

REGINA CÉLIA PEREIRA CAMPOS

***Subjetividade e Trabalho Docente
em Cursos de Educação a Distância***

**Belo Horizonte – Minas Gerais
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
2002**

REGINA CÉLIA PEREIRA CAMPOS

***Subjetividade e Trabalho Docente
em Cursos de Educação a Distância***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Lucília Regina de Souza Machado.

**Belo Horizonte – Minas Gerais
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
2002**

Tese defendida em ____ de _____ de 2002, e aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Comissão Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Lucília Regina de Souza Machado (Orientadora)
Faculdade de Educação – UFMG

Prof^a. Dr^a. Vani Kensi
Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo - FEUSP

Prof^a. Dr^a. Magda Neves
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUCMinas

Prof^a. Dr^a. Maria Elizabeth Antunes Lima
Departamento de Psicologia
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - UFMG

Prof^a. Dr^a. Inês Assunção Teixeira Gomes
Faculdade de Educação - UFMG

Membros Suplentes:

Prof^a. Dr^a. Eloísa Helena Santos
Faculdade de Educação – UFMG

Prof. Dr. Ricardo Carvalho
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - UFMG

Dedico esta tese:

À minha mãe (in memoriam), mulher que ousou,
gerou sonhos e me educou a ser o que sou.

Ao prof. Domênico Battocchio (in memoriam), minha
inspiração de cientificidade.

Ao meu esposo, companheiro e amigo Maurício.

À Ana Célia e Marina, certeza de vãos maiores.

Aos professores de educação a distância.

AGRADECIMENTOS

À Lucília Machado que, com dedicação e amizade conduziu-me ao término desta etapa, pelas preciosas orientações, confiança em minha capacidade, abertura ao diálogo e por ter me oferecido oportunidades que se transformaram em grandes vãos.

À Helena Hirata pela acolhida, acompanhamento e orientações que muito contribuíram para a minha formação no período do doutorado-sanduíche na França.

A todos que me ajudaram no período do doutorado-sanduíche, especialmente:

Ao Institut de Recherches sur les Sociétés Contemporaines (IRESCO-CNRS), especialmente, à equipe do GERS, pelo precioso espaço de discussão e trocas intelectuais e pela acolhida amiga. Em especial, agradeço à Danièle Kergoat, Danielle Chabaud-Rychter, Hélène Le Doaré, Danielle Senotier e Jacqueline Coutras.

À Emmanuelle, pela correção do Rêsumé e à Karima e Claire, pela partilha da sala e de tantos momentos felizes.

À Eloísa Helena, pelas trocas intelectuais e pela escuta amiga. À Aparecida Neri e Maria Amália, pela amizade e partilha de experiências.

Ao Bernard Charlot, pela presença protetora num momento difícil e, também, à Elisabeth Bautier e ao Yves Rochex, cujo acolhimento e abertura, me possibilitaram férteis momentos acadêmicos na Universidade de Paris VIII.

Ao Yves Clot, base da minha produção teórica, por ter me oferecido tempo, escuta e preciosas pistas de estudo.

À equipe do Laboratoire Travail et Mobilités da Universidade de Paris X, pelo esforço de interlocução e pelos livros enviados.

À Nicole Mosconi, pela disponibilidade e pelas contribuições dadas ao tema.

Ao padre Yves Boyer, pela acolhida fraterna em sua casa e presença amiga.

Ao Dom Luciano, aos padres Netto, Álvaro, Geraldo, Pedro Rubens, Paulo e a toda a família jesuíta que me apoiou e aconchegou no frio inverno francês.

Ao Maurício, pela compreensão, apoio e presença ao lado das nossas filhas e à Ana Célia e Marina que souberam compreender e cooperar nessa difícil missão.

Ao padre Aloísio e à equipe da igreja de Santa Efigênia, espaço de silêncio e oração que me foi, também, espaço de estudo e criação.

À D. Júlia, Maria do Carmo, Marco Antônio e Newton, amigos e irmãos que a vida me ofereceu.

Ao meu amigo e irmão Sérgio Campos, parceiro das letras e da ciência, pelo apoio, estímulo e presença constante.

Ao Jésus Santiago, pela escuta e intervenções fundamentais em meu processo.

A todas as pessoas que contribuíram para que este trabalho se concluísse, em especial, às equipes das Bibliotecas da Faculdade de Educação e da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais.

A Prof.^a. Maria Luzia Silveira, pela ajuda na correção do português.

Aos amigos do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, em especial, a Rosangela, Janete, Gabriela, Paula, Mill, Betânia, Justino e Adriana.

Ao CNPQ e à FAPEMIG, pelo apoio financeiro que me garantiram dedicação exclusiva aos estudos em diferentes períodos do meu Doutorado e à CAPES pela oportunidade concedida para o doutorado-sanduíche.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, especialmente, a equipe de apoio e de professores, em especial, ao Prof. Luiz Alberto Gonçalves.

Aos professores entrevistados que se dispuseram a contribuir com essa tese, por terem imprimido neste trabalho algo de si que o torna único e original.

Às minhas tias, pelo carinho, apoio e estímulo.

A todas as pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente, para a elaboração deste trabalho, muito obrigada!

***Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de
diversas maneiras; o que importa é modificá-lo.
(KARL MARX)***

RESUMO

Esta tese propõe uma reflexão sobre a subjetividade de professores e professoras em atividades de trabalho, considerando a introdução de inovações tecnológicas no campo educacional. O pressuposto teórico-metodológico é de que, havendo relação entre configurações subjetivas e atividades de trabalho, a subjetividade se manifesta, de forma sexuada, nas atividades de trabalho através dos sentidos que os sujeitos nelas colocam. A proposta é estudar a subjetividade implícita nas relações entre mudanças tecnológicas e organizacionais da educação a distância e as relações profissionais entre os sexos. O campo da educação a distância foi propício para identificar mediações entre tecnologias, re-organização do trabalho, atuação pedagógica e relações profissionais. O referencial teórico buscou aproximar duas fontes teóricas ricas, mas pouco articuladas: (1) a psicologia do trabalho fundamentada na linha cognitivista e histórico-cultural de Leontiev e a teoria da psicologia dos meios de trabalho e de vida de Yves Clot que propõem estreita relação entre atividade e subjetividade a partir da análise da atividade do trabalho e, (2) a teoria das relações sociais de sexo, na sociologia e psicologia do trabalho, que aborda as diferenças sociais entre os sexos como historicamente configuradas e cotidianamente reiteradas. Os dados foram coletados por meio de entrevista semi-estruturada, focalizada na história profissional, com roteiro composto por questões abertas, aplicado de forma livre e individual e registro de gravação pré-consentido. Além da entrevista, um questionário estruturado foi aplicado para coleta de dados quantitativos. Os temas abordados foram: trajetória profissional, função exercida no EAD, motivos de inserção nessa modalidade de educação, condições de trabalho, divisão técnica do trabalho, padrões de atuação, implicações da tecnologia de EAD nas relações profissionais, realização e expectativas profissionais. O grupo analisado foi composto por doze entrevistados, seis mulheres e seis homens, professores e/ou coordenadores de centros ou núcleos de educação à distância, com prática em educação presencial e educação à distância e vínculo profissional estável em instituições privadas. Para a análise dos dados tomou-se por base as técnicas das análises de conteúdo e de discurso. Os resultados indicaram que o trabalho docente se modifica na modalidade de educação à distância, torna-se mais coletivo com a formação de equipes multidisciplinares. Forte intensificação do trabalho foi registrada, os professores relataram aumento do número de alunos e maior complexidade nas relações pedagógicas, nas correções e avaliações de trabalhos discentes. Os professores indicaram que a prática atual e as questões relativas às inovações tecnológicas estão correlacionadas às experiências precedentes. Diferenças significativas na maneira como professoras e professores vivenciam esta experiência foram registradas. A forma de repensar e recriar a prática pedagógica e se engajar no desafio tecnológico deixa evidente o movimento subjetivo de investimento profissional e redefinição do sentido colocado na atividade profissional, para se adaptar ao momento de transição das novas exigências da profissão. A variação torna-se essencial quando, criar alternativas subjetivas significa criar novos sentidos para as transformações atuais do trabalho. O movimento de busca de sentidos partilhados, onde tais diferenças se neutralizam, pode significar um engajamento, individual e coletivo, a serviço de um objetivo comum.

Palavras-Chave : Subjetividade de professores, Educação a Distância, gênero.

RÉSUMÉ

Dans cette thèse, on propose une réflexion sur la subjectivité des professeurs et ces activités du travail en considérant les innovations technologiques du champ éducationnel. Les présupposés théoriques et méthodologiques font référence à la relation entre les configurations subjectives et les activités du travail, où la subjectivité se manifeste, de façon sexuée, à travers des sens que les sujets donnent à leurs activités. Pour étudier ce thème, il faut étudier la subjectivité dans les rapports entre les changements technologiques et organisationnels au enseignement à distance et les rapports sociaux de sexe. Le champ du enseignement à distance a proportionné l'identification des médiations entre les technologies, la reorganisation du travail et l'action pédagogique et professionnelle. Les références théoriques ont cherché deux sources riches mais qui sont peu articulées: (1) la psychologie du travail, fondée sur la ligne cognitiviste et historique-culturaliste de Leontiev, et la théorie de la psychologie des milieux de travail et de vie de Yves Clot qui proposent une étroite relation entre l'activité et la subjectivité à travers de l'analyse des activités du travail; et (2) la théorie des rapports sociaux des sexes, dans la sociologie et psychologie du travail, qui aborde les différences sociales entre les sexes au travail comme des différences historiquement configurées et quotidiennement répétées. Il s'agit de une recherche qualitative avec l'application de 12 (douze) entretiens semi-structurés, avec la durée de quarant minutes à une heure et demie, avec 6 (six) femmes et 6 (six) hommes, professeurs du supérieur, sur leurs trajectoires professionnelles. Les professeurs ont été invités à travers du contact sur quatre facultés brésiliennes qui font l'enseignement à distance. Les entretiens ont été enregistrés, avec leur consentements, et analysés aux méthodes d'analyse de discours. Pour compléter la recherche, un questionnaire a, aussi, été appliqué aux douze professeurs. Les thèmes abordés ont: les trajectoires professionnelles, les fonctions, le motif de la insertion dans cette modalité d'enseignement, les conditions et la division technique du travail, les modèles d'action, les entraînements de la technologie d'enseignement à distance aux relations professionnelles, réalisations et attentes des professeurs. Les résultats ont indiqué que le travail des professeurs change au enseignement à distance, il devient plus collectif avec la formation des groupes de travail multidisciplinaires. Une forte intensification du travail ont été enregistrée, les professeurs ont rapporté grossir le nombre des élèves et se trouver plus complexe les relations pédagogiques, les corrections et les évaluations des tâches scolaires. Les professeurs aussi rapportent que la pratique et les questions actuelles relatives à les innovations technologiques sont en corrélation avec leurs expériences antérieures. Des différences significatives, entre les sexes, ont été enregistrées dans leurs vies personnelles, dans les façons de repenser et de recréer la pratique pédagogique et de s'engager au défi technologique. C'est évident, au discours des professeurs, le mouvement subjectif de investissement professionnel et la redefinition du sens mis aux les activités pour s'adapter aux nouvelles exigences. Cette diversité de sens entre les sexes devient essentielle pour créer des alternatives subjectives qui sont traduit comme nouveaux sens pour les métamorphoses actuelles du travail. Le mouvement qui cherche des sens partagés, où les différences se neutralisent, peut signifier un engagement, individuel et collectif, qui rend service à un objectif commun.

