como entrevista. Não foram realizadas entrevistas não-estruturadas, porém, se houvesse interesse ou necessidade de realizá-las, ter-se-ia feito uso de videoconferência. A possibilidade de uso da imagem (em movimento) e do áudio (*oralidade*) simula um ambiente mais aproximado daquele exigido para a realização adequada da entrevista não-estruturada. As outras ferramentas da Internet que não possuem recursos de audiovisual não se mostraram adequadas para desenvolver tal atividade.

Ainda sobre entrevistas, foram estabelecidas duas categorias neste estudo: a entrevista digitada, realizada através do bate-papo, e a entrevista falada, realizada por meio de conferência entre dois computadores (videoconferência doméstica, como costuma ser denominada). Como dissemos anteriormente, devido à especificidade desta investigação, as entrevistas foram realizadas somente em caráter complementar ao questionário. Por isso, tínhamos o mesmo roteiro de entrevista para as entrevistas digitadas e para aquelas com exposição oral.

Apesar das dificuldades encontradas, a aplicação do questionário foi extremamente proveitosa. Foi utilizado questionário em formulário virtual com questões fechadas, semi-abertas e totalmente abertas (ver Anexo A). Entre as questões fechadas elaboradas, algumas possibilitavam a escolha de uma entre várias opções e outras questões fechadas para marcar a quantidade que o docente consultado achasse adequada. Neste último caso, a questão funcionou como *verdadeiro* ou *falso*. Algumas dessas questões fechadas continham um campo adicional imediatamente abaixo dos itens, onde era solicitada uma justificativa para a(s) escolha(s) feita(s). Por isso, foram denominadas de *questões semi-abertas*, pois havia a *possibilidade* de escrita de um texto relativamente longo a cada justificativa apresentada.

A coleta de dados pelo questionário demonstrou ser uma forma muito facilmente empregada pelos meios virtuais e, certamente, com ganhos extremamente superiores em relação ao questionário aplicado em suporte de papel. Além de evitar os custos com papel e envio dos questionários, bem como dispêndios de esforço e tempo para a aplicação e digitação das respostas dos questionários, a elaboração de um banco de dados em linguagem de programação virtual (PHP) possibilitou que os sujeitos fornecedores das informações fossem apenas convidados a visitar o formulário, disponibilizado na Internet durante o período da pesquisa. O convite também foi feito por meios virtuais (e-mail), sob consulta aos gestores dos cursos em que trabalham. Dessa forma, eles não portariam o formulário com as questões do questionário em papel, o que aumentaria em muito a possibilidade de sumiço do papel ou mesmo esquecimento do preenchimento ou devolução. Acreditávamos que a margem de devolução do questionário sofreria um significativo aumento devido às facilidades do preenchimento virtual; entretanto, isso não foi observado. Certamente, existem outros fatores a serem considerados para a compreensão do fenômeno *baixo índice de respostas a questionários de pesquisas científicas*.

Um dos benefícios mais interessantes (do ponto de vista do pesquisador) observados foi a alimentação automática do banco de dados. Primeiramente porque isso aumenta a coerência dos dados, por reduzir a margem de erros na digitação, por exemplo. Utilizando-se ferramentas de bate-papo, *e-mail* ou videoconferência seria plenamente possível aplicar um questionário. Entretanto, por nenhuma delas visualiza-se a possibilidade de

organização automática das informações coletadas numa base de dados. Por isso, tendo por base a coleta de dados realizada, entendemos que o uso do hipertexto (formulário virtual), vinculado a um banco de dados, seja a melhor forma de se aplicar um questionário como técnica de coleta de dados para investigações científicas.

Além do questionário e da entrevista (escrita e falada), foi feito uso de uma outra estratégia de coleta de dados, buscando explorar as potencialidades da Internet no processo de investigação científica. Foi proposto aos entrevistados um *papo coletivo* sobre a temática da pesquisa. A proposta era a realização de um *debate síncrono* (discussão entre duas ou mais pessoas em tempo real), utilizando a sala de bate-papo, entre os sujeitos que preencheram o questionário e se dispuseram participar desse debate virtual (a partir de um convite e um agendamento prévios). Elaboramos uma lista de 20 possibilidades de horários para conexão, pensando em diversos perfis de tutores (inclusive após a meia-noite). Adiante, apreciaremos as dificuldades aqui encontradas.

O serviço de *e-mail* também foi utilizado. Foram feitos diversos contatos por *e-mail*, antes da coleta de dados, solicitando autorização para aplicar os questionários; após essa autorização, foram feitos os convites aos professores para visitar o endereço do questionário. Numa etapa posterior, foram solicitados, também por *e-mail*, dados complementares para o questionário virtual — por exemplo, sentiu-se a necessidade de ter acesso ao manual do tutor e a informações sobre contrato de trabalho. Quem enviou essas informações o fez por correio eletrônico ou por correio tradicional.

Apesar de percebermos a riqueza do emprego do fórum ou grupo de discussão virtual como meio de coleta de dados virtuais, não foi usada essa ferramenta, pois a contribuição que ela poderia trazer para o conjunto dos dados da investigação seria insignificante. Posteriormente, verificamos que essa foi uma iniciativa equivocada.

Não fosse pelo custo superior e pelas necessidades de conhecimento técnico por parte dos envolvidos, o uso da videoconferência contribuiria extremamente no processo de coleta de dados. Ao menos do ponto de vista técnico, as possibilidades da comunicação interativa e em tempo real entre duas ou mais pessoas separadas geograficamente, através de áudio e visualização de vídeo, tendem para aquelas do contato presencial, ainda que

seja apenas uma das ferramentas de “videoconferência doméstica” (como ferramentas de comunicação VOIP ou MSN, por exemplo). Em primeira instância e em termos de pesquisa científica, quase tudo que se pode observar para posterior análise num ambiente presencial também o é por meio do ambiente da videoconferência. Aspectos perdidos pela entrevista escrita ou pelo questionário são, possivelmente, captados por meio do uso da imagem e do áudio (audiovisual pela Internet). Além do mais, geralmente, as videoconferências domésticas podem ser acompanhados pelo texto escrito. Não necessariamente na realização da entrevista, mas também em outras formas de coleta de dados, todas as outras possibilidades técnicas do sistema de videoconferência podem ser profundamente exploradas. O exame de documento durante a entrevista, a exibição de *slides* e vídeos, o uso de apresentações multimídia e do quadro eletrônico (digital), entre outras atividades, são possibilidades merecedoras de atenção e exploração por parte de pesquisadores interessados em obter dados para investigações científicas por meio das tecnologias da informação e da comunicação.

Enfim, o uso dos portais de informação ou de plataformas pedagógicas (AVA – Ambientes Virtuais de Aprendizagem) — que podem ser compostos por ferramentas como as páginas virtuais, formulários eletrônicos, banco de dados, salas de bate-papo, fóruns ou grupos de discussão, sistemas de videoconferência, serviço de *e-mail*, entre outras formas de uso de interfaces gráficas com acesso a textos, imagens, sons, vídeos etc. — merece atenção especial em futuras pesquisas científicas. Merece, portanto, estudos específicos sobre cada ferramenta, suas possibilidades técnicas, suas implicações positivas, negativas, vantagens e limitações, implicações sociais, econômicas, culturais, científicas, políticas etc.

Ocorre que, talvez, possa ser desenvolvido um “ambiente telemático”, como os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), mas com ferramentas e funções direcionadas para a pesquisa científica: e-mail, bate-papo, fórum de discussão, formulários, espaço para entrevista e conferências, registros de voz, imagem e textos e, especialmente, uma *base de dados* vinculada ao sistema de questionários (formulário), por exemplo. Neste caso, em vez de AVA, poderia ser denominado de AVP (Ambiente Virtual de Pesquisa). Acreditamos que seria de muita utilidade para a comunidade científica.

## **5. Desdobramentos do processo de coleta de dados virtuais: contribuições para o debate**

Passadas todas as fases da pesquisa (inclusive análise de dados e elaboração do texto da tese), podem ser levantados alguns aspectos relativos ao processo de coleta de dados por meio das tecnologias de informação e comunicação. O processo transcorreu bem e atingimos o objetivo, porém é preciso que alguns pontos sejam destacados, a fim de contribuir para futuros interessados no uso da Internet como suporte para a coleta de dados em suas pesquisas.

Na fase anterior à coleta de dados, foram realizadas as seguintes atividades (não necessariamente nesta ordem): elaboração das questões, do código-fonte (Anexo C) para o banco de dados e do hipertexto, hospedagem do material digital, levantamento dos cursos EaD já credenciados pelo MEC e em funcionamento, pedido de autorização dos gestores dos cursos para realizar a coleta de dados e convite aos tutores das instituições autorizadas para visitar o site e responder ao questionário.

Nessa fase, encontramos dificuldades em deixar o questionário funcionando perfeitamente, mas, apesar de o início da coleta ter sido adiado por duas semanas, isso foi resolvido a tempo. O problema mais difícil de ser resolvido nesta etapa da pesquisa foi obter a autorização para ter acesso aos tutores virtuais. Alguns gestores se prontificaram a auxiliar na investigação logo após tomarem conhecimento da natureza da investigação<sup>14</sup>, porém este não foi o padrão de atendimento. Tentamos acesso, por exemplo, a uma instituição com cursos que possuem uma rede de quase 1.000 pólos de apoio presencial e quase 400 tutores virtuais, que seriam de extrema importância para o nosso levantamento dos dados, mas nenhum dos contatos virtuais ou via correios foi atendido. No caso específico desta instituição que se “recusou” a participar da pesquisa, foi possível até mesmo um contato presencial, por ocasião da realização da 22ª. ICDE (Conferência Internacional de Educação a

---

<sup>14</sup> Foi disponibilizada uma versão do projeto de pesquisa na Internet para acesso, análise e autorização dos gestores. No ofício encaminhado por *e-mail* aos gestores, indicávamos os endereços de hospedagem do projeto e do questionário. Ainda assim, alguns gestores exigiram o envio de toda a documentação via correios. Destes, nenhum cedeu autorização para o contato com os tutores virtuais.

Distância), realizada no Rio de Janeiro. Houve a promessa verbal de atendimento, mas não obtivemos resposta a nenhum dos contatos posteriores em que solicitávamos o reencaminhamento do convite aos tutores ou uma relação de e-mails dos tutores virtuais.

Mais da metade dos contatos que fizemos, solicitando autorização para coletar dados junto aos tutores virtuais da instituição, foram recusados ou ignorados pelos gestores institucionais. Sabemos que quase todas as mensagens enviadas foram lidas por alguém, pois foi acionado o controle de leitura do ambiente virtual de aprendizagem de onde encaminhamos essas mensagens. Obviamente, não é possível ter o controle de que realmente a mensagem chegou ao destinatário desejado.

Durante a coleta de dados, tivemos alguns imprevistos. Um deles foi o erro no código-fonte do formulário virtual, em que a questão solicitava a opção por múltiplos itens e o questionário não permitia a escolha de mais um. Mesmo tendo sido feitos os necessários pré-testes, esta questão continuou elaborada inadequadamente. Inicialmente, havia sido implementada uma versão do questionário anterior aos pré-testes, mas foi feita a correção, tão logo fomos informados do problema. Destacamos, portanto, que a possibilidade de rápida alteração desta questão minutos depois de verificado o erro evitou que todos os questionários tivessem de ser anulados e reenviados aos mesmos fornecedores das informações. Ou, do contrário, a questão deveria ser anulada, sob pena de não obter coerência nas respostas. Por se tratar de uma questão importante para a compreensão de uma das categorias de análise, consideramos extremamente ricas e vantajosas as possibilidades e a flexibilidade para a rápida alteração do questionário, quando implementado por meios virtuais.

Deixamos um campo para comentários gerais ao final do questionário. É preciso destacar que foram recorrentes as reclamações sobre a pesquisa. Nenhum aspecto surgiu mais do que quatro vezes e, considerando o total de 150 questionários respondidos, pareceu-nos razoável. De toda maneira, merecem destaque as seguintes reclamações: questionário repetitivo, longo, indução a respostas e questões sem clareza. A primeira versão do questionário era composta por 46 questões, sendo 13 abertas. A segunda e última versão do questionário agrupava 43 questões, das quais 17 eram abertas. Consideramos sensatas e procedentes as reclamações dos docentes; trata-se,

realmente, de um questionário longo e cansativo, mesmo considerando que a resposta a algumas questões resumia-se num clique no campo desejado. Entretanto, na ocasião, pareceu-nos adequado e necessário deixar o questionário com tantas questões, mas isso pode ter contribuído para a redução do número de preenchimentos. Deixamos aqui o nosso especial agradecimento aos tutores que contribuíram e ignoraram a quantidade de questões, mas sugerimos aos futuros pesquisadores mais atenção a esse aspecto. Obviamente, isso não é um pecado dos questionários virtuais e sim de qualquer questionário para coleta de dados científicos.

Do mesmo modo, as outras reclamações não são peculiares à coleta de dados por meios virtuais: repetitividade, clareza e indução nas questões do questionário. Tivemos por objetivo analisar diversos aspectos de uma mesma categoria e, por isso, algumas questões podem ter parecido repetitivas. Reanalizamos e concluímos que nenhuma questão seria retirada do questionário por parecerem repetitivas. Consideramos o comentário improcedente.

Quanto às questões de indução de respostas e clareza no enunciado, sugerimos mais cuidado e atenção aos futuros elaboradores de itens para questionários — embora apenas uma ou duas pessoas tenham acusado haver questões sem clareza ou indutivas. Se os outros docentes consultados compreenderam a questão e forneceram uma resposta adequada, do nosso ponto de vista, estamos considerando que também esses comentários não procedem. No entanto, repetimos, em futuras investigações, sugerimos atenção a cada uma das questões. Estaremos atentos!

Ainda sobre questionários, queremos registrar o baixo índice de retorno dos convites feitos. Contando com os reenvios do convite ao mesmo tutor virtual, atingimos uma quantidade aproximada de mil convites encaminhados, em que tivemos um retorno de 155 tutores. Destes, cinco foram descartados, pois não continham quase nenhuma questão preenchida. Situação menos animadora ocorreu com o questionário aplicado aos diretores e às diretoras de sindicatos de professores. Embora não tenhamos feito nenhum esforço (reenvio, por exemplo) para obter mais respostas, consideramos reduzidíssima a quantidade de retornos. Foram enviados em torno de 210 convites e tivemos oito respostas. Neste caso, mesmo não sendo uma particularidade da coleta de dados virtuais, registramos um benefício dos

meios virtuais nesse processo. Estando o questionário disponível a qualquer hora para acesso de qualquer lugar, consideramos uma vantagem da coleta virtual a facilidade e comodidade quanto à localização do tutor e ao reenvio do convite aos sujeitos da pesquisa. Achar esses participantes por outro meio que não o virtual seria, no mínimo, muito trabalhoso e difícil.

Alguns comentários são necessários em relação às entrevistas e ao debate coletivo virtual. Quanto ao *bate-papo coletivo* com os entrevistados sobre a temática da pesquisa, registramos alguns problemas ou dificuldades. Por exemplo, a dificuldade de agendar com mais de uma pessoa o horário para sincronizar os tempos de entrada e permanência no ambiente virtual para participar do debate. Mesmo tendo disponibilizado 20 opções de horários de sessões de debates virtuais, muitos dos trabalhadores alegaram não ter encontrado tempo disponível para participar da conversa. É bom lembrar que foram convidadas somente as pessoas que se dispuseram a participar desse debate virtual. Sejam justos: algumas pessoas participaram em até mais de uma sessão, porém a grande maioria disse não ter encontrado horário para “comparecer” à sala de discussão. Alguns justificaram a ausência e outros não. Alguns marcaram novo encontro e outros desistiram. Mesmo com oito pessoas pré-agendadas para participação em algumas sessões, o encontro virtual não aconteceu porque nenhum dos participantes compareceu à sala de bate-papo.

Como mencionamos anteriormente, as potencialidades dos meios virtuais no sentido de reunir, num segundo momento, as pessoas fornecedoras das informações da pesquisa num mesmo espaço virtual e num mesmo tempo cronológico foram bastante exploradas. Entretanto, foram encontrados alguns dificultadores curiosos, diga-se de passagem. Curiosos porque, em sua maioria, diziam respeito a questões de *organização espaço-temporal*. Sendo este o foco da investigação, os motivos apresentados para o não-comparecimento em algumas sessões de debate, por exemplo, viraram dados da pesquisa. Por outro lado, devido aos problemas encontrados nessa tentativa de realização de um debate, observamos que a possibilidade de obtenção de resultados positivos através dessa atividade pode estar relacionada ao uso conjugado do debate síncrono e assíncrono. Por isso tudo, sugerimos aos futuros exploradores dessas potencialidades de coleta de dados por meios virtuais que tenham mais atenção e mais afinho no uso dessa



estratégia. Ela demonstrou-se bastante interessante, embora tenhamos encontrado empecilhos diversos. Acreditamos que a realização desse debate de forma assíncrona pode ser uma boa alternativa para os problemas de agendamento e comparecimento nas sessões. Acompanhar os participantes “mais de perto” também pode ser uma boa idéia para efetivar o debate.

Em relação às entrevistas, sugerimos apenas precisão e clareza no agendamento dos horários de início e, em relação ao término da entrevista, sugerimos negociação prévia para respeitar o tempo do entrevistado. Alguns dos docentes entrevistados pediram isso. Outros comentaram diretamente que, se a coleta de dados por meios virtuais vier a se tornar padrão e recorrente entre pesquisadores, será necessário estabelecer o horário de início e a duração da entrevista, pois trata-se de um favor prestado pelo trabalhador já abarrotado de tarefas e cansado de estar sentado em frente ao computador.

Destacamos, ainda, o excelente desempenho apresentado pelas questões semi-abertas. O fato de ter substituído o tradicional campo “**outros**” (onde o docente consultado indicaria um outro item que acreditava estar faltando na lista apresentada) por este denominado “**comentários espontâneos**” nos rendeu comentários riquíssimos para a investigação. As informações daí extraídas serviram para fazer uma análise qualitativa dos “fatos” demonstrados pelos dados quantitativos (gráficos). Enfim, sugerimos que, em futuros questionários, seja utilizado espaço semelhante nas questões objetivas (fechadas).

Para finalizar, um comentário sobre a fase posterior à coleta de dados. Além da facilidade em importar, sistematizar e analisar os dados, o uso da informática evitou um dos trabalhos mais enfadonhos e inevitáveis nesta fase da pesquisa: a transcrição de fitas cassetes, análise de vídeos, digitação de questionários etc. É verdade que isso é uma forma de contar com o trabalho dos fornecedores dos dados, o que tange o nível do abuso da paciência dos sujeitos de pesquisa. Entretanto, é indiscutível a agilidade e precisão que isso traz à análise dos dados e elaboração do relatório final (no caso, a tese). O nosso agradecimento aos profissionais colaboradores desta investigação.

## **CAPÍTULO 2**

### **O TUTOR VIRTUAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: sobre a caracterização do teletrabalho docente**

Com o desenvolvimento da EaD, surgem novas figuras profissionais no trabalho docente. A relação ensino-aprendizagem agora conta, por exemplo, com o docente-tutor. Entre as denominações atribuídas a este docente percebemos tutor virtual, tutor eletrônico, tutor presencial, tutor de sala de aula, tutor local, orientador acadêmico, animador e diversas outras. O que caracteriza este trabalhador é sua função de acompanhar os alunos no processo de aprendizagem, que se dá, na verdade, pela intensa mediação<sup>15</sup> tecnológica. O docente-tutor participa do ensino-aprendizagem mais como um mediador e motivador na relação do aluno com material didático, em busca do conhecimento. Independentemente da denominação que recebe, o tutor é responsável pela mediação pedagógica da construção do saber de seus alunos.

Esses tutores podem, entretanto, ser divididos em duas categorias: uma que acompanha os alunos presencialmente, com encontros freqüentes ou esporádicos; e outra que acompanha os educandos a distância, por meio de tecnologias de informação e comunicação. À primeira categoria denominaremos de tutoria presencial e, à segunda, de tutoria virtual. É este

---

<sup>15</sup> Destaca-se que, neste trabalho de tese, estamos utilizando o termo "mediação" e a expressão "por meio de" como intercambiáveis. Ainda que isso tenha ocorrido apenas de forma eventual, é importante que se tenha claro que, conceitualmente, não são sinônimos e que nem sempre são intercambiáveis. Em verdade, o termo "mediação" é bastante confuso e, com certa freqüência, utilizado inadequadamente. Enquanto "por meio de" refere-se a um simples "veículo" de alguma coisa, "mediação" mostra-se bem mais complexo. Por exemplo, a compreensão de "mediação" pressupõe a consideração sobre os seus diversos elementos constitutivos e sujeitos envolvidos no processo. Essa complexidade pode ser percebida no argumento de Cavalcanti (2005: 189): *a relação sujeito-objeto não é de interação, é dialética, é contraditória e é mediada semioticamente. A mediação semiótica, por sua vez, é uma mediação social, pois os meios técnicos e semióticos (a palavra, por exemplo) são sociais.*

trabalhador docente da educação a distância mediada por tecnologias digitais conhecido como **tutor virtual**, que estará no centro da análise deste texto. O objetivo deste texto é compreendê-lo melhor: onde ele se localiza na estrutura organizacional da EaD, quais são suas competências principais, que tecnologias ele utiliza, quais males acometem sua saúde, sua logística de trabalho, sua concepção sobre aspectos agradáveis ou desagradáveis do trabalho na EaD, entre outros aspectos. Enfim, repetimos, como o objetivo deste capítulo é compreender o trabalho do tutor virtual — isto é, identificá-lo na estrutura polidocente do magistério a distância —, os dados coletados foram apresentados com cruzamentos simples, de forma mais descritiva do que analítica. O objetivo foi mais caracterizar o trabalhador da docência virtual do que analisá-lo. A análise ficou para os capítulos seguintes. Aqui, teremos apenas uma base para outras análises. Portanto, as análises sobre coletividades virtuais, tempos e espaços de trabalho virtual, meios virtuais de trabalho ou sobre relações sociais de sexo no trabalho virtual partirão dessa caracterização que aqui faremos.

## **1. Entendendo a estrutura organizacional da educação a distância contemporânea**

Em um de seus manuscritos, Karl Marx apontou como as inovações tecnológicas (associadas às pesquisas e aos pesquisadores) estão inseridas no processo de acumulação capitalista (MARX, 1980). Mais de um século e meio depois das reflexões marxistas, seus argumentos persistem válidos. A cada inovação tecnológica apresentam-nos novos “milagres”, sob o argumento da capacidade infinita de resolução dos problemas humanos do cotidiano. Há sempre uma promessa nessas inovações tecnológicas— é o que nos insinua Mattelart (2002). Atualmente, vivemos o “milagre” das mídias. Muitas promessas escondem-se atrás dessas novas “máquinas”.

Como dissemos anteriormente, o século XXI trouxe consigo uma outra **era**: a *Idade Mídia*. Atualmente, estamos experimentando um processo de convergência entre as mídias até recentemente inconcebível. Essa convergência, resumida na fusão das telecomunicações com a informática, penetrou todas as áreas do conhecimento e reorganizou praticamente todos os

espaços e tempos de convivência ou exploração humana. Na Idade Mídia não há muita “vida” sem mediação midiática. As tecnologias de informação e comunicação, em especial, conseguiram penetrar nos poros da sociedade e, também, dos indivíduos, na sua privacidade. Todos os setores da economia experimentam alguma influência dessa convergência midiática característica da Idade Mídia. Alguns setores a assimilaram rapidamente e a utilizam muito intensamente. Outros, porém, a exemplo da educação, resistiram por longo tempo a admitir os benefícios (e malefícios) das tecnologias de informação e comunicação em suas atividades. Mas aconteceu! Até a educação já utiliza intensamente tais tecnologias. Nos últimos dez anos, com o desenvolvimento das tecnologias digitais, a modalidade de EaD passou por uma perceptível evolução nas suas formas de organização<sup>16</sup>. As tradicionais formas de educação não-presencial, que se baseavam quase que exclusivamente no material impresso, cederam lugar a novas iniciativas de ensino-aprendizagem a distância. Não tardou muito para que a educação ingressasse no enorme grupo de áreas dominado pela telemática: um dos últimos “espaços” a ser conquistado pelas tecnologias da Idade Mídia.

Nesse contexto de evolução tecnológica, surgem em todo o território brasileiro propostas de formação profissional por meio da educação a distância. Esse movimento encontra favoráveis ventos no âmbito social e político. Socialmente, porque a demanda por vagas na educação pública superior sofrera aumento exorbitante e, por conseguinte, politicamente, porque os governantes viram na EaD uma alternativa de atender à demanda social pelas vagas nas universidades. Enfim, a criação de novas vagas ou mesmo de novas universidades públicas para o atendimento da demanda social cedeu lugar à implementação de programas de educação a distância no âmbito da educação superior. Esse movimento torna-se, subitamente, gigantesco e chega a roubar a cena das iniciativas de investimento público nas universidades privadas. O vegetativo aumento das vagas nas universidades públicas e o vertiginoso crescimento das vagas em universidades particulares acabaram cedendo lugar a investimentos na EaD. Tanto as universidades

---

<sup>16</sup> Dados estatísticos sobre a evolução recente da educação a distância no Brasil podem ser encontrados, resumidamente, em SINPRO-SP (2006) e, mais detalhadamente, em ANUÁRIO... (2005) — ver resumo no Anexo H.

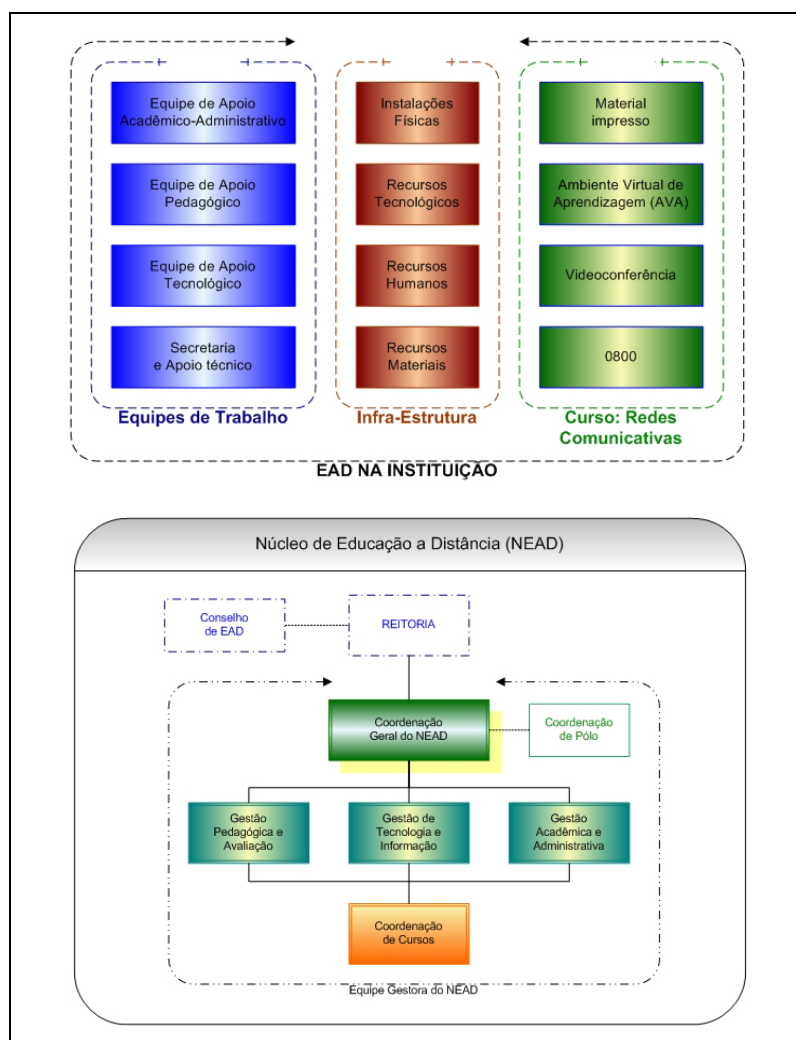
privadas quanto as públicas foram levadas a criarem propostas de educação a distância.

Todo esse processo esclarece, ainda que superficialmente, os motivos de quase todas as universidades virtuais terem surgido no seio de universidades presenciais tradicionais. Desconhecemos a existência de alguma universidade totalmente virtual. O modelo mais recorrente foi a germinação de uma Unidade de EaD, vinculada espaço-temporalmente a uma instituição presencial proponente, no seio da qual deveria crescer e tomar corpo. Entretanto, mesmo após “adulta”, essas instituições de EaD não conseguiram (ou não quiseram) perder o vínculo com as instituições maternas. Grosso modo, uma Unidade de EaD (ou NEaD – Núcleo de Educação a Distância) nasce numa instituição presencial com os elementos demonstrados na Figura 2.1.

## **2. Caracterizando os teletrabalhadores da EaD: quem é o docente?**

Antes de qualquer análise da condição de teletrabalhador do docente virtual, é necessário fazer duas pequenas precisões nessa aproximação do educador ao teletrabalhador. É importante que esteja claro *quem é o docente da educação a distância* e também *qual dos docentes da EaD nos interessa* nesta investigação.

Como foi discutido em Mill (2002), o trabalho docente a distância se organiza de forma coletiva e cooperativa. O trabalho nessa modalidade educacional é extremamente fragmentado e cada parte das atividades que compõem o trabalho docente virtual é atribuída a um trabalhador diferente (ou a um grupo deles). Entretanto, existe uma interdependência entre as atividades dos vários profissionais envolvidos, de forma que um pode não conseguir realizar “sua parte” do trabalho sem que o colega de trabalho faça sua parte. Obviamente, um mesmo profissional pode realizar mais de uma parte, mas isso não muda a estrutura organizacional maior. Trata-se de uma dinâmica de organização do trabalho bastante próxima do estabelecido pelo taylorismo-fordismo, apesar de, paradoxalmente, estar muito próximo também das características do toyotismo, haja vista a flexibilidade preponderante na educação a distância.



**Figura 2.1.** Elementos básicos necessários para o oferecimento de cursos a distância (organização do NEaD – Núcleo de Educação a Distância) — Fonte: Esquema criado pelo autor, com base em informações prestadas pelos participantes da pesquisa e disponíveis em manuais dos cursos ou nas páginas de Internet dos cursos.

Enfim, a esse conjunto articulado de trabalhadores, necessário para a realização das atividades de ensino-aprendizagem na educação a distância, denominamos de **polidocência**<sup>17</sup> (MILL, 2002). Belloni (2003: 79) também refere-se a esta “nova” divisão do trabalho pedagógico. Ela questiona: *Afinal, quem ensina em EaD?* Sua sugestão de resposta (emprestada de Keegan, 1983) é: *Em EaD quem ensina é uma instituição*. Por considerar imprecisa a definição de uma instituição que ensina, preferimos nos referir a um *polidocente*<sup>18</sup>. Eis, portanto, a primeira precisão: *Quem é o docente da educação a distância? Quem educa na EaD?* Nossa sugestão de resposta: *Em EaD quem ensina é um polidocente*.

Daí emerge a necessidade da segunda precisão para caracterizar o trabalhador da educação a distância como um teletrabalhador. Questão-chave: *Qual dos “profissionais” da EaD que compõem a polidocência está sob análise nesta investigação?* Antes de falar em *telepolidocência*, que seria a polidocência a distância, preferimos deixar claro que nem todos os trabalhadores da EaD realizam suas atividades a distância e, portanto, não podem ser caracterizados como teletrabalhadores.

Pelos dados coletados, observamos que, em geral, o grupo de profissionais que compõem a equipe de oferecimento de um curso pela educação a distância conta com:

- Um **grupo coordenador da unidade de EaD**, composto geralmente por:
  - ✓ Uma coordenação geral, por vezes casada com a coordenação administrativa, que dispensa comentários sobre suas responsabilidades.
  - ✓ Uma coordenação pedagógica, que cuidava do acompanhamento pedagógico (atividades de elaboração do

---

<sup>17</sup> O conceito de polidocência, introduzido por Mill (2002: 16), é similar ao conceito de “trabalhador coletivo”, tratado por Belloni (2003). Todavia, no texto de Mill (2002) poderão ser percebidas algumas distinções sutis, como a necessidade de focar o grupo de trabalhadores que desempenhariam o papel de docente. O conceito POLIDOCÊNCIA não se refere a qualquer coletivo de trabalhadores, mas ao coletivo de trabalhadores que, mesmo com formação diversa, é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem de um determinado curso.

<sup>18</sup> Belloni (2003) utiliza o composto *professor coletivo*, mas também não o consideramos adequado, pois, além da importância do uso de apenas um termo para tal significação, a idéia de professor remete à necessidade de aula. Em geral, as atividades de ensino realizadas no âmbito da educação a distância não caracterizam o que tradicionalmente é denominado de *aula*.

material didático, relação tutor-alunos, adequação da metodologia etc.).

- ✓ Uma coordenação tecnológica ou coordenação de informação e comunicação, responsável por produzir ou coletar e sistematizar informações sobre as atividades do curso para a tomada de decisão, gerenciando o fluxo das informações para viabilizar a comunicação entre os envolvidos.
- Um coordenador para cada curso oferecido na instituição, sendo responsável por todas as atividades e pelos professores do curso que coordena.
- Um coordenador para cada disciplina, responsável pela elaboração do conteúdo da respectiva disciplina e pela coordenação das atividades dos tutores e monitores vinculados a esta disciplina. Em alguns cursos, observamos que esses docentes oferecem “aulas” por videoconferências e que, por vezes, são equivocadamente chamados de *conteudista* ou de *professor*.
- Um grupo de tutores, em geral, divididos em duas ou mais categorias:
  - ✓ **Tutores virtuais**, responsáveis pelo acompanhamento pedagógico de um grupo de alunos e, ou, de um grupo de tutores presenciais, por meio de tecnologias virtuais. Este trabalhador é especialista na área de conhecimento da disciplina em que trabalha e está subordinado, em todos os sentidos, ao coordenador desta disciplina. Etimologicamente, ele é a imagem mais próxima do professor da educação tradicional.
  - ✓ **Tutores presenciais** ou locais, responsáveis pelo acompanhamento de um grupo de alunos do curso (em todas as disciplinas). Não é, necessariamente, especialista em nenhuma área de conhecimento (disciplina) do curso e sua função é pouco mais que assessorar os alunos no contato com o tutor virtual e com a instituição. Por vezes, são denominados de monitores.
- **Técnicos e monitores**, responsáveis pela viabilização técnico-pedagógica da comunicação, pela produção de material didático



etc. (são animadores, webdesigners, informatas, digitadores, desenhistas ou um pouco faz-de-tudo).

Salvo por algumas variações nas denominações dos cargos ou funções, bem como na composição dos grupos, a relação acima constitui o conjunto de trabalhadores da educação a distância que compõem a *polidocência*<sup>19</sup>. Em algumas instituições, um mesmo profissional ocupava mais de uma dessas funções, mas nunca todas elas ao mesmo tempo. Por exemplo, alguns coordenadores de disciplina atuam também como coordenadores de curso ou como tutores virtuais. Trata-se apenas de um acúmulo de cargos, pois isso não elimina suas funções ou atividades no coletivo de trabalho da educação a distância. Observamos, ainda, que as instituições oferecem seus cursos com base em dois modelos: um do tipo virtual (quase totalmente pela Internet) e outro do tipo central-pólos (passível de realização de modo virtual ou baseado em outras mídias). Em ambos os casos, as avaliações, em conformidade com a legislação brasileira para a educação a distância, devem ser presenciais.

### **3. Logística do trabalho na educação a distância: tipo central-pólos e tipo virtual**

As propostas pedagógicas de programas de educação a distância brasileiros têm apresentado, como padrão de funcionamento, uma logística que pode ser dividida em dois “modelos”: um primeiro, funcionando quase que completamente pela Internet e sem apoio presencial ao aluno, sem ser, necessariamente, complementado por outras mídias, como o material impresso; e um outro “modelo”, estruturado a partir de uma central de

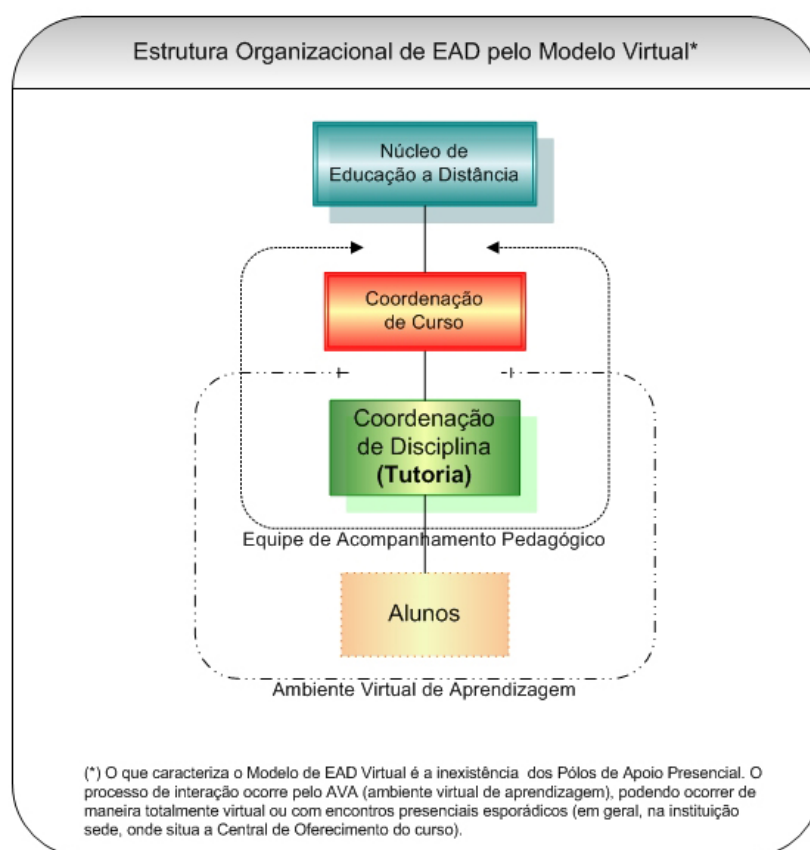
---

<sup>19</sup> Uma pequena precisão é necessária em relação ao que consideramos *polidocência*. Também na educação presencial temos outros profissionais participando do processo de ensino-aprendizagem: técnicos, laboratoristas, gestores etc. e não são considerados docentes. A precisão que queremos fazer diz respeito à obrigatoriedade de ter ou não esses profissionais não-docentes da educação presencial, ou, ainda de utilizar seus serviços ou não. Na educação a distância não há a opção de um único profissional realizar toda a “aula” porque, via de regra, a quantidade de aluno ou a complexidade do processo de trabalho impossibilita a “unidocência”. Se trabalhar um conteúdo ou “dar uma aula” isolada via Internet for considerado como EaD, logo, não há *polidocência*. Uma “aula ou palestra virtual” não configura EaD e pode dispensar a *polidocência*. Portanto, a *polidocência* pressupõe um programa de EaD com atividades e quantidade de alunos não-suportáveis para apenas um docente realizar ou atender.

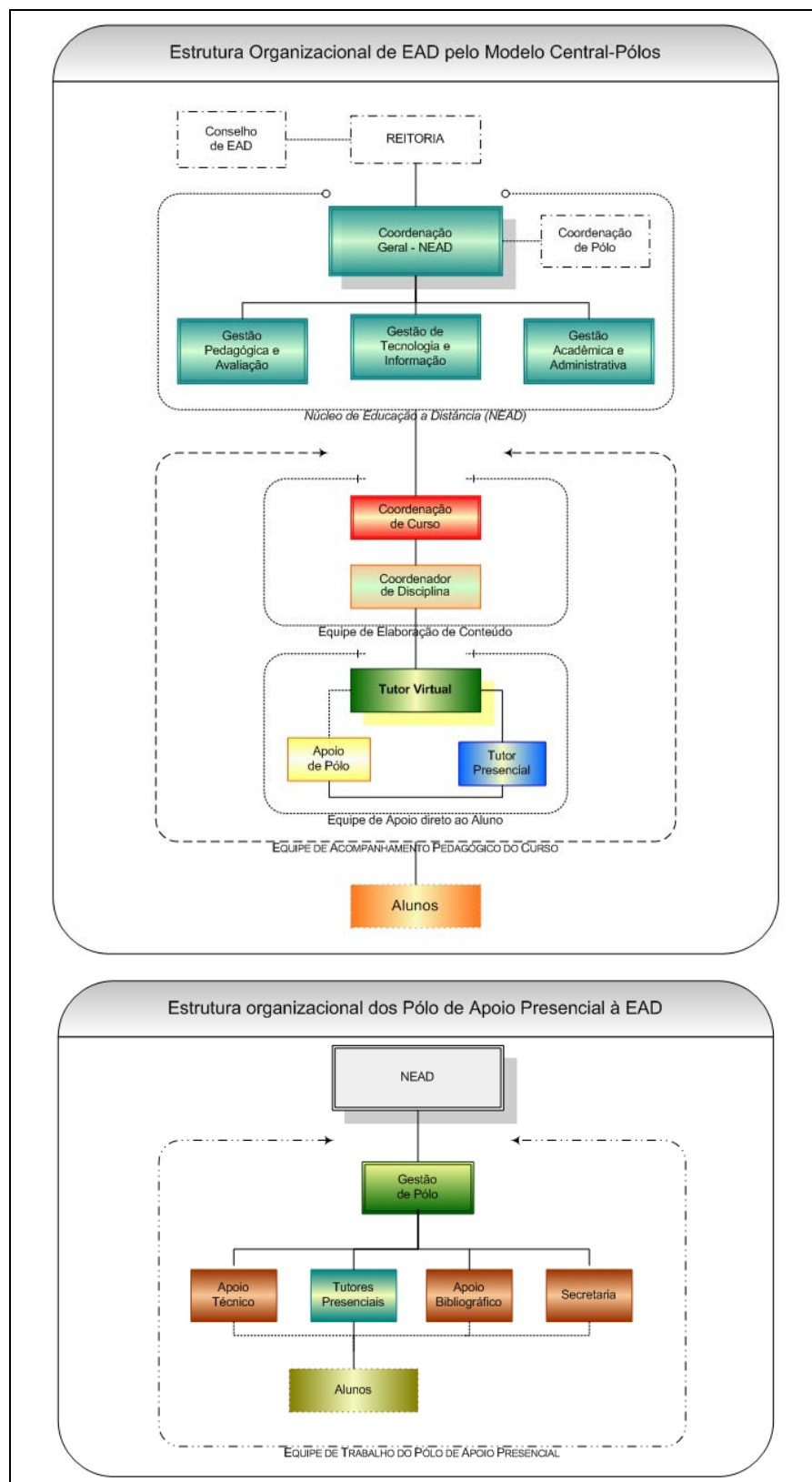
oferecimento dos cursos e vários pólos de recepção e apoio presencial ao aluno. Em geral, esta segunda forma de organização pode acontecer pelo uso conjunto das mídias impressa, eletrônica ou digital, isto é, o curso é realizado por meio de: livro-texto, CD-Rom, vídeo, TV, Internet, videoconferência, rádio, entre outras mídias. A Universidade Aberta do Brasil (UAB), proposta pela SEED-MEC, é uma das mais recentes experiências de grande porte que se propõe numa organização do tipo “central-pólos”.

Representamos graficamente os dois tipos (Figuras 2.2 e 2.3) com o objetivo de facilitar a visualização de onde estão localizados os educadores virtuais que contribuíram para nossa investigação. Todas as instituições onde coletamos dados enquadraram-se num desses modelos.

Pela Figura 2.2, observa-se que o trabalhador da educação a distância que desenvolve atividades por meios virtuais é basicamente o **tutor virtual**. Esse docente pode ser o professor que desenvolveu o conteúdo ou o material didático do curso ou pode, ainda, ser algum outro trabalhador (ou grupo de trabalhadores) designado(s) para fazer o acompanhamento pedagógico dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Também na Figura 2.3 podemos verificar que o trabalhador que realiza as atividades virtualmente é o **tutor virtual**. Em geral, cada conteúdo pedagógico (ou disciplina) possui um grupo de tutores virtuais sob a coordenação de um educador que preparou o material didático (coordenador de disciplina). É preciso que fique claro que, nesta estrutura organizacional, em que o acompanhamento pedagógico dos alunos é feito com o apoio de uma equipe localizada geograficamente próxima dos alunos, também é somente o tutor virtual que realiza as atividades a distância. Ou seja, quando falamos em teletrabalhador docente, estamos falando basicamente de um grupo de trabalhadores específicos: os **tutores virtuais**. Apenas esses trabalhadores podem ser caracterizados como teletrabalhadores da educação a distância, e isso independe do modelo organizacional da proposta pedagógica. Foi por esse motivo que apenas os tutores virtuais participaram da presente investigação. Interessa-nos, portanto, apenas esse grupo de trabalhadores. Como dissemos, os diagramas apresentados anteriormente tinham o simples objetivo didático de indicar a localização dos tutores virtuais na estrutura organizacional de uma Unidade de Educação a Distância.



**Figura 2.2.** Estrutura organizacional de cursos de educação a distância oferecidos por meios virtuais (Internet) — Fonte: Esquema criado pelo autor, com base em informações prestadas pelos participantes da pesquisa e disponíveis em manuais dos cursos ou nas páginas de Internet dos cursos.



**Figura 2.3.** Estrutura organizacional de cursos de educação a distância oferecidos por uma central e com o apoio de pólos presenciais — Fonte: Esquema criado pelo autor, com base em informações prestadas pelos participantes da pesquisa e disponíveis em manuais dos cursos ou nas páginas de Internet dos cursos.

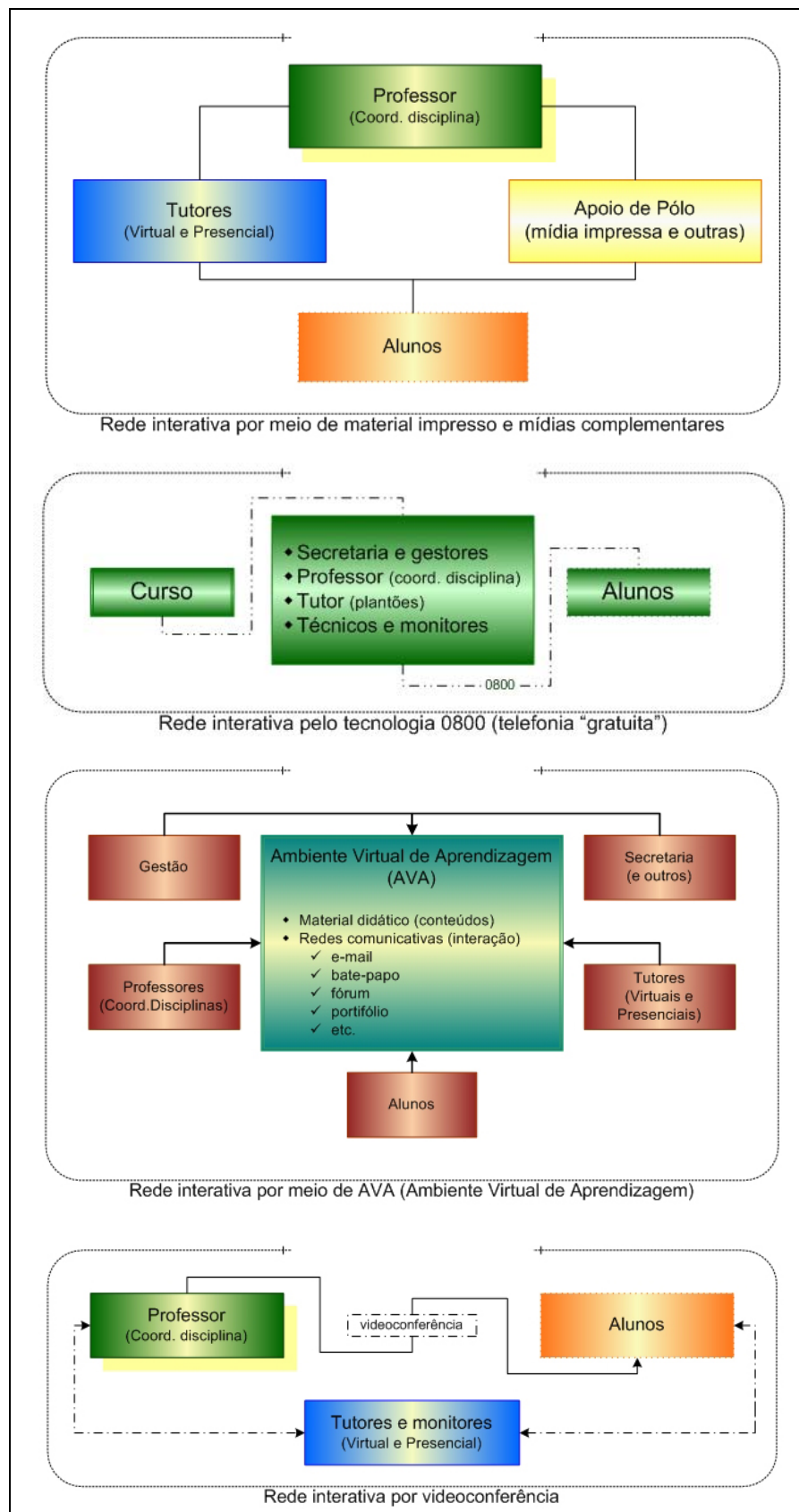
Retomando a necessidade de definir qual trabalhador do grupo polidocente da educação a distância estamos analisando como um teletrabalhador, temos como resposta: o *tutor virtual*. Dentre o grupo de trabalhadores da EaD supracitados, ele é o único que consideramos como teletrabalhador, que realmente realiza suas atividades a distância sob as condições necessárias para configurar seu trabalho como um teletrabalho. Ainda que o coordenador de disciplina realize, eventualmente, videoconferências, isso é esporádico e não constitui sua função principal. Cabe a esse coordenador a preparação do conteúdo do material didático e a gestão das atividades dos tutores da sua disciplina. É possível, mesmo, definir que, ao realizar essa atividade de videoconferência, o coordenador está desenvolvendo uma atividade de tutoria virtual e não de coordenação.

Resumindo, o trabalho na educação a distância virtual não se configura como *telepolidocência*, visto que nem todos os trabalhadores ali envolvidos realizam atividades para justificar o *tele-* do teletrabalho. Por esse motivo, nossas análises terão como foco apenas o *tutor virtual*, sendo todos os dados coletados para esta investigação fornecidos por esse teletrabalhador.

Por tutores virtuais estamos compreendendo os trabalhadores da educação a distância que realizam suas atividades por meio de tecnologias de comunicação a distância: telefonia regular ou “0800”, videoconferência, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), material escrito (livros-texto), entre outros. No acompanhamento pedagógico, o tutor virtual auxilia os alunos, à distância, no processo de construção do conhecimento. A comunicação entre tutores virtuais e alunos é estabelecida por meio do emprego pedagógico de tecnologias desenvolvidas com finalidades diversas aos propósitos educacionais<sup>20</sup>. Os processos comunicacionais mais comuns na educação a distância realizada por meio de tecnologias digitais estão representados na Figura 2.4.

---

<sup>20</sup> Isto levou vários educadores à equivocada concepção de que as tecnologias comunicacionais e similares são tecnologias educacionais. Elas não são educacionais simplesmente pelo fato de não terem sido desenvolvidas para tal finalidade. Trata-se, isso sim, do emprego pedagógico de tecnologias de informação e comunicação. Na falta de um termo melhor, a associação entre os campos educacionais e comunicacionais deveria ser tratada como *educação e tecnologia* e não como *tecnologia educacional*.



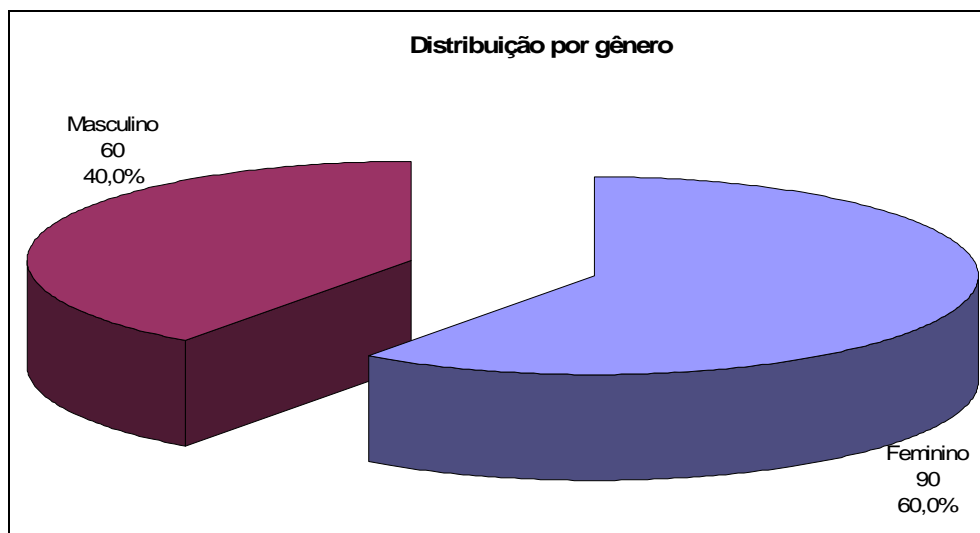
**Figura 2.4.** Redes de interatividade e comunicação entre os docentes (tutores, coordenadores de disciplinas etc.) e os alunos.

Os processos de comunicação unidirecional, como aqueles estabelecidos por meio de TV, vídeo, rádio, CD-Rom e similares, podem estar enquadrados como complementares a qualquer uma das tecnologias comunicacionais da Figura 2.4. Na prática de acompanhamento pedagógico do tutor, essas tecnologias unidirecionais não possuem autonomia ou potencialidades para uso autônomo e independente. As redes interativas representadas nesta figura demonstram que a relação do tutor com o educando é tecnologicamente mediada, assim como também o é a relação entre o educando e o saber. No primeiro caso, a comunicação e a interatividade entre o educador e seus alunos dependem de tecnologias de informação e comunicação. Entre o educando e o conhecimento há a mediação dos materiais didáticos, em que o saber está objetivado sob a forma de uma mídia qualquer (livro-texto, CD-Rom, hipertexto, vídeo etc.). Observemos, a seguir, a representação gráfica desse processo.

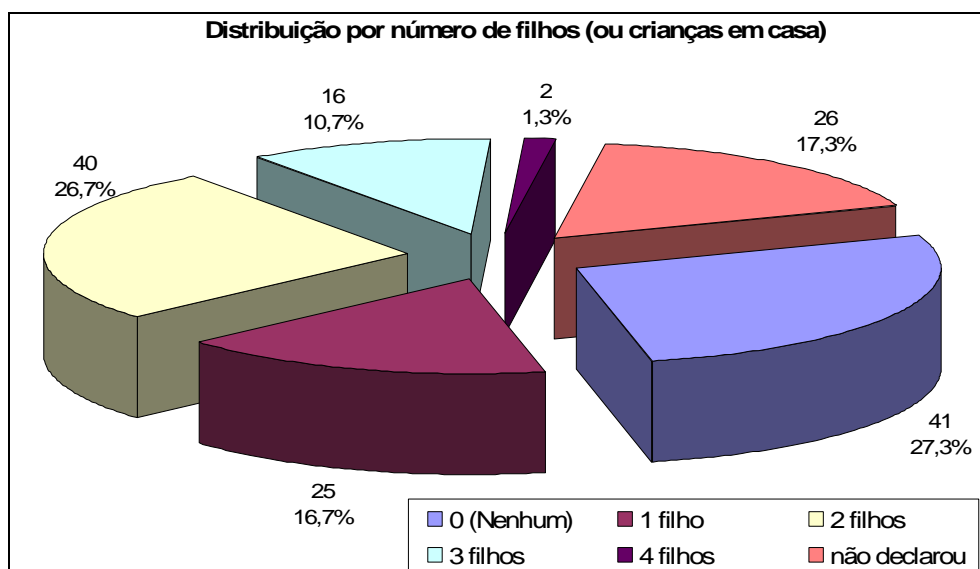
#### **4. Mapeamento do perfil dos tutores virtuais participantes da investigação**

Como foi dito anteriormente, a amostra desta investigação contemplou 150 educadores da educação a distância, todos diretamente envolvidos com atividades de tutoria mediada por tecnologias digitais. Para melhor visualização de suas características, esse grupo de docentes foi organizado nas seguintes categorias: gênero, número de filhos, faixa etária, número de alunos atendidos por tutor, tempo de experiência na educação presencial e na EaD, tipo de acesso à Internet e carga horária de trabalho na educação presencial e na EaD. Essas informações foram sistematizadas a partir de um questionário (Anexo A) e estão dispostas nas Figuras 2.5 a 2.13.

Na Figura 2.5 tem-se uma distribuição por gênero, onde percebemos que 90 mulheres (60%) e 60 homens (40%) totalizavam os 150 participantes da pesquisa. Mais de um quarto desses educadores (27,3%) não têm nenhum filho, 16,7% possuem um filho, 26,7% possuem dois filhos, 10,7% têm três filhos e apenas 1,3% possui 4 filhos (o restante não declarou ter filhos ou não) (Figura 2.6).



**Figura 2.5.** Caracterização do grupo de investigados, distribuídos por gênero.



**Figura 2.6.** Caracterização do grupo de investigados, distribuídos por número de filhos.

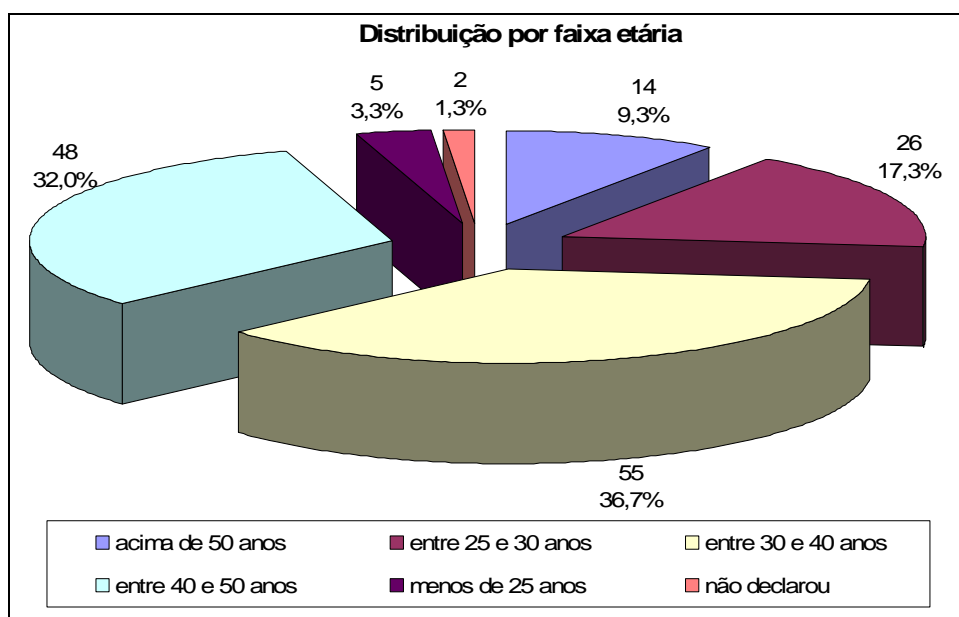
Em relação à faixa etária (Figura 2.7), menos de 5% dos investigados possuem menos de 25 anos (3,3%) ou não declararam sua idade (1,3%). Os outros se distribuem nas seguintes faixas: de 25 a 30 anos de idade (17,3%), de 30 a 40 anos (36,7%), entre 40 e 50 anos (32%) e 9,3% possuem mais de 50 anos.

Pela Figura 2.8, observamos que 24% dos educadores pesquisados atendem menos de 30 alunos na educação a distância, 34% deles atendem de

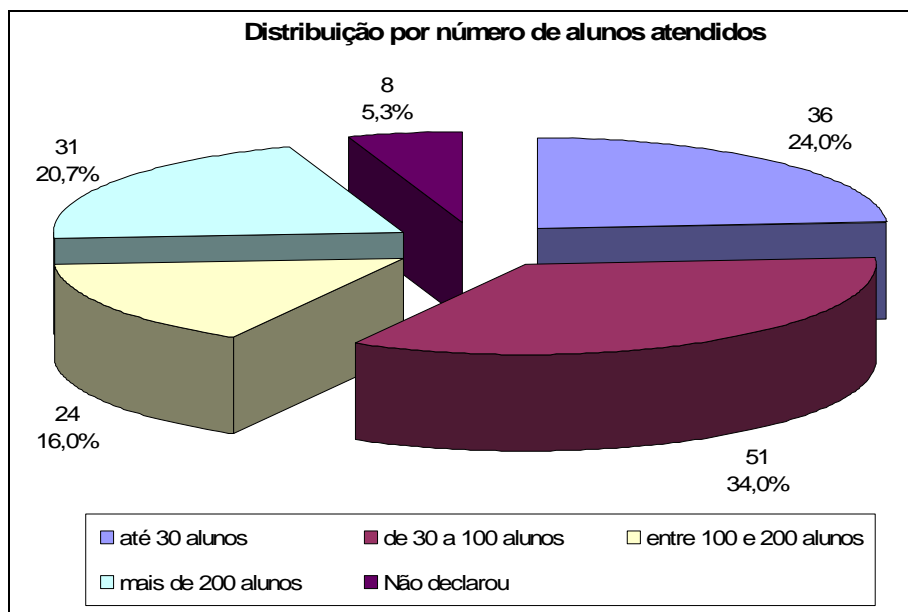


30 a 100 alunos da EaD, 16% possuem de 100 a 200 alunos e 20,7% prestam atendimento a mais de 200 alunos. O restante (5,3%) não declarou quantos alunos atendem.

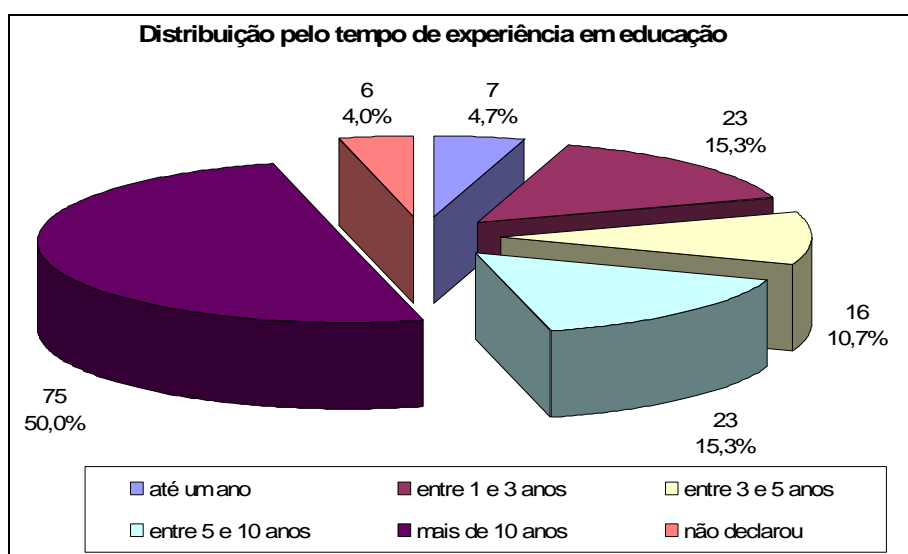
Pode ser verificado, pela Figura 2.9, que a metade dos docentes participantes da investigação possui mais de 10 anos de experiência na educação presencial. A experiência de trabalho na modalidade presencial dos outros tutores (50%) distribui-se da seguinte forma: 15,3% têm de cinco a dez anos, 10,7% possuem de três a cinco anos, 15,3% contam com uma experiência entre um e três anos e o restante (8,7%) possui menos de um ano de experiência ou não declarou possuir experiência alguma na educação presencial. A distribuição dos educadores participantes da pesquisa, de acordo com sua experiência de trabalho na educação a distância, ficou como na Figura 2.10: em um extremo temos 12% do grupo (3,3% com mais de 10 anos e 8,7% com experiência entre 5 e 10 anos) e noutro vemos em torno de 5% com menos de um ano de experiência docente na educação a distância. A grande faixa intermediária divide-se em duas partes: uma com 28% dos pesquisados (que contam com experiência docente entre três e cinco anos) e outra faixa com mais da metade do total da amostra (54,7% de docentes com experiência de um a três anos de trabalho na EaD).



**Figura 2.7.** Caracterização do grupo de investigados, distribuídos por faixa etária.



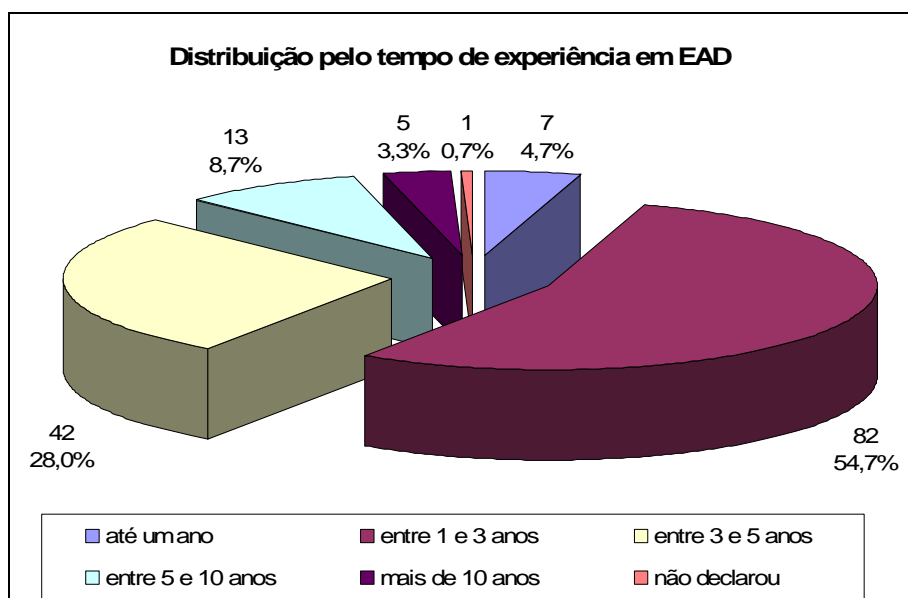
**Figura 2.8.** Distribuição do grupo de investigadores por número de alunos atendidos.



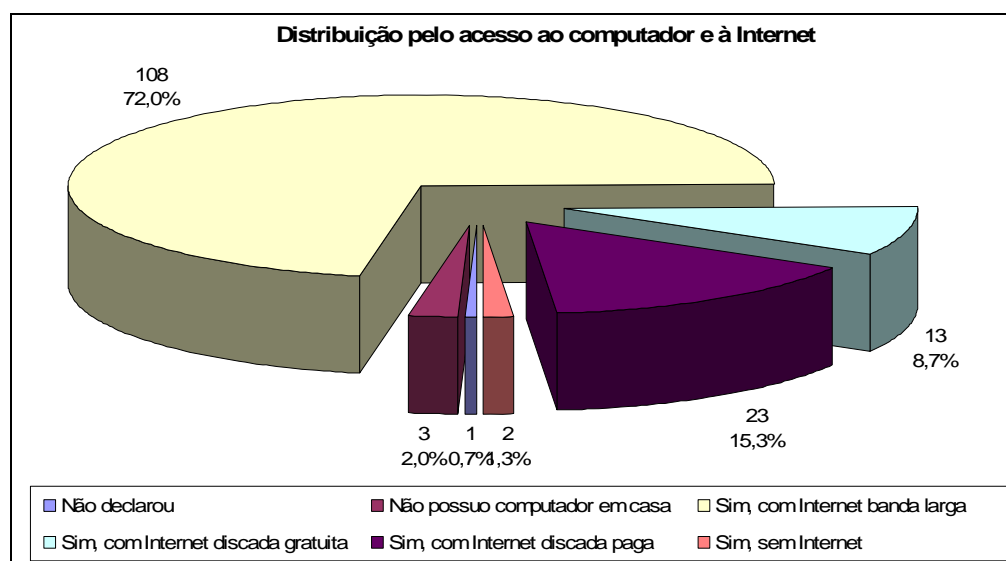
**Figura 2.9.** Distribuição do grupo de investigadores por tempo de experiência na educação presencial.

Verificamos também as condições de acesso à Internet (posse de um ou mais computadores na sua residência e velocidade da conexão) dos docentes participantes da investigação (Figura 2.11). Quase três quartos deles (72%) possuem computadores em casa e com conexão rápida (banda

larga). O restante distribui-se em: 15,3% (possuem computador com Internet discada paga), 8,7% (possuem computador com Internet discada gratuita) e 3,3% não possuem Internet ou computador em sua residência.

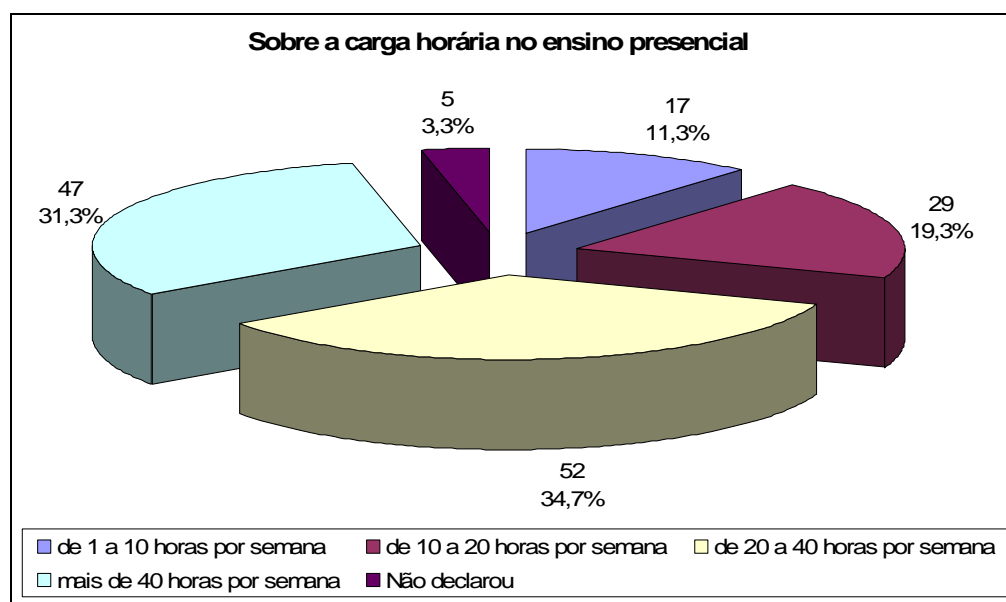


**Figura 2.10.** Distribuição do grupo de investigadores por tempo de experiência na EaD.

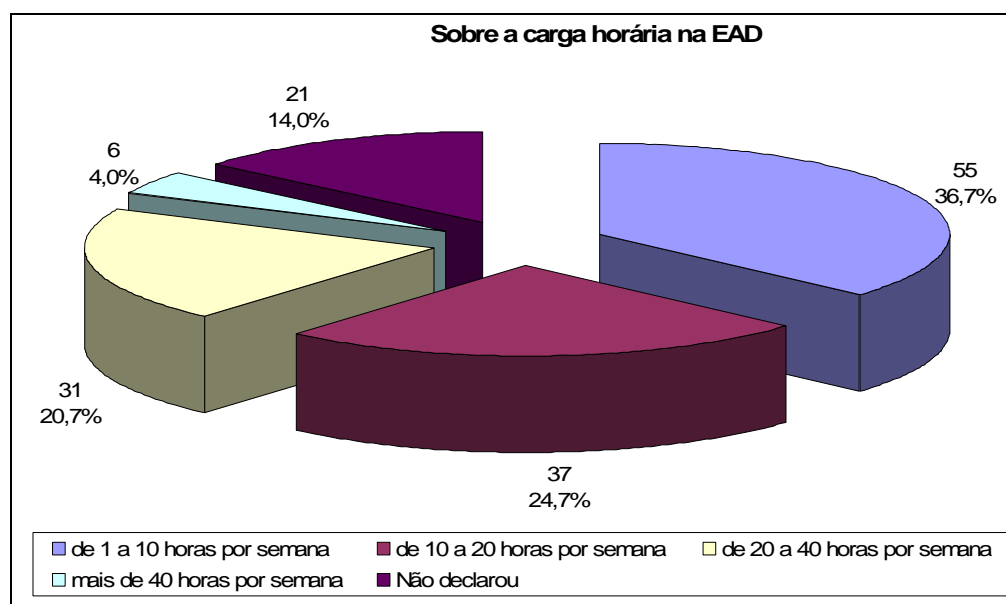


**Figura 2.11.** Distribuição do grupo de investigadores por tipo de acesso à Internet.

Na Figura 2.12, organizamos os docentes de acordo com sua carga horária na educação presencial e, na Figura 2.13, na educação a distância. Na modalidade presencial, o gráfico demonstra que 11,3% dos educadores investigados possuem carga horária menor que 10 horas semanais; 19,3%, entre 10 e 20 horas semanais; e 34,7%, entre 20 e 40 horas por semana. Desses, 31,3% enfrentam uma carga de trabalho semanal de mais de 40 horas na educação presencial e 3,3% não declararam sua carga horária. A carga horária desses mesmos trabalhadores docentes distribui-se da seguinte forma: de uma a 10 horas por semana (36,7%), de 10 a 20 horas semanais (24,7%), entre 20 e 40 horas por semana (20,7%) e 4% com mais de 40 horas semanais de trabalho na EaD. Os outros 14% não declararam sua carga horária de trabalho na modalidade de educação a distância.



**Figura 2.12.** Distribuição do grupo de investigados por carga horária de trabalho na educação presencial.



**Figura 2.13.** Distribuição do grupo de investigadores por carga horária de trabalho na EaD.

## 5. Sobre questões de saúde e males que afetam o teletrabalhador docente

Foi posta a seguinte questão aos docentes participantes da pesquisa: *Na sua experiência com educação a distância virtual, que tipos de doenças têm acometido os educadores?* O Quadro 2.1 demonstra o resultado da sistematização das respostas. Antes, porém, merecem ser feitas três pequenas precisões:

- a) Nem todos os itens apontados neste quadro são verdadeiramente doenças, mas em seu conjunto podem configurar alguns dos mal-estares diretos ou indiretos ao teletrabalhador. Há dois casos (gravidez e má formação), à frente dos quais grifamos um “sic”, que não entendemos porque foram considerados doenças ou mal-estares, pois a pergunta parecia bem clara. Por isso, estamos tratando a relação de “doenças” indicadas pelos docentes virtuais como uma relação de males que podem acometer o teletrabalhador docente. Outrossim, não quer dizer que concordemos com tal relação.
- b) Como pode ser observada na pergunta feita aos participantes da pesquisa, a lista a seguir apresenta uma relação de potenciais

mal-estares indicadas pelos teletrabalhadores para quem realiza atividades por meios virtuais. Não quer dizer que todos eles já sofreram todos ou alguns desses mal-estares.

- c) Quando da sistematização das respostas, percebemos que, ao responder a esta questão referente aos males que acometem o teletrabalhador docente, alguns dos participantes da pesquisa consideraram males que acometem tanto educadores quanto educandos. Acreditamos que isso possa justificar o aparecimento de alguns dos itens do Quadro 2.1. De todo modo, menos de 5% dos docentes tiveram essa interpretação da pergunta, o que não parece tão significativo assim.
- d) Tentamos agrupar as 150 respostas em itens representativos de categorias de males, mas alguns aparecem mais detalhados que outros porque não foi possível condensar todos numa única “doença” sem perda do sentido do que o docente virtual quis dizer. Por exemplo, às vezes uma resposta contemplava “dores lombares” e uma outra continha “dores nas costas” (por vezes indicando coluna e noutras vezes indicando lombalgia). Enfim, sabemos que algumas delas parecem estar em duplicidade e, por isso mesmo, esclarecemos tratar-se de uma relação que precisa ser burilada por quem por ela possa se interessar.

Numa visualização mais geral, percebe-se que alguns desses males apresentados no Quadro 2.1 não pareciam acometer o trabalhador docente presencial (por exemplo, aqueles relacionados à visão, postura física, hérnia etc.), assim como outros sintomas típicos do trabalho docente presencial não aparecem na lista (relacionados à voz, por exemplo). Mesmo em termos de intensidade de aparecimento (exemplo: dores nos braços, mãos, cefaléias etc.), podemos arriscar a dizer que alguns desses males são mais recorrentes num grupo de trabalhadores do que noutro (presencial x virtual).

**Quadro 2.1.** Relação de mal-estares que, segundo os participantes da pesquisa, podem acometer o teletrabalhador docente

1. Acomodação	22. Estresse
2. Angústia	23. Gastrite
3. Ansiedade	24. Gravidez ( <i>sic</i> )
4. Cansaço	25. Gripe
5. Cefaléias (dores de cabeça em geral)	26. Hérnia hiatal (tempo sentado)
6. Depressão	27. Inquietações emocionais
7. Desânimo	28. Insegurança
8. Desempolgação	29. Insônia
9. Desestímulo	30. Irresponsabilidade
10. Desmotivação	31. LER
11. Dores e lesões coluna	32. Má formação ( <i>sic</i> )
12. Dores e lesões lombares (Lombalgia)	33. Má postura física em geral
13. Dores e lesões musculares nos ombros (Fibromialgia)	34. Males oftalmológicos (cansaço visual, irritação ocular, diminuição da visão, aceleração visual, estresse visual...)
14. Dores e lesões nas mãos	35. Males ortopédicos em geral
15. Dores e lesões no corpo (distúrbios físicos em geral)	36. Nervosismo
16. Dores e lesões no pescoço	37. Pensamento acelerado
17. Dores e lesões nos braços	38. preguiça
18. Dores e lesões nas articulações	39. Sedentarismo
19. DORT - LER	40. Síndrome de pânico
20. EaDfobia ("síndrome do desconectado")	41. Solidão
21. Estafa	42. Tecnofobia
	43. Tendinites

Alguns docentes atribuem os "novos" males que têm acometido o trabalhador da educação a distância a questões ergonômicas (Comentários A e B) ou de irresponsabilidade/descuido pessoal com a própria saúde (Comentário C). A necessidade de se pensar em mobiliário mais adequado ao teletrabalhador e a atenção e disciplina na dosagem das atividades apareceram várias vezes nas respostas dos docentes como causas de algum dano à saúde no trabalho.

Normalmente os equipamentos não são adequados (ergonômicos), o que traz freqüentes dores nos braços e na coluna (Comentário A).

Observe que as instituições ainda não "acordaram" para a necessidade de móveis sob medida para cada professor e/ou funcionário que atue no Ambiente Virtual. Ao mesmo tempo observe que o professor/funcionário poderia também se conscientizar da necessidade de fazer alguma atividade física como prevenção (Comentário B).

Que eu saiba, nada diferente de LER e outras típicas de quem não consegue dosar o trabalho. Um mecânico de automóveis pode ter o mesmo problema e nem saber o que é um PC (Comentário C).

Alguns docentes argumentam, porém, que a maioria dos danos à saúde do trabalhador da educação a distância são também recorrentes a outros campos de trabalho, pois são próprios da dinâmica acelerada do mundo (pós)moderno (Comentário D).

Acho que a própria dinâmica do mundo moderno é que, com a exigência de formação e informação \demais\ é que deixa o professor angustiado e estressado, pois a carga horária do professor ainda é muito grande, tendo de se abdicar de muitos outros prazeres para sobreviver (Comentário D).

É provável que outros itens da lista apareceriam se a amostragem fosse mais diversificada. Por hora, o objetivo de inserir uma questão referente a essa temática no questionário aplicado aos teletrabalhadores docentes era, basicamente, fazer esse levantamento dos mal-estares e de possíveis transformações no quadro de saúde do trabalhador docente da educação a distância, que também são, geralmente, docentes na educação presencial. Isso traz à tona uma outra reflexão (talvez indireta) sobre a saúde no trabalho pedagógico: *sendo os docentes virtuais também docentes na educação presencial*<sup>21</sup>, *os mal-estares docentes que relacionamos acima podem estar relacionados, em alguns casos, ao acúmulo de tarefas e não especificamente ao tipo da tarefa executada*. Os horários de trabalho e a carga de atividades do tutor virtual pareceram muito elevados para quem já possui outro trabalho. A associação entre o quadro de saúde no teletrabalho docente e o acúmulo de tarefas pelos teletrabalhadores evidencia que o problema pode não estar na atividade e sim nas condições de trabalho. Acreditamos que isso pode mudar a perspectiva de analisar o trabalho na educação a distância, o que deverá ser levado em conta pelas instituições e associações representativas da categoria docente (sindicatos) ao tratar deste teletrabalhador. Está aí uma temática que deverá ser mais bem explorada em outras pesquisas.

---

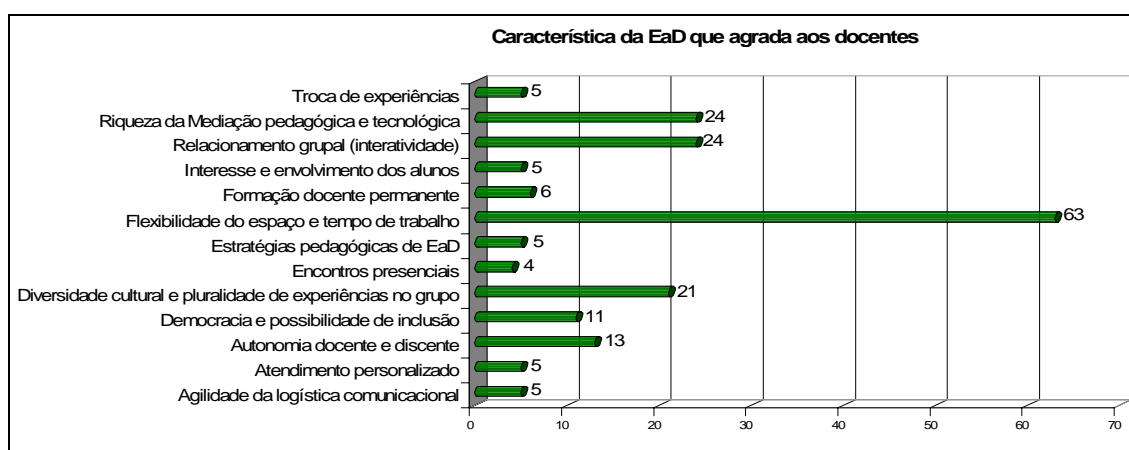
<sup>21</sup> Alguns teletrabalhadores docentes afirmaram que desenvolvem atividades fora da área educacional — engenharia ou advocacia, por exemplo. Não foi possível observar se esses trabalhadores acumulavam trabalho docente presencial, teletrabalho docente e, ainda, outra profissão.



## 6. Sobre aspectos agradáveis e desagradáveis do teletrabalho docente

Foi perguntado aos docentes participantes da pesquisa *o que consideram mais agradável no trabalho com EaD em relação ao trabalho na educação presencial*. Após sistematização, foi gerada uma relação das peculiaridades da EaD que agrada aos teletrabalhadores docentes (Figura 2.14). Os itens da lista indicados por apenas um ou dois docentes foram desconsiderados na construção da Figura 2.14. Entre estes itens estavam, por exemplo, questões como respostas assíncronas aos alunos e a preocupação com redação (Comentário E) para alunos e docentes. O aspecto da *assincronicidade da rede de comunicação* agrada aos docentes participantes da pesquisa sob o argumento de que o educador teria um tempo maior para reflexão entre o momento em que a pergunta foi feita e aquele em que ela será respondida. Segundo os docentes consultados, o aspecto relacionado à *redação* deveria ser destacado porque o fato da comunicação na EaD se dá basicamente pela comunicação escrita (e de forma assíncrona) e exige maior atenção à qualidade do texto a ser enviado tanto por alunos quanto para professores, o que já não ocorre na educação presencial. Se existem teorias relacionadas à construção e ao desenvolvimento da língua portuguesa que vêem a comunicação por meios virtuais como forma de degradação da língua pátria, os docentes da EaD percebem que o rigor com a língua escrita, num processo de comunicação formal de um curso de graduação mediado pela Internet, pode ter um efeito inverso. Enfim, dos nove itens que receberam menos de duas indicações, esses eram os dois que pareciam merecer destaque. Consideramos os outros insignificantes para este trabalho.

Além da possibilidade de você escolher em que horário você vai trabalhar, existe também o fato de que você pode pensar bem antes de responder qualquer coisa perguntada ou solicitada, o que permite que: 1- possa trabalhar em qualquer lugar que você esteja (outra cidade ou estado); 2- você mantenha sempre a calma e a paciência diante de eventuais provocações e outras coisas do gênero; 3- possa aprofundar sua resposta, quando eventualmente não tiver muita familiaridade com a questão levantada etc. Além disso, ainda tem a questão da melhoria dos conhecimentos de português e de redação. Os alunos e mesmo o professor tutor aprendem muito e melhoram sua forma de escrever (Comentário E).



**Figura 2.14.** Peculiaridades da EaD que agradam aos teletrabalhadores docentes.

Percebe-se, portanto, que a comunicação assíncrona pode trazer certos benefícios em relação à comunicação em “tempo real”. São desdobramentos de diversas naturezas, que surgiram nas linhas e entrelinhas das respostas dos docentes consultados.

O que temos na Figura 2.14 são as outras características peculiares ao trabalho na educação a distância que agradam, de alguma forma, aos docentes. Os itens troca de experiências entre os trabalhadores da EaD e seus alunos, o interesse e envolvimento dos alunos, as estratégias pedagógicas de EaD, o atendimento personalizado e a agilidade logística de comunicação surgiram nas respostas dos docentes cinco vezes cada um. Encontros presenciais e formação docente permanente apareceram, respectivamente, apenas quatro e seis vezes entre as respostas dos docentes consultados.

Dentre os seis aspectos mais recorrentes no conjunto de respostas dos teletrabalhadores docentes, têm-se: democracia e possibilidade de inclusão (11 escolhas), autonomia docente e discente (13 escolhas), diversidade cultural e pluralidade de experiências no grupo (21 escolhas), relacionamento e interatividade grupal (24 escolhas), riqueza da mediação pedagógica e tecnológica (24 escolhas) e flexibilidade do espaço e tempo de trabalho (63 escolhas).

Percebe-se claramente que a *flexibilidade do espaço e do tempo de trabalho* foi o item mais recorrente nas respostas dos docentes (mencionado

por 63 docentes). Não somente nesta questão do questionário, mas em várias outras, mesmo quando não solicitado para falar dos tempos e espaços da EaD, percebe-se claramente que, em geral, os docentes cedem a vez para a capacidade das tecnologias flexibilizar os tempos e espaços. Pelas respostas, percebe-se certa sedução nos tempos e espaços de trabalho do teletrabalho docente. Está implícito nessas argumentações que o teletrabalho emerge como símbolo de qualidade de vida individual e social da modernidade. Paradoxalmente, esse é o aspecto que mais estimula a precarização do trabalho ou, ao menos, está na base dos processos de precarização do teletrabalho. Isso será discutido mais adiante.

A questão da proximidade afetiva dos relacionamentos entre alunos-tutores-tutores-alunos, isto é, a questão da interatividade, recebeu 24 indicações do grupo de docentes. O mesmo índice foi obtido pela questão da riqueza da mediação pedagógica e tecnológica. Nas respostas dos teletrabalhadores docentes consultados, esses dois aspectos estão bastante próximos. No primeiro aspecto (interatividade), os tutores destacaram que o processo de convivência na EaD possibilita uma proximidade muito maior do que no presencial. Acredita-se que a rede de relações do grupo extrapola o caráter profissional e tange o caráter afetivo, da amizade. A necessidade de proximidade no acompanhamento pedagógico parece estimular a aproximação e laços de amizade. Em diversas perguntas esse aspecto é evidenciado.

Em relação ao segundo aspecto (riqueza da mediação), 24 docentes tentam argumentar que gostariam de ter, na educação presencial, a mesma riqueza do processo de mediação pedagógica e tecnológica. A crença é de que a educação a distância torna-se mais agradável porque há preocupação real com a proposta pedagógica, metodológica e tecnológica<sup>22</sup>. Percebe-se nas respostas dos docentes da EaD (Comentários F, G, H e I) que esta agradabilidade do teletrabalho docente referente à mediação pedagógica e tecnológica atribui à educação virtual a peculiaridade de maior preocupação com o aprendizado do aluno, isto é, com a pedagogia da aprendizagem. Isso é

---

<sup>22</sup> Por mediação tecnológica na educação entende-se o uso de diversas tecnologias tradicionais ou modernas, digitais ou não, capazes de “otimizar” o ensino-aprendizado. Salienta-se, ainda, que essas tecnologias podem ser de caráter material ou organizacional. Dessa forma, a mediação tecnológica é feita por material impresso, TV, vídeo, rádio, computadores, Internet, CD-Rom, telefone etc. bem como pela linguagem, pela forma organizacional dos trabalhadores, pela proposta pedagógica e de tutoria etc.

tão evidente que algumas respostas dos tutores consultados trazem consigo a impressão de que na educação presencial não há mediação pedagógica nem tecnológica (ou, ao menos, não há preocupação com isso). Seleccionamos alguns comentários somente para ilustrar tal entusiasmo.