Mot-Clef: Subjectivité des professeurs, Enseignement à distance, Genre.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – O PROCESSO DE TRABALHO E A TECNOLOGIA.....	33
1.1 - Fundamentos para pensar trabalho e tecnologia	33
1.2 - Tecnologia, trabalho e educação: mudanças relativas às tecnologias de educação a distância	41
1.3 - Relações de gênero e o mundo do trabalho	46
CAPÍTULO 2 – NA INTERFACE: ATIVIDADE E SUBJETIVIDADE	60
2.1 - A psicologia marxista de Leontiêv e o conceito de atividade	61
2.1.1 - O processo de formação do sistema de atividades	65
2.1.2 - A formação das ações e dos objetivos	70
2.1.3 - O movimento interno do sistema de atividades e a formação das imagens psíquicas	72
2.1.4 - A estrutura subjetiva do sujeito	76
CAPÍTULO 3 – CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR E SUAS ATIVIDADES NA EDUCAÇÃO PRESENCIAL E NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	80
3.1 - A educação presencial	80
3.1.1 - O sujeito da educação presencial: o professor e suas atividades.	81
3.2 - A educação a distância	96
3.2.1 - O sujeito da educação a distância: o professor e suas atividades	99
CAPÍTULO 4 – A PSICOLOGIA DOS MEIOS DE TRABALHO E DE VIDA	115
4.1 - Operações e técnicas: o percurso da atividade	118
4.2 - Questões relativas à transposição da modalidade de educação presencial à modalidade de educação a distância	121
4.3 - A intensificação dos ritmos do trabalho	141
4.4 - As discordâncias e custos cognitivos e subjetivos do trabalho....	145
4.5 - As regulações subjetivas	147
4.6 - Crítica acerca da gestão da subjetividade	150
4.7 - Gênero e estilo no trabalho	153

CAPÍTULO 5 – TRABALHO DOCENTE: UM CAMPO EM TRANSFORMAÇÃO?	159
5.1 - Trabalho docente: uma natureza diversa de outros trabalhos?	163
5.1.1 - Mudanças na maestria das técnicas de ensino: uma questão de criatividade	164
5.2 - Relações de gênero: novas perspectivas	174
5.3 - Análise das trajetórias	182
5.3.1 - As trajetórias masculinas	182
5.3.2 - As trajetórias femininas	184
5.4 - O sentido do trabalho	186
5.5 - Outros sentidos dados às atividades docentes exercidas nos cursos a distância	194
5.6 - Subjetividade – engajamento em atos e valores: o sentido das atividades	200
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	203
REFERÊNCIAS	218
APÊNDICES	239

LISTA DE SIGLAS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – EAD

LISTA DE ESQUEMAS

ESQUEMA I – Articulação dos três eixos teóricos	19
ESQUEMA II - Estrutura anular.....	64
ESQUEMA III – Passagem ao subjetivo	74
QUADRO I – Centros de Educação a distância em funcionamento em Belo Horizonte	24

INTRODUÇÃO

Interrogar uma realidade, cujo acesso às tecnologias de informação e comunicação tem se ampliado rapidamente, ainda que de forma diferenciada, é propor novos olhares que possibilitem enxergar as alterações nos hábitos e padrões de produção e consumo, a globalização de referências culturais e a reorganização das formas de exercer diversas profissões. Para ir mais além, interrogar esta realidade é privilegiar o reconhecimento do sujeito do trabalho e suas formas de inserção nestas transformações.

De fato, nas três últimas décadas, as transformações socio-econômicas e culturais mundiais ganharam tal rapidez que fizeram do século passado, um século de inúmeras contradições, entre o velho e o novo, o tradicional e o moderno. Nas ciências sociais e econômicas ampliaram os debates sobre os processos capitalistas de trabalho, as implicações sociais de suas transformações técnicas, de suas formas de organização e de gestão, as mudanças nos padrões de industrialização e no mundo do trabalho em geral. Discute-se, face à revolução tecnológica, as novas formas de racionalização dos processos de produção, o surgimento de novos modelos de gestão da força de trabalho e os novos requerimentos de perfil profissional dos trabalhadores.

Todas estas investigações são pertinentes. O interesse dessa tese não é propriamente o estudo sobre a difusão das novas tecnologias no mundo do trabalho, assunto por demais apreciado nas produções científicas atuais. Pretende-se, aqui, tentar compreender aspectos da subjetividade de homens e de mulheres em atividades de trabalho, considerando este momento, o de introdução e aceleração de inovações tecnológicas, propício para se interrogar sobre esta questão. Para enfrentar este desafio, entende-se que não se pode prescindir da idéia de que o trabalho tem seu movimento dinâmico, que se constrói sob o ponto de vista histórico, econômico, social, cultural, político, e, também, pessoal.

Analisar as dimensões subjetivas nas relações de trabalho pressupõe pensar o trabalho como essencial à vida humana. O trabalho cumpre uma função evolutiva,

embora não linear e não isenta de contradições, tanto no nível pessoal, quanto no nível social. Se existem dilemas, eles estão aqui, se existem saídas é, também, no mundo do trabalho que iremos encontrá-las.

O interesse dessa pesquisa se concentra na busca de elementos que permitam orientar a compreensão das relações existentes entre as configurações subjetivas e a re-organização de processos do trabalho que ocorre no campo educacional.

O campo da educação é um dos reflexos atuais dessas mudanças. É fácil perceber que no Brasil, como também em outros países, vêm-se modificando significativamente as relações sociais no campo educacional. Trata-se da tentativa de acompanhar o processo de transformação econômica e cultural e, mais ainda, de reafirmação da lógica capitalista através da liberalização plena das relações de mercado, de modo que a educação passa a ser vista e tratada como um produto comercial rentável, como qualquer outra mercadoria.

Pretende-se recuperar, aqui, a idéia do professor como sujeito da ação do sistema educativo. Dar-lhe uma dose de visibilidade, percebê-lo como sujeito e agente de profundas mudanças do processo pedagógico, é admitir que os professores de hoje possam ser nomeados como os artesãos e artistas desta nova era.

Por estas razões, o ponto de partida dessa tese envolve considerações sobre a educação superior a distância, pois esta modalidade educacional tem se mostrado ser um âmbito privilegiado para a identificação das mediações entre mudanças tecnológicas e atuação profissional nesse contexto de transformações educacionais. A educação a distância, campo fértil e estimulante para grandes debates e investigação, tal como se apresenta hoje, mediado pelas tecnologias de informação e comunicação e sob domínio dos serviços da rede particular de educação, é o que define o interesse particular dessa tese.

Entretanto, não se pretende aqui fazer o proselitismo fácil e barato dos novos meios, produções, ferramentas e instrumentos pedagógicos, nem de alimentar qualquer ilusão de que a tecnologia seja solução de problemas educacionais que vêm se configurando há anos ou possibilidade de maior controle social. Não se pretende, muito menos, deixar passar a imagem ficcional de uma sociedade em

comunicação via satélite, sem fronteiras, globalizada, democrática e de acesso aberto a todos.

O campo da educação a distância será focalizado aqui, como o universo de análise dos momentos de transição das trajetórias profissionais de alguns professores. Trata-se de um campo propício para a identificação das mediações entre tecnologias, atuação pedagógica e relações profissionais, num ambiente de processo, de mudança, como tem sido os últimos anos.

Essa pesquisa parte do pressuposto de que na atividade docente de educação superior surgiram, nos últimos anos, mudanças significativas na sua forma, com implicações importantes para o seu conteúdo. Dentre essas transformações, destaca-se a modificação nos meios de trabalho com o emprego amplo das tecnologias de informação e de comunicação enquanto instrumental de pesquisa, de educação e de extensão. Quais são estas mudanças? Como a mediação tecnológica aplicada à educação pode ocasionar mudanças significativas na prática docente? Como essas transformações nos meios de trabalho têm refletido no conjunto das relações pedagógicas?

Pretende-se demonstrar que as alterações nos aparatos tecnológicos que servem de meio para o exercício da educação a distância são apenas a ponta do *iceberg*, pois, por baixo desta aparente evidência, existem flexões biográficas importantes nas trajetórias de professores e professoras que precisam ser evidenciadas. Se estiverem ocorrendo transformações na ação de educar, torna-se necessário compreender as relações intrínsecas entre essas alterações, as atividades e as trajetórias desses professores.

Ao exercer uma atividade de educação qualquer ou, em específico, uma atividade de educação a distância, os professores estão atribuindo a estas atividades, sentidos particulares, que configuram suas trajetórias de vida e de sua história profissional, criando assim, estratégias variadas para dar novos significados aos desafios da prática acadêmica.

Num universo profissional em que tudo é muito novo e fascinante, são, por isso mesmo, colocadas também muitas perguntas: O que pensa este professor? Quais são suas expectativas? Como se direciona e se posiciona diante destes novos

registros tecnológicos? Quais seus anseios e suas angústias? Quais os movimentos subjetivos têm sido realizados em face dessa nova realidade profissional? Este processo de transição de atividades docentes estará sendo permeado por conflitos? Como estes estarão sendo resolvidos?

A mudança do processo de trabalho, das ferramentas, das formas de operacionalização das relações profissionais e das relações entre os sexos no trabalho, provoca um movimento subjetivo de cada professor que aciona um processo de redefinição do sentido colocado em sua atividade profissional.

O referencial teórico

O referencial teórico utilizado tanto na construção do problema da pesquisa como na análise e discussão dos dados foi buscado na sociologia e psicologia do trabalho, especialmente, na teoria da psicologia dos meios de trabalho e de vida de Yves Clot, nas idéias que este autor desenvolve acerca da subjetividade como engajamento de atos e valores no campo do trabalho e, também, na teoria das relações de gênero.

O primeiro ponto desta tese trata de identificar a subjetividade implícita nas atividades de trabalho. A questão da subjetividade no trabalho tem sido o centro das discussões da psicologia do trabalho e da psicopatologia/psicodinâmica do trabalho há vários anos e hoje, ainda, nos remete a embates importantes. O conceito de subjetividade é amplo e requer ser apurado.

O referencial teórico da psicologia do trabalho fundamentado na linha cognitivista e histórico-cultural de Leontiev e, recentemente, nas contribuições de Yves Clot. Não há como compreender os processos de trabalho sem passar pela subjetividade do trabalhador, sem analisar a vida psíquica dos sujeitos na relação entre atividade e subjetividade (CLOT, 1995).

O segundo ponto trata de um desdobramento para aproximar duas fontes teóricas muito ricas, mas pouco articuladas, a subjetividade no trabalho e as relações sociais entre os sexos no mundo do trabalho. Para articular esta fronteira foi posta a seguinte questão: as relações sociais de sexo implicam diferentes formas de

explicitar a subjetividade no trabalho docente quando este se encontra mediado por inovações tecnológicas e se processa a distância?

Essa questão traz os seguintes pressupostos:

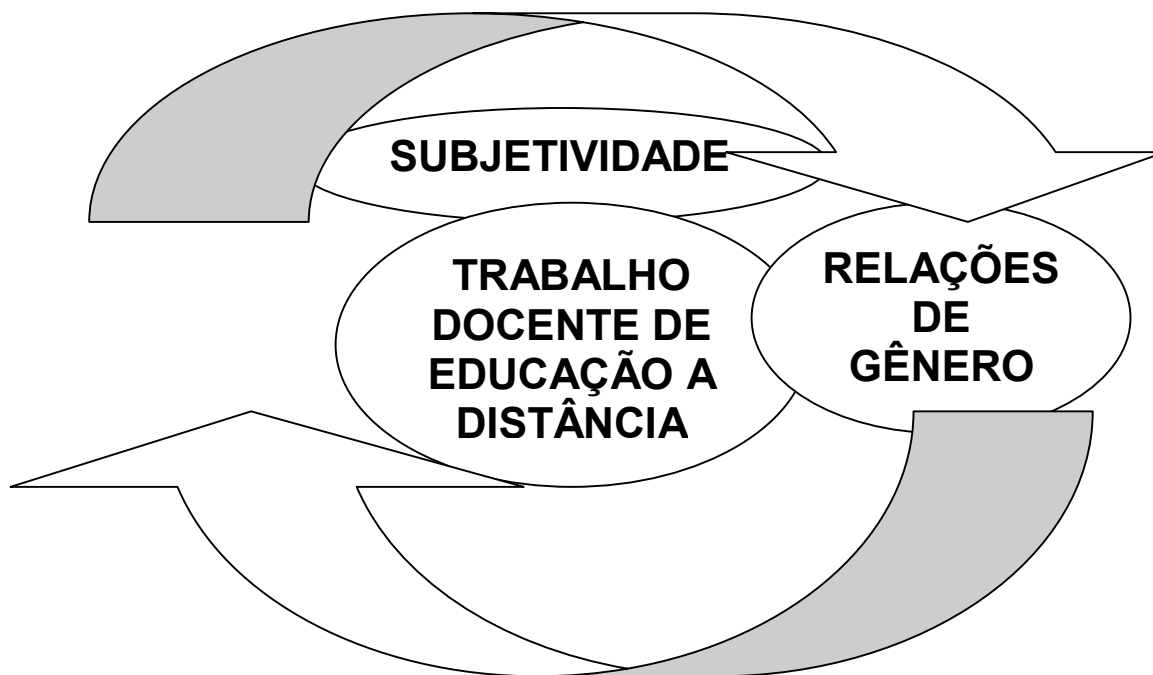
- A tecnologia provoca mudança no trabalho do professor;
- A educação a distância é um campo profissional atingido por mudanças tecnológicas consideráveis e é propício para investigar as declinações da subjetividade dos professores e as relações sociais de sexo;
- A subjetividade pode ser explicitada no engajamento em ações e valores do sujeito nas atividades realizadas;
- O mundo do trabalho está organizado de forma sexuada e existem relações sociais de sexo através das quais os sujeitos se interagem ao exercer suas atividades;
- Estas relações sociais de sexo são invisíveis mas permanecem determinantes tanto nas formas subjetivas de agir como nas interações profissionais; e
- Estas relações sofrem transformações embora não com a mesma intensidade que as mudanças tecnológicas nos processos de trabalho.