A utilização plena da tecnologia a serviço da educação também é importante. No presencial não damos muita atenção à mediação entre o conhecimento e os alunos. As tecnologias também não são quase nunca utilizadas (Comentário F).

AS POSSIBILIDADES DE MUITAS TROCAS frente às diversidades de pessoas que participam e também as possibilidades de interação via as máquinas com outras pessoas e conhecimentos. Eu queria que no presencial professor e alunos fossem tão próximos como na EaD. Eu mal conheço meus alunos do presencial. Acho que o uso de tecnologias possibilita esta proximidade entre tutor e alunos. É bem legal! (Comentário G).

É interessante ver como os conteúdos são desenvolvidos pelos alunos e entre nós tutores. Sendo uma mediação constante entre todos os envolvidos, uma integração maior com os conteúdos e os colegas. Porém só dá certo quando todos partem de uma leitura prévia. Acho o novo paradigma tecnológico para a comunicação e a aprendizagem a distância muito interessante e deveria ser utilizado também no trabalho presencial (Comentário H).

Agrada-me a perspectiva da inclusão digital (inclusive a minha inclusão), a autonomia do aluno, a relação horizontalizada na partilha de conhecimentos, a disponibilidade de recursos pedagógicos e de novas estratégias para o aprendizado de novos paradigmas, dentre outros aspectos. A questão da mediação tecnológica, por exemplo (Comentário I).

Foi solicitado aos docentes o levantamento de aspectos desagradáveis do trabalho da educação a distância. Ao sistematizar e categorizar as respostas, percebemos que a maioria está concentrada na **sobrecarga de trabalho**, seja na perspectiva de excesso de atividades pertinentes ao teletrabalho docente, acúmulo de atividades da EaD com outro trabalho (docência presencial, por exemplo), quantidade de tempo pago para realizar tais atividades, elevado número de alunos ou tamanho das turmas, baixo valor hora-aula ou outros desdobramentos da sobrecarga de trabalho. Isso pode ser visto nos Comentários J, K, L, M, N e O.

O pior é o tamanho das turmas (Comentário J).

O que mais desagrada o excesso de trabalho e baixa remuneração (Comentário K).

Turmas muito grandes, excesso de alunos e conseqüentemente de atividades para ler e avaliar. O excessivo tempo na frente do computador, sentado e digitando (Comentário L).

Um aspecto desagradável é o grande volume de alunos que normalmente produzem grande quantidade de material. Para o educador isso acarreta em muito tempo despendido em leitura, correção e orientação (Comentário M).

A sobrecarga de trabalho pelo elevado número de alunos, o que inclusive não nos possibilita explorarmos outras ferramentas de aprendizado. Também existe o descaso de alguns alunos, que não entendem o que significa o EaD (Comentário N).

O ruim é que a sobrecarga de trabalho impossibilita uma maior interatividade com os alunos e, assim, o ensino fica prejudicado (Comentário O).

Pelos comentários dos docentes, observa-se que emergem alguns aspectos decorrentes da sobrecarga de trabalho. Foram lembradas questões como: excesso de tempo para realização das atividades sentado em frente ao computador (Comentário L) ou para leitura e correção de atividades (Comentário M); relação professor-aluno-atividades (Comentários N, O, P e Q); a privacidade e o subdimensionamento da disponibilidade de tempo (Comentários Q, R, S, T e U); além de questões de saúde (Comentário V).

A falta de compromisso de muitos alunos que não cumprem com suas tarefas. Mesmo após o término das disciplinas você continua corrigindo trabalhos e avaliações atrasadas (Comentário P).

O ajuste das datas de entrega das atividades. Parece que não tem limite... (...) então flexibilizam-se as informações, datas, dias de provas etc. É um inferno (Comentário Q).

Falta de privacidade, tempo disponível (Comentário R).

Não conseguir ter horário de trabalho (Comentário S).

A quantidade de tempo de dedicação do professor/atividade é subdimensionada sempre (Comentário T).

Creio que os aspectos que menos me agradam são o excesso de alunos; o baixo valor da hora aula; o tempo excessivo utilizado para atender os alunos, justamente pelo grande número (o curso termina e ficamos mais um tempo respondendo questionamentos para o aluno...); a excessiva cobrança da equipe pedagógica e a falta de reconhecimento pelo trabalho efetuado (Comentário U).

O EaD exige atenção redobrada e isso pode causar problemas visuais devido ao contato com o monitor do computador (Comentário V).

Corroborando os aspectos positivos e agradáveis “da educação a distância”<sup>23</sup>, apresentados no item anterior, foram recorrentes nos comentários a questão de que *nada de desagradável é perceptível no trabalho da EaD*, a exemplo do Comentário X.

Até hoje não pude observar nada de desagradável  
(Comentário X).

## **7. Sobre as tecnologias do teletrabalho docente**

A partir da indicação de sugestões dos docentes participantes da pesquisa, elaboramos o Quadro 2.2, que apresenta a relação de tecnologias utilizadas no teletrabalho da EaD. Essa relação é resultado de dois questionamentos:

- Quais são as tecnologias que você mais utiliza em seu trabalho com EaD?
- Você conhece alguma outra tecnologia que poderia ajudar no seu trabalho, mas a que você ainda não tem acesso?

Portanto, a relação do Quadro 2.2 representaria tanto as tecnologias já utilizadas no trabalho da EaD quanto aquelas que ainda estão no nível do desejo de utilização. Poderíamos ter feito dois quadros com a relação dessas tecnologias: um para as tecnologias já utilizadas e outro para aquelas ainda desejadas. Entretanto, percebemos que praticamente todas aquelas que estão no nível do desejo para um trabalhador já são de fato usadas por outro teletrabalhador.

---

<sup>23</sup> As aspas se devem ao fato de que nem sempre são problemas da educação a distância. A falta de tempo reclamada por tutores e alunos da EaD já existe, mesmo antes de se envolverem com a EaD. Em verdade, as atividades de EaD apenas aumentam os afazeres (e, claro, reduzem o tempo disponível para descanso).

## Quadro 2.2. Relação de tecnologias utilizadas por teletrabalhadores da EaD

1. 0800	28. GroupSystem
2. Animação	29. Internet
3. Editor multimídia (.ppt e similares)	30. Lista de discussão
4. AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem)	31. Material impresso
5. Avatar (hologramas)	32. Motores de busca (Google e similares)
6. Base de dados (banco de dados relacional)	33. Mural
7. Bate-papo (Chat)	34. Planilha eletrônica
8. <i>Benchmark</i>	35. Portfólio
9. <i>Brainstorming</i>	36. Projetor de multimídia
10. Celular	37. Quadro digital
11. Computador	38. Questionário
12. Comunicação audiovisual (MSN e similares)	39. Rádio
13. Conferência	40. Relatórios em papel e pela web
14. Documento eletrônico (.pdf e outros)	41. Retroprojetor
15. Editor de animação	42. RPG
16. Editor de hipertextos	43. Simuladores
17. Editor de música digital	44. Smartboard
18. Editor de textos	45. Software de gerenciamento de trabalhos coletivo
19. Editor de vídeo digital	46. Softwares de comunicação a distância
20. E-mail	47. Teleconferência (satélite)
21. ERP Acadêmico	48. Telefone
22. Fax	49. Televisão (como TV institucional, por exemplo)
23. Ferramenta de tarefas	50. Vídeo
24. Ferramenta para publicação discente	51. Videoconferência (por computador)
25. Ferramentas de debates	52. Voip (Skype e similares)
26. Fórum	53. Webcam
27. Fotocópia	54. Webquest

Sabemos que existem outras tecnologias que podem e são utilizadas no trabalho da educação a distância, mas não foram mencionadas por nenhum dos 150 docentes da EaD consultados nesta pesquisa. Da mesma forma, desconhecemos a função pedagógica de algumas das tecnologias relacionadas no Quadro 2.2<sup>24</sup>. Percebe-se, ainda, que alguns dos itens da lista são subtecnologias de outras (sabemos que o *fórum* é uma ferramenta de AVA, por exemplo), mas preferimos deixar todos os itens mencionados pelos docentes.

Portanto, essa lista de tecnologias deve ser vista apenas como referencial de algumas das tecnologias que devem ser de domínio do trabalhador que deseja trabalhar (ou já trabalha) com EaD. No

---

<sup>24</sup> Na verdade, apesar de quase uma década de estudos, experiência ou atividades relacionados à EaD, desconhecemos mesmo algumas dessas tecnologias apresentadas pelos tutores virtuais.

desenvolvimento das atividades docentes da educação a distância, o docente deve ter bom domínio de tais tecnologias e, ainda, deve ter diversas outras competências — que, pela lista apresentada pelos teletrabalhadores participantes desta pesquisa, tangem o nível da magia.

## **8. Sobre a magia ou sobre as competências do teletrabalho docente**

Foi feita a seguinte pergunta aos teletrabalhadores docentes: Quais são as competências essenciais ao trabalhador da EaD? Como resposta, obtivemos uma relação de aproximadamente dez páginas de texto. Para facilitar a visualização, as competências consideradas como essenciais foram sistematizadas no Quadro 2.3. É quase uma centena delas.

Também aqui fizemos vista grossa a itens que poderiam ser subdivisões de outros maiores ou mesmo sinônimos (como *sociável* e *relacionável*). Cuidamos apenas das duplicações mais grosseiras. Vale mencionar que se trata de uma relação de saberes e competências levantada pelo somatório dos teletrabalhadores docentes e que, portanto e obviamente, nenhum dos docentes mencionou todos os itens da lista.

## **9. Recapitulação: quem são os tutores da EaD?**

Como dissemos na introdução deste capítulo, pretendíamos caracterizar o trabalhador da educação a distância virtual (especialmente o tutor virtual). Para isso, preparamos algumas categorias que nos auxiliaram na sistematização dos dados coletados. Assim, vimos que os dados foram organizados em termos de saberes importantes, tecnologias utilizadas, mal-estares do trabalho, carga horária, quantidade de alunos atendida, tempo de experiência de magistério etc. Para melhor visualização dessa sistematização, sintetizamos tudo no Quadro 2.4. As análises feitas nos capítulos posteriores partiram dessa síntese.



**Quadro 2.3.** Relação de competências desejadas para o teletrabalho docente

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. Debatedor	64. Motivador	96. Tolerante
		97. Trabalhador

**Quadro 2.4.** Caracterização sintética do perfil dos tutores virtuais participantes da investigação

<b>Categoria</b>	<b>Desdobramentos</b>
Logística de trabalho ou formas de organização dos tutores	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tipo Central-Pólos</li> <li>▪ Tipo Virtual</li> </ul>
Formas comunicacionais ou redes de interação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Material impresso com mídias complementares</li> <li>▪ 0800 (tecnologia de telefonia gratuita)</li> <li>▪ AVA (Ambientes Virtuais de Aprendizagem)</li> <li>▪ Videoconferência</li> <li>▪ Outros</li> </ul>
Perfil dos tutores que atenderam ao convite de participação da pesquisa:	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 60 % eram do sexo feminino</li> <li>▪ Maioria com dois filhos ou menos (12% tinham três filhos ou mais)</li> <li>▪ Quase 70% dos tutores possuem de 30 a 50 anos</li> <li>▪ A quantidade de alunos atendida por tutor variou entre 30 e mais de 200</li> <li>▪ Mais de 65% deles possuem mais de cinco anos de experiência no magistério (a grande maioria tinha mais de 10 anos de experiência)</li> <li>▪ Quase 88% dos tutores possuíam menos de cinco anos de experiência no magistério com EaD</li> <li>▪ A grande maioria dos tutores possui computador em casa com conexão rápida</li> <li>▪ A carga horária de trabalho com magistério presencial tende para 40 ou mais horas por semana, ao passo que mais de 60% da carga horária docente na EaD é de 1 a 20 horas por semana</li> </ul>
Mal-estares do trabalho virtual	Além de sensações de angústia, ansiedade e solidão, os tutores virtuais estão sob risco de dores e lesões no corpo (coluna, mãos, pescoço, lombalgia, fibromialgia, hérnia etc.) e problemas oftalmológicos ou posturais
Tecnologias utilizadas por docentes teletrabalhadores	Ambientes Virtuais de Aprendizagem, editores diversos, fóruns, bate-papo, videoconferência, material impresso, e-mail, hardwares em geral etc.
Competências desejadas para o teletrabalhador docente	Foi listada quase uma centena de saberes a serem dominados pelo tutor virtual, incluindo: leitor dinâmico, letrado digitalmente, ágil, pesquisador, motivador, crítico, curioso...
O que mais seduz no trabalho com EaD virtual	Segundo os tutores, o que agrada no teletrabalho docente é a flexibilidade espaço-temporal para realizar as atividades

## 10. Sobre a caracterização dos teletrabalhadores docentes: considerações finais

Vivemos uma época em que a educação a distância é vista como alternativa a uma série de problemas: de ordem econômica, social, (in)formacional, política etc. O aumento da demanda por formação (superior, em especial) e a incapacidade ou desinteresse de criação de vagas no ensino superior na quantidade suficiente estão no centro desses problemas a serem superados pelo estímulo à educação a distância. Essa perspectiva, associada ao favorável contexto de evolução tecnológica, estimulou o desenvolvimento de diversos programas de formação por meio da educação a distância. Esse movimento trouxe ventos favoráveis à EaD.

Com o desenvolvimento da EaD, surgem novas figuras profissionais no trabalho docente. A docência, que no ensino presencial é constituída por um trabalhador, ganha desdobramentos no trabalho docente virtual. Na EaD, as atividades do professor são realizadas por um grupo de docentes, ao qual denominamos de *polidocência*. Neste trabalho, destacamos apenas um desses trabalhadores docentes: aquele que acompanha os educandos a distância, por meio de tecnologias de informação e comunicação, ou seja, o **tutor virtual**. Como foi demonstrado neste texto, trata-se de uma figura-chave do processo educacional da EaD. Malgrado sua importância para o processo de ensino-aprendizagem, este trabalhador parece estar submetido a condições de trabalho não muito adequadas à idéia de educação de qualidade e de docência como profissão.

Vimos, também, que o trabalho na educação a distância virtual não se configura como *telepolidocência*, pois nem todos os trabalhadores da EaD realizam atividades para justificar o *tele-* do teletrabalho. Por esse motivo, nossas análises tiveram como foco apenas o *tutor virtual*.

Como mostrado nas Figuras 2.2 e 2.3, percebe-se que o tutor virtual é, geralmente, subordinado a um *coordenador de disciplina* (ou conteudista), que é responsável pela elaboração do material didático que o tutor virtual vai utilizar no acompanhamento dos alunos. Essa relação está submetida, claro, a todas as implicações da divisão social e técnica do trabalho, influenciando

aspectos como autonomia do trabalhador, subordinação e relações de poder, produção e distribuição do conhecimento etc.

Pelos dados apresentados no Quadro 2.1, alguns males (ou doenças) recorrentes no teletrabalhador da EaD pareciam não acometer o trabalhador docente presencial (por exemplo, aqueles relacionados à visão, postura física, hérnia etc.). Outros sintomas típicos do trabalho docente presencial (como aqueles relacionados à voz) não foram verificados entre os tutores virtuais. Foi dito também que alguns dos males que acometem o trabalhador da EaD são mais recorrentes num grupo de trabalhadores do que noutro (presencial x virtual). Os “distúrbios verificados” na saúde do trabalhador da educação a distância devem-se a questões ergonômicas ou de irresponsabilidade/descuido pessoal com a própria saúde. Isso induz à necessidade de se pensar em mobiliário mais adequado ao teletrabalhador e na atenção e disciplina na dosagem das atividades, somando-se aos cuidados pessoais com a saúde no trabalho.

De forma direta ou indireta, praticamente todos os problemas que acometem a saúde do trabalhador da educação a distância e que podem ser considerados novos em relação ao trabalho docente presencial são consequência dos novos espaços e tempos de trabalho. A *flexibilidade do espaço e do tempo de trabalho* seduz muito por suas promessas (nem sempre verdadeiras) de liberdade, autonomia, maior qualidade de vida etc. Há que se tomar o cuidado com esse aspecto, pois, como veremos adiante, trata-se de um paradoxo: a flexibilidade espaço-temporal foi o aspecto mais mencionado como ponto positivo do trabalho na educação a distância, mas é, também, o aspecto que mais estimula a precarização do trabalho ou, ao menos, está na base dos processos de precarização do teletrabalho.

Muitos foram os aspectos agradáveis levantados pelos teletrabalhadores docentes. Contudo, naturalmente, entre as rosas sentem-se os espinhos. Os tutores virtuais observaram que existem alguns aspectos desagradáveis do trabalho da educação a distância, e a maioria deles concentra-se na **sobrecarga de trabalho**, seja na perspectiva de excesso de atividades, quantidade de tempo pago para realizar tais atividades, elevado número de alunos ou tamanho das turmas, baixo valor hora-aula ou outros desdobramentos da sobrecarga de trabalho.

Conforme o Quadro 2.2, percebe-se que não é pequena a lista de tecnologias que devem ser de domínio do trabalhador que deseja trabalhar (ou já trabalha) com EaD. No desenvolvimento das atividades docentes da educação a distância, o docente deve ter bom domínio dessas tecnologias e, ainda, possuir um largo leque de competências, que tangenciam o nível da magia. O Quadro 2.3 apresentou quase cem dessas competências, saberes ou características que o tutor virtual deve ter.

Para finalizar, vamos retomar o início deste texto: *Estamos vivendo uma época em que a EaD tem sido vista como alternativa a uma série de problemas: de ordem econômica, social, (in)formacional, política etc.* Dissemos também que o movimento proporcionado pelo atual contexto social brasileiro trouxe ventos favoráveis à modalidade de educação a distância. Como pode ser visto no Anexo H, a atenção dedicada à EaD ajudou a modalidade a ganhar novos espaços e a crescer muito. Por vezes, é preciso questionar se esse crescimento não foi brusco, acelerado e, de alguma forma, desorganizado demais. Todas as peculiaridades desse trabalhador da educação a distância<sup>25</sup>, que tentamos apresentar no corpo desta tese, dividem-se claramente em aspectos positivos e negativos (assim como quase tudo o tem). O que nos preocupa é que os aspectos negativos se sobreponham significativamente àqueles positivos. É evidente que a educação a distância possui muitos aspectos positivos, assim como ficou claro que o trabalho docente virtual agrada a muitos (a quase todos) teletrabalhadores. Entretanto, nas condições em que a parte virtual da docência da educação a distância tem se dado, nos questionamos se a EaD está em condições de atender àqueles anseios depositados sobre ela. Acreditamos que ser *alternativa a uma série de problemas* mereça um pouco mais de atenção daqueles que fazem educação a distância e querem, ao mesmo tempo, explorar a qualidade que ela pode portar. Favoráveis ventos podem soprar para a EaD, mas isso depende de nós!

---

<sup>25</sup> Lembramos que o foco de análise desta tese foi apenas um dos trabalhadores que compõem a equipe de oferecimento de um curso pela modalidade de educação a distância.

## CAPÍTULO 3:

### ESPAÇO, TEMPO E TECNOLOGIA NO TRABALHO PEDAGÓGICO: redimensionamentos na Idade Mídia

#### 1. Introdução

*Quando penso no tempo, entre os vários tempos, entre todos os tempos, só um tempo é possível: aquele entre o começo e o fim, entre o nascimento e a morte, que se reveste de múltiplos tempos, que, como um templo, acolhe a vida (DOCTORS, 2003: 7).*

*O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá (SANTOS, 1999: 51).*

Fazer um tratado ou um estado da arte em torno das discussões sobre as categorias tempo e espaço não constitui o objetivo deste trabalho. Primeiramente porque seria pretensioso demais e, depois, por não termos espaço e tempo suficiente para tal façanha. Autores como Selvaggi (2001) e Harvey (2001) afirmam que tempo e espaço estão, sem dúvida alguma, entre as noções mais presentes no debate dos nossos dias, seja na linguagem comum, seja na filosófica e científica. Trata-se de categorias importantíssimas e não tão simples de serem definidas.

Donde se segue que entre os diversos autores, especialmente entre os filósofos, dado que os cientistas as assumem sem discussão, há não apenas divergências de opinião sobre o valor dos conceitos como ainda sobre as suas definições e usos, o que torna mais difícil julgar e classificar essas opiniões. Pode-se até dizer que não há dois autores que falem do mesmo modo sobre o espaço e o tempo (SELVAGGI, 2001: 227).

Dada essa complexidade e os objetivos da nossa investigação, pretendemos apenas fundamentar e caracterizar os usos mais frequentes dos

termos *espaço* e *tempo* no contexto do trabalho docente a distância. Ou seja, tendo a pesquisa o objetivo de mapear o redimensionamento dos tempos e espaços do trabalho docente, será preciso, obviamente, apreender quais são os *espaços* e os *tempos* do trabalhador a distância (teletrabalhador), bem como os *espaços* e *tempos* anteriores, os do trabalhador da educação presencial. Dito de outra forma, como se configura a sala de aula virtual?

Para realizar este trabalho de fundamentação dos termos espaço e tempo, recorreremos não somente a dicionários da língua portuguesa e dicionários especializados, mas também a autores que se dedicaram a clarear tais concepções. Àqueles interessados em estudar um pouco mais esta problemática espaço-temporal, sugerimos a consulta a autores que discutem os termos *espaço* e, ou, *tempo*, dentre os quais destacamos: Doctors (2003), Elias (1998), Harvey (2001), Santos (1999), Selvaggi (2001), Wertheim (2001), Whitrow (1993) e Zarifian (2001)<sup>26</sup>.

## 2. Espaço-tempo: aproximações conceituais

Considero importante contestar a idéia de um sentido único e objetivo de tempo e de espaço com base no qual possamos medir a diversidade de concepções e percepções humanas (HARVEY, 2001: 189).

Etimologicamente, segundo Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa Houaiss (2001), o termo *espaço* é representado em todas as línguas romanas e deriva-se do latim *spatium*, que significa *espaço livre, extensão, distância, intervalo*. Selvaggi (2001: 228) acrescenta os sentidos de *comprimento, dimensão, grandeza*, entre outros, afirmando que, exceto pelo alemão, *espaço*, em todas as línguas modernas ocidentais, derivou-se do latim *spatium*. Para este autor, não há em grego nenhum termo que corresponda a um significado tão vasto quanto o latino. Amaral (2003: 29) sugere o uso do termo *hōra*, que em grego indica mais ou menos “território”, mas não se trata do território geométrico, pois estava proximamente relacionado aos deuses.

---

<sup>26</sup> Ressalva-se, entretanto, que estes não são necessariamente autores-fonte, visto que praticamente todos partem de alguma teoria em torno do tempo e, ou, do espaço, seja esta teoria de origem filosófica, científica, sociológica etc.

Para Houaiss (2001), na etimologia do termo tempo está o latim *tempus*, utilizado como tempo a partir do século XIV.

Diversamente ao que dissemos em relação ao termo *espaço*, existe em grego um termo – *chrónos*, que corresponde exatamente à palavra latina *tempus*, de que derivam as palavras correspondentes em todas as línguas modernas ocidentais, exceto de novo o alemão, que usa o termo *die Zeit* (SELVAGGI, 2001: 232).

Filippo Selvaggi (2001: 227-38) julgou necessária a catalogação esquemática das principais acepções dos termos *espaço* e *tempo*. Para o esquema de *espaço*, o autor levanta os seguintes significados: espaço matemático (geométrico), espaço sensitivo (visível e tátil), espaço imaginativo (subjetivo), espaço absoluto (inteligência) e espaço físico (mensurável). De forma parcialmente análoga ao termo *espaço*, Selvaggi distingue alguns tipos de usos do *tempo*: tempo psíquico e sensorial (origem na consciência a partir de sensações), tempo físico (duração ou fluxo dos movimentos), tempo absoluto (imaginação-inteligência), tempo aristotélico (número ou medida do movimento e do repouso, segundo antes e o depois) e tempo medido (movimento uniforme e constante).

Nessa catalogação esquemática dos diferentes espaços, aquele qualificado como *absoluto* é o que melhor equivale ao uso indiscriminado ou sem qualificação alguma por parte de diversos autores. Na literatura, é mais comum a utilização do termo *espaço* como “extensão infinita de três dimensões, existente em si e por si, independentemente de todos os corpos, como condição objetiva para o movimento e a própria existência dos corpos do universo” (SELVAGGI, 2001: 232). Em relação ao tempo, o autor não destaca nenhum dos tipos como mais correntemente utilizado, mas pareceu-nos ser o tempo *físico* o mais recorrente. Não o tempo físico isolado, mas agregado aos seus aspectos *movimento* e *duração*.

Apesar do seu aspecto relativo, espaço físico e tempo físico identificam-se com a extensão real dos corpos e com o seu movimento real (SELVAGGI, 2001: 256). Assim, para definir espaço e tempo, esse autor conclui que o espaço está para os corpos extensos assim como o tempo está para os seus movimentos.

O espaço físico é o conjunto formalmente considerado dos corpos materiais e extensos, que com o seu contato constituem o mundo físico, em que todos os corpos particulares têm posição e movimento; o tempo é o conjunto formalmente



considerado de todos os movimentos reais na sua comensurabilidade e recíproca medida (SAVAGGI, 2001: 251).

Com a intenção de tornar compreensível o “espaço mais geral” na atualidade, Margaret Wertheim (2001) toma por base concepções distintas, vigentes em momentos históricos específicos. Em uma das mais belas tentativas de explicitar ou validar uma concepção de *espaço*, a autora tece consistentes argumentos em seu livro “*Uma história do espaço: de Dante à Internet*”, focalizando o *espaço da alma*, o *espaço físico*, o *espaço celeste*, o *espaço relativístico*, o *hiperespaço*, o *ciberespaço*, o *ciberespaço da alma* e a *ciberutopia*.

Sobre o *espaço da alma* (da religião ou do Céu), a autora apresenta um grande dilema que os teólogos teriam vivido: *Como é possível ter um corpo, seja ele como for, num “lugar” que está, tecnicamente falando, além do espaço e do tempo?* Wertheim (2001: 54) afirma que, na “eternidade” proposta pela visão beatífica do Céu, *tempo e espaço terão deixado de existir*. Por isso, o mistério estaria além da intelecção, pois não haveria palavras capazes de explicar o “lugar” que não está em parte alguma ou o ponto que está em toda parte (p.55). Um lugar que não está em parte alguma e em toda parte... não é esse o espaço virtual?

A noção de espaço (físico) que Galileu transformou nos fundamentos da física moderna (até mesmo para Einstein) era exatamente aquela representada pelos pintores renascentistas: *um vazio tridimensional, homogêneo e contínuo* (WERTHEIM, 2001: 88). Espaço físico era, então, como vimos em Filippo Selvaggi (2001), o *vazio — embasamento ontológico da própria realidade, a “arena” neutra em que todas as coisas estavam contidas e pela qual elas se proviam* (WERTHEIM, 2001: 88).

A variável “tempo” é inserida no debate sobre o *espaço* como sua *quarta dimensão*. A composição dimensional do espaço seria, então, comprimento, largura, altura (espessura<sup>27</sup>) e tempo. O desenvolvimento da geometria não-euclidiana desenrolado em meados do século XIX gera uma fascinação pelo espaço de mais-de-três-dimensões — o que veio a ser chamado de “hiperespaço”.

---

<sup>27</sup> Alguns autores utilizam o termo *altura* e outros a *espessura* como uma terceira dimensão do *espaço*. Distintamente, Milton Santos (1997: 21) propõe a *espessura* como uma quinta dimensão do espaço geográfico: “o espaço ganhou uma nova dimensão: a espessura, a profundidade do acontecer (...)”. Percebe-se, aí, que espessura toma um sentido de cotidiano.

Claramente... qualquer corpo real deve ter a extensão em quatro dimensões: deve ter Comprimento, Largura, Espessura e Duração. Mas, através de uma enfermidade natural da carne, que lhe explicarei num momento, tendemos a desconsiderar esse fato. Há realmente quatro dimensões, três das quais chamamos os três planos do Espaço, e uma quarta, o Tempo (Wells, 1895, citado por Wertheim, 2001: 139).

Exatamente quanto essa visão hiperespacial parece estar prestes a se completar, a história pegou os fisicalistas de surpresa, afirma Wertheim (2001: 162), pois um novo espaço começa a despontar — um espaço que reside inteiramente à margem de suas equações. A inesperada revolução (no sentido de evoluir com extrema rapidez) espaço-temporal do século XXI aponta para a superação do triunfo moderno da matemática sobre o espaço físico: *a nova fronteira espacial não é o hiperespaço quadridimensional, mas o ciberespaço* (idem).

Assim como os cosmólogos nos dizem que o espaço físico de nosso universo surgiu numa explosão a partir do nada, cerca de quinze bilhões de anos atrás, assim também a ontologia do ciberespaço é *ex nihilo*. Estamos testemunhando o nascimento de um novo domínio, um novo espaço que simplesmente não existia antes. O “espaço” interconectado da rede global de computadores não está se expandindo em nenhum domínio previamente existente; temos aqui uma versão digital da expressão cósmica de Hubble, um processo de criação de espaço (WERTHEIM, 2001: 163).

Esta longa citação nos demonstra uma bifurcação ou guinada na história do espaço e, também, certa independência da existência do ciberespaço em relação ao espaço físico. Se, até recentemente, os estudiosos buscavam a evolução da compreensão do espaço como um vazio em que se dispunham as extensões reais dos corpos em movimento (como vimos em SELVAGGI, 2001: 256), mais recentemente, temos experimentado um espaço de outra natureza. Um espaço que, segundo Wertheim (2001), é passível de comparação com o espaço da alma (cristianismo), devido à sua promessa de imortalidade e existência paralela ao mundo físico. Entretanto, este espaço de natureza distinta, denominado de *ciberespaço*, aproxima-se mais do espaço físico do que aquele dos cristãos, pois é coerente, se permite manipular e, por isso, deixa de ser fonte de mistério e poder (ao menos em nível absoluto, como ocorre no espaço da alma). *O ciberespaço deve ser concebido como um mundo virtual global coerente, independente de como se acede a ele e como se navega nele* (SANTAELA, 2004: 40). Enfim, o ciberespaço é passível de

manipulação como o espaço físico, mas configura-se, ao mesmo tempo, com certa virtualidade (por não ser feito de partículas e forças físicas) típica do espaço da alma.

Cano et al. (2004) apresentam o espaço cibernético<sup>28</sup> como sendo uma metáfora para descrever o território não-físico criado por sistemas de computadores. *Assim como o espaço físico, o Espaço Cibernético contém objetos (arquivos, mensagens, gráficos etc.) e propicia diferentes modos de transporte e entrega* (CANO et al., 2004: 29). Ciberespaço, enfim, é o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores, marcado pela codificação digital (LÉVY, 1999: 92).

O ciberespaço é todo e qualquer espaço informacional multidimensional que, dependente da interação do usuário, permite a este o acesso, a manipulação, a transformação e o intercâmbio de seus fluxos codificados de informação (SANTAELLA, 2004: 45), tendo como características centrais: uso de linguagens próprias; a distância e o tempo de acionamento de processos são desprezíveis; os custos de transporte de informação e produtos tendem a zerar; permite-se o sincronismo temporal de comunicação, o teletrabalho humano, a multiplicação da produção; viabiliza a modularidade e a fractalidade; e facilita o acesso à informação (CANO et al., 2004: 30-1).

Segundo Margaret Wertheim, há certo componente revolucionário na composição do ciberespaço.

Por não estar ontologicamente enraizado nesses fenômenos, o ciberespaço *não está sujeito às leis da física* e, portanto, não está preso pelas limitações dessas leis. Em particular, esse novo espaço não está contido em nenhum complexo hiperespacial dos físicos. Seja qual for o número de dimensões que os físicos acrescentem às suas equações, o ciberespaço continuará “fora” de todas elas. Com o ciberespaço, descobrimos um “lugar” *além do hipertexto*. (...) Meu “movimento” [na Web] não pode ser descrito por *quaisquer* equações dinâmicas (WERTHEIM, 2001: 167).

Tendo em vista o nosso interesse em caracterizar o espaço de teletrabalho, parece importante ressaltar dois aspectos: por um lado, destaca-se que o surgimento do ciberespaço não suprime, obviamente, a existência do espaço físico; e, por outro, salienta-se que ambos, espaço físico e ciberespaço, estão entrelaçados — a começar pelo simples fato do “*ciberEU*” ter como

---

<sup>28</sup> Estamos entendendo, aqui, *espaço cibernético* como sinônimo de *ciberespaço*.

referencial o Eu físico; trata-se de um espaço que se abre somente quando o usuário conecta-se com a rede. Isto é, o ciberespaço é um espaço real, com uma geografia diferente de tudo o que a humanidade já havia experimentado antes (WERTHEIM, 2001: 169), mas existente de forma paralela, coerente e dependente do espaço físico. Não havendo imersão por parte do explorador do ciberespaço, não haverá o espaço. Havendo ou não ciberespaço pela imersão do usuário, o espaço físico persiste. Essas duas precisões serão importantes para nossas análises sobre o teletrabalho docente.

Considerando as concepções de espaço e tempo apresentadas (especialmente aquelas de Filippo Selvaggi e de Margaret Wertheim), podemos aí acrescentar algo que resume a filosofia de Henri Bérghson (1859–1942) em torno do tempo, isto é, a teoria do *tempo espacializado* ou da *duração* (ZARIFIAN, 2001: 20; WHITROW, 1993: 192). A importância do tempo de trabalho no capitalismo, como analisaremos adiante, reside nesta concepção de “tempo espacializado” ou “duração”.

Por *duração* Bérghson considerou *o próprio processo contínuo de “mudança”* (WHITROW, 1993: 192). Philippe Zarifian parte desse pensamento de Bérghson (1996) (*se instalar na duração*) para tecer argumentos em torno da *ditadura do tempo* e da definição de *duração*, e começa pelos questionamentos: *O que é a duração? Como se instalar na duração?*

Partindo daí, mas de outra forma, Philippe Zarifian apresenta a mesma definição de tempo que já buscamos em Selvaggi (2001: 251): “O tempo não é outra coisa se não o espaço temporal que separa dois fatos ou endereços” (ZARIFIAN, 2001: 21). Se Selvaggi toma o tempo como o conjunto dos movimentos reais dos corpos no espaço, Zarifian traduz isso para *tempo espacializado*. Para este autor, o *tempo espacializado* é a forma social dominante de apreensão do tempo modernidade.

É o tempo que separa dois endereços ou fatos e que pode ser medido através do percurso do intervalo que separa dois pontos, em referência a um movimento regular que, por relação, permite defini-lo e calculá-lo (ZARIFIAN, 2001: 20-1).

Arêas (2003: 140) também busca na filosofia de Henri Bérghson os argumentos para dizer que a *duração é a própria condição de possibilidade de toda experimentação*, que essa *duração* é mais completa do que o misto *espaço-tempo* e, ainda, que o mundo poderia ser resumido na coexistência de diferentes durações.

O misto espaço-temporal é somente uma parte da experiência. A experiência integral deve incluir a duração, a coexistência na duração. A duração, segundo Bérson, é aquilo que há de mais íntimo em cada coisa, porque as coisas e os seres não são senão duração. É preciso conceber a coexistência das diferentes durações no mundo, e o mundo, para Bérson, se resume nisso: a coexistência das diferentes durações (ARÊAS, 2003: 140).

Para esse autor, o trabalho que Bérson realiza ao longo da sua vida pode ser resumido no anúncio: *a duração pura no interior da qual o espaço e o movimento encontram a ordenação do tempo* (ARÊAS, 2003: 139). Ainda em Henri Bérson, percebe-se que o foco na “duração” transfere o interesse da “coisa acabada” ao processo de “tornar-se”. *A realidade última não era nem “ser” e nem mesmo “ser mudado”, mas o próprio processo contínuo de “mudança”, a que Bérson chamou de “la durée”* (WHITROW, 1993: 192). Trata-se de uma precisão importante, pois focar o *acontecer das mudanças* assemelha-se a ter como centro de análise o *cotidiano*, como fez Milton Santos — que analisa uma outra vertente dessa discussão, isto é, ele traz para o debate o espaço e o tempo geográficos.

Em seu livro *A natureza do espaço*, Milton Santos (1999) apresenta a concepção de *forma-conteúdo*, tomando o *tempo* como *meio geográfico*, como a “forma” do composto *forma-conteúdo*. Assim, a *forma* seria parte constituinte do *conteúdo* (entendido como *espaço*, por aproximação) e também como, necessariamente, função deste *conteúdo*. Santos (1999: 101) afirma que *a estrutura necessita da forma para tornar-se existência e a forma-conteúdo tem um papel ativo no movimento do todo social*. Segundo o autor, é a presença da ação numa totalidade espacial que torna a “forma” uma “forma-conteúdo” e, sendo parte do todo, capacita-a a influenciar a totalidade ao tempo que é por ela influenciada. Em outras palavras, Santos quer fazer entender que existe um movimento dialético e indissociável entre tempo e espaço, ao qual ele atribui extrema importância para a compreensão do mundo atual, numa concepção histórico-geográfica do cotidiano. Para Santos (1997: 21), o *acontecer* é balizado pelo lugar, e nesse sentido é que se pode dizer que o tempo é determinado pelo espaço.

Essa visão renovada da dialética concreta abre novos caminhos para o entendimento do espaço, já que, desse modo, estaremos atribuindo um novo estatuto aos objetos geográficos, às paisagens, às configurações geográficas, à materialidade. Fica mais claro, desse modo, porque o espaço

não é apenas um receptáculo da história, mas condição de sua realização qualificada. Essa dialética concreta também inclui, em nossos dias, a ideologia e os símbolos (SANTOS, 1999: 101).

Milton Santos busca argumentos em Whitehead (1919) para fundamentar essa concepção de espaço geográfico. Segundo Santos (1999: 105), Whitehead supõe a reunião indissociável de objetos e eventos — e seria o processo de interação entre objetos e eventos, num mesmo movimento, que cria, é criado e recriado o espaço e o tempo. Os objetos estariam dispostos no espaço e no tempo unicamente por causa de suas relações com os eventos. Por si só, a existência do objeto seria sem tempo e sem espaço.

Essa concepção de espaço composto por objetos e de tempo composto por eventos (ou ponto-istantes), tendo o movimento como sua essência, é importante para a nossa discussão, pois é nesse contexto que Milton Santos tenta compreender as mudanças sócio-históricas e geopolíticas no mundo capitalista atual. *Por meio do lugar e do cotidiano, o tempo e o espaço, que contêm a variedade das coisas e das ações, também incluem a multiplicidade infinita de perspectivas* (SANTOS, 1997: 21).

Partindo da concepção de *diversificação da natureza* como forma de a natureza tornar-se outra (enquanto mudam os seus aspectos e ela própria muda como um todo), Santos (1999: 104-5) reporta-se ao mundo histórico, representado pelo mundo capitalista, ou melhor, pela divisão do trabalho, afirmando que, *por ser movida pela produção, esta divisão do trabalho atribui, a cada movimento, um novo conteúdo e uma nova função aos lugares*. Isso porque, além de a localização geográfica do objeto definir seu valor, *é a divisão do trabalho que tem a precedência causal, na medida em que é ela a portadora das forças de transformação* (SANTOS, 1999: 107).

Enfim, é nesse processo de produção capitalista, marcado pela divisão do trabalho e por relações contraditórias de produção, que se desenvolve o trabalho docente na educação a distância e, portanto, será aí que assentaremos a nossa análise dos tempos e espaços de trabalho na EaD. Assim, **adotaremos a concepção de tempo espacializado por estar embasada pelo argumento de instalar na duração (essência do mundo) e por ser esta a forma mais evidente de ser calculado e capturado o tempo de trabalho no contexto capitalista**. Em outras palavras, a possibilidade de exploração do tempo de trabalho da força

trabalhadora tem sua origem e efetivação nessa comensurabilidade da *duração* dos movimentos realizados pelo trabalhador entre os fatos entrada e saída no espaço de trabalho. A produção de mais-valia estaria contida nessa *espacialização do tempo*, e o capitalista percebeu isso perfeitamente e bem cedo.

Pela mesma necessidade de contextualização em face das relações de trabalho capitalistas, parece necessário especificar, também, quais concepções de espaço serão adotadas nas análises que se seguem. Duas delas serão utilizadas paralelamente: a de *ciberespaço* e uma outra, resultante da fusão das concepções dos espaços *físico* (mensurável), *absoluto* (inteligência) e do *hiperespaço* (por tomar o *tempo* como sua quarta dimensão). A essa segunda concepção de espaço chamaremos de *espaço real*. Acrescenta-se, ainda, que tanto à concepção de ***ciberespaço*** quanto à concepção de ***espaço real*** agregaremos os princípios do *espaço imaginativo* (subjetivo). Acreditamos que, dessa forma, daremos um caráter social ou humano aos espaços nos quais se desenvolve o trabalho docente, seja na educação presencial (*espaço real*), seja na educação a distância (*ciberespaço + espaço real*). Esse caráter subjetivo ou social poderia ser agregado também à concepção de *tempo espacializado* (*duração*) que utilizaremos em nossas análises.

Vale dizer, ainda, que a “nossa” **concepção de espaço estará composta por objetos** (ainda que por vezes virtuais) e de **tempo composto por eventos** (ou ponto-instantes), tendo o **movimento como sua essência**. Concebidos dessa forma, espaço e tempo estão dentro do processo de produção como portador das forças de transformação e, por isso, trazem consigo a possibilidade da compreensão das mudanças sócio-históricas e geopolíticas no mundo capitalista atual.

Sugerimos que a opção por essas concepções (e não por aquelas outras) seja vista como mera estratégia didática, o que já seria um pecado, pois, assim como Harvey (2001: 189), também acreditamos que *a diversidade de concepções e percepções humanas é por demais complexa para ser medida com um sentido único e objetivo de tempo e de espaço*. Mas era preciso fazer essa opção por uma concepção.

Consideremos a seguinte idéia: *Cada modo distinto de produção ou formação social incorpora um agregado particular de práticas e conceitos do tempo e do espaço*. A partir desse argumento de David Harvey (2001: 189), faremos, enfim, uma pequena precisão sobre as particularidades do contexto socioeconômico na sociedade atual, dita informacional: **Quais particularidades de práticas e conceitos do espaço e do tempo estão incorporadas no modo de produção de acumulação flexível contemporâneo e na formação social neste início de século XXI?** Vejamos adiante.

### **3. (Ab)usos espaço-temporais do trabalho no contexto capitalista**

É paradoxal. Nós lutamos para reduzir a duração do trabalho e, ao mesmo tempo, aceitamos obrigações mais numerosas que devoram muito mais do que o tempo livre anteriormente conquistado (GROSSIN, 1996: 221).

Nunca o controle do tempo e do espaço teve tanto valor quanto no capitalismo. Nenhum modo de produção pré-capitalista deu tamanha importância a esses aspectos espaço-temporais, especialmente no contexto do trabalho. Talvez com exceção do domínio espacial das terras, o feudalismo e outros modos de produção pré-capitalista dedicaram muito pouca atenção a questões temporais e espaciais no processo de produção da riqueza humana.

Conforme Ruy Gama (1983), no Brasil dos séculos XIV a XIX, a passagem da produção "artesanal" da rapadura (e do açúcar) em pequenos engenhos (ainda hoje existentes) para os engenhos de maior porte (e daí para a manufatura) já demonstrava essa atenção aos tempos e espaços da produção. *As operações parciais, sucessivas no tempo, devem também ser desenvolvidas em espaços contíguos* (GAMA, 1983: 56). Ao analisar o problema da *produção contínua* em períodos subsequentes ao "período do trabalho artesão", esse autor argumenta que, então, *o tempo manufatureiro não pode mais caber nos limites estreitos do tempo artesanal* (GAMA, 1983: 339). Para ele, mesmo estando longe dos centros urbanos, emergem dessa transição artesanal-manufatureira implicações para as formas de organização do processo de trabalho vigente, especialmente em relação à jornada de trabalho e ao "trabalho coletivo" (GAMA, 1983: 342).



Durante o século XX, e especialmente nesses anos iniciais do século XXI, foi enorme e progressiva a atenção recebida pelo tempo e pelo espaço no processo de acumulação do capital. Jamais a história da humanidade preocupou-se tanto com a organização espaço-temporal. Os motivos disso são bem simples: o tempo e o espaço constituem-se no cerne do processo de exploração da força de trabalho pelo capital, isto é, a acumulação do capital está diretamente relacionada com a organização dos tempos e espaços de trabalho.

Apesar de a visibilidade do tempo e do espaço no processo de produção capitalista ter sido maior após o desenvolvimento da teoria científica (taylorismo), ambos já eram tomados como essência da produção capitalista desde seu nascimento. Concentrar os trabalhadores no espaço da indústria (lugar) e em tempos teórica e praticamente determinados (duração) está no centro das estratégias capitalistas desde seu nascimento. Na verdade, essa centralidade espaço-temporal foi progressivamente sendo evidenciada, de modo que, atualmente, sua importância para o capitalismo tornou-se explícita e incontestável.

Batizada no início do século XX por *taylorismo*<sup>29</sup>, a administração científica era constituída por um conjunto de princípios e técnicas de organização e gestão do processo de trabalho (ARANHA, 2001: 321). Para otimizar o desempenho dos trabalhadores e assegurar a produtividade, o taylorismo, além de cuidar da separação das funções de concepção e planejamento das funções de execução, bem como da fragmentação das tarefas, cuidou especialmente do controle de tempos e movimentos dos trabalhadores no espaço de trabalho (CATTANI, 1997: 247). Segundo Coriat (1979), para esse estudo sistemático dos tempos e movimentos dos trabalhadores, Taylor teria feito uso, inclusive, de cronômetros e planilhas de observação.

Taylor pretendia potencializar a produção, diminuindo a chamada porosidade no processo de trabalho, eliminando os tempos mortos, ou seja, diminuindo gestos supérfluos, tempos de deslocamentos, paralisações etc. que consomem o tempo da produção e reduzem a produtividade do trabalho (ARANHA, 2001: 321).

---

<sup>29</sup> A administração recebeu esta denominação porque foi sistematizada por Frederick W. Taylor, nos Estados Unidos.

Para Harvey (2001: 121), *Os Princípios da Administração Científica*, publicados em 1911, constituíam um *influyente tratado sobre aumento radical da produtividade do trabalho, decomposição do processo de trabalho em movimentos simples, padrão rigoroso de tempos e movimentos*. Resumindo, os fundamentos dos estudos de Taylor estavam na reorganização dos tempos e espaços de trabalho. Alguns anos mais tarde, Henry Ford instalaria a primeira linha de produção, beneficiando-se dos resultados obtidos por Taylor.

Também com interesse especial nos espaços, tempos e movimentos do trabalhador em função da produtividade,

o processo de produção fordista fundamenta-se na linha de montagem acoplada à esteira rolante, que evita o deslocamento dos trabalhadores e mantém o fluxo contínuo e progressivo das peças e partes, permitindo a redução dos tempos mortos e, portanto, da porosidade (LARANGEIRA, 1997: 90).

No fordismo, a velocidade e o ritmo do trabalho são estabelecidos independentemente do trabalhador e isso, segundo Aranha (2000: 161), permitiu a *diminuição do tempo de produção, a sincronização do ritmo de trabalho e a eliminação do controle realizado anteriormente mediante o uso do cronômetro, introdução feita por Taylor*. Também o tempo e o espaço social do trabalhador sofreram influência da organização do trabalho de Henry Ford, seja pelo estabelecimento da jornada de trabalho em oito horas, seja pela sua “preocupação” com o tempo e o espaço de reprodução (vida social) dos trabalhadores demonstrado pelo *estado de bem-estar social (welfare-state)*. Esse interesse pela vida social do trabalhador levou o fordismo a ser entendido como um *modo de vida total* (HARVEY, 2001: 131).

Incapaz de atender às novas demandas sociais e aos anseios capitalistas de acumulação, o fordismo entrou em crise nos anos 60 e 70<sup>30</sup>, cedendo lugar a um modo de acumulação mais flexível. Para alguns acadêmicos essa transição representaria uma completa ruptura em relação ao modelo fordista (pós-fordismo), mas para outros tratava-se apenas de novas roupagens do fordismo (neofordismo). Entretanto, por unanimidade, admitiam-se drásticas mudanças (especialmente em termos de flexibilização

---

<sup>30</sup> Por não ter sido implementado de forma homogênea e completa (especialmente em países em desenvolvimento, como o Brasil), o fordismo foi considerado incompleto ou periférico (LARANGEIRA, 1997) e sua crise no Brasil ocorreu duas décadas depois da sua decadência em países capitalistas centrais, ou seja, anos 70-80 (DUARTE, 2000).

de tudo) no padrão inicial do modelo, configurando-se no esgotamento do fordismo ou na sua incapacidade de enfrentamento da crise do capital (LARANJEIRA, 1997: 93). Ainda assim, até hoje convive-se com princípios básicos do fordismo.

Ao tratar da acumulação flexível, David Harvey (2001: 184) afirma que a crise do fordismo foi, em larga medida, uma crise da forma temporal e espacial. Ele conclui que, *se deve haver alguma estabilidade de médio prazo no atual regime de acumulação, é nos domínios das novas rodadas e formas de reparo temporal e espacial que é mais provável encontrar elementos* (HARVEY, 2001: 184). Como o nome sugere (*acumulação flexível*), o centro das transformações no processo de acumulação do capital vivenciadas ultimamente está na capacidade do “novo modelo” em flexibilizar espaços e tempos de produção — a começar por estratégias características do toyotismo/ohnismo, como o *kanban* e o *just-in-time*, chegando a outros redimensionamentos espaço-temporais possibilitados pelo desenvolvimento das tecnologias microeletrônica e telecomunicações. Benjamim Coriat (1993: 47) resume o objetivo deste toyotismo/ohnismo como: produzir, a custos sempre e cada vez mais baixos, em séries restritas, sem economias de escala e sem estoques, produtos diferenciados e variados.

Assim como no taylorismo-fordismo, a compreensão dessa fase capitalista de *acumulação flexível* também passa pela atenção aos tempos e espaços. Harvey (2001) questiona como os usos e significados do espaço e do tempo mudaram com a transição do fordismo para a acumulação flexível, experimentada atualmente. Segundo o autor, a sociedade está vivendo uma mudança abissal nas práticas culturais, políticas e econômicas. Sua tese central é de que a mudança teve início aproximadamente nos anos 70 e que isso estaria vinculado à emergência de novas maneiras dominantes pelas quais experimentamos o tempo e o espaço. A emergência de modos mais flexíveis de acumulação do capital (como aqueles da docência virtual) estaria relacionada ao novo ciclo de “compressão do tempo-espaço” da organização do capitalismo, ou, como afirma Frederic Jameson (1984, citado por HARVEY, 2001: 187), as transformações contemporâneas podem ser atribuídas a uma crise da nossa experiência do espaço e do tempo. Afinal de contas, que configurações tomaram os espaços e tempos de trabalho nessa sociedade informacional?

#### 4. Espaços e tempos na contemporaneidade

Num dos mais interessantes e completos livros sobre a denominada sociedade informacional, Armand Mattelart (2002) traça a *história da sociedade da informação*, com um olhar crítico e severo, buscando fugir do otimismo fácil típico das análises da inevitabilidade dessa sociedade da informação. Ele diz que

Platão definiu o *optimum* da população de uma cidade pelo número de cidadãos que podem entender a voz de um único orador. Hoje em dia, esses limites não designam uma cidade e sim uma civilização (Lewis Mumford, 1950, citado por Mattelart, 2002: 53).

Já não há originalidade em dizer que estamos experimentando a emergência de uma sociedade baseada em novos padrões tecnológicos, onde o trabalho centra-se no conhecimento ou na informação. É extensa a lista de teorias que aí se assentam e residem... existem teorias já bastante consolidadas, apesar de eventuais argumentos ingênuos. Dentre os trabalhos mais consistentes, destacamos aqueles que analisam essa sociedade emergente, permeada por tecnologias tipicamente informacionais, contextualizando-a no processo evolutivo do capitalismo. Entre os trabalhos nesse sentido encontramos Castells (1999a, 1999b, 1999c e 2003), Kumar (1997), Mattelart (2002), entre outros.

Vale destacar que, em geral, os estudos sobre a dita sociedade informacional concentram-se num âmbito mais geral de análise. Num sentido bem menos evidente, ou bem menos lugar-comum, podem ser percebidas questões como *as novas formas de organização dos tempos e espaços de trabalho na contemporaneidade*. Preocupa-nos a relação entre os novos tempos e espaços da força de trabalho num contexto intensamente permeado por tecnologias de base informática e telecomunicacional.

Heloani (1994: 12) afirma que, como na Segunda Revolução Industrial, *a reordenação do padrão tecnológico e as novas formas de gestão visam, num contexto capitalista, rebaixar os salários e desqualificar as profissões através de uma nova composição entre o trabalho vivo e o trabalho morto*. Se ela tem razão, parece importante e necessário compreender o

conflito capital-trabalho numa sociedade capitalista em que a tecnologia tornou-se “essencial” à vida do trabalhador (se não sua própria vida).

Abreu Neto (2005) faz uma análise interessante sobre a tensão capital-trabalho em função da inserção da tecnologia, afirmando ser o próprio trabalhador responsável pela produção de novas tecnologias e, portanto, pelo estímulo à sua exploração pelo capitalista. Não se trata, obviamente, de culpabilizar o trabalhador pelo fato de estar sendo explorado, com um processo de *auto-exploração* em benefício do capitalista. Trata-se de uma dinâmica na tensão entre a intenção de aumento do lucro por parte do capitalista de um lado e, de outro, o desejo de redução do tempo de trabalho associada ao aumento salarial por parte do trabalhador. Para Abreu Neto (2005), é desse movimento dialético, no âmbito do processo produtivo, que nasce a “necessidade” de criação das tecnologias para o trabalho capitalista.

Quando os trabalhadores, interrompendo a produção, fazem uma greve, apresentam uma pauta de reivindicação de dois tipos: a) para alterar o primeiro termo da desigualdade, isto é, *aumentar o tempo de trabalho incorporado na força de trabalho* e esse tipo se expressa nas reivindicações salariais; e b) para *reduzir o tempo de trabalho ou melhorando as condições de trabalho*. Na prática da luta de classes, os dois tipos combinam-se no conjunto das reivindicações e têm sempre efeitos concretos no dispêndio de tempo de trabalho no processo de produção (ABREU NETO, 2005: 27).

Conforme o autor, percebe-se que é a correlação de forças entre as classes em luta que determina o aumento ou a diminuição do dispêndio de tempo de trabalho incorporado no processo de produção. Portanto, uma greve vitoriosa aos trabalhadores leva os gestores, necessariamente, ao desenvolvimento de estratégias de recuperação do que foi cedido aos trabalhadores, o que poderia ser feito de duas formas:

a) reduzindo os custos de produção, com a *dispensa progressiva de uma parcela da força de trabalho* para compensar, com a redução do total dos salários pagos, o aumento das remunerações de cada trabalhador; e b) *produzindo nova tecnologia* que reduz a quantidade de tempo de trabalho que toma corpo no produto (intensidade de trabalho) (ABREU NETO, 2005: 27).

Em outras palavras, reivindicar aumento salarial com redução da jornada de trabalho e melhoria das condições de trabalho desencadearia o desenvolvimento de novas tecnologias capitalistas, intensificando o trabalho e a dispensa de parte da força de trabalho vivo. A luta desencadeada pelos

trabalhadores, embora vitoriosa, resulta em aumento da mais-valia... é a nova tecnologia implementada pelo gestor a responsável por tal acréscimo (ABREU NETO, 2005: 28). Enfim, na tensão entre capitalista e trabalhador em torno do *tempo de trabalho* desenvolvem-se tecnologias exatamente para otimizar o uso de tal tempo. Ou seja, inserção de tecnologias no processo de trabalho implica, quase que necessariamente, extração de mais-valor.

Trazendo esse debate para o âmbito do trabalho pedagógico, nos questionamos: Como essa relação capital-trabalho tem se constituído no processo de trabalho docente? Ele também está perpassado pela mesma lógica apresentada anteriormente? Que tecnologias têm sido introduzidas na dinâmica de trabalho educacional especialmente na história recente? Que conseqüências podem ser observadas quando analisamos o trabalho docente realizado, necessariamente, por meio de tecnologias digitais?

É nas respostas desse conjunto de questões que residem nossos interesses de pesquisa. Entretanto, sabemos que tal resposta depende diretamente de uma outra pergunta (e também de sua resposta, claro): Em que medida a Internet (como principal mediadora do teletrabalho) pode ser considerada como tecnologia de extração de mais-valia? De forma intencional ou não, acreditamos que a busca por uma resposta a esta questão evidenciaria elementos importantes para compreender a relação tempo e espaço de trabalho docente e sua relação com as tecnologias digitais.

Manuel Castells (2003) tenta traçar a geografia da Internet e, ao tratar de questões relacionadas ao trabalho permeado por tecnologias digitais, fala do surgimento de um modelo de trabalhador nômade com "escritório em movimento". Nesse novo modelo de trabalho, o trabalhador estaria sempre disponível.

O que a Internet torna possível é uma configuração múltipla dos espaços de trabalho. (...) Muitos também trabalham a partir de casa (não em vez de seu local de trabalho usual, mas além dele), trabalham em seus carros, trens e aviões, de seus aeroportos e hotéis, durante as férias e à noite – estão sempre disponíveis (CASTELLS, 2003: 192).

Pelo que observamos no processo de trabalho da educação a distância nesse início de século, é essa a configuração dos tempos e espaços de trabalho docente virtual. Se não puder ser considerado como um teletrabalhador, certamente enquadra-se como um trabalhador nômade.

Trata-se de um trabalho realizado num novo espaço-tempo, num outro espaço com outros tempos.

Castells (2003), baseando-se em Gillespie e Richardson (2000), anuncia esse novo espaço urbano, um espaço híbrido, feito de lugares e fluxos: um espaço de lugares interconectados. A questão do tempo de trabalho (produção) e do tempo de descanso (reprodução) torna-se um problema ainda maior: é o fim das fronteiras entre esses dois tempos. Quando o trabalho docente é realizado nesse contexto, por meio da Internet, parece que o professor fica o tempo todo disponível aos seus alunos. Estar acessível dia e noite significa um redimensionamento significativo nos tempos e espaços de trabalhador docente.

A individualização dos arranjos de trabalho, a multilocalização da atividade e a possibilidade de conectar tudo isto em torno do trabalhador individual inaugura um novo espaço urbano, o espaço da mobilidade infinita, um espaço feito de fluxos de informação e comunicação, administrado em última instância com a Internet (CASTELLS, 2003: 192).

Parece óbvia a existência ou emergência ou, ainda, o aumento das implicações negativas decorrentes dessa reorganização espaço-temporal para o trabalhador. Existem ganhos, certamente! Há também um componente sedutor nos tempos e espaços virtuais. A sedução que o espaço tradicional exercia sobre os homens já era enorme: grandes cidades, arranha-céus, autovias, linhas férreas, domínio do espaço aéreo e marítimo... enfim. A sedução do espaço virtual surge como um complemento ao que ocorre em relação ao espaço tradicional, mas não somente dessa forma. Especialmente para as novas gerações, o ciberespaço parece mágico, fantasioso e com possibilidades infinitas. Apesar das maravilhas aí residentes e das expectativas positivas aí depositadas, o ciberespaço é também fonte de malefícios. No âmbito do processo de produção, isso tem se mostrado evidente.

Assim como no espaço geográfico (ou físico), o processo de produção no espaço cibernético está permeado pelo capitalismo. Sendo assim, toda a lógica do capital deve ser considerada ao analisar os benefícios e malefícios do trabalho realizado com a mediação das tecnologias digitais. Se o capital conseguiu espacializar o tempo para captá-lo em seu favor, também o “tempo virtual” parece ter sido espacializado, pois o capitalismo tem feito uso de tecnologias como a Internet para otimizar o processo de produção e aumentar o lucro.

Ao discutir a ditadura do tempo espacializado como tempo abstrato<sup>31</sup> e a sua relação com a dominação do econômico, Zarifian (2001: 41) afirma que, “para poder ser captado pelo capitalista, o tempo deve estar, em si, sob uma forma pura e calculável, porque é nele e por ele que pode se originar o mais-valor, e assim desenvolver o capitalismo industrial”. A diferença introduzida no trabalho nesse capitalismo industrial em relação ao trabalho dos artesãos reside no *entrar no conteúdo temporal* do desperdício do potencial de trabalho no ato de sua aplicação produtiva (ZARIFIAN, 2001: 42). Essa entrada no conteúdo temporal dividiu, em duas partes, o *tempo de trabalho socialmente necessário* para a produção da mercadoria: o tempo de trabalho pago e o tempo de trabalho não-pago. Apesar de esse tempo de trabalho pago também ser explorado pelo capitalista, é no tempo de trabalho excedente (não-pago) que se concentra a extração da mais-valia.

Pelo que pode ser observado no processo de teletrabalho pedagógico<sup>32</sup>, os capitalistas *já estão dentro do conteúdo temporal* da educação a distância virtual desde sua origem; e, agora, o interesse na exploração da mais-valia reside tanto no tempo de trabalho pago quanto no tempo de trabalho não-pago. Aliás, para ser mais preciso, mesmo não dilatando o tempo de trabalho socialmente necessário, o trabalho realizado virtualmente traz consigo a possibilidade de estender o tempo de trabalho não-pago para horários não compreendidos no espaço-tempo originalmente previsto (e pago) nas negociações. Isso ocorre, claro, porque no ciberespaço os limites entre tempos e espaços são fluidos e flexíveis. Dessa forma, o tempo de trabalho não-pago pode atingir, a rigor, o limite de 24 horas por dia.

Karl Marx<sup>33</sup> demonstrou que o *valor da mercadoria* é determinado pelo *tempo de trabalho socialmente necessário* para sua produção (SOUZA JR., 2001: 326), ou seja, medir o valor de uma mercadoria implica medir todo o tempo de trabalho nela contido, gasto desde a extração de sua matéria-prima até o momento em que ela é consumida, incluindo os custos de transformação, transporte, armazenamento e distribuição (BRANDÃO, 2001:

---

<sup>31</sup> Zarifian (2001: 40) considera *tempo de trabalho abstrato* em seu texto não como em Marx, mas no “preciso sentido em que abstraímos de qualquer outra consideração que não seja o tempo espacializado”.

<sup>32</sup> Esta questão do teletrabalho pedagógico será tratada nos próximos capítulos.

<sup>33</sup> Originalmente, antes de Karl Marx, este debate sobre teoria do valor e tempo de trabalho socialmente necessário era o foco de economistas, como Adam Smith e David Ricardo.



324). Nessa perspectiva de análise, se a mercadoria produzida pelo teletrabalhador docente possui o mesmo valor que aquela produzida pelo trabalhador docente da educação presencial, parece que o capitalista apropria de uma parcela maior de tempo de trabalho (ou seja, mais-valia) do trabalhador virtual, pois este “fica disponível” ao capitalista por mais tempo para produzir a mesma mercadoria.

Isso traz repercussões diversas para o trabalhador — por exemplo, a confusão entre sua vida profissional e sua vida privada. Entre um dos inconvenientes do teletrabalho, Schneider e Rosensohn (1997: 91-5) destacam *que já não há mais fronteiras claras entre o trabalho e a vida familiar e será preciso reinventar tais fronteiras, tanto materiais quanto psicológicas*. Essa temática merece uma discussão mais cuidadosa, o que será feito nos próximos capítulos. Por enquanto, queremos finalizar a análise sobre os tempos, os espaços, as tecnologias e o trabalho docente na atualidade.

## **5. Aspectos espaço-temporais do trabalho pedagógico na Idade Mídia**

O desenvolvimento tecnológico atual tem como principal tendência a digitalização, que atinge todas as técnicas de comunicação e de processamento de informações. Como afirma Lévy (1993: 102), ao progredir, a digitalização conecta no centro de um mesmo tecido eletrônico o cinema, a radiotelevisão, o jornalismo, a edição, a música, as telecomunicações e a informática. Mais adiante, ao tratar de *interatividade*, Lévy nos convida a imaginar possibilidades tecnológicas de relações comunicacionais entre humanos.

Podemos aqui imaginar facilmente o desenvolvimento de microinterfaces relacionadas aos principais sentidos e módulos cognitivos humanos: reconhecimento parcial da fala, síntese vocal, telas tácteis, mesas digitalizadoras para o desenho ou escrita à mão, comandos através do movimento dos olhos, comandos da voz ou gestos da mão (LÉVY, 1993: 111).

O estágio de desenvolvimento tecnológico que estamos experienciando, atualmente, trouxe consigo inéditas possibilidades de comunicação ou interação entre sujeitos. Dessa maneira, sendo a educação uma atividade perpassada pelos processos comunicacionais, ela é diretamente influenciada pelas novas possibilidades comunicacionais criadas pela

digitalização. Por conseguinte, também o trabalho docente sofre alterações. Como vimos anteriormente, a experiência espaço-temporal dos homens depende do desenvolvimento tecnológico da época considerada.

Os tempos e espaços escolares constituem fatores fundantes para a compreensão do processo de trabalho pedagógico, inclusive para o seu desenvolvimento. Na educação presencial, é facilmente perceptível a relevância adquirida pela busca de compreensão do significado do tempo na vida escolar, do seu significado para o trabalho docente e para a formação daqueles que freqüentam a escola. O interesse pelos tempos escolares implica reflexão sobre a lógica temporal que orienta a organização do trabalho escolar: recortes das aulas em 50 ou 60 minutos, tempo para o trabalho coletivo, disciplinas com tempos distintos, entre outras coisas.

Desse modo, percebe-se que a forma como os tempos escolares são organizados afeta profundamente a prática pedagógica: o tempo de começar a aula e de terminá-la, o tempo de cada conteúdo, de cada disciplina, de cada bimestre, de cada semestre, de cada ciclo, de cada ano letivo; o tempo de cada aula, do recreio, de contato com os colegas de trabalho, de relação com seus alunos; o tempo de uso do quadro de giz, do livro didático, do computador; o tempo da fala, das discussões, conflitos e consensos, das reuniões, das festas; o tempo de trabalho, de lazer, de descanso. São tempos, de algum modo, interligados entre si e diretamente relacionados com a prática docente. Análise semelhante pode ser feita em relação aos espaços de trabalho pedagógico.

A leitura do espaço pode ser feita por múltiplos olhares, e precisa ser considerada pela escola em seus aspectos formadores, uma vez que ele não é neutro, é polissêmico, de múltiplas funções, que precisam ser apropriadas pelo projeto das escolas. Os educadores devem tentar buscar, numa visão mais ampliada, outros espaços formadores na cidade e no campo para planejar, intencionalmente, sua ação pedagógica (MINAS GERAIS, s.d., p.13).

As formas como os espaços físicos e sociais da escola estão dispostos determinam o tipo das práticas docentes, influenciando a qualidade da ação educativa. Os espaços da sala de aula, da sala de professores, da biblioteca, da sala de reuniões, da secretaria, da direção, do pátio, dos corredores, da cantina, de trabalho e de descanso são espaços físicos, socialmente organizados, para possibilitar um melhor ensino e uma melhor aprendizagem.

De alguma forma, são tecnologias desenvolvidas para dar suporte a diferenciadas propostas pedagógicas. Reside, nesse espaço escolar, uma importância formadora. A forma como ele está organizado interna e externamente, a definição das suas unidades de funcionamento, como ele é explorado, apropriado, ocupado e definido evidenciam a história dos grupos que o conformam.

A escola ocupa um espaço e um lugar: um espaço projetado ou não para tal uso e um lugar por ser um espaço ocupado e utilizado. Por isso, sua análise e compreensão, a partir dessa perspectiva, requerem algumas considerações prévias sobre as relações entre o espaço e a atividade humana, a escola como lugar e a dimensão espacial dos estabelecimentos docentes (FRAGO e ESCOLANO, 2001: 62).

Para esses autores, a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, com um elemento do currículo invisível ou silencioso (FRAGO e ESCOLANO, 2001: 45). Dessa forma, o traçado arquitetônico da escola contribui muito para a formação dos sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem. Talvez por isso, no plano da educação presencial, prédios suntuosos ou não, sólidos, com salas de aulas arejadas ou não e outros compartimentos, evidenciam a importância da escola como espaço formador.

Inés Dussel e Marcelo Caruso (2003) tomam a história da sala de aula como objeto de estudo e afirmam que este é o espaço mais representativo da escola. Pelas mudanças históricas na sala de aula, podemos perceber as transformações pelas quais passou a educação como um todo. Esses autores observam que

aquilo que conhecemos como “sala de aula” sofreu modificações, tanto em sua estrutura material (na organização do espaço, na escolha dos locais, no mobiliário e no instrumental pedagógico) como na estrutura de comunicação (quem fala, onde se situa, o fluxo de comunicações) (DUSSEL e CARUSO, 2003: 32).

Para demonstrar algumas das transformações pelas quais a organização, os espaços e os tempos da educação já passaram, Dussel e Caruso (2003) buscaram quatro imagens, mostrando a educação em fases diferentes dos últimos cinco séculos (Figura 3.1).

Frago e Escolano (2001: 121) buscam no arquiteto Antonio Fernandez Alba dois argumentos: “geralmente um modelo arquitetônico configura uma pedagogia” e “os conteúdos pedagógicos são os que dão uma qualidade ao

espaço". Esses argumentos ajudam a compreender que a posição central da mesa do professor e a ordenação enfileirada de carteiras podem ter como justificativa uma visão de centralidade no professor e a noção de transmissão de conhecimento. O espaço e sua organização traduzem essa concepção, ou seja, a redefinição da proposta pedagógica (centralidade no aluno ou na aprendizagem, por exemplo) traz consigo a redefinição da utilização e das características do espaço. Por conseguinte, esse redimensionamento espacial pressupõe uma prática pedagógica diferenciada, pois as atividades, os saberes, os tempos e a postura docentes modificam-se significativamente.



Fig. 1. Gravura de 1592, provavelmente de uma escola de latim, onde se vêem o professor e seus colaboradores (Extraído de H. Schiffler e R. Winkler. *Tausend Jahre Schule. Eine Kulturgeschichte des Lernens in Bildern*, Belser Verlag, Stuttgart-Zurique, 1993).



Fig. 2. Sala de aula na Alemanha da época, tal como aparece em uma publicação em 1575 (Extraído de: D. Hamilton. *Towards a Theory of Schooling*, Falmer Press, Londres, 1989, p. 37).

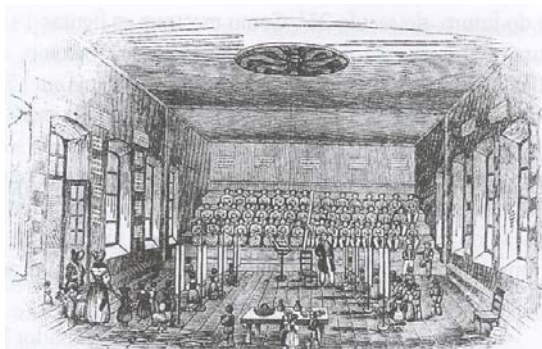


Fig. 3. Sala de aula inglesa, segundo a proposta de David Stow, em gravura de 1836 (Extraído de: D. Hamilton. *Towards a Theory of Schooling*, Falmer Press, Londres, 1989, p. 104).



Fig. 4. Sala de aula infantil, escola de Londres em 1906 (Extraído de: Dina Coppelman. *London's Women Teachers. Gender, class, and feminism 1870-1930*, Routledge, Londres e Nova Iorque, 1996).

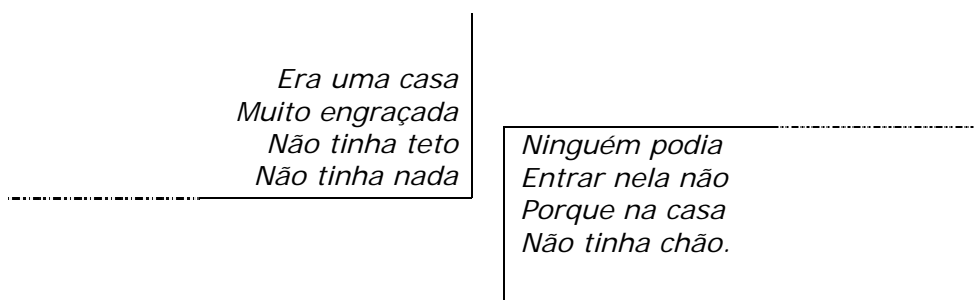
**Figura 3.1.** Imagens representativas da história da sala de aula presencial, conforme Dussel e Caruso (2003: 30-1).

Pensando nessa relação intrínseca entre espaço e proposta pedagógica, merece atenção o questionamento feito por Frago e Escolano (2001: 136): *Mudar de lugar os objetos e os usuários de uma sala de aula é apenas uma mudança na sala de aula ou nos coloca diante de outra sala de aula? O que é uma sala de aula? O que é uma escola?* Interessa-nos, aqui, menos a busca por resposta aos questionamentos do que uma associação entre tais perguntas e o futuro da sala de aula. No contexto da dita sociedade informacional, num ambiente virtual de aprendizagem, na educação a distância pela Internet, o que pode ser concebido como uma sala de aula ou como escola?

Como afirmam Dussel e Caruso (2003), a história da sala de aula manteve-se quase que imutável nos últimos cinco séculos (ou antes), mas podem ser percebidas, desde meados do século XX, bruscas mudanças nesta história em função de instalação da técnica e da tecnologia no contexto escolar.

Parece quase impossível pensar a sala de aula do futuro sem computadores, sem equipamentos de vídeo, sem muitas outras invenções das quais ainda não temos notícias, mas que já nos rondam como fantasmas antecipatórios (DUSSEL e CARUSO, 2003: 235).

Enfim, o que está sendo configurado, atualmente, na educação a distância virtual parece muito pouco com o que Dussel e Caruso descreveram como “sala de aula”. Se é que assim podemos chamá-la, a “sala de aula” na educação a distância mediada pelas tecnologias digitais poderia ser traduzida no que diz a conhecida canção infantil (Figura 3.2):



**Figura 3.2.** Canção infantil: A Casa (de Toquinho e Vinicius de Moraes). O Anexo I apresenta a canção completa.

Curiosamente, é exatamente essa metáfora do ENTRAR que foi adotada ou popularizada como estratégia para introduzir-se nessa “sala de aula muito engraçada”. Diríamos que, na prática, a “casa” não é tão engraçada assim, pois ela possui sim teto, chão e “qualquer um” pode adentrá-la. Trata-se, simplesmente, de uma sala de aula com outra materialidade e com temporalidade distinta.

Certamente, para que se compreenda o significado dos espaços-tempos da educação a distância há que se pensar quais são suas especificidades, pois trata-se de uma lógica de organização espaço-temporal diferenciada. A adoção de tecnologias digitais constitui, por si só, uma peculiaridade essencial, da qual outras tantas podem decorrer.

Merecem ser retomados dois argumentos que nos ajudam a compreender a “materialidade” da sala de aula virtual. Um deles é que a noção de tempo e a relação que os homens estabelecem com ele variam de acordo com o estágio de desenvolvimento em que se encontram os grupos humanos (ELIAS, 1998). Ou seja, a experiência do tempo não é necessariamente a mesma para todos os grupos humanos, sendo esses grupos contemporâneos entre si ou não. Esse posicionamento explicita a possibilidade de experiências distintas com o tempo para grupos de trabalhadores da educação presencial e da educação a distância. Sabemos que as tecnologias (as digitais em especial), típicas deste século XXI e mais presentes no processo de trabalho a distância, interferem na experiência com o espaço-tempo de determinado grupo social, inclusive no âmbito do trabalho. Retomamos tal argumento porque ele torna normal a nova configuração da sala de aula. Uma sala de aula virtual continua sendo uma sala de aula. Sua composição básica mantém-se. O que queremos dizer ficará mais compreensível com a exposição do segundo argumento: *A sala de aula pode ser entendida apenas como um lugar percebido, construído socialmente e simbolicamente*. Esse mesmo entendimento é válido para todos os outros espaços e tempos da educação a distância.

Tomamos emprestado de Frago e Escolano (2001: 78) o argumento de que todo espaço é um lugar percebido e que a percepção é um processo cultural. *Por isso, não percebemos espaços, senão lugares, isto é, espaços elaborados, constituídos. Espaços com significados e representações de espaços*. Isso seria uma interpretação resultante não apenas da disposição

material de tais espaços, como também de sua dimensão simbólica — o valor didático do símbolo constitui um aspecto a mais da dimensão educativa do espaço.

Associando esse segundo argumento ao anterior, podemos inferir que a sala de aula virtual — ou seja, o espaço de trabalho do docente da educação a distância virtual — é apenas uma configuração distinta daquela tradicional. Reconfigurados dessa forma, os novos espaços e tempos adequam-se às novas necessidades e, ou, ao estágio de desenvolvimento tecnológico. Tais necessidades e tal desenvolvimento podem ser vistos da perspectiva de uma evolução da civilização humana ou do prisma da nova fase de acumulação capitalista. O quadro pode ser completado com as possibilidades de experimentação do tempo da atualidade, especialmente aquelas ligadas à flexibilização de “tudo”: uma sala de aula em que o arranjo “material” não obedece ao espaço material ou geográfico, como vimos. Uma sala de aula que está em todo lugar e a qualquer momento... Afinal, a flexibilidade temporal possibilitou a dobra do espaço, ou melhor, ciberespaço, quase celestial: onipresença, onisciência e onipotência.

Retomamos David Harvey (2001: 184) para concluir que parece ser aí, nessas novas rodadas e formas de configuração temporal e espacial (nessa sala de aula muito engraçada), que o atual regime de acumulação encontrou elementos de ingresso no contexto educacional, com estabilidade de médio prazo. Acabamos de presenciar, pois, o nascimento de uma **sala de aula muito engraçada!!!**

## CAPÍTULO 4:

### O TRABALHO DOCENTE VIRTUAL COMO TELETRABALHO: sobre tempos, espaços e tecnologias

#### 1. Introdução

É no ciberespaço e na sua infra-estrutura de produção que volta a se desenvolver o teletrabalho, o trabalho a distância. O capitalista vale-se do poder do discurso tecnológico e da flexibilidade espaço-temporal possibilitada pelas tecnologias digitais para resgatar um tipo de trabalho que nasceu e (quase) morreu prematuramente: o teletrabalho. Essa prematuridade da morte do teletrabalho deveu-se à crise na qual, antes de atingir todo o seu potencial, imergiu o teletrabalho.

A falta de possibilidades técnicas e organizacionais limita ou impossibilita a implementação do teletrabalho. O casamento entre essas tecnologias digitais (telemática) e a educação surge como campo promissor de exploração de riquezas, tendo o docente como trabalhador. Efetiva-se a docência a distância, sob a forma de teletrabalho, transformando as condições de trabalho no âmbito da educação.

Uma das mais fantásticas e sedutoras características da nossa atual forma de experimentar o tempo e o espaço é, sem dúvida, as novas possibilidades de comunicar à distância, de romper barreiras espaço-temporais, de estar em todo lugar e a qualquer tempo — o que pode ser resumido em uma palavra: **flexibilidade**. Ter criado a possibilidade de flexibilizar o tempo e o espaço deu às tecnologias digitais o poder da magia ou



do sobrenatural: deu a quem for *letrado digitalmente*<sup>34</sup> o status de **deus**. Ser deus, mesmo que em potencialidade, em virtualidade, parece extremamente sedutor especialmente para gerações mais jovens que nasceram ou cresceram no equivalente ao espaço "da alma" no cristianismo, o **ciberespaço**. Um espaço sem materialidade palpável, onde os movimentos rompem qualquer barreira física ou científica. Um espaço fluido, mas um lugar percebível; virtual, mas real; invisível, mas interpretável; uma nova configuração de *lugar*, configurada culturalmente, para além da dimensão simbólica.

Milton Santos (1997) caracteriza a época contemporânea como um período de *acelerações*, caracterizado pela substituição dos deuses, dos corpos e das máquinas pelos signos. Signos que tomam forma das coisas verdadeiras.

Acelerações são momentos culminantes na História, como se abrigassem forças concentradas, explodindo para criar o novo. (...) A aceleração contemporânea é tanto mais susceptível de ser um objeto da construção de metáforas porque vivemos plenamente a época, os signos, após havermos vivido o tempo dos deuses, o tempo do corpo e o tempo das máquinas. Os símbolos baralham, tomam o lugar das coisas verdadeiras (SANTOS, 1997: 15).

A convergência das três principais tecnologias de comunicação (telefone, televisão e computador), conforme Ruben et al. (2003: 105), potencializou um novo estágio em termos das comunicações, minimizando o poder da geografia através da redução da distância e flexibilização dos tempos. As novas maneiras criadas pelo homem para experimentarmos o espaço e o tempo na atualidade levaram David Harvey (2001) a defender a tese de que vivemos a emergência de modos mais flexíveis de acumulação do capital e um novo ciclo de "compressão do tempo-espaço" na organização do capitalismo. A interconexão global intensificada gera mudanças das relações tempo-espaço, que têm conseqüências nos modos de operar a sociedade (BELLONI, 2001: 3). Para Levy (1999), essa nova condição humana é fruto de uma convergência tecnológica criadora do ciberespaço, que se tornou uma das principais infra-estruturas de produção.

Enfim, é no ciberespaço, nesse contexto de novas possibilidades de comunicação aberta e a distância, de flexibilidade espaço-temporal, de um

---

<sup>34</sup> Por letramento digital estamos compreendendo a capacidade de dominar (quase) tudo sobre as tecnologias digitais: tanto os artefatos quanto os códigos relacionados a tais tecnologias. Mais informações sobre essa temática podem ser encontradas em Mill e Jorge (2007).

espaço fluido e de um tempo dentro do tempo, de uma dimensão espacial simbólica com um tempo de signos, nesse período de acelerações e de convergências, redução da distância geográfica e flexibilização dos tempos, enfim, é nesse espaço-tempo contemporâneo, produtor de novas formas de organização do capitalismo, de emergência de modos mais flexíveis de acumulação do capital, que o teletrabalho se revigora. É no ciberespaço e na sua infra-estrutura de produção que volta a se desenvolver o teletrabalho, o trabalho a distância. Agora revestido pelo poder do discurso tecnológico, o teletrabalho encontra espaços e tempos férteis para o seu desenvolvimento. Se os ventos são favoráveis à educação a distância, o foram, antes, ao teletrabalho.

A associação da educação a distância com o teletrabalho pode ajudar a compreender algumas questões presentes no trabalho docente a distância. Algumas implicações relativas ao teletrabalhador mostram-se presentes nas condições de trabalho do educador da EaD. Por isso, o objetivo deste trabalho, além de buscar aproximações entre o educador a distância e o teletrabalhador, consiste em caracterizar o teletrabalho como um tipo de trabalho de cunho capitalista, renascido com vigor nesta Idade Mídia, e, por estar inserido nas relações de produção do capital, traz consigo implicações negativas ao trabalhador, escondidas nas falsas promessas de liberdade e flexibilização espaço-temporal.

## **2. Teletrabalho: caracterização e definições**

Ao contrário do que muitas pessoas acreditam, o trabalho a distância (como teletrabalho) não nasceu associado às tecnologias digitais, ao menos não em relação à tecnologia como a Internet. Mesmo como conceito, seu surgimento data de décadas antes da popularização da grande rede mundial de computadores. A popularização da Internet se deu somente no findar da segunda metade do século passado, isto é, há pouco mais de uma década. Ainda que consideremos seu nascimento efetivo, tratava-se de um uso insignificante e inutilizável para a análise do teletrabalho.

Se tomarmos a educação a distância (EaD) como teletrabalho, podemos inferir que o surgimento do teletrabalho data de muitas décadas

antes disso. Autores como Litwin (2001) acreditam em indícios de educação a distância mesmo na época do Apóstolo Paulo, quando evangelizava por meio de cartas. Claro que isso depende do que se concebe como educação a distância. Entretanto, mesmo concebendo esta modalidade de educação como uma prática de ensino-aprendizagem intencional e organizada, com objetivos e uma proposta pedagógica preestabelecidos, sob todos os adjetivos que caracterizam a EaD, é possível afirmar que ela surgiu há mais de um século. Portanto, o teletrabalho<sup>35</sup>, como atividade a distância, teria surgido bem antes da dita *terceira revolução tecnológica* ou *terceira onda*.

Em relação ao conceito de teletrabalho, este sim é recente — apesar de também ser anterior à Internet. O termo *teletrabalho*, na língua portuguesa, é pouco encontrado. É um termo mais recorrente em trabalhos traduzidos de outras línguas e, às vezes, como quase sinônimo de *telemarketing*. Não foram encontrados textos tratando especificamente das positivities e negatividades do teletrabalho na educação ou de suas implicações para o teletrabalhador docente. Ainda que existam investigações sobre essa temática, parece tratar-se um termo recente no Brasil<sup>36</sup>.

Mesmo nas literaturas francesa e inglesa, o termo é relativamente recente. Lemesle e Marot (1996: 3) começam a levantar o histórico do teletrabalho na França a partir dos anos 60 e 70, como fusão do trabalho em domicílio com o trabalho a distância. Segundo Rossel et al. (1998: 267-8), o conceito de trabalho a distância surge nos anos 50 e é melhor aplicado nos anos 70. Para Lemesle e Marot (1996), a conjuntura político-econômica dos anos 60 resgata a produção em domicílio de roupas, tecidos e sapatos, que havia desaparecido desde o século XIX. Nos anos 70, haveria uma convergência desse tipo de atividade com a atividade a distância<sup>37</sup>. Essa convergência, com a denominação de *teletrabalho*, distinguiria dois modos de comunicação por vezes intercambiáveis: comunicação como *transporte físico* e comunicação como *transporte de informação* (LEMESLE e MAROT, 1996: 4).

---

<sup>35</sup> Adiante, neste mesmo texto, caracterizaremos o teletrabalho. Veremos que não basta ser uma atividade a distância para constituir-se como teletrabalho; assim como não é condição para o teletrabalho o fato estar sendo mediado por tecnologias de informação e comunicação.

<sup>36</sup> Devido à dificuldade de material para fundamentar nossos argumentos na língua portuguesa, estamos tomando a literatura francesa como base para este capítulo.

<sup>37</sup> O trabalho de Norbert Wiener, de 1950, é indicado por Lemesle e Marot (1996: 4) como um dos primeiros a utilizar o termo “trabalho a distância”, ao sugerir o uso de telecópias e telefone para supervisionar trabalhos arquitetônicos à distância.

Rossel et al. (1998: 267-8) afirmam que, na França, essa forma de teletrabalho teria ganhado força com a crise dos transportes, energia, petróleo... Sob pressão política dos anos 80-90, pensa-se em evitar o deslocamento de trabalhadores e em reanimar regiões economicamente desfavorecidas.

Dessa forma, o trabalho que dependia apenas da manipulação de informações e não da presença física do trabalhador poderia ser realizado em espaços fora da sede da empresa em que trabalha. Entretanto, para isso, era preciso que a informação manipulada (ou a ser manipulada) pudesse circular entre trabalhador-empresa sem a necessidade de movimentações espaciais do empregado<sup>38</sup>.

Ainda não dicionarizado na língua portuguesa, o termo **teletrabalho** é uma composição do elemento *tele-* com o termo *trabalho*. O elemento antepositivo *tele-*, conforme Houaiss (2001), vem do advérbio grego *táē*, que quer dizer: *longe, ao longe, de longe*, sendo muito utilizado em vários cultismos especialmente do século XIX em diante, por exemplo: *telégrafo, telegrama, telemetro, telepatia, televisão, teledrama, telenovela, telerreportagem, telespectador*, entre outras variações.

Etimologicamente, Houaiss (2001) afirma que o termo *trabalho* vem do latim *tripalium* (instrumento de tortura), como derivação do adjetivo *tripalis*, e (sustentado por três estacas ou mourões), donde origina o verbo *\*tripaliare*, fonte do português *trabalhar*, do francês *travailler*, do espanhol *trabajar* e do italiano *traballare*. O trabalho como suplício; regressão, por razões semânticas. Como categoria abstrata, Liedke (2001: 268) afirma que o trabalho pode ser entendido, estritamente, como esforço físico ou mecânico, como energia despendida por seres humanos, animais, máquinas ou mesmo objetos movidos por força de inércia. Na acepção de Marx (1968), em *O Capital*, o trabalho é atividade resultante do dispêndio de energia física e mental, direta ou indiretamente voltada à produção de bens e serviços, contribuindo assim para a reprodução da vida humana, individual e social (LIEDKE, 2001: 269).

Segundo Hirata e Zarifian (2000: 230), a noção moderna de trabalho, tal como é formalizada na economia política clássica, indica uma

---

<sup>38</sup> Como veremos adiante, teletrabalho não pode ser confundido com trabalho doméstico ou em domicílio. Existem outros elementos inerentes ao teletrabalho que o caracterizam como tal.