Uma atenção particular está sendo dada às trajetórias profissionais verificando como estas categorias incidem no sentido dado pelos professores às atividades de trabalho. Além do foco sobre os sentidos colocados nas inter-relações entre trabalho, tecnologia e subjetividade, indagar se existe, nestas inter-relações, diferenças significativas entre os sexos.

As relações sociais entre os sexos e a subjetividade, no mundo do trabalho, têm algo em comum: ambas se mantêm na invisibilidade das práticas cotidianas, estão de tal forma submersas nos discursos, que passam despercebidas a muitos pesquisadores.

Para formar o arcabouço teórico da tese, esta investigação científica sobre o trabalho do professor de educação a distância, tenta responder às questões relativas ao processo de trabalho, à tecnologia, à subjetividade e à organização social e sexual do trabalho dos professores. Temas estes que podem ser articulados, tendo como base três eixos centrais de investigação. Para visualizar a articulação dos três

eixos de investigação, será proposta a idéia de um sistema em movimento, conforme o seguinte esquema:



Esquema I - Articulação dos três eixos de investigação

O primeiro eixo, a organização do trabalho, tendo como elementos de análise a atividade do professor e suas especificidades; a relação com o trabalho; a caracterização do grupo, além da reflexão de alguns pontos fundamentais sobre a atividade acadêmica a distância e fatores como intensificação do trabalho e reconhecimento profissional.

O segundo eixo, a subjetividade, enquanto processo que se circunscreve nessas atividades, tendo como elemento central o sentido do trabalho, que se revela no engajamento em atos e valores do sujeito da educação a distância, proposto a partir da relação do professor com o trabalho, consigo mesmo e com os outros.

E, o terceiro eixo, transversal aos dois primeiros, as relações de gênero que não se evidenciam claramente, mas que estão presentes de forma “invisível” nas relações profissionais, tendo como elementos comparativos as análises dos dois primeiros eixos.

Estes eixos estão de tal forma justapostos que, em alguns momentos, se cruzarão, a despeito de toda boa exposição didática, para conservar as complexas articulações que foram propostas à reflexão.

O proposto é, então, estudar na educação a distância, as relações entre mudanças tecnológicas e organizacionais nos processos de trabalho de professores de nível superior, em especial, nas relações profissionais e sociais entre os sexos implicadas nesse processo de transformação dessa profissão e suas implicações para a subjetividade desses professores em relação a si mesmos, ao aluno e às atividades de trabalho em si.

Procedimentos metodológicos

Esta tese parte do pressuposto teórico-metodológico de que a subjetividade se manifesta nas situações de trabalho através dos sentidos que os sujeitos nelas colocam. Como as diferenças sociais entre os sexos são historicamente configuradas e cotidianamente reiteradas, ainda que sob patamares diferentes, os sentidos atribuídos à atividade e às suas transformações tendem a variar conforme o sujeito seja homem ou mulher. Esta variação, por sua vez, torna-se essencial quando, criar alternativas subjetivas possibilita fazer surgir novos sentidos para atividades que sofrem as transformações atuais do trabalho.

A introdução das inovações tecnológicas de comunicação a distância servirá, então, para esta pesquisa, não só como objeto de estudo dos novos meios de realização das atividades acadêmicas de nível superior, mas também como objeto de estudo de re-significações (colocação de novos sentidos) dessas atividades e da organização do trabalho do professor.

Assim, as preocupações dessa tese se voltam para compreender, no quadro geral das mudanças tecnológicas e organizacionais nos processos de trabalho, os sentidos atribuídos pelos professores de educação superior às atividades educacionais, às re-acomodações na divisão sexual do trabalho docente com a utilização das tecnologias de informação e comunicação, às mudanças nas relações

profissionais dos docentes, especialmente entre os sexos, ou seja, as configurações da subjetividade de professores e professoras neste contexto de mudança.

O interesse dessa pesquisa se concentrou na realização de um estudo delimitado do ponto de vista contextual e, que, mesmo tendo natureza exploratória, pudesse ajudar na busca de elementos teóricos e metodológicos que permitissem orientar a compreensão das transformações no trabalho docente, especialmente nas relações sociais entre os sexos e os sentidos atribuídos pelos professores e professoras às atividades de trabalho que exercem.

A especificidade do tema – a subjetividade – solicitou o emprego de metodologia qualitativa de análise dos depoimentos de professores e professoras entrevistados, tendo em vista captar os elementos que evidenciassem os sentidos atribuídos às suas atividades de trabalho. Buscou-se, para tanto, estudar o contexto e as manifestações da subjetividade docente, na sua singularidade e diversidade, implicadas nas atividades de trabalho, a partir de relatos profissionais e pessoais de professoras e professores de educação superior a distância, com vínculo profissional relativamente estável em universidades e/ou faculdades particulares.

Tornou-se necessário identificar, no grupo de professores entrevistados, traços de transversalidade em suas histórias profissionais, os sentidos dados às atividades de educação presencial e às atividades de educação a distância e como esses sentidos se interagem tendo em vista a organização social do trabalho entre os sexos.

Assim, foram definidos os critérios para a seleção do grupo a ser estudado, o instrumento e os procedimentos para coleta e análise dos dados.

A coleta dos dados

Inicialmente foi feita uma pesquisa em universidades e faculdades particulares da cidade de Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais, sobre a existência em funcionamento de projetos de educação superior a distância.

Foram identificados quatro Centros ou Núcleos de Educação a distância em funcionamento: um (01) centro em início de funcionamento numa universidade

pública e quatro (04) centros, em funcionamento, na rede particular da educação superior.

A pesquisa privilegiou, por questões metodológicas, os centros da rede particular de educação, setor que, à época da pesquisa de campo, apresentou maior tempo de experiência no âmbito da educação superior a distância mediado por tecnologias digitais. Historicamente, é fato que essa rede de educação, talvez pelo incentivo lucrativo do mercado, despontou primeiro nessa modalidade educacional.

A pesquisadora teve o cuidado de não tomar ambas, rede particular e rede pública de educação, como universo a ser pesquisado, devido a constatação de que existem grandes diferenças, em termos de políticas de educação, estrutura de funcionamento, valores e atitudes em relação à educação, práticas sociais e representações do mundo e de si mesmo, entre o pessoal de empresas privadas e o pessoal das instituições públicas (DUBAR, 1998)¹. Também, não se teve a pretensão de fazer estudos comparativos dessa ordem.

Os contatos com os professores foram realizados em seu ambiente de trabalho, geralmente, durante período de atividades ou no final do expediente. O espaço para os encontros foi cedido pela própria instituição de cada professor e, geralmente, contou com sala arejada, silenciosa e com mobiliário e iluminação adequados, o que favoreceu a realização das entrevistas.

Visando estabelecer o *rapport* inicial, bem como respeitar a escolha em participar ou não deste estudo, foram oferecidas, aos professores, informações sobre os objetivos da pesquisa sem entrar em detalhes que pudessem influenciar a qualidade dos dados. O pedido de consentimento para gravação foi feito previamente às entrevistas.

Os nomes dos entrevistados estão registrados sob pseudônimo, tendo em vista a necessidade de se preservar a identidade dos professores.

¹ “Il pourrait y avoir ainsi autant de différences d’attitudes, de pratiques sociales, prise privée et un cadre de la fonction publique que’entre celui-ci et un fonctionnaire d’exécution” (DUBAR, 1998:71).

Os Centros de Educação a Distância

Os quatro Centros de Educação a Distância escolhidos para integrarem esta pesquisa, apresentaram uma dinâmica de trabalho diferente, se comparados entre si². Por questões éticas, esses centros não são identificados no decorrer da pesquisa, cabendo apenas uma numeração de cada um, para fins didáticos: Centro 1, Centro 2, Centro 3 e Centro 4. A denominação Centro de Educação a Distância é uma denominação didática, dada pela pesquisadora, aos locais onde foram encontradas atividades de comunicação com alunos da própria cidade e/ou de cidades distantes, com a utilização de tecnologias de informação e comunicação, independente de qual seja.

Os Centros de Educação a Distância, em funcionamento na cidade de Belo Horizonte, no ano de 2001, refletem o início das atividades de EAD no país. Circunscritos às instituições privadas localizadas, os cursos, segundo informações das faculdades, estão devidamente credenciados junto ao MEC.

Os cursos a distância investigados apresentaram características bem heterogêneas, geralmente, são oferecidos para fins de extensão, atualização ou pós-graduação do tipo especialização e mestrado, com certificação para graduados de diversas áreas.

É importante dizer que, por seu foco estar centrado no trabalho docente, esta tese não objetivou uma investigação sobre o universo dos alunos e sequer procurou analisar conteúdos dos cursos ou a tecnologia propriamente dita.

² O caráter heterogêneo da educação superior é bastante discutido por vários autores, encontram-se CASTRO(1994), MARTINS(1998) e CURY(2000), entre outros.

**QUADRO I – CENTROS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA FUNCIONANDO
EM BELO HORIZONTE – ANO 2001**

Centros de Educação a Distância	Áreas de atuação	Nível de escolaridade	Nº de professores	Duração nº de alunos	Metodologia	Recursos Utilizados
CENTRO 1	Engenharia Direito Letras Pedagogia	Atualização ou Especialização a distância com certificação	04 a 08 professores 01 a 03 coordenadores	360hs em módulos 50 alunos	Ambiente Web Temas e discussões on-line Orientação tutorial Leituras e tarefas propostas	. Guia do aluno ; . Livro-texto impresso ; . Fita de Vídeo; . CD-ROM . Web-site com atividades on-line . Hipertextos e e-mail list . Planilhas automatizadas . Sala de aula virtual
CENTRO 2	Educação Economia Turismo e Línguas	Graduação Apoio ao presencial	Mesmos professores presenciais	Em média 50 alunos	Apoio pedagógico interno para os próprios alunos matriculados na instituição Discussões on-line Orientação tutorial Leituras e tarefas propostas	. Web-site com atividades on-line . Hipertextos; . Comunicação e-mail . Sistema de Videoconferência
CENTRO 3	Administração Pública e Áreas exatas	Extensão com certificação	01 a 02 professores	Média 100 alunos	Ambiente Web Discussões on-line Orientação tutorial Leituras e tarefas propostas	Web-site com atividades on-line Hipertextos;
CENTRO 4	Educação Psicologia Administração e Gestão Ambiental	Pós-graduação Stricto Sensu com certificação Consórcios com instituições públicas	01 a 02 professores	360hs em módulos Média 30 alunos por disciplina	Ambiente de videoconferência e Internet Aulas e discussões televisionadas Orientação tutorial	Videoconferência em tempo real via Satélite Rede Múltipla Web-site

Fonte: Informações colhidas nas secretarias dos centros de educação a distância – ano: 2001

Pelas informações coletadas, verificou-se que os alunos, matriculados nos Centros de Educação a Distância 1, 3 e 4, estavam dispersos por todo o país, eram juizes de comarcas distantes, um grupo de engenheiros interessados em implantar uma tecnologia inovadora em suas cidades ou um grupo de professores da educação básica lotados em diversas escolas do interior ou de outros estados. Esta facilidade de abranger todo o país pode abrir possibilidade para a socialização da educação brasileira, porém, como reflete esse professor, esse discurso é utópico, pois o acesso não é socializado:

Eu acho que é uma mídia que deve ser explorada, vem sendo mais explorada porque é barato! A grande vantagem de se ter curso pela Internet é que é barato. O custo é baixo e o acesso é para milhões de pessoas. Você pode democratizar a educação através da mídia, é uma vantagem. A videoconferência também democratiza, pode democratizar... Vamos pensar que seja um aspecto positivo. Eu acho que é um campo que está se abrindo, que tornou acessível a educação. Em que pese, a maioria dos cursos são todos pagos. Não são tão acessíveis assim, não é mesmo? (Prof. José Carlos).

O professor sabe que a tecnologia de videoconferência é uma tecnologia de baixo custo, mas sabe também que essa tecnologia está a serviço de poucos.

No que se refere aos programas das disciplinas, observou-se que estes utilizam apresentam conteúdos condensados, que são desenvolvidos e aprofundados pelo aluno, com o acompanhamento de monitores/tutores. Os recursos tecnológicos utilizados são variados e não são adotados de forma somatória, mas complementares, ou seja, verifica-se uma mesclagem de recursos tecnológicos na mesma aula.

Atualmente, no campo da educação e das técnicas educacionais, tanto em cursos presenciais como em cursos a distância, a utilização dos meios tecnológicos, como *softwares* educativos ou apostilas virtuais, por exemplo, convivem com meios e técnicas didáticas tradicionais. Essas técnicas de natureza tão variada, do livro didático às redes informáticas, passando pelos sistemas multimídia, coexistem como recursos tecnológicos disponíveis aos professores.

No Centro de Educação a Distância 3, os materiais impressos são elaborados pela equipe de professores de cada curso e, geralmente, contam com instruções básicas sobre o curso e um livro-texto no qual o curso se baseia.

Dentro do campo investigado encontramos duas formas de educação; (1) a educação realizada através de videoconferência e, (2) a educação realizada através da comunicação via internet. Estas duas maneiras de atuar no campo trazem suas especificidades. A diferença entre a educação realizada através de videoconferência e a educação realizada através da comunicação via internet foi registrada, principalmente, pela variação das técnicas e dos meios de comunicação.

A educação a distância via videoconferência foi encontrado em um dos centros visitados, que não está aqui especificado, para proteger sua identificação. Nele, as aulas acontecem com os alunos reunidos em salas de conferências do centro acadêmico de educação a distância que apresenta uma infra-estrutura própria para entrar em comunicação via-satélite com o professor do curso que se encontra em outra região do país. O professor, por sua vez, em sua cidade, ministra sua aula numa sala de conferência do centro de educação a distância de sua universidade e recebe imagens e sons dos alunos, através dos canais de televisão especiais: “Na videoconferência, você dispõe de câmara, de recursos de vídeo, fitas de vídeo. Você pode conversar... os alunos podem te apresentar material, trocar através do próprio vídeo. O recurso é potente!” (Prof. José Carlos).

O sistema de videoconferência implantado nesta instituição particular conta com um convênio assinado entre universidade pública e privada. Os professores da instituição visitada eram oriundos de uma universidade pública de outro estado do Brasil. Eles foram convidados para ministrar os cursos e receberam toda infra-estrutura de apoio (passagens aéreas, hospedagem e pagamento por hora de trabalho) para ministrar as aulas na sala base de conferência da instituição.

Eu acho que, de um modo geral, somos uns dos primeiros convênios de educação virtual no país. Hoje já existem outros já caminhando para isso mas estamos aprendendo, mesmo com os três anos que nós estamos aí, nós estamos aprendendo. (Prof. Rodrigo).

Cada vez mais os convênios entre instituições públicas e privadas estão deslocando profissionais e realizando intercâmbio de práticas e conhecimento. O sistema de videoconferência não foi encontrado nos outros centros de educação a distância estudados.

Outra opção de educação a distância encontrada nos outros três centros visitados foi a educação realizada através da comunicação interativa da rede www.

Os cursos realizados através da internet contam com uma estrutura física montada dentro da universidade que pode ser acessada, através do site da universidade e da home-page do curso na qual o aluno está matriculado. O acesso é feito pelo aluno por intermédio de uma senha individual e intransferível, teclada de qualquer computador, em qualquer lugar do país. Os professores respondem às questões colocadas através da comunicação por correio eletrônico e, em tempo real, no espaço de aula virtual disponibilizado e nos chats com horários agendados previamente. Não se despreza, em casos excepcionais, a comunicação via telefone ou correio tradicional.

Um ou dois encontros presenciais antes do início do curso e durante o período de avaliação é um procedimento comum, pois foi encontrado em todos os centros de educação a distância, inclusive, aquele realizado por videoconferência. Trata-se de um requisito legal para a aquisição de credenciamento junto ao MEC. Estes encontros presenciais são planejados com antecedência, conforme relata esta professora:

Você tem um dia, há uma data que vai ser marcada que você vai se encontrar com eles. Então, por conta dessas circunstâncias, já previstas, você tem que oferecer uma atividade que, de fato, dê conta de explicitar ou de verbalizar todos os caminhos pelos quais ele deva passar. (Prof. Cláudia).

Para se entender a interação pedagógica nos cursos de educação a distância, é preciso imaginar professor e aluno num processo educação-aprendizagem virtualizado, ou seja, que acontece em tempo real sem a presença física de ambos.

Para compensar a ausência física, utilizam-se recursos tais como: uma filmagem, uma foto ou uma sessão de aula presencial. Como diz a professora

Cláudia: “Além disso, são produzidos bons textos, são produzidas resenhas, gêneros que são próprios do mundo acadêmico.” (Profª. Cláudia).

Tanto no processo educativo produzido pela videoconferência quanto por meio da tecnologia informática, além das aulas virtuais, outras atividades são desenvolvidas nestes ambientes, entre elas, simulações, oficinas de trabalho, jogos de papéis, debates, atividades de conversação, monitoração das tarefas, consultas e correções, exames interativos, trabalho por projetos, elaboração de texto coletivo, etc. Todas essas atividades são baseadas em uma fundamentação teórica densa e previamente escolhida.

Apesar de a pesquisadora ter sido informada sobre a existência de EAD no Centro 2, sua visita constatou que, apesar de haver uma estrutura física (prédio disponibilizado para esta atividade e equipe de coordenação e professores), o Centro 2 utiliza a metodologia de educação a distância internamente, com oferta especial de apoio aos alunos de graduação da própria instituição e realiza, em substituição a algumas atividades didáticas presenciais, como por exemplo, as aulas do sábado, aulas a distância, nos cursos regulares.

Apesar da diversidade encontrada, optou-se por estudar os quatro centros de EAD, levando-se em consideração que o objetivo dessa pesquisa é a compreensão das transformações no trabalho docente, especialmente nas relações sociais entre os sexos e os sentidos atribuídos pelos professores e professoras às atividades de trabalho que exercem.

O instrumento de investigação

Os dados foram coletados por intermédio de entrevista semi-estruturada focalizada na história profissional de cada professor. O roteiro, em anexo, está composto por questões abertas e foi aplicado de forma livre e individual, com registro de gravação pré-consentido. O roteiro, que se encontra em anexo, contemplou poucas perguntas que foram formuladas para conduzir a entrevista e tentar identificar a trajetória profissional do (a) professor (a), os sentidos atribuídos à atividade docente da educação a distância e as expectativas quanto ao futuro profissional. As

entrevistas tiveram duração variável, entre quarenta minutos e uma hora e meia, e foram realizadas no próprio local de trabalho dos (as) professores (as).

Além da entrevista, foi entregue a cada professor um questionário estruturado, que se encontra em anexo, visando a coleta de dados quantitativos. Ao professor foi dada a opção de respondê-lo logo após a entrevista ou em dia subsequente.

Os temas abordados, em ambos os instrumentos, giraram em torno dos seguintes assuntos: trajetória e perfil profissional, função exercida no EAD, motivos de inserção nessa modalidade de educação, dimensões subjetivas do trabalho, condições de trabalho, avaliações sobre as condições do trabalho, divisão técnica do trabalho, padrões de atuação, diferenças de atuação, implicações da atividade de EAD nas relações profissionais, realização e expectativas profissionais.

A análise dos dados

Os dados qualitativos coletados foram analisados tomando-se por base as técnicas das análises de conteúdo e de discurso. Foi necessário descobrir os núcleos de sentido, sua frequência significativa e definidora do caráter do discurso. Buscou-se identificar, também, os traços de transversalidade comuns entre o grupo masculino e o grupo feminino, as histórias profissionais e as formas de significar suas atividades de trabalho.

Estas análises foram realizadas tendo como pressuposto que as noções de sentido e de sujeito, em vez de serem dados a priori, são constituídas historicamente nas relações sociais e determinadas pelas inserções objetivas no jogo do processo sócio-histórico em que os discursos são produzidos. O discurso é considerado, aqui, como o movimento da linguagem e, ao mesmo tempo, a prática significativa socialmente desenvolvida, nele as palavras adquirem pleno sentido ao demarcarem a inserção do sujeito nas relações sociais.

Dentro destas diretrizes metodológicas, a análise dos dados contemplou os seguintes passos:

- a) Leitura do material coletado;
- b) Constituição do *corpus* de análise;

- c) Preparação das entrevistas em unidades básicas de análise;
- d) Levantamento de núcleos de sentido (temas);
- e) Agregação dos dados em categorias;
- f) Verificação das condições de produção da palavra;
- g) Observação da dinâmica, estilo, elementos atípicos e figuras de retórica do *corpus*;
- h) Interpretação dos resultados à luz do referencial teórico.

O grupo pesquisado, composto a partir dos contatos feitos nas instituições de educação superior da rede particular, incluiu, inicialmente, dezessete (17) professores e/ou coordenadores de centros ou núcleos de educação a distância sendo, nove (09) mulheres e oito (08) homens, todos com prática nessa modalidade educacional.

O perfil dos professores entrevistados

Dos dezessete (17) inicialmente entrevistados, doze (12) foram escolhidos para comporem o universo a ser analisado – seis homens e seis mulheres. O universo circunscreveu aquelas entrevistas cujos docentes apresentaram funções semelhantes e tempo de experiência em educação a distância relativamente comum. Este cuidado pretendeu garantir uma certa homogeneidade tendo em vista os fins comparativos desse estudo, apesar da intenção, o grupo dos doze professores apresentou-se ainda bastante heterogêneo.

Grupo das professoras: A faixa etária variou de trinta e seis (36) a cinquenta e oito (58) anos, sendo que a idade média encontrada foi de 46,6 anos. A maioria tinha dois filhos, com exceção de uma, com 07 (sete) filhos. Quanto à inserção sócio-econômica, foram observadas tanto a ocupação da mulher quanto a de seu parceiro. O grupo foi composto por mulheres pertencentes a um grupo sócio-econômico bem homogêneo, profissionais liberais de nível superior, funcionárias públicas e aposentadas. Todas eram casadas, quatro com professores universitários e duas

com engenheiros. Na ocasião das entrevistas, ocupavam cargos administrativos de coordenação de curso, de pesquisa, de núcleo ou centro de estudos.

As professoras possuíam tempo de experiência em educação presencial entre dez (10) e trinta e cinco (35) anos, (média de 25,2 anos), tempo de educação superior entre quatro (04) e trinta e cinco (35) anos, (média de 20,8 anos). Na educação superior a distância, o tempo de experiência é bem mais recente, cerca de um (01) ano a um ano e alguns meses de atuação na área.

Grupo dos professores: A faixa etária variou de trinta e seis (36) e cinquenta e quatro (54) anos, sendo que a idade média encontrada foi de 44,6 anos. Todos eram casados: dois, com advogadas, e os outros, com nutricionista, engenheira, pedagoga e funcionária pública federal. O grupo foi composto por homens pertencentes a um grupo sócio-econômico bem homogêneo, profissionais liberais de nível superior, funcionários públicos e aposentados, ocupando cargos administrativos de direção universitária e coordenação de curso, de pesquisa, em núcleo ou centro de estudos.

Os professores possuíam tempo de experiência em educação presencial entre nove (09) e quinze (15) anos, (média de 12,16 anos); todos ingressaram diretamente na educação superior. Na educação superior a distância, o tempo de experiência dos professores é um pouco maior que o das professoras, mas também é bem recente e varia entre dois (02) e quatro (04) anos de atuação na área.

A caracterização mais detalhada dos professores está abordada no último capítulo desta tese, onde se realiza uma discussão sobre as relações de gênero e se propõe uma comparação de suas trajetórias profissionais.

O primeiro capítulo permitirá uma reflexão sobre a tecnologia na evolução humana e no trabalho. Leroi-Gourhan provoca a discussão sobre os limites da humanidade no processo de transformação tecnológica e sobre as significativas mudanças no trabalho docente, evidenciadas nas mudanças relativas ao uso das tecnologias de informação e comunicação e às relações de gênero.

O segundo, introduzindo a interface entre subjetividade e atividade, propõe o estudo do sistema de atividades, tal como foi proposto por Leontiev. Buscou-se, assim, recuperar o debate que a psicologia soviética procedeu a respeito das

relações entre indivíduo e sociedade, dos nexos entre a atividade do indivíduo e o funcionamento de seu aparelho psíquico, na tentativa de pensar teoricamente a atividade fazendo interface com a subjetividade, no mundo das relações concretas como é o mundo do trabalho.

Tomando, como parâmetro, as reflexões precedentes sobre o sistema de atividade, o terceiro capítulo foi destinado a evidenciar a caracterização do professor e do contexto de suas atividades nas modalidades de educação presencial e educação a distância e perceber como ocorrem as transformações significativas na prática e na organização social do trabalho docente. Buscou-se conhecer, além de alguns aspectos das atividades docentes presenciais e aspectos das atividades de educação a distância, ambas, em sua organização e método, também, os processos relacionais e subjetivos que permeiam os discursos e as práticas docentes.