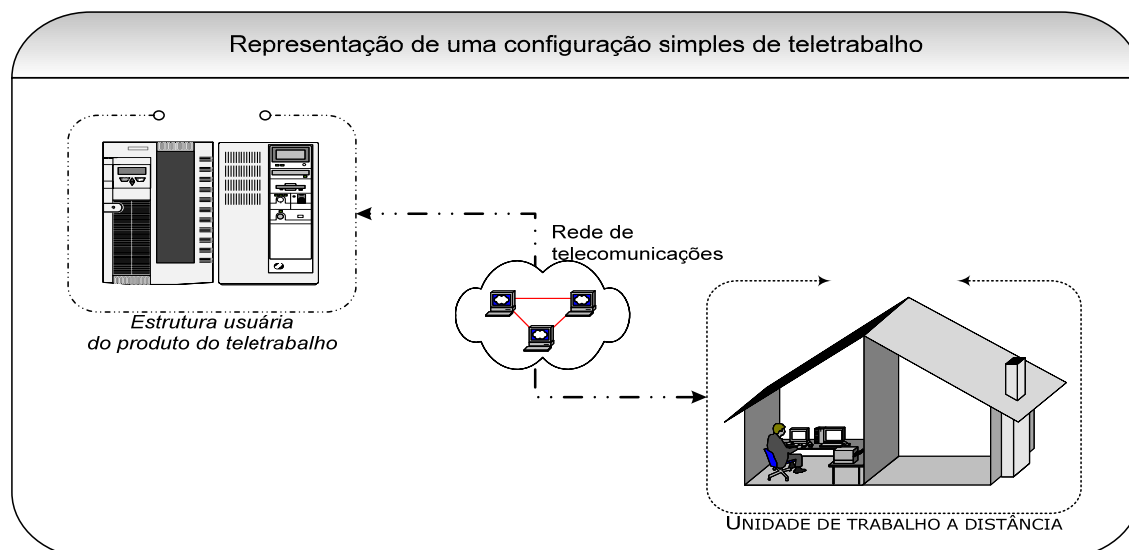
dupla definição: uma, antropológica, que constitui uma característica geral e genérica da ação humana (ação do homem sobre a natureza, transformando-a e a si mesmo); e a segunda reinterpreta a primeira, indicando que as trocas entre homem e natureza se dão, sempre, em condições histórico-sociais determinadas (a definição de trabalho não é a mesma no escravismo, no feudalismo ou no capitalismo, pois os interesses sociais são distintos em cada situação).

O trabalho seria, então, uma atividade que se dá na relação entre homem-natureza e também homem-homem, voltada à produção das condições necessárias para reprodução humana, individual e socialmente. Tomando por base a teoria marxista, Mill e Campos (2005: 41) afirmam que *o trabalho traz, em si, o projeto, a lei determinante do seu modo de operar e a vontade subjetiva*. O ser humano, transformando sua própria natureza ou aquela externa ao seu próprio corpo, imprime no trabalho algo de si a tal ponto que *no fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador* (MARX, 1968: 202).

A junção de *tele-* (longe, à distância) com *trabalho* (atividade humana), ou seja, *teletrabalho*, denominaria *atividade humana a distância*. Como a realização de alguma atividade à distância supõe uma mediação para transporte da informação ou mercadoria, a tecnologia ganha significado especial no processo de produção pelo teletrabalho. Na sociedade contemporânea, denominada sociedade informacional (CASTELLS, 2003; KERKHOVE, 1997; KUMAR, 1997), o estabelecimento da comunicação e da troca de informação tornou-se plenamente possível, independentemente da localização geográfica (e, por vezes, temporal) dos interlocutores. Dessa forma, a realização de atividades a distância tornou-se mais fácil, especialmente aquelas atividades do setor de serviços (como é o caso da educação). O desenvolvimento tecnológico atual possibilita a realização de várias atividades à distância; e isto está na base do teletrabalho: *flexibilização dos lugares e dos horários do fazer*.

Entretanto, antes de entrar na discussão sobre a educação a distância como teletrabalho, é preciso ressaltar que a concepção de teletrabalho não é tão simples assim. Entendido como trabalho a distância utilizando-se dos meios de telecomunicação (Figura 4.1), o conceito de

teletrabalho revela-se simples, mas, segundo Lemesle e Marot (1996: 7), ela é insuficiente tanto do ponto de vista científico, administrativo e jurídico.



**Figura 4.1.** Representação simplificada de uma configuração de teletrabalho.  
Fonte: Adaptado de Lemesle e Marot (1996: 7).

Schneider e Rosensohn (1997: 11) afirmam que um teletrabalhador é uma pessoa que efetua, de forma regular, todas ou partes de suas tarefas, em locais fora da empresa a que está vinculado, seja como assalariado ou como trabalhador independente. A partir daí, levantam como noções-chave sobre o teletrabalho:

- Rompimento geográfico entre lugar de produção e lugar de exploração de um trabalho.
- Organização regular do modo de trabalho, seja qual for a periodicidade.
- Utilização do telefone e seus acessórios.
- Utilização de material informático.

Esses autores deixam claro que, para configurar-se como teletrabalho, o trabalho a distância não basta estar ligado à importância e intensidade do uso das telecomunicações. Existem outros elementos a serem considerados. Complementando os argumentos de Schneider e Rosensohn

(1997) e para afinar a definição de teletrabalho, Lemesle e Marot (1996: 7-10) propõem que o conceito de teletrabalho deva pressupor:

- Que a atividade seja realizada regularmente e de forma intensiva.
- A existência de uma entidade ou instituição interessada no produto do trabalho.
- A não-redução do teletrabalho ao trabalho em domicílio.
- Que o trabalhador não seja, necessariamente, um assalariado (pode ser um trabalhador autônomo).
- Não haver confusão entre teletrabalho de pessoa física e de pessoa jurídica (neste caso, seria telesserviço).
- A possibilidade de contabilizar o número de teletrabalhadores.

Assim, o teletrabalho se apresenta numa realidade multiforme, dificultando fechar o conceito numa única definição. Breton (1993, citado por Lemesle e Marot, 1996: 10) propõe a seguinte definição:

O teletrabalho é uma modalidade de organização e, ou, de execução de um trabalho exercido habitualmente, por uma pessoa física, dentre das condições cumulativas seguintes:

- de uma parte, o trabalho se efetua:
  - ✓ à distância, isto é, fora das redondezas imediatas do endereço em que o resultado deste trabalho é esperado,
  - ✓ fora de todas as possibilidades físicas para o gestor vigiar a execução da atividade pelo teletrabalhador;
- de outra parte, este trabalho se efetua por meio de ferramentas informáticas e, ou, de ferramentas de telecomunicações e implica necessariamente a transmissão, por meio de uma ou mais técnicas de telecomunicação ou sistemas de informática de comunicação a distância:
  - ✓ de dados úteis à realização do trabalho demandado,
  - ✓ e, ou, do trabalho realizado ou em curso de realização.

De acordo com essa definição, podemos analisar se o trabalho pedagógico realizado à distância pode ser enquadrado como teletrabalho ou não. Faremos isso a seguir e, posteriormente, analisaremos o contexto socio-educacional e político-econômico em que emerge e se solidifica o trabalho docente como forma de teletrabalho. Por conseguinte, chegaremos às implicações decorrentes desse processo de trabalho.

### **3. A educação a distância no bojo do teletrabalho**

Não será necessário muito esforço para caracterizar o trabalho docente a distância como teletrabalho. Praticamente todas as características do trabalho realizado na educação a distância, quando mediado por tecnologias digitais, enquadram-se no contexto do teletrabalho. Se pensarmos no trabalho docente virtual considerando a definição e as noções-chave propostas por Schneider e Rosensohn (1997) e indicadas anteriormente, podemos adequá-la da seguinte forma:

- O teletrabalhador da educação a distância virtual é um profissional, assalariado ou trabalhador independente, que efetua de forma regular todas ou partes de suas tarefas, em locais distantes da instituição que oferece o curso e, ou, longe dos alunos que se beneficiam do seu trabalho.

Seu ambiente de trabalho atende a todas as noções-chave sobre o teletrabalho, tanto as apresentadas por Schneider e Rosensohn (1997) quanto aquelas definidas por Lemesle e Marot (1996), que poderiam ser assim resumidas:

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



geográfico entre lugar de produção e lugar de exploração do trabalho (seja do ponto de vista do aluno ou do gestor).

Assim, o trabalho docente virtual é também teletrabalho se considerarmos a definição de Lemesle e Marot (1996):

- Trata-se de uma modalidade de organização e de execução de um trabalho exercido habitualmente, por um docente (pessoa física), à distância e (em geral) sem supervisão do gestor ou coordenador do curso. Trata-se de um trabalho efetuado com uso intensivo de tecnologias digitais (informática e telecomunicações) para a transmissão de informações e atividades entre docente-alunos e docente-gestores.

*Portanto, podemos concluir que o trabalho docente na educação a distância mediada por tecnologias digitais (Internet, videoconferência etc.) caracteriza-se como teletrabalho, estando sujeito a todas as positivities e negatividades daí decorrentes.* De fato, Lemesle e Marot (1996: 24), ainda que de forma muito vaga e superficial, definem a educação a distância como uma atividade caracterizada como teletrabalho. Esses autores afirmam que as tarefas referentes ao teletrabalho consistem em tratar, manipular, explorar, produzir, transmitir e, ou, distribuir informações. Eles consideram, ainda, que a *educação* estaria incluída na categoria *distribuição da informação* (LEMESLE e MAROT, 1996: 19). Entretanto, é importante retomar a discussão do nosso segundo capítulo, onde afirmamos que nem todos os trabalhadores da educação a distância são teletrabalhadores (ver Figuras 2.2 e 2.3). Dissemos que o trabalho docente na educação a distância ocorre num sistema de polidocência e que, neste trabalho, estamos focando apenas o trabalho do tutor virtual. Este é o membro da teledocência que se caracteriza mais proximamente do teletrabalho.

#### **4. O teletrabalho pedagógico e suas implicações**

Qualquer forma de organização do trabalho com vistas a certo objetivo traz consigo implicações positivas e negativas. A organização virtual do trabalho não seria uma exceção. Não há exceção, é verdade, mas cabe

análise em relação a: quais são essas implicações, quais são positivas, quais são negativas e, principalmente, a quem são negativas ou positivas.

Há carência de dados estatísticos sobre o crescimento do teletrabalho no território brasileiro<sup>39</sup>, mas o “simples” fato de termos vivido recentemente um *boom* de programas de educação a distância no Brasil<sup>40</sup> já é um bom indício de que o teletrabalho está em crescimento no país. Caberia questionar os porquês desse brusco crescimento e quais foram as forças político-econômicas ou sociais que contribuíram para tal crescimento.

#### *4.1. Questões de fundo sobre o surgimento do teletrabalho pedagógico*

Antes de entrar propriamente nas implicações do teletrabalho no âmbito pedagógico, merecem uma breve contextualização as condições em que se tem desenvolvido essa modalidade de atividade. Um primeiro aspecto é que não se trata de um crescimento isolado da educação a distância no bojo do teletrabalho, mas de um crescimento de todas as atividades do círculo do teletrabalho. Estamos focalizando o teletrabalho pedagógico por ser nosso objeto de investigação, mas que fique claro: não se trata da única atividade de teletrabalho que está em ascensão.

Em segundo lugar, o teletrabalho emerge como símbolo de qualidade de vida individual e social da modernidade. Os grandes centros urbanos, desde há muito tempo, transformaram-se em sinal de estresse e falta de qualidade de vida. A aceleração do ritmo de atividades nas grandes cidades, associada à degradação do meio ambiente (poluição, por exemplo), transformou a vida no campo como um ideal de vida.

Assim, viver na zona rural, usufruindo de todos os benefícios do contato com a natureza, passou a ser o ideal de vida. O teletrabalho nasce nesse contexto sob a promessa de viver no campo trabalhando na cidade. Tecnicamente (ou tecnologicamente) falando, isso é plenamente possível na

---

<sup>39</sup> Anne de Beer (2006) apresenta dados estatísticos sobre o teletrabalho na comunidade européia.

<sup>40</sup> Além do que mostra o Anexo H, o exemplo mais palpável e recente da explosão de programas de cursos a distância é a UAB (Universidade Aberta do Brasil), criada pelo Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação a Distância (SEED), para a oferta de milhares de vagas no ensino superior, em parceria com universidades públicas (em sua maioria universidades federais) e com municípios de todo o país. Mais informações estão disponíveis em [www.uab.mec.gov.br](http://www.uab.mec.gov.br)

contemporaneidade. Como foi apresentado na Figura 2.14, a característica peculiar à EaD que mais agrada aos teletrabalhadores docentes é a flexibilidade dos tempos e espaços de trabalho. Nas linhas e entrelinhas dos comentários dos docentes consultados nesta pesquisa e em alguns gráficos que elaboramos, observa-se que está implícito, nessa flexibilidade, o desejo pela possibilidade de escolha do local e horário mais adequado ou agradável ao trabalhador para a realização de suas atividades.

Terceiro aspecto: um dos grandes problemas para o trabalhador dos grandes centros urbanos e também para o poder público e engenheiros urbanos é o deslocamento entre a residência e o local de trabalho<sup>41</sup>. Para os trabalhadores implica uma perda de tempo de descanso, além do enfrentamento de situações de estresse (ônibus cheio, engarrafamentos etc.). Para o poder público e para engenheiros do tráfego o problema passa pelo rearranjo da logística do trânsito, além de questões como acidentes, investimentos em estradas etc. Também nesse caso o teletrabalho surge como uma promessa de solução ou redução do problema. Parte dos trabalhadores poderia realizar as atividades profissionais sem sair de casa, fazendo uso das tecnologias da informação e da comunicação.

O quarto aspecto diz respeito ao desenvolvimento tecnológico atual e às suas influências nas formas como experimentamos o tempo e o espaço. O século XXI trouxe aos sentidos humanos a mágica possibilidade técnica de estarmos onde e quando quisermos. Todo o mundo parece “à disposição” para nossos sentidos, a partir da flexibilização do tempo e espaço. Como diz Milton Santos (1997), experimentamos, agora, um espaço mundo e um tempo mundo. Enfim, as dobras no espaço e no tempo, criadas pelo desenvolvimento tecnológico atual, geraram situações em que o teletrabalho era não somente possível, mas viável e estimulado.

O quinto e último aspecto que precisamos destacar é que todos os quatro aspectos levantados anteriormente acontecem num contexto capitalista. Dessa forma, o crescimento da educação a distância, a promessa de maior qualidade de vida individual e social, a solução ou redução dos problemas de deslocamento dos trabalhadores entre domicílio-trabalho e o

---

<sup>41</sup> Na literatura francesa, este movimento entre residência e local de trabalho, incluindo todos os aspectos daí decorrentes, é chamado de movimento *telependulaire*. Na língua inglesa, tem-se o termo *telecommuting*.

desenvolvimento tecnológico precisam ser considerados no contexto do modo de produção capitalista em vigor atualmente. A falência do sistema de produção fordista, com sua incapacidade de atender às necessidades de acumulação de riquezas do capital, cede lugar a um modelo mais flexível e mais personalizável, formalmente denominado de toyotista. É nesse contexto de um modelo de produção mais flexível que as tecnologias digitais se desenvolvem e que ocorre o estímulo pelo uso da modalidade de educação a distância. Se a educação ficou por vários séculos sem acompanhar (ou sem se deixar levar pel)as inovações tecnológicas, nas últimas décadas, essa *mentalidade de flexibilizar tudo* chega ao contexto educacional. Agora, a “boa” educação deveria estar duplamente influenciada: por um lado, flexibilizar para atender ao aluno e, por outro, flexibilizar para atender ao professor. Isto é, as condições técnicas do ciberespaço possibilitam levar a escola até o aluno e o trabalho até o professor; ou, dito de outro modo, levam o aluno até o professor e este ao aluno, sem que ninguém se desloque um passo sequer. Todas essas possibilidades, com certo toque de mágica ou feitiçaria, são objetivadas nas dobras do ciberespaço, com seus tempos fluidos — espaço sem dimensões e tempos dentro do tempo: a objetivação da flexibilidade.

#### *4.2. A sedução e as promessas do teletrabalho*

Existem muitas promessas em torno do teletrabalho e isso o torna sedutor. Há a promessa de emprego autônomo (ou, ao menos, autonomia na escolha dos horários e lugares de trabalho), aumento de empregos, melhoria na qualidade de vida individual e social, aumento do tempo livre, mais tempo para convivência familiar, entre muitas outras.

A questão da sedução está atrelada ao discurso tecnológico, ao discurso da felicidade e ao discurso da liberdade. Na contemporaneidade, o ideal de ser humano está intimamente relacionado a uma pessoa feliz, livre e conhecedora (possuidora também) de tecnologias de ponta. É evidente que tais discursos seduzem por si e em si, mas precisam ser pensados num contexto maior, marcado por relações desiguais. É nesse contexto que o teletrabalho emerge.

Ao tratar desse aspecto sedutor do teletrabalho, Rossel et al. (1998: 267) associam-no ao desenvolvimento das tecnologias da informação e da

comunicação e ao seu papel no rompimento de limitações temporais e espaciais. Para eles, *muitos são aqueles que*, graças à flexibilidade na relação com o tempo e com o espaço, *sonham com uma sociedade organizada com uma nova distribuição dos horários de trabalho, deixando a parte bela da vida ao lazer e à família*. Schneider e Rosensohn (1997) associam essa discussão ao processo de mutação pelo qual o mundo (do trabalho) está passando, em função das tecnologias.

A relação entre o homem e o trabalho mudou, tanto quanto mudou as relações entre empregadores e empregados. O desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação encorajou um grande número de pessoas a sair do esquema tradicional de trabalho para explorar horizontes diferentes. Na nova paisagem desenhada pela multimídia, parece natural que o teletrabalho tome um lugar importante (SCHNEIDER e ROSENSOHN, 1997: 153).

Esses autores analisam também a promessa do teletrabalho na geração de empregos e questionam: *Em que condições o teletrabalho pode gerar empregos?* A partir da realidade da precarização do trabalho e da crescente dificuldade dos governantes na geração de novos empregos (formal e de pleno tempo, em especial), Schneider e Rosensohn (1997) concluem que *a esperança de que o crescimento seria suficiente para gerar empregos é uma ilusão*, mesmo que algumas atividades tenham forte potencial. Argumentam que as sociedades que oferecem telesserviços são criadas, porém os postos de trabalho que elas criam são tirados de outros. É um simples problema de vasos comunicantes. Nessa ótica, o teletrabalho pode ser um instrumento de otimização do processo de organização do território, mas, hoje, ele não resolve o problema do desemprego (SCHNEIDER e ROSENSOHN, 1997: 59). Dessa forma, é falsa a promessa de que o teletrabalho gera empregos: o teletrabalho **não** contribui para a criação de empregos. Ao contrário, em certos domínios ele atua como fator de desaparecimento de postos disponíveis (bancos, por exemplo) (SCHNEIDER e ROSENSOHN, 1997: 67). Nesse mesmo sentido, Rossel et al. (1998: 267) dizem que a sedução do teletrabalho é convertida em precarização do trabalho.

Esse mesmo quadro é reproduzido no âmbito educacional, no plano do teletrabalho pedagógico. O discurso de geração de emprego pela educação a distância não tem como ganhar terreno pelo simples fato de que os postos

de trabalho gerados pela criação de um grande número<sup>42</sup> de cursos a distância são postos não abertos por meio de concursos públicos para a mesma atividade. Portanto, a criação de postos de trabalho na EaD implica não o desaparecimento de postos já disponíveis, mas a não-criação destes na educação convencional. Uma pequena precisão: as condições de trabalho e a qualidade do novo posto criado NUNCA são semelhantes (muito menos iguais) às daquelas de um posto correspondente numa categoria já consolidada. Dito de outra forma, as contratações de profissionais para educação no Brasil, mesmo no âmbito das universidades públicas, caracterizam-se por serem temporárias, de tempo parcial, com salários e condições de trabalho inferiores aos do presencial e, por vezes, sem alguns direitos garantidos. Enfim, sendo criado para o teletrabalho, o novo posto de trabalho tem sido mais precário do que aqueles criados para o trabalho presencial. Dispensam-se comentários sobre outras implicações relacionadas à qualidade do ensino-aprendizagem.

Uma segunda promessa vinculada ao teletrabalho passa pela melhoria na qualidade de vida individual e social. Como destacam Schneider e Rosensohn (1997: 106-8), a não-necessidade de todos os trabalhadores circularem pelos centros urbanos implicaria menos poluição, redução da demanda por transporte e aumento do tempo para viver socialmente... e isso seria instrumento para melhoria nas condições de vida de toda a comunidade. De fato, mas cabem quatro pequenos argumentos: a) O volume de teletrabalhadores da educação a distância é muito pequeno em relação à população brasileira ativa (e inativa também) e, portanto e por enquanto, trata-se de um volume insignificante; b) Pelas condições de trabalho que observamos nesta investigação, os teletrabalhadores não estão deixando de circular nos grandes centros urbanos. Ao contrário, não sendo o trabalho na educação a distância a sua fonte de renda principal, praticamente todos os teletrabalhadores da educação possuem outro emprego de cunho presencial. Dessa forma, terão que circular pelos centros urbanos; c) Como veremos adiante, trabalhar a distância não significa, necessariamente, aumento absoluto ou na qualidade do tempo disponível para convivência familiar ou social. O desaparecimento dos limites entre tempo de trabalho e tempo livre pode converter-se em trabalho em tempo integral, ainda que no recinto

---

<sup>42</sup> Ver Anexo H.

familiar; e d) Temos dificuldades para acreditar em ecologia ou desenvolvimento sustentável sem o estabelecimento de uma legislação que inclua ou obrigue grandes empresas ou grandes centros poluidores a contribuir com essa perspectiva de sustentabilidade.

Enfim, várias das promessas atribuídas ao teletrabalho, responsáveis por torná-lo mais sedutor, estão mais no plano do discurso capitalista em relação à felicidade, à liberdade e ao desenvolvimento tecnológico do que da solução efetiva para problemas como falta de empregos, falta de tempo livre para convivência social, problemas ecológicos ou coisas similares. Trata-se de falsas promessas, apesar de termos claro que o problema não reside exatamente no teletrabalho e sim nas condições sócio-históricas nas quais fora convidado a desenvolver-se. A liberdade e a felicidade efetivas devem estar em outro lugar!

#### *4.3. Teletrabalho: a quem possa interessar*

É verdade que existia um desejo latente dos trabalhadores pelo teletrabalho. Por um jogo de sedução ou não, é normal que, no ritmo das cidades grandes, em condições estressantes, muitos trabalhadores queiram ver seus horários e lugares de trabalho flexibilizados — melhor ainda se não houver necessidade de sair de casa. Enfim, escolher os horários e os locais de trabalho está no centro dos desejos de muitos trabalhadores, inclusive no âmbito educacional.

Entretanto, não foi simplesmente pelo desejo dos trabalhadores que o teletrabalho ganhou impulso. Isso parece ter acontecido, antes, mais em função de interesses dos proprietários dos meios de produção. Como afirmam Rossel et al. (1998: 268), o teletrabalho ganhou forças no bojo da crise econômica dos anos 90, estimulado por um súbito desenvolvimento da telemática. Essa crise levou as empresas a repensarem suas despesas e o teletrabalho, particularmente no domínio dos serviços, foi apresentado como um dos meios de aliviar o orçamento e de satisfazer à demanda por flexibilidade no trabalho. Aliás, pensando no modo de produção flexível que substituiu o fordismo, Schneider e Rosensohn (1997: 47) percebem que *o teletrabalho, em seus diferentes aspectos, é uma perfeita ilustração das reviravoltas que estão em curso no domínio do trabalho: competências*

requeridas, sistema de coordenação e de controle, legislação, formas de organizar e de dirigir os trabalhadores. Essa crise econômica aconteceu paralelamente ao desenvolvimento tecnológico e provocou profundas transformações no mundo do trabalho. O mercado de trabalho, por exemplo, passou por uma radical reestruturação — é o que afirma Harvey (2001).

Diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados e subempregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis (HARVEY, 2001: 143).

O posicionamento de Schneider e Rosensohn (1997) é semelhante ao de David Harvey, e os primeiros destacam que os benefícios dessas transformações que vêm acontecendo nos últimos anos deveriam se estender aos trabalhadores ou à população em geral.

Os efeitos perversos [do desenvolvimento tecnológico] podem ser sentidos atualmente pela redução dos postos de trabalho disponíveis, ao passo que os seus efeitos benéficos se traduzem por uma melhoria de qualidade de vida, mas somente para as populações de países ricos e ainda são marginalizados pelo “progresso” (SCHNEIDER e ROSENSOHN, 1997: 55-6).

A reestruturação do mercado de trabalho e o desenvolvimento tecnológico possibilitam rupturas do tempo e do espaço, o que levou a novas formas de trabalho (ROSSEL et al., 1998: 282). Esses autores fazem essa afirmação sugerindo estudos mais profundos, *de modo que a sua generalização e sua introdução passem não somente pelo benefício das empresas, mas também dos empregados*. Talvez isso pudesse contribuir para reverter a idéia de que, segundo Harvey (2001: 143), estamos vivendo uma nítida redução do emprego regular em favor do crescente uso do trabalho parcial, temporário ou subcontratado.

Dentre as implicações sobre o trabalhador imerso nesse contexto precário está a necessidade de dois ou mais empregos para manter um padrão mínimo de qualidade de vida ou simplesmente pela angústia e insegurança pela manutenção do posto de trabalho. Como afirmam Schneider e Rosensohn (1997: 83), *o múltiplo emprego pode ser visto como uma forma de divisão dos riscos de desemprego para os trabalhadores*.

Nessa nova realidade há uma inversão nos interesses pelo trabalho em tempo parcial. Conforme Schneider e Rosensohn (1997: 82), se antes essa



parcialidade era demandada pelos empregados, sobretudo por mulheres que desejavam tempo livre para cuidar dos filhos, agora o trabalho em tempo parcial é proposto pelos empregadores, especialmente quando se trata de trabalhadores mais bem qualificados num certo domínio (intelectuais, por exemplo). Estabelece-se um contrato temporário em que o profissional recebe proventos somente pelo período de realização das atividades. É nesse caso que se enquadram os teletrabalhadores da educação, pois praticamente nenhum dos tutores possui vínculo empregatício com a instituição como profissional tutor. Os tutores que consultamos nesta investigação e que possuem vínculo com a instituição contratante afirmam que seu vínculo é anterior à educação a distância (por exemplo, um professor da universidade X trabalha, TAMBÉM, num curso de graduação ou pós-graduação na sua área de conhecimento, na mesma universidade. Seu vínculo anterior refere-se ao trabalho presencial).

Toda essa situação é muito conveniente para as empresas e não para o trabalhador: *Se isso é um grande negócio para as empresas, o trabalhador nestas condições [de múltiplos empregos] necessitará também de diversos empregadores para manter uma renda satisfatória [à sua reprodução]* (SCHNEIDER e ROSENSOHN, 1997: 82). O problema é: quem tem muitos empregadores pode não ter nenhum. Ou, na melhor das hipóteses, possui um empregador e outros tantos “bicos”... Isso é dupla ou triplamente perverso: a) além de deixar claro que o teletrabalho pedagógico não surge como profissão ou fonte de renda principal, essa situação demonstra b) a pouca atenção no estabelecimento de uma educação de qualidade e, também, que c) a promessa de flexibilização dos tempos e espaços para sobrar mais tempo livre para o convívio social (no espaço familiar, por exemplo) converte-se numa sobrecarga de atividades e no uso do tempo de descanso como tempo de produção.

Nessas condições, são muito poucos os motivos reais que estimulam um profissional a fazer opção pelo teletrabalho e não pelo trabalho presencial. Enfim, o teletrabalho, nesse contexto, surge ou é estimulado como solução para problemas econômicos pessoais e não em função das melhorias das condições de trabalho do teletrabalhador.

#### 4.4. Implicações da flexibilidade ciberespacial para o teletrabalhador

Não são poucos os problemas ocultos pela mágica possibilidade de estar em todo lugar, em qualquer momento. O preço pela onipresença cedida pela criação do ciberespaço não é baixo, particularmente para o trabalhador. Os inconvenientes passam por questões que já levantamos (colonização capitalista da subjetividade e falso tempo livre, por exemplo) e também há implicações de que ainda não tratamos, mas que são importantes para completar a análise. A flexibilidade em si é útil ao trabalhador, isto é, a flexibilidade que o teletrabalhador busca é, de fato, benéfica. O problema reside na forma e nos motivos de sua implementação.

Sabemos que todas as tecnologias são úteis, e é por isso que seduzem tanto, o que facilita ainda mais inculcar o discurso tecnológico. Sabemos, porém, que as tecnologias, sem exceção, são desenvolvidas para um determinado fim explícito e benéfico: desenvolvidas pelo homem e para o homem. Antes disso, sabemos que as tecnologias são frutos das relações sociais e trazem na sua criação as contradições presentes nessas relações. O que torna uma tecnologia benéfica ou maléfica à sociedade é o uso que se faz dela, e isso depende da estrutura social vigente. No contexto contemporâneo, em que está vigente o modo de produção capitalista, é dado às tecnologias, óbvia e necessariamente, um uso capitalista. Esse uso pode ser benéfico ou maléfico. Cabe, por vezes, analisar para quem são os benefícios e malefícios — porém, em geral, não são para os trabalhadores tais benefícios. As tecnologias digitais e o teletrabalho são objetos ou formas organizacionais desenvolvidos nesse contexto capitalista. Interessaria, portanto, analisar quais são os inconvenientes sociais do teletrabalho no ciberespaço.

Essa questão é posta por Rossel et al. (1998: 269) da seguinte forma: *Além desta intenção de exploração econômica, o teletrabalho é também revolucionário e libertador para os trabalhadores como seus promotores querem fazer entender?*

A flexibilidade ciberespacial possibilita a personalização de tal forma que levam Manuel Castells (2003) e Nicolas Negroponte (1995: 158) a acreditar que os meios de comunicação atingem agora a *unidade demográfica* composta por *uma só pessoa*. Para Favacho e Mill (2006), esse acesso à unidade demográfica, materializado pela Internet, apresenta-se como uma estratégia

capitalista de exercer o poder, apreendendo a subjetividade na sua capilaridade, ou seja, nos aspectos mais íntimos e locais. Isso inaugura uma outra relação do capital com o sujeito trabalhador, pois, por um lado, ele pode ser encontrado onde quer que esteja e, por outro, desmancham-se quase que completamente os riscos ou as possibilidades de resistência do trabalhador coletivo. É possível chegar a cada trabalhador e extrair mais-valia, ao passo que isso é feito de forma (quase) individual. A possibilidade de movimentos coletivos de resistência à exploração da força de trabalho é reduzida pela estratégia de flexibilização dos espaços e tempos. Dessa forma, a flexibilização efetiva-se como dispersão das resistências maléficas à acumulação de riquezas pelo capital.

Outro aspecto: Schneider e Rosensohn (1997: 91-5) ressaltaram alguns inconvenientes do teletrabalho e, entre eles, o de que a autonomia nele implícita é traduzida em auto-responsabilização e autocontrole.

A flexibilização dos próprios horários de trabalho e o domínio dos próprios deslocamentos reforçam o sentimento de liberdade. O método de controle do trabalho por objetivos tende a substituir o controle da presença e reforça o senso de responsabilidade (SCHNEIDER e ROSENSOHN, 1997: 91).

Não é que a liberdade e a responsabilidade sejam prejudiciais ou inconvenientes, mas o repasse do controle do trabalho para o próprio trabalhador e a liberdade para realizar suas atividades onde e quando quiser trazem ao trabalhador situações desgastantes, sobrecarga de atividades e problemas de saúde, como o estresse... entre outras implicações.

Um aspecto capital do teletrabalho é a autodisciplina na gestão do tempo. Para entregar o trabalho ao empregador, podemos ter três ações: estender o número de horas de trabalho por dia; ficar disponível mesmo em horas de descanso; e, enfim, prever a cada mês alguns dias de presença na empresa. (...) Deverá, por vezes, renunciar também a uma parte de suas férias habituais: encontrar e cativar uma clientela exige uma disponibilidade constante quando uma atividade está começando (JUÉRY e MAES, 2002: 80-1).

Como dizem Rossel et al. (1998: 276), *a flexibilidade e a redução do tempo de resposta são vantagens concorrenciais, mesmo que elas sejam exercidas em detrimento da vida privada dos trabalhadores. Ao menos na França, segundo esses autores, a questão da flexibilidade do tempo de trabalho preocupa os sindicatos, que aí vêem uma nova forma de precarização do status de trabalhadores e temem particularmente mudanças em contratos*

individuais. É nesse contexto que está inserido o trabalhador da educação a distância.

#### *4.5. Riscos de isolamento social e trabalhista*

No belo do teletrabalho, isto é, na promessa de mais tempo livre para ficar em casa com familiares, também há inconvenientes, pessoais, sociais, profissionais. Promove-se um isolamento do trabalhador que desenvolve suas atividades à distância em relação aos seus pares. Por conseguinte, esse isolamento traz complicações à condição profissional do teletrabalhador.

Segundo Rossel et al. (1998: 271), o teletrabalho deslocaliza o trabalhador porque propõe uma nova relação com o espaço físico e permite contornar dois limitantes organizacionais: o tempo e o espaço. Essa deslocalização traz ao teletrabalhador a perda do sentimento de pertencimento.

O teletrabalho modifica nossa percepção de empresa, até aqui definida por um lugar, um tempo, uma função e uma equipe de trabalho. Este desaparecimento de unidade de lugar que representava fisicamente a empresa ou a descentralização do escritório onde ficariam os trabalhadores, põe em questão a noção de empresa e de sentimento de pertencimento por parte dos trabalhadores. A empresa torna-se virtual (imaterial) e, assim, perde seu espaço definido e também seu reconhecimento real e simbólico por todos (ROSSEL et al., 1998: 274).

Na relação de inconvenientes do teletrabalho apresentada por Schneider e Rosensohn (1997: 91-5) consta o isolamento do teletrabalhador em relação aos colegas de trabalho e em relação à sociedade. O trabalho no espaço da empresa proporciona uma satisfação relacional que pode compensar o não-interesse por uma tarefa e, para esses autores, o trabalho em domicílio suprime essa situação.

Além disso, a necessidade de realizar suas tarefas fora da dinâmica coletiva pode aumentar o sentimento de isolamento e suscitar reações de angústia. O isolamento pode também destruir o sentimento de pertencimento a um grupo e desencadear uma perda de identidade (SCHNEIDER e ROSENSOHN, 1997: 91-5).

Rossel et al. (1998: 279) acrescentam ainda que *o isolamento inerente ao teletrabalho, no espaço e no tempo, demanda do teletrabalhador*

*uma forte dose de autodisciplina e de autonomia.* Para esses autores, o teletrabalhador deve se adaptar a mudanças rápidas e imprevistas, deve possuir não somente um senso aguçado de iniciativa e uma capacidade de compreender e realizar as tarefas na sua totalidade.

Em relação ao coletivo de trabalho, Schneider e Rosensohn (1997: 86) destacam que o teletrabalhador (francês) tem reclamado não somente da falta de relações profissionais com os colegas, mas, até mesmo, da hierarquia distante. *A comunicação que se estabelece implicitamente num local coletivo de trabalho entre os trabalhadores, seus colegas, seus responsáveis, seus representantes, deve ser substituída por relações mais formalizadas* (SCHNEIDER e ROSENSOHN, 1997: 91-5). Ainda nesse sentido, Rossel et al. (1998: 280) afirmam que, no plano profissional do teletrabalhador, ocorre redução das oportunidades de carreira, dificuldade de se motivar por estar fora da dinâmica coletiva, perda do interesse se realiza um trabalho repetitivo ou monótono, bem como a degradação de suas competências resultante do seu isolamento social (perda de contato com outros trabalhadores e com a vida da empresa).

Em decorrência destas novas condições de trabalho apresentadas ao teletrabalhador, resulta uma nova relação entre trabalho e lazer, entre esferas doméstica e profissional, virtualização de uma parte das trocas sociais e econômicas e, paradoxalmente, possibilidade de revalorização da interação face-a-face (ROSSEL et al., 1998: 281).

Trabalhando à distância, dizem Schneider e Rosensohn (1997), o trabalhador deve, por si só, desenvolver o desejo de convivência social; até o voltar pra casa de um teletrabalhador ganha novo significado — basta imaginar como seria o: *“Querida, cheguei!!!”* no teletrabalho pedagógico. Esses autores sugerem que as tecnologias de informação e comunicação devam ser utilizadas para favorecer as relações de trabalho que desaparecem quando realizado à distância.

#### *4.6. Confusão entre vida privada e vida profissional*

Um último ponto que queremos destacar em relação ao teletrabalho refere-se aos usos dos tempos e espaços de um teletrabalhador, na sua vida privada ou profissional. Vimos que o trabalho em casa, longe do coletivo de

trabalho e próximo do grupo familiar, pode isolar o teletrabalhador do seu coletivo de trabalho, e vimos também que uma das promessas desse teletrabalho é a liberação de mais tempo para conviver com a família. Essa situação gera uma nova relação com o espaço físico e com os tempos de produção e de reprodução. O contorno das limitantes organizacionais (tempo e espaço) mencionadas por Rossel et al. (1998: 271) trouxe ao trabalhador dificuldades de separação entre horário de trabalho e horário de descanso ou convivência familiar, o que pode implicar certa confusão de momentos. Há que se cuidar para não haver danos sociopsicológicos ao trabalhador.

Como impacto desta evolução, os teletrabalhadores (nômades informatas, mas sedentários efetivos) verão dissolver as fronteiras entre o tempo dedicado ao seu trabalho e o tempo consagrado à sua família ou ao seu lazer. Em primeira instância, esta colisão de momentos e de espaços não deveria trazer problemas sociopsicológicos [ao teletrabalhador] (ROSSEL et al., 1998: 265).

Para evitar esse inconveniente do teletrabalho, Schneider e Rosensohn (1997) insistem que o trabalhador deve se policiar para respeitar nitidamente a divisão entre o trabalho e a vida de família. No caso do tempo e espaço da família, os autores dizem que o teletrabalhador precisa, inclusive, reinventar tais fronteiras tanto no sentido material quanto psicológico.

Não há mais corte claro entre o trabalho e a vida familiar e é preciso reinventar não somente as fronteiras materiais (por exemplo, um espaço de trabalho protegido e uma linha telefônica independente para o trabalho), mas também psicológicas (saber organizar seus tempos entre trabalho e vida de família, ter horários que levem em conta os ritmos dos outros membros da família, guardar uma justa noção dos tempos de trabalho) (SCHNEIDER e ROSENSOHN, 1997: 91-5).

É importante que o teletrabalhador fique atento a tais limites, pois *a função de lugar não é mais definida pela situação geográfica; a moradia torna-se multifuncional, por vezes torna-se lugar de trabalho; o indivíduo deve criar e gerir, por si só, os limites entre seus dois mundos* (ROSSEL et al., 1998: 275). Dizendo de outra forma, há riscos de que o trabalhador ponha em concorrência seus tempos de produção e de reprodução. Nas condições de trabalho apresentadas anteriormente, que são capitalistas, os tempos e espaços de trabalho tendem a engolir aqueles que seriam dedicados à família. Quando a fronteira entre espaço público e espaço privado se desmancha, *a penetração da esfera do trabalho no seio domiciliar modifica sensivelmente a*

*vida da família e a separação dos diferentes trabalhos ao longo da jornada (diária).* Essa é uma discussão recorrente nos estudos sobre trabalho em domicílio, em que as preocupações são igualmente válidas para o teletrabalho docente.

O teletrabalho adiciona, simultaneamente, duas cargas de trabalho: uma da vida profissional e outra da vida familiar. Para Schneider e Rosensohn (1997: 88), isso contradiz um dos benefícios prometidos pelo próprio teletrabalho em relação às mulheres: a promessa de que o teletrabalho permite a conciliação da vida profissional com a vida familiar, possibilitando às mães trabalhar e educar os filhos<sup>43</sup>. Para Rossel et al. (1998: 280), essa mãe pode ter dificuldade de separar vida privada e vida profissional num mesmo espaço, pois a permanência do trabalhador em seu domicílio não significa que ele esteja disponível aos outros membros da família a todo instante. Segundo Schneider e Rosensohn (1997: 88), há o receio de que haja confusão, no lar dos teletrabalhadores, entre a vida profissional e a vida privada e, sobretudo, há o receio de que a vida profissional possa desestruturar a vida familiar. Tal desestruturação contradiz tudo que se apresenta como uma melhoria das condições de vida do teletrabalhador.

Enfim, as condições de trabalho de um educador do ciberespaço podem apresentar certa confusão nos usos dos tempos e espaços de trabalho em relação à sua vida privada. *Obviamente, não é de um dia para o outro que um trabalhador tornar-se-á responsável pelo emprego dos seus tempos e de se ver sozinho, sem o coletivo de trabalho* (SCHNEIDER e ROSENSOHN, 1997: 87). Por isso, esses mesmos autores (1997: 122-3) propõem que o teletrabalho deve ser preparado pela informação e pela formação. Aliás, chama-se a atenção para uma **tripla formação**: *formação técnica, formação psicológica e formação a uma nova organização do trabalho*. Rossel et al. (1998: 277) também incluem na formação do teletrabalhador essa formação para as formas de organização do trabalho do ciberespaço. Algumas empresas<sup>44</sup> exigem avaliação física e psicológica dos empregados para verificar se são aptos a praticar o teletrabalho e se essa fórmula lhe convém e não vai perturbá-lo (SCHNEIDER e ROSENSOHN, 1997).

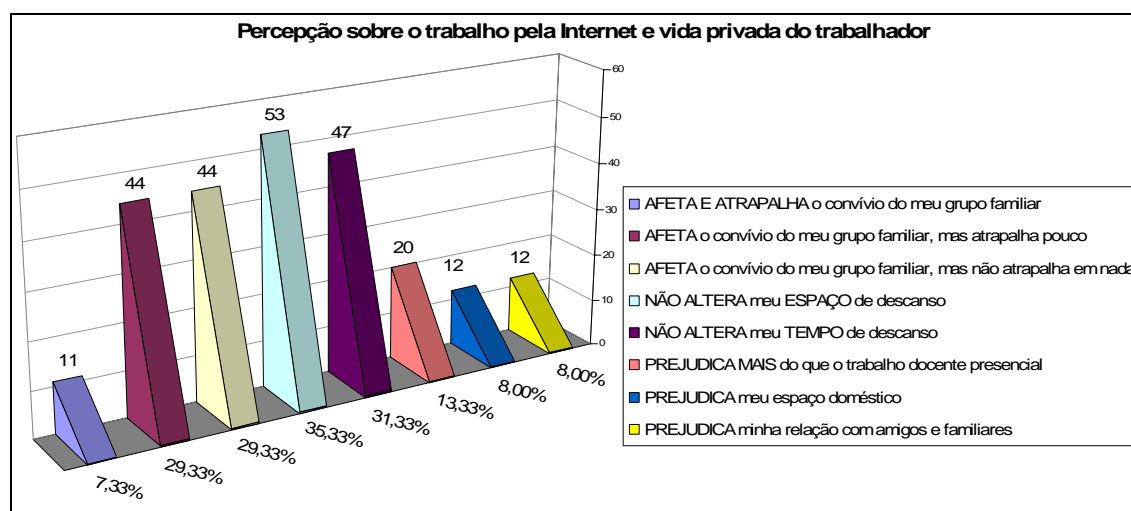
---

<sup>43</sup> Como se somente as mães fossem responsáveis pela criação e educação dos filhos.

<sup>44</sup> Por exemplo, a companhia energética e saneamento básico da França, EDF-GDF.

#### 4.7. O que dizem os dados coletados para esta investigação?

Na coleta de dados para nossa investigação, levantamos informações em torno do questionamento sobre a relação do espaço-tempo privado com o trabalho docente realizado em domicílio pela Internet, de onde obtivemos os dados apresentados na Figura 4.2.



**Figura 4.2.** Percepção dos investigadores sobre a relação entre o trabalho docente pela Internet e a vida privada do trabalhador.

Da amostra composta por 150 docentes virtuais, apenas 8% consideram que o trabalho pela Internet **prejudica o espaço doméstico** do trabalhador. Esse mesmo percentual concorda que esse tipo de trabalho **prejudica** também a **relação do trabalhador com seus amigos e familiares**. Apenas 7,33% dos docentes participantes da pesquisa concordam que o trabalho pela Internet **afeta e atrapalha** o convívio do grupo familiar do trabalhador. Na comparação entre os prejuízos acarretados pelo trabalho tradicional com aqueles do trabalho pela Internet, o percentual dos que consideram o trabalho pela Internet **mais** prejudicial foi de 13,33%. Em relação à interferência do teletrabalho docente sobre o espaço-tempo de descanso do trabalhador, 31,33% dos docentes participantes da pesquisa acham que o trabalho pela Internet **não altera o tempo de descanso**, ao passo que 35,33% pensam que esse tipo de trabalho **não interfere no**



**espaço de descanso** do trabalhador. Já 29,33% dos consultados consideram que o teletrabalho docente afeta o convívio do grupo familiar, mas observam que isso pouco atrapalha (ou nada) a convivência familiar.

No questionário, foi deixado um espaço para comentários espontâneos sobre essa relação do espaço-tempo privado com o trabalho docente realizado em domicílio pela Internet. Dentre os comentários deixados pelos docentes sobre essa questão, destacamos aspectos positivos e negativos, tais como:

O tempo que tenho após o trabalho, com a família e para descanso, é muitas vezes destinado aos cursos a distância (Comentário A).

Quando há acúmulo de tarefas, passamos grande parte dos finais de semana lendo atividades, deixamos de lado outros afazeres, principalmente o convívio com a família. Meus filhos reclamam muito (Comentário B).

Quando me programo para realizar trabalhos em casa, comunico e conscientizo meus familiares (Comentário C).

Tenho dois empregos para manter o meu poder aquisitivo médio. Meu marido e meus filhos partilham desta necessidade e, por consequência, respeitam este tempo de trabalho e se solidarizam com a qualidade do meu descanso (Comentário D).

O trabalho pela Internet não afeta nem meu tempo de descanso nem meu espaço, não afeta meu convívio familiar nem prejudica meu trabalho doméstico. Início meu trabalho pela Internet, por volta de 3 horas da manhã e encerro cerca de 4 horas depois (Comentário E).

Os comentários A e B são de docentes partidários de que o trabalho pela Internet **afeta e atrapalha** o convívio do grupo familiar do trabalhador e, ainda, esse tipo de trabalho **prejudica** também a **relação do trabalhador com seus amigos e familiares** (ver Figura 4.2). Os outros três comentários discordam dos anteriores, isto é, **não** acham que o trabalho pela Internet **altera seu tempo ou espaço de descanso ou convivência familiar**. Podemos observar que, pelos dois primeiros comentários, a família sai perdendo com o teletrabalho docente realizado em domicílio, havendo, inclusive, reclamação de membros da família. Comentários dessa natureza foram recorrentes nos dados coletados. Houve recorrência também em relação à estratégia do teletrabalhador (como nos Comentários C e D) de *contar com a compreensão da família* ou mesmo *conscientizá-la*. Os comentários D e E demonstram certa flexibilidade na jornada de trabalho e nos horários de teletrabalho docente.

Em outros comentários, percebemos que os docentes analisam a situação de sobreposição dos tempos pessoal (privado) e de trabalho (profissional), sugerindo que a “solução” passa, quase que necessariamente, pela gestão disciplinada e rigorosa do próprio tempo e espaço de trabalho (Comentários F e G). Alguns dos docentes consultados consideram difícil essa tarefa de gerir seu próprio tempo (Comentário H) e mesmo insinuam que a rotina do teletrabalho pode gerar certos “conflitos” conjugais ou maternos (Comentário I).

Atender os alunos em casa é um grande problema. O espaço nunca é completamente apropriado e você acaba ficando sem uma noção clara do tempo que deve dedicar (afinal é preciso parar em algum momento) (Comentário F).

Tudo está relacionado com o tempo, tudo depende de saber gerenciar o tempo profissional e o pessoal, mas existe uma alteração significativa no tempo de convívio familiar (Comentário G).

Não raras vezes passei horas na Internet, trabalhando com EaD, e não pude me dedicar à minha família. Se não tivesse Internet em casa certamente não faria isso. Mas uma vez que tenho não consigo me furtar de trabalhar. O trabalho com a Internet prejudica mais que o presencial porque o presencial é, em parte, limitado pelo tempo e espaço: ele tem hora marcada para começar e terminar (exceto alguns afazeres que levamos para casa: corrigir trabalhos, preparar aulas...); Já o trabalho pela Internet requer que eu mesma estabeleça seu limite de tempo, o que eu acho difícil. Normalmente eu uso o pouco tempo que tenho para fazê-lo, o que o torna mais estressante. Normalmente o faço no tempo que me sobra para o descanso e o convívio com a família, amigos, lazer... Enfim, ele prejudica e é mais que no trabalho presencial (Comentário H).

Se realizado em casa, atrapalha, pois os filhos querem brincar com o pai ou a mãe e ela fica pendurada no computador, o marido quer realizar um passeio e a mulher não desgruda da Internet, isso dia após dia vai acumulando e se torna uma rotina e esta prejudicará a família com certeza (Comentário I).

Conforme informações da Figura 7.8, apenas um quinto (20,34%) dos teletrabalhadores docentes tem na EaD sua principal fonte de renda; destes, a maioria (66,67%) é do sexo feminino. Todos os comentários dos docentes consultados, apresentados anteriormente, endossam essas implicações do teletrabalho pedagógico, especialmente em relação à falsa promessa de flexibilização dos tempos e espaços (que, na verdade, parece gerar mais sobrecarga de trabalho e menos qualidade de vida e tempo livre para a família).

## 5. Outras considerações sobre o teletrabalho

Demonstramos que a educação a distância pode ser enquadrada como teletrabalho e, por isso, está sujeita aos seus benefícios e malefícios. O trabalho na educação a distância é teletrabalho, entretanto vale destacar que nem todo trabalhador da educação a distância é um teletrabalhador, pois nem todo docente pedagógico desenvolve suas atividades a distância ou fazendo uso de tecnologias digitais (ver Figuras 2.2 e 2.3, no Capítulo 2 deste trabalho).

O teletrabalhador ressurgiu, revigorado, no bojo dos redimensionados espaços e tempos contemporâneos (ciberespaço), donde se produzem novas formas de organização do capitalismo, responsável pela emergência de modos mais flexíveis de acumulação do capital. É na infraestrutura de produção do ciberespaço que volta a se desenvolver o trabalho a distância. Agora revestido pelo poder do discurso tecnológico, o teletrabalho encontra espaços e tempos férteis para o seu desenvolvimento. Emerge como símbolo de qualidade de vida individual e social da modernidade. Esse discurso tecnológico é dominante no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo e cuida para que as tecnologias materiais ou organizacionais pareçam sedutoras e cativantes. Isso ocorre também com o teletrabalho pedagógico, em cursos de educação a distância.

Enfim, as dobras no espaço e no tempo, criadas pelo desenvolvimento tecnológico atual, criaram condições adequadas para o surgimento de um modo de produção em que a flexibilidade é objetivada e quase palpável: o teletrabalho. Vimos que muitas promessas são atribuídas a esse tipo de trabalho, o que o torna ainda mais sedutor. Demonstramos também que o teletrabalho é estimulado mais em função do modo de produção vigente (capitalista) do que por uma razão social. Assim, a educação a distância pode ser vista como um nicho de mercado, passível de exploração econômica. Como mostramos, a flexibilidade dos tempos e espaços na contemporaneidade (ciberespaço) representa ótimas potencialidades para a melhoria da qualidade de vida do teletrabalhador, porém também não são poucas as implicações negativas para a força de trabalho. Além de tudo isso, foi mostrado que entre os principais riscos do trabalho na educação a distância

virtual, como em qualquer teletrabalho, estão os riscos de isolamento social e trabalhista do trabalhador e, também, riscos de que o trabalhador confunda sua vida profissional com sua vida privada.

Grosso modo, o trabalho a distância explicita problemas de organização do trabalho: novos sistemas de remuneração, novos sistemas de controle do trabalho, novas doenças ou males do trabalho, responsabilização unilateral dos assalariados e mesmo supressão de postos assalariados em favor de trabalhadores independentes. Além disso, o teletrabalho não contribui para a criação de empregos e pode até atuar como fator de desaparecimento de postos disponíveis. Verdade seja dita, é preciso destacar, porém, que na maior parte dos casos o teletrabalho não é causa direta do desaparecimento dos empregos. Ele somente reflete uma situação criada pela automatização das atividades e pelo progresso dos meios de comunicação.

Em quase nenhuma das partes do mundo o teletrabalho figura na legislação. Até o fim do século passado, mesmo em países europeus ou nos Estados Unidos, o teletrabalho não estava presente nas legislações trabalhistas. Mesmo hoje ele é tratado como semelhante ou igual ao trabalho tradicional. Resulta disso a degradação das condições de trabalho daqueles que querem teletrabalhar ou são submetidos a esse tipo de trabalho. Como vimos, existem especificidades no teletrabalho que merecem a nossa atenção. Emprego assalariado, emprego a pleno tempo, pleno emprego e horas extras remuneradas são algumas expressões que floresceram em tempos de crescimento e que estão sumindo do nosso vocabulário.

Como todas as tecnologias, o teletrabalho possui benefícios, claro. O uso (capitalista) que se faz das tecnologias é que pode acarretar danos diversos (que serão atribuídos à tecnologia e não a quem a utiliza). Por exemplo, o teletrabalho pode desempenhar papel importante na integração da mulher-mãe e de portadores de necessidades físicas à sociedade. Ele é visto — com certas limitações, claro — como uma forma agradável para as mães trabalharem enquanto cuidam de seus filhos. Pessoas com dificuldades de locomoção também poderiam ser beneficiadas com a flexibilidade dos tempos e espaços de trabalho no ciberespaço.

Se bem compreendido e bem utilizado, o teletrabalho pode melhorar consideravelmente as condições de vida dos seres humanos (trabalhadores e sociedade em geral). Claro que é preciso ser realista para perceber que não se

trata de nenhuma revolução, mas de uma simples evolução dos modos de vida e de trabalho, possibilitada e inevitável pelo progresso técnico. Esse é o argumento de Schneider e Rosensohn (1997: 154).

Como nos posicionamos ao término do Capítulo 2 (Caracterização da EaD com teletrabalho), além de argumentos distribuídos em outros capítulos, há positivities efetivas no trabalho da educação a distância virtual. São e poderiam ser muitas as contribuições que essa modalidade de educação pode dar à sociedade contemporânea. Não é possível omitir — temos a preocupação, entretanto — que o uso inadequado das estratégias pedagógicas e tecnologias da EaD pode significar perdas e danos a todos os envolvidos, direta ou indiretamente, no desenrolar do ensino-aprendizagem a distância. As críticas feitas pelos próprios tutores virtuais ao trabalho docente na EaD não foram poucas, especialmente à forma como tem se configurado pedagógica e economicamente e, também, em relação às formas de organização dos trabalhadores no contexto da Idade Mídia. No entanto, é importante remarcar que praticamente nenhum dos 150 teletrabalhadores consultados deixou de fazer algum destaque positivo sobre esse “novo” tipo de trabalho docente. Uma amostra disso pode ser vista nas sugestões fornecidas por esses tutores virtuais (Anexo E).

Para concluir, buscamos a associação da educação a distância ao teletrabalho com o intuito de compreender algumas questões presentes no trabalho docente a distância. As aproximações entre teletrabalho e trabalho pedagógico a distância caracterizaram o teletrabalho como um tipo de trabalho de cunho capitalista, revigorado nesta Idade Mídia. Além disso, caracteriza-se pela inserção nas relações de produção do capital. Essas duas características do teletrabalho trouxeram consigo implicações negativas ao trabalhador docente, escondidas nas falsas promessas de liberdade e flexibilização espaço-temporal. Vale aqui relembrar o comentário de Grossin (1996: 222-3) sobre **ecologia temporal**: *o bem-estar temporal dos membros de uma sociedade não tem nada a ceder aos princípios de racionalidade econômica. Ao contrário, vale mais aceitar perder alguns centavos em benefício do conforto temporal.*

## CAPÍTULO 5

### TELETRABALHO, TECNOLOGIA E RELAÇÕES SOCIAIS DE SEXO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

#### 1. A problemática da divisão sexual do trabalho no contexto tecnológico

Nada parece distinguir um teletrabalhador de uma teletrabalhadora docente. Em primeira instância, trabalhadores e trabalhadoras da educação estão num mesmo nível e sob as mesmas condições no processo de trabalho. Mas é preciso atenção a certas peculiaridades para revelar a existência ou não de distinções nas relações sociais de sexo. O objetivo deste texto é fazer um exercício reflexivo para compreender a nuance das relações sociais de sexo no âmbito do trabalho docente virtual.

Para lançar luz sobre os dados relativos aos teletrabalhadores docentes (e complementá-los), coletados no âmbito da educação a distância mediada por tecnologias de informação e comunicação, teremos por base algumas teorias já desenvolvidas sobre a temática *trabalho docente, tecnologias e relações sociais de sexo*, tanto na literatura científica brasileira como na francesa.

Segundo Hirata (2002: 197), não somente no sentido teórico, *as mulheres são ausentes ou "invisíveis" quando se aborda o tema "tecnologia e divisão do trabalho"*. Também nos estudos sobre EaD é praticamente desconhecida a ocorrência de referências às consequências da tecnologia sobre o trabalho de acordo com os sexos. No Brasil, as investigações em torno do trabalho docente na EaD ainda são escassas e o são ainda mais em relação ao trabalho pedagógico mediado por tecnologias digitais. Nos poucos estudos que tangenciam a temática do trabalho mediado por tecnologias no âmbito

educacional, a mulher mantém-se ausente. Parece haver certa naturalização da divisão sexual do trabalho ou neutralização do gênero das tecnologias. As abordagens sobre a inserção de inovações tecnológicas no trabalho pedagógico tratam a tecnologia educacional como assexuada.

Helena Hirata (2002) não tem os trabalhadores docentes (e, menos ainda, os teletrabalhadores docentes) como foco dos seus estudos. Entretanto, na revisão de literatura feita para este trabalho de tese não foi localizado nenhum texto que trate da divisão sexual do trabalho docente numa perspectiva semelhante à desta autora. Por isso, partiremos de um questionamento levantado por Hirata (2002: 198), quando analisa a relação entre tecnologia, gênero, trabalho e qualificação: *De que maneira a tecnologia afeta a organização do trabalho, os postos e a qualificação do trabalho e dos trabalhadores se a mão-de-obra for masculina ou feminina?* Serão necessárias algumas aproximações nesse sentido. Propomo-nos, pois, refletir sobre essa questão, mas tendo como foco o teletrabalho docente mediado por tecnologias de informação e comunicação.

## **2. *Mixité*<sup>45</sup>, tecnologia e segregação no trabalho: o masculino e o feminino**

Segundo orientações de Marie Duru-Bellat (1997: 99), a relação entre tecnologia e gênero merece atenção não somente porque a definição social e sexuada de tecnologia é profundamente interiorizada pelos indivíduos. Merece atenção, também, o fato de que as próprias *comunidades* que fabricam os saberes científicos e o próprio *mundo do trabalho* em que tais saberes e tecnologias aplicam-se são fortemente caracterizados pelas relações de poder entre homens e mulheres.

Há bastante tempo, Guilbert (1966: 45, citado por HIRATA, 2002: 200) já percebia que as tecnologias estavam na origem do processo de feminização do trabalho operário do final do século XIX, tendo como principal

---

<sup>45</sup> Embora a palavra *mixité* tenha tradução literal na língua portuguesa (*mistura*), fizemos opção pelo uso do termo em francês, pois a palavra *mistura* não parece dar conta do que a noção de *mixité* se propõe a abarcar. *Mixité* é um termo encontrado nos textos de pesquisadores franceses, como Baudoux e Zaidman (1992), Daniele Kergoat et al. (1992) e Sabine Fortino (2000, 2002).

motivo a diminuição da intensidade do esforço físico e a simplificação do trabalho — resultantes da transformação das ferramentas. Geralmente, esse mesmo argumento é válido para o ingresso da mulher no mercado de trabalho remunerado, independentemente do período histórico considerado; ou seja, historicamente, a inserção da mulher no mercado de trabalho formal e remunerado ocorreu a partir da simplificação de algumas atividades, devido ao desenvolvimento de alguma tecnologia organizacional ou artefatos. Isso desencadeou repercussões diversas sobre as relações sociais de sexo: salário, qualificação, tempo dedicado ao trabalho, contrato de trabalho etc.

Essa discussão será estruturada em torno da concepção de *relações sociais de sexo*<sup>46</sup>, defendida por Daniele Kergoat (2005). Segundo essa autora, sexo, gênero, diferenças de sexo, relações sociais de sexo... são termos distintos, complementares e não são intercambiáveis. O termo *sexo*, para Campos (2000: 288), se refere ao biológico (diferença sexual) e o termo *gênero* se refere à relação com os significados que cada sociedade atribui a cada sexo. Nesse mesmo sentido, Oliveira e Diaz (1998) esclarecem que

*Sexo* refere-se às características biológicas de homens e mulheres, ou seja, às características específicas dos aparelhos reprodutores femininos e masculinos, ao seu funcionamento e aos caracteres sexuais secundários decorrentes da ação hormonal. *Gênero*, por sua vez, refere-se às relações sociais desiguais de poder entre homens e mulheres, que resultam de uma construção social do papel do homem e da mulher a partir das diferenças sexuais (OLIVEIRA e DIAZ 1998, p. 143)

Essa concepção de *gênero* aproxima-se bastante daquela que um bom número de pesquisas adotou especialmente a partir da década de 1980. Conforme Goellner (2004: 97), é consensual afirmar que *gênero refere-se, fundamentalmente, à construção social do sexo. Ou seja, como uma categoria analítica, 'gênero' evidencia que masculino e feminino são construções sociais e históricas. Para essa autora, não é apenas sexo (biológico) que estabelece diferenças entre homens e mulheres, mas, também, aspectos sociais, históricos e culturais. Assim visto, gênero seria, portanto, o sexo social.*

Já esta concepção de *gênero* aproxima-se do que algumas pesquisadoras francesas compreendem como *relações sociais de sexo*. Entretanto, como afirmamos anteriormente (KERGOAT, 2005), essas duas

---

<sup>46</sup> O termo *relações* tomará o sentido de *rapports* (da expressão francesa *rapports sociaux de sexe*) e não de *relations*, como deveria ser a tradução literal da língua francesa para a portuguesa.



concepções não constituem termos intercambiáveis, apesar de se complementarem. Faremos opção, então, pela terminologia: relações sociais de sexo, tendo por base a literatura francesa. Essa expressão será utilizada para designar as construções sociais dos grupos a partir de tensões, oposição, antagonismo, dependendo do que está em jogo.

As relações (*rapports*) sociais se assemelham a uma tensão que atravessa a sociedade. (...) Podemos dizer que os grupos sociais de sexo são criados para (e se criam nas) relações (*rapports*) sociais, mas não preexistem ao *rapport social* (KERGOAT, 2005: 95).

Esta autora diferencia *relações sociais* de *rapport sociaux* (p.98), defendendo que *relações* aparecem entre os indivíduos concretos (e não nos grupos sociais), em seus encontros; já o *rapport* é anterior e posterior ao encontro. Kergoat (2005: 95) destaca ainda que *os grupos sexuais não são produtos do destino biológico, mas construções sociais. Estes grupos se constroem por tensões, oposição, antagonismo, dependendo do que está em jogo*. Portanto, ao utilizar a expressão **relações sociais de sexo**, estamos nos referindo a esta concepção de *rapports sociaux de sexe*, introduzida por Daniele Kergoat.

Como demonstram algumas teorias sobre as relações sociais de sexo, a sociedade latino-americana é profundamente marcada pelo patriarcado, baseada em relações de dominação masculina<sup>47</sup>. A análise das relações sociais de sexo a partir do patriarcado pode ser inadequada, pois induz a uma abordagem pela dominação masculina sobre o feminino (HYPÓLITO, 1997: 67-71). Fugir da *submissão fatalista* significa tomar a mulher não como ser passivo que *sofreu* a dominação e *recebeu*, como concessão, os espaços sociais por onde pode circular. Não se trata, porém, de omitir que a nossa sociedade é, caracteristicamente, marcada pela cultura patriarcal. Serão considerados os dois aspectos: a sociedade é marcadamente patriarcal e não há uma submissão fatalista do feminino ao masculino. São, antes, construtos histórico-sociais.

A partir dos anos 90, um novo conceito tomou corpo no campo do trabalho: a *mixité*. Segundo Fortino (2000: 116), nas relações de trabalho, esse termo significa a *coexistência dos dois sexos num mesmo espaço social*, mas trata-se de um termo mais amplo do que isso. Os esforços de Fortino

---

<sup>47</sup> Sobre *dominação masculina*, ver BOURDIEU (1990).

(2000, 2002) e outros autores em trazer a noção de *mixité* para o campo do trabalho objetivam *associá-la a uma reflexão sócio-histórica sobre a divisão sexual do trabalho*.

Trata-se de observar em que medida a introdução da *mixité* em equipes já constituídas ou em constituição se traduz em uma verdadeira divisão (ou nova distribuição) do trabalho entre os sexos, em uma igualdade de posições ocupadas, em um plano de carreira com mesmo ritmo e nível, em uma revisão dos estereótipos sexuais tradicionais (FORTINO, 2000: 117).

Em primeira instância, a *mixité* parece reinar no grupo de trabalhadores da educação a distância, que temos como sujeitos de pesquisa. Cabe analisar, entretanto, se existem peculiaridades na coexistência dos dois sexos num mesmo espaço social no desenvolvimento das atividades docentes da EaD. Neste trabalho, estamos considerando, pois, as transformações que a *mixité* provoca no teletrabalho docente.

### **3. Mediação técnica e relações sociais de sexo: o sexo da tecnologia é masculino?**

Monique Volman (1997) desenvolveu um estudo empírico abordando o seguinte problema: *Como explicar a sub-representação das mulheres nas tecnologias de informação e comunicação?* Sua pesquisa foi realizada com estudantes secundaristas na Holanda e na França e pretendia mostrar como se constrói a oposição entre identidade feminina e informática, evitando partir do preconceito de que o feminino tem problemas com as tecnologias. Em geral, busca-se nas próprias mulheres a resposta para esta sub-representação. Entretanto, Volman (1997: 87) afirma que as diferenças de atitudes de mulheres e homens em torno da tecnologia são um fenômeno histórico e socialmente construído.

Ao verificar que nem todas as tecnologias são confiadas às mulheres, Hirata (2002: 200-1) parece concordar com a abordagem sexuada das tecnologias. A autora resume três teses desenvolvidas por M. Guilbert — a) há um tipo de máquinas confiadas às mulheres; b) as qualidades requeridas são muito diferentes; e c) a clivagem entre tarefas masculinas e femininas é nítida — e afirma que *não se confiavam as máquinas complexas às mulheres*

e, por isso, *o sexo da mão-de-obra varia de acordo com o nível de automação e de qualificação.*

M. Guilbert observa que a introdução da automação suprime certo número de empregos femininos, acentua o caráter fragmentado das tarefas industriais femininas e reserva às mulheres os trabalhos destinados a tapar os “buracos” da automação (...) (HIRATA, 2002: 201).

A inserção de novos artefatos tecnológicos no processo de trabalho parece reformular a organização do trabalho, onde as relações sociais de sexo constituem elemento definidor do novo padrão de organização e divisão do trabalho. Segundo Apple (1989: 62), existem dois tipos de divisão do trabalho: a *divisão vertical do trabalho* (separação das tarefas de concepção e de execução), na qual a mulher estaria, hierarquicamente, em desvantagem em relação aos homens, ocupando os cargos de menor poder e prestígio dentro de um mesmo ramo de atividade; e a *divisão horizontal do trabalho* (parcelarização das tarefas), na qual ficariam reservados às mulheres os ramos e tipos de atividade que apresentam menores salários e menor prestígio social. Nesta dupla divisão do trabalho (vertical e horizontal), há que se concordar com as mencionadas teses de Guilbert — especialmente no sentido de que *confiar um tipo de máquinas confiadas às mulheres depende diretamente do grau de complexidade da tecnologia: nível de automação agregado ao artefato e qualificação da mulher.* A concepção de que o trabalho feminino é visto para tapar buraco da automação leva à desconsideração das características femininas quando do desenvolvimento de novas tecnologias, e, ainda que de certa forma, ao fato de que a adaptação de uma tecnologia às necessidades femininas ocorre atrelada a uma concepção de incompetência feminina em realizar tarefas autônomas ou não-automatizadas.

Nesse sentido, Volman (1997) salienta que, nos empregos técnicos ou tecnológicos, as relações sociais de sexo estão ancoradas no modo de organização do trabalho e da cultura masculina do posto de trabalho. Por consequência, a mensagem transmitida é que as mulheres não são verdadeiramente bem-vindas nessas profissões. Por exemplo, as modalidades de empregos nas profissões técnicas não são, geralmente, adaptadas às necessidades de empregados/as que desejam combinar uma atividade remunerada com as tarefas domésticas (VOLMAN, 1997: 87).

Cynthia Cockburn (1983) desenvolve a tese segundo a qual “a segregação tecnológica dos homens e das mulheres se reproduz cada vez mais no tempo” e afirma:

Em diversos postos de trabalho, os homens se apropriaram da tecnologia *enquanto conceito*, desenvolveram tecnologias de produção específicas que reivindicam como direito deles, e que defendem como *domínios masculinos* (...). E a partir da apropriação da esfera tecnológica pelos homens há uma construção social do feminino como incompetente. (Cockburn, 1983, citado por Hirata, 2002: 199).

Esse é o mesmo argumento defendido na investigação realizada por Volman (1997), na qual este afirma que a relação com as tecnologias torna-se uma parte da identidade dos indivíduos. Enquanto as próprias meninas se excluem, definindo-se como *outsiders* (por fora, estranho), os meninos se incluem, auto-intitulando-se *experts* (peritos, especialistas). Os homens usam vocabulário de experts e as mulheres recorrem a palavras mais comuns, mas não da área tecnológica. Enquanto as meninas tratam a informática como uma ferramenta de que podem precisar, os meninos cultuam um mundo da informática como essencial à vida individual e grupal. A pesquisa mostrou que os meninos e as meninas se identificam, ao usarem o computador, de maneiras distintas (VOLMAN, 1997: 90-1). Assim, a tecnologia constitui-se em um fenômeno social, e, ao serem desenvolvidas, essas tecnologias trazem consigo a possibilidade não somente de reforçar as relações existentes entre os sexos e entre os grupos sociais, mas também de criar novas formas de relações (VOLMAN, 1997: 98).

Apesar dessas possibilidades de emergência de novas formas de relação entre os sexos quando do desenvolvimento de uma nova tecnologia, o que geralmente se observa é o reforço das relações já existentes. Segundo Kergoat (1982: 59), a automação cria empregos não-qualificados, em geral feminizados. Isso leva Hirata (2002: 202) a concluir que essa feminização dos empregos não-qualificados leva a *não-qualificação* a ser caracterizadamente uma espécie de *qualificação “tipicamente” feminina*.

A reflexão sobre as consequências sociais das novas tecnologias coloca hoje em evidência pelo menos dois aspectos diferentes da flexibilidade: a flexibilidade do trabalho e a flexibilidade da mão-de-obra (...). Muito poucas pesquisas tratam das novas tecnologias e da questão relativa à flexibilidade da mão-de-obra do ponto de vista de uma comparação homens-mulheres (HIRATA, 2002: 221).

Como consequência da introdução das novas tecnologias sobre o emprego, o trabalho e a qualificação de acordo com os sexos, Hirata (2002: 226) afirma que a automação e as inovações tendem a suprimir a mão-de-obra não-qualificada e tem como consequências: a criação de novas funções qualificadas reservadas à mão-de-obra masculina e a substituição da mão-de-obra pouco ou não-qualificada por procedimentos automatizados, o que influencia o trabalho das mulheres.

Enfim, ainda hoje, a segregação tecnológica dos homens e das mulheres se reproduz. Como Volman (1997) demonstrou, existe uma sub-representação das mulheres nas tecnologias, mas isso é culturalmente construído. As diferenças de atitudes de mulheres e homens em torno da tecnologia podem ser explicadas como um fenômeno histórico e socialmente construído. Volman, portanto, demonstra que o uso que se faz das tecnologias recém-criadas é que vai definir se ela segregará ou não. Em primeira instância, elas possuem, inclusive, um caráter emancipatório para as mulheres. Por sua vez, Hirata (2002) faz um exercício para levar essa análise mais adiante, considerando que o desenvolvimento tecnológico ocorre num contexto capitalista e marcado pela dominação masculina. O argumento defendido por Hirata fecha-se com a associação entre automação e aumento dos empregos não-qualificados e, via de regra, entre empregos não-qualificados e trabalho feminino. Reside aí, portanto, o equívoco de que *a não-qualificação é o padrão de qualificação da mulher*.

Na análise da construção do gênero das tecnologias da educação a distância, consideraremos os posicionamentos de Volman e Hirata. Serão considerados também os argumentos de Gardey (2004: 240) sobre a aquisição de um sexo pelos objetos técnicos: *é no curso da complexidade histórica, feita de perdas e ganhos, de estabilidade e transformação, que os objetos — isto é, estas complexas amarrações entre a técnica e o social — adquirem um sexo*. Nesse sentido, objetiva-se compreender as consequências da introdução das novas tecnologias sobre o emprego, o trabalho e a qualificação de acordo com os sexos, tendo por base o trabalho realizado na educação pela Internet (teletrabalho docente). Se, culturalmente, as tecnologias de informação e comunicação são “coisas de homem”, é possível dizer que o teletrabalhador docente é, majoritariamente, do sexo masculino?

Supondo que a resposta a este questionamento seja positiva, como contrapor esse fato ao processo de feminização do magistério?

#### **4. Mediação pedagógica e relações sociais de sexo: o sexo do magistério é feminino?**

Quem é o docente da EaD virtual? São homens ou mulheres? O que há de padrão entre os trabalhadores da EaD? Pensar em resposta a essas questões merece, antes, uma breve análise de quem é (ou foi) o docente da educação como um todo.

Geralmente somos levados a pensar nos docentes como um grupo de trabalhadoras do sexo feminino, professoras. Na verdade, isso é um equívoco, pois, considerando a história da humanidade e da educação, concluímos que a participação da mulher, também na docência, constitui um processo relativamente recente. *Mesmo a docência básica era exercida por homens, e, à medida que o sistema de ensino se expandiu, com o desenvolvimento do capitalismo, passou a ser exercida fundamentalmente por mulheres* (HYPÓLITO, 1997: 76).

O processo de feminização do magistério coincide com o processo de transformação do trabalho docente em trabalho assalariado, controlado pelo Estado, submetido a formas de controle externas ao próprio processo de trabalho, retirando dos professores formas autônomas de controle sobre O QUÊ e COMO ensinar. O processo de racionalização e parcelamento do trabalho docente é simultâneo à transformação desse trabalho em trabalho feminino (HYPÓLITO, 1997: 73). Para esse autor, o processo de feminização do magistério se deu em consequência de fatores relacionados com a *condição cultural da mulher*, com a *ideologia da domesticidade* e com a *falsa identidade entre o trabalho de ensinar e as "habilidades femininas"*, por exemplo. Hypólito (1997: 71) acredita, entretanto, que a opção pelo magistério foi uma possibilidade de projeção social, política e cultural para as mulheres, sendo a docência um espaço de emancipação conquistado e não simplesmente concedido por uma sociedade masculina.

A escolarização tornou-se cada vez mais necessária. A escola se expandiu. (...) Há aspectos particulares e específicos da condição feminina, do próprio processo de escolarização, da

estrutura ocupacional e das relações de gênero (sic) construídas historicamente que permitiram e incrementaram a posição majoritária da mulher nessa função (HYPÓLITO, 1997: 49).

Esse mesmo autor (p. 55) destaca quatro características femininas que permitiram o ingresso maciço das mulheres na profissão de ensinar. Todas passam pela aproximação entre:

- Atividades do magistério X exigências para as funções de mãe.
- “Habilidades” femininas X função cuidar de crianças.
- Horários de magistério X trabalho doméstico.
- Aceitação social X mulheres docentes.

Vale acrescentar que a educação constitui-se em um serviço e que esse setor terciário possui algumas peculiaridades que podem ter contribuído para o processo de feminização do magistério. Annie Dussuet (2005) afirma que, historicamente, o setor de serviços (terciário) constitui-se como um setor de trabalho feminino. Por estar em ascensão nas últimas décadas, a autora acredita que o setor terciário é um dos principais responsáveis pela feminização do trabalho remunerado. Entretanto, Dussuet (2005) salienta que, em geral, o trabalho de serviços é precário (especialmente quando ele constitui-se em trabalho doméstico ou em domicílio) e há uma série de justificativas para essa precarização. Na maioria das vezes, o trabalho como serviço doméstico caracteriza-se como temporário e incerto. Se o empregador parar de usar o serviço, o emprego some. Se as crianças crescem, o trabalho da babá desaparece. Se o idoso morre, o trabalho da enfermeira particular é dispensável. Segundo Dussuet (2005), o fato de o empregador e usuário do serviço serem a mesma pessoa é um dos motivos de não haver muitos contratos de trabalho nesse setor.

De certa forma, o teletrabalho docente enquadra-se nas mesmas condições. De antemão, por ser a educação um serviço, o teletrabalho docente também se enquadra neste setor terciário. Depois, trata-se de um trabalho desenvolvido no espaço doméstico, bastante instável e, em geral, subcontratado (ou sem contrato de trabalho). Como já tentamos caracterizar nos capítulos anteriores, o teletrabalho na EaD possui uma organização espaço-temporal diferenciada daquela do trabalho docente presencial. A forma

como o trabalho é realizado e os trabalhadores que o realizam diferenciam-se profundamente.

O simples fato de o teletrabalho docente ser realizado por meio de tecnologias de informação e comunicação, de forma assíncrona e sem a presença conjunta de professor-aluno já traz elementos de distinções diversas entre a organização do trabalho docente presencial e o teletrabalho docente.

Ao tratar do processo de informatização e reorganização do processo de trabalho no setor de serviços, Hirata (2002: 214) propõe a seguinte questão: *A inserção de tecnologias digitais no trabalho significa realmente uma transformação radical do trabalho e de sua organização e não simplesmente de uma substituição dos instrumentos de trabalho já obsoletos?* Nossa sugestão de resposta é que, ao menos no âmbito da educação a distância mediada por tecnologias, em comparação com o trabalho docente da educação tradicional, a inserção de tecnologias digitais no trabalho docente significa realmente uma transformação radical do trabalho e de sua organização e não simplesmente uma substituição dos instrumentos de trabalho já obsoletos.

Percebemos, inclusive, que essa mediação por tecnologias de informação e comunicação traz uma dupla repercussão no processo de feminização do magistério. Se, por um lado, parece haver o mito de que o sexo das tecnologias é masculino, por outro, as tecnologias de informação e comunicação implementam condições para a feminização do magistério. Por exemplo, as condições técnicas do teletrabalho docente atendem perfeitamente à terceira característica da feminização do magistério que levantamos anteriormente: compatibilidade entre os horários de magistério e o trabalho doméstico. Aliás, como vimos no Capítulo 4, este é um dos motivos da expansão do teletrabalho em geral e do teletrabalho docente, em específico.

A compatibilidade de horários entre o exercício do trabalho doméstico e o magistério é uma das razões, freqüentemente encontrada, que facilitaram o ingresso da mulher nessa profissão. Pelo fato de ser um trabalho possível de realizar em turno único, as professoras poderiam, além de lecionar, continuar executando tarefas do lar, “próprias” do gênero feminino, cumprindo o papel de mãe, esposa e dona de casa (HYPÓLITO, 1997: 60).



O teletrabalho docente mediado por tecnologias digitais libera não apenas um turno para a mulher cuidar dos afazeres domésticos, mas flexibiliza o espaço e o tempo dedicado às atividades docentes e às atividades domésticas de tal modo que não será necessária (nem possível) a separação entre os horários e locais de trabalho numa ou noutra atividade. Obviamente, essa nova condição traz implicações diversas ao trabalho feminino — como já foi discutido no Capítulo 4 e ainda o será no Capítulo 7.

Claro que, atualmente, essa flexibilidade não se confirma na prática concreta da maioria das professoras (nem na docência presencial nem mesmo na docência do teletrabalho). O somatório da carga horária de trabalho na docência presencial com aquela do teletrabalho na EaD e, ainda, com o tempo de trabalho doméstico, com afazeres familiares e como dona de casa, chega a extrapolar os limites humanos ou, ao menos, não se limita às 40 horas semanais previstas em lei. Como mostram os dados da nossa pesquisa, o trabalho com a educação a distância surge para algumas mulheres como uma terceira jornada de trabalho: trabalho docente presencial, trabalho doméstico (filhos, dona-de-casa etc.) e teletrabalho docente.

Enfim, parece que a reflexão sobre o sexo do magistério na educação a distância altera-se muito pouco com a inserção das tecnologias de informação e comunicação na educação, mas as mudanças estão presentes. Pode-se dizer que há um deslocamento das fronteiras entre os movimentos de masculinização e feminização das tarefas, porém persiste a divisão sexual do trabalho. Este é o argumento de Hirata, ao tratar da divisão sexual do trabalho em relação às mudanças tecnológicas.

Os movimentos de feminização ou de masculinização das tarefas, que vieram com as mudanças tecnológicas, variam não só no espaço, mas também no tempo; e coexistem com a reprodução da divisão sexual do trabalho: as fronteiras se deslocam, mas a divisão do trabalho se mantém (HIRATA, 2002: 227).

Dessa forma, diríamos que a *mixité* reina ainda mais no magistério da educação a distância do que no magistério da educação tradicional. Há dois aspectos que podem ser destacados como responsáveis por essa naturalização da *mistura* (*mixité*) das relações sociais de sexo no teletrabalho docente:

- a) Primeiro porque a educação a distância concentra-se na educação superior, onde a presença feminina pode até ser majoritária, como o é na educação básica. De forma recorrente, a presença

masculina é bem maior na educação superior (presencial ou a distância) do que na educação de crianças e adolescentes. Em geral, o mito de que o magistério é profissão unicamente feminina paira sobremaneira sobre a educação básica e, mais ainda, no infantil. As características femininas de “mãe” e “cuidar de crianças” são menos válidas no magistério com adultos (apesar de não desaparecer por completo). O fato de o magistério da EaD estar concentrado no ensino superior naturaliza a “mistura” (*mixité*) e dificulta a percepção das implicações da divisão sexual do trabalho neste meio.

- b) Segundo, porque a inserção das tecnologias de informação e comunicação é estimulada no meio educacional exatamente pela sua possibilidade de flexibilidade espaço-temporal, ou seja, o casamento entre educação e tecnologias digitais traz consigo a possibilidade do trabalho doméstico. Entre os aspectos sedutores do teletrabalho está a *liberdade* e *autonomia* na organização dos próprios tempos e espaços de trabalho. Em suma, apesar do aspecto cultural que atribui um sexo masculino às tecnologias de informação e comunicação, elas criam condições para a feminização do magistério no ensino superior: realizar o trabalho docente (remunerado, vale destacar) e, ao mesmo tempo, cuidar da casa, das crianças etc.

Helena Hirata (2002) apresenta uma discussão sobre a flexibilidade da mão-de-obra e sua relação com a inserção de tecnologias novas no processo de trabalho.

A reflexão sobre as conseqüências sociais das novas tecnologias coloca hoje em evidência pelo menos dois aspectos diferentes da flexibilidade: a flexibilidade do trabalho e a flexibilidade da mão-de-obra (...). Muito poucas pesquisas tratam das novas tecnologias e da questão relativa à flexibilidade da mão-de-obra do ponto de vista de uma comparação homens-mulheres (HIRATA, 2002: 221).

Essa modalidade de *flexibilidade da mão-de-obra* é indissociável da flexibilidade dos equipamentos e está associada aos salários muito baixos, sem garantia social alguma, e só é possível em função da situação das mulheres. Para Hirata, mão-de-obra flexível significa, fundamentalmente,

mão-de-obra feminina contratada em tempo parcial. *No Japão, mão-de-obra feminina (flexível) é vista como o complemento principal da robotização, uma vez que efetua as operações não-qualificadas que não são executadas pelos robôs industriais* (Osawa, 1989, citado por Hirata, 2002: 228).

## **5. Valorização pelo trabalho, pelas tecnologias e pelas relações sociais de sexo**

Sabemos que existe uma valorização do ser humano que passa pelo trabalho. Esse processo de valorização pode sofrer variações em relação ao tipo de trabalho, ao grau de conhecimento agregado nas atividades, à mediação tecnológica e, claro, às relações sociais de sexo. Dito de outro modo, por uma questão muitas vezes cultural, a sociedade parece atribuir maior ou menor valor ao trabalho dependendo de onde este trabalho é realizado, de como é realizado e do gênero de quem o realiza. De forma direta ou indireta, o desenvolvimento de uma tecnologia, por exemplo, pode implicar maior valorização ou mesmo desvalorização do trabalho que a utiliza. Muitas vezes, a inserção dessa nova tecnologia numa profissão específica pode representar, por exemplo, valorização no sentido de busca pela formação e qualificação do trabalhador para utilizá-la no aumento de proventos (salário), por se tratar de uma atividade mais especializada.

A necessidade de adaptação às mutações tecnológicas é a ocasião dada a algumas profissões tradicionalmente femininas para se qualificarem: isto implica uma revalorização e um enriquecimento do grau de competências destas profissões e elevação do seu estatuto. A introdução de inovações tecnológicas numa profissão também pode ser uma oportunidade de mobilidade horizontal (VOLMAN, 1997: 96).

Hypólito (1997: 67) fala em redutos ou *guetos femininos* no mundo do trabalho, encontrados em setores com pequeno número de empregos, trabalhos de menor prestígio e menores salários (professores, enfermeiras, secretárias etc.). Para Hirata (2002: 217-8), o controle masculino dos instrumentos de produção, em particular, orientaria tendencialmente as mulheres para as ocupações, os postos, as funções mais simples e sem ferramentas, quaisquer que sejam o setor econômico e o grau de modernização tecnológico. Segundo Daniele Kergoat (2005), esses redutos

desvalorizados são conseqüências do processo histórico de dominação masculina, que extorquem as mulheres pelo (sobre)trabalho doméstico.

(...) realidade observável: as desigualdades de toda ordem perduram, as violências (psíquica e simbólica) são cotidianas, o grupo masculino legisla em nome do universal a vida das mulheres, exploram seu trabalho profissional e extorquem-nas pelo sobretrabalho (o trabalho doméstico) (KERGOAT, 2005: 94-5).

Tendo por base os argumentos de Apple (1989: 62), mencionamos anteriormente a existência de uma dupla divisão do trabalho: uma *divisão vertical e outra horizontal do trabalho*. Na divisão vertical, a desvantagem em relação aos homens atribuiria à mulher os cargos de menor poder e prestígio dentro de um mesmo ramo de atividade. Na divisão horizontal, reservam-se às mulheres os ramos e tipos de atividade que apresentam menores salários e menor prestígio social. Nesse processo de (des)valorização ou hierarquização no trabalho devem ser consideradas também questões como a qualificação profissional e a mediação tecnológica. Conforme Kergoat (1982), a compreensão da relação entre técnicas e divisão sexual do trabalho passa obrigatoriamente pela questão da qualificação. Nesse sentido, Hirata (2002) afirma que o discurso dominante que ressalta o aspecto da execução rotineira das tarefas femininas não reconhece absolutamente a qualificação feminina nem a importância do trabalho doméstico das mulheres em sua origem.

As novas tecnologias nos setores secundário e terciário também não eliminam a importância das qualificações obtidas na esfera doméstica: uma capacidade de atenção e de supervisão, junto a certa passividade necessária em certos postos automatizados femininos, por ser uma qualidade desenvolvida anteriormente no exercício do trabalho doméstico (HIRATA, 2002: 219).

Esta autora considera que o grau de qualificação do trabalho desempenha um papel importante na divisão sexual do trabalho, especialmente em ramos tecnologicamente avançados (HIRATA, 2002: 205). Tendo por base o trabalho de Cyntia Cockburn (1985), Hirata analisa a questão da superqualificação-desqualificação na divisão sexual do trabalho, de onde faz três constatações:

a) as mulheres ocupam postos relativamente rotineiros de operação de novos tipos de equipamentos; b) as mulheres não estão presentes em postos técnicos (nem sub nem superqualificado); e c) se a crença difundida era de que a informática, com a criação de empregos que requerem trabalho mais leve, limpo e sedentário, romperia a segregação, o

resultado sugere que os problemas são mais complexos (Hirata, 2002: 218, com base em Cyntia Cockburn, 1985).

A autora tem razão: os problemas são mais complexos. Parece importante analisar se tais constatações são observáveis também no campo do trabalho docente (em particular no teletrabalho da EaD). Se o trabalho docente na educação a distância é rotineiro, como sugere a primeira constatação, não há como dizer que as mulheres não ocupam postos técnicos, pois todos os postos são marcadamente mediados pelas tecnologias digitais. Talvez possa ser questionado o que constitui um posto técnico, assim como deve ser questionado o que seria *sub* ou *super* na qualificação do trabalho na educação a distância. De todo modo, como sugere a terceira constatação, a segregação do trabalho feminino realmente persiste.

A análise das relações sociais de sexo no teletrabalho também evidencia divisão social e técnica do trabalho. A fragmentação das atividades é condição primordial para a implementação do teletrabalho, e a distribuição das tarefas a homens ou a mulheres acaba acontecendo da forma tradicional, com a segregação do feminino, como mostram Schneider e Rosensohn (1997).

No teletrabalho, encontramos duas extremidades de hierarquia: trabalho de criação ou de gestão de uma parte, efetuado por um pessoal altamente qualificado e, sobretudo, masculino; e de outra parte, execução, geralmente efetuada por mulheres, de tarefas muito pouco valorizadoras (SCHNEIDER e ROSENSOHN, 1997: 100).

Haicault (1990) e Lallement (1990), citados por Berteaux-Wiame (1999: 60), analisam o teletrabalho efetuado em domicílio a partir da introdução das novas tecnologias no trabalho tradicional e destacam dois aspectos nebulosos que distinguem os grupos assalariados do teletrabalho: um grupo majoritariamente masculino com horários flexíveis e um outro grupo essencialmente feminino trabalhando em domicílio, mas com horários fixos e com tarefas previamente estabelecidas. Para Schneider e Rosensohn (1997: 47), isso significa que *o teletrabalho como uma nova organização reflete, por parte, as estruturas e as condições de trabalho das forças ativas na sociedade, em particular a posição desfavorecida das mulheres*. Essa questão da reprodução na divisão sexual do trabalho no teletrabalho relaciona-se ao que Hirata (2002: 229), baseando-se em Jenson (1989), considerou importante: as “novas” relações sociais continuarão a reproduzir a situação em que as qualificações femininas são reconhecidas apenas como talentos naturais, da

mesma maneira que outros processos sociais que distanciam as mulheres do controle da nova tecnologia.

Esse aspecto merece atenção, pois o acesso às tecnologias está relacionado com a esfera produtiva, que está relacionada ao valor social do trabalho. Segundo Kergoat (2005: 97), na divisão sexual do trabalho, é dada prioridade aos homens na esfera produtiva e às mulheres na esfera reprodutiva, sendo mais acessível aos homens as funções com maior valor social (político, religioso, militar etc.). Para a autora, esta forma de divisão social segue dois princípios organizadores: *separação* (existe trabalho de homem e trabalho de mulher) e *hierarquia* (trabalho de homem “vale” mais que trabalho de mulher). Esses princípios acabam sendo legitimados pela ideologia naturalista (plasticidade).

## **6. Teletrabalho, tecnologias, família e relações sociais de sexo**

Como vimos no capítulo sobre o teletrabalho docente, o teletrabalho traz alguns inconvenientes para os trabalhadores e, entre eles, alguns afetam mais as mulheres. Como destacaram Rossel et al. (1998), um dos problemas mais evidentes do teletrabalho às mulheres é

a dificuldade de separar vida privada e vida profissional num mesmo espaço, pois a permanência do trabalhador em seu domicílio não significa que ele esteja disponível aos outros membros da família a todo instante. Este é um problema mais freqüente para as mulheres casadas e mães, que se vêem incomodadas pelos filhos e cônjuge, por afazeres domésticos e, ainda, a pena de respeitar seu tempo de trabalho (de algum modo, isto leva à necessidade de um espaço físico no domicílio reservado para o trabalho, para conservar os equipamentos e para se excluir da célula familiar) (ROSSEL et al., 1998: 280).

É perceptível que a discussão sobre o teletrabalho (e sobre o teletrabalho na EaD em específico) está associada ao trabalho doméstico e à questão da flexibilidade da mão-de-obra, como já vimos anteriormente. Entretanto, esse debate exige uma pequena precisão: o trabalho doméstico ultrapassa em muito as tarefas de cuidar da casa, pois inclui os cuidados corporais e afetivos com crianças, cuidados com sua escolaridade e até a produção física destas (Tabet, citado por Kergoat, 2005: 97).

Como afirma Hirata (2002: 221), a reflexão sobre as consequências sociais das novas tecnologias evidencia a flexibilidade do trabalho e a flexibilidade da mão-de-obra. Esta última associa-se aos empregos de tempo parcial, que é um dos problemas evidentes no teletrabalho docente: um trabalho com relativa necessidade de qualificação no domínio do conteúdo da disciplina, mas com exigência de uma carga horária baixa.

Os empregos de tempo parcial eram, em outros tempos, demandados pelos empregados, sobretudo por mulheres que desejavam tempo livre para cuidar dos filhos. Hoje, os empregadores é quem estão propondo esse tipo de trabalho, sobretudo quando se precisa de trabalhadores muito qualificados num certo domínio, mas com atividades para poucas horas por dia, semana ou mês (SCHNEIDER e ROSENSOHN, 1997: 82).

Esses autores acreditam que o teletrabalho pode reforçar as desigualdades do mercado de trabalho e, sobre a divisão social de sexo no teletrabalho, afirmam que o teletrabalho pode reforçar ou refletir a posição desfavorável da mão-de-obra feminina (p.100). Entretanto, Schneider e Rosensohn (1997) fazem a ressalva de que o teletrabalho surgiu com uma solução de certa forma direcionada às mulheres.

É interessante notar que, desde a origem, o teletrabalho foi considerado como A SOLUÇÃO para as mulheres que não tinham muito a escolher entre a vida profissional e a educação das crianças. O teletrabalho era considerado (e ainda o é, em certo sentido) como uma forma agradável para as mulheres de trabalhar enquanto cuidam de suas crianças (SCHNEIDER e ROSENSOHN, 1997: 101).

É verdade, o teletrabalho permite conciliar a vida profissional e a vida familiar, mas isso contradiz a realidade de que ele, o teletrabalho, vem adicionar simultaneamente duas cargas de trabalho: uma da vida profissional e outra da vida familiar. Em seu pequeno artigo "Não rentáveis, uni-vos!", Robert Kurz (2003) afirma que *originalmente, para que o capitalismo deixasse a humanidade viver, as "necessidades não-rentáveis" eram da competência das mulheres*, mas que, atualmente, esse "desprezo pela carne feminina" vive seu fim. *As mulheres seriam então oneradas com uma dupla carga: após o expediente, para elas começava e ainda começa, verdadeiramente, a labuta de reprodução para a parte da vida "inválida de viver" do ponto de vista capitalista* (KURZ, 2003: 21).

Schneider e Rosensohn (1997) chamam a atenção para o fato de que o teletrabalho pode significar uma solução, mas isso não elimina o fato de ser também prejudicial à mulher. É por isso que, de uma forma mais generalizada, Hirata (2002: 229) considera difícil explicar a modalidade de flexibilidade da mão-de-obra pelos mecanismos do mercado sem introduzir a dimensão familiar, a lógica do salário complementar e a preeminência da condição de mães de famílias sobre a condição de trabalhadoras.

## **7. Tecnologia, subjetividade e relações sociais de sexo: a unidade demográfica em foco**

Em geral, acredita-se que o ciclo de vida de um objeto resume-se à invenção, fabricação e comercialização deste. Gardey (2004) argumenta que essa concepção subestima a complexidade dos processos envolvidos no ciclo de vida dos objetos técnicos, tanto as incessantes negociações que intervêm em cada uma dessas etapas quanto a diversidade dos atores implicada em todo o processo.

A própria idéia de um ciclo linear de vida para o objeto deve ser revisada. Assim a invenção técnica raramente vale por ela mesma. Ela se realiza ou não dentro de um feixe de relações e de ações que a fazem tornar-se como objeto manufaturado e configurado por certas utilidades cujo interesse só é evidenciado na prática de apropriação pelos grupos de utilizadores, de amadores e de profissionais (GARDEY, 2004: 240).

A autora afirma que *os objetos técnicos são complexas amarrações entre a técnica e o social*, que adquirem um sexo no curso da complexidade histórica, feita de perdas e ganhos, de estabilidade e transformação (p.240).

A troca de propriedades que acontece entre as pessoas e as coisas contribui para a socialização das técnicas e também para a definição de papéis sociais. Misto de inovação técnica e social, esta troca é também um movimento de reforço ou de reiteration de estereótipos sociais ou de gênero (GARDEY, 2004: 265).

Em suas discussões, Gardey (2004: 241-2) parte da hipótese de que as técnicas são engajadas nas configurações e recondução das relações de dominação seguindo procedimentos em que convém elucidar os mecanismos.

Ocorre que o poder "verdadeiro" dos objetos reside na sua invisibilidade, especialmente porque o olhar perde a marca da



construção operada, absorvida pelo disciplinamento dos corpos e dos espíritos, dispersos no arranjo do espaço (GARDEY, 2004: 266).

De fato, esse disciplinamento dos corpos passa pela invisibilidade dos objetos técnicos, porque há uma tendência de naturalizarmos as complexas amarrações entre a técnica e o social e, por isso, tornam-se imperceptíveis as perdas e os ganhos, a estabilidade e a transformação. Entretanto, ainda que invisíveis, sempre ocorre a troca de propriedades entre as pessoas e as coisas; acontecem, por conseguinte, a socialização das técnicas e também a definição de papéis sociais. Na verdade, a complexidade que possibilita tal invisibilidade é cultivada pelas estruturas capitalistas. Conforme Cazeloto (2003: 20), *o capitalismo atual tem cuidado para garantir a docilidade dos corpos ao ritmo dos investimentos, mas utilizando-se de estratégias mais sutis, com uso intensivo da comunicação em massa. Associam-se aí as estratégias de maquinação da subjetividade realizadas pelo descobrimento e pela exploração da unidade demográfica* (NEGROPONTE, 1995) formada por uma única pessoa: o *sujeito*.

A colonização da subjetividade do trabalhador ou do consumidor pelo capitalismo contribui significativamente para a naturalização da reprodução das relações sociais de produção e, conseqüentemente, das relações sociais de sexo. Nessa perspectiva, Gardey (2004: 241) julga importante compreender como é que, *na intimidade das práticas técnicas* (esses tempos e espaços múltiplos onde se consolida a interação das pessoas e das coisas), *se edificam, se estabilizam, se reconfiguram e se reproduzem as relações sociais e em particular o gênero*.

No trabalho da educação a distância virtual, essa intimidade das práticas técnicas se concentra em torno das tecnologias de informação e comunicação. São essas tecnologias que possibilitam ao capitalismo a capilarização das relações sociais e a colonização da subjetividade. Por isso, tendo por base a preocupação de Gardey (2004), pergunta-se: Como se edificam, se estabilizam, se reconfiguram e se reproduzem as relações sociais (e em particular o gênero) no âmbito do trabalho docente virtual?

## 8. O que dizem os dados da pesquisa sobre as relações sociais de sexo, tecnologia e trabalho docente?

Além dos dados apresentados nos capítulos anteriores desta tese, fizemos um levantamento da percepção dos 150 docentes da educação a distância participantes da pesquisa em torno da temática *trabalho, tecnologias e relações sociais de sexo*. Apesar de já conhecer as discussões apresentadas nos itens anteriores deste capítulo, pretendíamos analisar peculiaridades das relações sociais de sexo no teletrabalho docente, isto é, levantamos elementos para compreender melhor o seguinte questionamento: *De que maneira as tecnologias de informação e comunicação afetam a organização do trabalho docente, considerando o gênero (sexo) da mão-de-obra docente?*

Sobre as relações sociais de sexo no âmbito do teletrabalho docente, os dados coletados são curiosos, mas parecem pouco condizentes com discussões teóricas sobre a temática: *trabalho, educação e relações sociais de sexo*. A Figura 5.1 mostra que foram baixíssimos, por exemplo, os percentuais de adeptos à concepção de que na educação o trabalho feminino é mais bem aceito do que o trabalho masculino (5,08%) e à concepção de que o trabalho feminino na educação presencial é mais valorizado do que o trabalho feminino na EaD (1,69%). Pareceu mais bem aceita a concepção de que o trabalho feminino na área educacional é mais valorizado do que o trabalho feminino em outras áreas (15,25% dos docentes escolheram esta opção). Já 20,34% dos participantes da investigação vêm nas tecnologias digitais alguma contribuição para a valorização do trabalho feminino. A maior concentração das respostas ficou em torno da concepção de que as atividades desenvolvidas na EaD podem ser realizadas perfeitamente por mulheres ou por homens. Isso é bom, muito embora os dados mostrem a existência (10,17%), entre os teletrabalhadores docentes, da concepção de que homens podem lidar mais facilmente com novas tecnologias e com os espaços virtuais em comparação às mulheres. Cabe o complemento de que um terço dos docentes que acreditam nisso era composto por mulheres. É importante dizer, por fim, que dois itens não foram escolhidos por nenhum docente participante da pesquisa, quais sejam:

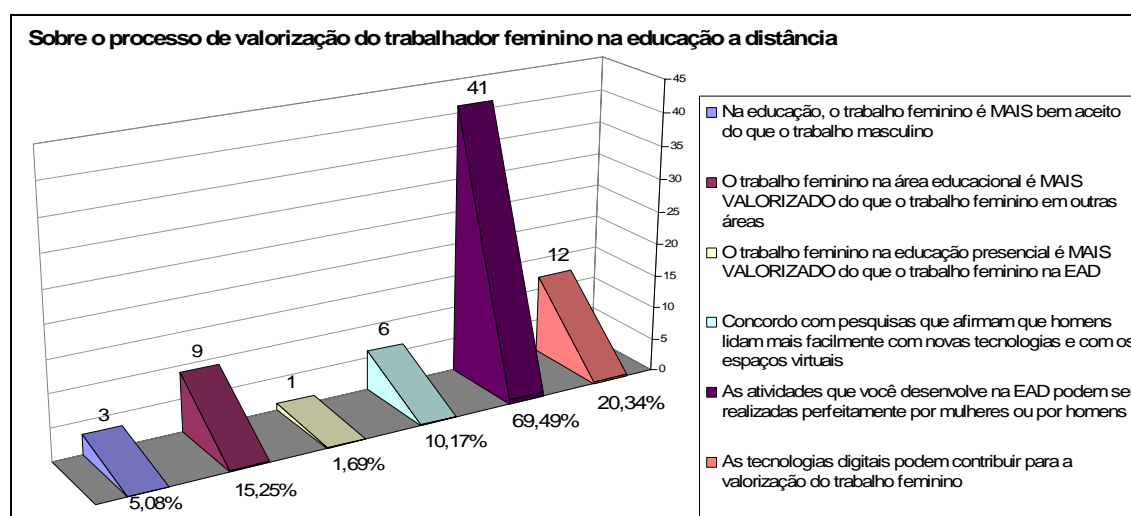
- **em geral**, o trabalho feminino é MAIS valorizado do que o trabalho masculino; e

- **na EaD**, o trabalho feminino é MAIS valorizado do que o trabalho masculino.

Correndo o risco de ser superficial e ingênuo, isso indica ser consenso que os docentes virtuais estão conscientes de que o trabalho feminino é desvalorizado em relação ao trabalho masculino, tanto no mundo do trabalho em geral quanto no âmbito da educação a distância. Na melhor das hipóteses, a não-escolha desses dois itens pode indicar que o trabalho das mulheres é tão valorizado quanto o dos homens.

Entre os comentários significativos deixados para esta questão de valorização do trabalho em termos de gênero, destacamos o Comentário A, que menciona o trabalho de EaD como uma tripla jornada para as mulheres.

Os homens são mais valorizados no ensino superior particular do que as mulheres. As mulheres permanecem assumindo triplas jornadas e o trabalho à distância fez com que acumulasse mais trabalho em casa, diminuindo o seu horário de sono (Comentário A).

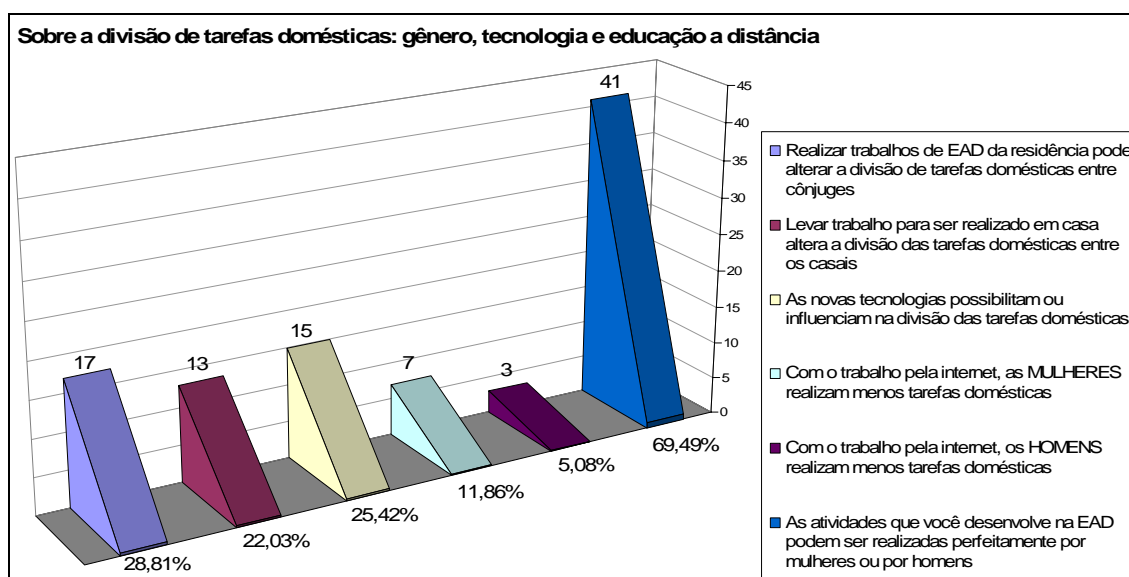


**Figura 5.1.** Percepção dos trabalhadores da EaD sobre o processo de valorização do trabalho feminino virtual.

Ainda sobre as relações sociais de sexo, tentou-se levantar possíveis diferenças nas formas de divisão das tarefas domésticas em função do trabalho docente virtual. A Figura 5.2 apresenta os dados sistematizados. Aproximadamente um quarto da amostra da pesquisa (25,42%) considera que as novas tecnologias possibilitam ou influenciam a divisão das tarefas

domésticas. Valores semelhantes foram observados no tocante à realização de trabalho na residência do casal. Se o assunto for levar trabalho em geral para ser realizado em casa, 22,03% consideram que a divisão das tarefas domésticas entre cônjuges sofre alguma influência. Se o foco recair sobre o teletrabalho docente, este índice sobe para 28,81%.

Foi relativamente alto o percentual de docentes participantes da investigação que consideram mulheres e homens capazes de realizar as atividades da EaD em perfeitas condições (69,49%). Um dado interessante da Figura 5.2 é que o trabalho pela Internet parece estar contribuindo para a redução das tarefas domésticas sob incumbência das mulheres — 11,86% dos participantes da pesquisa acreditam nisso.



**Figura 5.2.** Percepção dos trabalhadores da EaD sobre a divisão de tarefas domésticas em função do trabalho pela Internet.

Acreditamos que vale destacar ainda algumas curiosidades presentes nos dados da questão *benefícios e prejuízos das tecnologias no trabalho docente*. Cruzá-la com os dados de *sexo*, por exemplo, nos mostra que a maioria dos docentes (72,73%) que disseram que **o trabalho pela Internet AFETA o convívio do seu grupo familiar, mas não atrapalha em nada**, é

do sexo **feminino**. Por outro lado, em relação ao respeito ao tempo de trabalho, foi de 85,71% o percentual de docentes virtuais do sexo **masculino** que **só atende aos seus alunos no tempo de trabalho preestabelecido**, ainda que os alunos precisem. O mesmo ocorre em relação aos que responderam que “eu NUNCA uso meu ESPAÇO de descanso para trabalhos com EaD”: todos eram do sexo masculino. Ainda nesse aspecto, temos mais de 55% de docentes do sexo feminino no grupo que fez opção pelo item: “atendo meus alunos de EaD mesmo em horário de descanso ou de privacidade”. Enfim, parece haver indicativos bem fortes de que as mulheres acabam flexibilizando mais os limites entre os espaços e tempos de trabalho e de descanso, talvez por terem maior dificuldade de delimitar tais fronteiras e, ou, ainda, porque o flexibilizar e a empatia estejam, culturalmente, mais presentes na personalidade da mulher.

Com relação aos aspectos fonte de renda, cooperação, colaboração e convivência coletiva no trabalho, têm-se outros dados curiosos (Tabela 5.1).

**Tabela 5.1.** Dados relevantes a partir do cruzamento das categorias *sexo* e *coletividade* no teletrabalho docente

<b>Sexo</b>	<b>Percentual</b>	<b>Item do questionário</b>
Feminino	30,43%	No ensino presencial, a convivência com meus colegas de trabalho parece mais próxima
Masculino	69,57%	
Feminino	35,71%	O trabalho na educação presencial é mais cooperativo e colaborativo do que o trabalho na EaD
Masculino	64,29%	
Feminino	65,22%	O trabalho com EaD NÃO É um trabalho solitário
Masculino	34,78%	
Feminino	76,19%	As novas tecnologias permitem colaboração igual ou melhor do que vemos no trabalho presencial
Masculino	23,81%	
Feminino	66,67%	O valor que recebo pelo trabalho na EaD é a minha principal fonte de renda
Masculino	33,33%	
Masculino	100%	Com o trabalho pela internet, os HOMENS realizam menos tarefas domésticas
Feminino	0%	

Sobre a questão da convivência com colegas de trabalho, os dados parecem indicar que as mulheres conseguem estabelecer uma convivência mais freqüente e mais próxima quando o trabalho é realizado por meios

virtuais. O fato de a maioria dos docentes (69,57%) que acreditam numa convivência mais próxima entre colegas de trabalho da educação presencial ser do sexo masculino, associado ao fato de serem de homens também a maioria (64,29%) que crê que o trabalho na educação presencial seja mais cooperativo e colaborativo do que o trabalho na EaD, revela algum aspecto sobre as relações sociais de sexo: ou as mulheres possuem mais facilidade de estabelecer comunicação por meios virtuais (e presencial também) a ponto de não perceberem tanta diferença entre os processos interativos presencial e virtual; ou os homens sentem alguma necessidade (sociocultural) de relações por meios presenciais. Acreditamos que boa parte das explicações dessa revelação esteja em questões culturais e profissionais. Alguns indícios que nos levam a essa conclusão estão no fato de a maioria das mulheres não ter o teletrabalho docente como um trabalho solitário e de conseguir extrair das tecnologias de informação e comunicação maiores possibilidades de colaboração.

A título de curiosidade, apresentamos dados sobre fonte de renda e sobre divisão de tarefas domésticas. Em relação à fonte de renda, 66,67% dos participantes da pesquisa que têm na EaD a sua principal fonte de renda são do sexo feminino. Eram homens todos os docentes que acreditam que homens realizam menos tarefas domésticas quando trabalham pela Internet.

Organizamos os dados dos docentes a partir do cruzamento de três categorias: sexo, número de filhos e trabalho em domicílio (Tabela 5.2). Esses dados mostram que apenas na categoria *nenhum filho* tem-se uma quantidade maior de docentes do sexo masculino que leva trabalho para casa (62,86%). Em todas as outras categorias, em que alguma criança habita com o teletrabalhador docente, os percentuais de mulheres foram maiores — por exemplo, 72,22% dos docentes consultados, com dois filhos em casa, são do sexo feminino.

A Tabela 5.3 apresenta um detalhe interessante de ser observado: a atenção ou importância dada ao sistema de monitoramento da instituição. Percebe-se que, mesmo os homens representando apenas 40% do total de docentes participantes, nos três últimos itens da tabela (referentes ao monitoramento virtual), a quantidade de trabalhadores que deram atenção ao fato de estarem sendo monitorados concentra-se no sexo masculino (mais de 53% dos que fizeram opção por estes itens). Por sua vez, os docentes do sexo

feminino concentram-se nas três primeiras categorias, que representam certo desconhecimento ou pouca importância à questão do monitoramento do teletrabalho docente (as mulheres representam 59,35% nessas categorias, o que é basicamente a quantidade absoluta de mulheres participantes da pesquisa).

**Tabela 5.2.** Docentes virtuais que levam trabalho para ser feito em casa, distribuídos por sexo e pela quantidade de filhos habitantes na sua residência

Categoria	Sexo	Levam trabalho pra casa (presencial e EaD)	
		(Quantidade)	(%)
Nenhum filho	Feminino	13	37,14%
	Masculino	22	62,86%
Um filho	Feminino	13	61,90%
	Masculino	8	38,10%
Dois filhos	Feminino	26	72,22%
	Masculino	10	27,78%
Três filhos	Feminino	8	57,14%
	Masculino	6	42,86%

**Tabela 5.3.** Docentes virtuais que levam trabalho para ser feito em casa, distribuídos por sexo e pela preocupação com o monitoramento virtual do trabalho

Item do questionário	Sexo	Quantidade		
		Parcial	%	Total
O trabalho pela Internet é MAIS monitorado do que o trabalho na sala de aula presencial	Feminino	40	57,14	70
	Masculino	30	42,86	
DESCONHEÇO a existência de controle sobre meus tempos e atividades no curso	Feminino	14	70,00	20
	Masculino	6	30,00	
NUNCA TIVE restrição de acesso a informações sobre o curso	Feminino	19	57,58	33
	Masculino	14	42,42	
O sistema (software do curso) MONITORA os contatos do educador com seus alunos	Feminino	24	46,15	52
	Masculino	28	53,85	
O sistema (software do curso) MONITORA os tempos de trabalho do educador	Feminino	18	50,00	36
	Masculino	18	50,00	
O sistema (software do curso) MONITORA todas as atividades do educador a distância	Feminino	24	45,28	53
	Masculino	29	54,72	

## 9. EaD e divisão sexual do trabalho na Idade Mídia: considerações finais

Assim como Kergoat (1991) observou em seus estudos sobre a greve das enfermeiras, parece-nos que os teletrabalhadores docentes carecem de algo importante para conquistarem condições adequadas de trabalho, que pode ser explicitado em dois fenômenos: a) *adquirir consciência de estar numa relação salarial* e b) *desejar o reconhecimento da função social de seu trabalho* (reconhecimento de uma função útil à sociedade). Não perceber que está numa relação de força entre exploração e explorado, em que a força de trabalho é trocada por um salário, traz implicações negativas ao teletrabalhador como indivíduo (como unidade demográfica) e como categoria profissional. Quando não observado o segundo fenômeno, também haverá prejuízos ao trabalhador nos dois sentidos: como indivíduo e como categoria docente. Para um trabalhador isolado em sua residência, não será fácil atingir um nível de consciência necessário à sua autonomia na busca por condições de trabalho adequadas. É ainda mais difícil imaginar tal consciência se considerarmos um grupo social historicamente segregado, como é o caso da trabalhadora mulher. Esses mesmos argumentos são válidos para a questão do desejo por reconhecimento social da sua função.

Apesar da importância de efetivação desses dois fenômenos, os dados mostrados neste e noutros capítulos revelam que não são muitos os teletrabalhadores docentes que têm consciência de estarem numa relação salarial. Existe o desejo de terem sua função reconhecida como útil à sociedade, e isso pode ser percebido nas linhas e entrelinhas de diversas respostas e comentários. Por exemplo, foram recorrentes os comentários demonstrando certa revolta ou insatisfação com o evidente preconceito existente na própria instituição em relação às suas atividades. Nesse aspecto, os sindicatos podem desempenhar um papel importante. Essa consciência de estar numa relação salarial, por exemplo, pode ser acelerada através de programas de capacitação oferecidos pelos sindicatos. Entretanto, como veremos no próximo capítulo, não são poucas as questões relativas à representatividade dos teletrabalhadores na defesa dos seus direitos trabalhistas que precisam ser repensadas e adequadas ao teletrabalho.



Num contexto socioeconômico como esse do Brasil do século XXI, em que a realidade do pleno emprego foi substituída por outra do não-trabalho, associado ao poder de sedução das tecnologias digitais capitalistas, não fica difícil compreender como os docentes se submetem ao trabalho a distância nas condições como ele se objetiva. Ao menos parece não haver muitos motivos para profundas reflexões antes de se submeterem ao teletrabalho docente. A sedução do discurso tecnológico num contexto capitalista, a falta de opções de trabalhos em melhores condições e a crença na perspectiva democratizante ou no potencial socializador da educação a distância cuidam facilmente da conformação para o ingresso nessa atividade.

Nesse sentido, vale considerar um comentário de Cazaloto (2003): trocam-se os pesados e barulhentos teares pelas brilhantes e leves (*softs*) telas dos computadores para uma adequação sistemática ao chamado “capitalismo informacional”, e, então, quem não aderir ao computador está condenado à exclusão (mas a recíproca não é verdadeira: o conhecimento de informática não garante a inclusão). Esse argumento parece contraditório a uma afirmação feita por Hirata (2002), mas na verdade podem se complementar. Ambos são verdadeiros para o campo de teletrabalho na educação a distância: para se trabalhar na EaD virtual como tutor virtual, é obrigatório o domínio e a utilização das tecnologias de informação e comunicação; e, por isso, pode significar exclusão para pessoas (não somente mulheres) não-qualificadas.

As novas tecnologias tendem a reforçar a marginalidade das mulheres e constituem um perigo principalmente para as mulheres não-qualificadas. Na realidade, são os postos não-qualificados que desaparecem, e são também postos que implicam tarefas repetitivas que, com as mudanças tecnológicas, continuam disponíveis para as mulheres (HIRATA, 2002: 230).

Durante a análise dos dados, nos colocamos a seguinte questão: Quais são as conseqüências da introdução das novas tecnologias sobre o emprego, o trabalho e a qualificação de acordo com os sexos? Não havia o objetivo de respondê-la, necessariamente. Era apenas uma forma de orientação para a análise pretendida. Contudo, ela nos trouxe uma outra inquietação: Quem deve ser analisado primeiro: o sexo das tecnologias ou o sexo do magistério? A esse respeito, há um aspecto importante a ser

considerado a respeito do teletrabalho para docentes do sexo feminino que desenvolvem atividades virtuais.

Pelo que os dados demonstram, os teletrabalhadores docentes do sexo feminino ou masculino apresentam nível aproximado de qualificação no uso de tecnologias. Muitos deles afirmaram que muito do que sabem sobre trabalho com a telemática aprenderam após o ingresso no teletrabalho docente. Considerando que as tecnologias, historicamente, são do sexo masculino, a grande quantidade de mulheres no teletrabalho docente pode significar um avanço na feminização das tecnologias. As tecnologias de informação e comunicação podem ter significado maior oportunidade de as mulheres demarcarem território e competência no uso de tecnologias de ponta... percebemos que há alguma contribuição nisso!!!

Como afirma Volman (1997: 88), *se o gênero da tecnologia é socialmente construído, ele é também passível de ser colocado em questão*. O sexo da tecnologia seria masculino, então, somente porque seu lado feminino possui uma longa história social de segregação e subordinação, com estereótipos de subqualificação e incompetência para o trabalho com tecnologias. Por isso, *um exame mais detalhado das diferenças entre os sexos no domínio da tecnologia contribuirá ao progresso geral do conhecimento do mundo da tecnologia* (VOLMAN, 1997: 97).

Do ponto de vista da *mixité* no teletrabalho docente, esse posicionamento coloca muitos argumentos em questão. Poder-se-ia arriscar a dizer que a discussão de Hirata (2002) sobre *qualificação-gênero*, que passa pela relação *doméstico-profissional* e *homem-mulher profissionais*, não é verificada nesse campo do trabalho. Uma das hipóteses de Kergoat (1982: 4) é de que *a divisão social do trabalho tende a aumentar com a evolução tecnológica tanto no nível da divisão sexual do trabalho quanto no da divisão entre o trabalho manual e trabalho intelectual*. Isso também não foi observado entre os teletrabalhadores docentes. Por outro lado, argumentos contrários a esses de Hirata e Kergoat, defendendo que as tecnologias não são sexuadas (*gender-blinded*), também não podem ser defendidos quando o trabalho do tutor virtual está sob análise. As tecnologias da educação a distância são sexuadas. Talvez o que pudesse ser afirmado é que elas estão na contramão do que as feministas afirmam, porém nossa hipótese é outra.

Vale esclarecer que colocar esses e outros argumentos em questão não significa que sejam inválidos ou que estejam equivocados. Significa, sim, que um processo de trabalho configurado como o teletrabalho docente da EaD não dá conta das peculiaridades das relações sociais de sexo. Por isso é um equívoco analisar o gênero das tecnologias da EaD isoladamente. Como vimos ao analisar os gêneros da tecnologia e do magistério, é preciso considerar, em paralelo ou mesmo antes, que o trabalho docente constitui, já há algum tempo, um campo de trabalho marcadamente feminino. Isso simplesmente inverte a análise. Em vez de fazer a análise de que as mulheres estão tendo acesso a um campo de trabalho em que o uso de tecnologias de ponta é obrigatório (e isso seria positivo), talvez a análise deva ser feita inversamente: os homens, a partir da introdução de tecnologias de ponta, inserem-se num campo de trabalho de domínio feminino (o que, para as mulheres, não parece tão positivo). Contudo, vale destacar e repetir: trata-se de uma hipótese. Nossos dados não forneceram elementos suficientes para essa afirmação. Há que se aprofundar nesta investigação: Quem sabe a evolução da inserção feminina no trabalho remunerado e reconhecido possa acompanhar a aceleração do ciberespaço?

Sugerimos, inclusive, a quem se interesse em aprofundar essa discussão, que não se esqueça de que as novas tecnologias não abalaram a divisão sexual do trabalho:

As formas da divisão sexual do trabalho podem mudar. A divisão sexual do trabalho permanece (...), pois a história da tecnologia torna possível apenas o deslocamento das fronteiras do feminino e do masculino, jamais a supressão da própria divisão sexual (HIRATA, 2002: 217-8).

Para concluir, buscamos em Schneider e Rosensohn (1997: 89) um elemento interessante de ser considerado do ponto de vista da inclusão e da igualdade de tratamento. Eles afirmam que o estatuto do teletrabalhador (na França, vale destacar) deve se apoiar em três pontos, dentre os quais destacamos o primeiro para nossa análise:

- *Igualdade de tratamento entre homens e mulheres.*
- Evitar o risco de trabalho aos negros.
- O teletrabalhador deve ser voluntário.

## **CAPÍTULO 6**

### **TRABALHO COLETIVO E COLETIVO DE TRABALHO NA IDADE MÍDIA: organização social e técnica dos trabalhadores na educação a distância**

#### **1. Sobre polidocência, teletrabalho e coletividade na EaD**

O processo de trabalho docente foi alterado e ficou ainda mais fragmentado do que já era (MILL e FIDALGO, 2004). Nesse contexto de fragmentação do trabalho do educador, surgem figuras desconhecidas do trabalho docente tradicional. O trabalho que era realizado por apenas um profissional da educação é distribuído, agora, entre um grupo de trabalhadores. Como demonstram Belloni (2001) e Mill (2002), mais do que nunca, a organização do trabalho docente pode ser caracterizada como taylorista-fordista (apesar do trabalho na EaD poder ser, paradoxalmente, organizado segundo o modelo flexível de produção). Todos os princípios da administração científica de Taylor ou a lógica da linha de montagem podem ser observados no processo de trabalho docente desses tempos midiáticos. Vivemos, pois, uma época em que implicações previstas e já percebidas no trabalho de base taylor-fordista são aplicáveis ao teletrabalho do educador. Antes, no trabalho docente tradicional, ainda podiam minimamente ser considerados ou comparados aos artesãos, que dominam grande parte (ou todo) das etapas necessárias à elaboração do seu trabalho. Agora, no teletrabalho docente, essa realidade é, necessariamente, inexistente. A “totalidade” do trabalho docente foi dividida tecnicamente em várias parcelas e atribuídas a trabalhadores distintos, de modo interdependente. Como vimos

no capítulo sobre teletrabalho, essa equipe “colaborativa”<sup>48</sup> de trabalhadores da docência da educação a distância foi denominada de **polidocência**.

Em capítulo anterior, tratamos de caracterizar o teletrabalhador docente, quando concluímos que existe uma equipe de trabalhadores na docência da EaD; porém, apenas um deles realiza, de fato, suas atividades a distância. Trata-se do **tutor virtual**. Todos os outros membros da equipe colaborativa realizam suas atividades de forma presencial, sejam eles lotados na sede da instituição (coordenadores de disciplina, monitores etc.) ou nos pólos de atendimento presencial (quando existem).

Feitas essas duas pequenas precisões, fica claro que nossas análises serão direcionadas para um docente em especial (tutor virtual) e que seu trabalho é apenas uma pequena parte de um todo educacional, que é realizado por um docente coletivo (polidocência). Sendo assim caracterizado, preocupa-nos compreender as condições de trabalho a que esse tutor virtual está submetido, bem como sua concepção sobre associações de defesa dos direitos do trabalhador e sobre a legislação trabalhista para o teletrabalhador. Interessa-nos, neste texto, portanto, estudar como está configurado o processo de trabalho dos tutores virtuais em função da flexibilidade espaço-temporal. Quais são suas implicações?

Os teletrabalhadores correm riscos de isolamento no tempo e no espaço em relação aos outros trabalhadores, o que exigiria deles autodisciplina para controle do tempo e espaço de trabalho, bem como da intensidade com que realiza seu trabalho. Este é o posicionamento de Rossel et al. (1998: 280): *O isolamento inerente ao teletrabalho, no espaço e no tempo, demanda do teletrabalhador uma forte dose de autodisciplina e de autonomia*. Nesse sentido, vale lembrar que, segundo Rosanvallon e Troussier (1987: 24), *as “novas” tecnologias forçam-nos a reconsiderar a autonomia já conquistada pelo grupo de trabalhadores que vai utilizá-las*.

Quanto ao isolamento e outras tantas implicações do teletrabalho, são decorrentes das modificações pelas quais a nossa percepção de empresa passou recentemente.

O trabalho a distância permite contornar dois limitantes organizacionais: o tempo e o espaço. Ele modifica nossa percepção de empresa, até aqui definida por um lugar, um

---

<sup>48</sup> As aspas são apenas para chamar a atenção para a concepção de colaboração e cooperação que circula entre os teletrabalhadores.

tempo, uma função e uma equipe de trabalho. Este desaparecimento de unidade de lugar, que representava fisicamente a empresa ou a descentralização do escritório onde ficariam os trabalhadores, põe em questão a noção de empresa e de sentimento de pertencimento por parte dos trabalhadores. A empresa torna-se virtual (imaterial) e, assim, perde seu espaço definido e também seu reconhecimento real e simbólico por todos (ROSSEL et al., 1998: 274).

Essa desmaterialização da empresa, provocada pelo rompimento das limitantes horário (tempo de trabalho) e lugar (espaço de trabalho), destrói o sentimento de pertencimento à empresa ou ao grupo de trabalhadores, como acontece no processo de trabalho tradicional. Dentre as decorrências do não-pertencimento, emergem problemas de participação coletiva... Em sua maioria, são problemas localizados no centro do coletivo de trabalho<sup>49</sup>. De alguma forma, pode-se dizer que, no trabalho docente da educação a distância, estão se configurando formas identitárias distintas daquelas do trabalho docente presencial. Isso parece seguir uma tendência mais geral, como afirmam Demazière e Dubar (2006):

Não se trata mais de forma alguma de classes de indivíduos 'idênticos', mas de modalidades de identificação que coexistem e podem se atualizar em função de um contexto e de um ponto de vista. Potencialmente, um indivíduo qualquer pode ser identificado, nomeado, designado por seu 'grupo cultural de pertença' (étnico, religioso etc.), por seu 'grupo estatutário de vinculação' (classe etc.), mas também por sua 'categoria de referência' (por convicção) e mesmo pela 'rede informal de relações' da qual ele faz (provisoriamente) parte (DEMAZIÈRE e DUBAR, 2006: 185).

De fato, isso pode ser observado no teletrabalho docente. Como afirmaram Rosanvallon e Troussier (1987: 7), acredita-se que parte da mutação que vem ocorrendo no seio do coletivo de trabalho deve-se à evolução e às inovações técnicas. Existe, necessariamente, uma determinação das técnicas, entre as outras que determinam as formas de organização do trabalhador coletivo da EaD e, mais especificamente, do *coletivo de trabalho*.

---

<sup>49</sup> Utilizaremos as concepções de *coletivo de trabalho* e *trabalho coletivo* apresentadas por Rosanvallon e Troussier (1987: 12-5), para quem *trabalhador coletivo* pode ter um sentido mais geral (os trabalhadores de um país, por exemplo) e outro mais restrito. De forma restrita, a expressão *trabalhador coletivo* designa o pessoal de uma mesma unidade de produção (empresa ou estabelecimento). Assim compreendido, fica mais fácil compreender as implicações que uma mutação tecnológica pode trazer ao grupo de trabalhadores. Na EaD, o *trabalhador coletivo* é constituído pela polidocência, isto é, tutores virtuais e presenciais, monitores, coordenadores de disciplina (conteudista), auxiliares técnicos e administrativos e demais gestores. Como sugerem os autores, num sentido restrito, o grupo de trabalhadores da EaD que nos interessa nesta pesquisa (os tutores virtuais) serão denominados de *coletivo de trabalho*.

Esses autores chamam a atenção para as influências que essa dimensão técnica exerce, por exemplo, sobre a dimensão coletiva da qualificação no trabalho.

Como vimos no capítulo sobre teletrabalho docente, essa forma de trabalho seduz, sobretudo, porque traz consigo falsas promessas. A principal promessa não atendida pelo teletrabalho é o aumento do tempo livre. Há expectativas de que, com a auto-organização dos tempos e espaços de trabalho pelo próprio trabalhador, haja a liberação de mais tempo para dedicar à família, ao lazer, à reprodução. Parte das esperanças de mais tempo para o ócio é alimentada pelo desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (especialmente a Internet). Ao menos na educação a distância, foram elas as responsáveis pela expansão dos cursos de formação em todos os níveis. Também no teletrabalho da EaD, os motivos de sedução passam pela flexibilização dos espaços e dos tempos de trabalho. Jamais outra tecnologia possibilitou tamanha flexibilidade nos tempos e espaços de trabalho. Arriscaria a dizer que, quando realizado pela Internet, o trabalho na educação a distância configura-se, ao mesmo tempo, como taylor-fordista (fragmentação e produção em massa) e como toyotista (modelo flexível). Isso também constitui elementos de sedução para o trabalhador.

O desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação permite cada vez mais o rompimento de limitações temporais e espaciais. Muitos são aqueles que, graças a esta flexibilidade de nossa relação com o tempo e com o espaço, sonham com uma sociedade organizada com uma nova distribuição dos horários de trabalho, deixando a parte bela da vida ao lazer e à família (ROSSEL et al., 1998: 267).

Na prática, não é bem isso o que acontece. A teoria do ócio criativo não parece facilmente implementável, ao menos no âmbito do teletrabalho docente, pois não é essa realidade que se observa configurando no processo de trabalho docente da EaD. Recentemente, o Sindicato dos Professores de São Paulo (SINPRO-SP) realizou um Seminário sob o título *Avaliação Crítica da Educação a Distância*, e, entre as reflexões do evento, estava a constatação de que as condições de trabalho do teletrabalhador docente não são adequadas.

A atividade docente nos processos de EaD é a da prontidão permanente, com plantões de dúvidas e de atendimento aos alunos que se estendem em horários de trabalhos indefinidos e invariavelmente sobrecarregados de tarefas das mais diversas. Além disso, são poucas as escolas que disponibilizam equipamentos e cursos de qualificação que permitam ao

professor dar conta dos desafios que as novas tecnologias trazem consigo. (...) o que se percebe são situações em que a atividade docente perde sua natureza educacional e se configura à perspectiva da técnica como fetiche (SINPRO-SP, 2006: 4).

É preciso refletir a esse respeito. Acreditamos serem de grande contribuição os dados coletados e analisados nesta tese. Apresentamos, a seguir, o teletrabalho na perspectiva de diretoras e diretores sindicais e, adiante, sob a ótica dos docentes. Os dados coletados para esta investigação contaram com a participação de uma centena e meia de docentes teletrabalhadores (ver capítulo introdutório e aquele sobre a caracterização dos teletrabalhadores). Pelo posicionamento dos tutores virtuais e diretores sindicais, o teletrabalho docente constitui um campo de trabalho ainda em construção, carente de reflexões sobre sua organização e implicações diversas para o trabalhador. Trata-se, também, de uma forma de organização do trabalho ainda carente ou despida de legislações trabalhistas (SINPRO-SP, 2006).

## **2. O teletrabalho na perspectiva dos sindicatos: elementos para reflexão**

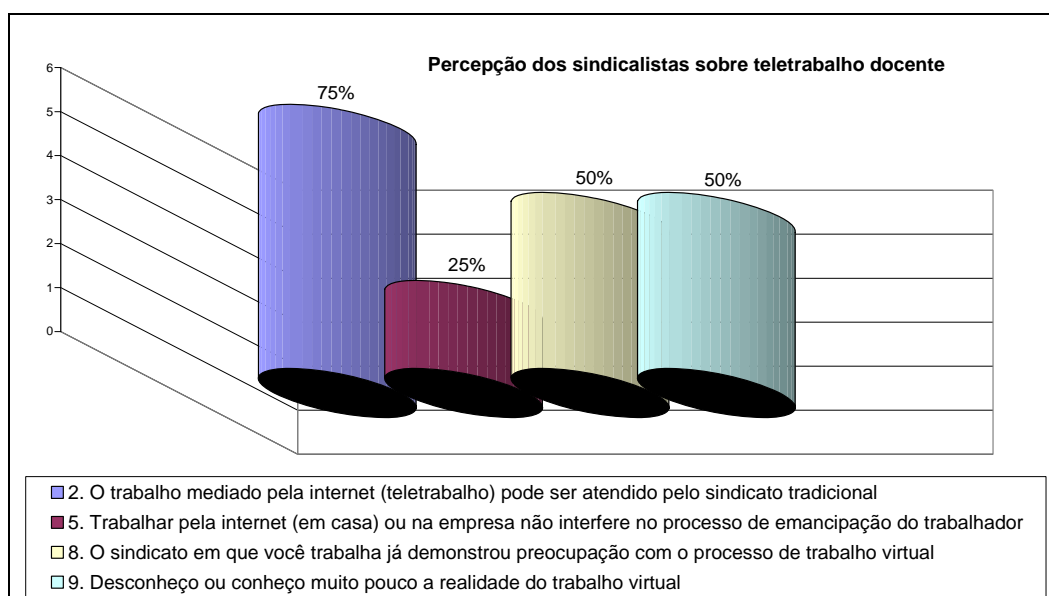
Também consultamos algumas instâncias de defesa dos direitos do trabalhador docente presencial. Foram enviadas mensagens (com as questões do Anexo B) convidando as diretoras e os diretores sindicais de instâncias representativas dos docentes de universidades públicas e particulares brasileiras. Do ponto de vista quantitativo, não obtivemos uma amostra representativa de aceite ao convite feito. Entretanto, os dados coletados revelaram alguns elementos essenciais à investigação.

A partir de uma lista de nove itens, foi solicitado às representações sindicais que indicassem as questões consideradas verdadeiras. O Quadro 6.1 apresenta a relação de itens da questão. Em seguida, a Figura 6.1 representa graficamente o resultado das informações fornecidas pelos sindicalistas participantes da investigação.



**Quadro 6.1.** Relação de itens sobre sindicatos virtuais apresentada aos representantes dos docentes da educação superior brasileira

1. Você já pensou ou já ouviu falar em sindicato virtual (sindicato para o trabalhador virtual)
2. O trabalho mediado pela internet (teletrabalho) pode ser atendido pelo sindicato tradicional
3. O sindicato brasileiro está preparado para atender às mudanças introduzidas pelas tecnologias digitais nas relações de trabalho
4. A informática (internet, por exemplo) não influencia os direitos trabalhistas
5. Trabalhar pela internet (em casa) ou na empresa não interfere no processo de emancipação do trabalhador
6. A legislação trabalhista brasileira é adequada ao trabalho virtual
7. A legislação do trabalho no Brasil já contempla atividades de teletrabalho (trabalho pela internet)
8. O sindicato em que você trabalha já demonstrou preocupação com o processo de trabalho virtual
9. Desconheço ou conheço muito pouco a realidade do trabalho virtual.



**Figura 6.1.** Percepção dos representantes sindicais dos docentes do ensino superior a respeito do teletrabalho docente.

Parece sensato começar a análise pelos itens que não foram escolhidos pelos participantes. Primeiramente por uma questão quantitativa, pois, dos nove itens, cinco não foram escolhidos — mais da metade, portanto. Segundo, porque, qualitativamente, as opções não escolhidas não podem ser consideradas menos importantes do que as demais. Em primeira instância,

esta não-escolha indica que os sindicatos tradicionais parecem conscientes de que a legislação trabalhista brasileira não é adequada para atendimento ao teletrabalhador docente. Não escolhendo o primeiro item, os sindicalistas demonstraram que os sindicatos virtuais (sindicato para o trabalhador virtual) nunca estiveram no centro de suas preocupações. Demonstraram também que, direta ou indiretamente, a informática (Internet, por exemplo) pode influenciar os direitos trabalhistas.

Se, por um lado, ninguém indicou que *o sindicato brasileiro está preparado para atender às mudanças introduzidas pelas tecnologias digitais nas relações de trabalho*, por outro, a maioria dos participantes da pesquisa fez opção pelo item *o trabalho mediado pela internet (teletrabalho) pode ser atendido pelo sindicato tradicional*. Pelos comentários que seguem mais adiante, esta questão fica mais clara: não consideram os sindicatos incapazes de atender ao teletrabalhador virtual, porém admitem que haja certa nebulosidade em torno dessa forma de organização dos trabalhadores. Essa “insegurança” em admitir que os sindicatos tradicionais estejam em condições adequadas para atender ao teletrabalhador docente tem suas bases nas lacunas da legislação trabalhista e no desconhecimento das reais implicações que o teletrabalho aporta ao docente. Esse primeiro aspecto é demonstrado quando nenhum dos participantes da pesquisa indica estar de acordo com o item *a legislação trabalhista brasileira é adequada ao trabalho virtual*. O segundo aspecto é evidenciado quando mais da metade das diretoras ou dos diretores sindicais consultadas/os afirmam *desconhecer ou conhecer muito pouco a realidade do trabalho virtual*, mesmo que o *sindicato em que trabalham já tenha demonstrado alguma preocupação com o processo de trabalho virtual*.

Ao final dessa questão havia um campo aberto para comentários espontâneos dos representantes sindicais participantes da pesquisa. Os comentários deixados concentraram-se nos argumentos de que a legislação trabalhista brasileira é inadequada para atender aos teletrabalhadores (Comentários A, B e C), ainda que os sindicatos sintam-se preparados para defender seus direitos. O Comentário B destaca que as demandas jurídicas do teletrabalho ainda não chamaram a atenção dos *Operadores do Direito*. Pelo Comentário C, percebe-se que os sindicatos ainda não estão muito envolvidos

com essa discussão, seja por falta de conhecimento de suas implicações ou por não considerarem uma temática tão importante assim.

Não há ainda lei trabalhista que contemple satisfatoriamente essa forma de trabalho (Comentário A).

Entendo que não houve ainda um debate entre os Operadores do Direito sobre o tema, de forma a se levantar demandas jurídicas específicas. Acho que a legislação trabalhista atual carece de elementos para regulamentar os eventuais conflitos no mundo do trabalho virtual (Comentário B).

Apesar de o trabalho docente já estar bastante informatizado, esta discussão ainda é incipiente no sindicato. Conheço bem a realidade do nosso trabalho, porém desconheço a legislação a este respeito (comentário C).

De fato, questões como trabalho extracontrato, invasão de privacidade ou tripla jornada de trabalho constituem aspectos ainda não previstos na legislação do trabalho no Brasil. De todo modo, há que se refletir sobre tais aspectos (Comentários D e E). Como vimos no capítulo sobre teletrabalho desta tese, não são poucas as especificidades do teletrabalho docente que podem trazer implicações negativas ao trabalhador.

Fiquei imaginando como deveria ser um contrato de trabalho para um dos nossos docentes que trabalhe na educação a distância. Se compreendo bem o que seja teletrabalho, tem aspectos como os problemas familiares ou a sobrecarga de trabalho que nem sei se tem como dizer que é “culpa” do patrão. Será que o patrão virtual pensou nisso tudo? Bom, acho que já é hora de refletir nisso tudo (Comentário D).

Embora esse Sindicato não tenha feito reflexões sobre o assunto, o trabalho virtual é uma realidade cujas implicações na vida do trabalho deve fazer parte da pauta de discussões (Comentário E).

Os sindicatos que já incluíram o teletrabalho em suas discussões sugerem adequações na legislação (Comentário F):

O SINPRO-RS vem fazendo uma série de discussões sobre o assunto, e já introduziu algumas cláusulas na CCT acerca de EaD. Não sou contra essa forma de trabalho. Ela precisa ser regulamentada. Estamos nessa luta (Comentário F).

Foi posta a seguinte questão aos diretores e às diretoras sindicais: Em termos trabalhistas, o que você pensa sobre o trabalho realizado em casa, pela Internet (teletrabalho)? Nas respostas, surgiram argumentos interessantes: a Internet pode abalar a identidade profissional (Comentário G) e estimula ainda mais a apatia dos trabalhadores docentes (Comentário H).

O trabalho do professor mediado pela Internet está mudando a própria noção do que é ser professor, pois, à distância, há a possibilidade de um mesmo professor atender a um número imenso de alunos (...). Parece que esse trabalho da EaD descaracteriza o ser professor. Por isso penso que a legislação é carente, não atende (Comentário G).

Penso ser um trabalho, em termos trabalhista, dificultador de uma real organização de trabalhadores, levando em consideração o estado de apatia dos trabalhadores não virtuais (Comentário H).

Se a mobilização dos trabalhadores da docência presencial já tem demonstrado certa apatia nos últimos anos, o trabalho virtual surge para piorar bastante as coisas, pois o trabalho pela Internet, segundo os comentários, estimula o trabalho individualizado e isolado (Comentário I).

Se por um lado [o trabalho pela Internet] facilita evitando deslocamentos, possibilitando a permanência com a família, por outro pode levar ao isolamento e acentuação do individualismo que já marca nossa sociedade. Acreditamos que a tecnologia deve facilitar a realização da vida social e não apenas uma maneira mais produtiva de acumular riquezas (Comentário I).

Além da apatia e do isolamento (e individualismo, por decorrência), surgiu entre os comentários a preocupação com a questão da invasão da privacidade do trabalhador (Comentários J e K).

Acredito que o impacto principal se dê na invasão de sua privacidade, pois é cobrado de estar sempre conectado, respondendo as demandas não só dos alunos, mas também de outras estâncias (Comentário J).

Não é uma questão simples. Na verdade há benefícios, como não necessitar deslocar-se, concentrar seu material de trabalho num único lugar, etc., mas, ao mesmo tempo, há certa invasão da privacidade do professor, afora o fato de que acaba-se trabalhando mais do que o normal (Comentário K).

Vale salientar que, neste Comentário K, além da preocupação com a perda de privacidade do teletrabalhador, denuncia-se também a sobrecarga de trabalho (não-paga) decorrente da flexibilidade espaço-temporal. Houve quem estendesse essa sobrecarga de trabalho à questão do desemprego dos auxiliares de secretaria, dispensáveis com o repasse de suas atividades ao docente. Pelo Comentário L, subentende-se que a telemática (fusão das telecomunicações com a informática) acabou repassando a carga de trabalho dos assistentes administrativos para os docentes, de modo que o conjunto de atividades docentes abarcasse também atividades administrativas ou

burocráticas (mais do que jamais houve no trabalho presencial). Entretanto, esse aspecto, com o desenvolvimento da telemática, atinge igualmente o trabalho docente presencial. Em ambos os casos, é visível a redução do quadro de trabalhadores técnico-administrativos nas secretarias dos cursos.

É uma realidade que, no caso dos professores, facilita para o lançamento de notas, a confecção de provas, trabalhos e a entrega desses, que não mais necessita ocorrer o deslocamento para isso, já que podem ser enviados por e-mail. Contudo, as pessoas que trabalhavam nas secretarias das escolas, muitas foram demitidas, pois o professor já faz o trabalho que elas fariam (Comentário L).

Também foi solicitado aos diretores e às diretoras participantes da pesquisa dar dicas a um sindicato que se disponha a atender aos teletrabalhadores. Praticamente todos os consultados sugeriram um estudo mais sistemático da problemática (Comentário M), com participação de profissionais diversos (Comentário N) e de teletrabalhadores docentes (Comentários O e P), visando conhecer melhor as implicações dessa nova forma de organização do trabalho.

Em primeiro lugar, buscar a definição do conceito de teletrabalhadores, e do teletrabalho. Qual a concepção e as implicações deste “tipo” de trabalho e que parte caberia ao sindicato atender? (Comentário M).

Debruçar-se sobre o tema, ouvindo a opinião dos mais diversos profissionais, desde professores até psicólogos, passando por sociólogos, economistas, advogados, etc. (Comentário N).

Se os estudos possibilitarem a compreensão do que seja teletrabalho já será um bom começo. É interessante notar que a busca pelas especificidades dessa forma de organização do trabalho docente foi, na opinião da maioria dos sindicalistas, aprender com os teletrabalhadores docentes para, a partir daí, buscar leis adequadas à situação (Comentários O e P). Assim, a compreensão ou o conhecimento das condições de trabalho a que estão submetidos os teletrabalhadores docentes (Comentário Q) passaria pela escuta aos trabalhadores virtuais, em debates coletivos. Consideramos isso bastante interessante porque evidencia o fato de se tratar de uma problemática relativamente nova.

Creio que os sindicatos devam fazer como o nosso, marcar reuniões com trabalhadores que desenvolvem seu trabalho mediado pela Internet, para acumular informações quanto às características desse trabalho. Seus aspectos positivos e negativos para o trabalhador (Comentário O).

Ver com esses trabalhadores quais as reivindicações, lutar pela sua implementação e em nível de Estado exigir leis trabalhistas que contemple essa nova forma de trabalho (Comentário P).

Em primeiro lugar, verificar quais as condições de trabalho estão sendo colocadas à disposição dos teletrabalhadores docentes (Comentário Q).

Dentre as dicas dadas pelos representantes sindicais, percebe-se certa preocupação com o caráter social do trabalho, pois, antes de ser teletrabalho, trata-se de um trabalho realizado por trabalhadores com limitações e necessidades humanas; e, também, preocupações com o investimento na capacitação dos sindicalizados: sendo profissionais conscientes, lutarão pelos seus direitos!

Alguns comentários explicitam que os benefícios das tecnologias de informação e comunicação devem ser aproveitados. Seria necessário, obviamente, tomar certas precauções com suas implicações negativas (Comentários R e S).

O trabalho do Sindicato deve considerar os prós e os contras referentes às tecnologias digitais (Comentário R).

É certo que a Internet revolucionou o acesso ao conhecimento e criou muitos mecanismos que facilitaram o trabalho docente, porém o nível de exigência aumentou de uma forma que, ao invés de emancipar o trabalhador, continua a colocá-lo em uma situação de escravidão. Esta foi mais uma brecha encontrada pelo maleável capitalismo (Comentário S).

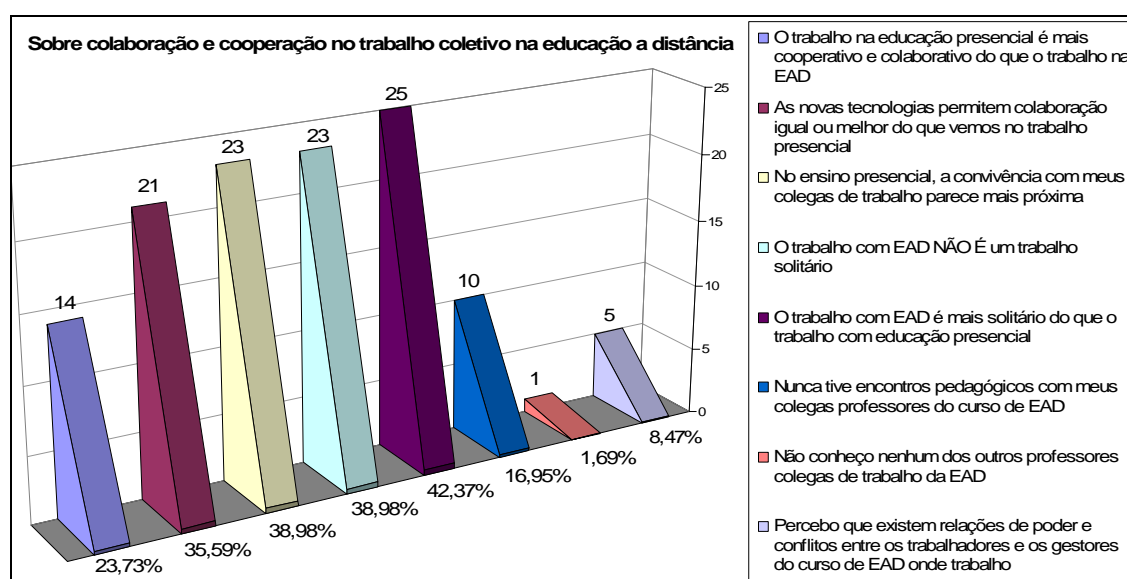
Nessas circunstâncias, apesar da crise que vive nos últimos tempos, sugere-se que o movimento sindical repense todas essas questões em função da qualidade de vida e da educação pública (Comentário T).

Creio que poucos sindicatos já pensaram nesta questão. O movimento sindical brasileiro passa por uma crise de representação e precisa lutar por um projeto de sociedade onde o trabalho seja o ponto central. Precisa estudar sobre todas as formas de trabalho e lutar para que os trabalhadores tenham melhores condições de vida. E nós, que representamos a categoria de professores, devemos defender uma educação pública e de qualidade (Comentário T).

Se servir de consolo, apenas duas/dois sindicalistas consultadas/os indicaram que trabalhar pela Internet (em casa) ou na empresa não interfere no processo de emancipação do trabalhador. Infelizmente, como foi analisado no capítulo sobre teletrabalho, ambos estão equivocados.

### 3. O teletrabalho na perspectiva dos docentes: contribuições para o debate

Um dos mais importantes aspectos decorrentes da organização dos trabalhadores da educação a distância é a questão da coletividade no trabalho e coletivo de trabalho. Os docentes participantes desta investigação foram consultados sobre esse assunto e os dados sistematizados apresentam-se na Figura 6.2. Pelos dados desta figura, observa-se que 42,37% dos docentes acreditam que **o trabalho com EaD seja mais solitário** do que o trabalho com educação presencial. Ao contrário, um índice de docentes bastante próximo desse (38,98%) considera que **o trabalho com EaD não é um trabalho solitário**. O mesmo percentual de docentes da amostra (38,98%) afirma que, no ensino presencial, a convivência com seus colegas de trabalho parece mais próxima em relação ao ambiente virtual. Vale destacar a informação de que trabalho solitário não significa desconhecer os colegas de trabalho, pois apenas um teletrabalhador afirma não conhecer nenhum dos outros educadores do curso em que trabalha. A quantidade de docentes que nunca tiveram encontros pedagógicos com seus colegas de trabalho no curso de EaD não parece muito baixa (16,95%).



**Figura 6.2.** Percepção dos trabalhadores da EaD sobre coletividade no trabalho.

Se por um lado os dados demonstram que 23,73% dos docentes consultados consideram o trabalho na educação presencial mais cooperativo e colaborativo do que o trabalho na EaD, por outro, um percentual ainda maior de docentes virtuais (35,59%) pondera que as tecnologias de informação e comunicação permitem colaboração igual ou melhor do que temos no trabalho presencial.

Alguns docentes da amostra (8,47%) já perceberam a existência de relações de poder e conflitos entre os trabalhadores e os gestores do curso de EaD onde trabalham. Grosso modo, essa informação pode demonstrar a existência de relacionamento entre os profissionais envolvidos no processo.

Em relação aos comentários espontâneos sobre essa temática, são poucos os que merecem destaque. Além de contraditórios, eles nos trazem poucos elementos para a análise. Tivemos vários comentários como o Comentário U, que reforçam os dados apresentados no gráfico. O Comentário V é interessante porque ele considera que o caráter solitário do trabalho docente da EaD é passageiro. A preocupação do Comentário X é um problema que traz desdobramentos pedagógicos e trabalhistas, pois passa pela compreensão do todo e da participação na construção da proposta de trabalho do curso.

No ensino a distância o trabalho é mais colaborativo e em equipe (Comentário U).

Não existe trabalho coletivo, é um trabalho muito solitário. Mas acho que isto é apenas passageiro, com o tempo este tipo de curso se torna mais comum e as pessoas começam a utilizar a tecnologia para se interagirem mais (Comentário V).

Sinto falta de poder discutir a proposta integral de um curso, para que todos juntos possam definir rumos e padrões de avaliação (Comentário X).

Entretanto, apesar desta consideração de que o trabalho na EaD é solitário (mesmo que passageiro) e embora alguns possam sentir falta de conhecer e participar da construção da proposta do curso, é preciso fazer uma pequena precisão em relação a isto: nenhum dos teletrabalhadores docentes consultados nesta investigação fez opção pelo item "sinto falta da convivência presencial com meus colegas de trabalho de EaD". Essa não-escolha indica uma contradição: A convivência presencial é uma demanda típica dos trabalhadores da educação a distância? Pelo conjunto dos dados da pesquisa,

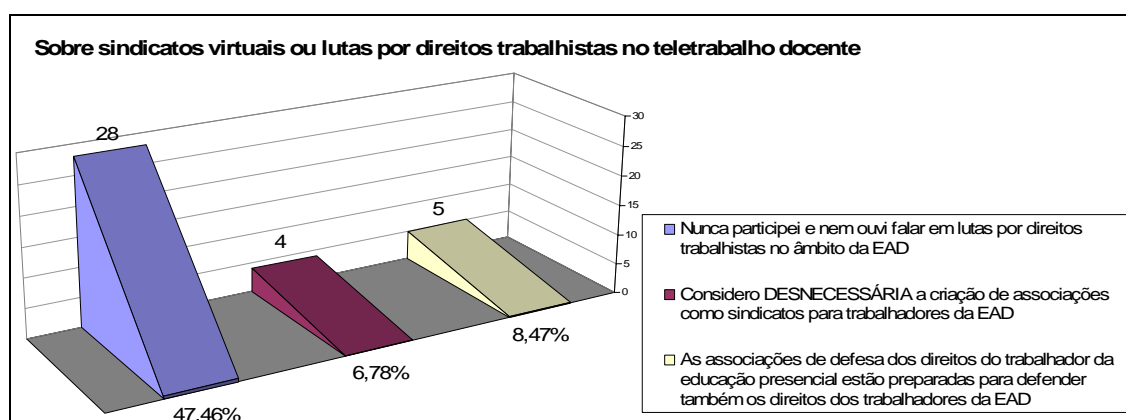


a justificativa mais plausível para a não-escolha do item está no fato de essa convivência ser perfeitamente possível pelas tecnologias de informação e comunicação. Quase todas as necessidades de interação entre trabalhadores já podem ser atendidas por meios virtuais: até mesmo um movimento mais robusto, como uma greve geral, acredita-se.

O que os trabalhadores da EaD sabem ou pensam sobre sindicatos e associações representativas ou sobre lutas por direitos trabalhistas no teletrabalho docente? Tentando encontrar respostas para esta questão, os teletrabalhadores docentes foram consultados e chegamos aos dados da Figura 6.3. Quase metade dos participantes da pesquisa (47,46%) afirma nunca ter participado nem ouvido falar de nenhum movimento ou lutas por direitos trabalhistas no âmbito da EaD. Apesar disso, alguns deles (6,78%) consideram desnecessária a criação de associações como sindicatos para representar trabalhadores da EaD. Percentual semelhante (8,47%) afirma que as associações de defesa dos direitos do trabalhador da educação presencial estão preparadas para defender também os direitos dos teletrabalhadores docentes.

Dentre os comentários espontâneos referentes a esta questão, destaca-se o Comentário Y:

Não percebo leis que possam estipular valores de horas de trabalho e que regulamentem regras para EaD (Comentário Y).



**Figura 6.3.** Percepção dos trabalhadores da EaD sobre sindicatos ou lutas por direitos trabalhistas no teletrabalho docente.

Em outras questões, os docentes consultados deixaram outros argumentos que merecem ser destacados aqui. O movimento coletivo dos docentes na busca de uma forma de organização menos perversa ainda parece ser, segundo alguns docentes, a melhor saída para o resgate da autonomia dos docentes (Comentário Z).

A equipe de professores da nossa instituição já construiu uma forma de trabalho que resgatou a autonomia perdida no modelo inicial de Educação a Distância (Comentário Z).

No entanto, alguns outros docentes insinuam que cada teletrabalhador deve buscar se adequar às novas condições de trabalho (Comentário AA).

É impossível não termos implicações com o trabalho em casa. O tempo destinado, o acesso e o custo dele; o tempo destinado a outros e não a familiares, mas são problemas que podem ser amenizados dependendo da habilidade de cada um (Comentário AA).

Fizemos uma sondagem relacionada à troca de saberes entre os docentes virtuais. Partimos do princípio de que, no dia-a-dia da escola tradicional, os professores *aprendem muito* uns com os outros, pelo contato direto com seus colegas de trabalho... nos corredores, na sala de professores, na sala de aula, na biblioteca, por exemplo. A partir desse pressuposto, os seguintes questionamentos foram feitos aos tutores virtuais: *O que você pensa sobre a troca de saberes entre os educadores da EaD? A troca de conhecimentos é mais evidente na EaD ou no ensino presencial? Como podemos comparar esta troca de conhecimentos entre educação presencial e EaD?* Além de levantar possíveis estratégias de troca de saberes profissionais entre os membros do coletivo de trabalho virtual, o objetivo da questão era compreender como esses teletrabalhadores docentes organizam seu tempo coletivo em momentos informais, com vistas à colaboração e à formação da competência tácita.

Entre os comentários dos participantes, prevaleceu a idéia de que as trocas ocorrem em ambos os casos (trabalho presencial e trabalho virtual), somente o *meio de trocas* (o ambiente de trabalho) é que difere. Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) simulam várias ferramentas (exemplo: bate-papo, mural, e-mail, videoconferência e fóruns de discussões) que tentam substituir os espaços de socialização e convivência dos docentes da educação presencial. Entretanto, foram recorrentes os argumentos de que

as trocas virtuais não eliminam a necessidade e importância dos encontros presenciais e vice-versa (Comentários BB, CC e DD).

Sei bem que encontros presenciais são fundamentais. Mas os contatos virtuais não deixam muito a desejar. Aprendemos com o contato interativo seja ele síncrono ou assíncrono, através de mensagens diversas. Essa possibilidade do assíncrono possibilita mais gente participar do papo. Nisso a convivência pela EaD até ganha, parece mais rica (Comentário BB).

Quando possível, as experiências do dia-a-dia presencial não podem ser excluídas do trabalho virtual. Há troca no virtual. Pode ser melhor, pois amplia o número de interlocutores... O mundo torna-se seu grupo de trocas. O fórum, por exemplo, é assíncrono e posso participar das dúvidas dos colegas a qualquer hora. Acho que as trocas diferem-se, dependendo das capacidades de adaptação de cada trabalhador (Comentário CC).

Mesmo no trabalho virtual é imprescindível, também, que os docentes tenham encontros presenciais, mesmo que não freqüentes. A troca de experiências, aprendizado, também, pode e deve ocorrer via as facilidades da Internet. Isso possibilita a ampliação, inclusive, do número de pessoas interagindo acerca de um objeto ou assunto. A inteligência coletiva na Internet parece mais facilmente construída. Se o docente presencial usar o espaço virtual de interatividade com seus colegas de trabalho, ganhará muito com isso (Comentário DD).

Parece haver, implicitamente, certo desejo de fusão entre os dois tipos de convivência, em que o ambiente virtual viria a enriquecer as possibilidades do ambiente de trabalho docente tradicional. Isso foi, por vezes, demonstrado explicitamente. Como no Comentário EE, há uma tendência de que os trabalhadores docentes da educação presencial façam uso dos ambientes virtuais para se encontrarem. Haveria, assim, um mesmo ambiente de convivência e troca de experiências, mas esse ambiente seria mesclado por convivências presencial e virtual.

A realidade e os tempos são outros... Mesmo no presencial, a NET deve auxiliar nas interações e trocas. Acredito que os educadores dos ambientes virtuais tendem a se encontrar no próprio ambiente virtual. Mesmo no ensino presencial, costumo encontrar os meus colegas mais por e-mail e fóruns de discussão do que pessoalmente (Comentário EE).

Considerando que muitos dos teletrabalhadores docentes são, antes, trabalhadores da educação presencial, parece fazer sentido essa tendência de fusão entre os dois ambientes. Isso evidencia, inclusive, a redução de

rivalidades e preconceitos entre estes dois grupos de trabalhadores (docentes da educação presencial e docentes da EaD).

Em outros comentários percebe-se que, mesmo sem dispensar por completo a essência dos contatos presenciais, há quem defenda maior efetividade nas trocas de saber no trabalho docente virtual (Comentários FF, GG e HH). Nesse sentido, consideramos interessante a menção à inteligência coletiva no trabalho virtual (Comentários FF e GG).

Na EaD aprende-se igualmente com colegas. Há trocas e calor humano. A inteligência coletiva é mais aguçada. Utilizamos as mais diversas ferramentas, disponibilizada numa plataforma específica para determinado curso. Fala-se muito da falta do contato humano, na virtualidade não é diferente; a meu ver, no virtual é até mais intenso, percebe-se um maior movimento no desenvolvimento do conhecimento (Comentário FF).

Inteligência coletiva pelo virtual é mais rica: as comunidades virtuais são essenciais e plenamente possível nos AVAs. Existe um foco maior no aprendizado por pesquisa e na leitura de artigos, entretanto, existe uma rica troca de experiências através de meio digital também. Por isso, acho melhor que o ensino presencial utilize as trocas virtuais e vice-versa (Comentário GG).

O ambiente virtual é mais rico pelo conteúdo e pelas atividades amplas que podemos visualizar. Minha experiência no presencial é outra: "nos corredores" aprendemos experiências tradicionais, professores desanimados, reclamações, fofocas, enfim coisas fúteis que não acrescentam em nada. Desculpe, é o que vivencio e que me decepção na educação (Comentário HH).

Não foram muito frequentes, mas alguns argumentos evidenciam certa desnecessidade de encontros presenciais. O argumento do Comentário II defende o contato virtual como mais bem preparado e mais essencial ao trabalhador coletivo. O ambiente presencial seria, assim, dispensável à convivência social dos trabalhadores (salvo para fins sexuais, como destaca a professora).

O contato direto, o tal contato físico, ou contato presencial, só é importante se o interesse for sexual. Se não for para ter uma relação sexual, o contato carnal não é importante. Neste caso, então o telefone, vídeo, e-mail, mensagem instantânea, o bate-papo, ou várias outras tecnologias são tão ou mais importantes do que um encontro casual num corredor para o qual você não se preparou e ainda assim ocupará e será ocupado! Além de, num corredor, geralmente você não estará equipado para estabelecer a devida comunicação e registro (Comentário II).

Nesta fala não está presente a questão do isolamento virtual do trabalhador coletivo virtual. Entretanto, localizamos alguns argumentos sobre a necessidade de estratégias e esforços pessoais para que o coletivo de trabalho possa existir de fato no teletrabalho docente (Comentários JJ e KK).

No trabalho virtual, os professores ficam mais isolados, se não houver uma estratégia para que eles desenvolvam atividades em conjunto. É aconselhável dosar atividades presenciais (Comentário JJ).

É um trabalho mais solitário e que se você não busca se comunicar com colegas que tenham certa afinidade e trocar experiências pode se tornar enfadonho e passível de erros na metodologia usada (Comentário KK).

Além de o caráter coletivo do teletrabalho docente estar, de certa forma, dependente das estratégias ou iniciativas individuais, percebe-se que as trocas de experiências só existem *em potencial*, o que não diferencia o trabalho virtual do trabalho tradicional (Comentário LL). Foi demonstrada, também, a preocupação com o empobrecimento pessoal e profissional do teletrabalhador docente (Comentário MM), em que acompanhou uma sugestão de intervenção dos gestores dos processos educacionais da educação a distância.

Nem sempre há trocas no presencial. Na educação a distância ocorre a mesma coisa. O que existem são possibilidades e, aí, vai depender do grupo. Acho que existe uma outra relação com o conhecimento na EaD que é um "a mais" para o docente... tem muito mais bases de dados com informações disponíveis ao docente. Depende dele! (Comentário LL).

O professor que só trabalha com o ensino a distância tende a empobrecer pessoal e profissionalmente. Penso que o contato diário entre os colegas é de fundamental importância. A coordenação de EaD deve cuidar disso: reunir os professores com frequência, oferecer oficinas presenciais e em ambiente virtuais para debate e troca de experiências (Comentário MM).

#### **4. Coletivo de trabalho e qualificação**

Resgatando a questão da qualificação do coletivo de trabalho, Rosanvallon e Troussier (1987: 15) afirmam que a qualificação coletiva do coletivo de trabalho pode ser caracterizada por quatro dimensões; *sinergia*, *solidariedade*, *imagem operativa coletiva* e *aprendizagem* seriam dimensões da qualificação coletiva a serem consideradas como resultantes da convivência

praticada no seio do coletivo de trabalho. Como apresentamos em capítulo anterior, apesar de o modelo de EaD mais aceito e vigente no Brasil possuir uma central de atendimento — um centro de referência geográfica para alunos e trabalhadores —, o tutor virtual não está necessariamente próximo dessa unidade de referência e, geralmente, realiza suas atividades de locais diversos. Há flexibilidade espacial e temporal. Pelos dados apresentados, o trabalho na EaD está organizado de uma forma dispersa ou distribuída, de forma que o trabalhador coletivo (polidocente) situa-se geograficamente de forma indefinida, mas geralmente distante de um núcleo de referência do grupo. Essa forma de organização flexível do trabalho docente foi possibilitada pela utilização das tecnologias de informação e comunicação.

Essa mediação técnica, ao possibilitar a flexibilidade nos horários e locais de trabalho, dificulta a convivência coletiva dos trabalhadores e, obviamente, também interfere no processo de qualificação destes. A falta de comunicação entre os membros do coletivo de trabalho impede o desenvolvimento e a prática das quatro dimensões da qualificação coletiva mencionadas por Rosanvallon e Troussier (1987). Dessa forma, *sinergia*, *solidariedade*, *imagem operativa coletiva* e *aprendizagem* podem ter níveis distintos de aplicação, dependendo do grau de mediação tecnológica das atividades. Rosanvallon e Troussier (1987: 19) alertam que *a evolução dos materiais, por exemplo, é sem dúvidas um poderoso fator de obsolescência dos saberes-tácitos (savoir-faire)*. Não há ruptura, claro. A substituição não é imediata, mas, paulatinamente, os antigos saberes-tácitos vão perdendo seu valor no processo e para a realização do trabalho.

Pensando no trabalho da educação a distância, isso tem que ser analisado sob dois ângulos: um deles, em relação ao trabalho presencial; e o outro, em relação ao grau de mediação tecnológica. Sabemos que o trabalho pedagógico na EaD faz uso mais intenso das “novas” tecnologias, especialmente da telemática (fusão de telecomunicações com informática). Por isso, sob o ângulo comparativo do trabalho presencial e virtual, poder-se-ia dizer que o antigo “elenco” de saber-fazer docente presencial passou por certa desvalorização e tende a perder ainda mais. Indício disso é a força com que o discurso tecnológico se impõe à educação nesses últimos anos. Não saber utilizar as tecnologias de informação e comunicação e não empregá-las no seu cotidiano de trabalho passou a ser considerado um pecado irreparável e sinal

de incompetência. Portanto, mesmo não havendo ruptura, na transição do trabalho presencial para o trabalho virtual, percebe-se que a evolução da mediação tecnológica (considerando que a telemática é mais evoluída do que a escrita) levou os saberes do docente presencial a tenderem à obsolescência. Isso está na base dos argumentos de Maggio (2001): *um bom professor não é, necessariamente, um bom tutor*. Esta autora tece diversos argumentos destacando os saberes necessários a um tutor e a um professor presencial. Essa discussão também está presente na análise, feita por Mill e Fidalgo (2004), sobre as *relações de saber na educação a distância virtual*.

Na perspectiva do segundo ângulo (comparação entre tutores virtuais em função das tecnologias que utilizam), há que se chamar a atenção para a qualificação coletiva do coletivo de trabalho (tutores virtuais). Esse grupo de trabalhadores, apesar de constituir um coletivo de trabalho (em prol de uma mesma atividade), apresenta dificuldades em relação àquelas quatro dimensões da qualificação coletiva a serem consideradas como resultantes da convivência praticada no seio do coletivo de trabalho. Pensar em *sinergia, solidariedade, imagem operativa coletiva e aprendizagem* no seio do coletivo de trabalho docente da EaD é um desafio. O fato de estarem dispersos, temporal e espacialmente, traz a esse grupo de trabalhadores algumas peculiaridades. Isso foi discutido nos outros capítulos, mas alguns aspectos merecem ser retomados aqui. Para isso, nos valem de algum dos dados coletados e apresentados nos itens anteriores.

Podemos resumir alguns dos argumentos selecionados da seguinte forma:

- a) O ambiente virtual de trabalho docente tenta simular todos os espaços de troca de saberes dos trabalhadores.
- b) Assim como no espaço presencial, as trocas de conhecimentos existem somente como possibilidade e não como fato.
- c) A efetivação de interações entre os trabalhadores depende da iniciativa de cada trabalhador, mas a mediação tecnológica exige mais do teletrabalhador docente.
- d) Docentes virtuais têm muito a ganhar com as interações presenciais.
- e) Docentes presenciais têm muito a ganhar com interações virtuais.
- f) A fusão dos ambientes de convivência (presencial e virtual) para trabalhadores docentes é uma tendência ou, ao menos, um desejo.

- g) No ambiente virtual de trabalho docente, as possibilidades de isolamento do trabalhador são bem maiores.

Percebe-se que os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), em cursos de EaD, apenas simulam os espaços de troca de saberes dos trabalhadores. Todo o restante recai sobre as iniciativas individuais e coletivas dos teletrabalhadores.

Para não sofrer um empobrecimento pessoal e profissional, o teletrabalhador deve ter consciência de que contatos com colegas de trabalho são fundamentais. Se não for docente presencial em paralelo, o teletrabalhador deve buscar alternativas de convivência com outros trabalhadores da educação. Em geral, o teletrabalho docente é mais solitário e estimula o isolamento. É importante que o teletrabalhador tenha consciência da necessidade de troca de experiências com colegas, ainda que desconheça os benefícios diretos e indiretos dessa troca de saberes.

O intercâmbio de conhecimento entre docentes da educação a distância depende, em grande parte, da iniciativa do grupo e até mesmo do esforço de cada trabalhador em buscar se comunicar com os colegas de trabalho. As tecnologias de informação e comunicação possibilitam, mas não estimulam, tal comunicação. A motivação por manter-se em contato com outros trabalhadores, relação essencial à qualificação do coletivo do trabalho, depende do poder de comunicação de cada trabalhador (característica pouco observável na maioria dos teletrabalhadores do sexo masculino — ver capítulo sobre tecnologia, EaD e relações sociais de sexo).

Rosanvallon e Troussier (1987: 21) fazem uma crítica ao fato de que, geralmente, a formação do trabalhador se dá descolada do cotidiano do trabalho. Segundo esses autores, *via de regra, a formação ignora a dimensão coletiva do trabalho. O princípio implícito que guia as políticas educativas e as ações de formação é que o trabalho é um fazer individual*. Eles exemplificam a importância da dimensão coletiva do trabalho dizendo que, quando encontramos uma exceção, são significativos os resultados: *a aprendizagem pelo método de resolução coletiva de problemas proposto nos círculos de qualidade é também uma formação*. É por isso que o coletivo de trabalho precisa configurar-se como algo para além da coexistência. *É por isso que convém estar atento à composição dos coletivos que realizam atividades por*



*meio das tecnologias de informação e comunicação. Atenção à comunicação e à heterogeneidade desse coletivo!*

## **5. O ciberespaço em prol da representação coletiva: tecnologia e democracia**

No início de dezembro de 2005, em Paris, foi realizado um Seminário<sup>50</sup> para discussão da temática *democracia e dispositivos eletrônicos*. O evento teve como um dos seus desdobramentos a relação entre o desenvolvimento tecnológico e os movimentos de militantes. A referência a esse evento deve-se à menção, feita em mais de uma palestra, em que *a Internet e outras tecnologias digitais ou eletrônicas não traziam, em si mesmas, potencialidades democráticas ou democratizantes*. Esse forte argumento assenta-se numa idéia de que todas as tecnologias são, por natureza, excludentes. É verdade: todas as tecnologias nascem com um total aproximado de 100% da população excluída do seu uso<sup>51</sup>. Aqueles pesquisadores que pensam dessa forma e que admitem existir benefícios no uso social das tecnologias acreditam que é a perspectiva de democracia e de participação social que torna uma inovação tecnológica disponível a um crescente grupo de pessoas. O que inclui é a *preocupação social*, traduzida na inclusão do maior número de pessoas (aquelas portadoras de necessidades econômicas, em especial) no grupo que usufrui dos benefícios dessa tecnologia. Enfim, toda tecnologia nasce como objetivação da exclusão, ou seja, ela é a exclusão. Por força de desejos sociais é que ela tende à inclusão. O movimento é, portanto, de um nível 100% excludente ⇔ tecnologia nula ⇔ 100% inclusiva<sup>52</sup>. Vale lembrar que nulo não quer dizer neutralidade. Jamais uma tecnologia pode ser considerada neutra, como também jamais atingirá a

---

<sup>50</sup> O evento foi organizado pelos órgãos franceses: Ministère de la Recherche e CNRS – Centre National de Recherche Scientifique, com início no dia 7 de dezembro, sob o título: *Démocratie et dispositifs électroniques: regards sur la décision, la délibération et le militantisme*.

<sup>51</sup> Argumentos desta natureza podem ser encontrados nas páginas finais do livro *Cibercultura*, de Pierre Levy (1999), embora possam ser encontrados, anteriormente, em textos de Derrick de Kerckhove ou Bertold Brecht. Este último tratou a temática nos anos 30, quando do nascimento do rádio como meio de comunicação de massa.

<sup>52</sup> Apesar de não-dicionarizado, preferíamos o uso do termo *includente* a *inclusiva*. Este último não parece abarcar o sentido que queremos dar ao termo, pois não soa como antônimo a excludente. Em todo caso, optamos por utilizá-lo.

inclusão objetiva. Em outras palavras, numa escala progressiva e para decepção de muitos tecnófilos<sup>53</sup>, uma tecnologia nasce, necessariamente, como o *conceito de exclusão* e **tende** para a inclusão, mas jamais atingirá o posto de *conceito de inclusão*.

Esse é um fato geralmente (e “ingenuamente”) ignorado pela maioria dos agentes sociais que desenvolvem atividades ou programas de inclusão social. Pelo esquema “100% exclusão ⇔ tecnologia ⇔ inclusão 100%” e numa concepção ampliada de tecnologia, pode-se dizer que *não há inclusão efetiva **sem** domínio efetivo de tecnologias*, assim como também *não há inclusão absoluta **com** o domínio das tecnologias*. O primeiro argumento é falho porque a concepção ampliada de tecnologia abarca formas organizacionais humanas e não apenas artefatos palpáveis. Isso quer dizer que tudo que é inventado pelo ser humano e para a humanidade constitui *tecnologias*; portanto, até onde alcança nossa capacidade de análise, não haveria um sequer programa com efetivas intenções inclusivas sem ter como objetivo uma tecnologia. **Corolário:** *é sempre a inclusão numa tecnologia o objetivo último de uma proposta inclusiva*. A essa conclusão devem-se acrescentar os dois eixos ou movimentos de qualquer processo de inclusão: a) incluir 100% das pessoas numa tecnologia e b) incluir uma pessoa em 100% dos benefícios desta tecnologia.

Retomando o segundo aspecto do esquema: *não há inclusão absoluta **com** o domínio das tecnologias*. O simples fato de ter acesso a uma tecnologia e dominar seu uso não significa, necessariamente, um efetivo processo de inclusão. Isso se deve ao simples fato de ser impossível haver inclusão absoluta numa determinada tecnologia. Essa impossibilidade tem raízes no contexto (socioeconômico, por exemplo) e em seus princípios dominantes. Na fase atual do capitalismo, por exemplo, essa questão é mais visível, especialmente pelo caráter de efemeridade e complexidade dessas tecnologias. Antes de haver a inclusão integral de todos numa tecnologia e de um em toda essa tecnologia, ocorre alguma reformulação do ciclo de criação, desenvolvimento e utilização dos objetos ou artefatos. Os interesses mudam

---

<sup>53</sup> Especialmente nos últimos tempos, a literatura sobre *tecnologia e sociedade* contou com diversos estudiosos do fenômeno de endeusamento ou endemoninhamento de artefatos tecnológicos. Estamos adotando, respectivamente, as terminologias *tecnofilia* e *tecnofobia* por serem mais recorrentes, mas há outros termos para os mesmos fenômenos (integrados e apocalípticos, de Umberto Eco, por exemplo).

e, no âmbito do capitalismo, mudam em função de maior acumulação de riquezas, isto é, tem sempre uma tecnologia mais complexa ou mais nova e sedutora para renovar o movimento de inclusão: o desejo de incluir e a esperança de ser incluído. Talvez deva ser dito: um quase falso ou malicioso desejo de incluir e uma quase ingênua esperança de ser incluído.