O quarto capítulo propõe evidenciar a interface da relação - atividade e subjetividade -, a partir da análise da atividade do trabalho docente. Segundo Yves Clot, o trabalho real se apresenta sempre como um meio formador para aqueles que trabalham. Para fazer uma “*psychologie des milieux de travail et de vie*”, Clot procura inscrever a subjetividade na atividade de trabalho, analisando situações concretas observadas em diferentes setores da indústria e dos serviços para fazer redescobrir a experiência do trabalho como prova formadora para aqueles que a vivem.

O quinto e último capítulo, foi destinado às reflexões sobre as transformações do trabalho docente. Utilizando-se das referências teóricas dos estudos precedentes, uma análise sobre as mudanças no trabalho docente foi elaborada, tendo como foco (1) as mudanças relativas às técnicas de educação com a utilização da tecnologia de informação e comunicação e, (2) as mudanças na organização do trabalho evidenciadas nas relações de gênero. As análises relativas ao item (2) evidenciam o estudo comparativo das trajetórias entre os professores e professoras entrevistados.

CAPÍTULO 1 – O PROCESSO DE TRABALHO E A TECNOLOGIA

1.1– Fundamentos para pensar Trabalho e Tecnologia

Por ser essencialmente humano, o trabalho traz impresso em si, o projeto, a lei determinante do seu modo de operar e a vontade subjetiva. Transformando a natureza, seja de si mesmo, seja externa ao seu próprio corpo, o ser humano 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, 1968a, p.202).

Do processo de trabalho, o ser humano extrai, além do produto de seu trabalho, sua maneira de ser, de se relacionar consigo, com a natureza, com os outros e de se posicionar diante do mundo e da sociedade em geral. Na medida em que exerce seu trabalho, o trabalhador vai adquirindo a possibilidade de relacionar-se socialmente, de criar e de ser.

Ao longo da história das civilizações, esta possibilidade das relações sociais, do criar e do ser, impulsionou a evolução geral dos processos de trabalho. Com o desenvolvimento do capitalismo industrial, os artesãos e camponeses se tornaram trabalhadores assalariados e, estes se tornaram especializados, sob o taylorismo-fordismo.

Com as atuais mudanças (organizacionais e tecnológicas) no mundo do trabalho, as tendências de racionalização do trabalho têm apresentado características semelhantes em todos os países que se encontram sob as pressões da atual reestruturação econômica. Os discursos atuais sobre transformações nos processos de trabalho têm privilegiado as similitudes dos processos de racionalização, independente se esses se dão nos processos industriais ou de serviços.

Da parte dos trabalhadores que se especializaram se requisita, agora, um perfil profissional mais abrangente (DUBAR, 1996; MACHADO, 1998; BARTOLI, 1998) e se redesenha novas relações de espaço e tempo de trabalho (ZARIFIAN,

2001). As relações formais de assalariamento, por sua vez, vêm cedendo espaço às relações informais, na maioria, acompanhadas por um aumento da precariedade das condições e das situações de trabalho (DAUCÉ, 1998; HIRATA, 1998; ZARIFIAN, 2000).

Entretanto, mesmo com essas transformações no mundo do trabalho, ainda que sob formas mais complexas e diversificadas, permanece o papel ontológico do trabalho, seu caráter transformador sob a base do metabolismo da natureza pelo homem.

O trabalho, para Marx (1968), tem como primeira utilidade fornecer os meios para a subsistência humana, mas sua importância vai além, ao propiciar as condições fundamentais para o desenvolvimento da sociedade humana, dentre elas, a evolução tecnológica.

Leroi-Gourhan (1983), entretanto, nos propõe revisar a ilusão de que as sociedades modernas edificaram-se sobre as técnicas e, saindo dos antagonismos usuais, o autor propõe construir articulações que permitam rever a evolução tecnológica a partir do diálogo entre técnica e antropologia, que pode se traduzir no diálogo entre o “*homo sapiens*” e o “*homo faber*”.

O autor cita a descoberta do Australopitécus - “o mais primitivo dos candidatos à humanidade”. “Homens...”, diz ele, ao lembrar que dominavam algumas técnicas rudimentares, “... eles eram certamente, pois uma atividade técnica refletida é a nossa própria em face dos animais...”.³

A técnica aparece como responsável pela primeira qualidade humana, criando um diálogo entre inteligência humana, ferramentas e evolução técnica.

De todas as atividades humanas, a técnica é a única que nunca retorna ao seu ponto de partida: repensa-se Platão a cada geração, não se repensa as técnicas, se as aprende: os milhões de encontros entre os operários e a ferramenta fazem com que elas sejam aperfeiçoadas, cumulativamente, não melhorias insensíveis, como evoluem os seres vivos. De maneira que as técnicas, produto do pensamento humano, têm uma vida que escapa a humanidade individual, cada

³ “Hommes” ils l'étaient certainement, car une activité technique réfléchie est notre propre en face des animaux, mais est-ils possible alors de conserver une image monolithique de l'humanité? (LEROI-GOURHAN, 1983, p.86).

um as toma no ponto em que elas se encontram e elas correm a sua frente até à geração seguinte. (LEROI-GOURHAN, 1983, p.86-7)⁴.

De fato, a técnica é atividade humana e, também, produto social. Como atividade humana, permite a flexibilidade evolutiva dos processos de trabalho, como produto social, consegue cristalizar em si mesma os processos de trabalho anteriores a sua construção.

Segundo Marx (1963), o produto do trabalho concretiza o trabalho que antes era manifestado em movimento:

O trabalho está incorporado ao objeto sobre que atuou. Concretizou-se e a matéria está trabalhada. O que se manifestava em movimento, do lado do trabalhador, se revela agora qualidade fixa, na forma de ser, do lado do produto. Ele teceu e o produto é um tecido. (p. 205).

Trata-se de uma dialética onde os processos de trabalho materializam-se em produto do trabalho. Ao ler Leroi-Gourhan, percebe-se como a técnica ao se apresentar como “nova” ou “aperfeiçoada”, nada mais é do que esse acúmulo, essa cristalização das experiências, saberes, processos de trabalho, produtos do pensamento humano cristalizados em sua materialidade.

Segundo Leroi-Gourhan, esta geração herdou um quinhão de técnicas que, cumulativamente, foram aperfeiçoadas pelas gerações passadas e, no movimento da história, estão sendo novamente aperfeiçoadas por esta geração. Ao passar o tempo, será deixado, no testamento desta existência, o montante das técnicas herdadas e aperfeiçoadas, para as gerações futuras.

Com todo esse movimento, falar que se está constantemente ultrapassado em relação às técnicas, seguramente, não é o problema. Segundo Leroi-Gourhan (1983), pensar desta maneira é construir um falso problema, pois normalmente as técnicas estão sempre ultrapassadas. O ponto mais angustiante, segundo o autor, é outro:

⁴ “De toutes les activités humaines, la technique est la seule qui ne revienne jamais à son point de départ: on repense Platon à chaque génération, on ne repense pas les techniques, on les apprend: les millions de rencontres entre les ouvriers et l’outil font qu’elles progressent, cumulativement, pas améliorations insensibles, comme évoluent les êtres vivants. De sorte que les techniques, produit de la pensée humaine, ont une vie que échappe à l’humanité individuelle, chacun les prend au point où elles en sont et elles courent devant lui jusqu’à la génération suivante.”(LEROI-GOURHAN, 1983, p.86-7).

Para aquele que percorre de um lado para outro o espaço empoeirado dos milênios, o problema está de preferência no elo que liga a técnica ao cérebro do homem: saber se se é “homem” porque se fabrica ferramentas, saber se se pode com os filósofos, conceber dois tipos de humanidade, sucessivas a princípio, depois juntas na vida de cada um, a do *homo faber* e a do *homo sapiens*, saber se se pensa *faber* e *sapiens* com as mesmas áreas do cérebro, se os homens mais antigos não começaram por um cérebro onde o pensamento *sapiens* tinha somente um número muito limitado de compartimentos, se o cérebro técnico não ultrapassou no início o cérebro ‘cerebral’. (p.87)⁵.

Não basta, então, queixar-se de que as técnicas nos ultrapassam, como se elas existissem independentes de nós mesmos. Fundamental será, como o autor coloca, questionar-se sobre as intrínsecas relações entre a técnica e a nossa existência, na medida em que as origens de ambas se coincidem.

O que distingue nossos parentes antropóides dos animais, segundo o autor, seriam “... uma mão, um rosto, um cérebro equipado para atos técnicos e o esboço do resto, provavelmente sob a forma de uma linguagem que já se distingue dos sinais dos animais”.⁶

A possibilidade precoce de uma linguagem, associada à motricidade da mão e da face, gera uma articulação entre a atividade técnica de criação e a reflexão abstrata. Dois instrumentos, ferramenta e linguagem, seguirão o destino humano. O primeiro – a ferramenta – seguirá externa ao homem, mas a ele intimamente ligada, por toda sua evolução. O segundo – a linguagem –, dentro do homem, se associará ao pensamento superior, em suas diversas manifestações: religiosas, artísticas, filosóficas, etc.

Aos poucos, as técnicas foram cumprindo, anatomicamente e historicamente, um papel infra-estrutural, na medida em que o “cérebro intelectual”, integra-se lentamente ao “cérebro técnico”.

⁵ “Pour celui que parcourt de long en large l’espace empoussiéré des millénaires, le problème est plutôt dans le lien qui unit la technique au cerveau de l’homme: savoir si l’on est “homme” parce qu’on fabrique des outils, savoir si l’on peut avec les philosophes, concevoir deux sortes d’humanité, successives d’abord, puis conjointes dans la vie de chacun, celle de l’*homo faber* et celle de l’*homo sapiens*, savoir si l’on pense *faber* et *sapiens* avec les memes coins du cerveau, si les plus vieux hommes n’ont pas commencé par un cerveau où la pensée *sapienne* n’avait qu’un nombre de cases très limité, si le cerveau technique n’a pas dépassé au départ le cerveau “cérébral”.” (LEROI-GOURHAN, 1983, p.87).

O autor aponta que, durante longos milênios, as relações entre o intelectual e a técnica não tinham um caráter de dilema, “penosamente, a tecnicidade trabalhava para controlar um mundo exterior cuja provisão de mistério parecia inesgotável”⁷; entretanto, aos poucos, este dilema vem se diluindo e a técnica, aproximando-se da racionalidade intelectual. Isso aproximou os dois pólos da atividade humana, o técnico e o intelectual, e forçou, por exemplo, um diálogo entre a filosofia religiosa e a técnica científica. A questão é que, ao contrário de sua origem, o homem se distancia da técnica, a cada dia:

Os meios técnicos ultrapassaram os limites da resistência do mundo natural: o pouco que resta de mistério da matéria é tão tênue que deixa passar a luz; materialmente, a técnica rompeu os limites do globo terrestre. A automatização transportou o valor *faber* para fora do corpo do homem, reconstrói dispositivos de associações motoras que transpõem os centros técnicos do sistema nervoso humano. (LEROI-GOURHAN, 1983, p.89)⁸.

O uso da tecnologia em ações terroristas⁹, a possibilidade de perda de controle sobre o uso das armas nucleares, ameaça para toda a humanidade a evolução das técnicas genéticas aparecem como desafios aos limites da ética social e chega a colocar, como horizonte, experimentos envolvendo os próprios seres humanos.

Já em 1983, Leroi-Gourhan refletia estas questões. Sua visão, entretanto, deixa transparecer um certo cinismo que, nos nossos dias, é, no mínimo, inquietante:

O que acontece é sem dúvida grave, mas o privilégio de viver durante as gerações que foram escolhidas para conhecer o momento em que o homem se reencontrasse completamente nu diante de suas máquinas deve provocar uma reflexão confiante. A ciência é o produto de um longo diálogo entre o *homo sapiens* e o *homo faber* e não existe “cultura técnica” que seja pensável: o dia

⁶ “Les plus vieux anthropiens ont par conséquent une main, un visage, un cerveau équipé pour des actes techniques et l’amorce du reste, probablement sous la forme d’un langage qui se distingue déjà des signaux animaux.” (LEROI-GOURHAN, 1983, p.87).

⁷ Pendant de longs millénaires, les rapports entre l’intellectuel et le technique n’ont eu le caractère d’un dilemme: péniblement, la technicité travaillait à maîtriser un monde extérieur dont la provision de mystère semblait inépuisable.” (LEROI-GOURHAN, 1983, p.88).

⁸ “Les moyens techniques ont dépassé les limites de résistance du monde naturel: le peu qui reste de mystère de la matière est si mince qu’il laisse passer le jour; matériellement, la technique a rompu les limites du globo terrestre. L’automation a transporté la valeur *faber* hors du corps de l’homme.” (LEROI-GOURHAN, 1983, p.89).

⁹ Referência aos ataques terroristas de 11 de setembro de 2001, ao World Trade Center em Nova York Estados Unidos.

em que as máquinas escreverem as sinfonias, serão necessários homens para escutá-las; suas sinfonias estarão na seqüência que vai da batida nas pernas ao órgão. Um dia, as máquinas de pensar baterão o filósofo, pois elas poderão, numa fração de segundos, pensar em todos os sentidos, todas as situações intelectuais e morais possíveis; haverá contudo um filósofo diante de seu distribuidor de soluções para estabelecer o programa de integração das soluções de metódica do mistério natural? Para o homem espiritual, haveria alguma razão de se alegrar ao ver desaparecerem, um após outro, seus falsos problemas: não há pequeno gênio que presida a fundição dos metais, a terra gira, o homem não descende do macaco mas ele é a evolução de algo que pode parecer com ele (o macaco) muito antigamente, o cérebro é uma máquina extraordinária que pode se fazer ajudar por máquinas ainda mais extraordinárias. (p.89)¹⁰.

Esse “desamparo” atravessa os continentes e atinge toda a humanidade que se vê frente a um eminente “perigo de vazio, da civilização técnica rigorosamente pura”, que nos faz recusar a constatação de “descobrir nossa vida espiritual desesperadamente vazia”.

Ao contrário de ser desolador, este momento será precioso uma vez que será um momento de confronto. Confronto com o vazio que leva à contemplação de uma vida sem mistérios, confronto que servirá para responder nossas inúmeras questões.

O que Leroi-Gourhan apresenta é o distanciamento histórico do ser humano de suas origens, como se constata no exame paleontológico que evidencia um caminho para a técnica cada vez mais livre do plano fisiológico, cada vez mais distante da materialidade e, por outro lado, na atualidade, um retorno a essas mesmas origens de uma forma cada vez mais intrigante, quando os seres humanos propõem a integração do fisiológico e do técnico, caminha para o que o autor define como a “verdadeira catástrofe da sociedade humana”:

¹⁰ Ce qui nous arrive est sans doute grave, mais le privilège de vivre pendant les générations qui ont été choisies pour connaître l'instant où l'homme se retrouverait tous nu devant ses machines doit commander une réflexion confiante. La science est le produit d'un long dialogue entre l'homo sapiens et l'homo faber et il n'existe pas de “culture technique” qui soit pensable: le jour où les machines écriront des symphonies, il faudra des hommes pour les écouter; leurs symphonies seront l'échelle qui va du battement sur les cuisses à l'orgue. Un jour, les machines à penser batront le philosophe, car elles pourront, en une fraction de seconde, penser dans tous les sens toutes les situations intellectuelles et morales possibles; il y aura pourtant un philosophe devant leur distributeur de solutions pour établir le programme d'intégration des solutions de méthodique du mystère naturel? Pour l'homme spirituel, il y aurait quelque raison de se réjouir à voir disparaître l'un après l'autre ses faux problèmes: il n'y a pas de petit génie qui préside à la fonte des métaux, la terre tourne, l'homme ne descend pas du singe mais il monte de quelque chose qui a pu y ressembler très anciennement, le cerveau est une machine extraordinaire qu'on peut faire assister par des machines plus extraordinaires encore.” (LEROI-GOURHAN, 1983, p.89).

A verdadeira catástrofe teria sido a integração cerebral do aperfeiçoamento técnico, o desenvolvimento de seres com o cérebro técnico cada vez mais volumoso e complicado, com gestos cada vez mais precisos e eficazes, com técnicas inscritas na hereditariedade. (LEROI-GOURHAN, 1983, p.90)¹¹.

Fica claro, após a leitura desse autor, que nossa existência está fundada sobre a técnica na medida em que o “...triunfo da técnica não é pois aquele do *homo faber*, que ameaçaria tragar o *homo sapiens*, é o estado atual de um processo de evolução sobre o qual nossa existência de homens está fundada.” (LEROI-GOURHAN, 1983, p.91)¹².

Diante destas considerações, o autor acrescenta que as atividades superiores, intelectuais ou afetivas, estão refletidas sobre a infra-estrutura nervosa e mecânica que merecem atenção especial, uma vez que “... são elas que fazem e desfazem as ideologias, é delas que se poderia temer ver um dia imporem uma cultura rigorosamente técnica, uma irracionalidade fundada sobre o racional.” (LEROI-GOURHAN, 1983, p.91)¹³.

Assim, pode-se entender que o que nos ameaça não é o fato do mundo ser regido pela técnica, mas a perda dos valores fundamentais, tais como colocados pela ética Kantiana. Estudar as atividades superiores, intelectuais ou afetivas, refletidas sobre a infra-estrutura nervosa e mecânica, pode ser um caminho para se pensar o impasse da humanidade diante da técnica. Não se trata de julgar a técnica, absolver ou condenar seus sistemas utilitários, mas refletir sobre esse momento em que a técnica aqui se presentifica. Tendo em mente estas inquietações, a proposta é percorrer o caminho que vai da reflexão precedente sobre os impasses relativos aos avanços tecnológicos para a humanidade à análise do processo de trabalho de professores que utilizam recursos tecnológicos para ministrar cursos a distância.

¹¹“Le véritable catastrophe aurait été l’intégration cérébrale du perfectionnement technique, le développement d’êtres au cerveau technique de plus en plus volumineux et compliqué, aux gestes de plus en plus précis et efficaces, aux techniques inscrites dans l’hérédité.” (LEROI-GOURHAN, 1983, p.90).

¹² Le triomphe de la technique n’est donc pas celui de l’homo faber, qui menacerait d’enclotir l’homo sapiens, c’est l’état actuel d’un processus d’évolution sur lequel notre existence d’hommes est fondée.” (LEROI-GOURHAN, 1983, p.91).

¹³ Finalement, il reste ces activités supérieures, intellectuelles ou affectives, qui se réfléchissent sur toute l’infrastructure nerveuse et aujourd’hui, aussi, mécanique. Ce sont bien elles qui font et défont les

As questões, que surgem, são inúmeras: Como o estudo das atividades superiores, intelectuais ou afetivas, da própria subjetividade humana, pode contribuir para a compreensão das mudanças relativas ao trabalho docente? Quais seriam estas mudanças? Como os professores se posicionam diante destas mudanças?

Para responder a essas questões, o desenvolvimento teórico privilegia o tema da subjetividade, como inserido e fazendo interface com o sistema de atividades, de forma a possibilitar o movimento dinâmico do trabalho. A relação entre atividade e subjetividade tem como referência as contribuições teóricas de Leontiev (1986) e Yves Clot (1992, 1995, 1998, 1999, 2000). Leontiev, psicólogo russo da escola sociocultural, ao lado de Luria e Vygotsky, realizou estudos nas áreas do pensamento e linguagem, tendo como o foco a análise da atividade humana. Yves Clot, psicólogo e pesquisador francês, desenvolve pesquisas na área da psicologia do trabalho no Centre National des Arts et Métiers - CNAM do Centre National sur la Recherche Scientifique - CNRS de Paris.

Verificar como se processa a formação da atividade docente e perceber como este processo pode estar se transformando para dar lugar ao novo é a proposta desta tese, que articula as reflexões teóricas com uma discussão sobre as condições sociais e as demandas relativas ao trabalho dos professores.

Dois pontos de mudança subjetiva serão enfatizados de maneira especial ao longo desta tese: (1) as mudanças relativas às tecnologias de educação a distância e, (2) as mudanças relativas às questões das relações de gênero no mundo do trabalho docente. A hipótese é de que ambas as mudanças são base para se estabelecer novos parâmetros para as mudanças ocorridas no trabalho docente.

idéologies, c'est d'elles qu'on pourrait craindre de voir un jour imposer une culture rigoureusement technique, une irrationalité fondée sur le rationnel." (LEROI-GOURHAN, 1983, p.91).

1.2 – Tecnologia, Trabalho e Educação: mudanças relativas às tecnologias de educação a distância

A utilização das tecnologias de comunicação e informação¹⁴ destaca-se como fenômeno importante no quadro geral de diversas profissões e ocupações. A princípio, estas tecnologias destacaram-se como característica de profissões técnicas, tais como engenharia e ciências da computação, mais recentemente, o uso desta tecnologia galgou também o quadro geral de diversas profissões, entre elas, o setor educacional.

As atividades docentes de maneira geral e, particularmente, as da educação superior, evidenciam estar passando por transformações significativas quanto à forma e ao conteúdo. É significativo dizer que um elemento, que tem contribuído para essas transformações, seja a modificação nos meios de trabalho com o emprego ampliado das tecnologias de informação e de comunicação nas atividades de educação, pesquisa e extensão.

Na educação superior, a prática de ministrar cursos a distância traz variações metodológicas e organizacionais. Acionados, por motivos de maior competição do mercado educacional e demandas do setor da produção da tecnologia informática, os cursos a distância com recursos virtuais têm se tornado uma realidade, também no Brasil. Esses cursos desempenham um papel fundamental nas modificações do campo metodológico de educação, uma vez que traz como possibilidade a interatividade em tempo real. Professores e alunos se interagem, em tempo real, num ambiente virtual, em torno de informações que circulam através de recursos tecnológicos bastante avançados. As informações podem, através da interatividade em tempo real serem processadas, analisadas e criticadas de forma a produzir

¹⁴ O termo “Novas Tecnologias de Informação e Comunicação” – NTIC é o resultado de três vertentes: (1) a informática; (2) as telecomunicações e, (3) as mídias eletrônicas. Esta tecnologia é aplicada através de equipamentos computadores informatizados de diferentes configurações que apresentam grande poder de memorizar, processar, tornar acessível, comunicar e transmitir uma quantidade de informações (MENEZES, 2001). Por entender que a adjetivação “nova” pode refletir uma tendência comparativa discriminatória entre um “velho” ensino tradicional e um “novo” ensino, optou-se por retirar esta adjetivação, tratando apenas o termo como Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC.

algum conhecimento. Esses recursos permitem, também, aproximar professores de alunos que, por diversas razões, não poderiam estar numa sala de aula presencial.

É dado como suposto, pelos apelos mercadológicos, que se faz necessário apropriar-se das técnicas e das relações de trabalho proporcionadas pelos meios tecnológicos, como alternativa adequada para viabilizar o desenvolvimento de qualquer carreira.

A carreira docente não foge à regra. Nos últimos anos, pode-se observar um contínuo esforço de professores para fazer a apropriação adequada das tecnologias de informação e comunicação e implementá-las em sua prática pedagógica. A maior rapidez no acesso às informações e nos processos de comunicação evoca novos olhares sobre a realidade, caracterizada por alterações nos hábitos e nos padrões de consumo, em razão da globalização das referências culturais e da reorganização dos processos de produção.

O processo de trabalho do professor torna-se ainda mais complexo com a aplicação das tecnologias digitais na educação que permite, com a mediação do computador e dos sistemas de videoconferência via satélite, a criação de um espaço social maior, que expande as possibilidades de trocas sociais, novas formas de interações entre professor-aluno e de organização do trabalho pedagógico.

Os reflexos das inovações tecnológicas estão presentes em várias instâncias do setor educacional. No campo das relações político-educacionais nacionais, as diretrizes curriculares nacionais apresentam um traço de racionalidade essencialmente tecnológico. A intenção do governo brasileiro de investir em educação a distância fica evidente com a manutenção da Secretaria de Educação a Distância – SEED, ligada ao Ministério da Educação e Cultura - MEC, que visa a formulação de políticas para democratização e melhoria da qualidade da educação brasileira, utilizando-se dos meios tecnológicos de educação a distância.

Sobre a forma de interferência da tecnologia em nosso cotidiano, em uma de suas publicações, o Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2001a) afirma que “trata-se de um processo que está mudando, entre outras coisas, aquilo que tradicionalmente chamamos de ensino, aproximando-o cada vez mais do próprio processo natural de difusão cultural”. O MEC aponta para o surgimento de um

processo de “desterritorialização da instituição escolar”, que amplia os espaços da educação para além dos muros das escolas, proporcionando a possibilidade de o ensino acontecer em outros espaços, como em casa, no escritório ou em qualquer outro lugar onde se possa acessar informações. Isto vai criar, segundo o MEC (BRASIL, 2001b), um “efeito inverso” nos processos criativos relacionados ao uso das tecnologias:

Assim, da mesma forma como a criatividade inventiva do homem gera novas ferramentas tecnológicas e modifica constantemente os instrumentos que inventa, existe um efeito inverso: a tecnologia modifica a expressão criativa do homem, modificando sua forma de adquirir conhecimento e interferindo em sua cognição. (BRASIL, 2001b, p.56).