Dito isso, retomemos o evento sobre *democracia e Internet* e também a idéia de que tecnologias como a Internet não carregam consigo potencialidades democráticas ou democratizantes. Dentre argumentos e contra-argumentos levantados em torno do caráter democrático da Internet como espaço de representação coletiva, podem ser destacados os seguintes:

- A Internet muda a relação representante-representados.
- Na Internet se desenvolvem novas formas de organização militante, como democracia representativa.
- Efetivamente, na Internet não há movimentos participativos de organização representativa.
- Movimentos de participação no ciberespaço são, antes, movimento de aglutinação.
- As ações coletivas na Internet, além do caráter de aglutinação, estão entre a reação e a proação (tecnoativismo).

A Internet muda a relação representante-representados. Essa relação, no cenário tradicional, é marcada pela conferência ou delegação de poderes a um representante para que este exerça, em nome de quem o elegeu, algumas funções. No ciberespaço, essa relação se transforma por diversos motivos, havendo a dispersão geográfica e de interesses dos “interessados”, o surgimento do sentimento de solidão ou de desamparo por falta de um coletivo, diversificação do foco de interesse e perda de identidade como grupo político ou classe etc. Exatamente por ocorrer essa dispersão de interesses no grupo, há maior dificuldade de se pensar em representação desse grupo. Por isso, afirma-se que *os movimentos de participação no ciberespaço são, antes, movimento de aglutinação*. É possível a participação, mas não tão “fácil” como no cenário do espaço não-virtual. É difícil ocorrer uma efetiva participação, no sentido de “ter parte em” alguma coisa, porque, logo de início, o *motivo* pelo qual o ciberparticipante é convocado a tomar parte de algo surgiu sem o seu conhecimento e, em geral, esse *motivo* não o

afeta em (quase) nada. O participante de um movimento de luta no ciberespaço é convidado a **aderir** ao movimento. Há, pois, um movimento de aglutinação de pessoas virtuais em prol de um *motivo*, onde se unem num todo e se perdem como sujeito (se é que ele existiu). Antes de haver uma organização na lógica representante-representado, ocorre um agrupamento de interessados. Elementos distintos se unem e integram, formando um todo em que dificilmente se reconhecem as partes originais. Nesse processo, ocorre a perda de identidade (o que também pode ocorrer nos movimentos de lutas tradicionais).

Nesse desenrolar dos movimentos coletivos virtuais desenvolvem-se novas formas de organização militante, como democracia representativa. Efetivamente, pensando a Internet em si e por si, não há movimentos participativos de organização representativa, pois a Internet seria apenas um invólucro para “coisas” nascidas dentro dela... *coisas* essas geralmente supérfluas e fantásticas (irreais). Não é nesse sentido que direcionaremos a análise, pois trata-se de uma confusão entre a “vida” virtual e o espaço da Internet (ciberespaço). Os movimentos que regem a vida na Internet só podem ser vistos como supérfluos e inúteis para a vida real. Para a vida virtual, trata-se de coisas fantásticas e, por isso, sedutoras... Trata-se de um mundo em que problemas reais desaparecem.

Essa distinção precisa ser feita porque não é essa peculiaridade da Internet que nos interessa. Nosso foco está na Internet enquanto ciberespaço, como espaço de interatividade entre pessoas com interesses reais e comuns para além da vida virtual; como espaço de luta, onde podem se desenrolar movimentos coletivos virtuais em prol de objetivos da vida cotidiana e objetiva. Nesse sentido, podemos dizer: na Internet desenvolvem-se novas formas de organização militante, como democracia representativa. Nesse sentido, as ações coletivas na Internet, apesar do caráter de aglutinação, estão entre a reação e a proação. É perceptível que a maior parte dos movimentos nascidos na Internet tange ou passa pelo *tecnoativismo*. Há exagerada atenção a questões tecnológicas. Para além dessas questões, chama-se a atenção para o potencial do ciberespaço como suporte a movimentos coletivos de reação e proação: usar a Internet como espaço coletivo para reagir a um problema existente e para proagir a um problema vindouro. Ou seja, chama-se a atenção para as ricas potencialidades, jamais

pensáveis ou realizáveis na arena tradicional, em termos *reativos* (ação a partir de um problema posto) e *proativos* (ação para antecipar e evitar um problema; ação planejada para mudar o futuro).

Estamos tentando dizer que, sendo o trabalho na educação a distância e outras formas de organização do trabalho neste século XXI marcados pelo uso intensivo do ciberespaço, há que se pensar que é nesse novo espaço de militância que algumas ações representativas devem tomar corpo. Dizendo isso, estamos afirmando que é ingênua e pretenciosa toda tentativa de enquadrar os problemas vividos pelo teletrabalhador virtual na mesma “grade” de soluções tradicionais dos sindicatos. Assim, novas iniciativas de representação do trabalhador estão por nascer.

Pensem o ciberespaço pelo esquema do nosso argumento anterior (Quadro 6.2): toda tecnologia nasce excludente e, não necessariamente, morre inclusiva, embora obedeça sempre a esse movimento exclusão-inclusão.

**Quadro 6.2.** Relação entre desenvolvimento tecnológico e processos de inclusão

nascimento		tecnologia		morte
100% exclusão	↔	(nula)	↔	inclusão 100%

Dissemos que a inclusão numa tecnologia é fruto da *preocupação social* traduzida na inclusão do maior número de pessoas no grupo que usufrui dos benefícios dessa tecnologia. Por isso, objetivamente, toda tecnologia é exclusão e, por força de desejos sociais, tende a tornar-se inclusão. Completamos o argumento com a conclusão de que *não há inclusão efetiva sem domínio efetivo de tecnologias*, assim como também *não há inclusão absoluta com o domínio das tecnologias*. Por fim, consideramos que o ciberespaço possui peculiaridades diversas, dentre as quais destacamos a seguinte: apesar de a Internet constituir-se num invólucro de coisas alheias à realidade objetiva, ela também pode constituir-se numa arena de luta coletiva, com possibilidades especiais de interatividade entre pessoas com interesses reais e comuns para além da vida virtual. Ou seja, potencialmente, há no

espaço da Internet grande fertilidade para novas formas de organização militante, com ações reativas e proativas. Por isso, discordamos do argumento reapresentado no Seminário sobre Democracia e Dispositivos Eletrônicos: acreditamos que *a Internet e outras tecnologias digitais ou eletrônicas **trazem** consigo potencialidades democráticas ou democratizantes*. Há que explorá-las.

Se o ciberespaço possui tempos e espaços de natureza diversa daqueles da arena tradicional, há que pensar em possíveis usos deles em favor de um grupo específico: no caso, os teletrabalhadores docentes. Não são poucos os argumentos em favor desse investimento no ciberespaço: trata-se de uma tecnologia excludente, como todas as outras, e sedenta por ser inclusiva; ela é o principal meio de trabalho (o próprio campo de trabalho) do docente da educação a distância; traz prejuízos diversos para o teletrabalhador docente; e, entre outros tantos argumentos, trata-se de uma tecnologia que, como todas as outras, emergiu no contexto capitalista e, portanto e certamente, está sendo utilizada para exploração do trabalhador e acumulação do capital.

A sugestão é que as associações de representação dos direitos trabalhistas não subestimem o processo de criação, desenvolvimento e utilização dos objetos ou artefatos. Para além disso, sugere-se que sejam pensadas em formas de uso "militantista" do espaço cibernético e que se aproveite da fertilidade aí latente. Estamos reclamando para o desejo de incluir e para a esperança de ser incluído, ainda que, por vezes, falso, malicioso e ingênuo. De todo modo, vale uma pequena precisão: *a ingenuidade dos tecnófilos é proporcional à ignorância dos tecnófobos*.

Enfim, para quem quiser aprofundar essa discussão, basta retomar a teoria marxista sobre os elementos constitutivos do trabalho: sujeito, meios e objeto do trabalho. Tendo o ciberespaço como meio de trabalho, questiona-se: Qual foi mesmo a importância atribuída, por Marx, aos meios de trabalho? Não ofereceremos resposta a tal questionamento. Apenas traremos à tona o posicionamento de Gorz (1973). É uma citação longa, mas apropriada.

Se o comunismo deve ter lugar, é preciso que os produtores diretos se apropriem e mudem completamente as técnicas, a organização do trabalho, o modo de emprego das máquinas, a disposição dos lugares de trabalho, a relação com o saber e com a instituição (escola) que o transmite. Isto é necessário porque os 'meios de produção' não são somente instalações e máquinas; são igualmente as técnicas, a ciência incorporada nas máquinas e instalações, e que dominam os trabalhadores

como uma potência produtiva independente do trabalho. Além disso, a ciência e as técnicas devem igualmente ser revolucionadas e reconquistadas pelo proletariado, reapropriadas coletivamente, como poder comum a todos, para a reunificação do trabalho manual e intelectual, para uma completa reformulação tanto da organização do trabalho quanto da instituição escolar (GORZ, 1973: 14 e 15).

## **6. Coletividade no trabalho: considerações sobre representação sindical na Idade Média**

Especialmente após os anos 70, as associações sindicais entraram num movimento de perda do seu poder de representar o trabalhador. Também o capitalismo viveu crise semelhante na mesma época<sup>54</sup>. De um período de pleno emprego caminhou-se, aos poucos, para uma sociedade do não-trabalho. Já nos anos 90, a crise econômica leva as empresas a repensarem suas despesas. *Em particular no domínio dos serviços, o teletrabalho é apresentado como um dos meios de aliviar o orçamento e de satisfazer à demanda por flexibilidade no trabalho* (ROSSEL et al., 1998: 280). Tendo por base o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, estes autores apresentam um elemento importante para a crise dos sindicatos:

O trabalho conhece uma crise socioeconômica e cultural que transforma suas modalidades. Daí resulta uma nova relação entre trabalho e lazer, entre esferas doméstica e profissional, virtualização de uma parte das trocas sociais e econômicas e, paradoxalmente, possibilidade de revalorização da interação face-a-face (ROSSEL et al., 1998: 281).

Entre as estratégias capitalistas de estímulo ao desaparecimento das representações dos trabalhadores por luta de direitos trabalhistas está o usufruto do desenvolvimento tecnológico a seu favor. Desde o pós-guerra, já era evidente a força das tecnologias no desmantelamento do coletivo de trabalho: *a transformação do padrão tecnológico e organizativo nas indústrias no pós-guerra alterou as bases dos contratos coletivos de trabalho* (CATTANI, 2000: 227). Desde o nascimento das tecnologias digitais, os capitalistas apropriaram de suas possibilidades de expropriação de mais valor do trabalho, percebendo bem cedo o potencial da telemática (fusão de telecomunicações com informática) para a extração da mais-valia relativa, absoluta e

---

<sup>54</sup> Sobre esta discussão, ver DUARTE (2000).

extraordinária. No bojo dos movimentos maiores de globalização e da forma de organização flexível do trabalho, essas tecnologias de informação e comunicação ganham importância súbita e extrema. O movimento capitalista foi não somente de apropriação dessas tecnologias, mas também de estímulo ao seu desenvolvimento constante. Isso explica em muito o fato de toda tecnologia ter um caráter excludente e, em parte, explica também o ganho de força que tiveram os programas sociais pela inclusão em tudo e de todas as naturezas. Incluir torna-se palavra de ordem, mesmo que, em geral, seja desconhecido o fato de ser impossível uma inclusão integral e efetiva. Nesse processo, desenvolve-se um discurso tecnológico extremamente sedutor. Essa sedução funda-se numa mística da possibilidade do acesso a tudo. Como afirma Castels (2003), passamos a viver a *Era do Acesso* numa *sociedade do consumo*.

Essa questão do discurso tecnológico numa *era do acesso* ganha espaço quando associada às potencialidades das tecnologias de informação e comunicação em *acessar a todos* sem que todos se reúnam. Favacho e Mill (2006) analisam as origens desse poder sedutor do discurso tecnológico, tendo por base a idéia de Negroponte (1995) em relação à Era do Acesso mencionada por Castells e outros autores da área. Negroponte analisa a bidirecionalidade das tecnologias de informação e comunicação, que as diferem de tecnologias como a televisão e o rádio, e diz que agora é possível atingir a menor partícula da sociedade, a célula da sociedade, ou seja, uma pessoa. O autor denomina esse sujeito individual de *unidade demográfica*.

Assim, no ciberespaço, o capitalista pode acessar a unidade demográfica do trabalho ao mesmo tempo em que dificulta contatos entre esses trabalhadores e possíveis movimentos reivindicativos. Contando com a sedução do discurso tecnológico, ainda vende a idéia de que os sindicatos incomodam não somente o patrão, mas também os próprios trabalhadores. Cada trabalhador, individualmente, atuando como gestor das próprias competências, passa a negociar sua força de trabalho. Em outras palavras, com base nos dados coletados para esta pesquisa e nas análises supracitadas, pode-se dizer que as tecnologias de informação e comunicação possibilitam ou estimulam três novas realidades:

- O capitalista sabe onde e como encontrar o trabalhador, esteja ele onde estiver e quando estiver. Isso vale para



convocá-lo ao trabalho e, principalmente, para estimulá-lo ao consumo. Associadas às tecnologias organizacionais de base flexível, o capitalista não tem exatamente nada a perder com isso.

- Cada trabalhador passa a negociar sua própria força de trabalho e, assim, dispersam-se. A maioria das implicações trabalhistas daí decorrentes é maléfica e diversa, a exemplo da perda do poder de barganha e das precárias condições de trabalho.
- Estando em crise e, talvez, desatento ao desenvolvimento tecnológico, os sindicatos perdem as unidades demográficas. Ao contrário dos benefícios por parte do capitalista, as associações sindicais só têm a perder com essa nova situação. As tecnologias de informação e comunicação provocam a pulverização dos trabalhadores, estimulando a perda de identidade como categoria de trabalho.

Se assim o é, por que o sindicalista não pode fazer uso das mesmas estratégias capitalistas, isto é, capilarizar a sociedade num processo de colonização da subjetividade do trabalhador? Tecnicamente, isso parece plenamente possível, pois é exatamente o que o capitalista tem feito: usar as tecnologias de informação e comunicação para acessar *subjetividades*. Ao tratar de uma possível relação comunista com o desenvolvimento tecnológico, Gorz (1973) afirma que deveriam ser mantidos os usos que fazemos das tecnologias, mas sob uma ótica de socialização dos desdobramentos. Dessa forma, o problema estaria na escolha política e não nas técnicas ou na organização produtiva.

Tudo poderia continuar como no capitalismo, desde que os benefícios da produção fossem direcionados para finalidades sociais "democráticas". "Tudo o que é produtivo do ponto de vista capitalista deve continuar produtivo (deve tornar ainda mais produtivo) nesta fase de transição para o socialismo". Haveria aí uma fusão política para uma aliança de todos os trabalhadores, o que constituiria o "trabalhador coletivo produtivo" (GORZ, 1973: 251-2).

Para finalizar, nos valeremos do alerta de Rossel et al. (1998), quando afirmam que o teletrabalho traz alguns inconvenientes para os trabalhadores.

No plano profissional: redução das oportunidades de carreira, dificuldade de se motivar por estar fora da dinâmica coletiva, perda do interesse se realiza um trabalho repetitivo ou monótono, bem como a degradação de suas competências resultante do seu isolamento social (perda de contato com outros trabalhadores e com a vida da empresa) (ROSSEL et al., 1998: 280).

## **7. Organização dos trabalhadores na Idade Mídia: considerações finais**

Ao analisar os dados desta pesquisa, algumas questões podem e devem ser levantadas em torno das condições de trabalho do teletrabalhador docente, pois se resumem na crença de crescente precarização do trabalho. Salvo raras exceções, as condições de trabalho na educação a distância têm se configurado da seguinte forma:

- Carga horária alta e com dupla jornada de trabalho (no caso de mulheres, trata-se de uma terceira jornada de trabalho, pois os afazeres domésticos já ocupam o lugar de segunda jornada).
- Elevado número de alunos por docente, variando de 15 a 200 alunos para uma carga horária média de 10 a 20 horas de trabalho semanal.
- O teletrabalho tende a ser realizado à noite ou em horários de tempo livre para o descanso, pois é visto como “bico” ou fonte complementar da renda do grupo familiar.
- Os contratos de trabalho na EaD, quando existem, são vagos, temporários, de tempo parcial e, às vezes, pagos na forma de bolsas de trabalho (o que evita a criação de vínculo empregatício e dispensa a obrigatoriedade de benefícios como 13º. salário). Algumas especificidades dos contratos de trabalho na EaD virtual podem ser conferidas no Anexo D. No Anexo J, apresentamos o texto da Lei de Bolsas do atual Governo Federal.

- Os ganhos salariais são, em média, baixos para configurar a principal fonte de renda do grupo familiar, além dos problemas inerentes ao recebimento do salário em forma de bolsas de estudos ou bolsas de trabalho.
- Há despreocupação com as despesas do trabalhador com equipamentos e serviços (energia elétrica, conexão à Internet etc.), o que gera condições de trabalho inadequadas (exemplo: mobiliário e espaços inadequados).
- Os espaços e os tempos dedicados ao trabalho são flexibilizados em função da responsabilidade, autonomia e necessidades diversas: trabalho de tempo parcial, realizado no tempo de reprodução, no espaço familiar, de descanso, com recebimento por uma carga horária inferior àquela negociada em contrato.
- Há dificuldades do teletrabalhador docente em gerir seu próprio tempo e espaço de trabalho no contexto familiar e de vida privada, o que torna tempo e espaço de descanso e lazer em horário e local de trabalho. Ignoram-se os perigos à saúde pessoal e familiar daí decorrentes.
- Faltam informações e suportes para orientação (de associações sindicais, por exemplo) em relação a direitos e deveres peculiares ao teletrabalho. Acrescentam-se, ainda, lutas por legislação mais adequada e orientação para capacitar os teletrabalhadores em função de seus direitos.

Essas podem ser consideradas questões simples, mas com repercussões inevitáveis às condições adequadas de trabalho. Por isso, merecem atenção.

“Pra não dizer que não falei das flores”, existem pontos positivos inerentes a esse processo de trabalho virtual. No decorrer de todos os capítulos destacamos aspectos positivos e negativos deste “novo” tipo de organização do trabalho. Especialmente nos Capítulos 4 e 7, demos atenção às positivities do teletrabalho docente. No Anexo E também podem ser encontrados diversos argumentos a favor do teletrabalho. Outra prova disso é o entusiasmo com o qual ingressam e trabalham os docentes dessa

modalidade de ensino. Como conclusão, podemos dizer que existem aspectos positivos em questões como flexibilidade dos espaços e tempos de trabalho, autonomia para organizar os próprios locais e horários de realização das atividades, possibilidade de letramento digital, possibilidade de tempo mais livre, aumento das possibilidades de a mulher ingressar no mercado de trabalho remunerado enquanto acompanha a educação e o crescimento dos filhos... Se positividade alguma habitasse aí, tenderíamos a concluir que a forma de organização dos trabalhadores virtuais de modo geral (e dos teletrabalhadores docentes em particular) seria uma nova forma de autoflagelo docente, alguma espécie de masoquismo. Sinceramente, não foi isso que percebemos nas linhas e entrelinhas dos dados coletados.

Para finalizar, retomamos uma observação do SINPRO-SP (2006: 22): *as negociações coletivas estabelecidas pelos sindicatos poderiam garantir a tutela de proteção necessária. O grande desafio é garantir regras de proteção que sejam efetivamente respeitadas e cumpridas*. O problema está posto. **Aos sindicatos da educação** pediríamos *atenção às especificidades* do trabalho docente quando realizado sob forma de teletrabalho; e, **aos docentes**, solicitaríamos *tomada de consciência* em relação às implicações trabalhistas, especialmente àquelas de médio e longo prazo, em termos individuais e coletivos. A ambos desejamos sucesso em suas iniciativas!

## CAPÍTULO 7

### ANÁLISE DO USO DOS TEMPOS E ESPAÇOS DO TRABALHADOR DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA VIRTUAL: sobre produção e reprodução no trabalho da Idade Mídia

#### 1. Introdução: sobre produção e reprodução na contemporaneidade

As categorias tempo-espaço constituem-se num ponto nevrálgico do processo de trabalho. É por isso que, grosso modo, toda a dominante teoria de organização do trabalho taylor-fordista poderia ser resumida em *otimização do uso do tempo do trabalhador*. Foi por isso que a teoria taylor-fordista entrou em crise. E também foi o tempo-espaço o centro das atenções da teoria que veio a substituir quase por completo suas antecessoras. O *toyotismo* ou *modelo japonês* inovou os elementos centrais do taylor-fordismo, mas, em verdade, foram necessárias muito poucas mudanças para além da flexibilidade espaço-temporal da produção. No fundo, a crise da teoria científica de Taylor ou da linha de produção de Ford assenta-se nos aspectos temporais e espaciais do processo de produção. Enfim, os usos que fazemos do nosso espaço-tempo no âmbito da produção e da reprodução são importantes para nós mesmos, para a sociedade e para o capitalista que está interessado na compra de força de trabalho. Trata-se de uma categoria propagada como mercadoria valiosa e não-desperdiçável (PADILHA, 2004: 219).

Qualquer análise dessa categoria *tempo* no bojo do processo de trabalho, que considere o tempo como uma instituição “social”, vai dividi-lo em *tempo de trabalho* e *tempo livre*. As atividades humanas seriam, então, organizadas em atividades *produtivas* (ou de trabalho) e atividades *reprodutivas* (ou de lazer e ócio). Essa composição leva alguns pesquisadores à busca de definições e delimitação não apenas de *tempo de trabalho*, mas, principalmente, de *tempo livre*.

Assim, neste capítulo da tese, apresenta-se um estudo sobre os tempos do trabalho na educação a distância virtual, isto é, objetiva-se, neste texto, elucidar como se tem configurado a organização dos teletrabalhadores docentes em termos temporais e espaciais para realizar suas atividades na EaD, considerando questões de lazer, descanso, família, tecnologia e trabalho.

## 2. A propósito do tempo livre: lazer e descanso na EaD

Considerando a importância do *tempo livre* na sociedade atual, que tem no trabalho seu eixo central, começaremos nossas reflexões pela concepção de *tempo livre* e tempo “*não-livre*”. É importante, portanto, saber o que se entende por tempo livre. Conforme Padilha (2004: 218),

a compreensão de **tempo livre**, visto como um dos tempos sociais, sempre esteve vinculada aos significados do trabalho e do tempo de trabalho e, dessa maneira, seu sentido principal prevalece sendo o de um **tempo de não-trabalho**, embora nem todo tempo fora da esfera do trabalho seja um tempo disponível para o lazer ou para o ócio.

Tempo livre seria, pois, todo o tempo não dedicado ao trabalho. Vale remarcar, ainda, o aposto da autora: *nem todo tempo fora da esfera do trabalho seja um tempo disponível para o lazer ou para o ócio*. Ou seja, tempo livre não é sinônimo de tempo disponível para lazer ou ócio. Contrariamente à concepção de Puig e Trilla (2004: 21-22), lazer e ócio são entendidos por Padilha (2004: 220) como duas esferas distintas do tempo livre: no tempo liberado para o lazer haveria a realização de atividades, enquanto ao ócio está associada a idéia de não fazer nada, de contemplação e de preguiça. Puig e Trilla (2004) distinguem apenas *tempo livre* de *ócio*.

O ócio supõe a liberação das obrigações do trabalho e a disponibilidade de pessoal do tempo. Mas o ócio não é sinônimo de tempo livre. O tempo livre é unicamente uma condição necessária, mas não suficiente. Muitas vezes, utilizam-se equivocadamente ambos os termos como sentidos equivalentes (PUIG e TRILLA, 2004: 21).

Não distinguir as esferas do tempo livre (ócio e lazer) pode ser um equívoco na medida em que supõe um único nível possível de uso do tempo livre. De fato, é possível equiparar tempo de ócio e tempo de lazer na medida em que, juntos, constituem o tempo disponível em que não se busque nenhum objetivo financeiro, mas apenas satisfação pessoal (MARCELLINO,

1990). Entretanto, considerando que o tempo livre também é regido pelo capital (e não somente o tempo de trabalho, como ingenuamente se pode imaginar), tempo é dinheiro. Por isso, a contemplação no ócio não é vista da mesma forma para proletários e dominantes. Para uns (trabalhadores), isso constituiria em preguiça, isto é, um “pecado capital”; para outros (dominantes) o ócio seria fonte de libertação e emancipação. Padilha (2004) diz que com o surgimento do relógio (“máquina” típica da Revolução Industrial) é anunciada uma progressiva desapareição da ociosidade, mas que o desaparecimento é mais evidente para a classe trabalhadora, “pois os setores dominantes das sociedades industriais viam nesse tempo a possibilidade de libertação, criação e alegria” (PADILHA, 2004: 220).

Puig e Trilla (2004: 44) introduzem um novo elemento na discussão sobre tempo de não-trabalho que vale salientar. Eles definem que parte do tempo de não-trabalho do trabalhador é hipotecada em diversas ocupações (família, descanso, deslocamento, política, religião etc.). Portanto, o tempo que tais obrigações ocupam não pode ser considerado como tempo livre.

Enfim, para o objetivo deste texto, consideramos importantes essas pequenas precisões entre os conceitos de lazer e ócio como componentes do tempo livre. Contudo, numa perspectiva mais geral, existem posições diferenciadas, por vezes contraditórias, entre os autores da área, para os conceitos de tempo livre, lazer, ócio, recreação, entre outros. No próprio Dicionário Crítico do Lazer, organizado por Gomes (2004), percebe-se essa diversidade (ou imprecisão) de concepções. Todavia, para nós, interessa-nos esta concepção mais geral (Quadro 7.1) de que o tempo do trabalhador é dividido em *tempo de trabalho* e *tempo de não-trabalho*; e de que o tempo de não-trabalho pode ser dividido em *tempo dedicado a obrigações* paraprofissionais, familiares etc. e *tempo livre*; e, por fim, interessa que este tempo livre divida-se em *tempo de lazer* e *tempo de ócio*.

**Quadro 7.1.** Divisão dos usos do tempo do trabalhador (Fonte: adaptado de PUIG e TRILLA, 2004: 45)

Tempo de trabalho	Tempo de não-trabalho		
Tempo de trabalho	Tempo dedicado a obrigações paraprofissionais, familiares, religiosas e políticas	Tempo livre	
		Lazer	Ócio

Segundo o entendimento marxiano, o desenvolvimento das forças produtivas deve levar a humanidade a despendar cada vez menos tempo no trabalho e a dispor cada vez mais de tempo livre no qual possa desenvolver toda sua potencialidade (SOUZA JR., 2001: 325; PUIG e TRILLA, 2004: 28). Seja pela redução do desemprego, seja pelo aumento do tempo livre, essa busca pela redução da jornada de trabalho tem sido uma “luta” travada por trabalhadores de várias épocas e lugares. Isso pareceu possível e necessário durante décadas ou séculos. Entretanto, Padilha (2004) lembra que a redução da jornada pode não ser uma “entrada” tão evidente para o “reino da liberdade” (Marx), pois, sendo o tempo livre regido pelo capital, equivaleria à redução de salário. Ou seja, aumentar o tempo livre toma, nesse segundo momento da história, um sentido contrário àquele estabelecido como ideal pelo pensamento marxiano. A meta dos sindicatos passaria a ser, então, pela redução da jornada de trabalho sem redução de salário.

As redefinições ou metamorfoses do capitalismo pós anos 70, resultantes da crise econômica do período, parecem estar na origem dessa nova concepção de redução da jornada. Seja pelas conseqüências do desenvolvimento tecnológico, seja pela colonização da subjetividade (ou do tempo livre), o capital consegue reverter a situação que lhe era desfavorável. A liberação do trabalho transformou-se em desemprego e o progresso indefinido, em degradação onipresente (PUIG e TRILLA, 2004: 39). Para esses autores, as expectativas e previsões otimistas sobre a chegada da chamada civilização do ócio, diante do desemprego, cedem lugar a uma “solução” com crescente número de adeptos, do ponto de vista da sociologia do ócio:

“dividir entre todos o trabalho disponível e, assim, todos ganham mais tempo livre. (...) Esse caminho nos leva a uma sociedade dominada pelo tempo livre (...). Representa, sem dúvida, uma mudança de grandes possibilidades, mas também muitos perigos” (PUIG e TRILLA, 2004: 40).

Creio que os perigos estejam na falsidade dessa solução. O tempo livre ganhado pelo desemprego não vai se enquadrar, muito provavelmente, em nenhuma perspectiva de ócio ou lazer. Retomar a questão das metamorfoses do capital, associada ao desenvolvimento tecnológico, clarifica os reais usos desse “tempo livre” que serão feitos pelos trabalhadores. Longe de constituir uma civilização do ócio, como vislumbrada na década de 1960, está acontecendo a *sociedade da inatividade* (PUIG e TRILLA, 2004: 179) e da



*multiatividade*. Em vez de liberar o tempo do trabalhador, a dificuldade de conseguir um emprego de “pleno-tempo” leva este trabalhador a realizar, paralelamente, atividades múltiplas. Dessa forma, o que era para constituir tempo de reprodução (tempo de lazer ou tempo de ócio) vai sendo minado pela necessidade de rentabilidade do capitalismo deste século. Tudo parece se resumir em reorganizações tecnológicas do capitalismo, mais interessadas na expropriação de mais-valor do que na liberação do trabalhador para a contemplação no ócio ou a recreação no lazer.

Com o alastramento, a partir das últimas décadas do século passado, da terceira Revolução Industrial – baseada na difusão de novas tecnologias, como a microeletrônica, a robótica e a informática, e de novos modelos de produção e gestão –, aliada ao neoliberalismo, um número crescente de indivíduos mundo afora se vê entre a cruz e a espada. De um lado, o desemprego, do outro, um trabalho a cada dia mais absorvente, exigente, instável, estressante (LOBO, 2003: 12).

Nesse contexto, não são evidentes os indícios de que nos aproximamos da civilização do ócio criativo. Ao contrário, como destaca Robert Kurz (2003: 21), “a lógica do capital torna cada vez mais evidente a sua brutalidade essencial. (...) O capital cobiça insaciavelmente o trabalho humano que deve transformar-se em cada vez mais capital”. Enfim, nesse contexto e com o atual estágio de desenvolvimento tecnológico,

o trabalho conhece uma crise socioeconômica e cultural que transforma suas modalidades. Daí resulta uma nova relação entre trabalho e lazer, entre esferas doméstica e profissional, virtualização de uma parte das trocas sociais e econômicas e, paradoxalmente, possibilidade de revalorização da interação face-a-face (ROSSEL et al., 1998: 281).

Emergem-se, daí, as condições adequadas para o desenvolvimento do teletrabalho. Um contexto de possibilidades tecnológicas para flexibilizar os limites entre os tempos de trabalho e de não-trabalho, onde o trabalhador “dispõe-se” a abarcar uma sobrecarga de atividades e num momento em que o capital explora novas formas de superação da crise a que (quase) esteve submetido nos últimos tempos, parecem condições perfeitas para se desenvolver o que estamos denominando de **colonização da subjetividade**, como evolução da *colonização dos tempos de reprodução*. Veremos isso adiante.

Como destacam Rossel et al. (1998: 267), sob a falsa promessa de *mais tempo livre*, o trabalhador é seduzido a exercer uma dupla jornada: uma

no seu tempo de produção e outra, como teletrabalhador, no seu tempo livre. Como consequência, há, obviamente, uma precarização das suas condições de trabalho; especialmente porque essa segunda jornada é aceita, geralmente, como fonte de renda complementar e, por isso, firmada com contratos de trabalho precário (salário baixo ou sobrecarga de atividades, por exemplo). Pergunta-se, nessas circunstâncias, onde estaria o caráter revolucionário da redução da jornada de trabalho... ou, de outra forma, o que significa (aumento de) tempo livre nesta Idade Mídia?

David Harvey (2001) recorre a Hareven (1982) para mostrar que, no contexto atual (denominado pós-moderno), o tempo de não-trabalho é progressivamente minado e tomado pela busca incessante de acumulação do capital. Hareven define “tempo da família” como o tempo para criar os filhos e transferir conhecimento e bens entre gerações através de redes de parentesco.

Podemos ver como o “tempo da família” pode ser mobilizado para atender às exigências do “tempo industrial”, que aloca e realoca trabalho para tarefas segundo vigorosos ritmos de mudança tecnológica e locacional forjados pela busca incessante de acumulação do capital (HARVEY, 2001: 188).

A experiência do teletrabalho configura-se nessa perspectiva de mobilização do “tempo da família” para atendimento ao “tempo industrial”. O momento histórico atual (ou o desenvolvimento tecnológico atual) apresenta as condições adequadas para a exploração capitalista de atividades no tempo livre do trabalhador. Harvey (2001: 189) afirma que “cada modo distinto de produção ou formação social incorpora um agregado particular de práticas e conceitos do tempo e do espaço”. Ao teletrabalho como formação social atual agregam-se práticas e conceitos espaço-temporais peculiares, marcados pela fluidez, flexibilidade e virtualidade literais.

### **3. A percepção docente sobre uma sala de aula muito engraçada**

A vida digital exigirá cada vez menos que você esteja num determinado lugar em determinada hora, e a transmissão do próprio lugar vai começar a se tornar realidade. (...) Se, em vez de ir trabalhar levando meus átomos para o centro da cidade, eu acessar meu escritório e fizer meu serviço por via eletrônica, qual será meu local de trabalho? (NEGROPONTE, 1995: 159).

O que é a nova sala de aula, isto é, o que é o local de trabalho do docente virtual? Retomando Frago e Escolano (2001: 62), *a escola ocupa um espaço e um lugar: um espaço projetado ou não para tal uso e um lugar por ser um espaço ocupado e utilizado*. Questiona-se, portanto: Como a escola virtual é percebida pelo educador? Então, no capítulo 3, analisamos a forma de organização dos tempos e espaços da educação a distância. Agora, teremos a oportunidade de perceber como os próprios teletrabalhadores estão organizando, na prática, seus espaço-tempos nas atividades virtuais.

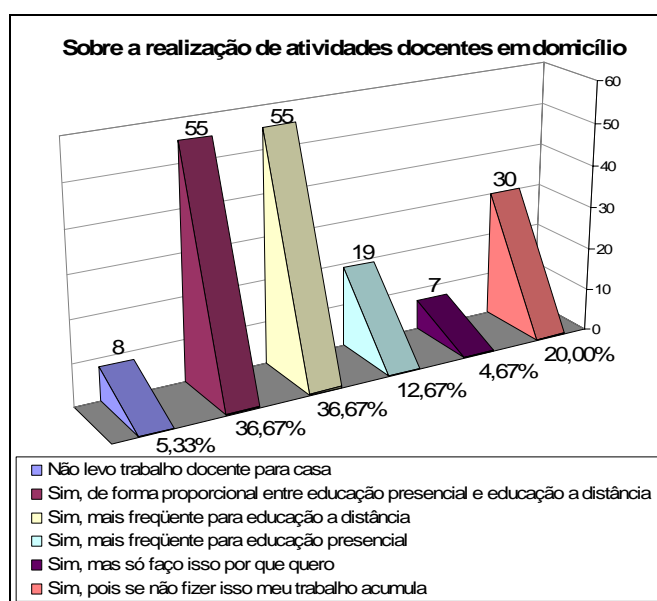
Assim, será preciso considerar a análise feita sobre os aspectos espaço-temporais do trabalho pedagógico na Idade Mídia, com especial atenção à importância dos tempos e espaços escolares, que constituem fatores fundantes para a compreensão do processo de trabalho pedagógico, inclusive para o seu desenvolvimento. Vimos que a sala de aula e outros espaços educacionais são tecnologias desenvolvidas para dar suporte a diferenciadas propostas pedagógicas. Reside, nesse espaço escolar, uma importância formadora. A forma como ele está organizado interna e externamente, a definição das suas unidades de funcionamento, como ele é explorado, apropriado, ocupado e definido evidenciam a história dos grupos que o conformam.

Dussel e Caruso (2003: 235) afirmaram que a história da sala de aula manteve-se quase que imutável nos últimos cinco séculos (ou antes), mas podem ser percebidas, desde meados do século XX, afirmam, bruscas mudanças nessa história em função de instalação da técnica e da tecnologia no contexto escolar. Como concluímos naquele capítulo, trata-se, simplesmente, de uma sala de aula com outra materialidade e com temporalidade distinta. Como argumentaram Frago e Escolano (2001: 78), o que percebemos são *lugares, isto é, espaços elaborados, constituídos. Espaços com significados e representações de espaços*. Todo espaço é um lugar percebido e essa percepção é um processo cultural, daí nosso interesse em compreender como os teletrabalhadores docentes compreendem não apenas seus espaços de trabalho pedagógico, mas também seu espaço de descanso e lazer.

#### 4. Uso dos tempos e espaços pelo trabalhador da EaD virtual: o que dizem os dados da pesquisa?

Tendo como objetivo entender como os próprios tutores virtuais percebem seus tempos e espaços de vida privada e de trabalho, fizemos algumas perguntas aos 150 docentes da educação a distância participantes desta pesquisa. As informações fornecidas foram sistematizadas e são apresentadas a seguir.

Foi perguntado aos participantes da pesquisa: *Você realiza alguma atividade docente em casa?* O resultado, após sistematização, gerou o gráfico da Figura 7.1.

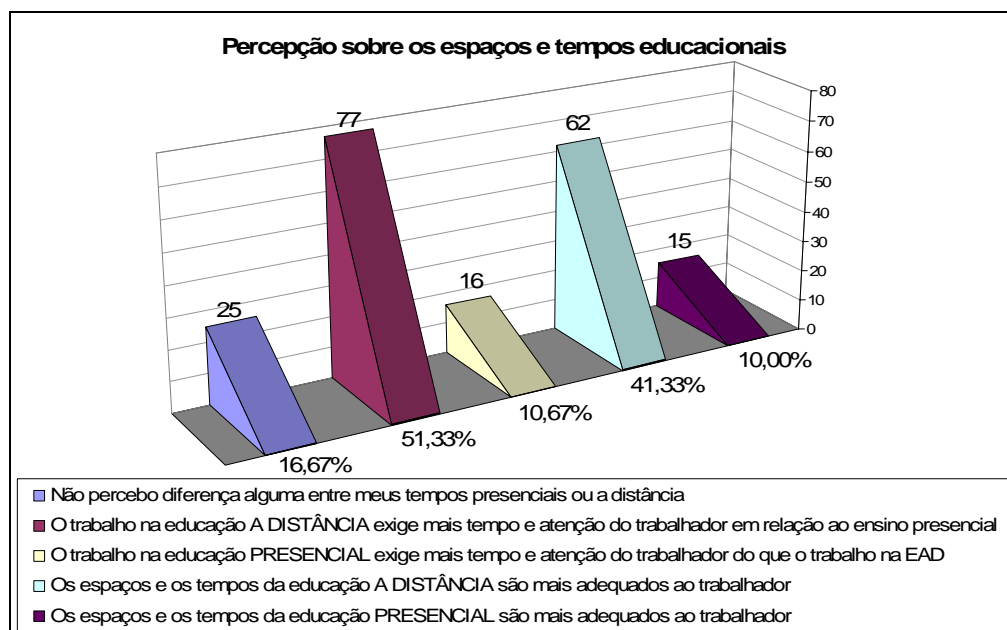


**Figura 7.1.** Percepção dos investigados sobre a realização de atividades docentes no âmbito domiciliar.

Nesta figura, observa-se que apenas 5,33% do total de participantes da pesquisa informam não levar trabalho para casa. Menos de 5% é o percentual de docentes que leva trabalho para casa por opção. A preocupação com o acúmulo de trabalho leva 20% dos docentes a continuarem o trabalho em casa. Uma tentativa de comparar o volume de trabalho realizado em domicílio entre a docência presencial e a docência a distância demonstra que o

teletrabalho docente promove o aumento da realização de atividades em casa. Somando os 19 educadores que disseram ser mais freqüente a realização de “trabalho presencial” em domicílio com os 55 docentes que responderam “Sim, de forma proporcional entre a educação presencial e educação a distância”, obtemos um percentual menor que 50%. O mesmo somatório para educação a distância, isto é, a soma das respostas de “Sim, mais freqüente para a educação a distância” com aquelas “Sim, de forma proporcional entre a educação presencial e educação a distância”, reporta um total de 73,34% teletrabalhadores que realizam atividades em domicílio. De modo geral, a Figura 7.1 explicita um aumento significativo nas iniciativas de utilizar o tempo e o espaço doméstico para o trabalho docente. Isso é facilmente justificável, pois este é um dos princípios do teletrabalho.

Num outro momento, foi solicitado aos tutores uma *comparação entre os seus espaços e tempos de trabalho virtual e presencial*. Graficamente, o resultado é o que pode ser visto na Figura 7.2.



**Figura 7.2.** Percepção dos investigadores sobre a adequabilidade dos espaços e tempos do trabalho docente.

Pelos dados da Figura 7.2, podemos ver que, quando comparado o trabalho docente da educação a distância com o trabalho docente presencial, mais de metade dos participantes da pesquisa (51,33%) considera o trabalho na educação a distância mais exigente em termos de tempo e atenção do trabalhador. Entretanto, 41,33% dos docentes consultados consideram os espaços e os tempos da educação a distância mais adequados ao trabalhador do que aqueles do trabalho docente presencial. Esse valor é relativamente alto se comparado com os 10% de docentes da educação presencial, que consideram os espaços e os tempos da educação presencial mais adequados ao trabalhador. Apenas 10,67% dos docentes vêem a educação a distância como menos exigente do que a educação presencial em termos de tempo e atenção do trabalhador. Outros 16,67% não percebem diferença alguma entre seus tempos de trabalho presencial e os tempos de trabalho da educação a distância.

Nesta mesma questão, foi disponibilizado, aos participantes da pesquisa, um espaço para comentários espontâneos. Alguns comentários foram deixados e merecem algum destaque aqui. Vários argumentos giram em torno da dificuldade de comparar os tempos e espaços do trabalho na educação a distância com os do trabalho que desenvolvem presencialmente — é o que indicam os Comentários A, B, C e D.

Cada uma dessas modalidades exige tipos de atenção diferentes que não podem ser comparadas apenas em termos de tempo e espaço (Comentário A).

Cada trabalho tem suas características, é difícil comparar. Para cada qual, posso citar seus fardos e suas facilidades. Não comparo! (Comentário B)

Acredito que são tempos e espaços diferentes, não necessariamente mais difíceis. A EaD tem aspectos melhores e piores em relação aos cursos presenciais. Depende das atividades proposta pelo professor. É difícil comparar os dois, pois são diferentes. O que facilita na educação à distância é o momento em que você vai trabalhar. Pode ser até na madrugada, e o presencial não. Mas o rigor deve estar nos dois, portanto o tempo não parece diferenciar (Comentário C).

Penso que qualquer comparação como essa simplifica demais a questão. Os paradigmas são distintos. Não comparo uma modalidade à outra, pois são atividades diferentes. As duas atividades consomem muito do professor, não tanto pelo trabalho em si, mas pela sobrecarga (Comentário D).

Dentre os comentários deixados sobre a questão comparativa dos tempos e espaços da EaD e da Educação presencial, observam-se também algumas preocupações dos docentes virtuais. O Comentário E indica certa inquietude com a sobrecarga de atividades para o teletrabalhador da EaD, com o controle do sistema virtual do curso (software) e com o aumento do tempo disponível ao curso.

Uma turma média de EaD tem o triplo de alunos que no presencial e exige muito tempo para correção de provas e atividades. Como a ferramenta exige contato permanente, normalmente o número de atividades é muito maior que no presencial e, portanto, o tempo dedicado para preparação e correção das mesmas é muito extenso (Comentário E).

Percebe-se também certa angústia com a disponibilidade de "24h"<sup>55</sup> por dia (Comentário F). Observam-se algumas preocupações em torno da exigência de atenção dos alunos da EaD, da idéia dos diálogos professor-alunos (e-mails, por exemplo) registrados como documentos e também da possibilidade de frustração de professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem (Comentário G). O Comentário H insinua que os tempos e espaços da EaD parecem mais cansativos e menos desumanos.

O trabalho com o ensino a distância faz com que nós sintamos exigidos todos os dias da semana, pois sempre há uma dúvida ou contato dos alunos principalmente nos finais de semana (Comentário F).

O ensino a distância exige um maior empenho do professor, principalmente porque todas as suas ações são documentadas. É uma ferramenta muito boa de ensino quando bem utilizada, no entanto, caso não haja uma intensa dedicação do professor, os alunos se sentem desamparados (Comentário G).

O trabalho presencial é menos cansativo e exige menos atenção, é mais dinâmico e humano. Apesar de planejar as aulas presenciais de maneira organizada e que seja agradável aos alunos, a educação a distância me exige mais, justamente pelo fator "distância", e a metodologia utilizada pela minha instituição, que nos obriga permanecer muito tempo cuidando dos alunos a distância (Comentário H).

A questão da disponibilidade temporal dedicada ao aluno traz consigo desdobramentos diversos, como mostram os Comentários I e J, que demonstram certa angústia ou sentimento de improdutividade em relação ao uso do tempo.

---

<sup>55</sup> Ou até 30 horas por dia, como pretende a publicidade de uma rede de bancos. Somam-se às 24h horas diárias um adicional de seis horas (0h às 6h da manhã), em que os bancos e caixas eletrônicos não estariam abertos, mas disponíveis pela Internet.

Se você não estipular uma hora para entrar e sair do ambiente virtual de aprendizagem você passa o dia entrando para verificar novas mensagens e atividades, o que torna o nosso tempo improdutivo (Comentário I).

Na Educação Presencial o aluno te vê uma vez por semana, na Educação a Distância o aluno pode corresponder contigo a qualquer hora, e o professor deve dar o retorno. Por isso acredito que seja mais trabalhoso e menos prazeroso (Comentário J).

Obviamente, entre os comentários havia aspectos positivos do trabalho na EaD e, curiosamente, também estavam relacionados à questão da flexibilidade e adequação espaço-temporal (Comentários K, L e M). Um docente é de opinião que a “aula” da EaD ocorre de acordo com o interesse do educando, o que pode ser associado à questão da adequação espaço-temporal para buscar melhor qualidade de vida e do trabalho (Comentário M).

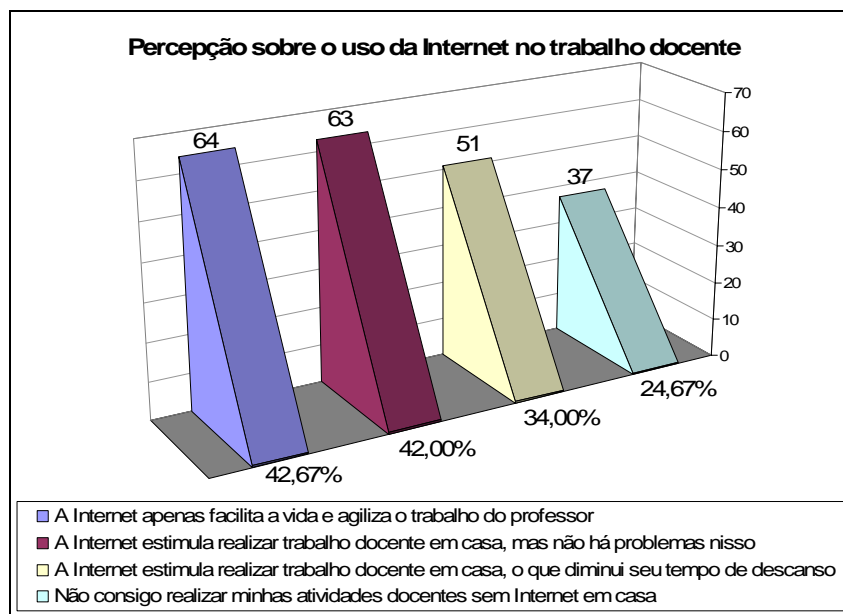
A EaD te permite maior flexibilidade de horários (Comentário K).

Como posso trabalhar em casa e em horários flexíveis, o tempo e o espaço da EaD são mais adequados para mim (Comentário L).

O trabalho com EaD exige mais atenção do trabalhador, mas há uma flexibilidade de horários que permite ao trabalhador uma melhor qualidade de vida e também do próprio trabalho, pois não há a obrigação de estar sempre no mesmo horário com os alunos e eles, por sua vez, só nos procuram quando têm dúvidas ou quando querem. Acaba aquela situação incômoda da aula sem interesse (Comentário M).

A Figura 7.3 foi gerada a partir de itens referentes ao uso da Internet no teletrabalho. Além dos itens constantes na imagem gráfica, havia ainda um outro item: *a Internet não ajuda em nada no desenvolvimento do trabalho do professor*. Mas ele não aparece na Figura 7.3, porque nenhum docente consultado fez opção por este item, ou seja, todos os 150 docentes vêem a Internet como útil ao trabalho docente. Percebe-se, entretanto, que apenas 24,67% deles tomam a Internet como imprescindível à realização de suas atividades docentes. Um elevado percentual de pesquisados acredita que a Internet estimula a realização das atividades docentes em domicílio, porém apenas 34% deles percebem que o teletrabalho pela Internet reduz o tempo de descanso do trabalhador. Já 42,67% dos docentes consideram que a Internet facilita a vida do trabalhador docente e ainda agiliza o seu trabalho.





**Figura 7.3.** Percepção dos investigadores sobre o uso da Internet no trabalho docente.

Entre os comentários espontâneos sobre o uso da Internet no trabalho docente em geral, mais da metade referiu a esse *novo meio de pesquisa e comunicação* como indispensável ao docente desta geração da era cibernética (Comentário N). No entanto, não foram poucos os comentários salientando que se trata apenas de uma ferramenta e, apesar de ser uma ferramenta espetacular e importantíssima ao ensino-aprendizagem, não é nem deve ser o foco das atenções de nenhuma aula. *A Internet é um instrumento facilitador do trabalho docente e assim deve ser visto* sob pena de prejudicar não somente a aprendizagem do aluno, como também a qualidade de vida e do trabalho do docente<sup>56</sup>.

Há muito deixei de planejar minhas aulas segundo um conjunto de obras publicadas e postas em bibliografia da disciplina. Ao lado destas, busco na Internet o tratamento do tema em meu país e em outros países e levo aos meus uma outra visão (Comentário N).

Vale destacar, ainda, comentários preocupados com o uso intensivo da Internet no trabalho docente. Ela pode representar perigos quando o docente não tiver uma autodisciplina e organização muito rigorosas. É preciso

<sup>56</sup> Frase extraída de dois comentários de docentes de instituições distintas.

que o trabalhador respeite o uso que faz da Internet — esta é a sugestão implícita nos Comentários O e P.

A dosagem de todas as atividades é importante para manter uma vida saudável, porém nem sempre conseguimos... Esta semana passada, por exemplo, eu me mergulhei nas atividades da docência e esqueci da qualidade de vida. Sem Internet em casa, eu já trabalhava em casa corrigindo trabalhos e coisas do tipo, mas não costumava passar tanto tempo assim. O retorno foi uma segunda cansada e mais estressante. Sempre que o namorado viaja, dá nisso!! Rsrs (Comentário O).

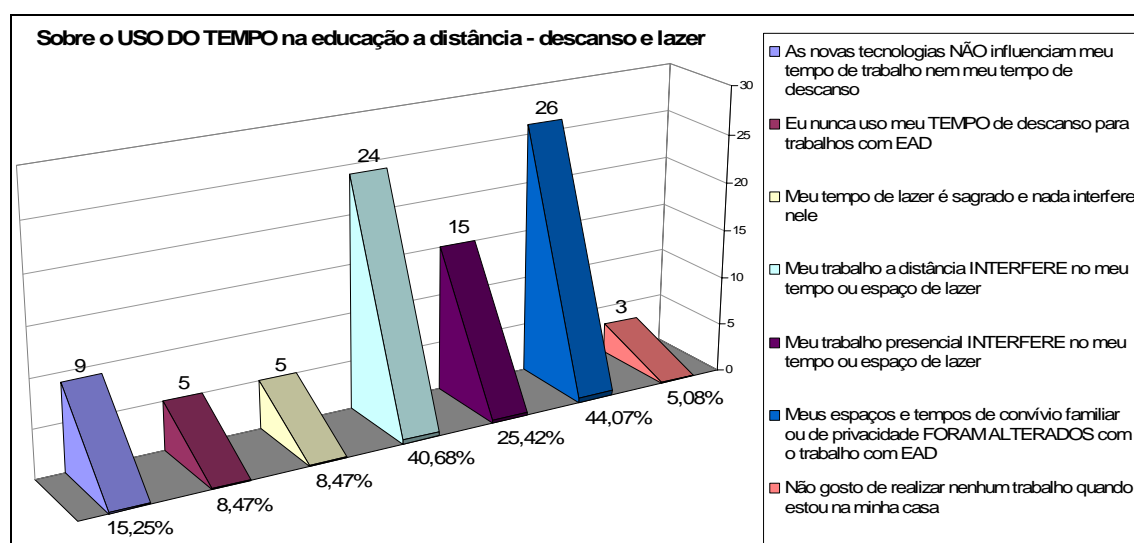
Ao mesmo tempo em que a Internet agiliza a vida, se o professor não se policiar a respeito de seu uso, pode acabar prejudicando o ritmo de suas atividades profissionais e pessoais (Comentário P).

Como anunciado no capítulo introdutório da tese, os dados coletados foram organizados em dois grupos por terem sido coletados em duas fases diferentes e com amostras distintas. O primeiro grupo de dados contém informações de uma amostra de 150 trabalhadores da educação a distância e o segundo grupo está contido no primeiro, sendo composto por apenas 59 dos teletrabalhadores deste. As próximas imagens (Figuras 7.4, 7.5 e 7.6) apresentam informações do segundo grupo de educadores.

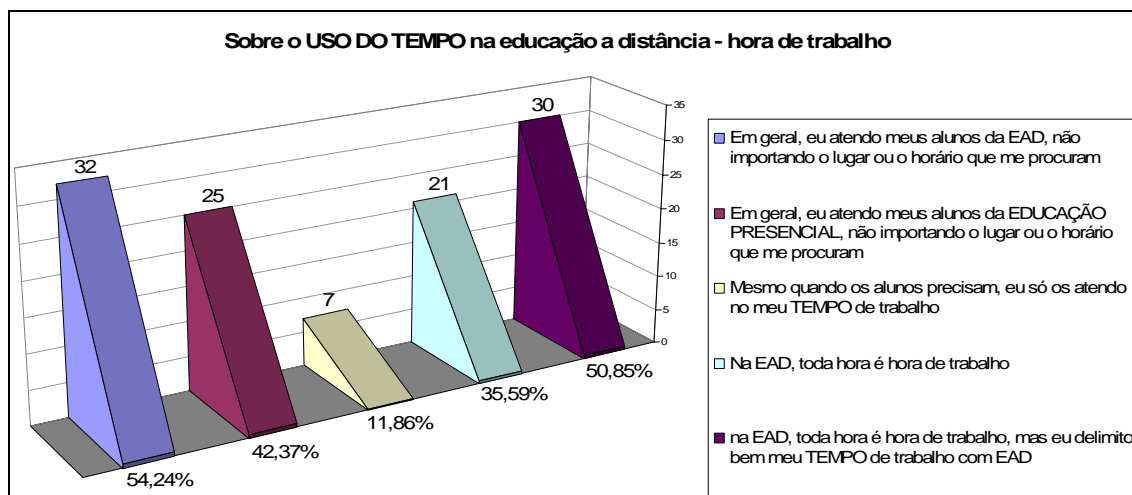
Os teletrabalhadores docentes foram consultados também sobre o uso que fazem do seu tempo de trabalho, de descanso e de lazer. O resultado da enquete foi disposto na Figura 7.4. Por uma análise inversa, pode-se dizer que quase 75% dos docentes percebem alguma influência das novas tecnologias em seu tempo de trabalho sobre seu tempo de descanso. Ainda na perspectiva inversa, podemos observar que mais de 91,5% dos participantes da pesquisa fazem algum uso do seu tempo de descanso para trabalhos com EaD. Os dados demonstram que são baixos os percentuais de teletrabalhadores docentes que não gostam de realizar trabalho quando estão em sua residência (5,08%) e daqueles que consideram o seu tempo de lazer sagrado e intocável (8,47%). Aproximadamente um quarto dos participantes da pesquisa considera que seu **trabalho presencial** interfere de alguma forma no seu tempo ou espaço de lazer (25,42%), ao passo que o percentual daqueles que percebem interferência do **trabalho a distância** sobre seu tempo ou espaço de lazer é de 40,68%. Foi um pouco maior o número de teletrabalhadores docentes que confirmam alguma alteração em seus espaços

e tempos de convívio familiar ou de privacidade após começarem a trabalhar com educação a distância virtual (44,07%).

Ainda sobre o uso do tempo do educador virtual, mas em relação aos seus horários de trabalho ou de descanso, obtivemos os seguintes dados dispostos na Figura 7.5. Observa-se que, geralmente, 42,37% dos trabalhadores consultados atendem seus **alunos da educação presencial**, não importando o lugar ou o horário em que o procuram. Em relação à educação a distância, esse percentual é maior (54,24%). Sobre a flexibilização ou delimitação do tempo de trabalho, pouco mais da metade dos participantes da pesquisa (50,85%) afirmam que conseguem delimitar bem o seu tempo de trabalho na EaD, mesmo que pareça a noção de que toda hora é hora de trabalho. Entretanto, foi relativamente baixo (11,86%) o número de docentes que estabeleceram que, mesmo quando os alunos precisam, não os atendem fora do seu tempo de trabalho. Por fim, em torno de 15% (50,85% menos 35,59%) desses teletrabalhadores ainda parecem apresentar alguma dificuldade em delimitar esse tempo.



**Figura 7.4.** Percepção dos trabalhadores da educação a distância sobre o uso do próprio tempo em relação ao lazer e ao descanso.



**Figura 7.5.** Percepção dos trabalhadores da educação a distância sobre o uso do próprio tempo em relação ao horário de trabalho ou de descanso.

Percebe-se que as Figuras 7.4 e 7.5 estão relacionadas ao uso que o docente virtual faz do seu tempo. Entre os comentários feitos sobre essa questão, verificamos que é vívida a preocupação com o respeito aos limites dos próprios tempos (Comentário Q), e isso deve passar por uma negociação de agenda com os discentes (Comentário R).

É necessário respeitar limites..., mas a gente sempre trabalha a mais do que é de fato remunerado (Comentário Q).

Como já falei, eu tento delimitar meu tempo. Metade da semana é tomada pelo EaD e o restante pelo presencial. Não posso, portanto, deixar o tempo de um tomar o do outro. Os alunos sabem quais são os meus horários de atendimento e somente me procuram neste tempo (mesmo quando enviam um e-mail sabem que a resposta somente vai ser dada nos dias de atendimento) (Comentário R).

O uso que o educador faz do próprio tempo é visto como de responsabilidade pessoal e, por vezes, pode ser benéfico (Comentário S). Parece mais uma questão de organização pessoal do que um problema do teletrabalho docente (Comentário T).

Você adquire mais mobilidade. Se precisar pagar contas na segunda feira, pode trabalhar no domingo. Há uma transferência, mas isso é responsabilidade sua (Comentário S).

Mesmo interferindo em alguns horários, eu não me incomodo, pois divido meu horário de acordo com minhas necessidades!!! (Comentário T).

É importante observar também que alguns comentários enfatizaram que o problema dos limites temporais para o trabalho e a vida privada atinge também o trabalho docente presencial (Comentários U, V e X), ainda que o educador virtual tenha menor autonomia sobre sua agenda e que a flexibilidade no horário de atendimento seja maior e menos controlável no caso da EaD (Comentário Y).

Considero que também na educação presencial toda hora é hora de trabalho (afinal, tenho que preparar conteúdos, corrigir trabalhos, etc., que são atividades que realizo quando consigo tempo). Meus espaços e tempos de convívio familiar ou de privacidade foram alterados com o trabalho com educação presencial e não somente com as atividades da EaD (Comentário U).

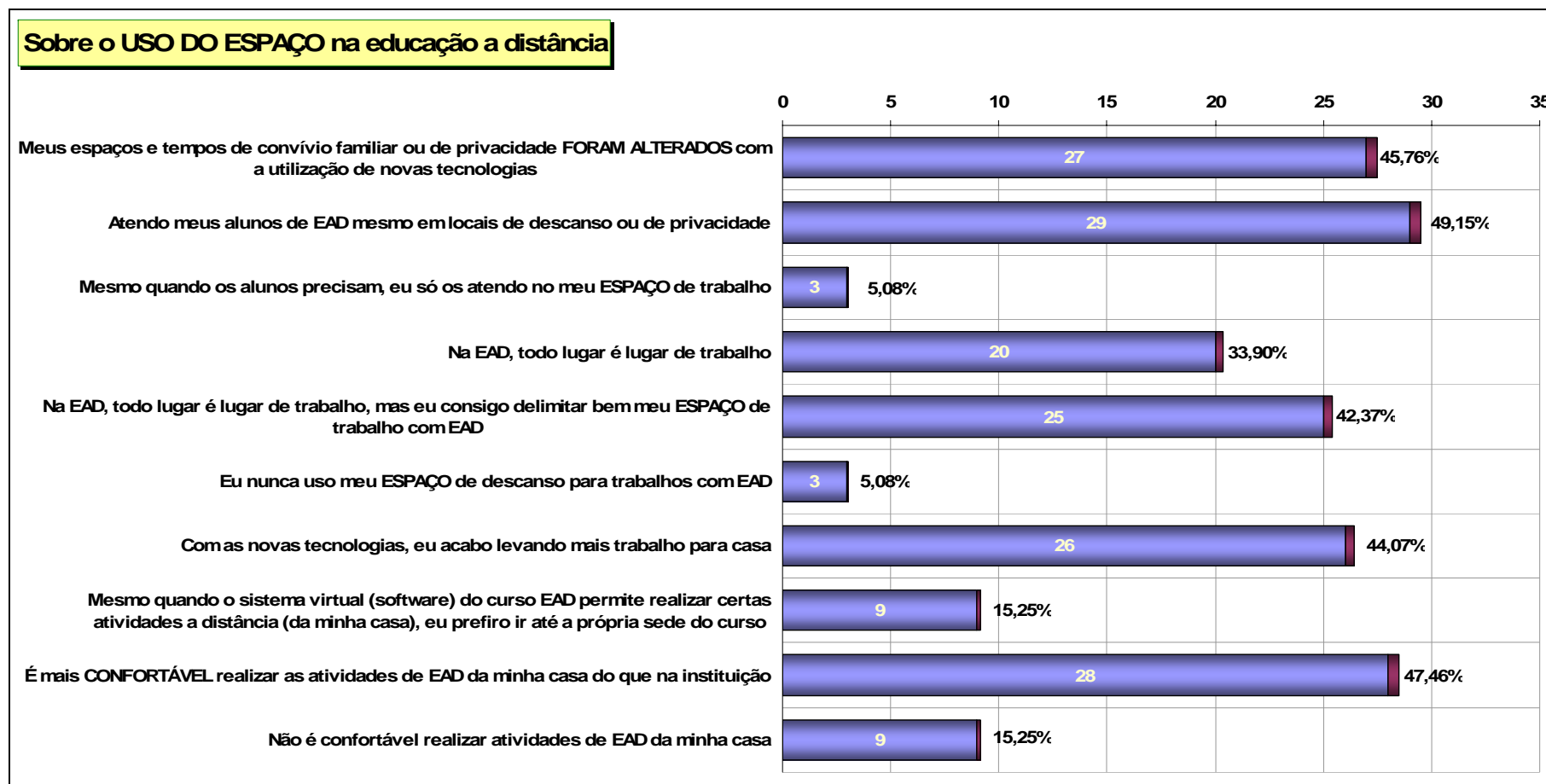
Com a quantidade de alunos e a carga horária, tanto EaD como presencial não há como não ocorrer interferência de trabalhos nos horários livres (Comentário V).

Uso muito dos meus finais de semana para avaliar trabalhos da EaD, preparar aulas e provas para o presencial. Sempre cedemos (Comentário X).

Em relação ao presencial tenho controle no atendimento, pois nós que agendamos hora e local, o que não acontece no EaD. Além disso, na EaD nem sempre há autonomia na agenda do educador (Comentário Y).

Assim como em relação ao uso do tempo, consultamos os teletrabalhadores docentes sobre o uso que fazem dos seus espaços de trabalho, de descanso e de lazer. A Figura 7.6 condensa os resultados da questão. Pode ser verificado que 45,76% dos docentes percebem alguma influência das tecnologias de informação e comunicação sobre seus espaços de convívio familiar ou de privacidade.

Observa-se que quase metade dos docentes virtuais (49,15%) atende seus alunos da EaD, mesmo em locais de descanso ou de privacidade. Entretanto, se fizermos uma análise inversa da quantidade de educadores que responderam que só atendem seus alunos em espaços de trabalho, percebemos que quase 95% dos participantes não o fazem, ou seja, 94,92% deles não julgam um problema atender seus alunos fora do seu espaço de trabalho.



**Figura 7.6.** Percepção dos trabalhadores da educação a distância sobre o uso dos espaços de trabalho e de descanso na educação a distância virtual.

Ainda sobre a mencionada flexibilização ou delimitação do espaço de trabalho, pouco menos da metade dos participantes da pesquisa (42,37%) afirmam que conseguem delimitar bem o seu espaço de trabalho na EaD, mesmo que paire a noção de que todo lugar é lugar de trabalho. Pelo visto, em torno de 8,27% ainda têm alguma dificuldade de delimitar esse tempo de trabalho.

Foi relativamente baixo o percentual de participantes da pesquisa que fizeram opção pelo item *eu nunca uso meu espaço de descanso para trabalhos com EaD* (5,08%). Salvo por detalhes outros (como abstenção, por exemplo), isso significa que quase 95% fazem uso do seu espaço de trabalho para fins de trabalho com EaD. Um percentual de 44,07% dos docentes afirma que, devido ao atual estágio de desenvolvimento tecnológico, acabam levando mais trabalho para ser feito em casa.

Numa tentativa de comparar a residência do trabalhador com a sede da instituição a que está vinculado, em termos de preferência e de conforto para a realização das atividades de educação a distância, observa-se que quase metade (47,46%) dos docentes considera mais confortável realizar as atividades de EaD na própria residência, ao passo que 15,25% dos teletrabalhadores docentes pensam não ser confortável trabalhar em sua residência. Esse mesmo percentual (15,25%) de docentes afirmou que, independentemente das possibilidades de realização do trabalho em sua casa, preferem fazê-lo na sede da instituição mantenedora do curso.

Foram deixados poucos comentários sobre a questão da flexibilidade do espaço frente ao desenvolvimento tecnológico atual. Dentre os mais significativos, temos o Comentário Z, que indica que *o local de trabalho faz a diferença*, e o Comentário AA, que, apesar de estar numa categoria organização do TEMPO e não do ESPAÇO de trabalho, consideramos um comentário-chave, pois retrata possíveis prejuízos da flexibilidade espaço-temporal do teletrabalho docente e ainda indica alguns cuidados: delimitar prazos e lugares.

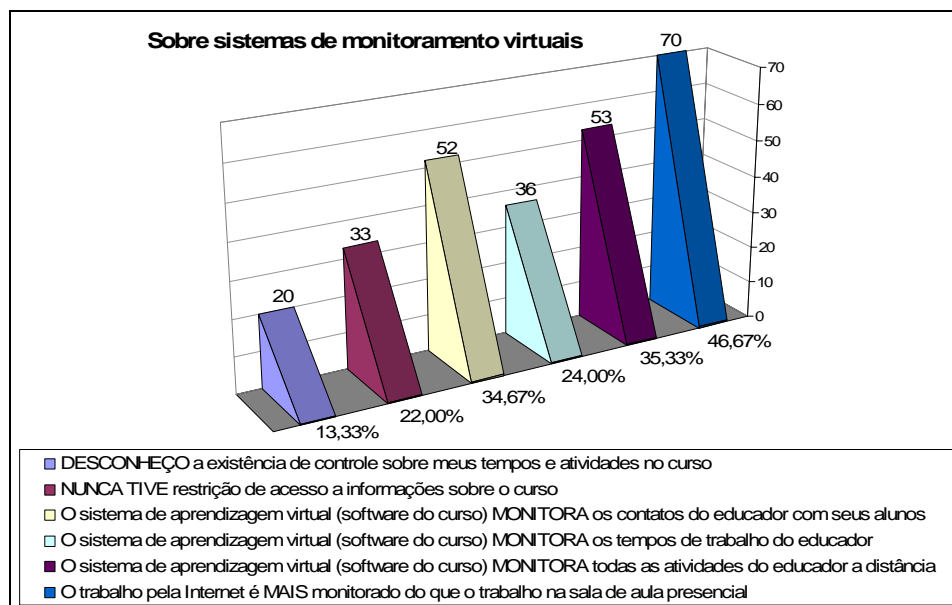
Quanto "ser mais confortável realizar as atividades de EaD da minha casa do que na instituição", acredito ser evidente que, se vou passar quatro horas na frente da máquina, prefiro estar em casa, em minha cadeira, com minha família em volta (mesmo que só presencialmente), com roupas confortáveis, do que na instituição (Comentário Z).

Claro que a tecnologia afeta toda a organização do nosso tempo de trabalho e lazer. Os professores precisam, portanto, buscar meios de controlar seu trabalho. O que costumo fazer em cada curso é formular um conjunto de atividades que efetivamente eu possa ter condições de corrigir, mas também delimito prazos de entrega rígidos para os alunos. Muitos professores aceitam que os alunos enviem as atividades em qualquer momento ao longo do curso, o que causa um acúmulo de trabalho. Mesmo sendo EaD é preciso trabalhar com prazos claros, ou realmente vamos terminar trabalhando de domingo a domingo (Comentário AA).

Considerando que, em geral, o trabalho assalariado é monitorado (ou controlado) por gestores, seja ele docente ou não, seja ele presencial ou virtual, fizemos um esforço para compreender como o tempo e o espaço do trabalhador docente da EaD virtual são monitorados. Sabendo que os sistemas digitais e virtuais, largamente utilizados no teletrabalho docente, fornecem suporte para precisos e infinitos tipos de controle, tivemos a curiosidade de saber como os tutores virtuais concebem esses mecanismos de monitoramento do seu trabalho e como esses sistemas têm sido implementados na prática pedagógica.

A Figura 7.7 representa respostas ao questionamento sobre os sistemas de monitoramento do teletrabalho docente por meio de softwares. Entre os 150 educadores que responderam à questão, 70 deles (46,67%) consideram o trabalho docente pela Internet mais monitorado do que o trabalho na sala de aula presencial. Mais de um terço dos teletrabalhadores consultados disseram que o sistema de comunicação entre educador-educando (34,67%) e todas as atividades do trabalhador virtual (35,33%) são monitorados pelo sistema de aprendizagem virtual (software do curso). Outros 24% dos trabalhadores virtuais informam que o software do curso monitora também os seus tempos de trabalho. O restante afirma desconhecer a existência de monitoramento sobre seus tempos e atividades no curso (13,33%) ou julgam nunca ter tido restrição de acesso a informações sobre o curso.





**Figura 7.7.** Percepção dos investigadores sobre os sistemas de monitoramento virtuais para o trabalho docente da EaD.

Conforme o Comentário BB, um bom número de teletrabalhadores docentes têm consciência da possibilidade de controlar (monitorar) tudo, embora vários deles não vejam problemas nisso. Estes afirmam que ainda não perceberam uso perverso do sistema de monitoramento virtual (Comentários CC e DD).

Tudo é monitorado, o sistema é mais controlador do que se possa imaginar: os acessos e até os e-mails (Comentário BB).

O software do curso permite o monitoramento de todas as alternativas assinaladas. Embora ainda não haja cobrança, isso pode ocorrer (Comentário CC).

Não tive conhecimento de nenhum tipo de monitoramento, [mas sei que] as aulas gravadas ficam sob a guarda da universidade. Isto possibilita um controle muito maior sobre o trabalho docente do que o controle que é possível no caso de aulas presenciais (Comentário DD).

Observa-se também que alguns comentários giram em torno dos “benefícios” do sistema de monitoramento. Pelos Comentários EE e FF, monitoramento é visto como transparência e responsabilidade, respectivamente; nos Comentários GG e HH, é tomado como estratégia de avaliação de desempenho do educador e como base para o desenvolvimento de processos de formação ou requalificação.

Acredito que o ensino a distância é mais transparente que o presencial, já que tudo fica registrado na internet e boa parte desta informação a instituição e o professor têm acesso. Por decorrência é possível haver maior controle, tanto da Instituição em relação ao professor, quanto do professor em relação aos alunos (Comentário EE).

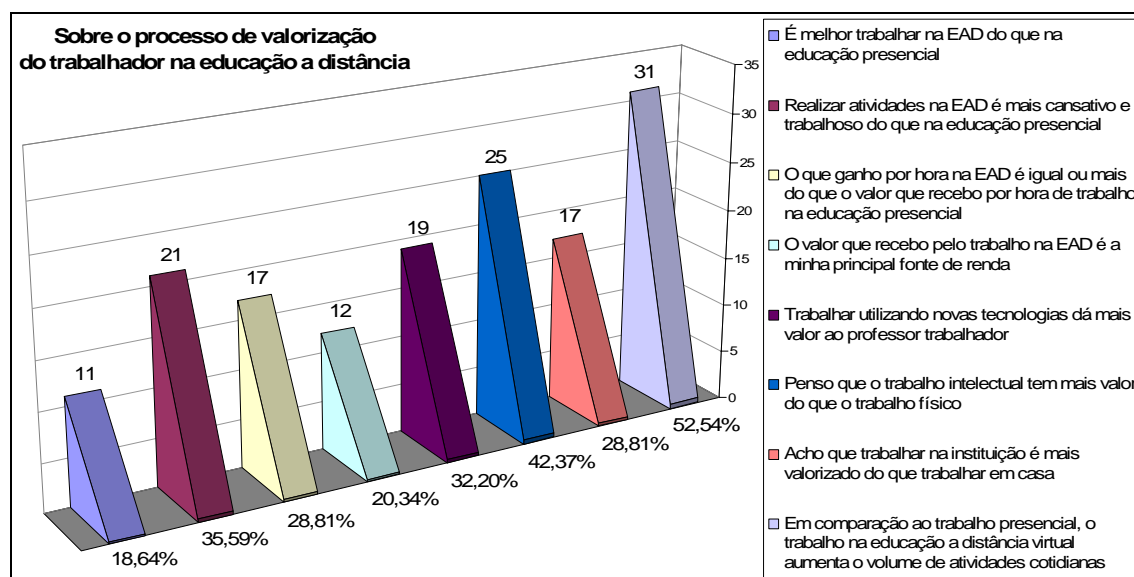
O ambiente virtual abre possibilidade de realização de todos os controles desejados, o que necessariamente não incomoda, mas amplia a responsabilidade (Comentário FF).

O acompanhamento das atividades de professores-tutores é uma maneira de avaliar seu desempenho. Isso é bom pra o tutor, pra a IES e para o aluno (Comentário GG).

Não vejo problemas no monitoramento, o importante é que não se perca a finalidade do controle e que seja realizado concomitantemente à oferta de um programa de desenvolvimento profissional aos tutores (Comentário HH).

A questão do *valor do trabalho* na concepção do teletrabalhador docente também pode fornecer alguns elementos para a análise do uso dos tempos e espaços deste docente. Por isso, tentamos verificar quais as concepções mais recorrentes de valorização do trabalho entre os trabalhadores da educação a distância virtual. Sistematizamos as respostas em dois blocos: a) processo de valorização do teletrabalho em geral e b) valorização do trabalho feminino na educação a distância. Os dados foram organizados graficamente nas Figuras 7.8 e 5.1, respectivamente. As informações referentes à valorização do trabalho feminino encontram-se no Capítulo 5, sobre *teletrabalho, tecnologia e relações sociais de sexo na EaD* (Figura 5.1).

Em relação à percepção dos trabalhadores da educação a distância sobre o processo de valorização do trabalho virtual de forma mais genérica (Figura 7.8), não parece haver muito de surpreendente. Observa-se que a concepção de que *trabalhar na EaD seria melhor do que trabalhar na educação presencial* não chega à quinta parte da amostra de docentes consultados (18,64%). O percentual dos docentes virtuais que consideram que *trabalhar na instituição é mais valorizado do que trabalhar em casa* atinge 28,81%; entretanto, os dados demonstram que maior valorização é dada ao trabalho intelectual quando comparado com o físico (42,37%). Quase um terço dos participantes da pesquisa (32,20%) consideram que as tecnologias de informação e comunicação agregam valor ao trabalho docente.



**Figura 7.8.** Percepção dos trabalhadores da educação a distância sobre o processo de valorização do trabalho virtual de forma genérica.

Se a quantidade de teletrabalhadores docentes que consideram a realização de atividades na EaD mais cansativa e trabalhosa do que na educação presencial atinge um percentual de 35,59%, é bem superior o número daqueles que afirmam que o trabalho na educação a distância virtual aumenta o volume de atividades cotidianas, quando comparado ao trabalho presencial (52,54%). Talvez a informação mais interessante da Figura 7.8 esteja no dado de que apenas um quinto (20,34%) dos teletrabalhadores docentes têm na EaD sua principal fonte de renda. Isso dá à educação a distância um caráter de campo de trabalho para complementar a renda do grupo familiar. Vale salientar, no entanto, que 28,81% dos docentes consultados recebem, por hora trabalhada, um valor superior ao que habitualmente recebem em trabalhos presenciais.

## 5. A propósito do espaço-tempo de descanso da EaD: implicações

Segundo Harvey (2001: 201), *a história da mudança social é em parte apreendida pela história das concepções de espaço e de tempo, bem como aos usos ideológicos que podem ser dados a essas concepções*. Isso nos

leva a questionar quais novos sentidos para o espaço e o tempo foram construídos pelos docentes da EaD, ou, menos do que isso, pergunta-se como os tutores virtuais percebem as fronteiras entre os tempos e espaços de produção e aqueles de reprodução.

Nesse sentido, tentamos analisar o tempo e o espaço de trabalho do docente virtual como fenômenos qualitativos. Como afirma Hassard (1996), a literatura carece desse tipo de análise.

Poucos autores mostraram como os trabalhadores vivenciam o caráter qualitativo e heterogêneo do tempo de trabalho, como eles atribuem um significado à recorrência dos acontecimentos periódicos e elaboram seus próprios sistemas de avaliação do tempo (HASSARD, 1996: 176).

Como tentamos demonstrar em outros capítulos desta tese, as tecnologias de informação e comunicação levaram o espaço de muitos trabalhadores e de suas famílias a se transformar também num espaço de trabalho e desmanchou, quase por completo, os limites entre a produção e a reprodução. Os dados anteriores complementam o argumento: o espaço e parte do tempo de reprodução, que, segundo Karl Marx, são vitais para subsistência produtiva do trabalhador, transformaram-se num espaço-tempo de trabalho, para uma segunda ou terceira jornada de trabalho formal. Os dados revelam que, muitas vezes, os usos que o teletrabalhador docente faz do seu tempo e espaço de descanso não têm cumprido essa função de reprodução das condições de trabalho e, muito menos, atendem às peculiaridades de um espaço-tempo de lazer ou de convivência familiar.

Apesar de não ter dados estatísticos a esse respeito, sabemos que, mesmo no trabalho docente presencial, é comum a realização de algumas atividades no espaço e tempo familiar ou de descanso. Entretanto, não acreditamos que seja aproximado aos 95% que observamos na nossa investigação. Esse elevado percentual, associado à baixa quantidade de docentes que fazem isso por opção, revela que a realização de trabalho em domicílio é muito freqüente no trabalho docente virtual. Os dados revelaram também que o volume de trabalho realizado em domicílio é maior no teletrabalho docente. Em primeira instância, isso pode ser tomado como normal e justificável, pois se trata de teletrabalho virtual. Teletrabalho implica trabalho em casa, quase que necessariamente. O problema é como administrar bem o mesmo espaço-tempo para a produção e reprodução. Como

usar o espaço e o tempo para a realização das atividades do trabalho e para dedicar à família, ao lazer e ao descanso?

Ao falar de *ecologia temporal*, Grossin (1996) parte da idéia de *inaptações temporais*. Ele denuncia a contração de uma organização irresponsável ou uma patologia de existências desequilibradas, o que pode afetar a tomada de consciência coletiva. A vida moderna nos trouxe um sistema produtivo capaz de fornecer tudo, salvo os “bons tempos”. Para Grossin (1996), perdemos muito tempo querendo ganhá-lo.

É paradoxal. Nós lutamos para reduzir a duração do trabalho e, ao mesmo tempo, aceitamos obrigações mais numerosas que devoram muito mais do que o tempo livre anteriormente conquistado. (...) Inculcamos, desde a infância, a idéia de futuros atores com uma noção de um tempo quantitativo e o seu equivalente monetário. Em nome disto, reforçam-se as exigências de pontualidade e multiplicam-se as funções temporais coercitivas. (...) Mesmo na distração, convencemo-nos de que cada minuto tem seu preço (GROSSIN, 1996: 221).

Nessa discussão, William Grossin (1996) revela que, na modernidade, *os tempos individuais estão subordinados aos tempos socialmente organizados*. O autor toma emprestada uma expressão de Montjardini (1989: 41-3): *os tempos sociais “colonizam os tempos pessoais”*. Nessas condições, o que não faltam são conselhos para escapar-se. Subjacente a isso está a noção de que, no bojo da contração temporal, *é necessário que cada indivíduo saiba gerir seus tempos* (GROSSIN, 1996: 221).

Vimos anteriormente (Quadro 7.1) que o tempo do trabalhador é dividido em *tempo de trabalho* e *tempo de não-trabalho*. Vimos também que o tempo de não-trabalho pode ser dividido em *tempo dedicado a obrigações* paraprofissionais, familiares etc. e *tempo livre*. Por fim, vimos que este tempo livre divide-se em *tempo de lazer* e *tempo de ócio*. Agora, após analisar os dados fornecidos pelos tutores virtuais participantes da pesquisa, questiona-se até que ponto o teletrabalhador é realmente capaz de manter claras essas fronteiras temporais. Observamos que, em geral, não conseguem fazê-lo. Trata-se de uma linha muito tênue, geralmente rompida pela necessidade de não acumular trabalho e pela responsabilidade com seus afazeres. Aspectos como a sobrecarga de trabalho, mencionada repetidas vezes nas respostas dos tutores virtuais, parecem estar no centro das dificuldades de não usar o tempo de descanso para realizar alguma atividade docente. Por vezes, é a

dificuldade de organização pessoal que provoca a sobrecarga ou o “desperdício” de tempo — como no Comentário II, a seguir:

Hoje em dia eu chego em casa e, inclusive nos finais de semana, vou checar a Internet para ver se algum aluno deixou uma mensagem, se há dúvidas etc. Fico angustiada com isso, mas não consigo deixar pra lá. Dessa forma, certamente, o meu tempo de descanso é reduzido, o que afeta meu convívio familiar (Comentário II).

Apesar das preocupações com o uso intensivo da Internet no trabalho docente, ela é considerada elemento essencial à realização das atividades docentes da EaD. A dica dos tutores consultados é que, desde que o docente cultive sua autodisciplina e tenha uma organização muito rigorosa, não são graves os problemas decorrentes do teletrabalho. Para atuar no teletrabalho, o docente deve respeitar seus limites pessoais e aprender a dosar muito bem o volume e a carga de trabalho a ser realizada no tempo estipulado. O problema é que não se aprende a gerir o próprio tempo e o próprio espaço de trabalho de um dia para o outro. Será preciso cultivar isso, entre outros cuidados: lutar por um número de alunos adequado ou, ao menos, suportável, negociar com seus alunos a disponibilidade para acompanhamento e cuidar dos riscos à própria saúde é fundamental à qualidade de vida do teletrabalhador. Certamente, haverá diversos motivadores para que todas essas dicas sejam quebradas. Mas é preciso que o teletrabalhador pense a médio ou longo prazo, pois a Internet pode agilizar a vida e o trabalho do tutor virtual, porém não são poucos os riscos a que ela expõe o trabalhador que a tem como meio de trabalho. É alto o grau de sedução que permeia as tecnologias e, em especial, a Internet. É bom lembrar, portanto, que na etimologia do termo *sedução* está a idéia de *engano, desvio e privação* (HOUAISS, 2001).

Pelo que evidenciam os dados, o trabalho na EaD é realmente mais exigente e mais cansativo em termos de tempo e atenção do trabalhador. Além dessas exigências, levantamos diversas outras que recaem sempre sobre o teletrabalhador de forma individual. As possibilidades de busca por melhor qualidade de vida e condições de trabalho parecem bastante reduzidas tendo toda essa sobrecarga de responsabilidades (inclusive emocionais e afetivas, como na disputa entre brincar com um filho e realizar uma atividade). Parece-

nos bastante provável que, na coletividade<sup>57</sup>, essa sobrecarga possa ser amenizada. É preciso, portanto, que sejam pensadas as especificidades do teletrabalho, em geral, e do teletrabalho docente, em particular. Parece uma boa sugestão que isso comece pela legislação trabalhista para esse grupo de teletrabalhadores. Quem sabe assim, numa próxima pesquisa, não tenhamos mais argumentos como no Comentário JJ:

É notório que no cálculo de alocação de horas-aula, as IES estimam um mínimo de tempo que o professor utiliza o Ambiente Virtual, o que, na prática, não corresponde à realidade. Dispensamos muito mais tempo do que efetivamente nos pagam, necessitando para tanto consumir tempo que seria dedicado ao lazer, à família, ao descanso, aos amigos e até mesmo a outras atividades de estudo e pesquisa. Alguns colegas acham que recebem bem pelo trabalho, mas eles dividem o valor recebido pelas horas de atendimento nos ambientes virtuais de aprendizagem... mas as outras atividades (obrigatórias) gastam o dobro disso. Fico triste porque isto afeta não somente a minha qualidade de vida e do meu trabalho, mas também a qualidade da educação. Como brigar contra o preconceito que as pessoas têm com a EaD!? (Comentário JJ).

Considerando a capacidade suprema de os sistemas informáticos fornecerem possibilidades de monitoramento das atividades do trabalhador, chamamos a atenção para a importância do estabelecimento de um *contrato de trabalho*<sup>58</sup> claro e justo. As regras do jogo estando explicitamente estabelecidas, o teletrabalhador saberá em que *cumbuca* está prestes a meter a mão. As regras estando claras e o teletrabalhador consciente delas, não há por que ver o teletrabalho como *cumbuca*. Se as condições contratuais não forem adequadas, há sempre a opção de não se tornar um tutor virtual. Pode parecer paradoxal, mas, a julgar pela quantidade de vezes que surgiu, entre as respostas dos participantes da pesquisa, a expressão do desejo e prazer em trabalhar como educador da educação a distância, há muito de positivo e agradável nesse tipo de trabalho. O rompimento de limitações temporais e espaciais, fruto do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, estimula o aumento dos sonhadores com horários e locais flexíveis de trabalho. Retomando Rossel et al. (1998),

muitos são aqueles que, graças a esta flexibilidade de nossa relação com o tempo e com o espaço, sonham com uma

---

<sup>57</sup> Ver Capítulo 6, sobre trabalho coletivo.

<sup>58</sup> No Anexo D estão alguns elementos de contratos de teletrabalho (francês e brasileiro), que poderão servir de referência para curiosos e prevenidos.

sociedade organizada com uma nova distribuição dos horários de trabalho, deixando a parte bela da vida ao lazer e à família (ROSSEL et al., 1998: 267).

Para finalizar, fizemos uma seleção de dicas oferecidas pelos participantes da pesquisa. Essas dicas selecionadas estão direta ou indiretamente relacionadas à questão da organização dos tempos e espaços do teletrabalhador docente. São algumas das muitas sugestões para que as atividades do tutor virtual sejam realizadas satisfatoriamente sem significar, necessariamente, problemas para o teletrabalhador.

Foi feita uma fusão entre algumas dicas como forma de categorização, para facilitar a visualização das sugestões semelhantes vindas de diferentes docentes. Entre a dica de um tutor e outro, inserimos um travessão (—) como forma de organização. Vejamos:

- **Convencer-se:** Em primeiro lugar, verifique se é exatamente isso o que deseja e saiba que a dedicação precisa ser contínua no processo. É um trabalho em que você entra e não consegue mais sair! Pense antes de entrar. — Antes de entrar no trabalho em EaD, tenha certeza do tipo de curso em que está entrando para não acontecer equívocos. Por exemplo, não sabia que tinha que me dedicar muito para poder discutir os conteúdos com os colegas. — Pediria para refletir se realmente estão dispostos a lançar-se nesta nova modalidade, que traz algumas implicações. Ainda que traga seus benefícios. — EaD: ame-a ou deixe-a!!!
- **Organizar-se:** Seja extremamente organizado; a EaD demanda muita organização pessoal, do tempo e do trabalho a ser executado. — Ter muita disciplina, organização e responsabilidade, inclusive para respeitar aos seus tempos e espaços de trabalho e descanso. — A disciplina, o planejamento e a execução do trabalho são processos obrigatórios para você vencer as intenções pedagógicas propostas. — Seja organizado e saiba planejar o tempo e o cronograma das atividades. Seja também um bom digitador (prepare os dedos e cuidado com lesões tipo LER). — Sugiro sistematização e disciplina na comunicação (manter contato através dos próprios conteúdos, organização de estudos, elaboração e publicação de materiais etc.). — Frequência e dedicação para não perder a sintonia com os alunos. — Não assimilem de forma pessoal as ausências nas turmas, na maioria das vezes não é sua responsabilidade.
- **Disciplinar-se:** Ritmo e periodicidade são as chaves para não acumular trabalho. Conecte-se e visite sua sala de aula todos os dias. Responda e estimule seus alunos, se possível, todos os dias. — Acessar os cursos uma vez por dia, sempre! Isso vai fazer a diferença. — Desenvolver a capacidade de disciplina e frequência ao acessar o curso. Parece estranho, mas assim trabalhará menos. É uma questão de periodicidade... Não acumulará nada e seus alunos serão bem atendidos! — Não adie as suas tarefas. Quanto mais você adiar ou atrasar as suas tarefas, mais você ficará sobrecarregado e mais difícil será você recolocar a vida em dia. — Definir bem como será a participação dos interlocutores e não deixar acumular a avaliação (verá que esse é um nó da coisa). — Elaborar seu horário de



atendimento aos educandos é importante para não sobrecarregar-se de tarefas.