Este “efeito inverso”, onde ferramentas modificadas pelo homem modificam sua criatividade inventiva, poderia ser tratado como uma evidência de que a relação entre o intelectual e a técnica, como foi discutido anteriormente em Leroi-Gourhan, se encontra cada vez mais integrada. Fica a latente a pergunta: até que ponto esta “modificação” na expressão criativa do homem, “modificação” na sua forma de adquirir conhecimento e “interferência em sua cognição”, pode estar apontando para o “perigo de vazio, da civilização técnica rigorosamente pura”, ou seja, à perda de sentido e de mistérios para sua existência?

No campo das relações político-educacionais locais, as escolas públicas e particulares tornam-se arenas de discussões sobre novos currículos, conteúdos, métodos, programas e avaliações, que levem em conta “novas” tecnologias de educação.

Com a introdução das tecnologias de comunicação e informação, o setor educacional vem tentando implantar programas de educação de cunho tecnológico. O Ministério da Educação tem incentivado ações didático-pedagógicas baseados em tecnologias educacionais, como o programa de aquisição de computadores para a rede pública de ensino de primeiro e segundo graus.

Interessante pensar no paradoxo da educação brasileira cujas crianças devem caminhar quilômetros a pé, na boléia de caminhão ou atravessar rios em balsas para chegar a uma escola da zona rural, muitas vezes sem luz elétrica e, por outro lado, nos grandes centros urbanos, escolas tão bem equipadas com computadores e

programas virtuais de última geração. Tendo como objetivo a inserção da educação a distância no contexto maior da educação brasileira, Pretto (2001) afirma que:

A discussão sobre EAD ganha um destaque muito maior porque ela pode, justamente, contribuir com o debate sobre a redução tanto da desigualdade, como das distâncias entre as diversas esferas e sistemas de educação, particularmente na esfera da educação pública em nosso país. (PRETTO, 2001, p.36).

Numa tentativa de resolver o paradoxo e diminuir as distâncias territoriais brasileiras, tem-se investido na colocação dos recursos tecnológicos em escolas e no treinamento de professores na metodologia de educação a distância, apesar de saber que essa distância, não é, nem nunca foi, simplesmente, geográfica.

Para Cysneiros (2001): "... a história da tecnologia educacional em nosso país, bem conhecida, aponta os gastos inúteis com tecnologias e um tecnicismo que não contribuíram para melhorar nossa situação educacional."(CYSNEIROS, 2001, p. 127). Na lógica econômica, os produtos educacionais, para entrar no mercado, devem se inscrever favoráveis à opinião do consumidor para serem comercializados de uma maneira competitiva. O aluno se torna um freguês qualquer, moldado pelo mercado, que vai desejar comprar, dentro da *praxis* mercadológica, todos os produtos que lhe interessam enquanto consumidor e, também, vai querer aprender a utilizar os produtos virtuais. De fato, a rede particular de ensino, talvez por incentivo lucrativo do mercado, despontou primeiro no domínio das tecnologias digitais.

Gil (1998) faz uma aproximação compreensiva da problemática da educação, levando em conta a influência das tecnologias de informação e comunicação em combinação com as tendências políticas e econômicas hegemônicas.

Para a autora, nas propostas de reforma do ensino que estão sendo implantadas em diferentes países, a partir da introdução de mudanças e reestruturações de distinta envergadura, surge um duplo problema, como responder concomitantemente: (1) às exigências dos novos sistemas de produção e à mudança tecnológica e, (2) planificar um currículo que garanta uma formação básica de qualidade para todos os cidadãos.

A utilização generalizada das tecnologias da informação e da comunicação no mundo do trabalho, na investigação, na produção, gestão, transmissão e acesso

à informação, no ócio e na cultura é um fato irrefutável. Esta mesma proliferação da informação (que com frequência se superpõe e confunde com conhecimento e saber) faz hoje, mais difícil que nunca a tomada de decisões sobre as finalidades da educação e o conteúdo e a prática do ensino primário, secundário, profissional e universitário. (GIL, 1998, p.136).

Atender às exigências dos novos sistemas de produção, dar conta da rapidez das mudanças tecnológicas e, principalmente, planificar um currículo que garanta uma formação básica requer um contínuo processo de reflexão dentro da pluralidade de experiências e significações que proporciona o trabalho docente.

De fato, informação e conhecimento não se equivalem. Morin (1993) situa o conhecimento em redes, a partir da concepção de uma sociedade aberta e planetária. Sem reduzir-se à informação, o conhecimento é a via pela qual se pode diminuir os dogmatismos e a tendência à reificação. Segundo o autor, conhecimento não se resume à informação. Informação é apenas um primeiro estágio do conhecimento. Conhecer implica trabalhar com as informações, classificá-las, analisá-las e contextualizá-las. Na arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, torna-se fundamental produzir novas formas de desenvolvimento e tecnologia.

Nos dias atuais, onde impera a máxima "informação é poder", nem todos conseguem refletir sobre a informação e construir, a partir dela, um conhecimento útil e pertinente. Além disso, em nossa sociedade "globalizada", o acesso às informações não tem ocorrido democraticamente, bem como falar em pluralidade não tem garantido uma mudança nas posições já estabelecidas.

As preocupações de Gil (1998) incidem sobre o processo de tomada de decisão sobre o ensino. Mas, como se realizariam mudanças de perspectiva tão profundas nas finalidades e no sentido que se dá à educação e qual seriam as finalidades e o sentido que se dá à educação?

A autora propõe que, para garantir uma educação que acompanhe a atualidade, será necessário pensar novas formas de ensino. Definir as finalidades e o sentido que se dá à educação significa planejar, por em prática o ensino e determinar a direção dos aspectos relativos à organização e gestão do ensino e da aprendizagem. Estes fatores serão, assim, mais importantes que a própria definição

do “conteúdo” do currículo, entendido como uma lista de disciplinas e temas a estudar.

Organizar e gerir o ensino e a aprendizagem abre a possibilidade de abandonar a educação centrada na transmissão e reprodução de conhecimento prático e conceitual, para propiciar adoção de novos sentidos, problematização do saber e compreensão mais ampla do desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos e, também, dos professores.

Pode-se entender, então, que a dimensão técnica do ensino torna-se um elemento estruturante da profissão docente. Isto pode ser evidenciado nas atividades metodológicas, onde o ritmo do progresso técnico implica uma especialização maior e, também, nas funções tradicionais, onde o uso da técnica, apesar de o ensino nela não se encerrar, tem se tornado constante. Testemunha-se, ainda, o esforço conjunto de superar as dificuldades da relação com a tecnologia e criar uma demanda de saberes para lidar com os recursos informáticos.

Intrínseca à tecnologia, uma outra vertente de análise abre-se nesta tese para buscar a compreensão das mudanças do trabalho docente, trata-se da vertente relativa às relações de gênero. Pretende-se, nesse universo profissional, discutir como se organiza o trabalho segundo os gêneros e evidenciar o que ainda parece na obscuridade, no não-dito das relações entre os sexos do mundo do trabalho.

1.3 – Relações de gênero e o mundo do trabalho

Todo pesquisador que se aventure pela investigação do campo das relações profissionais não pode deixar despercebidas questões relativas ao gênero. Como afirma Kergoat: “ ... o trabalho se vê interrogado” (...) “pouco a pouco, a divisão sexual do trabalho se impôs como uma forma à parte da divisão social do trabalho, no mesmo tópico que a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual ou que a divisão internacional do trabalho.” (KERGOAT, 1998, p.324)¹⁵.

¹⁵ “Peu à peu, la division sexuelle du travail s’est imposée comme une forme à part entière de la division sociale du travail, au même titre que la division entre travail manuel et travail intellectuel ou que la division internationale du travail.” (KERGOAT, 1998, p.324).

Dizer, simplesmente, que a sociedade está dividida entre homens e mulheres não é o suficiente. O “amalgama bio-físico-psicológico” que definiria as relações entre os sexos não basta. Limitar-se a uma explicação superficial contribui para a ocultação das relações de poder que permeiam o universo profissional.

Historicamente, não há como negar que o mundo do trabalho é um mundo sexuado, ou seja, o trabalho é realizado por homens e mulheres, logo, o trabalho tem sexo. Tende a ser organizado em classes sociais conforme os sexos e, em consequência, traz de modo implícito uma divisão sexual do trabalho que implica relações de poder, hierarquias e processos de dominação. Pode-se dizer que esta divisão do trabalho determina as assimetrias das relações de gênero.

Os gêneros – masculino e feminino – estão inscritos em cada cultura, em cada sociedade, seja pelo vestuário, seja nos comportamentos e atitudes esperados e desejados, seja pelas desigualdades de acesso às oportunidades. Logo, no mundo social de um modo geral, as diferenças entre os sexos são marcantes, mas não possuem, cientificamente, substratos racionais com o biológico.

Diante da constatação de que essas variações não derivadas do biológico, pode-se formular as seguintes questões: Existem variações derivadas da subjetividade no contexto das divisões sexuais do trabalho? Se existem? Quais são, como e por que se processam?

Em primeiro lugar, para enriquecer esta discussão, será interessante clarear o campo de estudo. A pesquisa sobre as questões de gênero possui duas vertentes. A primeira vertente está relacionada à tradição francesa do termo *rappports sociaux de sexe*. O conceito traduzido como “relações sociais de sexo” ajuda compreender o processo de trabalho através de uma visão sexuada dos fundamentos e da organização do trabalho, que se ancora materialmente na divisão sexual do trabalho. Trata-se de pensar que a análise das relações entre os sexos parte de uma análise global do campo profissional, articulada a elementos da dinâmica social, ou seja, os campos específicos de trabalho com os reflexos que a cultura e a sociedade trazem sobre os mesmos.

A outra vertente está relacionada à tradição anglo-saxônica, que utiliza o termo “gênero¹⁶”, (“genre” em inglês), para especificar um universo de significados normativos e relações de poder, socialmente construído e determinado pelo cultural, que influencia a definição social dos papéis e identidades de cada sujeito sexuado. Ambas as vertentes, com suas especificidades, buscam investigar e responder como as relações entre homens e mulheres ultrapassam a variação anatômica dos sexos e implicam transformações dentro e fora do mundo do trabalho.

Um olhar histórico, social e psicológico sobre as relações de gênero, pede uma aproximação entre esses dois conceitos e visualiza a possibilidade de importantes articulações teóricas.

O termo gênero será utilizado com uma remarca: ele leva em consideração as discussões teóricas feitas sobre a teoria das relações sociais entre os sexos, de orientação francesa, que se debruça sobre o campo de investigação o mundo do trabalho. Conforme esta vertente, as relações de gênero estão presentes, fundamentalmente, no mundo do trabalho pela divisão social e sexual do trabalho e dos meios de produção, através da organização do trabalho que delega, na maioria das culturas, as tarefas reprodutivas ao gênero feminino e as tarefas de produção ao gênero masculino.

¹⁶ O conceito de “Gênero”, utilizado nas vertentes francesa e anglo-saxônica no sentido da relação entre os sexos não possui correspondência com o um outro conceito de mesmo nome “Gênero no trabalho” de Yves Clot, utilizado, também, nessa tese, para designar a forma de realizar a atividade de trabalho. Conforme podemos ler neste trecho de Yves Clot (1999), o autor consegue reconhecer que existem questões relativas ao trabalho das mulheres: *Sabe-se o papel que o trabalho representa na metamorfose da vida privada das mulheres e mesmo no investimento escolar das filhas, pluralizando os universos sociais de sua existência, mesmo ao preço de novos desafios. (CLOT, 1999, p.71)*¹⁶. Entretanto, em todos os desenvolvimentos teóricos de Yves Clot, não há nenhum desenvolvimento ou articulação teórica entre estes dois conceitos. Ao contrário, o autor se diz incapaz de tais articulações: *Nesta obra haverá freqüentes recorrências ao conceito de gênero para designar o fato que a atividade pessoal se realiza sempre pela mediação dos gêneros sociais impessoais. Será preciso definir melhor, o que nós não podemos fazer aqui, as relações entre este conceito e o uso que é feito dele na análise das relações sociais de sexo. (CLOT, 1999, p.71)*. Por ocasião de seu estágio em Paris, a autora da tese questionou Yves Clot sobre este assunto. Ele responde que, até o momento esteve concentrado nas questões de cunho geral, englobando no estudo homens e mulheres numa única categoria: trabalhadores. Disse, também, estar ciente da necessidade de desenvolver esta questão e pretende realizá-lo em breve.

O conceito de “Divisão Sexual do Trabalho” deriva-se e, por muito tempo, foi parte integrante do conceito de “Divisão Social do Trabalho¹⁷”. Este conceito alcançou um desenvolvimento teórico específico quando ao ser proposta uma aproximação com a sociografia, incluiu estudos sobre o trabalho mercantil e as desigualdades entre homens e mulheres no trabalho. Mesmo assim, segundo Kergoat (1998), o termo “Divisão Sexual do Trabalho” foi mantido, nos discursos acadêmicos das ciências humanas e, particularmente na sociologia, descolado de uma conotação conceitual, apenas reenviando às aproximações sociográficas que descrevem fatos, constataam desigualdades, mas não organizam os dados de maneira coerente e crítica.