- **Expressar-se:** Aprenda a ter objetividade nas suas explicações e/ou orientações. — Cumprir os prazos e saber se comunicar com os alunos de forma correta. Clareza na exposição de idéias é imprescindível. — Melhorar a redação (correção gramatical, ortográfica, estrutura do texto etc.; revise a gramática e livros de redação).
- **Compartilhar-se:** Ter paciência e cultive o movimento de empatia (para entender o outro) e de simpatia também. — A sinergia com seus colegas pode fazer o educador virtual sentir-se menos solitário, portanto, contribua para a inteligência coletiva e aprenda com seus colegas também. — A partilha do conhecimento, o trabalho em equipe e a pesquisa são condutas necessárias para alcançar bons resultados. — Organizar bem seu tempo e pesquise e aproveite experiências de outros educadores. — Ter um bom relacionamento com colegas de trabalho, com as tecnologias de informação e comunicação e muita leitura.
- **Dedicar-se:** Aperfeiçoamento profissional constante e disponibilidade. Para além de teorias, repense sua formação didático-pedagógica... Verá que isso será ótimo também para os alunos presenciais. — Dedicção é a palavra-chave. O aluno do curso à distância parece ser mais *carente*, precisa de muita atenção. Precisa que você responda rapidamente aos seus questionamentos, por exemplo.
- **Responsabilizar-se:** Não confunda EaD com trabalho fácil, pois não é. Dá muito mais trabalho que o presencial. Não pense que a EaD não lhe demanda tempo porque ela demanda e muiiiiito! — Preparem-se para muito trabalho, sejam organizados e delimitem o tempo para esta atividade. — Pensem em educação a distância virtual com qualidade e muita seriedade, pois os seus alunos são extremamente exigentes e interessados em aprender. Despir-se do preconceito de que EaD não funciona. — EaD é uma forma séria de fazer educação e a Internet maximiza o seu potencial. Aprenda a utilizá-las de forma eficiente.
- **Cuidar-se:** Preparem os olhos, a coluna, o espírito da esposa/marido e as alterações de humor. — Desenvolva estratégias e argumentos para convencer seu marido (ou esposa) de que trabalhar tanto é realmente necessário... Aqui, até hoje não compreendem!!! — Reservar um tempo para o lazer, não deixar que o trabalho tome todo seu tempo.
- **Desafiar-se:** Aceitem o desafio! Trabalhem com dedicação e empenho. — Façam tudo que for possível para que os alunos não desistam do curso nas primeiras duas semanas. Se conseguir mantê-los ativos nas duas primeiras semanas, a probabilidade deste aluno concluir o curso com êxito é muito maior. Captar o espírito da coisa é o mais desafiador, o resto acontece! — Buscar desenvolver a criatividade. EaD requer criatividade no processo de tutoria. — Crie formas de aumentar a comunicação individual. O padrão que a instituição oferece pode não ser suficiente para cativar os alunos. Criatividade!!!!

Não podemos deixar de destacar que essas sugestões dos tutores virtuais precisam ser consideradas a partir do que Grossin (1996) salientou ao concluir seu texto:

A intrusão dos tempos sociais nos tempos particulares ou privados atrapalha os tempos familiares e perturba os tempos individuais. (...) O bem-estar temporal dos membros de uma sociedade não tem nada a ceder aos princípios de racionalidade econômica. Ao contrário, vale mais aceitar perder alguns centavos em benefício do conforto temporal (GROSSIN, 1996: 222-3).

O Anexo E apresenta a relação completa das **dicas** dadas, pelos tutores participantes da pesquisa, para futuros trabalhadores da educação a distância virtual. São sugestões que tangem aspectos diversos do teletrabalho docente. Elementos muito ricos para análises críticas ou de implementação estão ali contemplados. Independentemente de quais sejam os interesses do leitor pela educação a distância, vale a pena consultá-las.

~':!:',~

Antes de fechar as portas e sair de mim mesmo, para encontrar-me com a vida, que lá fora parece correr solta, preciso dizer uma coisa. Imerso num mundo de informações gentilmente fornecidas por cada um desses trabalhadores, já abarrotados por seus afazeres, percebi que paira um sentimento, comum a quase todos os tutores virtuais. Não encontrei forma melhor de expressar tal sentimento senão por palavras que me colocaram em movimento durante a adolescência... tais palavras dizem:

::	Ai de nós
::	Se
::	Por culpa nossa
::	Semente
::	Morrer
::	Semente
::	!!! <sup>59</sup>

---

<sup>59</sup> Desconheço a autoria deste texto. Eu o propus como lema para a nossa turma de internato, mas não me lembro de onde o retirei. Não creio que tenha sido eu mesmo quem organizou tão bem essas dez palavras, mas sei que fiz uso delas durante uns quatro anos em que eu precisava acreditar em *possibilidades!!!*

## 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU NETO, F.A. A produção da tecnologia pela luta de classes. **Trabalho e Educação**, NETE/FAE/UFMG, n.1, v.14, p.23-35, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira. 1998. 203p.

AMARAL, M.T. Sobre tempo: considerações intempestivas. In: DOCTORS, M. (org.) **Tempo dos tempos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., p.15-32, 2003.

ANUÁRIO BRASILEIRO ESTATÍSTICO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA, 2005. São Paulo: Instituto Monitor, 2005. (disponível também em [www.abraead.com.br](http://www.abraead.com.br)).

APPLE, M. **Educação e poder**. Porto Alegre: ArtMed, 1989.

ARANHA, A. Taylorismo. In: FIDALGO, F.; MACHADO, L., **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG, p.321, 2000.

ARÊAS, J.B. Bérqson: a metafísica do tempo. In: DOCTORS, M. (org.) **Tempo dos tempos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., p.130-141, 2003.

BAUDOUX, C.; ZAIDMAN, C. (org.) **Égalité entre les sexe**: mixité et démocratie. Paris: L'Harmattan, 1992.

BECKER, H.S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BEER, A. Le télétravail em perspective. **Futuribles**, p.59-77, 2006.

BELLONI, M.L. **O que é Mídia-Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BERGSON, H. **L'évolution créatrice**. Quadrige: PUF, 1996.

BERTEAUX-WIAME, I. Les rapports sociaux de sexe: un objet social masque? À propos de La Post. **Cahiers du Genre**, n.26, p.59-77, 1999.

BERTOLDO, H.L. **As origens do conceito de tecnologia: *téchne* (τεχνη) grega e técnica renascentista**. Belo Horizonte: CEFET-MG. 2004. 162p. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

BOURDIEU, Pierre. La domination masculine. **Actes de la Recherche**, Paris, n.84, 1990.

BRANDÃO, M. Tempo de trabalho socialmente necessário. In: FIDALGO, F.; MACHADO, L., **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG, p.324, 2000.

CAMPOS, R. Relações de gênero. In: FIDALGO, F.; MACHADO, L., **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG, p.288, 2000.

CANO, C.B.; BECKER, J.L.; FREITAS, H.M.R. **A organização do espaço cibernético**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2004.

CASTELLS, M. **A galáxia da Internet**: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999a. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 1).

CASTELLS, M. **Fim de milênio**. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999b (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 2).

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999c (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 2).

CATTANI, A.D. Sindicatos – sindicalismo. In: CATTANI, A.D. (org.). **Trabalho e tecnologia**: dicionário crítico. Petrópolis, RJ: Vozes, p.225-231, 1997.

CATTANI, A.D. Taylorismo. In: CATTANI, A.D. (org.). **Trabalho e tecnologia**: dicionário crítico. Petrópolis, RJ: Vozes, p.247-249, 1997.

CAZELOTO, E. Work houses do Século XXI. **Carta Capital**, p.20, 2003 (Número Especial: Terceiro Milênio).

CORIAT, B. **L'atelier et le chronometre**. Paris: Christian Bourgois, 1979.

CORREA, M.B. Tecnologia. In: CATTANI, A.D. (org.). **Trabalho e tecnologia**: dicionário crítico. Petrópolis, RJ: Vozes, p.250-257, 1997.

DEMAZIÈRE, D.; DUBAR, C. Trajetórias profissionais e formas identitárias: uma teorização. In: GUIMARÃES, N.A.; HIRATA, H. **Desemprego**: trajetórias, identidades, mobilizações. São Paulo: SENAC. 2006, p.165-187.

DOCTORS, M. (org.) **Tempo dos tempos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

DUARTE, A. A crise do fordismo nos países centrais e no Brasil. **Trabalho e Educação**, n.7, p.48-61, NETE/FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2000.

DURU-BELLAT, M. "Outsiders" et experts? Genre et technologie de l'information dans l'éducation. **Les Cahiers du Mage**, p.99-101, 1997.

DUSSEL, I.; CARUSO, M. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

DUSSUET, A. **Travaux de femmes**: enquêtes sur les services à domicile. Paris: L'Harmattan, 2005.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FAVACHO, A.M.P.; MILL, D. Funções do discurso tecnológico na sociedade contemporânea. **Pro-Posições**, UNICAMP, 2006 (no prelo).

FORTINO, S. **La mixité au travail**. Paris: La Dispute, 2002.

FORTINO, S. Mixité. In: HIRATA, H.; LABORIE, F.; DOARÉ, H.; SENOTIER, D. **Dictionnaire critique du féminisme**. Paris: PUF, 2000. p.116-120.

FRAGO, A.V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A 2001.

GAMA, R. **Engenho e tecnologia**. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

GARDEY, D. Humains et objets em action: essai sur la réification de la domination masculine. In: CHABAUD-RYCHTER, D.; GARDEY, D. **L'Engendrement des choses**: des hommes, des femmes et des techniques. Paris: EAC, 2004.

GOELLNER, S.V. Gênero. In: GOMES, C.L. (org.) **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.218-222.

GOMES, C.L. (org.) **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GORZ, A. (org.). **Critique de la division du travail** Paris: Editions du Seuil, 1973.

GROSSIN, W. **Pour une science des temps**: introduction à l'écologie temporelle. Paris: Octares, 1996.

GUATTARI, F. Da produção de subjetividade. In: PARENTE, A. **Imagem máquina**: a era das tecnologias do virtual. Rio de Janeiro: Ed.34, p.177-191, 1993.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 10.ed. São Paulo: Loyola. 2001.

HASSARD, J. Tempo de trabalho: outra dimensão esquecida nas organizações. In: CHANLAT, J.F (org.). **O indivíduo na organização**: dimensões esquecidas. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

HELOANI, R. **Organização do trabalho e administração**: uma visão multidisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994.

HIRATA, H. **Nova divisão sexual do trabalho?**: um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo: Boitempo, 2002.

HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

HYPÓLITO, A.M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus. 1997.

JUÉRY, F.; MAES, P. **Quitter la ville et changer de vie**. Paris: Grancher, 2002.

KERCKHOVE, D. **A pele da cultura**: uma investigação sobre a nova realidade eletrônica. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.

KERGOAT, D. L'infirmière coordonnée. **Futur Antérieur**, n.6, p.71-85, 1991.

KERGOAT, D. **Les ouvrières**. Paris: Le Sycomore, 1982.

KERGOAT, D. Rapports sociaux et division du travail du travail entre les sexes. In: MARUANI, M. (org.) **Femmes, genre et sociétés**: l'état des savoirs. Paris: La Découverte, 2005.

KUMAR, K. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna**: novas teorias sobre o mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

KURZ, R. Não rentáveis uni-vos! **Carta Capital**, p.21, 2003 (Número Especial: Terceiro Milênio).

LARANJEIRA, S.M.G. Fordismo e pós-fordismo. In: CATTANI, A.D. (org.). **Trabalho e tecnologia: dicionário crítico**. Petrópolis, RJ: Vozes, p.89-94, 1997.

LEMESLE, R.M.; MAROT, J.C. **Le télétravail** 2.ed. Paris: PUF, 1996.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed.34, 1999.

LIEDKE, E.R. Relações de trabalho. In: CATTANI, A.D. (org.). **Trabalho e tecnologia: dicionário crítico**. Petrópolis, RJ: Vozes, p.205-208, 1997.

LITWIN, E. **Educação a Distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

LOBO, F. Vida e morte no trabalho. **Carta Capital**, p.12-15, 2003 (Número Especial: Terceiro Milênio).

MAGGIO, M. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, E. (org.). **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARCELLINO, N.C. **Lazer e educação**. Campinas: Papirus, 1990.

MARX, K. **Capital y Tecnologia** – Manuscritos Ineditos (1861-1863). México: Terra Nova. 1980. p.161-164 (Trad.: Elídio Marques).

MARX, Karl. **O Capital**. Edição resumida por Julian Borchardt. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I, Vol.1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968, p. 201-233.

MATTERLART, A. **História da sociedade da informação**. São Paulo: Loyola, 2002.

MILL, D.; CAMPOS, R.C. Prática docente em educação a distância: uma análise do Curso Veredas em Minas Gerais. In: **Diálogos sobre trabalho**: perspectivas multidisciplinares. Campinas: Papirus, 2005. p.39-56.

MILL, D.; FIDALGO, F. Processo de trabalho na educação a distância virtual: contribuições para o debate. **Vertentes**, n.24, p.21-32, 2004.

MILL, D.; JORGE, G. Letramento, cognição e processos de inclusão em sociedades digitais. **Vertentes**, 2007 (no prelo).

MILL, Daniel. **Estudos sobre processos de trabalho em educação a distância mediada por tecnologias da informação e da comunicação**. Belo Horizonte: FAE/UFMG. 2002. 193p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

MONTJARDINI, C. Le problème du temps dans la société contemporaine. In: BELLONI, C.; RAMPAZI, M (org.) **Tempo, spazio, attore sociale, terdici saggi per discutare**. Milano: Franco Angeli, 1989.

NEGROPONTE, N. **A vida digital**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

OLIVEIRA, F.J.C.; DIAZ, M. Relações de gênero. In: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Odebrecht. **Afetividade e sexualidade na educação**. Belo Horizonte, 1998.

PADILHA, V. Tempo livre. In: GOMES, C.L. (org.) **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.218-222.

PARENTE, A. (org). **Imagem máquina**: a era das tecnologias do virtual. Rio de Janeiro: Ed.34, 1993.

PUIG, J.M.; TRILLA, J. **A pedagogia do ócio**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

ROSANVALLON, A.; TROUSSIER, J.F. **Travail collectif et nouvelles technologies**. Grenoble: Université des Sciences Sociales de Grenoble (IREP-D), 1987.

ROSSEL, P.; BASSAND, M.; ROY, M. **Au-delà du laboratoire: les nouvelles technologies à l'épreuve de l'usage**. Lausanne: Presses Polytechniques, 1998.

RUBEN, G.; WAINER, J.; DWYER, T. (orgs.). **Informática, organizações e sociedade no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTAELA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. 2004.

SANTOS, M. A aceleração contemporânea: tempo mundo e espaço mundo. In: SANTOS, M.; SOUZA, M.A.A.; SCARLATO, F.C.; ARROYO, M. **O novo mapa do mundo: fim de século e globalização**. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

SCHNEIDER, B.; ROSENSOHN, N. **Télétravail: réalité ou esperance**. Paris: PUF, 1997.

SELVAGGI, F. **Filosofia do mundo: cosmologia filosófica**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2001.

SINPRO-SP – Sindicato dos Professores de São Paulo. **Avaliação crítica da educação a distância**, São Paulo: SINPRO-SP, 2006, 26p. (livreto).

SOUZA JR., J. Tempo livre. In: FIDALGO, F.; MACHADO, L., **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG, p.325, 2000.

SOUZA JR., J. Teoria do capital humano. In: FIDALGO, F.; MACHADO, L., **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG, p.326, 2000.

THOMPSON, E.P. Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial. In: THOMPSON, E.P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, p.267-304, 1998.

THOMPSON, J.B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

VIEIRA-PINTO, A. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2v.

VOLMAN, M. "Outsiders" et experts? Genre et technologie de l'information dans l'éducation. **Les Cahiers du Mage**, p.85-98, 1997.

WERTHEIM, M. **Uma historiado espaço de Dante à Internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

WHITROW, G.J. **O tempo na história: concepções do tempo da pré-história aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

ZARIFIAN, P. **Temps et modernité: le temps comme enjeu du monde moderne**. Paris: L'Harmattan, 2001.



[illegible]

## Questionário aplicado a docentes da EaD virtual

"Tudo importa!!! d:Mill">

Pesquisa sobre EDUCADORES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Belo Horizonte-MG, 10 de agosto de 2006.

Prezado/a Professor/a,

Sou trabalhador/educador da Educação a Distância (EAD) há alguns anos e, atualmente, faço uma pesquisa de doutorado pela Faculdade de Educação da UFMG sobre as mudanças nos tempos e espaços de trabalho do educador que trabalha utilizando novas tecnologias (a Internet, em especial). Nosso objetivo é buscar compreender as facilidades e dificuldades apresentadas ao educador, quando seu trabalho é realizado em sala de aula ou pela Internet.

Neste sentido, CONVIDO aos colegas que trabalham com Educação a Distância e que façam uso da Internet ou Videoconferência em suas atividades. Sua contribuição será de grande valor para nossa investigação.

Contando com sua colaboração, agradecemos pelo seu esforço em responder e enviar todo o questionário (mesmo que suas respostas sejam sucintas). Caso você tenha interesse em receber uma cópia digital do trabalho de tese final, favor deixar seu email na Questão 2.

Atenciosamente,

Daniel Mill  
(31) 8809 4483  
millufmg@yahoo.com.br

:: RELAÇÃO DE QUESTÕES:

1.Seu local de trabalho com educação a distância:

a) nome da instituição:

b) nome do curso de EAD:

2. Você gostaria de receber uma cópia do meu trabalho final por e-mail? Em caso afirmativo, deixe seu e-mail neste campo:

3. Sexo:

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

4. Você mora com quantas crianças ou adolescentes (filhos ou não)?

5. Você mora com cônjuge (companheiro/companheira)?:

- ☐ Sim
- ☐ Não

6. Qual sua faixa etária?

- ☐ menos de 25 anos de idade
- ☐ entre 25 e 30 anos de idade
- ☐ entre 30 e 40 anos de idade

- ☐ entre 40 e 50 anos de idade
- ☐ acima de 50 anos de idade

7. Você possui quantos anos de experiência com educação presencial?

8. Você possui quantos anos de experiência com EAD?

9) Como você se tornou um educador da educação a distância?

10. Você possui computador em casa?

- ☐ Sim, com Internet banda larga
- ☐ Sim, com Internet discada paga
- ☐ Sim, com Internet discada gratuita
- ☐ Sim, sem Internet
- ☐ Não possuo computador em casa

11) Você já percebeu se seus conhecimentos sobre tecnologias digitais incomodam seus colegas de trabalho? Outros educadores já se dirigiram a você com superioridade ou inferioridade em função dos seus saberes sobre tecnologias? Você já notou alguma supervalorização ou preconceito a trabalhadores das tecnologias digitais entre seus colegas de trabalho? Justifique sua resposta:

12. Você realiza alguma atividade docente em casa? (marcar até três alternativas)

- ☐ Sim, mais freqüente para educação presencial
- ☐ Sim, mais freqüente para educação a distância
- ☐ Sim, de forma proporcional entre educação presencial e educação a distância
- ☐ Sim, mas só faço isso por que quero
- ☐ Sim, pois se não fizer isso meu trabalho acumula
- ☐ Não levo trabalho docente para casa

**13. Se somarmos seus alunos da EAD com seus alunos da educação presencial, qual a quantidade média de alunos você teria por semestre?**

- ☐ até 30 alunos
- ☐ entre 30 e 100 alunos
- ☐ entre 100 e 200 alunos
- ☐ acima de 200 alunos

**14. No total, você possui quantos alunos na educação a distância?**

- ☐ até 30 alunos
- ☐ entre 30 e 100 alunos
- ☐ entre 100 e 200 alunos
- ☐ acima de 200 alunos

**15. Descreva a rotina de um dia de trabalho na EAD: quais são as principais atividades/obrigações em um dia de trabalho intenso no curso em que você trabalha?**

**16. Em que você tem maior DIFICULDADE no dia-a-dia do trabalho com educação a distância?**

**17. Compare o seu trabalho virtual e presencial: (marque as alternativas verdadeiras)**

- ☐ os espaços e os tempos da educação A DISTÂNCIA são mais adequados ao trabalhador
- ☐ os espaços e os tempos da educação PRESENCIAL são mais adequados ao trabalhador
- ☐ o trabalho na educação A DISTÂNCIA exige mais tempo e atenção do trabalhador em relação ao ensino presencial
- ☐ o trabalho na educação PRESENCIAL exige mais tempo e atenção do trabalhador do que o trabalho na EAD
- ☐ não percebo diferença alguma entre meus tempos de trabalho presencial ou a distância

:: Caso queira, comente suas opções:

**18. Qual a principal diferença entre o trabalho do professor da educação tradicional com o trabalho do professor na EAD?**

**19. O que é MAIS AGRADÁVEL no trabalho com EAD que ainda não temos no trabalho com a educação presencial? Justifique sua resposta:**

**20. Sobre o trabalho pela Internet, marque até duas alternativas com as quais você concorda:**

- ☐ a Internet estimula realizar trabalho docente em casa, mas não há problemas nisso
- ☐ a Internet estimula realizar trabalho docente em casa, o que diminui seu tempo de descanso
- ☐ a Internet apenas facilita a vida e agiliza o trabalho do professor
- ☐ não consigo realizar minhas atividades docentes sem Internet em casa
- ☐ a Internet não ajuda em nada no desenvolvimento do trabalho do professor

:: Caso queira, comente suas opções:

21. Quais são as tecnologias que você mais utiliza em seu trabalho com EAD?

22. Você conhece alguma outra tecnologia que poderia ajudar no seu trabalho mas que você ainda não tem acesso? Justifique sua resposta:

23. Somando suas horas de trabalho na educação presencial e na EAD, qual sua carga horária semanal atualmente:

- ☐ de 1 a 10 horas por semana
- ☐ de 10 a 20 horas por semana
- ☐ de 20 a 40 horas por semana
- ☐ acima de 40 horas por semana

24. Oficialmente, qual sua carga horária semanal com educação a distância?

- ☐ de 1 a 10 horas por semana
- ☐ de 10 a 20 horas por semana
- ☐ de 20 a 40 horas por semana
- ☐ acima de 40 horas por semana

25. Sobre o trabalho docente realizado de sua residência pela Internet, marque TODAS as alternativas verdadeiras:

- ☐ o trabalho pela Internet NÃO ALTERA o ESPAÇO de descanso do trabalhador
- ☐ o trabalho pela Internet NÃO ALTERA meu TEMPO de descanso do trabalhador
- ☐ o trabalho pela Internet AFETA o convívio do grupo familiar do trabalhador, mas não atrapalha em nada
- ☐ o trabalho pela Internet AFETA o convívio do grupo familiar do trabalhador, mas atrapalha pouco
- ☐ o trabalho pela Internet AFETA E ATRAPALHA o convívio do grupo familiar do trabalhador
- ☐ o trabalho pela Internet PREJUDICA o espaço doméstico do trabalhador
- ☐ o trabalho pela Internet PREJUDICA a relação do trabalhador com amigos e familiares
- ☐ o trabalho pela Internet PREJUDICA MAIS do que o trabalho docente presencial

:: Caso queira, comente suas opções:

26. Você percebe algum aspecto DESAGRADÁVEL no trabalho com EAD? Se puder, cite algum e justifique-se:

27. Quais são as COMPETÊNCIAS/SABERES essenciais ao trabalhador da EAD?

28. Sobre o controle do trabalho pelo software do curso, marque as opções verdadeiras:

- ☐ o trabalho pela Internet é MAIS controlado do que o trabalho na sala de aula presencial
- ☐ o sistema de aprendizagem virtual (software do curso) CONTROLA os tempos de trabalho do educador
- ☐ o sistema de aprendizagem virtual (software do curso) CONTROLA os contatos do educador com seus alunos
- ☐ o sistema de aprendizagem virtual (software do curso) CONTROLA todas as atividades do educador a distância
- ☐ NUNCA TIVE restrição de acesso a informações sobre o curso
- ☐ DESCONHEÇO a existência de controle sobre meus tempos e atividades no curso

:: Caso queira, comente suas opções:

29. Quando são realizadas à distância, de que forma suas atividades são registradas? Como o gestor sabe o que faz durante a semana?

30. Em geral, o horário que você atende à demanda dos alunos de EAD se concentra mais:

- ☐ pela manhã
- ☐ à tarde
- ☐ à noite (antes das 23 horas)
- ☐ à noite (depois das 23 horas)
- ☐ pela madrugada
- ☐ somente aos finais de semana

31. Os alunos podem "falar" com você fora do horário pré-estabelecido para as "aulas"?

- ☐ sim, mas sou pago para atendê-los nesse tempo
- ☐ sim, mas apesar de não receber por isso, atendo somente por que quero
- ☐ NÃO atendo alunos em horários extracurricular

:: Caso queira, comente suas opções das questões 30 ou 31:

32) Como é computada sua carga horária de trabalho na educação a distância? Difere em alguma coisa do ensino presencial?

33. Para as proposições sobre o TEMPO de trabalho na educação a distância, marque as alternativas que você considera verdadeiras:

- a ☐ As novas tecnologias NÃO influenciam meu tempo de trabalho nem meu tempo de descanso
- b ☐ na EAD, toda hora é hora de trabalho
- c ☐ na EAD, toda hora é hora de trabalho, mas eu delimito bem meu TEMPO de trabalho com EAD
- d ☐ mesmo quando os alunos precisam, eu só os atendo no meu TEMPO de trabalho
- e ☐ em geral, eu atendo meus alunos da EAD, não importando o lugar ou o horário que me procuram
- f ☐ em geral, eu atendo meus alunos da EDUCAÇÃO PRESENCIAL, não importando o lugar ou o horário que me procuram
- g ☐ eu nunca uso meu TEMPO de descanso para trabalhos com EAD
- h ☐ não gosto de realizar nenhum trabalho quando estou na minha casa
- i ☐ meus espaços e tempos de convívio familiar ou de privacidade FORAM ALTERADOS com o trabalho com EAD
- j ☐ meu trabalho presencial INTERFERE no meu tempo ou espaço de lazer
- k ☐ meu trabalho a distância INTERFERE no meu tempo ou espaço de lazer
- l ☐ meu espaço e tempo de lazer é sagrado e nada interfere neles

:: Você gostaria de comentar ou justificar algum dos itens anteriores? (favor citar o item que está comentando):

34. Na sua experiência com educação a distância virtual, que tipos de doenças tem acometido os educadores?

35. Para as proposições sobre o ESPAÇO de trabalho na educação a distância, marque as alternativas que você considera verdadeiras:

- a ☐ com as novas tecnologias, eu acabo levando mais trabalho para casa
- b ☐ meus espaços e tempos de convívio familiar ou de privacidade FORAM ALTERADOS com a utilização de novas tecnologias
- c ☐ mesmo quando os alunos precisam, eu só os atendo no meu ESPAÇO de trabalho
- d ☐ na EAD, todo lugar é lugar de trabalho
- e ☐ na EAD, todo lugar é lugar de trabalho, mas eu consigo delimitar bem meu ESPAÇO de trabalho com EAD
- f ☐ eu nunca uso meu ESPAÇO de descanso para trabalhos com EAD
- g ☐ É mais CONFORTÁVEL realizar as atividades de EAD da minha casa do que na instituição
- h ☐ não é confortável realizar atividades de EAD da minha casa
- i ☐ atendo meus alunos de EAD mesmo em horário de descanso ou de privacidade
- j ☐ mesmo quando o sistema virtual (software) do curso EAD permite realizar certas atividades a distância (da minha casa), eu prefiro ir até a própria sede do curso

:: Você gostaria de comentar ou justificar algum dos itens anteriores? (favor citar o item que está comentando):

36. As novas tecnologias podem alterar a divisão de tarefas domésticas entre marido e esposa? De que forma e por quê?

37. Para as proposições sobre o VALOR DO TRABALHO na educação a distância, marque as alternativas que você considera verdadeiras:

- a ☐ trabalhar utilizando novas tecnologias dá mais valor ao professor trabalhador
- b ☐ acho que trabalhar na instituição é mais valorizado do que trabalhar em casa
- c ☐ penso que o trabalho intelectual tem mais valor do que o trabalho físico
- d ☐ em geral, o trabalho feminino é MAIS valorizado do que o trabalho masculino
- e ☐ na educação, o trabalho feminino é MAIS bem aceito do que o trabalho masculino
- f ☐ na EAD, o trabalho feminino é mais valorizado do que o trabalho masculino
- g ☐ o trabalho feminino na área educacional é MAIS VALORIZADO do que o trabalho

feminino em outras áreas

- h ☐ o trabalho feminino na educação presencial é MAIS VALORIZADO do que o trabalho feminino na EAD
- i ☐ as tecnologias digitais podem contribuir para a valorização do trabalho feminino
- j ☐ o valor que recebo pelo trabalho na EAD é a minha principal fonte de renda
- k ☐ o que ganho por hora na EAD é igual ou mais do que o valor que recebo por hora de trabalho na educação presencial
- l ☐ É melhor trabalhar na EAD do que na educação presencial
- m ☐ Em comparação ao trabalho presencial, o trabalho na educação a distância virtual aumenta o volume de atividades cotidianas
- n ☐ realizar atividades na EAD é mais cansativo e trabalhoso do que na educação presencial
- o ☐ Concordo com pesquisas que afirmam que homens lidam mais facilmente com novas tecnologias e com os espaços virtuais

:: Você gostaria de comentar ou justificar algum dos itens anteriores? (favor citar o item que está comentando):

38. Sabemos que, no dia-a-dia da escola tradicional, os professores APRENDEM MUITO pelo contato direto com seus colegas de trabalho... nos corredores, na sala de professores, na sala de aula, na biblioteca, por exemplo. O que você pensa sobre a troca de saberes entre os educadores da EAD? A troca de conhecimentos é mais evidente na EAD ou no ensino presencial? Como podemos comparar esta troca de conhecimentos ENTRE EDUCADORES de uma escola presencial com os EDUCADORES de um ambiente virtual (EAD)? Justifique sua resposta:

39. Para as proposições sobre o TRABALHO COLETIVO na educação a distância, marque as alternativas que você considera verdadeiras:

- a ☐ sinto falta da convivência presencial com meus colegas de trabalho de EAD
- b ☐ Nunca tive encontros pedagógicos com meus colegas professores do curso de EAD
- c ☐ não conheço nenhum dos outros professores colegas de trabalho da EAD
- d ☐ o trabalho com EAD é mais solitário do que o trabalho com educação presencial
- e ☐ o trabalho com EAD NÃO É um trabalho solitário
- f ☐ No ensino presencial, a convivência com meus colegas de trabalho parece mais próxima
- g ☐ o trabalho na educação presencial é mais cooperativo e colaborativo do que o trabalho na EAD

h ☐ as novas tecnologias permitem colaboração igual ou melhor do que vemos no trabalho presencial

i ☐ percebo que existem relações de poder e conflitos entre os trabalhadores e os gestores do curso de EAD onde trabalho

j ☐ nunca participei e nem ouvi falar em lutas por direitos trabalhistas no âmbito da EAD

k ☐ considero DESNECESSÁRIA a criação de associações como sindicatos para trabalhadores da EAD

l ☐ as associações de defesa dos direitos do trabalhador da educação presencial estão preparadas para defender também os direitos dos trabalhadores da EAD

m ☐ Levar trabalho para ser realizado em casa altera a divisão das tarefas domésticas entre os casais

n ☐ Realizar trabalhos de EAD da residência pode alterar a divisão de tarefas domésticas entre cônjuges

o ☐ As novas tecnologias possibilitam ou influenciam na divisão das tarefas domésticas

p ☐ Com o trabalho pela internet, os HOMENS realizam menos tarefas domésticas

q ☐ Com o trabalho pela internet, as MULHERES realizam menos tarefas domésticas

r ☐ as atividades que você desenvolve na EAD podem ser realizadas perfeitamente por mulheres ou por homens

s ☐ aprendi a utilizar novas tecnologias em curso oferecido pela universidade em que trabalho com EAD

:: Você gostaria de comentar ou justificar algum dos itens anteriores? (favor citar o item que está comentando):

40. O que você pensa sobre questões de conflitos trabalhistas na EAD, lutas por direitos trabalhistas na EAD e sobre sindicatos para trabalhadores da EAD? Justifique sua resposta?

41. Que conhecimentos você ainda gostaria de aprofundar para melhorar seu trabalho como educador da educação a distância virtual? Por quê?

42. Quais dicas você poderia dar para novos educadores sobre o trabalho na educação a distância virtual?

43. Você gostaria de fazer algum comentário final?

:: AGRADECEMOS PELA SUA COLABORAÇÃO!!! Muito obrigado!!!

Enviar Dados da Pesquisa



[illegible]

---

**:: Anexo B:**

## Questionário aplicado a dirigentes sindicais



QUESTIONÁRIO PARA DIRETORES SINDICAIS

TRABALHO MEDIADO POR TECNOLOGIAS DIGITAIS

:: Prezada Diretora Sindical

:: Prezado Diretor Sindical

Sou estudante de doutorado pela Faculdade de Educação/UFMG e minha pesquisa busca compreender as transformações no trabalho docente mediado por tecnologias digitais (Educação a Distância pela Internet, por exemplo). Esta investigação preocupa-se com as mudanças nos tempos e espaços de trabalho do educador.

Gostaríamos de contar com sua COLABORAÇÃO no preenchimento do pequeno questionário abaixo. São apenas 5 (cinco) questões, sendo uma objetiva e quatro subjetiva. Estas questões abertas podem ser respondidas de forma sintética.

Contando com sua colaboração, agradecemos pelo seu esforço e atenção. Sua contribuição será de grande valor para nossa pesquisa.

Atenciosamente,

Daniel Mill

millufmg@yahoo.com.br

mill@danielmill.com.br

:: QUESTÕES PARA DIRETORES SINDICAIS ((Prometo guardar sigilo das informações))

::

1. Nome do SINDICATO ao qual você está ou esteve vinculado:

:: Estado brasileiro no qual seu sindicato atua:

2. MARCAR apenas as questões que você julga VERDADEIRAS:
- ☐ Você já pensou ou já ouviu falar em sindicato virtual (sindicato para o trabalhador virtual)
  - ☐ O trabalho mediado pela internet (teletrabalho) pode ser atendido pelo sindicato tradicional
  - ☐ O sindicato brasileiro está preparado para atender às mudanças introduzidas pelas tecnologias digitais nas relações de trabalho
  - ☐ A informática (internet, por exemplo) não influencia os direitos trabalhistas
  - ☐ trabalhar pela internet (em casa) ou na empresa não interfere no processo de

- emancipação do trabalhador
- ☐ A legislação trabalhista brasileira é adequada ao trabalho virtual
  - ☐ A legislação do trabalho no Brasil já contempla atividades de teletrabalho (trabalho pela internet)
  - ☐ O sindicato em que você trabalha já demonstrou preocupação com o processo de trabalho virtual
  - ☐ Desconheço ou conheço muito pouco a realidade do trabalho virtual.

:: Caso queira, comente suas opções da lista acima:

::

3. Em termos trabalhistas, o que você pensa sobre o trabalho realizado em casa, pela internet (teletrabalho)?

::

4. Quais dicas você daria a um sindicato que se disponha a atender aos teletrabalhadores?

::

5. Você gostaria de fazer algum comentário sobre o TRABALHO DO SINDICATO nesta sociedade mediada por tecnologias digitais?

::

6. Caso conheça **outras pessoas que trabalham ou trabalharam em sindicatos** e que possam ajudar nesta pesquisa, favor encaminhar o endereço desta página a eles. Se preferir, indique seus nomes e e-mail para que eu faça contato.

::

7. MUITO OBRIGADO PELA SUA CONTRIBUIÇÃO!!!

(se quiser receber uma cópia do trabalho final via email, favor deixar seu e-mail no campo abaixo).

E-mail para **contato**:

Enviar Dados da Pesquisa

:: Anexo C:

## ESTRUTURA DE CÓDIGO DO BANDO DE DADOS EM PHP PARA COLETA DE DADOS COM TUTORES VIRTUAIS – d:Mill

Para a entrada de dados na base elaboramos três arquivos de código-fonte: o arquivo C contém o código-fonte da parte visual do formulário; o arquivo B contempla o código-fonte para o envio ou entrada dos dados na base; enquanto o código-fonte do arquivo A estabelece a conexão.

### A. ARQUIVO PHP DE CONEXAO ADMINISTRATIVA (conexao.php)

```
<?
mysql_connect("localhost","mill_mill","xxx
");
mysql_select_db("mill_pesquisa");
?>
```

### B. ARQUIVO PHP DE VALIDAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS NA TABELA (enviar\_dados.php)

```
<?

include "conexao.php";

if ($qla != "") {

if ($c13 == "") { $c13 = "N";}
if ($c14 == "") { $c14 = "N";}
if ($c17 == "") { $c17 = "N";}
if ($c18 == "") { $c18 = "N";}
if ($c1920 == "") { $c1920 = "N";}
if ($c21 == "") { $c21 = "N";}
if ($c22 == "") { $c22 = "N";}
if ($c23 == "") { $c23 = "N";}
if ($c24 == "") { $c24 = "N";}
if ($c25 == "") { $c25 = "N";}
if ($c26 == "") { $c26 = "N";}
if ($c27 == "") { $c27 = "N";}
if ($c28 == "") { $c28 = "N";}
if ($c29 == "") { $c29 = "N";}
if ($c30 == "") { $c30 = "N";}
if ($c31 == "") { $c31 = "N";}
if ($c32 == "") { $c32 = "N";}
if ($c33 == "") { $c33 = "N";}
if ($c34 == "") { $c34 = "N";}
if ($c35 == "") { $c35 = "N";}
if ($c36 == "") { $c36 = "N";}
if ($c37 == "") { $c37 = "N";}
if ($c38 == "") { $c38 = "N";}
if ($c39 == "") { $c39 = "N";}
if ($c40 == "") { $c40 = "N";}
if ($c41 == "") { $c41 = "N";}
if ($c42 == "") { $c42 = "N";}
if ($c43 == "") { $c43 = "N";}

$q10 = $q10[1]." | ".$q10[2]." |
".$q10[3]." | ".$q10[4]." | ".$q10[5]." |
".$q10[6];
$q13 = $q13[1]." | ".$q13[2]." |
".$q13[3]." | ".$q13[4]." | ".$q13[5];
```

```
$q14 = $q14[1]." | ".$q14[2]." |
".$q14[3]." | ".$q14[4]." | ".$q14[5];
$q17 = $q17[1]." | ".$q17[2]." |
".$q17[3]." | ".$q17[4]." | ".$q17[5]."
| ".$q17[6]." | ".$q17[7]." |
".$q17[8];
$q18 = $q18[1]." | ".$q18[2]." |
".$q18[3]." | ".$q18[4]." | ".$q18[5]."
| ".$q18[6];
$q21 = $q21[1]." | ".$q21[2]." |
".$q21[3]." | ".$q21[4]." | ".$q21[5]."
| ".$q21[6]." | ".$q21[7]." |
".$q21[8]." | ".$q21[9]." |
".$q21[10]." | ".$q21[11]." |
".$q21[12];
$q22 = $q22[1]." | ".$q22[2]." |
".$q22[3]." | ".$q22[4]." | ".$q22[5]."
| ".$q22[6]." | ".$q22[7]." |
".$q22[8]." | ".$q22[9]." | ".$q22[10];
$q23 = $q23[1]." | ".$q23[2]." |
".$q23[3]." | ".$q23[4]." | ".$q23[5]."
| ".$q23[6]." | ".$q23[7]." |
".$q23[8]." | ".$q23[9]." |
".$q23[10]." | ".$q23[11]." |
".$q23[12]." | ".$q23[13]." |
".$q23[14]." | ".$q23[15];
$q24 = $q24[1]." | ".$q24[2]." |
".$q24[3]." | ".$q24[4]." | ".$q24[5]."
| ".$q24[6]." | ".$q24[7]." |
".$q24[8]." | ".$q24[9]." |
".$q24[10]." | ".$q24[11]." |
".$q24[12]." | ".$q24[13]." |
".$q24[14]." | ".$q24[15]." |
".$q24[16]." | ".$q24[17]." |
".$q24[18]." | ".$q24[19];

mysql_query("INSERT INTO
dados_questionario
(qla,qlb,q2,q3,q4,q5,q6,q7,q8,q9,q10,q1
1,q12,q13,c13,q14,c14,q15,q16,q17,q18,
c18,q19,c1920,q20,q21,c21,q22,c22,q2
3,c23,q24,c24,q25,q26,q27,q28,q29,q30,q
31,q32,q33,q34,q35,q36,q37,q38,q39,q40,
q41,q42,q43) VALUES
(' $q1a',' $q1b',' $q2',' $q3',' $q4',' $q5',
' $q6',' $q7',' $q8',' $q9',' $q10',' $q11',
' $q12',' $q13',' $c13',' $q14',' $c14',' $q15',
' $q16',' $q17',' $c17',' $q18',' $c18',' $
q19',' $c1920',' $q20',' $q21',' $c21',' $q2
2',' $c22',' $q23',' $c23',' $q24',' $c24','
' $q25',' $q26',' $q27',' $q28',' $q29',' $q30',
' $q31',' $q32',' $q33',' $q34',' $q35',' $
q36',' $q37',' $q38',' $q39',' $q40',' $q41'
```

```
,' $q42',' $q43'))" ) or die(mysql_error());

echo "DADOS ENVIADOS. :: Muito obrigado
pela contribuição!"; } else {
echo "PREENCHA A INSTITUIÇÃO"; }
?>
```

### C. ARQUIVO HTML-PHP PARA ENTRADA DOS DADOS (pesquisa.html) – parte visual do formulário

```
<!DOCTYPE HTML PUBLIC "-//W3C//DTD HTML
4.01 Transitional//EN">
"http://www.w3.org/TR/html4/loose.dtd">
<html>
<head>
<meta http-equiv="Content-Type"
content="text/html; charset=iso-8859-1">
<title>PESQUISA PARA TUTOR/EDUCADOR DA
EDUCA&Ccedil;&Atilde;o A
DIST&Acirc;NCIA</title>
<style type="text/css">
<!--
.GramE {}
.Section1 {page:Section1;}
.SpellE {}
.style1 {font-family: Verdana;
font-size: 12.0pt;

}
-->
</style>
</head>

<body>
<div class=Section1>
<div style='border:solid windowtext
1.0pt;padding:1.0pt 4.0pt 1.0pt
4.0pt;background:#F3F3F3'>
<p align=right style='text-
align:right;background:#F3F3F3;
border:none;padding:0cm;'>&nbsp;&nbsp;&nbsp;</p>
<p align=right style='text-
align:right;background:#F3F3F3;
border:none;padding:0cm;'><span
style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana'>Belo
<span class=SpellE>Horizonte-
MG</span>, 10 de julho de 2006.</span></p>
<p style='line-
height:150%;background:#F3F3F3;
border:none;padding:0cm;'><span
class=SpellE><b><span style='font-
size:12.0pt;line-height:
150%;font-
family:Verdana'>Prezado/a</span></b></span
><b><span style='font-size:12.0pt;line-
height:
150%;font-family:Verdana'>&nbsp;&nbsp;&nbsp;<span
class=SpellE>Professor/a</span></span></b>
></p>
<p style='text-align:justify;line-
height:
```

```
150%;background:#F3F3F3;border:none;pad
ding:0cm;'><span style='font-size:
12.0pt;line-height:150%;font-
family:Verdana'>Sou estudante de
doutorado pela Faculdade
de <span
class=SpellE>Educa&ccedil;&atilde;o/UFM
G</span> e tamb&eacute;m
j&aacute; trabalhei como educador
da Educa&ccedil;&atilde;o a
Dist&acirc;ncia
(EAD). Estamos realizando uma
pesquisa sobre as mudan&ccedil;as nos
tempos
e espa&ccedil;os de trabalho do
educador que trabalha utilizando novas
tecnologias
(Internet, em especial). Nosso
objetivo &eacute; buscar compreender as
facilidades
e dificuldades apresentadas ao
educador, quando seu trabalho &eacute;
realizado
em sala de aula ou pela Internet.
</span></p>
<p style='line-
height:150%;background:#F3F3F3;
border:none;padding:0cm;'><span
style='font-size:12.0pt;line-
height:150%;font-family:Verdana'>Sua
contribui&ccedil;&atilde;o
ser&aacute; de grande valor para nossa
investiga&ccedil;&atilde;o.
</span></p>
<p style='text-align:justify;line-
height:
150%;background:#F3F3F3;border:none;pad
ding:0cm;'><b><span style='font-
size:12.0pt;line-height:
150%;font-family:Verdana'>Contando com
sua colabora&ccedil;&atilde;o,
agracemos pelo seu esfor&ccedil;o em
responder e enviar todo o
question&aacute;rio</span></b><span
style='font-size:12.0pt;line-
height:150%;font-family:
Verdana'>. </span></p>
<p style='line-
height:150%;background:#F3F3F3;
border:none;padding:0cm;'><span
style='font-size:12.0pt;line-
height:150%;font-
family:Verdana'>Atenciosamente,
</span></p>
<p align=center style='text-
align:center;background:#F3F3F3;
border:none;padding:0cm;'><b><span
lang=EN-US style='font-
size:12.0pt;font-family:Verdana;
'>Daniel Mill</span></b></p>
<p align=center style='text-
align:center;background:#F3F3F3;
border:none;padding:0cm;'><span
lang=EN-US style='font-
size:12.0pt;font-family:Verdana;'>(31)
```



```

<label> </label>
<span
style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana;
'>8. </span><span style='font-
size:12.0pt;font-
family:Verdana'>Voc&ecirc; possui
quantos anos de experi&ecirc;ncia
com EAD? <span style='font-
size:12.0pt;font-family:Verdana'><span
style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana'><span style='font-
size:12.0pt;font-family:Verdana'><span
style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana'><span style='font-
size:12.0pt;font-family:Verdana'><span
class="style1">
<input name="q8" type="text" id="q8"
size="40">

</span></span></span></span></span></span>
</span></p>
<p>&nbsp;</p>
<p><SPAN style="FONT-SIZE: 12pt; FONT-
FAMILY: Verdana"> 9.<SPAN
style="FONT: 7pt 'Times New
Roman'">&nbsp;&nbsp;&nbsp;</SPAN>Voc&eacute; possui
computador
em casa?</SPAN></p>
<p>
<LABEL>
<INPUT type=radio value="Sim, com
Internet banda larga" name=q9>
<SPAN
style="FONT-SIZE: 12pt; FONT-FAMILY:
Verdana">Sim, com Internet banda
larga</SPAN></LABEL>
<BR>
<LABEL>
<INPUT type=radio
value="Sim, com Internet discada paga"
name=q9>
<SPAN
style="FONT-SIZE: 12pt; FONT-FAMILY:
Verdana">Sim, com Internet discada
paga</SPAN></LABEL>
<BR>
<LABEL>
<INPUT type=radio
value="Sim, com Internet discada gratuita"
name=q9>
<SPAN
style="FONT-SIZE: 12pt; FONT-FAMILY:
Verdana">Sim, com Internet discada
gratuita</SPAN></LABEL>
<BR>
<LABEL>
<INPUT type=radio value="Sim, sem
Internet" name=q9>
<SPAN style="FONT-SIZE: 12pt; FONT-
FAMILY: Verdana">Sim, sem
Internet</SPAN></LABEL>
<BR>
<LABEL>
<INPUT type=radio

```

```

value="N&ao;posso computador em casa"
name=q9>
<SPAN
style="FONT-SIZE: 12pt; FONT-FAMILY:
Verdana">N&ao;posso computador em
casa</SPAN></LABEL>
</P>
<P>&nbsp;</P>
<P><span style="font-family:
Verdana; font-size: 12.0pt;">
10</span><span
style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana;
'>.<span style='font:7.0pt "Times New
Roman'">&nbsp;&nbsp;&nbsp;</span></span><span style='font-
size:12.0pt;font-
family:Verdana'>Voc&ecirc;
realiza alguma atividade docente
em casa? (marcar at&eacute; tr&ecirc;s
alternativas)</span></P>
<P><span style='font-
size:12.0pt;font-family:Verdana'>
</span>
<label> </label>
<label> </label>
<label>
<input name="q10[1]"
type="checkbox" id="q10[1]" value="Sim,
mais freq&uuml;ente para
educa&ccedil;&atilde;o presencial">
<span style='font-
size:12.0pt;font-family:Verdana'>Sim,
mais freq&uuml;ente
para educa&ccedil;&atilde;o
presencial</span></label>
<br>
<label>
<input name="q10[2]"
type="checkbox" id="q10[2]" value="Sim,
mais freq&uuml;ente para
educa&ccedil;&atilde;o a
dist&acirc;ncia">
<span style='font-
size:12.0pt;font-family:Verdana'>Sim,
mais freq&uuml;ente
para educa&ccedil;&atilde;o a
dist&acirc;ncia</span></label>
<br>
<label>
<input name="q10[3]"
type="checkbox" id="q10[3]" value="Sim,
de forma proporcional entre
educa&ccedil;&atilde;o presencial e
educa&ccedil;&atilde;o a
dist&acirc;ncia">
<span style='font-
size:12.0pt;font-family:Verdana'>Sim,
de forma proporcional
entre educa&ccedil;&atilde;o
presencial e educa&ccedil;&atilde;o a
dist&acirc;ncia</span></label>
<label></label>
<br>
<label>

```

```

<input name="q10[4]" type="checkbox"
id="q10[4]" value="Sim, mas s&oacute;
fa&ccedil;o isso por que quero">
<span style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana'>Sim, mas s&oacute;
fa&ccedil;o
isso por que quero</span></label>
<br>
<label>
<input name="q10[5]" type="checkbox"
id="q10[5]" value="Sim, pois se n&atilde;o
fizer isso meu trabalho acumula">
<span style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana'>Sim, pois se n&atilde;o
fizer isso meu trabalho
acumula</span></label>
<br>
<label>
<input name="q10[6]" type="checkbox"
id="q10[6]" value="N&atilde;o levo
trabalho docente para casa">
<span style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana'>N&atilde;o levo trabalho
docente para casa</span></label>
</P>
<p>&nbsp;</p>
<p><span
style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana;
'> 11.</span><span style='font-
size:12.0pt;font-family:Verdana'> Se
somarmos seus
alunos da EAD com seus alunos da
educa&ccedil;&atilde;o presencial, qual
a quantidade m&eacute;dia de alunos
voc&ecirc; teria por semestre?</span></p>
<p><span style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana'>
<label> </label>
<label>
<input type="radio" name="q11"
value="at&eacute; 30 alunos">
</label>
at&eacute; 30 alunos<br>
<label>
<input type="radio" name="q11"
value="entre 30 e 100 alunos">
<span style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana'>entre 30 e 100
alunos</span></label>
<br>
<label>
<input type="radio" name="q11"
value="entre 100 e 200 alunos">
<span style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana'>entre 100 e 200
alunos</span></label>
<br>
<label>
<input type="radio" name="q11"
value="acima de 200 alunos">
<span style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana'>acima de 200
alunos</span></label>
<label></label>

```

```

</span></p>
<p>&nbsp;</p>
<p><span
style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana;
'> 12.</span><span style='font-
size:12.0pt;font-family:Verdana'> No
total, voc&ecirc;
possui quantos alunos na
educa&ccedil;&atilde;o a
dist&acirc;ncia?</span></p>
<p><span style='font-
size:12.0pt;font-family:Verdana'>
<label> </label>
<label>
<input type="radio" name="q12"
value="at&eacute; 30 alunos">
</label>
at&eacute; 30 alunos<br>
<label>
<input type="radio" name="q12"
value="entre 30 e 100 alunos">
<span style='font-
size:12.0pt;font-family:Verdana'>entre
30 e 100 alunos</span></label>
<br>
<label>
<input type="radio" name="q12"
value="entre 100 e 200 alunos">
<span style='font-
size:12.0pt;font-family:Verdana'>entre
100 e 200 alunos</span></label>
<br>
<label>
<input type="radio" name="q12"
value="acima de 200 alunos">
<span style='font-
size:12.0pt;font-family:Verdana'>acima
de 200 alunos</span></label>
<label></label>
</span></p>
<p>&nbsp;</p>
<p><span
style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana;
'> 13.<span style='font:7.0pt "Times
New Roman'">&nbsp;&nbsp;&nbsp;</span></span><span style='font-
size:12.0pt;font-
family:Verdana'>Compare
o seu trabalho virtual e
presencial: (marque as alternativas
verdadeiras)</span></p>
<p><span style='font-
size:12.0pt;font-family:Verdana'>
<label>
<input name="q13[1]"
type="checkbox" id="q13[1]" value="os
espa&ccedil;os e os tempos da
educa&ccedil;&atilde;o A
DIST&Acirc;NCIA s&atilde;o mais
adequados ao trabalhador">

```

<br>  
<label>  
<input name="q13[2]" type="checkbox" id="q13[2]" value="os espa&ccedil;os e os tempos da educa&ccedil;&atilde;o PRESENCIAL s&atilde;o mais adequados">  
<span style="font-size:12.0pt;font-family:Verdana">os espa&ccedil;os e os tempos da educa&ccedil;&atilde;o PRESENCIAL s&atilde;o mais adequados ao trabalhador</span></label>  
<br>  
<label>  
<input name="q13[3]" type="checkbox" id="q13[3]" value="o trabalho na educa&ccedil;&atilde;o A DIST&Acirc;NCIA exige mais tempo e aten&ccedil;&atilde;o do trabalhador em rela&ccedil;&atilde;o ao ensino presencial">  
<span style="font-size:12.0pt;font-family:Verdana">o trabalho na educa&ccedil;&atilde;o  
A DIST&Acirc;NCIA exige mais tempo e aten&ccedil;&atilde;o do trabalhador em rela&ccedil;&atilde;o ao ensino presencial</span></label>  
<br>  
<label>  
<input name="q13[4]" type="checkbox" id="q13[4]" value="o trabalho na educa&ccedil;&atilde;o PRESENCIAL exige mais tempo e aten&ccedil;&atilde;o do trabalhador do que o trabalho na EAD">  
<span style="font-size:12.0pt;font-family:Verdana">o trabalho na educa&ccedil;&atilde;o  
PRESENCIAL exige mais tempo e aten&ccedil;&atilde;o do trabalhador do que o trabalho na EAD</span></label>  
<br>  
<label>  
<input name="q13[5]" type="checkbox" id="q13[5]" value="n&atilde;o percebo diferen&ccedil;a alguma entre meus tempos presenciais ou a dist&acirc;ncia">  
<span style="font-size:12.0pt;font-family:Verdana">n&atilde;o percebo diferen&ccedil;a  
alguma entre meus tempos de trabalho presencial ou a dist&acirc;ncia</span></label>  
<span style="font-size:12.0pt;font-family:Verdana"><br>  
<br>  
:: Caso queira, comente suas op&ccedil;&otilde;es:</span><span style="font-size:12.0pt;font-family:Verdana"><span class="style1">  
<br>

</span></span><span style="font-size:12.0pt;font-family:Verdana"><span style="font-size:12.0pt;font-family:Verdana"><span class="style1">  
<textarea name="c13" cols="100" rows="5" id="c13"></textarea>  
</span></span><span class="style1"> </span></span></p>  
<p>&nbsp;</p>  
<p><span style="font-size:12.0pt;font-family:Verdana;">14.<span style="font:7.0pt "Times New Roman">&nbsp;&nbsp;</span></span><span style="font-size:12.0pt;font-family:Verdana">>Sobre o trabalho pela Internet, marque at&eacute; duas alternativas com as quais voc&ecirc; concorda:</span></p>  
<p>  
<label> </label>  
<label>  
<input name="q14[1]" type="checkbox" id="q14[1]" value="a Internet estimula realizar trabalho docente em casa, mas n&atilde;o h&aacute; problemas nisso">  
<span style="font-size:12.0pt;font-family:Verdana">a Internet estimula realizar trabalho docente em casa, mas n&atilde;o h&aacute; problemas nisso</span></label>  
<br>  
<label>  
<input name="q14[2]" type="checkbox" id="q14[2]" value="a Internet estimula realizar trabalho docente em casa, o que diminui seu tempo de descanso">  
<span style="font-size:12.0pt;font-family:Verdana">a Internet estimula realizar trabalho docente em casa, o que diminui seu tempo de descanso</span></label>  
<br>  
<label>  
<input name="q14[3]" type="checkbox" id="q14[3]" value="a Internet apenas facilita a vida e agiliza o trabalho do professor">  
<span style="font-size:12.0pt;font-family:Verdana">a Internet apenas facilita a vida e agiliza o trabalho do professor</span></label>  
<br>  
<label>  
<input name="q14[4]" type="checkbox" id="q14[4]" value="n&atilde;o consigo realizar minhas atividades docentes sem Internet em casa">

<span style="font-size:12.0pt;font-family:Verdana">n&atilde;o consigo realizar minhas atividades docentes sem Internet em casa</span></label>  
<br>  
<label>  
<input name="q14[5]" type="checkbox" id="q14[5]" value="a Internet n&atilde;o ajuda em nada no desenvolvimento do trabalho do professor">  
<span style="font-size:12.0pt;font-family:Verdana">a Internet n&atilde;o ajuda em nada no desenvolvimento do trabalho do professor</span></label>  
</p>  
<p><span style="font-size:12.0pt;font-family:Verdana;">15. Somando suas horas de trabalho na educa&ccedil;&atilde;o presencial e na EAD, qual sua carga hor&aacute;ria semanal atualmente:<br></span><span style="font-size:12.0pt;font-family:Verdana;"></span></p>  
<p><span style="font-size:12.0pt;font-family:Verdana;">15. Somando suas horas de trabalho na educa&ccedil;&atilde;o presencial e na EAD, qual sua carga hor&aacute;ria semanal atualmente:<br></span><span style="font-size:12.0pt;font-family:Verdana;"></span></p>  
<label> <br>  
<input type="radio" name="q15" value="de 1 a 10 horas por semana">  
<span style="font-size:12.0pt;font-family:Verdana">de 1 a 10 horas por semana</span></label>  
<br>  
<label>  
<input type="radio" name="q15" value="de 10 a 20 horas por semana">  
<span style="font-size:12.0pt;font-family:Verdana">de 10 a 20 horas por semana</span></label>  
<br>  
<label>  
<input type="radio" name="q15" value="de 20 a 40 horas por semana">  
<span style="font-size:12.0pt;font-family:Verdana">de 20 a 40 horas por semana</span></label>

<input type="radio" name="q15" value="acima de 40 horas por semana">  
<span style="font-size:12.0pt;font-family:Verdana">acima de 40 horas por semana </span></label>  
</p>  
<p>&nbsp;</p>  
<p><span style="font-size:12.0pt;font-family:Verdana">16. Oficialmente, qual sua carga hor&aacute;ria semanal com educa&ccedil;&atilde;o a dist&acirc;ncia?<br></span>  
<label> <br>  
<input type="radio" name="q16" value="de 1 a 10 horas por semana">  
<span style="font-size:12.0pt;font-family:Verdana">de 1 a 10 horas por semana</span></label>  
<br>  
<label>  
<input type="radio" name="q16" value="de 10 a 20 horas por semana">  
<span style="font-size:12.0pt;font-family:Verdana">de 10 a 20 horas por semana</span></label>  
<br>  
<label>  
<input type="radio" name="q16" value="de 20 a 40 horas por semana">  
<span style="font-size:12.0pt;font-family:Verdana">de 20 a 40 horas por semana</span></label>  
<br>  
<label> </label>  
<label>  
<input type="radio" name="q16" value="acima de 40 horas por semana">  
<span style="font-size:12.0pt;font-family:Verdana">acima de 40 horas por semana </span></label>  
</p>  
<p>&nbsp;</p>  
<p><span style="font-size:12.0pt;font-family:Verdana;">17.<span style="font:7.0pt "Times New Roman">&nbsp;&nbsp;</span></span><span style="font-size:12.0pt;font-family:Verdana">>Sobre o trabalho docente realizado de sua resid&ecirc;ncia pela Internet, marque TODAS as alternativas verdadeiras: <br></span>  
<label> </label>  
<label> <br>  
<input name="q17[1]" type="checkbox" id="q17[1]" value="o

trabalho pela Internet N&Atilde;O ALTERA o ESPA&Ccedil;O de descanso do trabalhador

<span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'>o trabalho pela Internet N&Atilde;O ALTERA o ESPA&Ccedil;O de descanso do trabalhador </span></label>

<br>

<label>

<input name="q17[2]" type="checkbox" id="q17[2]" value="o trabalho pela Internet N&Atilde;O ALTERA o TEMPO de descanso do trabalhador">

<span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'>o trabalho pela Internet N&Atilde;O ALTERA meu TEMPO de descanso do trabalhador </span></label>

<br>

<label>

<input name="q17[3]" type="checkbox" id="q17[3]" value="o trabalho pela Internet AFETA o conv&iacute;vio do grupo familiar do trabalhador, mas n&atilde;o atrapalha em nada">

<span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'>o trabalho pela Internet AFETA o conv&iacute;vio do grupo familiar do trabalhador, mas n&atilde;o atrapalha em nada</span></label>

<br>

<label>

<input name="q17[4]" type="checkbox" id="q17[4]" value="o trabalho pela Internet AFETA o conv&iacute;vio do grupo familiar do trabalhador, mas atrapalha pouco">

<span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'>o trabalho pela Internet AFETA o conv&iacute;vio do grupo familiar do trabalhador, mas atrapalha pouco</span></label>

<br>

<input name="q17[5]" type="checkbox" id="q17[5]" value="o trabalho pela Internet AFETA E ATRAPALHA o conv&iacute;vio do grupo familiar do trabalhador">

<span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'>o trabalho pela Internet AFETA E ATRAPALHA o conv&iacute;vio do grupo familiar do trabalhador</span></label>

<br>

<input name="q17[6]" type="checkbox" id="q17[6]" value="o trabalho pela Internet PREJUDICA o espa&ccedil;o dom&eacute;stico do trabalhador">

<span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'>o trabalho pela Internet PREJUDICA o espa&ccedil;o dom&eacute;stico do trabalhador</span>

<br>

<label>

<input name="q17[7]" type="checkbox" id="q17[7]" value="o trabalho pela

Internet PREJUDICA a rela&ccedil;&atilde;o do trabalhador com amigos e familiares">

<span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'>o trabalho pela Internet PREJUDICA a rela&ccedil;&atilde;o do trabalhador com amigos e familiares </span></label>

<br>

<label>

<input name="q17[8]" type="checkbox" id="q17[8]" value="o trabalho pela Internet PREJUDICA MAIS do que o trabalho docente presencial">

<span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'>o trabalho pela Internet PREJUDICA MAIS do que o trabalho docente presencial </span></label>

</p>

<p><span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'>:: Caso queira, comente suas op&ccedil;&otilde;es: <br></span><span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'><span class="style1">

<textarea name="c17" cols="100" rows="5" id="c17"></textarea>

</span></span></p>

<p>&nbsp;</p>

<p>

<label></label>

<span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'>'>18.<span style='font:7.0pt "Times New Roman'">&nbsp;&nbsp;</span></span><span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'>Sobre o controle do trabalho pelo software do curso, marque as op&ccedil;&otilde;es verdadeiras<span class=GramE></span></span><span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'><br></span>

</span>

<label> <br>

<input name="q18[1]" type="checkbox" id="q18[1]" value="o trabalho pela Internet &eacute; MAIS controlado do que o trabalho na sala de aula presencial">

<span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'>o trabalho pela Internet &eacute; MAIS controlado do que o trabalho na sala de aula presencial</span></label>

<br>

<label>

<input name="q18[2]" type="checkbox" id="q18[2]" value="o

sistema de aprendizagem virtual (software do curso) CONTROLA os tempos de trabalho do educador">

<span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'>o sistema de aprendizagem virtual (software do curso) CONTROLA os tempos de trabalho do educador</span></label>

<label></label>

<br>

<label>

<input name="q18[3]" type="checkbox" id="q18[3]" value="o sistema de aprendizagem virtual (software do curso) CONTROLA os contatos do educador com seus alunos">

<span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'>o sistema de aprendizagem virtual (software do curso) CONTROLA os contatos do educador com seus alunos</span></label>

<label></label>

<br>

<label>

<input name="q18[4]" type="checkbox" id="q18[4]" value="o sistema de aprendizagem virtual (software do curso) CONTROLA todas as atividades do educador a dist&acirc;ncia">

<span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'>o sistema de aprendizagem virtual (software do curso) CONTROLA todas as atividades do educador a dist&acirc;ncia</span></label>

<br>

<label>

<input name="q18[5]" type="checkbox" id="q18[5]" value="NUNCA TIVE restri&ccedil;&atilde;o de acesso a informa&ccedil;&otilde;es sobre o curso">

<span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'>NUNCA TIVE restri&ccedil;&atilde;o de acesso a informa&ccedil;&otilde;es sobre o curso</span></label>

<br>

<label>

<input name="q18[6]" type="checkbox" id="q18[6]" value="DESCONHE&Ccedil;O a exist&ecirc;ncia de controle sobre meus tempos e atividades no curso">

<span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'>DESCONHE&Ccedil;O a exist&ecirc;ncia de controle sobre meus tempos e atividades no curso</span></label>

</p>

<p>

<label></label>

<span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'>:: Caso queira, comente suas op&ccedil;&otilde;es: <br>

</span><span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'><span class="style1">

<textarea name="c18" cols="100" rows="5" id="c18"></textarea>

</span></span></p>

<p>&nbsp;</p>

<p>

<label></label>

<span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'>'>19.<span style='font:7.0pt "Times New Roman'">&nbsp;&nbsp;</span></span><span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'>Em geral, o hor&aacute;rio que voc&ecirc; atende &agrave; demanda dos alunos de EAD se concentra mais:</span></p>

<p>

<label>

<input type="radio" name="q19" value="pela manh&atilde;">

<span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'>pela manh&atilde;</span></label>

<br>

<label>

<input type="radio" name="q19" value="&agrave; tarde">

<span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'>&agrave; tarde</span></label>

<br>

<label>

<input type="radio" name="q19" value="&agrave; noite (antes das 23 horas)">

<span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'>&agrave; noite (antes das 23 horas)</span></label>

<br>

<label>

<input type="radio" name="q19" value="&agrave; noite (depois das 23 horas)">

<span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'>&agrave; noite (depois das 23 horas) </span></label>

<br>

<label>

<input type="radio" name="q19" value="pela madrugada">

<span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'>pela madrugada</span></label>

<br>

<label>



```

<input type="radio" name="q19"
value="somente aos finais de semana">
<span style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana'>somente aos finais de
semana </span></label>
</p>
<p>&nbsp;</p>
<p><span
style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana;
'> 20.<span style='font:7.0pt "Times New
Roman'">&nbsp;</span></span><span
style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana'>Os
alunos podem &quot;falar&quot; com
voc&ecirc; fora do hor&aacute;rio
pr&eacute;estabelecido
para as &quot;aulas&quot;?
</span></p>
<p>
<label>
<input type="radio" name="q42"
value="sim, mas sou pago para
atend&ecirc;-los nesse tempo">
<span style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana'>sim, mas sou pago para
atend&ecirc;-los nesse tempo
</span></label>
<br>
<label>
<input type="radio" name="q42"
value="sim, mas apesar de n&atilde;o
receber por isso, atendo somente por que
quero">
<span style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana'>sim, mas apesar de
n&atilde;o
receber por isso, atendo somente por
que quero </span></label>
<br>
<label>
<input type="radio" name="q42"
value="N&Atilde;O atendo alunos em
hor&aacute;rios extracurricular ">
<span style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana'>N&Atilde;O atendo alunos
em hor&aacute;rios extracurricular
</span></label>
</p>
<p><span style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana'>:: Caso queira, comente
suas op&ccedil;&otilde;es das
quest&otilde;es 19 ou 20: <br>
</span><span style='font-
size:12.0pt;font-family:Verdana'><span
class="style1">
<textarea name="c1920" cols="100"
rows="5" id="c1920"></textarea>
</span></span>
<label></label>
</p>
<p>&nbsp;</p>
<p><span
style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana;

```

```

'><font size="3" face="Verdana, Arial,
Helvetica, sans-serif">21.<span
style='font:7.0pt "Times New
Roman'">&nbsp;&nbsp;</span></font></span><font
size="3" face="Verdana, Arial,
Helvetica, sans-serif"><span
style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana'>Para
as proposi&ccedil;&otilde;es
sobre o TEMPO de trabalho na
educa&ccedil;&atilde;o
a dist&acirc;ncia, marque as
alternativas que voc&ecirc; considera
verdadeiras:<font face="Courier New,
Courier, mono"><br>
</font></span> <font
face="Courier New, Courier, mono">
<label> </label>
</font></span><font
face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-
serif"><font face="Courier New,
Courier, mono">
<label><font size="2"><br>
a
<input name="q21[1]"
type="checkbox" id="q21[1]" value="As
novas tecnologias N&Atilde;O
influenciam meu tempo de trabalho nem
meu tempo de descanso">
<span style='font-
size:12.0pt;font-family:Verdana'>As
novas tecnologias
N&Atilde;O influenciam meu tempo
de trabalho nem meu tempo de
descanso</span></font></label>
<font size="2"><br>
<label> b
<input name="q21[2]"
type="checkbox" id="q21[2]" value="na
EAD, toda hora &aacute; hora de
trabalho">
<span style='font-
size:12.0pt;font-family:Verdana'>na
EAD, toda hora &aacute;
hora de trabalho</span></label>
<br>
<label> c
<input name="q21[3]"
type="checkbox" id="q21[3]" value="na
EAD, toda hora &aacute; hora de
trabalho, mas eu delimito bem meu TEMPO
de trabalho com EAD">
<span style='font-
size:12.0pt;font-family:Verdana'>na
EAD, toda hora &aacute;
hora de trabalho, mas eu delimito
bem meu TEMPO de trabalho com
EAD</span></label>
<br>
<label> d
<input name="q21[4]"
type="checkbox" id="q21[4]"
value="mesmo quando os alunos precisam,

```

```

eu s&oacute; os atendo no meu TEMPO de
trabalho">
<span style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana'>mesmo quando os alunos
precisam, eu s&oacute; os atendo no
meu TEMPO de trabalho</span></label>
<span style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana'><br>
<label> </label>
</span></font> <font
size="2"><span style='font-
size:12.0pt;font-family:Verdana'>
<label><font face="Courier New,
Courier, mono"></font></label>
</span></font><span style='font-
size:12.0pt;font-family:Verdana'>
<label></label>
</span></font><font face="Verdana,
Arial, Helvetica, sans-serif"><span
style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana'>
<label><font face="Courier New,
Courier, mono">e
<input name="q21[5]" type="checkbox"
id="q21[5]" value="em geral, eu atendo
meus alunos da EAD, n&atilde;o importando
o lugar ou o hor&aacute;rio que me
procuram">
<font face="Verdana, Arial,
Helvetica, sans-serif">em geral, eu atendo
meus
alunos da EAD, n&atilde;o importando
o lugar ou o hor&aacute;rio que me
procuram </font></font></label>
<font face="Courier New, Courier,
mono"><br>
<label> f
<input name="q21[6]" type="checkbox"
id="q21[6]" value="em geral, eu atendo
meus alunos da EDUCAC&ccedil;&atilde;o
PRESENCIAL, n&atilde;o importando o lugar
ou o hor&aacute;rio que me procuram">
<font face="Verdana, Arial,
Helvetica, sans-serif">em geral, eu atendo
meus
alunos da EDUCAC&ccedil;&atilde;o
PRESENCIAL, n&atilde;o importando o lugar
ou o hor&aacute;rio que me procuram
</font></label>
<br>
<label> g
<input name="q21[7]" type="checkbox"
id="q21[7]" value="eu nunca uso meu TEMPO
de descanso para trabalhos com EAD">
<font face="Verdana, Arial,
Helvetica, sans-serif">eu nunca uso meu
TEMPO
de descanso para trabalhos com EAD
</font></label>
<br>
<label> h
<input name="q21[8]" type="checkbox"
id="q21[8]" value="n&atilde;o gosto de
realizar nenhum trabalho quando estou na
minha casa">

```

```

<font face="Verdana, Arial,
Helvetica, sans-serif">n&atilde;o gosto
de realizar
nenhum trabalho quando estou na
minha casa </font></label>
<br>
<label> i
<input name="q21[9]"
type="checkbox" id="q21[9]" value="meus
espa&ccedil;os e tempos de
conv&iacute;cio familiar ou de
privacidade FORAM ALTERADOS com o
trabalho com EAD">
<span style='font-
size:12.0pt;font-family:Verdana'>meus
espa&ccedil;os e
tempos de conv&iacute;cio
familiar ou de privacidade FORAM
ALTERADOS com
o trabalho com EAD</span></label>
<br>
<label> </label>
<label> j
<input name="q21[10]"
type="checkbox" id="q21[10]" value="meu
trabalho presencial INTERFERE no meu
tempo ou espa&ccedil;o de lazer">
<span style='font-
size:12.0pt;font-family:Verdana'>meu
trabalho presencial
INTERFERE no meu tempo ou
espa&ccedil;o de lazer</span></label>
<br>
<label> k
<input name="q21[11]"
type="checkbox" id="q21[11]" value="meu
trabalho a dist&acirc;ncia INTERFERE no
meu tempo ou espa&ccedil;o de lazer">
<font face="Verdana, Arial,
Helvetica, sans-serif">meu trabalho a
dist&acirc;ncia
INTERFERE no meu tempo ou
espa&ccedil;o de lazer </font></label>
<br>
<label> l
<input name="q21[12]"
type="checkbox" id="q21[12]" value="meu
espa&ccedil;o e tempo de lazer &aacute;
sagrado e nada interfere neles">
<span style='font-
size:12.0pt;font-family:Verdana'>meu
espa&ccedil;o e tempo
de lazer &aacute;
sagrado e nada
interfere neles</span></label>
<label></label>
<label></label>
<label></label>
<label></label>
</font></span></font><font
size="3" face="Verdana, Arial,
Helvetica, sans-serif"><span
style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana'>
<label></label>
</span></font></p>

```



```
intellectual tem mais valor do que o
trabalho f&iacute;sico</span></label>
<br>
<label> d
<input name="q23[4]" type="checkbox"
id="q23[4]" value="em geral, o trabalho
feminino &acute; MAIS valorizado do que o
trabalho masculino">
<span style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana'>em geral, o trabalho
feminino &acute; MAIS valorizado do
que o trabalho masculino</span></label>
<span style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana'><br>
<label> </label>
</span></font></font> <font
size="2"><span style='font-
size:12.0pt;font-family:Verdana'>
<label><font face="Courier New,
Courier, mono"></font></label>
</span></font><span style='font-
size:12.0pt;font-family:Verdana'>
<label></label>
</span></font><font face="Verdana,
Arial, Helvetica, sans-serif"><span
style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana'>
<label><font face="Courier New,
Courier, mono">e
<input name="q23[5]" type="checkbox"
id="q23[5]" value="na
educa&ccedil;&atilde;o, o trabalho
feminino &acute; MAIS bem aceito do que o
trabalho masculino">
<font face="Verdana, Arial,
Helvetica, sans-serif">na
educa&ccedil;&atilde;o,
o trabalho feminino &acute; MAIS
bem aceito do que o trabalho
masculino</font></font></label>
<font face="Courier New, Courier,
mono"><br>
<label> f
<input name="q23[6]" type="checkbox"
id="q23[6]" value="na EAD, o trabalho
feminino &acute; mais valorizado do que o
trabalho masculino">
<font face="Verdana, Arial,
Helvetica, sans-serif">na EAD, o trabalho
feminino
&acute; mais valorizado do que o
trabalho masculino</font></label>
<br>
<label> g
<input name="q23[7]" type="checkbox"
id="q23[7]" value="o trabalho feminino na
&acute;rea educacional &acute; MAIS
VALORIZADO do que o trabalho feminino em
outras &acute;reas">
<font face="Verdana, Arial,
Helvetica, sans-serif">o trabalho feminino
na
&acute;rea educacional &acute;
MAIS VALORIZADO do que o trabalho feminino
```

```
em outras
&acute;reas</font></label>
<br>
<label> h
<input name="q23[8]"
type="checkbox" id="q23[8]" value="o
trabalho feminino na
educa&ccedil;&atilde;o presencial
&acute; MAIS VALORIZADO do que o
trabalho feminino na EAD">
<font face="Verdana, Arial,
Helvetica, sans-serif">o trabalho
feminino na
educa&ccedil;&atilde;o presencial
&acute; MAIS VALORIZADO do que o
trabalho
feminino na EAD</font></label>
<br>
<label> i
<input name="q23[9]"
type="checkbox" id="q23[9]" value="as
tecnologias digitais podem contribuir
para a valoriza&ccedil;&atilde;o do
trabalho feminino">
<span style='font-
size:12.0pt;font-family:Verdana'>as
tecnologias digitais
podem contribuir para a
valoriza&ccedil;&atilde;o do trabalho
feminino</span></label>
<br>
<label> </label>
<label> j
<input name="q23[10]"
type="checkbox" id="q23[10]" value="o
valor que recebo pelo trabalho na EAD
&acute; a minha principal fonte de
renda">
<span style='font-
size:12.0pt;font-family:Verdana'>o
valor que recebo pelo
trabalho na EAD &acute; a minha
principal fonte de renda</span></label>
<br>
<label> k
<input name="q23[11]"
type="checkbox" id="q23[11]" value="o
que ganho por hora na EAD &acute;
igual ou mais do que o valor que recebo
por hora de trabalho na
educa&ccedil;&atilde;o presencial">
<font face="Verdana, Arial,
Helvetica, sans-serif">o que ganho por
hora
na EAD &acute; igual ou mais do
que o valor que recebo por hora de
trabalho
na educa&ccedil;&atilde;o
presencial</font></label>
<br>
<label> </label>
</font></span></font><font
face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-
serif"><span style='font-
```

```
size:12.0pt;font-family:Verdana'><font
face="Courier New, Courier, mono">
<label>l
<input name="q23[12]"
type="checkbox" id="q23[12]"
value="&acute; melhor trabalhar na EAD do
que na educa&ccedil;&atilde;o presencial">
<span style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana'>&acute; melhor trabalhar
na EAD do que na
educa&ccedil;&atilde;o
presencial</span></label>
<label></label>
<label></label>
<label></label>
</font></span></font><font size="3"
face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-
serif"><span style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana'>
<label></label>
</span></font><font face="Courier
New, Courier, mono"><span style="font-
size: 11.0pt"><br>
</span></font><font face="Verdana,
Arial, Helvetica, sans-serif"><span
style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana'><font face="Courier New,
Courier, mono">
<label>m
<input name="q23[13]"
type="checkbox" id="q23[13]" value="Em
compara&ccedil;&atilde;o ao trabalho
presencial, o trabalho na
educa&ccedil;&atilde;o a dist&acirc;ncia
virtual aumenta o volume de atividades
cotidianas">
<span style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana'>Em
compara&ccedil;&atilde;o
ao trabalho presencial, o trabalho
na educa&ccedil;&atilde;o a
dist&acirc;ncia
virtual aumenta o volume de
atividades cotidianas</span></label>
<label></label>
<label></label>
<label></label>
<label></label>
</font></span></font><font size="3"
face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-
serif"><span style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana'>
<label></label>
</span></font><br>
<font face="Verdana, Arial,
Helvetica, sans-serif"><span style='font-
size:12.0pt;font-family:Verdana'><font
face="Courier New, Courier, mono">
<label>n
<input name="q23[14]"
type="checkbox" id="q23[14]"
value="realizar atividades na EAD &acute;
mais cansativo e trabalhoso do que na
educa&ccedil;&atilde;o presencial">
```

```
<span style='font-
size:12.0pt;font-
family:Verdana'>realizar atividades na
EAD &acute; mais cansativo e
trabalhoso do que na
educa&ccedil;&atilde;o
presencial</span></label>
<label></label>
<label></label>
<label></label>
</font></span></font><font
size="3" face="Verdana, Arial,
Helvetica, sans-serif"><span
style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana'>
<label></label>
</span></font> <font
face="Courier New, Courier, mono"><span
style="font-size: 11.0pt">
</span></font><font size="3"
face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-
serif"><span style='font-
size:12.0pt;font-family:Verdana'>
<label><br>
</label>
</span></font><font
face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-
serif"><span style='font-
size:12.0pt;font-family:Verdana'><font
face="Courier New, Courier, mono">
<label>o
<input name="q23[15]"
type="checkbox" id="q23[15]"
value="Concordo com pesquisas que
afirmam que homens lidam mais
facilmente com novas tecnologias e com
os espa&ccedil;os virtuais">
<span style='font-
size:12.0pt;font-
family:Verdana'>Concordo com pesquisas
que afirmam que homens lidam mais
facilmente com novas tecnologias e com
os espa&ccedil;os
virtuais</span></label>
<label></label>
<label></label>
<label></label>
<label></label>
</font></span></font><font
size="3" face="Verdana, Arial,
Helvetica, sans-serif"><span
style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana'>
<label></label>
</span></font><font size="3"
face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-
serif"><span style='font-
size:12.0pt;font-family:Verdana'>
<label> </label>
</span></font></p>
<p><font face="Courier New,
Courier, mono"><span style='font-
size:12.0pt;font-
family:Verdana'>::</span></font><span
```

style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'>  
<font size="2" face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif">Voc&ecirc; gostaria de comentar ou justificar algum dos itens anteriores? (favor citar o item que est&aacute; comentando)</font></span></p>  
<p><span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'><span class="style1">  
<textarea name="c23" cols="100" rows="5" id="c23"></textarea>  
</span></span></p>  
<p>&nbsp;</p>  
<p><span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'>  
'><font size="3" face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif">24.<span style='font:7.0pt "Times New Roman"'>  
</span></font></span><font size="3" face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif"><span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'>Para as proposi&ccedil;&otilde;es sobre o TRABALHO COLETIVO na educa&ccedil;&atilde;o a dist&acirc;ncia, marque as alternativas que voc&ecirc; considera verdadeiras:</span></font></p>  
<p><font face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif"><font face="Courier New, Courier, mono">  
<label><font size="2">a  
<input name="q24[1]" type="checkbox" id="q24[1]" value="sinto falta da conviv&ecirc;ncia presencial com meus colegas de trabalho de EAD">  
<span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'>sinto falta da conviv&ecirc;ncia presencial com meus colegas de trabalho de EAD</span></font></label>  
<font size="2"><br>  
<label> b  
<input name="q24[2]" type="checkbox" id="q24[2]" value="Nunca tive encontros pedag&oacute;gicos com meus colegas professores do curso de EAD">  
<span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'>Nunca tive encontros pedag&oacute;gicos com meus colegas professores do curso de EAD</span></label>  
<br>  
<label> c  
<input name="q24[3]" type="checkbox" id="q24[3]" value="n&atilde;o conhe&ccedil;o nenhum dos outros professores colegas de trabalho da EAD">  
<span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'>n&atilde;o conhe&ccedil;o nenhum dos outros professores colegas de trabalho da EAD</span></label>  
<br>  
<label> d

<input name="q24[4]" type="checkbox" id="q24[4]" value="o trabalho com EAD &aacute; mais solit&aacute;rio do que o trabalho com educa&ccedil;&atilde;o presencial">  
<span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'>o trabalho com EAD &aacute; mais solit&aacute;rio do que o trabalho com educa&ccedil;&atilde;o presencial</span></label>  
<span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'><br>  
<label> </label>  
</span></font></font> <font size="2"><span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'>  
<label><font face="Courier New, Courier, mono"></font></label>  
</span></font><span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'>  
<label></label>  
</span></font><font face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif"><span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'>  
<label><font face="Courier New, Courier, mono">e  
<input name="q24[5]" type="checkbox" id="q24[5]" value="o trabalho com EAD N&atilde;o &aacute; um trabalho solit&aacute;rio">  
<font face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif">o trabalho com EAD N&atilde;o &aacute; um trabalho solit&aacute;rio</font></font></label>  
<font face="Courier New, Courier, mono"><br>  
<label> f  
<input name="q24[6]" type="checkbox" id="q24[6]" value="No ensino presencial, a conviv&ecirc;ncia com meus colegas de trabalho parece mais pr&oacute;xima">  
<font face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif">No ensino presencial, a conviv&ecirc;ncia com meus colegas de trabalho parece mais pr&oacute;xima</font></label>  
<br>  
<label> g  
<input name="q24[7]" type="checkbox" id="q24[7]" value="o trabalho na educa&ccedil;&atilde;o presencial &aacute; mais cooperativo e colaborativo do que o trabalho na EAD">  
<font face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif">o trabalho na educa&ccedil;&atilde;o presencial &aacute; mais cooperativo e colaborativo do que o trabalho na EAD</font></label>

<br>  
<label> h  
<input name="q24[8]" type="checkbox" id="q24[8]" value="as novas tecnologias permitem colabora&ccedil;&atilde;o igual ou melhor do que vemos no trabalho presencial">  
<font face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif">as novas tecnologias permitem colabora&ccedil;&atilde;o igual ou melhor do que vemos no trabalho presencial</font></label>  
<br>  
<label> i  
<input name="q24[9]" type="checkbox" id="q24[9]" value="percebo que existem rela&ccedil;&otilde;es de poder e conflitos entre os trabalhadores e os gestores do curso de EAD onde trabalho">  
<span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'>percebo que existem rela&ccedil;&otilde;es de poder e conflitos entre os trabalhadores e os gestores do curso de EAD onde trabalho</span></label>  
<br>  
<label> j  
<input name="q24[10]" type="checkbox" id="q24[10]" value="nunca participei e nem ouvi falar em lutas por direitos trabalhistas no &acirc;mbito da EAD">  
<span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'>nunca participei e nem ouvi falar em lutas por direitos trabalhistas no &acirc;mbito da EAD</span></label>  
<br>  
<label> k  
<input name="q24[11]" type="checkbox" id="q24[11]" value="considero DESNECESS&aacute;RIA a cria&ccedil;&atilde;o de associa&ccedil;&otilde;es como sindicatos para trabalhadores da EAD">  
<font face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif">considero DESNECESS&aacute;RIA a cria&ccedil;&atilde;o de associa&ccedil;&otilde;es como sindicatos para trabalhadores da EAD</font></label>  
<br>  
<label> </label>  
</font></span></font>  
face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif"><span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'><font face="Courier New, Courier, mono">  
<label>l  
<input name="q24[12]" type="checkbox" id="q24[12]" value="as

associa&ccedil;&otilde;es de defesa dos direitos do trabalhador da educa&ccedil;&atilde;o presencial est&atilde;o preparadas para defender tamb&aacute;m os direitos dos trabalhadores da EAD">  
<span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'>as associa&ccedil;&otilde;es de defesa dos direitos do trabalhador da educa&ccedil;&atilde;o presencial est&atilde;o preparadas para defender tamb&aacute;m os direitos dos trabalhadores da EAD</span></label>  
<label></label>  
<label></label>  
<label></label>  
<label></label>  
</font></span></font><font size="3" face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif"><span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'>  
<label></label>  
</span></font><font face="Courier New, Courier, mono"><span style="font-size: 11.0pt"><br>  
</span></font><font face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif"><span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'><font face="Courier New, Courier, mono">  
<label>m  
<input name="q24[13]" type="checkbox" id="q24[13]" value="Levar trabalho para ser realizado em casa altera a divis&atilde;o das tarefas dom&aacute;sticas entre os casais">  
<span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'>Levar trabalho para ser realizado em casa altera a divis&atilde;o das tarefas dom&aacute;sticas entre os casais</span></label>  
<label></label>  
<label></label>  
<label></label>  
<label></label>  
</font></span></font><font size="3" face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif"><span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'>  
<label></label>  
</span></font><br>  
<font face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif"><span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'><font face="Courier New, Courier, mono">  
<label>n

```


```

trabalho pela internet, os HOMENS realizam menos tarefas dom&ecute;sticas">  

os HOMENS realizam menos tarefas dom&ecute;sticas</span></label>  
<label></label>  
<label></label>  
<label></label>  
</font></span></font><font size="3" face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif"><span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'>  
<label></label>  
</span></font><br>  
<font face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif"><span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'><font face="Courier New, Courier, mono">  
<label>q  
☐

as MULHERES realizam menos tarefas dom&ecute;sticas</span></label>  
<label></label>  
<label></label>  
<label></label>  
<label></label>  
</font></span></font><font size="3" face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif"><span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'>  
<label></label>  
</span></font><br>  
<font face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif"><span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'><font face="Courier New, Courier, mono">  
<label>r  
☐

homens</span></label>

```

<label></label>
<label></label>
<label></label>
<label></label>
</font></span></font><font size="3"
face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-
serif"><span style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana'>
<label><br>
</label>
</span></font><font face="Verdana,
Arial, Helvetica, sans-serif"><span
style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana'><font face="Courier New,
Courier, mono">
<label>s
<input name="q24[19]"
type="checkbox" id="q24[19]"
value="aprendi a utilizar novas
tecnologias em curso oferecido pela
universidade em que trabalho com EAD">
<span style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana'>aprendi a utilizar novas
tecnologias em curso oferecido pela
universidade em que trabalho com
EAD</span></label>
<label></label>
<label></label>
<label></label>
<label></label>
</font></span></font><font size="3"
face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-
serif"><span style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana'>
<label></label>
</span></font><font size="3"
face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-
serif"><span style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana'>
<label> </label>
</span></font> <font size="3"
face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-
serif"><span style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana'>
<label> </label>
</span></font><font size="3"
face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-
serif"><span style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana'>
<label> </label>
</span></font><p>
<p><font face="Courier New, Courier,
mono"><span style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana'>:::</span><font><span
style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana'>
<font size="2" face="Verdana, Arial,
Helvetica, sans-serif">Voc&ecirc; gostaria
de comentar ou justificar algum dos
itens anteriores? (favor citar o item
que est&aacute;
comentando)</font>:</span></p>
<p><span style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana'><span class="style1">

```

```

<textarea name="c24" cols="100"
rows="5" id="c24"></textarea>
</span></span></p>
<p>&nbsp;</p>
<p><span style="font-family:
Verdana; font-size:
11.0pt;">25</span><span
style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana;
','><span style='font:7.0pt "Times New
Roman"'> </span></span><span
style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana'>Quais
s&atilde;o as tecnologias que
voc&ecirc; mais utiliza em seu trabalho
com
EAD?</span></p>
<p><span style='font-
size:12.0pt;font-family:Verdana'><span
class="style1">
<textarea name="q25" cols="100"
rows="5" id="q25"></textarea>
</span></span></p>
<p>&nbsp;</p>
<p><span style="font-family:
Verdana; font-size:
10.0pt;">26</span><span
style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana;
','><span style='font:7.0pt "Times New
Roman"'> </span></span><span
style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana'>Voc&ecirc;
conhece alguma outra tecnologia
que poderia ajudar no seu trabalho mas
que
voc&ecirc; ainda n&atilde;o tem
acesso? Justifique sua
resposta:</span></p>
<p><span style='font-
size:12.0pt;font-family:Verdana'><span
class="style1">
<textarea name="q26" cols="100"
rows="5" id="q26"></textarea>
</span></span></p>
<p><br>
<font face="Verdana, Arial,
Helvetica, sans-serif"><br>
27) Qual a principal
diferen&cedil;a entre o trabalho do
professor da educa&cedil;&atilde;o
tradicional com o trabalho do
professor na EAD.</font></p>
<p><font face="Verdana, Arial,
Helvetica, sans-serif"><span
style='font-size:12.0pt;font-
family:Verdana'><span class="style1">
<textarea name="q27" cols="100"
rows="5" id="q27"></textarea>
</span></span></font></p>
<p><font face="Verdana, Arial,
Helvetica, sans-serif"><br>
<br>

```

28) O que &eacute; mais agrad&aacute;vel no trabalho com EAD que ainda n&atilde;o temos no trabalho com a educa&ccedil;&atilde;o presencial? Justifique sua resposta:</font></p><p><font face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif"><span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'><span class="style1"><textarea name="q28" cols="100" rows="5" id="q28"></textare></span></span></font></p><p><font face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif"><br><br>29) Voc&ecirc; percebe algum aspecto desagrad&aacute;vel no trabalho com EAD? Se puder, cite algum e justifique-se:</font></p><p><font face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif"><span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'><span class="style1"><textarea name="q29" cols="100" rows="5" id="q29"></textare></span></span></font></p><p><font face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif"><br><br>30) Quais s&atilde;o as compet&ecirc;ncias essenciais ao trabalhador da EAD?</font></p><p><font face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif"><span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'><span class="style1"><textarea name="q30" cols="100" rows="5" id="q30"></textare></span></span></font></p><p><font face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif"><br><br>31) Sabemos que, no dia-a-dia da escola tradicional, os professores APRENDEM MUITO pelo contato direto com seus colegas de trabalho... nos corredores, na sala de professores, na sala de aula, na biblioteca, por exemplo. O que voc&ecirc; pensa sobre a troca de saberes entre os educadores da EAD? A troca de conhecimentos &eacute; mais evidente na EAD ou no ensino presencial? Como podemos comparar esta troca de conhecimentos entre educa&ccedil;&atilde;o presencial e EAD? Justifique sua resposta:</font></p><p><font face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif"><span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'><span class="style1">

<textarea name="q31" cols="100" rows="5" id="q31"></textare></span></span></font></p><p><font face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif"><br><br>32) As novas tecnologias podem alterar a divis&atilde;o de tarefas dom&eacute;sticas entre marido e esposa? De que forma e por qu&ecirc;?</font></p><p><font face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif"><span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'><span class="style1"><textarea name="q32" cols="100" rows="5" id="q32"></textare></span></span></font></p><p><font face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif"><br><br>33) O que voc&ecirc; pensa sobre quest&otilde;es de conflitos trabalhistas na EAD, lutas por direitos trabalhistas na EAD e sobre sindicatos para trabalhadores da EAD? Justifique sua resposta:</font></p><p><font face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif"><span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'><span class="style1"><textarea name="q33" cols="100" rows="5" id="q33"></textare></span></span></font></p><p><font face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif"><br><br>34) Voc&ecirc; j&aacute; percebeu se seus conhecimentos sobre tecnologias digitais incomodam seus colegas de trabalho? Esses colegas de trabalho j&aacute; se dirigiram a voc&ecirc; com superioridade ou inferioridade em fun&ccedil;&atilde;o dos seus saberes sobre tecnologias? Voc&ecirc; j&aacute; notou alguma supervaloriza&ccedil;&atilde;o ou preconceito a trabalhadores das tecnologias digitais entre seus colegas de trabalho? Justifique sua resposta:</font></p><p><font face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif"><span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'><span class="style1"><textarea name="q34" cols="100" rows="5" id="q34"></textare></span></span></font></p><p><font face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif"><br><br>

35) Como &eacute; computada sua carga hor&aacute;ria de trabalho na educa&ccedil;&atilde;o a dist&acirc;ncia? Difere em alguma coisa do ensino presencial? </font></p><p><font face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif"><span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'><span class="style1"><textarea name="q35" cols="100" rows="5" id="q35"></textare></span></span></font></p><p><font face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif"><br><br>36) Descreva um dia de trabalho na EAD: quais s&atilde;o as principais atividades/obriga&ccedil;&otilde;es no curso? </font></p><p><font face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif"><span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'><span class="style1"><textarea name="q36" cols="100" rows="5" id="q36"></textare></span></span></font></p><p><font face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif"><br><br>37) Quando s&atilde;o realizadas &agrave; dist&acirc;ncia, de que forma suas atividades s&atilde;o registradas? Como o gestor sabe o que faz durante a semana? </font></p><p><font face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif"><span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'><span class="style1"><textarea name="q37" cols="100" rows="5" id="q37"></textare></span></span></font></p><p><font face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif"><br><br>38) Na sua experi&ecirc;ncia com educa&ccedil;&atilde;o a dist&acirc;ncia virtual, que tipos de doen&ccedil;as tem cometido os educadores? </font></p><p><font face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif"><span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'><span class="style1"><textarea name="q38" cols="100" rows="5" id="q38"></textare></span></span></font></p><p><font face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif"><br><br>39) Como voc&ecirc; se tornou um educador da educa&ccedil;&atilde;o a dist&acirc;ncia? </font></p><p><font face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif"><span style='font-

size:12.0pt;font-family:Verdana'><span class="style1"><textarea name="q39" cols="100" rows="5" id="q39"></textare></span></span></font></p><p><font face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif"><br><br>40) Quais dicas voc&ecirc; poderia dar para novos educadores sobre o trabalho na educa&ccedil;&atilde;o a dist&acirc;ncia virtual? </font></p><p><font face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif"><span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'><span class="style1"><textarea name="q40" cols="100" rows="5" id="q40"></textare></span></span></font></p><p><font face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif"><br><br>41) Em que voc&ecirc; tem maior dificuldade no dia-a-dia do trabalho com educa&ccedil;&atilde;o a dist&acirc;ncia?</font></p><p><font face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif"><span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'><span class="style1"><textarea name="q41" cols="100" rows="5" id="q41"></textare></span></span></font></p><p>&nbsp;</p><p><font face="Verdana, Arial, Helvetica, sans-serif">42) Que conhecimentos voc&ecirc; ainda gostaria de aprofundar para melhorar seu trabalho como educador da educa&ccedil;&atilde;o a dist&acirc;ncia virtual? Por qu&ecirc;?</font></p><p><span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'><span class="style1"><textarea name="q42" cols="100" rows="5" id="q42"></textare></span></span></p><p>&nbsp;</p><p><span style="font-family:Verdana;font-size:11.0pt;">43</span><span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'><span style="font-size:7.0pt "Times New Roman"></span></span><span style='font-size:12.0pt;font-family:Verdana'>Voc&ecirc; gostaria de fazer algum coment&aacute;rio final?</span></p>

```
<p><span style='font-size:12.0pt;font-  
family:Verdana'><span class="style1">  
  <textarea name="q43" cols="100"  
rows="5" id="q43"></textarea>  
</span></span></p>  
<p>&nbsp;</p>  
<p><strong><span style='font-  
size:12.0pt;font-family:Verdana'> ::  
AGRADECEMOS  
  PELA SUA  
COLABORA&Ccedil;&Atilde;O!!! Muito  
obrigado!</span></strong><span  
style='font-size:12.0pt;font-  
family:Verdana'><span style='font-  
size:12.0pt;font-  
family:Verdana'></span></span></p>  
<p>  
  <input type="submit" name="Submit"  
value="Enviar Dados da Pesquisa">  
</p>  
</form>  
</div>  
</body>  
</html>
```

```
.....
      .....
    .....
  .....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
```

---

**:: Anexo D:**

## Elementos sobre contrato de teletrabalho



# Modelo de Contrato de Teletrabalho

## Jack Nilles

### 1. Coordenador do Teletrabalho

- Nome :
- Sector :
- Telefone :

### 2. Local oficial de trabalho

- Para fins deste acordo o local oficial de trabalho é o seguinte :

### 3. Licenças ou mudanças de cargo

- A Continuidade dos contratos de teletrabalho não será assegurada se um trabalhador tirar uma licença de mais de três meses ou se tiver alteração no cargo.

### 4. Horário de Trabalho

- O horário de trabalho é das 9h às 18h com intervalo de 1h para almoço.
- O trabalhador procederá ao registo das horas de trabalho efectuadas, bem como do local da realização da actividade.
- O trabalhador deverá de respeitar os horários definidos neste contrato – nomeadamente para efeitos de indemnização ao trabalhador.
- Durante os dias de teletrabalho parcial, as horas de viagem entre o local de residência do trabalhador e as instalações da empresa, serão contadas como horas de trabalho efectivo.
- O pagamento de horas extraordinárias será aplicado, desde que autorizado pela empresa.
- O pagamento de subsídio de férias, licenças não remuneradas ou outros, será efectuado mediante autorização expressa da empresa.

### 5. Horário Flexível

- O trabalhador começara a trabalhar às 9h e terminará às 18h. O horário flexível poderá ser modificado a critério do trabalhador.
  - Tempo parado de 2h ou menos ocasionado por problemas com o equipamento ou emergências familiares, poderá ser compensado dentro do mesmo dia de acordo com a conveniência do trabalhador.
  - Tempo parado de 4h ou mais precisa de ser comunicado, dentro de 2h, ao supervisor ou coordenador do trabalhador, para que sejam processadas para fins de retribuição, como licença sem remuneração ou como horas não trabalhadas.
  - Tempo parado, é o tempo em que o trabalhador não exerce a sua actividade, por não ter condições para o fazer.
  - O horário regulamentar de trabalho na empresa começa às 9h e termina às 18h. O apoio técnico e a ajuda de colegas de trabalho, não podem ser

garantidos em nenhum outro horário. O tempo parado devido a falta de apoio técnico ou outro, desde que fora do horário regulamentar de trabalho, precisa de ser compensado pelo trabalhador.

## **6. Seguro**

- O local de trabalho alternativo designado pelo trabalhador, será para efeitos de seguro, o único a ser contemplado, nomeadamente no que respeita a indemnizações, e não a todas as áreas da casa.

## **7. Saúde e Segurança**

- O trabalhador deverá de manter os mesmos padrões de higiene e segurança, quer trabalhando em casa, ou nas instalações da empresa.
- O trabalhador deverá de solicitar o parecer de especialistas em higiene e segurança da empresa, para determinar e/ou avaliar as condições de higiene e segurança do seu escritório doméstico.
- Os teletrabalhadores deverão de assinar um documento de certificação destas condições(nos termos abaixo indicados), ou concordar com uma inspecção das condições de higiene e segurança do seu escritório doméstico.

### ***Certificado***

Eu, (nome do trabalhador), certifico que o meu escritório doméstico, usado para teletrabalho, obedece a padrões razoáveis de segurança e higiene, inclusive de uso ergonómico do equipamento, e isento a empresa, (nome da empresa) de qualquer responsabilidade por prejuízos à minha saúde ou segurança, resultantes da minha actividade profissional no meu escritório doméstico.

Assinatura do trabalhador e data.

## **8. Formação**

- A participação no programa oficial da empresa de formação em teletrabalho ou trabalho flexível, é obrigatória, a menos que uma isenção por escrito, seja autorizada pelo coordenador da empresa responsável por esta área.

## **9. Equipamento**

- O uso pessoal do equipamento da empresa é permitido, desde que sejam respeitadas as normas de funcionamento, de forma a não danificar o equipamento
- O equipamento da empresa não deverá de ser utilizado para fins ilegais, para fins próprios ou utilizado por terceiros.
- Todo o software e hardware comprado pela empresa, continuará a ser de sua propriedade, devendo de ser devolvido quando solicitado.
- Os produtos desenvolvidos pelo teletrabalhador ao serviço da empresa, serão da propriedade da empresa.
- A empresa comprará equipamento a ser usado pelo teletrabalhador, por um período específico ou até que este o venha a ser solicitado.
- Este equipamento – sempre que aplicável – não deverá de permanecer no escritório do teletrabalhador, sempre que este se desloque à empresa (exemplo portátil).

- A empresa deverá de possuir um inventário de todo e qualquer material que saia para o local de trabalho do teletrabalhador.
- Deverão ainda de existir formulários de empréstimo de equipamento por parte da empresa ao teletrabalhador.
- Todo o equipamento que não for cedido pela empresa, e que implique custos para o teletrabalhador (exemplo fotocópias), deverá de ser pago ao trabalhador, mediante autorização prévia da empresa.
- A manutenção dos equipamentos cedidos pela empresa, estará a cargo dela. A empresa não se responsabiliza pelo tempo de trabalho perdido, pela manutenção ou reparação do equipamento, devendo o trabalhador notificar a empresa nestas circunstâncias.
- O equipamento que deixar de ser útil ao trabalhador deverá de ser devolvido à empresa, na deslocação às instalações da empresa posterior a este facto.
- O trabalhador pode solicitar a ajuda de um técnico da empresa, na instalação do equipamento no seu escritório doméstico.
- A empresa não se responsabiliza pela reparação, manutenção ou substituição de equipamento de propriedade particular usado em trabalho remoto.

## **10. Visitas**

- As visitas ao local de trabalho do teletrabalhador. Só poderão ser efectuadas, mediante autorização expressa do trabalhador, e desde que solicitadas com uma antecedência de três dias. Esta norma é aplicável mesmo no caso, em que o trabalhador tendo sido informado por parte da empresa que deveria de devolver o equipamento, não o fez.

## **11. Segurança das Informações**

- Os trabalhadores não podem comprometer o sigilo ou a segurança das informações da empresa devido ao trabalho à distância ou ao acesso remoto por computador. A revelação, leitura ou alteração de informações por um teletrabalhador, sem autorização, é considerado uma violação extremamente grave da política da empresa. As quebras de sigilo da informação, mesmo que sejam levadas a cabo sem má fé, durante a actividade profissional exercida em teletrabalho, podem causar a revogação deste contrato e/ou acções disciplinares.

## **12. Reembolsos e Despesas com o Teletrabalho**

- Os custos de telecomunicações relacionadas com o trabalho serão reembolsados.
- O teletrabalhador deverá de requisitar os suprimentos necessários à execução dos serviços e será reembolsado se os comprar, desde que autorizado pela empresa.
- As despesas não especificadas neste contrato deverão de ser analisadas caso a caso. O trabalhador não possuirá garantias de reembolso das despesas que não tenham sido aprovadas anteriormente pela empresa.
- O supervisor ou coordenador do teletrabalhador terá autoridade para rever, aprovar ou negar pedidos de reembolso.

## **13. Obrigações Domésticas**

- O teletrabalhador não elimina as obrigações domésticas. Durante o horário de trabalho estipulado entre as partes, o teletrabalhador compromete-se em não

deixar que essas obrigações concorram com o trabalho, excepto em casos de emergência.

#### **14. Duração do período de trabalho remoto**

- Os teletrabalhadores podem trabalhar sobre este regime pelo prazo de dois anos, podendo ser renovado automaticamente.

#### **15. Rescisão**

- Quaisquer das partes poderão rescindir este contrato, desde que comuniquem essa intenção com trinta dias de antecedência.

#### **16. Encargos Fiscais**

- As implicações fiscais do teletrabalhador são de sua inteira responsabilidade. Os teletrabalhadores deverão de ser aconselhados a solicitar apoio profissional nesta área.

#### **17. Leis Camarárias**

- O teletrabalhador é responsável pela observância de toda e qualquer lei do foro municipal que afecte a realização do trabalho em casa.

#### **18. Cumprimento das Cláusulas Contratuais**

- As partes obrigam-se reciprocamente, nos termos e condições impostas, ao exacto cumprimento do que fica clausulado no presente contrato.

#### **19. Foro**

- As partes convencionam entre si o foro da Comarca de (local), para os pleitos emergentes do presente contrato.

Assinatura e data ( do empregado )

Assinatura e data (responsável pela empresa)



# LE SERVICE CONTRAT EXPERT

## Contrat-Expert Sécurisez vos affaires

modèles à télécharger et éditer soi-même

un service des éditions Net-Iris  
en collaboration avec des Avocats et Juristes



Veille  
Juridique

Modèles  
Contrat Expert

Forum  
Juridique

Outils  
Pratiques

Boutique  
de Net-Iris

Infos  
Editeur

Contact  
et Support



Travail & Social  
Informatique & Logiciel

Sociétés & Associations  
Internet & Réseaux

Immobilier & Baux  
Propriété Intellectuelle

Affaires & Gestion  
Média & Communication

Distribution & Commerce  
Actes Judiciaires

recherche

Plan - Inscription gratuite - S'identifier

vendredi 3 novembre 2006

Travail et social / Contrat de travail / Contrats de travail à durée indéterminée (CDI) / Embauche

retour

### Contrat de télétravail d'un salarié à domicile

#### En résumé :

Le but de ce contrat est de déterminer les droits et les obligations de l'employeur et du télétravailleur à domicile, embauché initialement pour travailler à distance.

Il met l'accent sur les particularités du télétravail salarié à domicile s'agissant :

- des lieux de travail (domicile et locaux de l'entreprise),
- des équipements et de leur prise en charge,
- des conditions de travail,
- des horaires (forfait - flexibles),
- de la rémunération,
- des communications entre l'entreprise et le télétravailleur (joignabilité),
- de la sécurité informatique,
- des assurances.

Auteur : Pascal ALIX, Avocat

**5 ANS**

Mise à Jour  
Gratuite

**13**

Pages

**38594**  
Caractères

**30/08/2005**

Dernière  
Modification

#### Plan détaillé du modèle :

PARTIES  
ENGAGEMENT - ESSAI  
FONCTIONS - ATTRIBUTIONS  
LIEUX DE TRAVAIL - DOMICILE  
EQUIPEMENTS  
CONDITIONS DE TRAVAIL - HYGIENE ET SECURITE  
ACTIVITE - HORAIRES  
REMUNERATION  
PRISE EN CHARGE DES FRAIS  
SUSPENSION D'ACTIVITE  
CONGES PAYES  
PROTECTION SOCIALE  
DOCUMENTS ET MATERIEL CONFIES  
RESTITUTION DES BIENS  
SECRETS - CONFIDENTIALITE  
ECHANGES - PREUVES - NOTIFICATIONS  
JOIGNABILITE  
EFFET - PERIODE D'ACCESSIBILITE  
ASSURANCES  
INTEGRALITE - MODIFICATION  
DIVISIBILITE  
COOPERATION - BONNE FOI  
SIGNATURE DES PARTIES

#### Sélection de modèles disponibles dans la rubrique travail et social :

- Notification de sanction disciplinaire pour absence non-autorisée ou comportement fautif (set de 2 modèles) (15 €)
- Clause relative aux créations de logiciels par les salariés (12 €)
- CDD pour surcroît de travail - cas d'une commande exceptionnelle à l'export (40 €)
- CDI de commercial commissionné avec statut non cadre et annexe sur la rémunération et les objectifs (70 €)
- Lettre mettant fin au préavis du salarié en raison d'une faute grave commise ou connue au cours du préavis (10 €)

#### Commander

**70 EUR HT**

83.72 EUR TTC  
(tva 19,6%)

#### Modes de paiement :

- Carte bancaire
- Virement bancaire
- Chèque bancaire
- Email sécurisé Paypal

Acheter ce modèle

#### Prévisualisation



#### Caractéristiques

Format : fichier traitement de texte, logiciel courant sous Windows, Mac, Linux

(ex: word, openoffice, wordperfect, etc.)

Livraison : fichier à télécharger sur votre espace client ou, par email (sur demande)

#### Infos Pratiques

- Passer sa 1ère commande sur Contrat-Expert
- En savoir plus sur la sécurité des paiements
- Aide - foire aux questions
- Conditions générales de vente
- Après l'achat... le service de relecture



# Prud'hommes

[ACCUEIL](#)
[LES FICHES](#)
[LES I.R.P](#)
[LES ACTIONS](#)
[LES NEWS](#)
[CONTACT](#)

<http://prudhommesisere.free.fr/indey.htm>

## Le télétravail

### Plan du chapitre :

- **l'accord européen sur le télétravail : contenu modalité de transposition en droit français**
- **ce que doit contenir un contrat de télétravailleur**
- **nouvelles organisations du travail , nouvelles relations sociales**
- **Un point sur le télétravail à travers 10 cas concrets d'entreprise**

## Accord européen

Au niveau de la CFDT les négociateurs ont été la **FTILAC et la FUPT de la fédération des services** auprès de qui vous pouvez prendre de plus amples informations.

*L'accord sur le télétravail s'applique aux pays de l'espace économique européen* (en plus des 15 dont la France : la Norvège, le Lichtenstein et l'Islande) . Les signataires demandent à leurs organisations dans les pays candidats de mettre l'accord en oeuvre.

*L'accord fera l'objet d'une transposition en France au niveau interprofessionnel, au sein des différentes branches et conventions collectives par négociation entre les partenaires sociaux*

Dans le cadre des objectifs de Lisbonne qui prévoient au niveau européen la mise en place progressive de politique de plein emploi de qualité en tirant parti du développement des nouvelles technologies de l'information , l'accord précise dans son préambule que :

"l'Europe doit encourager cette nouvelle forme d'organisation du travail , de façon à ce que la flexibilité et la sécurité aille de pair, que la qualité des emplois soit accrue et "que les chances des personnes handicapées sur le marché du travail soit améliorées".

Le champ de l'accord se limite "au télétravail régulier dans le cadre d'un contrat ou d'une relation d'emploi".

*L'accord prévoit une non discrimination entre télétravailleurs et autres salariés* dans les domaines suivants :

- la santé ,
- la sécurité au travail .
- l'organisation du travail ,
- le respect de la vie privée , de
- la formation et des
- les droits collectifs (représentation du personnel - droits syndicaux)

*Particularité : le contrat de télétravail ne pourra être imposé , il aura un caractère volontaire pour l'intéressé et sera réversible "par accord individuel et / ou collectif "*

*L'employeur "en règle générale" est chargé de "fournir , d'installer , d'entretenir les équipements nécessaires au télétravail régulier , sauf si le télétravailleur utilise son propre équipement".*

### contenu contrat

**Le contrat de télétravail est un contrat obligatoirement écrit qui suit les dispositions du travail à domicile régi par les article L 721-1 à L721-8 du Code du Travail.**

<u>article</u> <u>L721-1</u>	<u>article</u> <u>L721-2</u>	<u>article</u> <u>L721-3</u>
<u>article</u> <u>L721-4</u>	<u>article</u> <u>L721-5</u>	<u>article</u> <u>L721-6</u>
<u>article</u> <u>L721-7</u>		<u>article</u> <u>L721-8</u>

### Ce contrat doit obligatoirement mentionner

- l'identité de l'employeur
- l'identité du salarié
- le salaire prévu
- le lieu choisi par le télétravailleur pour l'exécution du contrat
- les dispositions particulières à l'entretien et au renouvellement du matériel utilisé
- la description du travail à accomplir
- la commission paritaire compétente et la convention collective applicable
- le droit de retour à l'emploi antérieur
- la formation continue

### nouvelle organisation

**La société de l'information génère de nouvelles organisations du travail et de nouvelles relations sociales doivent être mises en place.**

***Les technologies de l'information offrent d'énormes potentialités mais elles peuvent comporter de nouveaux risques.***

Le télétravail se définit , selon le nouvel accord, comme une forme d'organisation d'un travail qui aurait pu être réalisé dans les locaux de l'entreprise où le salarié n'est précisément pas présent.

***Pour les employeurs le télétravail permet de pallier les irrégularités de la production, il favorise une certaine forme de flexibilité.***

***Les salariés eux trouvent leur compte dans une meilleure conciliation entre travail et vie familiale et loisirs du fait de l'autonomie favorisée par une organisation personnelle du temps.***

C'est aussi l'occasion de témoigner d'une **plus grande créativité dans l'exercice de sa profession** : chez soi au calme , une meilleure concentration favorise une certaine production intellectuelle .

***La médaille a son revers notamment du fait de l'isolement du salarié,*** coupé de la vie quotidienne de l'entreprise: non seulement il perd le contact avec ses collègues mais lorsque le travail est effectué à domicile , il s'immisce dans la vie familiale.

### ***D'autres questions surgissent :***

- comment prendre en compte les problèmes de santé au travail , la gestion du stress notamment ?
- comment accéder aux informations syndicales de l'entreprise,
- comment va s'exercer le contrôle de l'entreprise ?
- quels effets l'exploitation des techniques de l'information va-t-elle avoir sur l'organisation du travail , sur la structure des entreprises, sur les qualifications ?

# *Présentation générale de l'accord - cadre sur le télétravail signé par les partenaires sociaux européens le 16 juillet 2002*

Voir le texte complet commenté de l'accord-cadre du 16 juillet 2002

Voir le texte commenté de l'accord français du 19 juillet 2005

Voir la comparaison commentée des textes du 19 juillet 2005 et du 16 juillet 2002

Télécharger le rapport "Le télétravail en France" du Forum des droits sur l'internet auquel a participé Yves Lasfargue  
(14 décembre 2004) (PDF)

## Présentation

La CES (Confédération Européenne des Syndicats de salariés), l'UNICE/UEAPME (Union des Confédérations de l'Industrie et des Employeurs d'Europe) et le CEEP (Centre Européen des Entreprises à participation publique et des entreprises d'intérêt économique général) ont signé un accord - cadre sur le télétravail le 16 juillet 2002

La cérémonie s'est déroulée en présence de Mme Anna Diamantopoulou, Commissaire en charge des affaires sociales et de l'emploi.

Toute la nouveauté de cet accord, fruit de huit mois de négociations, réside dans le fait que, pour la première fois, un accord-cadre au niveau de l'UE conclu par la CES, l'UNICE/UEAPME et le CEEP sera mis en œuvre par leurs membres respectifs, et non par une législation européenne.

## CONTENU

L'accord - cadre:

- \* souligne que, si elle veut tirer le meilleur parti possible de la société de l'information, l'Europe doit encourager le développement du télétravail de façon à ce que la flexibilité et la sécurité aillent de pair et que la qualité des emplois soit renforcée; .
- \* reconnaît que le télétravail est un moyen d'organiser le travail qui peut répondre aux besoins des entreprises et des travailleurs; .
- \* couvre différentes formes de télétravail, mais se limite au télétravail régulier dans le cadre d'un contrat ou d'une relation d'emploi; .
- \* repose sur la reconnaissance que les télétravailleurs bénéficient de la même protection que les salariés travaillant dans les locaux de l'employeur; .
- \* met en exergue des domaines clés exigeant une adaptation ou une attention particulière lorsque l'on travaille à distance des locaux de l'employeur, tels que par exemple, la protection des données, la vie privée, la santé et la sécurité, l'organisation du travail, la formation, etc.

## PROCEDURE DE MISE EN PLACE

L'accord - cadre: .



\* contient un engagement des membres de la CES, de l'UNICE/UEAPME et du CEEP à mettre l'accord en oeuvre conformément aux pratiques propres aux partenaires sociaux dans les États membres;

\* laisse aux membres des parties signataires le choix des instruments et procédures de mise en œuvre, conformément aux pratiques nationales;

\* comprend une procédure pour faire rapport sur les actions entreprises pour la mise en œuvre de l'accord;

\* prévoit la possibilité d'un réexamen de l'accord après cinq ans, si l'une des parties signataires le demande; invite les organisations membres dans les pays candidats à également mettre en œuvre cet accord - cadre.

*"Quel que 4,5 millions de salariés 'télétravaillent' actuellement dans l'UE. Selon certaines estimations, ce nombre pourrait dépasser 17 millions d'ici 2010. L'accord que nous avons signé aujourd'hui contribue clairement à l'objectif de Lisbonne de faire de l'Europe l'économie de la connaissance la plus compétitive du monde et atteint l'équilibre nécessaire entre flexibilité et sécurité"* soulignent la CES, l'UNICE/UEAPME et le CEEP.

Dans un communiqué du 17 juillet 2002, Jean-François Trogrlic, secrétaire national de la CFDT, a déclaré :

*"C'est un accord novateur pour le dialogue social européen.*

*La CFDT, affiliée à la Confédération Européenne des Syndicats, salue la signature de l'accord cadre européen sur le télétravail entre les partenaires sociaux européens - Confédération Européenne des Syndicats (CES), UNICE (Patronat privé), CEEP (entreprises publiques) - ce mardi 16 juillet, à Bruxelles, en présence de la Commissaire européenne en charge de l'emploi et des affaires sociales.*

*Cet accord est novateur parce qu'il vise une forme de travail en pleine expansion et peu régulée au plan national. Il concerne un peu plus de 4 millions de travailleurs dans l'Union européenne qui pourraient être 15 millions d'ici à 2010. L'accord signé engage les organisations syndicales et patronales européennes et nationales, interprofessionnelles et sectorielles.*

*L'accord devra être mis en œuvre dans les trois ans.*

*Il appartient aux organisations syndicales et patronales nationales de s'engager par la négociation dans sa transposition au plan national.*

*Son champ géographique s'étend à l'Union européenne, à l'Espace économique européen et aux PECOS (pays d'Europe centrale et orientale).*

*Le texte prévoit pour les télétravailleurs l'égalité de traitement avec les autres salariés dans les domaines de la santé, sécurité, organisation du travail, respect de la vie privée, formation, droits collectifs y compris l'appartenance à une organisation syndicale.*

*La CFDT tient aussi à souligner que ce quatrième accord cadre européen est le premier accord issu d'une négociation volontaire entre les partenaires sociaux. Il marque donc un saut qualitatif et donne un nouvel élan au dialogue social européen."*

Voir le texte complet commenté de l'accord - cadre

Pour de plus amples informations, contactez :

UNICE (Union des Confédérations de l'Industrie et des Employeurs d'Europe) :

Maria Fernanda Fau - tél.: +32 (0)2 237 65 62 [www.unice.org](http://www.unice.org)  
Thérèse de Liedekerke tél.: +32 (0)2 237 65 30 - [www.unice.org](http://www.unice.org)

UEAPME: Liliane Voloziński tél.: +32 (0)2 230 75 99 - [www.ueapme.com](http://www.ueapme.com)

CEEP (Centre Européen des Entreprises à participation publique et des entreprises d'intérêt économique général) :

Jerome Roche - tél.: +32 (0)2 229 21 42 - [www.ceep.org](http://www.ceep.org)

CES (Confédération Européenne des Syndicats de salariés):

Wim Bergans - tél.: +32 (0)2 224 04 31 - GSM: +32 (0)475 721 720  
[www.etuc.org](http://www.etuc.org)

Voir le site de la CES (Confédération européenne des syndicats) en français



Article paru dans "Le Monde Informatique" n°1097 du 13 janvier 2006

## > EMPLOI

# Bétonner son contrat de télétravail

Une brochure aide les salariés à « passer d'un télétravail sauvage non réglementé à un télétravail régulé et négocié ».

**L**e télétravail : beaucoup d'informaticiens y pensent. Peu parviennent à en négocier les modalités (voir LMI n° 1067). Encore marginale, cette formule a de bonnes chances de décoller sur la base des propositions élaborées par l'ensemble des partenaires sociaux le 19 juillet 2005. Pas si simple, cependant, de formaliser un passage au télétravail. Pour aider les candidats, Yves Lasfargue directeur de l'Observatoire des conditions de travail et de

l'ergostressie (Obergo) vient d'éditer la brochure *Négocier le télétravail* (\*). Regroupant tous les textes officiels, elle comprend cinq fiches pratiques pour aider à la négociation des modalités du télétravail aux différents niveaux des relations sociales (branche professionnelle, entreprise, contrat individuel). Ainsi que des exemples de contrats de travail. ■ H. T.

(\*) Téléchargeable gratuitement sur [www.ergostressie.com](http://www.ergostressie.com)

[illegible]

**:: Anexo E:**

## Dicas e sugestões dos tutores virtuais para futuros teletrabalhadores

## RELAÇÃO DE DICAS DOS TELETRABALHADORES DOCENTES PARA FUTUROS EDUCADORES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

- A disciplina, o planejamento e a execução do trabalho são processos obrigatórios para você vencer as intenções pedagógicas propostas.
- A EAD deve, sempre, ter a presença de um tutor porque ele é a ligação humana do curso. A evasão de alunos em cursos sem tutores (ou com tutoria equivocada) é enorme, isto porque os alunos desta modalidade de aprendizagem ainda estão iniciando suas práticas e não se acostumaram com este meio de comunicação, por isso, precisam de uma atenção e ajuda maior para realizarem suas atividades com sucesso.
- A educação a distância exige um acompanhamento bem rígido para reconhecermos se a produção é realmente do aluno ou não. Para isso atuamos com diversas ferramentas, entre elas o bate-papo. Quanto mais o professor articular os saberes mais significativa será a aprendizagem do seu educando e a dificuldade desse aluno em não fazer seus próprios trabalhos (evita compra e plágio de trabalhos).
- A linguagem e postura de um professor a distância são completamente diferentes das exigidas em uma aula presencial. Sugiro atenção a isto e prepare-se!!!
- A partilha do conhecimento, o trabalho em equipe e a pesquisa são condutas necessárias para alcançar bons resultados.
- A sensibilidade, humanidade são elementos que devem permear a relação entre alunos-alunos, alunos-docentes, docente-docente.
- Aceitem o desafio! Trabalhem, com dedicação e empenho. Façam tudo que for possível para que os alunos não desistam do curso nas primeiras duas semanas. Se conseguir mantê-los ativos nas duas primeiras semanas, a probabilidade deste aluno concluir o curso com êxito é muito maior. Captar o espírito da coisa é o mais desafiador, o resto acontece!
- Acessar os cursos uma vez por dia, sempre! Isso vai fazer a diferença.
- Acho muito importante estabelecer uma sistemática de comunicação eficiente com todos os alunos. Se isto não ocorrer alguns dos estudantes simplesmente se desconectam das atividades, somem!...
- Acho que a principal é em relação à motivação dos alunos, que é mais difícil virtualmente do que presencialmente.
- Acreditar e gostar o que vai fazer e assumir com responsabilidade. Isso já será meio caminho andado!
- Acredito que na educação a distância a organização e disciplina são essenciais, para que os alunos e o próprio professor não se percam no processo de aprender e ensinar.
- Alertaria para que tomem cuidado com os casos de plágio (o copia e cola). Claro que o mesmo ocorre com o presencial.
- Ame-o ou deixe-o!

- Antes de entrar no trabalho em EaD, tenha certeza do tipo de curso em que está entrando para não acontecer equívocos. Por exemplo, não sabia que tinha que me dedicar muito para poder discutir os conteúdos com os colegas.
- Apenas deixar de lado os preconceitos que existem com relação a EAD.
- Aperfeiçoamento constante e disponibilidade.
- Aprenda a ser objetiva nas suas explicações e/ou orientações. Clareza na exposição de idéias é imprescindível.
- Aprender a manejar bem as tecnologias da educação a distância e que, principalmente, estudar muito os processos de aprendizagem: larguem os já mofados conhecimentos “prontos”, desçam das “certezas” que a escola nos coloca na cabeça e partam, decididamente, para processos de construção de conhecimento (característica dos seres vivos).
- Assim como no presencial, tenha respeito pelo aluno, com empenho e responsabilidade pelo seu trabalho na educação a distância.
- Atualizar-se sempre
- Basicamente não ter medo do desconhecido, pois é uma tendência sem volta.
- Buscar desenvolver a criatividade. EaD requer criatividade no processo de tutoria.
- Busque apoio técnico e pedagógico sempre que precisar. Sempre existe uma boa equipe de apoio com alguém que já pensou no que você está questionando. Assim, as soluções para os problemas são encontradas de forma mais simples.
- Busque formação na utilização das tecnologias (computador e os recursos que oferece: Internet, bate-papo, uso de MSN, etc.)
- Capacitar-se continuamente. Para além de teorias, repense sua formação didático-pedagógica... verá que isso será ótimo para os alunos presenciais.
- Como em todo trabalho, as atividades da educação a distância devem ser levadas com muita seriedade. É preciso lembrar que temos a responsabilidade de efetivamente formarmos profissionais.
- Compreensão de metodologias para aprofundamento dos debates/*chats*. Pensar como se ensina e como se aprende com cada ferramenta.
- Comprometer-se com o processo e responsabilidade no desenvolvimento do trabalho.
- Conheça bem os recursos (software, hardware etc.) utilizados em EaD.
- Coragem... E muita!
- Criar um grupo de estudos, leia e/ou faça um curso sobre EAD, se você não lê em inglês, aprenda, pois é nesse idioma que se publica mais em EaD.
- Crie formas de aumentar a comunicação individual. O padrão que a instituição oferece pode não ser suficiente para cativar os alunos. Criatividade!!!!
- Cuidar para não cair na fragmentação do conhecimento.
- Cumprir os prazos e saber se comunicar com os alunos de forma correta.

- Dar *feedback* rápido aos seus alunos
- Dedicação é a palavra-chave. O aluno do curso à distância parece ser mais *carente*, precisa de muita atenção. Precisa que você responda rapidamente aos seus questionamentos, por exemplo.
- Dedicação e valorização no que faz é chave para ser reconhecido nesse mundo competitivo (também no extra EaD).
- Definir bem como será a participação dos interlocutores e não deixar acumular a avaliação (verá que esse é um nó da coisa).
- Descubram e utilizem novas metodologias de ensino, como RPG (Role Playing Games), por exemplo. Há sempre uma forma de extrapolar o uso até mesmo das tecnologias da EaD (que já são bem mais novas que o tradicional presencial).
- Desenvolver a capacidade de disciplina e frequência ao acessar o curso. Parece estranho, mas assim trabalhará menos. É uma questão de periodicidade... não acumulará nada e seus alunos serão bem atendidos!
- Despir-se do preconceito de que EaD não funciona. EaD é uma forma séria de fazer educação e a Internet maximiza o seu potencial. Aprenda a utilizá-las de forma eficiente.
- Disciplina e pontualidade na execução do cronograma. Respostas rápidas na solução de dúvidas e publicação de avaliações.
- Disponibilidade para acolher e amparar os alunos e saber que, principalmente nesse tipo de educação, eles precisam de muita atenção, precisam se sentir mais “próximos”.
- Domínio das ferramentas.
- É importante que os professores na EAD estejam dispostos a aprender não só conteúdos, mas também como utilizar diferentes recursos tecnológicos e saber se relacionar com as pessoas. Os alunos da EAD, na maioria das vezes, necessitam da atenção do professor.
- É muito importante conhecer as opiniões de alunos de EAD; acompanhar congressos.
- É prazeroso, enriquecedor, mas é vital o aperfeiçoamento constante.
- É um trabalho fascinante, pois permite um novo enfoque da relação professor-aluno, porém, exige uma dedicação maior que a educação presencial.
- É um trabalho que você entra e não consegue mais sair! Pense antes de entrar.
- É uma atividade gratificante, pois você pode manter contato com pessoas das mais diversas regiões e culturas.
- Elaborar seu horário de atendimento aos educandos é importante para não sobrecarregar-se de tarefas.
- Em primeiro lugar, verifique se é exatamente isso o que deseja e saiba que a dedicação precisa ser contínua no processo.
- Empenhar para que o aluno se motive e manter um canal de comunicação permanente com o aluno.
- Encarem de frente, pois é muito bom e gratificante.

- Entender que além do conteúdo das disciplinas, os professores virtuais também precisam investir muito no incentivo aos alunos e ter bastante criatividade para desenvolver um curso muito interessante.
- Entusiasme-se com as novas possibilidades que os recursos tecnológicos digitais permitem.
- Estimule sem ser espaçoso na sala (afinal o show é dos alunos).
- Estudem sobre EaD, registrem tudo que construírem e façam pesquisa.
- Estudem, pois este é o caminho que facilita o processo de aquisição de conhecimento. Vai precisar disso no trabalho virtual.
- Experimente usar as tecnologias da EaD também no presencial. O docente pode trabalhar bem mais nesse esquema, mas o resultado surpreende. Acabei aprendendo alguns truques para ensinar na EaD e no presencial.
- Faça tudo com gosto e aceite o diferente, o difícil até tornar-se fácil.
- Fazer curso para ser docente da EaD e também como aluno virtualmente para perceber o universo alheio.
- Fique ligado, seja envolvente, criativo e com capacidade de adaptação.
- Infelizmente nenhuma dica, pois é um trabalho que se aprende trabalhando! (aliás, como no presencial)
- Informe-se antes! Não entre numa canoa sem saber se está furada. Claro que a possibilidade de ser um iate é grande. Pediria apenas para tirar as vendas do salário e da novidade antes de entrar no barco.
- Interessar-se pelas leituras, participação em congressos e seminários e discussões na área de educação a distância.
- Investir em conhecimentos sobre informática e imagens.
- Leia muito e se dedique, pois o aluno virtual requer muito mais atenção que o aluno presencial. O aluno virtual precisa sentir-se seguro em saber que do outro lado da tela tem alguém para auxiliá-lo. Acabamos sendo consultores sentimentais, também!
- Livrem-se dos preconceitos quanto a ausência de encontros presenciais. A construção do conhecimento acontece em vários espaços e momentos dentro da sociedade... e este é um deles!!! Podem acreditar!!
- Manter interação constante com os alunos e a motivação da turma, ela é essencial para minimizar a evasão. Acesse os cursos regularmente.
- Manter-se atualizado com relação à sua área de conhecimento.
- Melhorar a redação (correção gramatical, ortográfica, estrutura do texto etc. – revise a gramática e livros de redação).
- Muita dedicação, acreditar no processo e gostar das tecnologias.
- Muita vontade trabalhar e recursos didático-tecnológicos para superar os desafios. É um trabalho gratificante que, mais tarde, poderá dar um retorno econômico-financeiro. É preciso ter paciência (em todos os sentidos).

- Não adie as suas tarefas. Quanto mais você adiar ou atrasar as suas tarefas, mais você ficará sobrecarregado e mais difícil será você recolocar a vida em dia.
- Não confundam EaD com trabalho fácil, pois não é. Dá muito mais trabalho que o presencial.
- Não daria dicas. Pediria para refletir se realmente estão dispostos a lançar-se nesta nova modalidade, que traz algumas implicações. Ainda que traga seus benefícios.
- Não deixar de ver as pessoas que estão do outro lado como seres humanos. Quando mandar um e-mail, escreva: Bom dia, tudo bem...
- Não pense que a EaD não lhe demanda tempo porque ela demanda e muuuuuito!
- Não tenha medo!
- Não tentar abordar o aluno da maneira como se faz no ensino tradicional. O educador virtual deve ser um parceiro do aluno e do grupo de alunos e ter intuito de apoiá-los nas várias situações de aprendizado.
- Não ter medo de admitir que não sabe (quando for o caso) e pedir ajuda.
- Não ter medo do desconhecido (para quem ainda desconhece) e não ser presunçoso (para aquele que sabe alguma coisa), porque sempre tem algo a aprender.
- Nunca passe informações que não sejam coerentes e certas. Confirme-as antes de repassar!
- O cuidado com a linguagem utilizada no ambiente de aprendizagem, a clareza do seu papel de mediador e a ética são fundamentais na construção da comunidade. Além do mais, esteja atento a cada mensagem, pois pode ficar tudo registrado como documento na instituição. Lembre-se, sempre, que se necessário isto pode (E VAI) ser usado contra você.
- O ensino a distância deve ser visto sempre com muita seriedade e entendido como um modo diferente de ensino-aprendizagem do que o presencial. Não se pode olhar para EAD com o mesmo pressuposto do ensino presencial.
- Obter o máximo de conhecimentos sobre a área de atuação, sobre o PPP (Projeto Político Pedagógico) do curso e saber utilizar as mídias da EaD.
- Organização: Cuidar bem dos arquivos para não perder dados, dividir os arquivos em categorias, manter backup de seu material, gravar em CD seu material.
- Organizar bem seu tempo e pesquise e aproveite experiências de outros educadores.
- Organize seu trabalho de forma que você só fique diante do computador o tempo necessário (busque formas de que esse tempo vá se reduzindo gradativamente).
- Participar de oficinas e cursos e trocar idéias com outros educadores.
- Participar de todas as oportunidades de aprender sobre EaD.
- Pensem em educação a distância virtual com qualidade e muita seriedade, pois os seus alunos são extremamente exigentes e interessados em aprender.

- Planejamento e organização das atividades e do tempo, muito estudo e foco no objetivo de trabalho. Pesquisa na área da utilização das mídias como recurso educacional. Conhecer os princípios e técnicas de preparo de material didático e atividades do tipo.
- Preparem os olhos, a coluna, o espírito da esposa/marido e as alterações de humor.
- Preparem-se para muito trabalho, sejam organizados e delimitem o tempo para esta atividade. Desenvolva estratégia e argumentos para convencer seu marido (ou esposa) de que trabalhar tanto é realmente necessário... Aqui, até hoje não compreendem!!!
- Prepare-se para efetuar seus comunicados/interações com muita eficácia.
- Primordial é não ter resistência a tecnologia e saber que, por mais que não consiga olhar para o aluno no momento em que está “conversando” com ele, não há solidão. As trocas são mais intensas e honestas, pois há possibilidades de analisar muito bem a mensagem a ser enviada.
- Procurar conhecer profundamente o potencial e limitações das ferramentas hoje disponíveis e da própria aplicação do ensino à distância
- Procurar e freqüentar sites específicos da área EaD e analisar as diversas experiências acadêmicas e corporativas do Brasil em EaD.
- que acreditem e valorizem nessa modalidade
- QUE BUSQUEM INTERAGIR BASTANTE COM OS ALUNOS.
- Quebrar a barreira da frieza da comunicação virtual. É difícil, mas extremamente necessário. É preciso criar uma imagem/identidade para cada aluno para que a comunicação com ele seja facilitada. É necessário aprender ou descobrir a forma de comunicação que mais se adequa ao estilo de cada aluno e se utilizar deste estilo para tornar o aprendizado mais prazeroso.
- Reciclar conceitos de avaliação educacional.
- Registrar tudo o que envia de alguma forma. Será bom pedagogicamente e, ainda, poderá usar a seu favor em diversas situações.
- Reservar um tempo para o lazer, não deixar que o trabalho tome todo seu tempo.
- Responda sempre com amor e pense que do outro lado há um aluno que precisa muito de você!
- Ritmo e periodicidade são as chaves para não acumular trabalho. Conecte-se e visite sua sala de aula todos os dias. Responda e estimule seus alunos, se possível, todos os dias. Não assimile de forma pessoal as ausências nas turmas, na maioria das vezes não é sua responsabilidade.
- Saiba que nem todos os alunos são autodidatas e, em geral, precisam de incentivos para realizar as atividades. Às vezes, o aluno tem uma dúvida, mas não o procura por vergonha, timidez... Atenção a quem é quem!
- Seja diplomático, porém objetivo.
- Seja diretivo, porém democrático.
- Seja disciplinado, organizado e que possua um bom conhecimento dos recursos computacionais.

- Seja educador por profissão e não pela busca insana do dinheiro. Seja também pacientes e flexíveis.
- Seja espontâneo e trabalhe bastante.
- Seja extremamente organizado; a EaD demanda muita organização pessoal, do tempo e do trabalho a ser executado.
- Seja organizado e saiba planejar o tempo e o cronograma das atividades. Seja também um bom digitador (prepare os dedos e cuidado com lesões tipo LER).
- Seja simpático e dedicado
- Seja tolerante sem ser ausente.
- Sejam atenciosos e criativos.
- Sejam comunicativos e observadores e não reinvente a roda. Veja o que os mais experientes fazem e aplique. Se conseguir melhorar, perfeito!
- Sejam transparentes, simples, objetivos e desenvolvam habilidades de liderança e negociação.
- Sem comentários... Vire-se!
- Sempre que possível, procure mesclar o acompanhamento virtual dos alunos através do contato presencial, entrando em contato com o aluno para motivá-lo e conhecer as suas dificuldades.
- Ser comprometido e ético com o que realiza, seja na EaD ou em qualquer outra profissão.
- Ser dinâmico, motivador, gostar do que faz. Quando trabalhamos com prazer, tudo fica mais fácil!
- Sugiro sistematização e disciplina na comunicação (manter contato através dos próprios conteúdos, organização de estudos, elaboração e publicação de materiais etc.). Frequência e dedicação para não perder a sintonia com os alunos.
- Tentar ser criativo para tornar os alunos ativos. Como fazer isso já é outro papo!:) Estou tentando até hoje!:) )
- Tente, na condição de aluno, fazer um curso EAD.
- Ter a tecnologia como recurso, mas estar consciente que o foco é o aluno. Conheça o perfil de seus alunos.
- Ter cuidado com “colas” da Internet e NÃO marcar reuniões síncronas em cima da hora. Isso pode desencadear um processo complicado na interação.
- Ter empatia para entender aqueles que têm dificuldade com a metodologia da EaD e ajudá-los a superar o estranhamento. Estar sempre buscando novas formas de estimulá-los e motivá-los a participar dos debates em sala de aula e das tarefas solicitadas.
- Ter força de vontade e interesse pelas novas tecnologias.
- Ter muita disciplina, organização e responsabilidade, inclusive para respeitar aos seus tempos e espaços de trabalho e descanso.

- Ter ou desenvolver seu poder de comunicação avançado. Exigem bastante sentimento para saber captar o que os alunos estão sentindo e as suas dificuldades.
- Ter paciência e buscar leituras sobre o assunto. Aprimorar seus conhecimentos, sozinho ou em grupos. Dedique este tempo aos estudos.
- Ter paciência e cultive o movimento de empatia (para entender o outro) e de simpatia também. A sinergia com seus colegas pode fazer o educador virtual sentir-se menos solitário, portanto, contribua para a inteligência coletiva e aprenda com seus colegas também.
- Ter um bom relacionamento com colegas de trabalho, com as tecnologias de informação e comunicação e muita leitura.
- Trocar experiências com colegas docentes e outras pessoas da área.
- Usem e abusem dos Fóruns e da construção de dicionários coletivos em suas disciplinas... É uma grande fonte de conhecimento
- Ver a educação a distância como realidade concreta e com qualidade igual àquela oferecida presencialmente. Tendo críticas, que sejam construtivas!!!

:: Anexo F:

**Relatório final do estágio de doutorado na França (*Université de Paris VIII e Université de Paris X*)**



Relatório de Atividades Estágio de Doutorado no Exterior  
CAPES – PDEE

## IMPLICAÇÕES DOS TEMPOS E ESPAÇOS VIRTUAIS SOBRE O TRABALHO DOCENTE A DISTÂNCIA

**DANIEL RIBEIRO SILVA MILL**

CPF: 965 804 536 - 72

Processo: BEX 1216/05-8

Doutorando em Educação

Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais  
Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil  
Orientação: Fernando Fidalgo

Estágio de Doutorado

Núcleo *Genre, Travail, Mobilités*  
Universidade de Paris VIII – Saint Denis  
Universidade de Paris X – Nanterre  
Co-orientação: Helena Hirata e Isabelle Bertaux-Wiame

Outubro de 2005 – Junho de 2006

## RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO DOUTORADO NO EXTERIOR – PDEE

**Nome: DANIEL RIBEIRO SILVA MILL**

Processo: BEX 1216/05-8

Técnico-CAPES: NANCY DA SILVA SANTOS

Área: EDUCAÇÃO

Período: OUTUBRO DE 2005 A JUNHO DE 2006

Instituições: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (Brasil)  
UNIVERSIDADE DE PARIS VIII (SAINT DENIS)  
UNIVERSIDADE DE PARIS X (NANTERRE)

### :> Fontes e Locais de desenvolvimento da pesquisa:

Os estudos de doutorado durante o estágio na França foram desenvolvidos no *Laboratório Genre, Travail, Mobilité* (GTM)<sup>1</sup>, onde atuam profissionais de diferentes universidades. Este é um núcleo de estudos e pesquisas centrado em questões do trabalho numa perspectiva de análise de gênero.

Encontrei uma infra-estrutura plenamente favorável ao desenvolvimento do estágio. Dentre outros espaços e equipamentos a mim disponibilizados durante o estágio para uso neste laboratório GTM, tive acesso ao grande acervo de duas bibliotecas dedicadas especialmente ao tema trabalho-gênero (Sociologia). Uma das bibliotecas se localiza Universidade de Paris X – Nanterre (*Maison Max Weber*) e outra em Paris, e outra na sede do GTM (CNRS - Université Paris VIII).

Além destas bibliotecas especializadas, tive acesso às outras fontes de informação científica, tais como: *bibliothèque de la Maison des Sciences de l'Homme*, *bibliothèque Ste-Geneviève* e *Bibliothèque de la Maison Internationale Universitaire de Paris*. Foram feitas, ainda, visitas a espaços relacionados ao meu objeto de pesquisa, como centros de educação a

<sup>1</sup> <http://www.gtm.cnrs.fr/>

distância e núcleos de aplicação de tecnologia educacional. Algumas outras visitas teriam, inicialmente, objetivo meramente turístico, mas acabaram sendo muito ricas também do ponto de vista acadêmico. Enfim, foram visitas a museus, centros de formação, igrejas, laboratórios, núcleos de aprendizagem, observatórios, exposições tecnológicas, fotográficas e similares... Algumas visitas devem ser destacadas neste relatório, pois constituíram parte marcante da minha formação acadêmico-profissional nesses meses de estágio na França. Destaco abaixo algumas das experiências mais importantes.

### :: Visitas a Espaços e Exposições Técnico-Culturais:

- ✓ CNED (Centre national d'enseignement à distance) – Institut de Vanves.
- ✓ COMETE (Centre Optimisé de Médiatisation et de Technologies Educatives) – Université Nanterre – Paris X.
- ✓ Cité des Sciences & de l'Industrie (Cité des enfants, l'ombre à la portée des enfants, carrefour numérique, l'expo Star Wars, Médiathèque, animations etc.)
- ✓ RATP – rede de transporte parisiense (visita técnica para observação de mobilidade de pessoas e fluxo de informação em grandes centros)
- ✓ Gao Brothers – Fotografia
- ✓ Empreintes (Jacques Renoir) – Fotografia
- ✓ J'en rêve – Fondation Cartier pour l'art contemporain (pinturas, videoarte, fotografia, música etc.)
- ✓ Festival de l'image: les photographiques 2006 – Le temps d'avant ou le passé antérieur (Le Mans – France)
- ✓ Exposição: tecnologias de transporte (terra, água, ar... e digital) – Grand Palais
- ✓ Visitas a museus e espaços artístico-culturais na França, Espanha, Bélgica e Holanda.
- ✓ ...

### :: Leituras:

Conforme previsto no projeto inicial do estágio, realizei uma ampla pesquisa bibliográfica voltada para os temas de interesse da pesquisa. Entre livros, artigos, relatórios de pesquisas e similares, foram lidos e copiados diversos textos essenciais aos argumentos do meu trabalho de tese. Dentre a bibliografia selecionada, relacionam-se abaixo os textos já lidos e fichados no decorrer do estágio de doutorado:

- ✓ BEER, A. L'essor du télétravail en Europe. **Futuribles**, n.266, 2001.
- ✓ BEER, A. Le télétravail en perspective. **Futuribles**, n.317, 2006.
- ✓ BERTAUX-WIAME, I. Les rapports sociaux de sexe: un objet social masqué? **Cahiers du Genre**, n.26. 1999.
- ✓ BORZEIX, A.; FRAENKEL, B. (dir.). **Langage et travail**: Communication, cognition, action. Paris, CNRS Éditions, 2001.
- ✓ CHABAUD-RYCHTER, D.; GARDEY, D. La neutralité des techniques à l'épreuve de la critique. In: \_\_\_\_\_. **L'engendrement des choses**: des hommes, des femmes et des techniques. EAC. 2002.
- ✓ CLERGEAU, C.; DUSSUET, A. La professionnalisation dans les services à domicile aux personnes âgées: l'enjeu du diplôme. **Formation Emploi**, n.90, 2005.
- ✓ DALLOZ, X.; PORTNOFF, A.Y. La prolifération numérique: ressorts et impacts. **Futuribles**, n.266, 2001.
- ✓ DANON, C. Vers la généralisation des usages des TICE. **Education & Formations**, n.56, 2000.
- ✓ DUSSUET, A. **Travaux de femmes**: enquêtes sur les services à domicile. L'Harmattan, 2005.
- ✓ ELGOZY, G. **Automation et humanisme**. Paris: Calmann-Levy, 1968.
- ✓ ÉLIE, A. TICE, innovations et expérimentations. **Education & Formations**, n.56, 2000.
- ✓ FORTINO, S. **La mixité au travail**. La Dispute, 2002.
- ✓ FUTURIBLES. L'essor du télétravail. **Futuribles**, n.255, 2000.

- ✓ GORZ, A. (ORG.). **Critique de la division du travail**. Paris: Editions du Seuil, 1973.
- ✓ GROSSIN, W. **Pour une science des temps**: introduction à l'écologie temporelle. Toulouse: Octares Editions, 1996.
- ✓ GUILLAUME, F.R. Conditions de vie et de travail des enseignants. **Education & Formations**, n.56, 2000.
- ✓ HAICAULT, M. **Travail a distance et-ou travail a domicile**: le teletravail (nouvelles formes d'emploi, nouveaux contenus de travail des logiques contradictoires). Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail. 1998.
- ✓ HIRATA, H. **Nova divisão sexual do trabalho?** Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. Campinas: Boitempo. 2002.
- ✓ HIRATA, H.; KERGOAT, D. Les paradigmes sociologiques à l'épreuve des catégories de sexe: quel renouvellement de l'épistémologie du travail? In: DURAND, J.; LINHART, D. **Les ressorts de la mobilisation au travail**. Octares Editions. 2005.
- ✓ HIRATA, H.; LABORIE, F.; DOARÉ, H.; SENOTIER, D. **Dictionnaire critique du féminisme**. Paris: PUF, 2000.
- ✓ JELJOUL, M. L'équipement des établissements publics du second degré en technologies d'information et de communication. **Education & Formations**, n.56, 2000.
- ✓ KERGOAT, D. L'infirmière coordonnée. In: **Futur Antérieur 6**. 1991. p.71-85.
- ✓ KERGOAT, D. Rapports sociaux et division du travail entre les sexes. In: MARUANI, M. **Femmes, genre et sociétés**: l'état des savoirs. La Découverte, 2005.
- ✓ LEMESLE, R.M.; MAROT, J.C. **Le Télétravail**. Paris: Presse Universitaires de France, 1996.
- ✓ LOUVEAU, Catherine. Sexuation du travail sportif et construction sociale de la féminité. **Cahiers du Genre**, n.36. 2004
- ✓ MARUANI, M. (ORG.). **Femmes, genre et sociétés**: l'état des savoirs. Paris: La Découverte, 2005.
- ✓ MATTERLART, A. **História da sociedade da informação**. São Paulo: Loyola, 2002. 197 p.
- ✓ METZGER, J.L. De l'importance des collectifs dans la formation en ligne. **Formation Emploi**, n.90, 2005.
- ✓ MUMFORD, L. **Le mythe de la machine**: le Pentagone de la puissance. Paris: Fayard, 1967. 643 p. v. Tomo II.

- ✓ REGNIER, C. Les TICE dans les établissements scolaires: degré d'équipement et conditions d'accès. **Education & Formations**, n.56, 2000.
- ✓ ROSANVALLON, A.; TROUSSIER, J.F. **Travail collectif et nouvelles technologies**. Grenoble: IREP-D, 1987. (Université des Sciences Sociales de Grenoble).
- ✓ SPENSKY, M. Universalisme des hommes, particularisme des femmes: la légitimation de l'exclusion des sphères du pouvoir. In: \_\_\_\_\_. **Universalisme, particularisme et citoyenneté dans les Îles Britanniques**. L'Harmattan, 2000.
- ✓ VOLMAN, M. «Outsiders» et experts? Genre et technologie de l'information dans l'éducation. **Les Cahiers du Mage**. n.1, 1997. p.85-98.
- ✓ ZYLBERBERG-HOCQUARD, Marie-Hélène. L'aiguille, outil du féminin. In: CHABAUD-RYCHTER, D.; GARDEY, D. **L'engendrement des choses**: des hommes, des femmes et des techniques. EAC. 2002.
- ✓ ZYLBERBERG-HOCQUARD, Marie-Hélène. L'ouvrière (servitudes féminines au XIXe. Siècle: auxiliaire d'un homme ou servante de la machine). **Historiens & Géographes**. n.350, 1996.
- ✓ Outros ainda estão por ler e fichar...

---

#### :: Participação em seminários e outros eventos:

---

Durante o período de estágio, participei de eventos de natureza distinta. Foram seminários, conferências, fóruns, colóquios e similares. Todos, de alguma forma, relacionados à área de domínio *Trabalho, Gênero, Educação e Tecnologia*. Abaixo, relaciono alguns desses eventos.

---

Data: 27/10/2005

**Tema: Travail et rapports sociaux**

Expositor: Philippe Zarafian

Seminário de Pesquisa: Genre, Travail, Rapports Sociaux

GTM – Genre, travail, mobilités

CNRS – Centre National de la Recherche Scientifique

Université Paris 10 e Université Paris 8

---

Data: 3/11/2005

**Tema: La division du travail entre les sexes: une perspective historique**

Expositora: Marie-Hélène Zylberbeg-Hocquard  
Seminário de Pesquisa: Genre, Travail, Rapports Sociaux  
GTM – Genre, travail, mobilités  
CNRS – Centre National de la Recherche Scientifique  
Université Paris 10 e Université Paris 8

Data: 10/11/2005

**Tema: Division sexuelle du travail et paradigmes sociologiques**

Expositora: Daniele Kergoat  
Seminário de Pesquisa: Genre, Travail, Rapports Sociaux  
GTM – Genre, travail, mobilités  
CNRS – Centre National de la Recherche Scientifique  
Université Paris 10 e Université Paris 8

Data: 17/11/2005

**Tema: Genre et classes sociales**

Expositor: Sabine Fortino  
Seminário de Pesquisa: Genre, Travail, Rapports Sociaux  
GTM – Genre, travail, mobilités  
CNRS – Centre National de la Recherche Scientifique  
Université Paris 10 e Université Paris 8

Data: 18/11/2005 (manhã e tarde)

**Tema: Typologie des collectifs dans une perspective dynamique**

Expositor: Alain RALLET, Pierre-Jean BENGHOZI, Norbert ALTER, Régine Bercot, Vincent Claustre, Jean-Luc Metzger, Frédéric Moatty et al.  
Séminaires Groupe de Travail "TIC et Collectifs de Travail"  
Group TIC & Société  
l'Ecole Nationale des Ponts et Chaussées

Data: 18/11/2005 (manhã e tarde)

**Tema: L'apprentissage dans l'usage des TIC**

Expositor: Patrice FLICHY, Sylvie CRAIPEAU, Florence DUBOC, Michel Durampart, Corinne Grenier, Catherine Peyrard et al.  
Séminaires Groupe de Travail "TIC et Collectifs de Travail"  
Group TIC & Société  
l'Ecole Nationale des Ponts et Chaussées

Data: 18/11/2005

**Tema: Statut et usages du document à l'ère du numérique**

Expositor: Sophie PENE, Yves JEANNERET, Valérie BEAUDOUIN, Brigitte Guyot, Isabelle Le Bis, Frédéric Moatty et al.  
Séminaires Groupe de Travail "TIC et Collectifs de Travail"  
Group TIC & Société  
l'Ecole Nationale des Ponts et Chaussées

Data: 21/11/2005

**Tema: Mondialité et mondialisation**

Expositor: Pierre Veltz, Philippe Zarifian et Helena Hirata  
Séminaire Public 2005-06: Mondes du Travail II - Diversité des formes d'implication  
GTM – Genre, travail, mobilités  
CNRS – Centre National de la Recherche Scientifique  
Université Paris 10 e Université Paris 8

Data: 22/11/2005

**Tema: La stratégie des monopoles historiques télécom aujourd'hui**

Expositor: Laurent GILLE  
Séminaires de Recherche 2005-2006: Nouveaux Marchés Multimedia  
Université Paris Sud - Faculté Jean Monnet

Data: 29/11/2005

**Tema: L'accès à la production des savoirs scientifiques: qui est créateur-trice de sciences?**

Expositor: Marlaine Cacouault, Beate Krais, Catherine Marry  
Colloque International: Genre, Science, Recherche – Regards et propositions en sciences sociales  
Centre de Recherche Histoire des Sciences et des Techniques – Groupe MAGE-CNRS

Data: 29/11/2005

**Tema: Construction et déconstruction des savoirs et des pratiques scientifiques: Sciences et techniques, savoir et genre**

Expositor: Dominique Pestre, Londa Schiebinger, Wendy Faulkner  
Colloque International: Genre, Science, Recherche – Regards et propositions en sciences sociales  
Centre de Recherche Histoire des Sciences et des Techniques – Groupe MAGE-CNRS

Data: 01/12/2005

**Tema: Travail domestique et emploi des services**

Expositor: Annie Dussuet

Seminário de Pesquisa: Genre, Travail, Rapports Sociaux

GTM – Genre, travail, mobilités

CNRS – Centre National de la Recherche Scientifique

Université Paris 10 e Université Paris 8

Data: 08/12/2005

**Tema: Les métiers de l'innovation**

Expositor: Danielle Chabaud-Rychter

Seminário de Pesquisa: Genre, Travail, Rapports Sociaux

GTM – Genre, travail, mobilités

CNRS – Centre National de la Recherche Scientifique

Université Paris 10 e Université Paris 8

Data: 12/12/2005

**Tema: Conflits et coopérations entre les différents métiers impliqués dans l'innovation industrielle**

Expositor: Danielle Chabaud-Rychter et Pierre Tripier

Séminaire Public 2005-06: Mondes du Travail II - Diversité des formes d'implication

GTM – Genre, travail, mobilités

CNRS – Centre National de la Recherche Scientifique

Université Paris 10 e Université Paris 8

Data: 03/01/2006

**Tema: Comment construire un marché sur la base des infrastructures alternatives ? Le rôle des collectivités locales**

Expositor: Charlotte ULLMANN

Séminaires de Recherche 2005-2006: Nouveaux Marchés Multimedia

Université Paris Sud - Faculté Jean Monnet

Data: 05/01/2006

**Tema: Rapport sociaux de sexes et pratiques sportives**

Expositor: Catherine Louveau

Seminário de Pesquisa: Genre, Travail, Rapports Sociaux

GTM – Genre, travail, mobilités

CNRS – Centre National de la Recherche Scientifique

Université Paris 10 e Université Paris 8

Data: 09/01/2006

**Tema: Technique, mondialité et production de subjectivité**

Expositor: Manola Antonioli

Seminaire de Philosophie Politique

Collège International de Philosophie

Data: 12/01/2006

**Tema: Public, privé, citoyenneté sexuée**

Expositor: Martine Spensky

Seminário de Pesquisa: Genre, Travail, Rapports Sociaux

GTM – Genre, travail, mobilités

CNRS – Centre National de la Recherche Scientifique

Université Paris 10 e Université Paris 8

Data: 16/01/2006

**Tema: L'Esprit et la machine**

Expositor: Pascale Gillot

Seminaire de Philosophie et Technologie

Collège International de Philosophie

Data: 19/01/2006

**Tema: Public, privé, travail, hors-travail : les trajectoires sociales**

Expositor: Isabelle Bertaux-Wiame

Seminário de Pesquisa: Genre, Travail, Rapports Sociaux

GTM – Genre, travail, mobilités

CNRS – Centre National de la Recherche Scientifique

Université Paris 10 e Université Paris 8

Data: 21/01/2006

**Tema: L'Internet: espace public et enjeux de connaissance**

Expositor: Françoise Massit-Folléa, Paul Mathias et Gérard Wormser

Colloque - Collège International de Philosophie

Data: 23/01/2006

**Tema: Activités, violences et sécurité en prison**

Expositor: Georges Benguigui, Fabrice Guilbaud et al.

Séminaire Public 2005-06: Mondes du Travail II - Diversité des formes d'implication

GTM – Genre, travail, mobilités

CNRS – Centre National de la Recherche Scientifique

Université Paris 10 e Université Paris 8

Data: 24/01/2006

**Tema: Lectures de l'Internet**

Expositor: Paul Mathias

Seminaire de Philosophie - Sciences

Collège International de Philosophie

Data: 27/01/2006

**Tema: Les mathématiques et le virtuel**

Expositor: Tatiana Roque

Seminaire de Philosophie - Sciences

Collège International de Philosophie

Data: 06/03/2006

**Tema: La question de la réglementation et des marchés pertinents**

Expositor: Jean-Paul SIMON et Vianney HENNES

Seminaires de Recherche 2005-2006: Nouveaux Marches Multimedia

Université Paris Sud - Faculté Jean Monnet

Data: 17 a 19/03/2006

**Tema: Travailler plus, Travailler moins, Travailler autrement**

Expositor: Michèle Perrot, Helena Hirata, Jérôme de Hénau et al.

16e Carrefour de la Pensée 2006 – Le Mans

Monde Diplomatique - Palais des congrès et de la culture du Mans

Data: 31/03/2006

**Tema: Internet: comment informer et protéger mon enfant**

Expositor: Henri Pastre, Christophe Bellouard, Vincent Bonvallet et al.

Forum d'APEL – Association des Parents d'Élèves de l'Enseignement Libre

Data: 03/04/2006

**Tema: Hypothèses sur l'évolution de la demande (revenus, usages, comportements...) et stratégie des grands acteurs**

Expositor: Aline TARRAGO

Seminaires de Recherche 2005-2006: Nouveaux Marches Multimedia

Université Paris Sud - Faculté Jean Monnet

Data: 24/04/2006

**Tema: Journée – Les métiers du «care»**

Expositor: Danièle Kergoat, G.Cresson, P.Molinier et al.

Sém. Public 2005-06: Mondes du Travail - Diversité des formes d'implication

GTM – Genre, travail, mobilités

CNRS – Centre National de la Recherche Scientifique

Université Paris 10 e Université Paris 8

Data: 17/05/2006

**Tema: Internet: p@rents branchés, enfants protégés!**

Expositor: Catherine de Labarre, Nathalie Caclard, Michel Guillou et al.

Conférence du CIDJ – Centre d'Information et de Demonstration Jeunesse

#### :> Avaliação global do processo de estágio no exterior:

Tanto em aspectos pessoais quanto profissionais, esta experiência de estágio de doutorado no exterior foi extremamente positiva e riquíssima. São nítidas as novas formas de perceber o Brasil em relação ao mundo: ciência, pesquisa, tecnologia, educação, cultura, conhecimentos, língua, linguagem, valores... São impressionantes as mudanças de ponto de vista. Problemas que eu pensava como peculiaridades brasileiras (ou norte-mineiras) estão presentes também para além do terceiro mundo. Ações que eu pensava ser A SOLUÇÃO para problemas da educação, por exemplo, já foram implementadas em muitos países e nem sempre foi demonstrada efetividade. Enfim, uma das melhores coisas que me aconteceu durante este período na França foi mudar a mim mesmo.

Do ponto de vista profissional e acadêmico, também foi muito rica a experiência de estágio. Esta positividade pode ser observada em vários aspectos: contatos com profissionais de outros países das áreas afins, aprendizado de um outro idioma, compreensão de outras formas de ser da academia e de fazer pesquisa, coleta de bibliografia não traduzida para o português, contato com outras culturas e formas de pensar, visitas a espaços onde se desenvolvem projetos educacionais na minha área de atuação, outras idéias etc. Espero que um maior número de doutorandos possam participar desse processo. Parece importante que todos tenham acesso a esses benefícios que tive.

Acredito que mereça aqui nesta avaliação global alguns agradecimentos pelas contribuições que tornaram possível este estágio. Avalio como essencial o apoio (não somente financeiro) oferecido pela CAPES (extensivo aos profissionais aí lotados para apoiar o bom andamento do processo) e também pela UFMG. Tão imprescindível quanto isto, foi a participação das professoras pesquisadoras Helena Hirata e Isabelle Bertaux-

Wiame (co-orientadoras) e, principalmente, do professor Fernando Fidalgo (orientador). Agradeço ainda às diversas pessoas que direta ou indiretamente participaram do processo e que, por vezes, contribuíram em muito para a realização e riqueza deste estágio. Destaco aí as pessoas envolvidas nas universidades e nos laboratórios que frequentei (no Brasil e na França), professores de francês, colegas de doutorado e amigos diversos. A disponibilidade e presteza com as quais todos os profissionais que convivi se apresentaram merecem uma ótima avaliação.

Creio que mereça destaque o fato deste estágio ter possibilitado dar maior atenção à pesquisa de doutorado. Infelizmente, as condições de trabalho e estudos brasileiras deixam o processo de pesquisa bastante conturbado e contribui em muito para a redução da qualidade das pesquisas de estudantes de mestrado e doutorado. O afastamento das minhas atividades acadêmico-profissionais para dedicar-me ao aprofundamento dos meus estudos foi fundamental.

Enfim, considerando todos os elementos que tenho comigo, não creio que a avaliação pudesse ter sido melhor.

#### :: Críticas e sugestões (dificuldades):

Não encontrei muitas dificuldades de adaptação ou de outra natureza durante o estágio. Seja sozinho ou com ajuda de outras pessoas, foi possível contornar ou superar quase todos os obstáculos surgidos. Entretanto, gostaria de deixar algumas sugestões como contribuição para o aperfeiçoamento do estágio de doutorado no exterior. Esta é uma demanda da CAPES e creio ser importante para futuros estagiários.

- Conseguir o VISTO de permanência no país foi a principal dificuldade que tive. Por padrão, a Polícia Federal libera uma autorização de apenas três meses. Não consigo perceber os motivos disto, mas deve haver. Como somos obrigados a retornar ao Brasil quando finda o prazo do estágio, parece-me sensato já sair do país com um Visto válido pelo tempo de permanência. Isto evitaria que o estudante perca quase que um mês para obter uma

autorização ("*Titre de séjours*") pelo tempo restante do estágio. Estive na enorme fila da Delegacia de Polícia francesa por nove vezes, sempre chegando antes das cinco da manhã e ficando até as 14 ou 15 horas. Sem contar a desorganização (*muvuca*) na entrada do edifício, esta fila chega a atingir coisa de 800 ou 1000 metros de comprimento. Percebi que, mesmo estando aqui somente para estudos, somos tratados como imigrantes ilegais e coisa pior. Conhecendo bem a atual situação político-econômico-cultural da França, posso compreender o que vi, mas não pareceu necessária a minha visita ali. A sugestão seria a intervenção da Capes na obtenção de um Visto para o afastamento do estudante pelo período integral de estudos.

- Eu imaginava que a *Maison du Brésil* atuava como um lugar de acolhida a estudantes ou profissionais brasileiros. Entretanto, não foi bem o que se confirmou. Parecem existir fatores que a impedem de desempenhar bem esse papel... ou sua função é outra mesmo ou era eu bastante ingênuo. Aspectos como preços, taxas, qualidade administrativa, dificuldades de reserva de vaga etc. tornam difícil (ou impossível, no meu caso) morar na Casa do Brasil. Apesar dos possíveis benefícios como a convivência e articulação entre colegas brasileiros, a habitação na *maison* é onerosa. Isto aumenta a dificuldade de encontrar moradia em Paris, pois exigem documentos que o estudante ainda não possui. A sugestão: se possível, trocar o grupo (autoritário) que administra a Casa e torná-la um espaço de acolhida.

Além de agradecer pela oportunidade, agradeço também pela atenção dispensada a mim durante esse estágio. Agradeço aos profissionais da CAPES, da UFMG, do GTM e da Aliança Francesa de Botafogo. Obrigado a todos que deram uma força para que este estágio se realizasse. Merci!!!

Atenciosamente,

Daniel Mill  
Doutorando – FAE-UFMG

[illegible]

---

**:: Anexo G:**

### Cronograma de realização das atividades do doutorado



**CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DE PESQUISA – d:Mill**

Distribuição das Atividades / Etapas do Projeto	Bimestres/2003					Bimestres/2004						Bimestres/2005						Bimestres/2006						Bimestres/2007				
	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
Cumprimento de créditos/disciplinas do Programa	X	X	X	X	X	X																						
Redefinição do projeto de tese e submissão ao colegiado				X	X	X	X																					
Revisão de literatura	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X							
Definição da estrutura da tese							X	X	X																			
Definição das categorias de análise							X	X																				
Elaboração de portal para coletas de dados								X	X	X	X																	
Elaboração de roteiros para questionário, entrevista e debate								X	X	X	X																	
Seleção da amostra e aplicação de pré-testes									X	X	X																	
Coleta de dados (Questionário)											X	X	X															
Coleta de dados (Entrevista)											X	X	X															
Coleta de dados (Debate)											X	X	X	X														
Submissão à qualificação															X	X												
Atividades em sanduíche Brasil-França-Brasil															X	X	X	X	X	X	X							
Sistematização, análise e interpretação dos dados														X	X	X	X											
Escrita e reelaboração do texto da tese																X	X	X	X	X	X	X						
Submissão à defesa de tese																							X	X	X			

[illegible]

---

**:: Anexo H:**

## Dados estatísticos sobre EaD no Brasil – 2006

## PARTE I

**Fonte:** SINPRO-SP – Sindicato dos Professores de São Paulo. **Avaliação crítica da educação a distância**, São Paulo: SINPRO-SP, p.24, 2006 (livreto).

### Dados sobre EAD no Brasil

#### Legislação

A educação a distância está prevista no artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases e regulamentada pelo decreto nº 5.622, de dezembro de 2005. Acesse no site do Sindicato ([www.sinprosp.org.br](http://www.sinprosp.org.br)) a íntegra dos dois documentos.

#### Números

- Pelo menos 1.278.022 de brasileiros estudaram por Educação a distância no ano de 2005, tanto pelos cursos oficialmente credenciados quanto por grandes projetos nacionais públicos e privados;
- O número de instituições que ministram EAD de forma autorizada pelo Sistema de Ensino cresceu em 30,7%, passando de 166 (em 2004) para 217 (em 2005);
- O número de alunos que estudaram nestas instituições cresceu ainda mais, passando de 309.957 (em 2004) para 504.204 (em 2005), um crescimento de 62,8%;
- No ano de 2005 houve um pico na oferta de novos cursos a distância. Foram oferecidos, pelas instituições da amostra, 321 novos cursos neste ano, contra 56 novos cursos em 2004 e 29 novos cursos em 2003;
- As regiões Sul e Centro-Oeste do país cresceram muito em pontos percentuais, na comparação com o número de alunos das demais regiões. Isso se deve principalmente ao grande crescimento de alunos no estado do Paraná, que triplicou seu número, e do Distrito Federal;
- A prova escrita presencial é a forma de avaliação mais utilizada pelas instituições de EAD, sendo utilizada por 64,3% delas;
- O e-mail é o apoio tutorial mais comum nas escolas de EAD, sendo usado por 86,75% delas. Em seguida vem o telefone (82,7%), o professor on-line (78,6%) e o professor presencial (70,4%);
- A mídia mais utilizada para aulas de EAD é a impressa (84,7% das escolas a utilizam). Em seguida, vem o e-learning (61,2%) e o CD-ROM (42,9%).

Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância 2006

**Fonte:** Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância 2006.

## PARTE II

**Fonte:** SINPRO-SP – Sindicato dos Professores de São Paulo. **Avaliação crítica da educação a distância**, São Paulo: SINPRO-SP, p.24, 2006 (livreto).

Capítulo 1

# Os números da Educação a Distância no País

# Os números da Educação a Distância no País

Fábio Sanchez\*

Este Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância – ABRAEAD/2005 – é o primeiro trabalho que consolidou dados sobre Educação a Distância em nível nacional e em todas as suas instâncias de aplicação no ensino oficialmente credenciado por conselhos de educação. Buscou para isso as fontes apropriadas nos diferentes níveis: o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e o Ministério da Educação, no nível federal, os conselhos estaduais de educação, nos níveis estaduais, e conselhos municipais de educação, além dos censos educacionais e demais bases de dados de instituições idôneas, apurando quantos praticam, quem pratica, como se pratica e o que se oferece em Educação a Distância no país. Com base nestes dados e em levantamentos junto a documentos oficiais como os que são feitos pelo Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação (IPAE), procurou-se as próprias instituições para atualizações e quantificações.

Os dados oficiais disponíveis até o início de 2005 sobre a Educação a Distância, relevantes pelo seu caráter oficial e como rubrica, estão desatualizados e limitados a apenas algumas modalidades de ensino, aquelas afeitas ao órgão que os divulgam. Até a conclusão deste anuário, havia números disponíveis apenas do Censo de 2003 e, em alguns recortes, apenas para cursos de graduação. Além disso, não havia até agora apurações consolidadas sobre a EAD praticada nos níveis de credenciamento estadual, já que esta é responsabilidade de cada conselho estadual. Estas instituições que respondem aos critérios ditados pelos CEEs, como pôde verificar este anuário, são responsáveis pela educação a distância de mais de 150 mil pessoas, ou 48,6% do universo de alunos de todas as instituições autorizadas pelos governos no país a ministrar cursos de EAD, quase o mesmo número de pessoas educadas no nível superior. A relevância desses níveis educacionais (básico, médio, técnicos e Educação de Jovens e Adultos – EJA) torna injustificável a escassez, até este momento, de pesquisas que busquem consolidar seus dados num cenário nacional, assim como a desatenção aos trabalhos de qualidade em EAD que têm sido feitos neste nível de ensino.

Se vista como modalidade pedagógica ampla de ensino, sem o recorte limitador da educação oficialmente autorizada, essa ausência de dados é ainda mais gritante, já que pelo menos 1.137.908 brasileiros fizeram uso da EAD só em 2004, conforme foi constatado pelo levantamento feito por este anuário. Esta cifra representa a soma do universo de alunos de instituições oficialmente credenciadas com o número de seis das grandes instituições idôneas ouvidas para esta publicação e que aplicam essa modalidade de ensino no país (tabela 1, que será detalhada no segundo capítulo deste livro). Importante lembrar que este pequeno levantamento está longe de considerar a integralidade da enorme profusão da EAD por ambientes diversos, como o mundo corporativo, ou ainda o dos cursos livres ministrados pelas escolas credenciadas oficialmente pelo sistema formal de ensino.

Por tudo isso é necessário, embora pareça paradoxal esta afirmação num anuário que traz informações extensas e inéditas, chamar a atenção para o fato de que o Brasil é carente de dados amplos sobre sua Educação a Distância. O país conta com bons trabalhos pioneiros, como o de João Vianney, da Uni-Sul<sup>(1)</sup>, ou o de Marta de Campos Maia, da FGV/EAESP<sup>(2)</sup>. Além de publicações que já enfrentaram o

1. A Universidade Virtual no Brasil - Os números do ensino superior a distância no país em 2002, João Vianney, Patrícia Torres e Elizabeth Silva, Unisul/UNESCO-IESALC, 2004.

2. Educação a Distância e o Ensino Superior no Brasil, Marta de Campos Maia, in Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, vol. 2, n.º 3.

\* Coordenador do ABRAEAD/2005

desafio de mensurar a EAD, como o Guia Brasileiro de Educação a Distância (Editora Esfera), de Carmem Maia. Em todo o país, nos quase seis anos que vão de 1999 ao início de 2004, pelo menos 1.337 títulos acadêmicos (artigos, teses e dissertações) foram produzidos sobre EAD, como poderá ser visto num estudo de Fredric Litto, Andrea Filatro e Cláudio André, divulgado no segundo capítulo deste livro. No entanto, pôde-se ver, por este último estudo, que a maior parte dessas avaliações referem-se apenas aos níveis de graduação e pós-graduação, e quando referem-se ao nível médio, o fazem por meio de recortes, como o de formação de professores, modalidade que tem recorrido crescentemente à EAD, devido a contingências legais recentes.

**Tabela1 – Número de brasileiros matriculados em cursos de Educação a Distância, segundo dados deste anuário e de seis grandes instituições, em 2004**

Fonte	Nº de alunos
Ensino credenciado oficialmente (ABRAEAD/2005)	309.957
Sebrae	176.514
Fundação Roberto Marinho*	393.442
Senai	10.305
Senac	37.973
Governo do Estado de São Paulo**	132.223
Fundação Telemar	77.494
Total	1.137.908

(\*) Média anual das fases do Telecurso 2000, até fevereiro de 2005.

(\*\*) Número referente a programas não-cumulativos com o número do item "Ensino credenciado oficialmente".

Mesmo considerando o pouco tempo e o recorte limitador com que se vem medindo a Educação a Distância, já é possível constatar o quanto esta modalidade de ensino tem crescido no país nos últimos anos. Como pode ser visto na tabela 2, no final deste texto, com os números apenas de graduação e pós-graduação. Comparando-se os números oficiais disponíveis (até 2003) com os dados não-oficiais colhidos por este anuário junto às instituições credenciadas, referentes a 2004, verifica-se que, no período de apenas 4 anos, o número de alunos matriculados em cursos a distância em graduação e pós-graduação aumentou em 44 vezes, apenas até 2003, e em mais de 90 vezes se incluídos os dados de 2004.

Outro dado indicativo do crescimento da EAD é aquele colhido junto às instituições credenciadas nos níveis federal, estadual e municipal e que registra a data de início de seus cursos. Só na amostra avaliada, houve 77 lançamentos de cursos novos por EAD em 2004, contra 34 em 2003, 19 em 2002 e 11 em 2001.

Certas características da Educação a Distância, tais como a extraterritorialidade, a autonomia do aluno e a temporalidade móvel, podem causar alguma dificuldade à sistematização de dados se nossos referenciais forem os paradigmas da educação presencial. Isso talvez explique em parte a insuficiência de dados sobre esse conjunto de métodos educacionais, além de algum preconceito que ainda se verifica. Mas, cabe notar, que nestes mesmos diferenciais encontram-se algumas das maiores virtudes da EAD. Verificou-se, por exemplo, que algumas instituições que responderam às perguntas formuladas por este anuário apresentaram no ano de 2004 mais alunos entrantes do que matrículas inicialmente disponíveis, ou simplesmente não dispunham deste último dado já que o número de vagas não depende de quantos alunos cabem numa sala de aula. Também a modularização dos conteúdos é mais facilmente exequível na EAD, o que permite a formatação de pequenos cursos dentro de cursos maiores, assim como a criação de novos a partir de segmentos de outros já existentes. Com os paradigmas presenciais não é simples explicar, por exemplo, o funcionamento da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CEDERJ, um consórcio bem-sucedido entre seis instituições públicas cariocas em que várias delas ministram partes diferentes de um mesmo curso. Com a maturidade do sistema educacional a distância, será cada vez mais possível a um aluno traçar perfis de cursos que se adaptem às suas necessidades, procedimento que já vem sendo oferecido em muitas instituições ouvidas para este livro.

Este anuário contribui para tornar mais clara a forma como se educa a distância no Brasil. Há algumas informações nesta publicação que surpreenderão os mais desavisados e que são relevantes para se entender este cenário. Citemos resumidamente algumas delas:

- **Quantificação:** Há 166 instituições credenciadas oficialmente para ministrar cursos a distância no país, nos níveis federal, estadual e municipal. Elas educaram 309.957 pessoas em 2004.
- **Elevação da oferta:** No período de 1982 a 1994, oferta de cursos a distância por estas instituições permaneceu praticamente constante. A partir de 1995, nota-se um aumento ininterrupto na oferta de novos cursos e a tendência dos últimos 5 anos é de crescimento praticamente exponencial. Nos últimos 3 anos, a oferta de novos cursos mais do que triplicou.
- **Elevação da demanda:** O número de alunos a distância, em algumas modalidades educacionais como graduação e pós-graduação, cresceu mais de 90 vezes desde o ano 2000.
- **Localização:** 54% das instituições ficam na região Sudeste do país. Elas educam 53% do total de alunos a distância. O Nordeste tem o segundo maior grupo, com 18,7% do total de alunos, seguido de perto pela região Sul (17%).
- **Mídias utilizadas:** A mídia mais utilizada na EAD é o conteúdo impresso (84% das instituições o utilizam), seguida pelo e-learning (63%) e pelo CD Rom (56%).
- **Formas de avaliação:** A prova escrita presencial é a forma mais comum de avaliação nos cursos a distância (92% das instituições a utilizam). Em seguida vêm o Trabalho de Pesquisa (55%) e o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (52%).
- **Mercado de trabalho:** Há um número de 116 funções docentes e de apoio por instituição.
- **Variedade da oferta:** 25% das instituições também ofereceram cursos livres (não credenciados oficialmente) em 2004.
- **Apoio ao aluno:** Os recursos mais comumente oferecidos aos alunos a distância são o e-mail (por 89% das instituições), o telefone (84%), o professor presencial (77%) e o professor on-line (67%).
- **Temporalização:** 82% do total de cursos oferecidos têm determinação de tempo para sua conclusão.
- **Manutenção de turmas:** 63% das instituições educam seus alunos mediante a formação de turmas.
- **Público-alvo:** 24% das instituições têm no mercado corporativo um público-alvo; 21% no funcionalismo público.
- **Quantificação da oferta:** A média de cursos oferecidos por instituição é de 3,7.
- **Equidade entre os níveis educacionais:** Instituições que ministram cursos com credenciamento estadual (EJA, técnicos, fundamental e médio) educam praticamente o mesmo número de alunos a distância que instituições que ministram graduação e pós-graduação

Ao conceber e publicar este anuário, o Instituto Monitor, primeira instituição brasileira a oferecer sistematicamente cursos a distância (foi fundado em 1939) e a Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED – instituição científica filiada à SBPC que já atua há mais de dez anos na defesa e divulgação da EAD, dão sua contribuição para o melhor entendimento e a ampliação da qualidade desta modalidade de ensino, a que mais cresce no país desde o início deste século.

Desejamos que os dados expostos aqui auxiliem a avaliação e a tomada de decisões por gestores de instituições, assim como o estudo acadêmico da Educação a Distância. E nos colocamos à disposição de todos para sugestões de alterações para as próximas edições, pelo site da publicação (www.abraead.com.br).

**Tabela 2 – Crescimento do número cursos e de alunos em Educação a Distância em instituições oficialmente autorizadas nos níveis de graduação, sequenciais e pós-graduação (instituições com credenciamento federal)**

	Nível de Ensino / Ano do Censo	Número de Cursos	Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos	Matriculas em 30/06	Concluintes	Crescimento anual (%) em número de matrículas
2000	Graduação	10	6.430	8.002	5.287	1.682	460	
	Sequencial- Formação Específica	2	-	-	105	48	-	
	Sequencial - Complementação de Estudos	1	-	-	28	28	-	
	Total	13	6.430	8.002	5.420	1.758	460	
2001	Graduação	14	6.856	13.967	6.618	5.359	131	211%
	Sequencial- Formação Específica	3	-	-	111	121	90	
	Sequencial - Complementação de Estudos	-	-	-	-	-	-	
	Total	17	6.856	13.967	6.729	5.480	221	
2002	Graduação	46	24.389	29.702	20.685	40.714	1.712	990%
	Sequencial- Formação Específica	3	-	-	127	169	-	
	Sequencial - Complementação de Estudos	-	-	-	-	-	-	
	Pós-Graduação Lato Sensu	153	-	-	-	18.889	-	
	Total	202	24.389	29.702	20.812	59.772	1.712	
2003	Graduação	52	24.025	21.873	14.233	49.911	4.005	28,40%
	Sequencial Formação Específica	4	-	-	947	351	73	
	Sequencial - Complementação de Estudos	-	-	-	-	-	-	
	Pós-Graduação Lato Sensu	222	-	-	-	26.507	11.109	
	Tecnológico(*)	1	1.000	1.622	1.000	-	-	
	Total	278	24.025	21.873	15.180	76.769	15.187	
2004**	Graduação	106	-	-	-	89.539	-	107,50%
	Pós-Graduação Lato Sensu e Sequenciais	259	-	-	-	61.637	-	
	Consolidados(***)	17	-	-	-	8.190	-	
	Total	382	-	-	-	159.366	-	

(\*) Os dados do curso de Tecnólogo estão incluídos na Graduação.

(\*\*) Dados não-oficiais referentes à graduação e pós-graduação, colhidos em janeiro, fevereiro e março de 2005 pelo ABRAEAD/2005 em consulta direta às instituições oficialmente credenciadas.

(\*\*\*) Número de alunos de três instituições que informaram dados de graduação consolidados com os de pós-graduação.

Fonte: Censo Educacional MEC/Inep (dados de 2000 a 2003) e ABRAEAD/2005 (dados de 2004)

# Guia de Leitura

## O Universo

O universo deste primeiro capítulo do anuário são as instituições autorizadas por órgãos oficiais (conselhos federal, estaduais ou municipais de educação) a ministrar cursos a distância. Trata-se de um universo que representa apenas parcialmente o enorme conjunto de instituições que, nas mais variadas formas e métodos, praticam EAD no país. Mas por se submeterem ao sistema formal de ensino, o universo escolhido contém algumas características em comum que beneficiam a análise em profundidade do seu conjunto, tais como a realização de avaliações presenciais, ou a submissão de seus projetos pedagógicos a um conselho educacional. Além disso, é este grupo relacionado ao sistema formal de ensino o que tem maior visibilidade e que oferece maiores oportunidades para comparação com o sistema formal presencial paradigmático.

É importante notar que foram relacionados os cursos das instituições credenciadas, porém este anuário não se preocupou em reproduzir, pelo menos para as instituições credenciadas no nível federal, uma relação oficial de “cursos credenciados”. Todas as instituições citadas, entretanto, foram avaliadas e tiveram cursos aprovados por estes conselhos (o federal, os estaduais ou o municipal). Pelo fato de instituições com credenciamento federal terem começado a receber autorizações amplas para ministrar cursos em sua área de competência, optou-se por uma seleção de instituições e não de cursos. Há órgãos de ensino superior que prescindem da chancela “curso credenciado”, tendo credenciamento para ministrar os cursos que julgarem necessários dentro dos padrões formais.

Também é importante lembrar que os dados referem-se ao ano de 2004. Há a possibilidade de se encontrar cursos, apontados aqui como inativos no ano passado, já em funcionamento este ano.

### Fontes de informação e metodologia

O primeiro passo para a formulação do universo pesquisado neste anuário foi o contato direto com órgãos oficiais responsáveis pelo credenciamento de instituições que ministram cursos a distância no nível federal e nos níveis estaduais e municipais. Eles foram primeiramente consultados a respeito da possibilidade de já terem credenciado instituições para ministrar cursos de EAD. Em seguida, as fontes para a composição deste universo foram as listas de credenciamentos fornecidas pelo MEC e pelos Conselhos Estaduais de Educação. Depois de obtidas e consolidadas estas listas, procurou-se novamente os órgãos oficiais em busca de atualizações e de solução de dúvidas que surgiram durante a coleta. Em seguida, verificou-se que havia instituições que constavam do último Censo Educacional disponível (2003) como provedoras de Educação a Distância, mas que não apareciam na lista oficial de instituições, como, por exemplo, as que compõem o Projeto Veredas, de Minas Gerais, para formação de professores. Por serem instituições devidamente credenciadas a ministrar cursos a distância em 2004, incluímos estas na lista geral. Obtivemos também uma atualização das listas oficiais fornecida pelo Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação (IPAE), que acompanha atos publicados nos diários oficiais.

O passo seguinte foi contatar as próprias instituições credenciadas de duas formas:

- a) Uma consulta direta para atualização dos dados oficiais, checagem do número e dos títulos dos cursos disponibilizados e pedido de informações a respeito de quantos alunos matriculados nestes cursos a distância a instituição teve no ano de 2004. As respostas a esta consulta geraram os dados da primeira parte deste capítulo.
- b) Remessa às instituições de um formulário com 24 perguntas, no qual procurou-se detalhar metodologia de ensino, índice de evasão, mídias utilizadas, número de funções docentes nos cursos, natureza jurídica etc. As respostas a este formulário geraram uma consolidação que é apresentada na segunda parte deste capítulo.

É necessário explicar alguns critérios usados na tabulação dos dados que requerem explicação, devido às particularidades relevantes próprias da Educação a Distância. Estes dados serão de grande utilidade para os pesquisadores que queiram se valer destas informações para suas próprias pesquisas.

- a) Como diversas instituições têm alunos espalhados por muitos estados do país, adotou-se como norma atribuir o número total de alunos da instituição à sua sede. A Fundação Bradesco, por exemplo, tem alunos que utilizam métodos a distância espalhados pelo país, mas que foram todos atribuídos ao estado de São Paulo. O mesmo se dá com o Cederj e a Fiocruz, no Rio de Janeiro; a UNB, em Brasília, e um número não mensurado de instituições. O detalhamento da informação sobre onde estaria cada um dos alunos poderia inviabilizar a pesquisa, por imprecisão ou falta de tempo hábil para a gestão interna da informação em cada uma das instituições. Apesar disso, quando se trata das instituições credenciadas nos níveis estaduais, elas continuarão a ser citadas (sem a quantificação de alunos) quando registradas por algum CEE que não seja o do estado de sua sede, já que neste caso elas tiveram que passar por novo processo de credenciamento e comumente montar sub-sede e estrutura pedagógica naquele estado.
- b) Seis instituições credenciadas no nível federal para ministrar cursos a distância no estado do Rio de Janeiro (UFRJ, UERJ, UENF, UNIRIO, UFRRJ e UFF) estão reunidas no consórcio Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – Cederj. É este consórcio que administra os cursos, centraliza os dados e estipula a linha de atuação conjunta das instituições nesta área específica. Além disso, as instituições se locupletam de modo que a totalização de alunos de cada uma seria cumulativa com a dos demais, ou seja, diversas instituições dão o mesmo curso (em disciplinas diferentes) para um mesmo aluno. Por isso, todas aquelas instituições foram excluídas da totalização de dados, tendo sido consideradas apenas as informações centralizadas do Cederj como representantes do conjunto, e o próprio Cederj contado como uma instituição que representa as demais.
- c) A análise de alguns formulários respondidos mostra que o número de matrículas no ano supera o número de vagas oferecidas. Explica-se isso pelo fato de que muitas escolas de Educação a Distância possuem um modelo de trabalho no qual não se encaixa o critério paradigmático do número de vagas, ou seja, as escolas criam estruturas de apoio e tutorias de acordo com a demanda, dimensionando sua estrutura segundo uma projeção baseada na demanda do ano anterior.

## As instituições autorizadas a ministrar Educação a Distância

As informações dos quadros a seguir foram transmitidas ou confirmadas pelas próprias instituições ou têm como fonte dados oficiais do Ministério da Educação e dos conselhos estaduais e municipais de educação. Verifiquem-se a existência de 166 instituições credenciadas oficialmente para ministrar Educação a Distância no país.

A tabela 1.3 seleciona apenas as instituições que informaram o número de matriculados em cursos a distância no ano de 2004, enquanto a tabela 1.5 relaciona todas as instituições credenciadas no país, inclusive as que não forneceram dados ou que têm cursos inativos.

Tabela 1.1 – Número de alunos estudando em Educação a Distância no Brasil, em instituições oficialmente credenciadas, de acordo com o nível de credenciamento e tipo de curso, em 2004.

Nível de credenciamento	Tipo de curso	Número de alunos	%
Federal	Graduação e Tecnológico	89.539	28,9
	Pós-graduação e sequenciais	61.637	19,9
Consolidados*	Graduação e/ou pós	8.190	2,6
	Totalização no nível Federal	159.366	51,4
Estadual	Educação de Jovens e Adultos (EJA), Técnico, Fundamental e Médio	150.571	48,6
Municipal	Técnico	20	0,006
	Total Geral	309.957	100

Fonte: ABRAEAD/2005  
\* Três instituições informaram o número de alunos consolidando dados de graduação com os de pós-graduação.

Tabela 1.2 – Distribuição do número de alunos em EAD em instituições oficialmente credenciadas no país, por região e estado, em 2004

Região	Estado	Número de alunos	%
Norte	Pará	2.144	
	Tocantins	9.500	
	Norte	11.644	3,7
Nordeste	Alagoas	1.150	
	Bahia	500	
	Ceará	52.687	
	Maranhão	2.815	
	Sergipe	830	
	Nordeste	57.982	18,7
Centro Oeste	Distrito Federal	17.143	
	Goiás	836	
	Mato Grosso	3.500	
	Mato G. Do Sul	2.109	
	Centro-Oeste	23.588	7,6
Sudeste	Espírito Santo	6.777	
	Minas Gerais	26.340	
	Rio de Janeiro	49.865	
	São Paulo	80.905	
	Sudeste	163.887	53
Sul	Paraná	29.846	
	Rio Grande do Sul	2.618	
	Santa Catarina	20.392	
	Sul	52.856	17
Brasil	Total	309.957	100

Tabela 1.3 – Quantidade de matrículas em cursos a distância em instituições oficialmente credenciadas, por estado, instituição e modalidade, em 2004(só instituições que informaram nº de matrículas)

Instituição	Matrículas	Modalidade
ALAGOAS		
Universidade Federal de Alagoas - www.ufal.br - (82) 214-1201	1.150	Graduação
Total parcial	1.150	
BAHIA		
Universidade Salvador - UNIFACS - www.nuppead.unifacs.br - (71) 271-8191	500	Graduação Sequencial
Total parcial	500	
CEARÁ		
Faculdade Integrada da Grande Fortaleza - www.fgf.edu.br/need - (85) 3299-9900	240	Complementação Pedagógica
Universidade Estadual do Ceará - www.necad.uece.br - (85) 3299-2765	265	Complementação Pedagógica
Fundação Demócrito Rocha - www.fdr.com.br - (85) 3255 6160 / 3255-6000	33.000	Complementação pedagógica
	17.200	Extensão
	1.400	Extensão
Centro de Treinamento e Desenvolvimento - CE-TREDE - www.cetrede.com.br - (85) 3281-3277	582	Técnico
Total parcial	52.687	
DISTRITO FEDERAL		
Associação Internacional de Educação Continuada - AIEC (Faculdade de Administração de Brasília - FAAB) - www.aiec.br - (61) 363-2200	2.200	Graduação
Universidade Católica de Brasília - www.ucb.br - (61) 365-9318	501	Pós Lato Sensu
		Extensão
Universidade de Brasília - UNB - www.cead.unb.br - (61) 307-2048	1.837	Graduação
	975	Pós Lato Sensu
	7.273	Extensão
CETEB - http://www.ceteb.com.br - (61) 321-0462	525	EJA
	1.288	EJA
	259	Técnico
Centro Educacional ALFA-Sobradinho - (61) 487-4818/487-5651	60	EJA
Supletivo Unicanto Supletivo - www.supletivoonline.g12.br - (61) 333-7950 / 7435	1.000	EJA
Senai - DF - www.df.senai.br - (61) 362.6198 / 344.2106	939	Técnico
	286	Qualificação
Total parcial	17.143	
ESPÍRITO SANTO		
Universidade Federal do Espírito Santo - www.ufes.br - (27) 3335-2095 / 3335-2090	6.777	Graduação
Total parcial	6.777	
GOIÁS		
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - Depto Regional de Goiás - www.senaigo.com.br - (062) 2191498	836	Técnico QP
Total parcial	836	



Instituição	Matrículas	Modalidade
MARANHÃO		
Universidade Estadual do Maranhão - www.uema.br - (98) 3257-1195 / 3257-4701	2.815	Graduação
Total parcial	2.815	
MATO GROSSO		
Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT - www.nead.ufmt.br - (65) 615-8438	3.500	Graduação
		Pós Lato Sensu
Total parcial	3.500	
MATO GROSSO DO SUL		
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS - www.ufms.br - (67) 345-7004	662	Graduação
	108	Pós Lato Sensu
	1.284	Extensão
Universidade para o Desenvolvimento da Região do Pantanal - UNIDERP - www.uniderp.br - (67) 348-8000	55	Pós Lato Sensu
Total parcial	2.109	
MINAS GERAIS		
Faculdades Associadas de Uberaba - FAZU - www.fazu.br - (34) 3318-4188	80	Pós Lato Sensu
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - www.virtual.pucminas.br - (31) 3273-7898	449	Pós Lato Sensu
	4.214	Atualização
Universidade Federal de Juiz de Fora - www.ufjf.edu.br - (32) 3229-3311	160	Pós Lato Sensu
	1.800	Graduação
Universidade Federal de Minas Gerais - www.ufmg.br - (31)3499-4433 / 3499-4433 (C)	563	Graduação - Projeto Veredas
		Pós Lato Sensu
Universidade Federal de Ouro Preto - www.ufop.br - (31)3559-1354 / 3559-1355	3.540	Graduação
Universidade Vale do Rio Verde - www.unincor.br - (35) 3239-1280 (C)	1.486	Graduação
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Professor José Augusto Vieira (C)	297	Graduação
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Teófilo Otoni (C)	551	Graduação
Universidade Federal de Viçosa - www.ufv.br - (31) 3899 2328 / 3899 2921 (C)	989	Graduação
Universidade Federal de Uberlândia - www.ufu.br - (34) 3218-2111 (C)	624	Graduação
Universidade de Uberaba - www.uniube.br - (34) 3321-6600 (C)	613	Graduação
Universidade Estadual de Montes Claros (C) www.unimontes.br - (38) 3223-3040 / 3229-8000	5.085	Graduação
Faculdade do Noroeste de Minas - www.finom.org.br - (38) 3671-2454 (C)	490	Graduação
Universidade do Estado de Minas Gerais - www.uemg.br - (31) 3273-4611 (C)	839	Graduação
Centro Universitário da Fundação Mineira de Educação e Cultura - www.fumec.br - (31)3281-1388 (C)	504	Graduação
Centro Universitário do Sul de Minas - UNIS/UEMG - www.veredas.unis.varginha.br - 0800-283-5665	1.471	Graduação
	60	Aperfeiçoamento
Centro Universitário de Patos de Minas - UNIPAM/UEMG - www.unipam.edu.br - (34) 3823-0300 (C)	480	Graduação
Instituto Superior de Educação de Passos - ISEP/UEMG - www.passosuemg.br - (35) 3529-8092 (C)	411	Graduação
Instituto Superior de Educação de Carangola/UEMG (C)	427	Graduação
continua ►		

Instituição	Matrículas	Modalidade
Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina/UEMG (C)	618	Graduação
Instituto Superior de Educação de Divinópolis/UEMG - FUNEDI (C)	569	Graduação
Senai - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - www.fiemg.com.br/ead - (31) 3482-5633 (F)	20	Técnico
Total parcial	26.340	
PARÁ		
Universidade Federal do Pará - www.sead.ufpa.br - (91) 3183-2021	327	Graduação
	394	Pós Lato Sensu
Universidade da Amazônia - www.unama.br - (91) 4009-3078	320	Pós Lato Sensu
	753	Sequencial
Prefeitura Municipal de Tomé-Açu - Secretaria de Educação - (091) 3734-1247	150	
Fundação Esperança - (093) 522-2726	200	Técnico
Total parcial	2.144	
PARANÁ		
Faculdade Internacional de Curitiba - Facinter - www.facinter.br - (41) 221-3300	3.305	Pós Lato Sensu
Instituto Superior de Educação do Paraná - www.insep.edu.br - (44) 225-1197	50	Graduação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC - www.pucpr.br - (41) 271-1515 / 271-1391	60	Extensão
Sociedade de Educação Continuada-EDUCON - www.educon.com.br -0800414999 / (41) 622-5551	6.173	Pós Lato Sensu
	(ina)	Pós Lato Sensu
Universidade Estadual de Ponta Grossa - www.uepg.br - (42) 220-3320 / 220-3321	1.512	Graduação
	123	Pós Lato Sensu
Universidade Estadual de Maringá - UEM - www.uem.br - (44) 261-4741 / 261-4839	1.146	Graduação
Universidade Federal do Paraná - www.nead.ufpr.br - (41) 310-2761 / 310-2657	508	Graduação
Universidade Norte do Paraná - UNOPAR - www.unopar.br - (43) 3371-7431 / 3371-7442	12.000	Graduação
Centro de Educação Tecnológica Internacional - Ceninter (Cursos Técnicos) e Faculdade de Tecnologia Educacional (Cursos Tecnológicos) - www.ceninter.com.br - (41) 2102-3329	2.521	Técnico
	2.448	Tecnológico
Total parcial	29.846	
RIO DE JANEIRO		
Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ - www.ead.fiocruz.br - (21) 2209-2250	4.801	Pós Lato Sensu
	751	Aperfeiçoamento Atualização
Fundação Getúlio Vargas - FGV-RJ - www.fgv.br - (21) 2559-5846 / 2559-6444	171	Pós Lato Sensu
Data Brasil Ensino e Pesquisa - Projeto A Vez do Mestre - www.vezdomestre.com.br - (21) 2531-1344 / 2531-1382	5.318	Pós Lato Sensu
Universidade Castelo Branco - www.castelobranco.br - (21) 2406-7700	17.500	Pós Lato Sensu
continua ►		

Instituição	Matriculas	Modalidade
Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro - CEDERJ - <a href="http://www.cederj.rj.gov.br">www.cederj.rj.gov.br</a> - (21) 2299-4571 (A), (B)	5.868	Graduação
UniVir - Associação Carioca de Ensino Superior - <a href="http://www.unicarioca.br">www.unicarioca.br</a> - (21) 2563-1926	153	Técnico
Centro Educacional Barbosa Figueiredo - <a href="http://www.cebfb.com.br">www.cebfb.com.br</a> - (21) 2578-1560	300	EJA
Centro Educacional de Niterói - <a href="http://www.cen.g12.br">www.cen.g12.br</a> - (21) 2620-3079	11.500	EJA
		Técnico
		Complementação pedagógica
		Qualificação
COBRA - Colégio Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão Universitária e Profissional Ltda. - <a href="http://www.cobrabrasil.com.br">www.cobrabrasil.com.br</a> - (21) 3276-3743	1.100	EJA
Anglo Americano Escolas Integradas - Centro Internacional de Estudos Regulares - CIER - <a href="http://www.angloamericano.g12.br">www.angloamericano.g12.br</a> - (21) 3388-9118	270	EJA
		Fundamental regular
		Médio regular
Colégio Joan Miro	1.200	N.D.
Instituição de Ensino SIGMA - <a href="http://www.wmgsigma.com.br">www.wmgsigma.com.br</a> - (21) 2717-5501	750	EJA
		Técnico
Instituto de Cultura Técnica	20	EJA
Sistema FIRJAN (SESI RJ /SENAI RJ) - <a href="http://www.firjan.org.br/educadist">www.firjan.org.br/educadist</a> - (21) 2587-1101	143	Técnico
		EJA
Colégio Rei - <a href="http://www.sistemarei.com">www.sistemarei.com</a> - (21) 2722-2623	20	EJA
Total parcial	49.865	
RIO GRANDE DO SUL		
Universidade de Caxias do Sul - <a href="http://www.ucs.br">www.ucs.br</a> - (54) 218-2100 - 218-2724	419	Graduação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS - <a href="http://www.ufrgs.br">www.ufrgs.br</a> - (51) 3316-3885	25	Pós Lato Sensu
	288	Extensão
Universidade Luterana do Brasil - ULBRA - <a href="http://www.ulbra.br/ulbraorbe">www.ulbra.br/ulbraorbe</a> - (51)477-9280	240	Complementação Pedagógica
	(ina)	Pós Lato Sensu
		Graduação
Escola de Ensino Médio Meta - <a href="http://www.meta-ead.com.br">www.meta-ead.com.br</a> - (51) 3226-1266	782	EJA
Colégio Científico Porto Seguro - <a href="http://www.portalcientifico.com.br">www.portalcientifico.com.br</a> - (51)-592-7877	493	Fundamental e Média
Instituto Dinâmico - (55) 3535-2630	146	EJA
Escola Técnica Santa Clara - <a href="http://www.fascla.com.br">www.fascla.com.br</a> - (55) 222-9725	225	EJA
Total parcial	2.618	
SANTA CATARINA		
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC - <a href="http://www.udesc.br">www.udesc.br</a> - (48) 231-9400	13.589	Graduação
Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC - <a href="http://www.unesc.net">www.unesc.net</a> - (48) 431-2703	853	Extensão
continua ►		

Instituição	Matriculas	Modalidade
Unisul Virtual - Universidade do Sul de Santa Catarina - <a href="http://www.virtual.unisul.br">www.virtual.unisul.br</a> - (48) 279-1544	4.450	Pós Lato Sensu
		Graduação (Complementação Pedagógica)
		Sequencial (Formação específica)
		Extensão
	N.D.	Aperfeiçoamento
Universidade Federal de Santa Catarina - <a href="http://www.ufsc.br">www.ufsc.br</a> - (48) 331-9329	1.500	Formação técnica
Total parcial	20.392	
SÃO PAULO		
Centro Universitário Claretiano - <a href="http://www.claretiano.com.br">www.claretiano.com.br</a> - (16) 3660-1770 / 080034-4177	241	Pós Lato Sensu
	(ina)	Graduação
Centro Universitario Herminio Ometto - Uniararas <a href="http://www.uniararas.br">www.uniararas.br</a> - (19) 35431400	4.187	Graduação
	(ina)	Pós Lato Sensu
Faculdade de Educação São Luís - <a href="http://www.saoluis.br">www.saoluis.br</a> (16) 3209-1800	1.700	Pós Lato Sensu
Fundação Getulio Vargas - FGV-SP - <a href="http://www.fgvsp.br/gvnet">www.fgvsp.br/gvnet</a> - (11) 3281 7873 / 3281-7957	180	Pós Lato Sensu
	176	Aperfeiçoamento
Instituto Universidade Virtual Brasileira - UVB - <a href="http://www.uvb.br">www.uvb.br</a> - (11) 3842-0202	300	Graduação
	2.300	Extensão
Pontificia Universidade Católica de Campinas - PUC - <a href="http://www.puc-campinas.edu.br/ead/2004">www.puc-campinas.edu.br/ead/2004</a> - (19) 3756-7365	90	Sequencial (Formação Especifica)
	121	Aperfeiçoamento
UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo - <a href="http://www.virtual.unifesp.br">www.virtual.unifesp.br</a> - (11) 5574-5659	270	Pós Lato Sensu
	520	Extensão
N.E.A. – Núcleo de Estudos de Educação de Jovens e Adultos da Faculdade de Educação (Universidade de São Paulo) - <a href="http://www.nea.fe.usp.br">www.nea.fe.usp.br</a> - (11) 3091-3474	1.000	EJA
	45	Especialização
Fundação Bradesco - <a href="http://www.fb.org.br">http://www.fb.org.br</a> - (11) 3684-3907 (A)	22.009	EJA
Instituto Monitor - <a href="http://www.institutomonitor.com.br">www.institutomonitor.com.br</a> - (11) 3335-1000 (A)	14.511	EJA
		Técnico
Colégio Comercial de Votuporanga - <a href="http://www.colegiocomercial-votu.com.br">www.colegiocomercial-votu.com.br</a> - (17) 3421-6175 - (17) 3421-4973	526	EJA
EBRAE - Escola Brasileira de Ensino a Distância <a href="http://www.ebrae.com.br">www.ebrae.com.br</a> - (11) 3889-5899	15.000	Técnico
Centro Educacional Alphaville/Barueri - (11) 4191-6776	9.500	EJA
Instituto Universal Brasileiro - IUB - <a href="http://www.institutouniversal.com.br">www.institutouniversal.com.br</a> - (11) 3224-8628	8.229	EJA
Total parcial	80.905	
continua ►		

Instituição	Matrículas	Modalidade
SERGIPE		
	(ina)	Pós Lato Sensu
Universidade Tiradentes - www.unit.br - (79) 218-2186	(ina)	Graduação (Complementação Pedagógica)
	830	Graduação (Complementação Pedagógica)
Total parcial	830	
TOCANTINS		
Universidade do Tocantins - UNITINS - www.unitins.br - (63)218-2950	9.500	Graduação
Total parcial	9.500	
Total geral	309.957	
Instituições do CEDERJ (Alunos incluídos no estado do Rio de Janeiro)		
Universidade do Estado do Rio de Janeiro www.uerj.br - (21)2587-7608 (B)	(B)	Graduação
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO - www.unirio.br - (21)-2295-5737 / 2541-7246 (B)	(B)	Graduação
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ www.ufrj.br - (21) 2598-1892 / 2598-1893 (B)	(B)	Graduação
Universidade Federal Fluminense - www.uff.br (21) 2717-8270 (B)	(B)	Graduação
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro www.ufrrj.br - (21) 2682-2925 (B)	(B)	Pós Lato Sensu
Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF www.uenf.br - (24) 2726-1993 (B)	(B)	Graduação

**Observações:** As instituições grifadas em negrito também responderam à segunda parte da pesquisa (formulário completo), compoando a amostra analisada na segunda parte deste capítulo. (A) Alunos em todo o país creditados apenas à unidade de onde se situa a sede; (B) O CEDERJ reúne alunos de seis instituições cariocas: UFRJ, UERJ, UENF, UNIRIO, UFRRJ e UFF; (C) Instituições que participam do Projeto Varedas, de formação de docentes (dados do Censo Educacional de 2003, com matrículas mantidas em 2004). (D) Fonte: Censo Escolar de 2003 (INEP). (E) Credenciamento feito em 2004 e informado pelo Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, com base em pareceres do Conselho Nacional de Educação e Portarias do Ministério da Educação, mas que até o final do ano não constavam da lista divulgada pelo MEC. (F) Instituição credenciada em nível municipal.

**Abreviações:** QP: Qualificação Profissional; ina: inativo em 2004; EJA: Educação de Jovens e Adultos (antigo supletivo).

## As instituições com maior número de alunos do país

O recorte das instituições que mais educam alunos a distância (tabela 1.4) detecta o fenômeno da formação urgente de professores, motivada em parte pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A instituição que posicionou-se em primeiro lugar, a Fundação Demócrito Rocha, mediante convênio com o governo estadual do Ceará, dedicou-se à formação e reciclagem de professores de toda a rede do estado, utilizando, entre outros, um interessante sistema de publicação de conteúdo impresso em um jornal de grande circulação local. A formação de professores também é o foco principal da terceira colocada, a Universidade Castelo Branco. As instituições Udesc, Unopar, Centro Educacional de Niterói e Universidade de Brasília, respectivamente sexta, sétima, oitava e nona colocadas, também dedicam-se em grande parte de seus cursos a este público-alvo.

A Fundação Bradesco, segunda colocada nesta lista, constitui-se, pelo número de alunos matriculados, no maior projeto não-comercial e ao mesmo tempo oficialmente credenciado de educação a distância do país. Seus alunos (número consolidado com dados de escolas do grupo de todo o país) formam-se por cursos que obtiveram credenciamento junto aos Conselhos Estaduais de diversos estados.

O Ebrae, quarto colocado, é entidade ligada a um sindicato e especializou-se num tipo de curso técnico de grande demanda em sua área de atuação. Já o Instituto Monitor, quinto colocado, assenta-se numa tradição de 66 anos atuando em projetos de Educação a Distância, tendo sido a primeira instituição brasileira a ofertar sistematicamente cursos por este método.

Tabela 1.4 – Instituições com maior número de alunos por educação a distância no Brasil, por métodos e médias utilizados, em 2004

Instituição	Posição	Estado	Matrículas	Modalidade	Apoio tutorial	Mídias utilizadas	Formas de avaliação
Fundação Demócrito Rocha	1	CE	33.000	Complementação pedagógica	Telefone, e-mail, aulas presenciais, aulas televisivas, site.	Impresso, e-learning, televisão	Prova escrita presencial
			18.600	Extensão			
Fundação Bradesco	2	SP	22.009	EJA	Monitoria presencial	Multimeios com impresso, televisão, vídeo e CD Rom, com apoio de manuais, jornais, revistas, slides, livros paradidáticos	Prova escrita presencial (duas avaliações parciais e um Exame Final)
Universidade Castelo Branco	3	RJ	17.500	Pós Lato Sensu	Professor presencial, telefone, e-mail	Impresso, vídeo	Prova escrita presencial, trabalho de conclusão de curso
EBRAE - Escola Brasileira de Ensino a Distância	4	SP	15.000	Técnico	Professor presencial, reunião presencial, telefone, e-mail, carta, fax	Impresso, vídeo	Prova escrita presencial, estágio supervisionado
Instituto Monitor	5	SP	14.511	EJA e Técnico	Professor presencial, professor on-line, reunião presencial, telefone, e-mail, carta, fax	Impresso, vídeo, CD Rom	Prova escrita presencial, prova prática, trabalho de conclusão do curso
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC	6	SC	13.589	Graduação	N.D.	N.D.	N.D.
Universidade Norte do Paraná - UNOPAR	7	PR	12.000	Graduação	N.D.	N.D.	N.D.
Centro Educacional de Niterói	8	RJ	11.500	EJA, Técnico, Complementação pedagógica, Qualificação	N.D.	N.D.	N.D.
Universidade de Brasília - UNB	9	DF	1.837	Graduação	Professor on-line, reunião virtual, telefone, e-mail, carta, fax	Impresso, e-learning, televisão, vídeo, CD Rom	Trabalho de conclusão do curso, trabalho em grupo, trabalhos individuais e discussões on-line
			975	Pós Lato Sensu			
			7.273	Extensão			
Universidade do Tocantins – UNITINS	10	TO	9.500	Graduação	Professor presencial, telefone, e-mail, fax	Impresso, televisão, vídeo, CD Rom	Prova escrita presencial, trabalho de pesquisa, trabalho de conclusão do curso
Centro Educacional Alphaville/Barueri	10	SP	9.500	EJA	Professor presencial, professor on-line, reunião virtual, reunião presencial, telefone, e-mail, fax	Impresso, e-learning, televisão, vídeo, CD Rom	Prova escrita presencial

Fonte: Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância - ABRAEAD/2005. EJA: Educação de jovens e adultos; N.D.: Não disponível

# A relação dos cursos a distância no país

As páginas seguintes trazem a relação de todas as instituições que praticam Educação a Distância no país com credenciamento oficial, separadas pelos estados em que se localizam, com detalhes sobre quais cursos ministram, em que nível educacional estão e seus contatos.

São 166 instituições situadas em dezoito estados, credenciadas para ministrar, só nos níveis de graduação e pós, quase 400 cursos, além dos cursos de nível básico, técnicos e de Educação de Jovens e Adultos.

## Para ler a tabela que se segue, observe que:

- 1) As fontes das informações são MEC, INEP, conselhos estaduais e municipais de educação, Censo Educacional, Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação e as próprias instituições, consultadas para a confirmação dos dados.
- 2) São relacionados os cursos citados no credenciamento oficial e também os que foram informados pelas instituições como beneficiados por estes credenciamentos. A diferença deve-se ao fato de que algumas instituições têm credenciamento amplo para seus cursos em geral, e os órgãos federais responsáveis têm entendido que o beneficiário do credenciamento é a instituição, não o curso.
- 3) Haver credenciamento para um curso não significa que este curso esteja ativo.
- 4) As instituições que aparecem em negrito colaboraram com este anuário respondendo a um formulário com informações ampliadas sobre como ministram Educação a Distância. Mais detalhes sobre estas instituições (endereço completo, nome do contato etc) podem ser vistos no final deste capítulo.

**Tabela 1.5 – Relação completa de instituições oficialmente credenciadas a ministrar cursos de EAD, por estado e por curso, em 2004 (inclui cursos ainda inativos em 2004)**

Instituição	Natureza	Modalidade	Cursos
ALAGOAS			
Universidade Federal de Alagoas - www.ufal.br - (82) 214-1201	Pública	Graduação	Pedagogia; Licenciatura (Anos Iniciais do Ensino Fundamental)
BAHIA			
Faculdade de Tecnologia e Ciências - http://www.ftc.br - (71) 254-6902 / 254-6904 / 0800 56 6666	Privada	Graduação	Licenciaturas em Geografia, História, Matemática, Física, Química, Biologia, Ciências Naturais, Letras com Habilitação em Português e Inglês e Curso Normal Superior (ina)
		Pós Lato Sensu	Educação (ina); Novas Tecnologias via Web (ina)
Universidade Salvador - UNIFACS - www.nuppead.unifacs.br - (71) 271-8191	Privada (SFL)	Graduação	Letras com habilitação em Português e Inglês; Normal Superior, Licenciatura em Educação Infantil (ina); Licenciatura para Ensino Fundamental (ina)
		Sequencial	Gestão de Varejo; Gestão de pessoas; Gestão de Instituições de Saúde; Agronegócios (ina)
CEARÁ			
Faculdade Integrada da Grande Fortaleza - www.fgf.edu.br/need - 85) 3299-9900	Privada	Pós Lato Sensu	Gestão Ambiental (ina); Ouvidoria (ina); Educação e Segurança para o Trânsito (ina); Marketing (ina)
		Complementação Pedagógica	Licenciatura em Biologia; Licenciatura em Língua Portuguesa e suas Literaturas; Licenciatura em Matemática; Licenciatura em Química; Licenciatura em Física; Licenciatura em Arte Educação
Universidade Estadual do Ceará - www.necad.uece.br - (85) 3299-2765	Pública	Complementação Pedagógica	Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes
Universidade Federal do Ceará - www.ufc.br - (85) 288-9509 / 9457	Pública	Graduação	Biologia; Física; Matemática; Química
Fundação Demócrito Rocha - www.fdr.com.br - (85) 3255 6160 / 3255-6000	Privada (Fundação)	Complementação Pedagógica	Formação continuada de Professores estaduais
		Extensão	Administração Pública e Gestão ética
		Extensão	Educação Infantil
Centro de Treinamento e Desenvolvimento – CETREDE - www.cetrede.com.br - (85) 3281-3277	Privada (SFL)	Técnico	Secretariado; Transações Imobiliárias
DISTRITO FEDERAL			
Associação Internacional de Educação Continuada - AIEC (Faculdade de Administração de Brasília - FAAB) - www.aiec.br - (61) 363-2200	Privada	Graduação	Administração
		Pós Lato Sensu	Administração (ina)
Escola de Administração Fazendária em Brasília - ESAF - www.esaf.fazenda.gov.br - (61) 412-6431 / 412-6442	Pública	Pós Lato Sensu	Contabilidade Prática Avançada
Universidade Católica de Brasília - www.ucb.br - (61) 365-9318	Privada (SFL)	Pós Lato Sensu	Educação a Distância; MBA em Turismo: Planejamento, Gestão e Marketing; Gestão do Currículo e da Aprendizagem; Ensino Religioso; Aprendizagem Cooperativa no Ensino Médio em Estilo Salesiano; Filosofia e Existência; Comércio Exterior; Aprendizagem Cooperativa na Universidade em Estilo Salesiano
		Extensão	Logística em Transporte; Formação de Tutores; Empreendedorismo
Universidade de Brasília - UNB - www.cead.unb.br - (61) 307-2048	Pública	Graduação	Pedagogia com licenciatura para docência multidisciplinar na educação infantil e licenciatura para docência multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental; Licenciatura em Biologia (ina)
		Pós Lato Sensu	Capacitação continuada em Esporte Escolar; Processos de Alfabetização na Vida Adulta
		Extensão	Prevenção ao uso indevido de drogas; Autoria em Educação a Distância; Aprendendo pelo e-learning; Capacitação continuada em Esporte Escolar; Processos de Alfabetização na Vida Adulta
continua			

continua ►

Instituição	Natureza	Modalidade	Cursos
CETEB - <a href="http://www.ceteb.com.br">http://www.ceteb.com.br</a> - (61) 321-0462	Privada	EJA	Fundamental
		EJA	Médio
		Técnico	Transações imobiliárias
Fundação Bradesco - Escola de Educação Básica e Profissional - (61) 581-5672 (A)	Privada (Fundação)	EJA	N.D.
Centro Educacional ALFA-Sobradinho - (61) 487-4818487-5651	Privada	EJA	N.D.
CIP- Colégio Integrado Polivalente - (61) 3037-8850 / 3037-8860	Privada	EJA	N.D.
		Técnico	Transações Imobiliárias; Telecomunicações; Secretariado Escolar
UNI- União Nacional de Instrução - (61) 351-6554 ; (61) 352-3448	Privada	EJA	N.D.
		Técnico	Transações imobiliárias
Supletivo Unicanto Supletivo - <a href="http://www.supletivoonline.g12.br">www.supletivoonline.g12.br</a> - (61) 333-7950 / 7435	Privada	EJA	Fundamental; Médio
MSD - Escola Aberta - <a href="http://www.msd.com.br">www.msd.com.br</a> - (061) 323-8297	Privada	Técnico	Manutenção de Computadores; Programação; Web Designer
Senai - DF - <a href="http://www.df.senai.br">www.df.senai.br</a> - (61) 362.6198 / (61) 344.2106	Privada	Técnico	Webdesigner; Montagem e manutenção de computadores e redes; Programação de computadores
		Qualificação	Administrador de redes; Auxiliar administrativo; Operador de Microcomputador; Programação de computadores
ESPÍRITO SANTO			
Universidade Federal do Espírito Santo - <a href="http://www.ufes.br">www.ufes.br</a> - (27) 3335-2095 / 3335-2090	Pública	Graduação	Pedagogia: Séries Iniciais do Ensino Fundamental - licenciatura
Instituto Brasileiro de Educação Online (E)	Privada	N.D.	N.D.
GOIÁS			
Universidade Católica de Goiás - <a href="http://www.ucg.br">www.ucg.br</a> - (E)	Privada	N.D.	N.D.
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - Depto Regional de Goiás - <a href="http://www.senaigo.com.br">www.senaigo.com.br</a> - (062) 2191498	Privada	Técnico	Montagem e manutenção de computadores e redes; Web design; Programador de computadores
		QP	Auxiliar administrativo; Secretariado; Programação de computador; Web design; Operador de microcomputador; Informática básica; Administração de redes de computador
MARANHÃO			
Universidade Estadual do Maranhão - <a href="http://www.uema.br">www.uema.br</a> - (98) 3257-1195 / 3257-4701	Pública	Graduação	Pedagogia - Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental
MATO GROSSO			
Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT - <a href="http://www.nead.ufmt.br">www.nead.ufmt.br</a> - (65) 615-8438	Pública	Graduação	Pedagogia - licenciatura para os anos iniciais do ensino fundamental
		Pós Lato Sensu	Formação de orientadores acadêmicos para EAD; Gestão de Recursos Naturais e Educação Ambiental
Universidade Do Estado De Mato Grosso - <a href="http://www.unemat.br">www.unemat.br</a> - (65) 221-0000 (D)	Pública	Graduação	N.D.
MATO GROSSO DO SUL			
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS - <a href="http://www.ufms.br">www.ufms.br</a> - (67) 345-7004	Pública	Graduação	Pedagogia - licenciatura com habilitação Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
		Pós Lato Sensu	Orientação Pedagógica em Educação a Distância
		Extensão	03 cursos
Universidade para o Desenvolvimento da Região do Pantanal - UNIDERP - <a href="http://www.uniderp.br">www.uniderp.br</a> - (67) 348-8000	Privada	Pós Lato Sensu	Prática Pedagógica no Ensino - métodos e técnicas
continua			

Instituição	Natureza	Modalidade	Cursos
MINAS GERAIS			
Faculdade Cidade de João Pinheiro - <a href="http://www.fcjp.edu.br">www.fcjp.edu.br</a> - (38) 3561-5826	Privada	Pós Lato Sensu	Educação Especial
Faculdades Associadas de Uberaba - FAZU - <a href="http://www.fazu.br">www.fazu.br</a> - (34) 3318-4188	Privada	Pós Lato Sensu	Manejo de Pastagem
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - <a href="http://www.virtual.pucminas.br">www.virtual.pucminas.br</a> - (31) 3273-7898	Privada (SFL)	Pós Lato Sensu	Educação especial inclusiva; Gestão da comunicação empresarial; Administração pública municipal para gestores políticos; Direito Civil, Direito Processo do trabalho; Ensino de Português, Ensino de Inglês, Didáticas e alternativas tecnológicas em contextos educacionais
		Atualização	Educação Especial Inclusiva; Planejamento de Atividades Docentes de Ensino; Java: Completo e Abrangente; Avaliação da Aprendizagem;avaliação educativa; Educação a Distância; Atualização didático-pedagógica para Docência do Ensino Superior; Direito Civil Constitucional; Atualização em Indicadores Sociais; Introdução a Indicadores Sociais; Introdução ao Desenvolvimento Humano: conceitos básicos
		Processo Ensino Aprendizagem e Avaliação	
Universidade Federal de Juiz de Fora - <a href="http://www.ufjf.edu.br">www.ufjf.edu.br</a> - (32) 3229-3311	Pública	Pós Lato Sensu	Gestão da informação no agronegócio; Gestão da EAD; Gestão da informação em Engenharia e Arquitura (ina); Gestão da Informática na Educação (ina) ; Design instrucional para cursos on-line (ina)
		Graduação	Normal Superior (Veredas)
Universidade Federal de Lavras - <a href="http://www.ufla.br">www.ufla.br</a> - (35) 3829-1126 / 3829-1373	Pública	Pós Lato Sensu	Administração em Rede Linux; Administração de Sistemas de Informação; Administração Rural; Bioética; Biologia; Biotecnologia: Fundamentos Técnicos - Aplicações Perspectivas; Botânica; Bovinocultura Leiteira: Manejo - Mercado e Tecnologias; Cafeicultura Empresarial: Produtividade e Qualidade; CMMI - Modelo de Maturidade e Capacidade de Processo; Cultura de Tecidos Vegetais; Tecnologia e Aplicações; Controladoria e Finanças Empresariais; Ecoturismo: Interpretação e Planejamento de Atividades Naturais; Educação Especial para Talentosos e Bem Dotados; Eletricidade na Agropecuária: Qualidade e conservação; Farmacologia: Atualização e Novas Perspectivas; Fertilidade do Solo e Nutrição de Plantas no Agronegócio; Fontes Alternativas de Energia; Fruticultura Comercial; Fundamentos e Agrotecnologias para Produção Sustentável; Gerenciamento de Micro e Pequenas Empresas; Gestão Agroindustrial; Gestão de Derivativos Agropecuários: Mercados Futuros, Opções e CPR; Gestão de Manejo Ambiental em Sistemas Agrícolas; Gestão e Inovações Tecnológicas na Construção; Gestão de Programas de Reforma Agrária e Assentamento; Gestão e Manejo Ambiental em Sistemas Florestais; Gestão e Manejo Ambiental na Agroindústria; Informática em Educação; Informática na Agropecuária; Manejo de Doenças de Plantas; Manejo Integrado de Pragas e Receituário Agronômico; Máquinas Agrícolas: Projetos, Aplicações e Regulagens; Matemática e Estatística; Melhoria de processo de Software; Microbiologia Aplicada: Fermentação e Cultivo de Cogumelos Comestíveis; Morfofisiologia Animal; Nutrição e Alimentação de Cães e Gatos; Nutrição Humana e Saúde; Piscicultura; Plantas Medicinais: Manejo, Uso e Manipulação; Plantas Ornamentais e Paisagismo; Pós-Colheita de Frutos e Hortaliças; Processamento e Controle de Qualidade em Carne, Leite e Ovos; Produção de Software (com ênfase em software livre); Produção de Hortaliças; Produção de Ruminantes; Produção de Suínos; Química; Sistemas Pressurizados de Irrigação - Engenharia de Manejo; Solos e Meio Ambiente; Tecnologia e Qualidade de Alimentos Vegetais; Tecnologia da Cachaça
		Aperfeiçoamento	Tendências no Melhoramento Genético de Plantas no Século XXI
		Universidade Federal de Minas Gerais - <a href="http://www.ufmg.br">www.ufmg.br</a> - (31)3499-4433 / 3499-4433 (C)	Pública
Pós Lato Sensu	Áreas de sua competência acadêmica		
continua			

Instituição	Natureza	Modalidade	Cursos
Universidade Federal de Ouro Preto - www.ufop.br - (31)3559-1354 / 3559-1355	Pública	Graduação	Pedagogia - Educação Básica - Anos Iniciais - licenciatura
Universidade Vale do Rio Verde - www.unincor.br - (35) 3239-1280 (C)	Privada (Fundação)	Graduação	Formação de professor de Educação Básica
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Professor José Augusto Vieira (C)	Privada	Graduação	Formação de professor de Educação Básica
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Teófilo Otoni (C)	Privada	Graduação	Formação de professor de Educação Básica
Universidade Federal de Viçosa - www.ufv.br - (31) 3899 2328 / 3899 2921 (C)	Pública	Graduação	Formação de professor de Educação Básica (Veredas)
Universidade Federal de Uberlândia - www.ufu.br - (34) 3218-2111 (C)	Pública	Graduação	Formação de professor de Educação Básica
Universidade de Uberaba - www.uniube.br - (34) 3321-6600 (C)	Privada	Graduação	Formação de professor de Educação Básica
Universidade Estadual de Montes Claros - www.unimontes.br - (38) 3223-3040 / 3229-8000	Pública	Graduação (C)	Formação de professor de Educação Básica
		Graduação	Normal Superior
Faculdade do Noroeste de Minas - www.finom.org.br - (38) 3671-2454 (C)	Privada	Graduação	Formação de professor de Educação Básica
Universidade do Estado de Minas Gerais - www.uemg.br - (31) 3273-4611 (C)	Pública	Graduação	Formação de professor de Educação Básica
Centro Universitário da Fundação Mineira de Educação e Cultura - www.fumec.br - (31)3281-1388 (C)	Privada	Graduação	Formação de professor de Educação Básica
Centro Universitário do Sul de Minas - UNIS/UEMG - www.veredas.unis.varginha.br - 0800- 283-5665	Privada (Fundação)	Graduação	Formação de professor de Educação Básica (Veredas)
		Aperfeiçoamento	Redes de Computadores (Arquitetura TCP/IP); Design de Objetos de Aprendizagem para EAD
Centro Universitário de Patos de Minas - UNIPAM/UEMG - www.unipam.edu.br - (34) 3823-0300 (C)		Graduação	Formação de professor de Educação Básica
Instituto Superior de Educação de Passos - ISEP/UEMG - www.passosuemg.br - (35) 3529-8092 (C)		Graduação	Formação de professor de Educação Básica
Instituto Superior de Educação de Carangola/UEMG (C)		Graduação	Formação de professor de Educação Básica
Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina/UEMG (C)		Graduação	Formação de professor de Educação Básica
Instituto Superior de Educação de Divinópolis/UEMG - FUNEDI (C)		Graduação	Formação de professor de Educação Básica
Senai - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - www.fiemg.com.br/ead - (31) 3482-5633 (F)	Privada	Técnico	Mecânica com ênfase em manutenção
		Livres	Administração Rural; Agricultura Orgânica; Autocapacitação em Informática; Comunicação Empresarial; Contabilidade para profissionais não Contadores; Desenho Técnico; Gás Natural Veicular - Teoria e Prática de Instalação; Introdução ao Comércio Exterior; Introdução aos Conceitos da Qualidade; Jardinagem; Manejo de Pastagens; MASP- Metodologia para Análise e Solução de Problemas; Metrologia; Programa Intel Educação para o Futuro
PARÁ			
Centro Universitário do Estado do Pará - CESUPA - www.cesupa.br - (91) 242-7813	Privada (SFL)	Pós Lato Sensu	Gestão Escolar PROGESTÃO
Universidade Estadual do Pará - (91) 244-5177 ascom@uepa.br - Ismael (imprensa)	Pública	Pós Lato Sensu	Gestão Escolar PROGESTÃO
continua			

Instituição	Natureza	Modalidade	Cursos
Universidade Federal do Pará - www.sead.ufpa.br - (91) 3183-2021	Pública	Graduação	Matemática - Licenciatura e bacharelado
		Pós Lato Sensu	Gestão e Planejamento e Desenvolvimento Regional - Planear; Língua portuguesa e aprendizagem; Formação pedagógica e educação profissional na área da saúde: enfermagem
		Extensão	Literatura e produção de texto
		Livre	Inglês, Francês, Alemão
Universidade da Amazônia - www.unama.br - (91) 4009-3078	Privada	Pós Lato Sensu	Gestão escolar ; História Social da Amazônia; Currículo e Avaliação; Informática e Educação; Ensino de Matemática, Ciências da Natureza e Suas Tecnologias; Língua Portuguesa e Análise Literária (Ina)
		Sequencial	Elaboração e avaliação de projetos econômicos
		Sequencial	Gestão em Turismo; Secretário de unidade escolar; Gestão empresarial
Centro Educacional Nossa Senhora de Fátima – CENSFA - Trav. Angelo Correa, 364- Bairro Central - Cametá - PA	N.D.	N.D.	Médio
			Normal (médio)
Centro Educacional Brasileiro - Parauapebas - Rua G, 50 - Bairro União - Parauapebas - PA	N.D.	N.D.	Médio
Prefeitura Municipal de Tomé-Açu - Secretaria de Educação - (091) 3734-1247	Pública	N.D.	Ensino fundamental
FASUEPA - Belém - www.fasuepa.org.br - (91) 2760-138 / 2611	N.D.		N.D.
		Técnico	Transações imobiliárias
		Técnico	Saúde e Segurança no Trabalho; Meio Ambiente; Gestão
		Técnico	Saúde pública; Secretariado escolar
Centro de Treinamento Profissional - CETREP -	N.D.	Técnico	Transações imobiliárias
Fundação Esperança - (093) 522-2726	Privada (Fundação)	Técnico	Saúde e Segurança no Trabalho; Meio Ambiente; Gestão
PARANÁ			
Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná - CEFET - www.cefetpr.br - (41) 310-4545 / 310-4501	Pública	Pós Lato Sensu	Gestão estratégica da produção
Faculdade Educacional da Lapa - FAEL	Privada	Graduação	Normal Superior - Licenciatura para os Anos Iniciais do ensino fundamental
Faculdade Internacional de Curitiba - Facinter - www.facinter.br - (41) 221-3300	Privada	Pós Lato Sensu	Metodologias Inovadoras Aplicadas à Educação (8 especificidades)
Instituto Superior de Educação do Paraná - www.insep.edu.br - (44) 225-1197	Privada	Graduação	Normal Superior - licenciatura para os anos Iniciais do Ensino Fundamental
Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC - www.pucpr.br - (41) 271-1515 / 271-1391	Privada (Confessional)	Extensão	Ensinando e Aprendendo no mundo digital ; Webdesign; Auditoria Ambiental ; Qualidade - dos fundamentos à ISO 9000, Atualização para EAD
		Pós Lato Sensu	Especialização em Gestão Educacional ; MBA Executivo em Gestão Empresarial Estratégica
Sociedade de Educação Continuada- EDUCON - www.educion.com.br - 08000414999 / (41) 622-5551	Privada	Pós Lato Sensu	Especialização em Gestão Estratégica em Direito Contemporâneo; Especialização em Educação, Desenvolvimento Humano e Tecnológico; Especialização em Gestão Estratégica em Serviços e Sistemas de Saúde- Segmento Público e Privado; Especialização em Controladoria e Governança
continua			

Instituição	Natureza	Modalidade	Cursos
Universidade Estadual de Ponta Grossa - www.uepg.br (42) 220-3320 / 220-3321	Pública	Graduação	Normal Superior com habilitação em licenciatura para series iniciais do ensino fundamental (ativo) e Habilitação em educação infantil (ina)
		Pós Lato Sensu	Engenharia de Segurança do Trabalho
		Sequencial	Informática Empresarial
Universidade Estadual de Maringá - UEM - www.uem.br - (44) 261-4741 / 261-4839	Pública	Graduação	Normal superior
Universidade Federal do Paraná - http://www.nead.ufpr.br - (41) 310-2761 / 310-2657	Pública	Graduação	Pedagogia, Habilitações: Magistério da Educação infantil e Magistério dos anos iniciais do ensino fundamental
Universidade Norte do Paraná - UNOPAR - www.unopar.br - (43) 3371-7431 / 3371-7442	Privada	Graduação	Normal Superior; Superior de Tecnologia em Gestão de Marketing, Superior de Tecnologia em Turismo; Superior de Tecnologia em Administração de Pequenas e Médias Empresas;
Centro Integrado de E.JA Prof. Sebastião Nascimento Filho	N.D.	EJA	Fundamental; Médio
Centro de Educação Tecnológica Internacional - Ceninter (Cursos Técnicos) e Faculdade de Tecnologia Educacional (Cursos Tecnológicos) - www.ceninter.com.br - (41) 2102-3329	Privada	Técnico	Comércio exterior; Administração empresarial; Secretariado; Gestão do setor público; Marketing e propaganda; Serviços de hotelaria; Serviços de turismo;
		Tecnológico	Tecnologia em comércio exterior; Tecnologia em gestão de negócios de pequeno e médio porte
IECAD C.E.B.J.A. Contemporâneo	Privada	EJA	Fundamental; Médio
IESDE - Instituto de Estudos Sociais e Desenvolvimento Educacional Ltda - www.iesde.com.br - (41) 2106 8424	Privada	EJA	Médio
Serviço Nacional de Aprendiz. Comercial - SENAC-PR - www.pr.senac.br	Privada	Técnico	Comércio exterior; Secretariado; Transações imobiliárias; Venda de veículos
Colégio Alvo Núcleo de Ensino	Privada	EJA	Fundamental; Médio
SENAC - Centro Desenvolvimento Profissional	Privada	N.D.	N.D.
Fundação Bradesco (A)	Privada (Fundação)	EJA	N.D.
Centro Integrado p/ E.J.A. Ághora	Privada	EJA	Fundamental; Médio
<b>RIO DE JANEIRO</b>			
Centro Nacional de Educação a Distancia - SENAC - www.senac.br/centroesp_ead - (21) 2136-5740 / 2136-5741	Privada	Pós Lato Sensu	Educação a Distancia; Educação Ambiental
Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ - www.ead.fiocruz.br - (21) 2209-2250	Pública (Fundação)	Pós Lato Sensu	Formação Pedagógica em Educação Profissional na área de Saúde: Enfermagem (Profae); Auto-gestão em Saúde; Biossegurança em Laboratórios de Saúde Pública
		Aperfeiçoamento	Autogestão em Saúde; Biossegurança em Saúde; Vigilância Sanitária; Gestão Integrada de Resíduos Sólidos Municipais e Impacto Ambiental; Vigilância Alimentar e Nutricional; Saúde Mental, Políticas e Instituições
		Atualização	Internet para Profissionais de Saúde; Processos de Gestão e Tecnologia de Informação em Saúde
Fundação Getúlio Vargas - FGV-RJ - www.fgv.br - (21) 2559-5846 / 2559-6444	Privada	Pós Lato Sensu	MBA Executivo em Administração de Empresas
Data Brasil Ensino e Pesquisa - Projeto A Vez do Mestre - www.vezdomestre.com.br - (21) 2531-1344 / 2531-1382	Privada	Pós Lato Sensu	Docência do Ensino Superior; Psicopedagogia Institucional; Administração Escolar; Arteterapia em Educação; Psicomotricidade; Educação Infantil e Desenvolvimento; Orientação Educacional; Supervisão Escolar; Marketing; Gestão de Recursos Humanos; Gestão Estratégica e Qualidade
Universidade Castelo Branco - www.castelobranco.br - (21) 2406-7700	Privada	Pós Lato Sensu	Educação Infantil ; Gestão Escolar; Psicopedagogia Institucional; Educação Especial com ênfase em inclusão; Direito Educacional: Gestão das Instituições de Ensino e LDB (Inativo em 2004)
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC - www.puc-rio.br (E)	Privada		

continua ➤

Instituição	Natureza	Modalidade	Cursos
Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro - CEDERJ - www.cederj.rj.gov.br - (21) 2299-4571 (A), (B)	Pública	Graduação	Matemática; Ciências Biológicas; Física; Pedagogia; Computação
Univir - Associação Carioca de Ensino Superior - www.unicarioca.br - (21) 2563-1926	Privada	Técnico	Agronegócios; Comércio Exterior; Editoração Eletrônica; Gestão Ambiental; Gestão de Instituições Financeiras; Gestão de Micro e Pequenas Empresas; Gestão Hospitalar; Mercado de Capitais; Moda; Programação de Computadores; Redes de Computadores; Telecomunicações; Transações Imobiliárias; Turismo; Web Design
		Técnico	Enfermagem
Centro de Ensino Ulysses Guimarães Ltda. - CEUS	N.D.		
Centro Educacional Barbosa Figueiredo - www.cebf.com.br - (21) 2578-1560	Privada	EJA	Médio
Centro Educacional de Miguel Pereira - CEMP	N.D.	N.D.	
Centro Educacional de Niterói - www.cen.g12.br - (21) 2620-3079	Privada (Fundação)	EJA	Fundamental; Médio
		Técnico	Transações Imobiliárias; Secretariado
		Complementação pedagógica	Formação de professores
		Qualificação	Secretária escolar
COBRA - Colégio Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão Universitária e Profissional Ltda. - www.cobrabrasil.com.br - (21) 3276-3743	Privada	EJA	Médio
Anglo Americano Escolas Integradas - Centro Internacional de Estudos Regulares - CIER - www.angloamericano.g12.br - (21) 3388-9118	Privada	EJA	Fundamental; Médio
		Fundamental regular	Para alunos residentes no exterior
		Médio regular	Para alunos residentes no exterior
Colégio de Aplicação Dom Helder Camara - www.domhelder.g12.br	Privada	EJA	Fundamental; Médio
		Complementação pedagógica	Programa de Educação Continuada para Profissionais de Educação em nível Médio Habilitação de Professores Ensino Fundamental - 1º segmento (1.790 horas); Programa de Educação Continuada para Profissionais de Educação em nível Médio - Normal (3.670 horas)
Colégio Joan Miro	Privada	N.D.	
Colégio Leblon	Privada		Fundamental; Médio
Conservatório Brasileiro de Música - www.cbm-musica.org.br - (21) 2240-5481	Privada	Técnico	Instrumento; Canto
Instituição de Ensino SIGMA - www.wmgsigma.com.br - (21) 2717-5501	Privada	EJA	Fundamental, Médio
		Técnico	Transações imobiliárias
Instituto Cultural Kodokan	Privada	Técnico	Transações imobiliárias
Instituto de Cultura Técnica	Privada	EJA	
Instituto de Ensino Superior Camões (parceiro do Colégio Joan Miro)	Privada	Técnico	Segurança do Trabalho
IESDE - Instituto de Estudos Sociais e Desenvolvimento Educacional Ltda www.iesde.com.br - (41) 2106 8424	Privada	EJA	
		Complementação pedagógica	Normal médio
Jardim Escola Triunfo	N.D.	EJA	
Produções Artísticas Yone Storni Ltda	Privada	Técnico	Ator
Sistema FIRJAN (SESI RJ / SENAI RJ) - www.firjan.org.br/educadist - (21) 2587-1101	Privada	Técnico	Cervejaria
		EJA	Médio
Sistema Educacional Momento	Privada	EJA	Fundamental; Médio
Sociedade Educacional Gonçalves Ltda.	Privada	EJA	

continua ➤

Instituição	Natureza	Modalidade	Cursos
Sociedade Propagadora de Belas Artes - Liceu de Artes e Ofícios - <a href="http://www.liceudearteseoficios.com.br">www.liceudearteseoficios.com.br</a>	Privada	N.D.	N.D.
Colégio Arnaldo Prieto - CAPRI (Sindimóveis)	N.D.	Técnico	Transações imobiliárias
Ginásio Souza Gama	N.D.	N.D.	N.D.
Colégio de Ensino por módulos (CEMS)	N.D.	N.D.	N.D.
Colégio de Suplência a Distância - Data Brasil Ensino e Pesquisa - Projeto A vez do mestre - EPEC - AVM	Privada	EJA	Fundamental; Médio
Centro Educacional da Lagoa CEL - <a href="http://www.cel.com.br">www.cel.com.br</a>	Privada	N.D.	N.D.
Escola Porto Seguro - <a href="http://www.escolaportoseguro.com.br">www.escolaportoseguro.com.br</a> - (21) 2568-6829	Privada	N.D.	N.D.
Colégio Rei - <a href="http://www.sistemarei.com">www.sistemarei.com</a> - (21) 2722-2623	Privada	EJA	Fundamental (Ina); Médio
<b>RIO GRANDE DO SUL</b>			
<b>Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC - <a href="http://www.ead.pucrs.br">www.ead.pucrs.br</a> - (51) 3320-3651</b>	Privada	Graduação	Engenharia Química com ênfase em Petroquímica; Disciplina de Educação a Distância do curso de graduação em Pedagogia; Habilitação Multimeios e Informática Educativa
		Pós Lato Sensu	Direito Ambiental; Direito Processual Civil; Psicologia do Esporte; Psicologia na Comunicação; Psicologia nas Organizações; Psicologia nos Processos Educacionais; Tecnologia da Informação e da Comunicação em Educação; MBA em Gestão de Tecnologia da Informação e da Comunicação em Educação
		Extensão	Desatenção e Hiperatividade; Saúde Mental; Formação Marista a Distância (Teleformar); Capacitação docente em Educação a Distância
Universidade de Caxias do Sul - <a href="http://www.ucs.br">www.ucs.br</a> - (54) 218-2100 / 218-2724	Privada (Fundação)	Graduação	Pedagogia-licenciatura para series iniciais do ensino fundamental
Universidade do Vale dos Sinos - <a href="http://www.unisinos.br">www.unisinos.br</a> - (51) 591-1122	Privada	Pós Lato Sensu	Currículo e Educação Crítico-Humanizadora; Direito Municipal
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS - <a href="http://www.ufrgs.br">www.ufrgs.br</a> - (051) 3316-3885	Pública	Pós Lato Sensu	Administração Pública Eficaz (Ina); Informática na educação
		Extensão	Ambiente de aprendizagem de computação; Finanças públicas; Administração na Era Digital; Políticas e Estratégias Públicas; Gestão da Mudança no Setor Público
Universidade Luterana do Brasil - ULBRA - <a href="http://www.ulbra.br/ulbraorbe">www.ulbra.br/ulbraorbe</a> - (51)477-9280	Privada	Complementação Pedagógica	Formação Pedagógica de Docentes (Áreas de Letras Português e Matemática, Química e Física)
		Pós Lato Sensu	MBA de Gestão de Unidade Educacionais
		Graduação	Sociologia (20% presencial)
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - <a href="http://www.unijuui.tche.br">www.unijuui.tche.br</a> - (55) 3332 0459	Privada (Fundação)	Graduação	Sociologia bacharelado e licenciatura
Universidade Federal de Santa Maria - <a href="http://www.ufsm.br">www.ufsm.br</a> (E)	Pública	N.D.	N.D.
Escola de Ensino Médio Meta - <a href="http://www.meta-ead.com.br">www.meta-ead.com.br</a> - (51) 3226-1266	Privada (SFL)	EJA	Fundamental, Médio
Colégio Fundação Bradesco (A)	Privada (Fundação)	EJA	N.D.
Escola de Ensino Médio Dom - Erchim	N.D.	N.D.	N.D.

continua ►

Instituição	Natureza	Modalidade	Cursos
Colégio Científico Porto Seguro - www.portalcientifico.com.br - (51)-592-7877	Privada	-	Fundamental; Médio
Instituto Dinâmico - (55) 3535-2630	Privada	EJA	Fundamental; Médio
IESDE - Instituto de Estudos Sociais e Desenvolvimento Educacional – Porto Alegre	Privada	N.D.	N.D.
Escola Técnica Santa Clara - www.fascla.com.br - (55) 222-9725	Privada	EJA	Fundamental; Médio
SANTA CATARINA			
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC - www.udesc.br - (48) 231-9400	Pública	Graduação	Pedagogia - licenciatura
Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC - www.unesc.net - (48) 431-2703	Pública (Comunitária)	Pós Lato Sensu	Gestão e Inovação Tecnológica em Engenharia Civil
		Extensão	Tv na escola e os desafios de hoje; Drogas, saiba como evitar, educando para a vida e formando cidadãos; Formação continuada dos docentes; Cálculo diferencial e integral I; Informática Básica; Sociologia; Metodologia Científica e da Pesquisa
Unisul Virtual - Universidade do Sul de Santa Catarina - www.virtual.unisul.br - (48) 279-1544	Privada (Fundação)	Pós Lato Sensu	Educação em Matemática; Novo Direito Civil
		Graduação (Complementação Pedagógica)	Formação Pedagógica para formadores da Educação Profissional
		Sequencial (Formação específica)	Curso Superior de Formação Específica em Gestão Estratégica das Organizações
		Extensão	Administração pública; Web design e programação; Varejo e serviços; Gestão Financeira; Tecnologia da informação;
		Aperfeiçoamento	Pesquisa Jurídica na Internet (30 horas) ; Marketing Digital (45 horas)
Universidade Federal de Santa Catarina - Araci - www.ufsc.br - (48) 331-9329	Pública	Pós Lato Sensu	Educação Matemática
		Graduação	Licenciatura Plena em Matematica; Licenciatura em Física (ina)
		Graduação (Complementação Pedagógica)	Ciências - licenciatura plena com habilitações em Ciências Agrícolas e em Ciências para as 04 series iniciais do Ensino Fundamental; Física; Química; Biologia; Matemática
		Formação técnica	Capacitação em Defesa Civil – Sistema de Comando em Operações
SÃO PAULO			
Centro Universitário Claretiano - www.claretiano.com.br - (16) 3660-1770 / 080034-4177	Privada (SFL)	Pós Lato Sensu	Educação Especial; Educação Infantil e alfabetização; Nutrição e Condicionamento Físico
		Graduação	Licenciatura em Filosofia e Computação
Centro Universitario Herminio Ometto - Uniararas - www.uniararas.br - (19) 35431400	Privada (Fundação)	Graduação	Normal Superior - licenciatura em Educação Infantil; Normal Superior - licenciatura para os anos iniciais do ensino fundamental
		Pós Lato Sensu	Gestão escolar; Metodologia de Ensino para Professores do Ensino Médio
Centro Universitario Nove de Julho - www.uninov7e.br - (11) 3385-9000	Privada	Pós Lato Sensu	Gestão Empresarial
Faculdade de Educação São Luis - www.saoluis.br - (16) 3209-1800	Privada	Pós Lato Sensu	Psicopedagogia; Língua Portuguesa, Compreensão e Produção de Textos; Metodologia do Ensino e Aprendizagem em Matemática; Geografia e Ensino: Propostas Metodológicas; Didática: a Prática Escolar nos Diferentes Níveis de Ensino; Direito Educacional; Metodologia do Ensino de História; Metodologia do Ensino da Língua Inglesa; Educação Especial; Educação Infantil
continua			

continua ►



Instituição	Natureza	Modalidade	Cursos
Faculdade de Sumaré - www.facsuamare.com.br	Privada	Disciplinas da graduação	Normal superior
Fundação Getúlio Vargas - FGV-SP - www.fgvsp.br/fgvnet - (11) 3281 7873 / 3281-7957 - 0800.553125	Privada	Pós Lato Sensu	GV Next - Especialização em Negócios para Executivos
		Aperfeiçoamento	GV MED - Formação em Administração para Médicos (252 horas); GV PME Excelência na Gestão de Pequenas e Médias e Empresas (250 horas)
Instituto Universidade Virtual Brasileira - UVB - www.uvb.br - (11) 3842-0202	Privada	Graduação	Ciências Econômicas; Secretariado Executivo; Administração de Empresas; Administração de Marketing
		Extensão	N.D.
Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC - www.puc-campinas.edu.br/ead/2004 - (19) 3756-7365	Privada	Sequencial (Formação Específica)	Tecnologia de Informação Aplicada a Instituições Financeiras; Administração de Recursos e Produção
		Aperfeiçoamento	Análise de Sistemas com Ênfase em Arquitetura Cliente-Servidor; Gestão Estratégica de Tecnologia e Sistemas de Informação
Universidade Anhembí Morumbi - www.anhembib.br - (11) 3847-3145	Privada	Sequencial	Gestão e Planejamento de Marketing e Vendas (só em 2005); Gestão de Negócios Empresariais (só em 2005); Serviço de Atendimento ao Consumidor; Gestão de Planejamento Financeiro; Organização e Gestão de eventos; Gestão de Segurança Empresarial e Patrimonial
Universidade Braz Cubas - www.brazcubas.br - (11) 4790-8210 / 4790-2256 / 0800 196144	Privada	Pós Lato Sensu	Direito Civil; Direito Penal
Universidade de São Paulo - www.usp.br - (11) 3091-3266	Pública	Pós Lato Sensu	Programas e cursos Lato Sensu a Distância na área de sua competência
UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo - www.virtual.unifesp.br - (11) 5574-5659	Pública	Pós Lato Sensu	Dependência Química; Nutrição em Saúde Pública
		Extensão	Atualização em Nutrição Clínica - Módulo I (5 semanas); Introdução à Bioestatística (7 semanas); UATI Virtual - Curso da Universidade Virtual Aberta à Terceira Idade (4 meses); Curso de Revisão Sistemática e Meta-análise; Curso On-line Básico de Atualização em Dependências (6 meses); Planejamento em EaD – Curso On-line para professores (1 mês); Curso a distância de Pesquisa Bibliográfica na BVS (5 semanas)
Universidade Metodista de São Paulo - www.metodista.br - (11) 4366-5570	Privada (SFL)	Pós Lato Sensu	Docência do Ensino Superior; Comércio Exterior; Profissionais de Educação para Funções de Supervisão (Coordenação Pedagógica); Administração e Planejamento Educacionais; Educação Continuada a Distância
Universidade Paulista - www.unip.br - (11) 3767 5880	Privada	Pós Lato Sensu	Produção
		Graduação	Licenciatura em Matemática
Instituto de Ensino Superior COC (São Paulo) - (16) 6039-8000 (E)	Privada	N.D.	N.D.
Faculdade Birigui (D)	N.D.	Graduação	Administração Educacional
N.E.A. - Núcleo de Estudos de Educação de Jovens e Adultos da Faculdade de Educação (Universidade de São Paulo) - www.nea.fe.usp.br - (11) 3091-3474	Pública	EJA	Médio
		Pós Lato Sensu	Educação de Jovens e Adultos
Fundação Bradesco - www.fb.org.br - (11) 3684-3907 (A)	Privada (Fundação)	EJA	Educação de Jovens e Adultos; Programa de Alfabetização
		EJA	Fundamental; Médio
Instituto Monitor - www.institutomonitor.com.br - (11) 3335-1000 (A)	Privada	Técnico	Contabilidade; Eletrônica; Informática; Transações imobiliárias; Secretariado
		Livre	160 cursos nas áreas de Administração hospitalar, Direito, Economia e Finanças, Eletrônica, Comunicação, Contabilidade, Gestão de Negócios, Transações Imobiliárias, Informática, Matemática, Música, Telecomunicações e Vendas, Chaveiro e outras modalidades profissionalizantes.
Colégio Comercial de Votuporanga - www.colegiocomercial-votu.com.br/ - (17) 3421-6175 / 3421-4973	Privada	EJA	Fundamental; Médio
continua ►			

Instituição	Natureza	Modalidade	Cursos
<b>EBRAE - Escola Brasileira de Ensino a Distância - <a href="http://www.ebrae.com.br">www.ebrae.com.br</a> - (11) 3889-5899</b>	<b>Privada (Sindicato)</b>	<b>Técnico</b>	<b>Transações Imobiliárias</b>
<b>Escola Interativa de São Paulo - EDUCAD - (11) 3277-4513</b>	<b>Privada</b>	<b>N.D.</b>	<b>N.D.</b>
Instituto de Educação Anna Vasquez - <a href="http://www.annavasquez.com.br">www.annavasquez.com.br</a> - (19) 3234-9922	Privada	EJA	Fundamental; Médio
Serviço Social da Indústria - SESI, (11) 3146-7307 / 3252-4451	Privada	N.D.	Fundamental; Médio
Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI - (11) 3146-7201 / 3146-7228	Privada	N.D.	Fundamental; Médio
<b>Centro Educacional Alphaville/ Barueri - (11) 4191-6776</b>	<b>Privada</b>	<b>EJA</b>	<b>Fundamental; Médio</b>
C E A D - Centro de Ensino a Distância - (11) 3814-0202 - <b>(G)</b>	Privada	EJA	Fundamental; Médio
		Técnico	Transações Imobiliárias
Instituto Universal Brasileiro - IUB - <a href="http://www.institutouniversal.com.br">www.institutouniversal.com.br</a> - (11) 3224-8628	Privada	EJA	Fundamental; Médio
SERGIPE			
<b>Universidade Tiradentes - <a href="http://www.unit.br">www.unit.br</a> - (79) 218-2186</b>	Privada	Pós Lato Sensu	Especialização em Direito Educacional e em Metodologia do Ensino a distância
		Graduação (Complementação Pedagógica)	Programa Especial de Formação Pedagógica, Licenciatura em Letras-Portugues e Licenciatura em Matematica
		Graduação	Licenciatura plena: Letras- Português
TOCANTINS			
<b>Universidade do Tocantins - UNITINS - <a href="http://www.unitins.br">www.unitins.br</a> - (63)218-2950</b>	<b>Pública (Fundação)</b>	<b>Graduação</b>	<b>Normal Superior; Pedagogia</b>
Instituições do CEDERJ (Alunos incluídos no estado do Rio de Janeiro)			
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - <a href="http://www.uerj.br">www.uerj.br</a> - (21)2587-7608 <b>(B)</b>	Pública	Graduação	Pedagogia (licenciatura para as séries iniciais do ensino fundamental)
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO - <a href="http://www.unirio.br">www.unirio.br</a> - (21) 2295-5737 / 2541-7246 <b>(B)</b>	Pública	Graduação	Pedagogia para séries inicias do Ensino Fundamental (CEDERJ)
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ - <a href="http://www.ufrj.br">www.ufrj.br</a> - (21) 2598-1892 / 2598-1893 <b>(B)</b>	Pública	Graduação	Ciencias biológicas, licenciatura e Física licenciatura
Universidade Federal Fluminense - <a href="http://www.uff.br">www.uff.br</a> - (21) 2717-8270 <b>(B)</b>	Pública	Graduação	Matemática – Licenciatura
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - <a href="http://www.ufrjr.br">www.ufrjr.br</a> - (21) 2682-2925 <b>(B)</b>	Pública	Pós Lato Sensu	Coordenação pedagógica; Psicopedagogia e orentação empresarial e estratégico; e Especialização em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade
Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF - <a href="http://www.uenf.br">www.uenf.br</a> - (24) 2726-1993 <b>(B)</b>	Pública	Graduação	Licenciatura em Ciências Biológicas

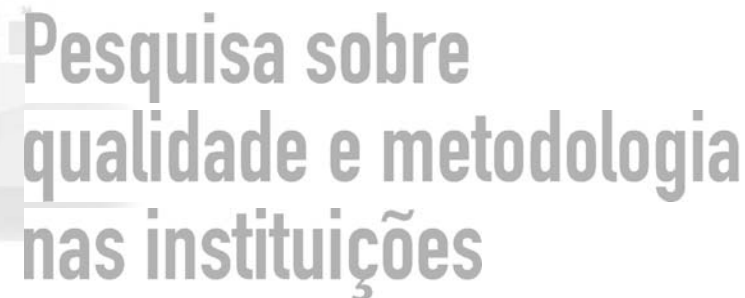
**Observações:** As instituições grifadas em negrito também responderam à segunda parte da pesquisa (formulário completo), compondo a amostra analisada na segunda parte deste capítulo. (A) Alunos em todo o país creditados apenas à unidade de onde se situa a sede; (B) O CEDERJ reúne alunos de seis instituições cariocas: UFRJ, UERJ, UENF, UNIRIO, UFRRJ e UFF; (C) Instituições que participam do Projeto Veredas, de formação de docentes (dados do Censo Educacional de 2003, com turmas mantidas em 2004). (D) Fonte: Censo Escolar de 2003 (INEP). (E) Credenciamento feito em 2004 e informado Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, com base em pareceres do Conselho Nacional de Educação e Portarias do Ministério da Educação, mas que até o final do ano não constavam da lista divulgada pelo MEC. (F) Instituição credenciada em nível municipal. (G) Instituição e curso em funcionamento atendendo a decisões judiciais interpostas contra o CEE-SP.

**Abreviações:** QP: Qualificação Profissional; ina: inativo em 2004; EJA: Educação de Jovens e Adultos (antigo supletivo); SFL: sem fins lucrativos; N.D.: Não disponível.

**Tabela 1.5 – Distribuição das instituições oficialmente credenciadas a ministrar cursos de EAD, por estado e nível de credenciamento**

	Estado	Cred. Federal	Cred. Estadual	Cred. Municipal	Total	%
Nordeste	Alagoas	1	-	-	1	-
	Bahia	2	-	-	2	-
	Ceará	3	2	-	5	-
	Maranhão	1	-	-	1	-
	Sergipe	1	-	-	1	-
	Total regional	8	2	-	10	6%
Centro Oeste	Distrito Federal	4	8	-	12	-
	Goias	1	1	-	2	-
	Mato Grosso	2	-	-	2	-
	Mato Grosso do Sul	2	-	-	2	-
	Total regional	9	9	-	18	11%
Sudeste	Espírito Santo	2	-	-	2	-
	Minas Gerais	23	-	1	24	-
	Rio de Janeiro(*)	7	29	-	36	-
	São Paulo	16	12	-	28	-
	Total regional	48	41	1	90	54%
Norte	Pará	4	6	-	10	-
	Tocantins	1	-	-	1	-
	Total regional	5	6	-	11	6,60%
Sul	Paraná	10	9	-	19	-
	Rio Grande do Sul	7	7	-	14	-
	Santa Catarina	4	-	-	4	-
	Total regional	21	16	-	37	22,3%
Total geral		91	74	1	166	100%
Total geral (%)		55%	44,30%	0,70%		

As instituições cariocas UFRJ, UERJ, UENF, UNIRIO, FURRRJ e UFF foram consideradas nesta conta como apenas uma instituição, já que todas centralizam seus dados e ministram seus cursos por meio do consórcio Cederj.



## Apresentação da amostra

Das 166 instituições credenciadas oficialmente a ministrar cursos de Educação a Distância no Brasil, 62 responderam ao questionário remetido nos meses de janeiro e fevereiro de 2005 por este ABRAEAD/2005. Trata-se de 37% do total de instituições brasileiras, porém o número de alunos que estudam nestas instituições que responderam ao questionário chega a 64% do número de alunos em todo o país. O questionário, com 24 perguntas, buscou detalhes sobre como elas preparam e aplicam esses cursos, alguns resultados que têm obtido, índice de evasão, público-alvo e outras características dos cursos. Esse levantamento, que se segue, permite um olhar preciso sobre a EAD praticada pelos alunos em instituições credenciadas no Brasil.

Trata-se de uma amostra plenamente satisfatória e representativa do universo, com grande similaridade percentual nos seus vários recortes, como os da divisão por região e por nível de credenciamento. Algumas observações são importantes para o seu melhor entendimento:

- a) O número total das instituições credenciadas oficialmente a ministrar cursos de EAD no Brasil (universo de 166 instituições) é relativamente pequeno, o que pode acentuar eventuais desvios na amostra quando se avaliam alguns subgrupos.
- b) A Região Norte poderá ser considerada, para alguns recortes, sub-representada na amostra, pois apenas duas das onze instituições que ministram Educação a Distância nesta região (Universidade Federal do Pará – UFPA e Unittins) responderam ao formulário apresentado.
- c) A classificação estatística de instituições por natureza jurídica considerou em algumas análises as “fundações” (sejam públicas ou privadas) como um grupo à parte, sem sobreposição com os grupos de instituições classificadas como “públicas” e “privadas”.
- d) Os alunos das instituições que têm corpo discente espalhado por diversas regiões do país foram contados como pertencentes à região onde se localiza a sede da instituição.
- e) No final deste capítulo pode ser vista a relação das instituições que participaram desta amostra.

[illegible]

---

**:: Anexo I:**

### Canção "A Casa", de Toquinho e Vinícius de Moraes

# A Casa

(Toquinho e Vinícius de Moraes)

Tom: **E B7 E**

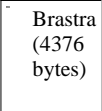
**E**  
Era uma casa muito engraçada  
**B7 E**  
Não tinha teto, não tinha nada  
**B7**  
Ninguém podia entrar nela não  
**E**  
Porque na casa não tinha chão  
**A E**  
Ninguém podia dormir na rede  
**B7 E**  
Porque na casa não tinha parede  
**A E**  
Ninguém podia fazer pipi  
**B7 E**  
Porque penico não tinha ali  
**B7 E**  
Mas era feita com muito esmero  
**B7 E**  
Na rua dos bobos, número zero

[illegible]

---

**:: Anexo J:**

**Lei de Bolsas (Lei nº. 11.273)**



**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 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.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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

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 Os professores participantes dos programas de que trata esta Lei não poderão acumular mais de uma bolsa de estudo ou pesquisa.

Art. 2º As bolsas previstas no art. 1º desta Lei serão concedidas:

I - até o valor de R\$ 100,00 (cem reais) mensais, para participantes de cursos ou programas de formação inicial e continuada;

II - até o valor de R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais, para participantes de cursos de capacitação para o exercício de tutoria voltada à aprendizagem dos professores matriculados nos cursos referidos no inciso I do caput deste artigo, exigida formação mínima em nível médio e experiência de 1 (um) ano no magistério;

III - até o valor de R\$ 900,00 (novecentos reais) mensais, para participantes de cursos de capacitação para o exercício das funções de formadores, preparadores e supervisores dos cursos referidos no inciso I do caput deste artigo, inclusive apoio à aprendizagem e acompanhamento pedagógico sistemático das atividades de alunos e tutores, exigida formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério; e

IV - até o valor de R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais) mensais, para participantes de projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias de ensino na área de formação inicial e continuada de professores de educação básica, exigida experiência de 3 (três) anos no magistério superior.

§ 1º O período de duração das bolsas será limitado à duração do curso ou projeto ao qual o professor

estiver vinculado, podendo ser por tempo inferior ou mesmo sofrer interrupção, desde que justificada, limitados aos seguintes prazos:

I - até 4 (quatro) anos, para curso de formação inicial em nível superior;

II - até 2 (dois) anos, para curso de formação inicial em nível médio; e

III - até 1 (um) ano, para curso de formação continuada e projeto de pesquisa e desenvolvimento.

§ 2º A concessão das bolsas de estudo de que trata esta Lei para professores estaduais e municipais ficará condicionada à adesão dos respectivos entes federados aos programas instituídos pelo Ministério da Educação, mediante celebração de instrumento em que constem os correspondentes direitos e obrigações.

Art. 3º As bolsas de que trata o art. 2º desta Lei serão concedidas pelo FNDE, diretamente ao beneficiário, por meio de depósito em conta-corrente específica para esse fim e mediante celebração de termo de compromisso em que constem os correspondentes direitos e obrigações.

Art. 4º As despesas com a execução das ações previstas nesta Lei correrão à conta de dotação orçamentária consignada anualmente ao FNDE, observados os limites de movimentação, empenho e pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

Art. 5º Serão de acesso público permanente os critérios de seleção e de execução do programa, bem como a relação dos beneficiários e dos respectivos valores das bolsas previstas nesta Lei.

Art. 6º O Poder Executivo regulamentará:

I - os direitos e obrigações dos beneficiários das bolsas;

II - as normas para renovação e cancelamento dos benefícios;

III - a periodicidade mensal para recebimento das bolsas;

IV - o quantitativo, os valores e a duração das bolsas, de acordo com o curso ou projeto em cada programa;

V - a avaliação das instituições educacionais responsáveis pelos cursos;

VI - a avaliação dos bolsistas; e

VII - a avaliação dos cursos e tutorias.

Art. 7º Os valores de que trata o art. 2º desta Lei deverão ser anualmente atualizados mediante ato do Poder Executivo, observadas as dotações orçamentárias existentes.

Art. 8º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 6 de fevereiro de 2006; 185º da Independência e 118º da República.

**LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA**  
*Fernando Haddad*

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 7.2.2006