Ao fazer uma análise dos estudos neste campo de investigação, Gadrey (2000) registra que há diversas maneiras de se interrogar sobre a categoria "sexo" no campo da sociologia do trabalho francesa: (1) os estudos sobre a desigualdades comprovados por dados estatísticos; (2) as constatações das diferentes práticas de gestão nas empresas a partir da composição sexuada do pessoal e, (3) os estudos das identidades profissionais masculinas e femininas. Segundo a autora, as evidências dos estudos sobre os sexos são numéricas e o campo teórico é rico em análises sobre as condições do trabalho feminino, tendo aumentado a cada dia as discussões quanto às convergências e divergências entre os dois sexos no mundo do trabalho.

Sob a metodologia de comparações internacionais envolvendo as realidades do Japão, da França e da América, Hirata e Senotier (1996) mostram como se processam as diferenças no curso dos espaços e da história de diversos países. No Japão, em certos países da Europa e na América, a pauperização das mulheres é um fenômeno que está diretamente ligado à divisão social e sexual do trabalho. Associados ao fator tempo parcial, outros fatores são condicionantes desta pauperização, tais como: trabalho intensificado, menores salários, maior instabilidade, flexibilidade e intensificação do trabalho e a acumulação das atividades

¹⁷ Segundo Kergoat (1998), tem-se deixado de estudar o trabalho feminino como tema central e tem-se observado uma tendência dos estudos sociológicos em privilegiar uma terminologia neutra

domésticas e profissionais. Elas apontam para um maior empobrecimento das mulheres em relação aos homens, num contexto mundial.

Para os estudos sociológicos, o mundo do trabalho foi traduzido como o mundo do trabalho assalariado e profissional de um lado e o mundo da família e o trabalho doméstico de outro. A dicotomia entre esses dois mundos tornou os estudos fechados e delimitados em suas próprias discussões teóricas. Ao se falar do trabalho, referia-se prioritariamente ao trabalho assalariado, profissional e masculino, mesmo quando se tratava de mulheres concretas, em cadeias de produção.

Conforme podemos ler em Kergoat (1998):

...a hierarquia entre o valor do trabalho masculino e o valor do trabalho feminino não se modifica jamais. Todas as sociedades reconhecem no trabalho dos homens, mesmo semelhante àquele das mulheres ou de certas mulheres, um valor superior. (KERGOAT, 1998, p. 324)¹⁸.

Por não possuir um reconhecimento próprio e continuar a ser considerado trabalho masculino mesmo sendo exercido por mulheres, o fenômeno da não-valorização das mulheres no mercado de trabalho deixou margem a discussão da participação feminina – como sexo social, seu valor enquanto sujeito do trabalho e as implicações deste trabalho na organização da economia e da sociedade.

Kergoat, ao investigar sobre as atividades das mulheres na França, aponta três características predominantes do trabalho feminino francês: (1) descontinuidade profissional, ou seja, a maioria das mulheres não consegue uma carreira estável e contínua; (2) desigualdades entre homens e mulheres, marcadas essencialmente pela posição hierárquica e pela diferença salarial; e (3) trabalho em tempo parcial que determina uma dualização dos empregos femininos e garante que a manutenção do trabalho doméstico fique a cargo das mulheres.

A questão do trabalho em tempo parcial, segundo Kergoat (1998), marca fortes inflexões na organização do mercado de trabalho e abre perspectivas não somente sociais ou sociológicas (diferença entre os homens e as mulheres) mas,

(privado/público, cidadania) que permite colocar mais facilmente as distâncias entre os sexos no trabalho e neutralizar as aquisições do feminismo.

remete ao centro da análise das relações de classe tornando-se, também, uma questão política. Ele proporciona às mulheres uma inserção maior no mercado de trabalho porque garante o exercício do trabalho doméstico no turno subsequente.

Também no Brasil, a participação das mulheres no mercado de trabalho ainda não pode ser caracterizada como uma participação igualitária pois as trabalhadoras continuam concentradas em atividades do setor de serviços e no segmento informal do mercado de trabalho, sob condições precárias de trabalho, baixos salários e sob desigualdades salariais entre homens e mulheres. (BRUSCHINI e LOMBARDI, 1999).

Todo esse cenário não desmobiliza as mulheres, ao contrário, a inércia passa longe, pois além de exercerem o trabalho assalariado e o trabalho doméstico, a história das mulheres no mundo do trabalho revela-se como uma história de lutas. Mesmo que existam ainda aspectos de permanência e invariância na divisão sexual do trabalho, pode-se dizer que estão ocorrendo mudanças nas relações sociais de sexo. (MARUANI, 1998; FORTINO, 1999).

É importante perceber que a divisão sexual do trabalho não é um apêndice do social, não existe desarticulada, mas contribui para a criação e a manutenção da sociedade capitalista, tendo como produto as assimetrias das relações de gênero.

A escolha do recorte “relações de gênero” para se trabalhar o tema do trabalho docente em cursos a distância, veio a partir da constatação de que a profissão docente é, historicamente, uma profissão “feminizada”. Enguita (1991) afirma: “... uma análise da categoria docente não pode ser simplesmente uma análise de classe: tem que ser também, necessariamente e na mesma medida, uma análise de gênero”. (ENGUITA, 1991, p.51).

Além disto, a profissão docente é vista, por alguns autores, como uma “relação de serviço”. O desenvolvimento teórico em torno da concepção de “relação de serviço” parte da idéia de que o trabalho pode ser formalizado como uma relação,

¹⁸ “Cependant, la hiérarchie entre la valeur du travail masculin et la valeur du travail féminin ne se modifie jamais. Toutes les sociétés reconnaissent au travail des hommes, aussi semblable soit-il à celui des femmes ou de certaines femmes, une valeur supérieure.” (KERGOAT, 1998, p.324).

uma intervenção sobre outro ser vivo e não somente uma atividade de transformação da matéria.

As atividades de serviço englobam a idéia de que o trabalho, mesmo sendo ação, pode tomar a forma de relação, ou seja, não ser simplesmente a transformação da matéria, mas a transformação do ser humano. Logo, nas escolas, nos hospitais, nos bancos, na administração pública, nas empresas de telecomunicações, de turismo, a dimensão do humano promove uma outra dinâmica das relações de trabalho.

É importante perceber que, por ser essa dimensão do humano, histórica e culturalmente ligadas às qualificações e competências profissionais que foram socialmente construídas no feminino, as mulheres são empregadas com mais facilidades nestes setores.

Aqui, o conceito de relações de serviço será aplicado, também, com referência aos professores dos cursos de educação a distância, mesmo que estes sejam profissionais com competências especializadas, beneficiados por um *status* mais ou menos elevado da hierarquia social. O fato de trabalharem em uma instituição escolar e exercerem atividades relacionais permite essa referência.

Segundo Fougeyrollas-Schwebel (2000), “os serviços estão no centro da evolução dos empregos assalariados femininos¹⁹” e é por isso que a relação de serviço se encontra no centro da discussão sobre as transformações nos modos de regulação das relações de sexo como um dos eixos das novas configurações sociais. (FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, 2000, p.05).

No setor educacional, a educação presencial é visto como uma relação de serviço que foi, e continua sendo um reduto feminino de profissionalização. Isto ocorre também no setor da educação superior, salvo em alguns cursos mais específicos como das áreas das ciências exatas e de tecnologia. É fácil encontrar um número maior de mulheres exercendo cargos relacionados ao setor de serviço. (HIRATA, 1996, FOUGEYROLLAS-SWEBEL, 2000).

¹⁹ “Les services sont au centre de l'évolution des emplois salariés féminins.” (FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, 2000, p.05).

Apesar de ser considerado uma relação de serviço, a educação superior a distância traz algumas particularidades. Como grupo socialmente organizado, os professores encontram-se num nível diferenciado da divisão social do trabalho, contrastando com outros profissionais e, até mesmo entre si, em termos de valorização simbólica e material, conforme os diversos níveis da hierarquia profissional.

Historicamente, a relação das mulheres com a tecnologia nunca foi transparente. Trata-se de uma relação retardada pela própria história da divisão sexual do trabalho que excluiu as mulheres, durante muitos anos, do acesso ao conhecimento tecnológico e às oportunidades que dele advêm. A tecnologia esteve, durante muitos séculos, diretamente ligada ao uso das ferramentas e das armas, representando uma atividade exclusivamente masculina. (CHABAUD-RYCHTER, 1998; CHABAUD-RYCHTER & GADREY, 2000). Estes fatos explicam, em parte, porque as mulheres encontraram mais dificuldades de lidar com as inovações tecnológicas do que os homens.

Percorrendo as análises feitas sobre as relações de serviço, percebe-se, no entanto, que um quadro de reorganização do trabalho tende a se evidenciar. Freeman & Mendras (1995) demonstram como as inovações tecnológicas têm contribuído para uma reorganização do trabalho e do emprego, nos processos produtivos, nas empresas, nas ciências e na vida da sociedade em geral. Nos setores de serviços, as inovações tecnológicas também estão presentes como fator provocador de mudanças. (DELORS, 1998, 1999; UNESCO, 1998; RAPKIEWICZ, 1998; SIGNINI, 2000). O que se percebe é que, com a introdução das tecnologias de informação e comunicação nas relações de serviço, cada vez mais esta distância entre o técnico e o relacional tende a diminuir.

Não se trata, simplesmente, de uma questão de qualificação e competência. É fundamental perceber que a técnica e o serviço são campos impressos socialmente numa relação de poder:

Se a técnica, na medida em que simboliza um poder e um controle sobre a natureza, é associada ao masculino e ao trabalho qualificado, o que quer dizer socialmente valorizado, os serviços, consagrados ao relacional, são excluídos de uma representação em termos de técnica e são vistos como pertencentes a um

universo de trabalho onde são solicitadas qualidades inerentes à natureza feminina. (DAUNE-RICHARD, 1998, p.51-52)²⁰.

São estas articulações teóricas feitas nas análises referentes às relações de serviço que evidenciam o quanto as questões relativas ao trabalho feminino podem estar relacionadas às dificuldades quanto ao domínio do uso das tecnologias de informação e comunicação por parte de algumas mulheres.

O que se observa pelas análises das relações de serviço é que esta relação desigual entre homens e mulheres, quanto ao uso das tecnologias, tende a mudar no decorrer das últimas décadas, com as transformações na organização do trabalho no setor de serviços:

Hoje, é ao impulso das atividades de serviço sob a notável impulsão das novas tecnologias da comunicação e da informação que se presta mais atenção. Existe emergência real de novas formas de trabalho ou simples redefinição de tarefas anteriores. (FOUGEYROLLAS-SWEBEL, 2000, p.05)²¹.

De fato, as relações de serviço vêm sendo estudadas por diversos autores, Borzeix (2000), Molinier (2000), Zarifian (2000), Soares (2000), Segnini (2000), Lamoureux (2000) trata-se de um campo que permite visualizar as transformações entre as relações de gênero, as relações salariais e, também, as transformações relativas à introdução da tecnologia de informação e comunicação em diversas profissões.

Mas, como se evidencia as dicotomias entre os sexos no mundo do trabalho? Essas dicotomias estariam também presentes no campo profissional da educação a distância?

²⁰ “Si la technicité, en tant qu’elle symbolise un pouvoir et un contrôle sur la nature, est associée au masculin et au travail qualifié, c’est-à-dire socialement valorisée, les services, consacrés au relationnel, sont exclus d’une représentation en termes de technicité et son vus comme appartenant à un univers de travail où sont sollicitées des qualités inhérentes à la nature féminine.” (DAUNE-RICHARD, 1998, p.51-52).

²¹ “Aujourd’hui, c’est à l’essor des activités de services sous l’impulsion remarquable des nouvelles technologies de la communication et de l’information que l’on prête le plus d’attention. Y-a-t-il émergence réelle de formes nouvelles de travail, ou simple redéfinition des tâches antérieures.” (FOUGEYROLLAS-SWEBEL, 2000, p.05).

Em paralelo às questões sobre a “pauperização” das mulheres, constata-se, através de estudos sobre as mulheres “cadres²²”, uma elevação do índice de mulheres ativas em categorias profissionais superiores e de prestígio, inclusive, nas categorias ligadas à área tecnológica.

Estudos realizados em países da Europa, por exemplo, apontam para a inserção das mulheres nos quadros superiores do mercado de trabalho e nos níveis superiores universitários. (NICOLE-DRANCOURT, 1996; FAVE-BONNET, 1996; KRAÏS, 1996; MARUANI, 1998; DAUNE-RICHARD & MARRY, 1990; FORTINO, 1999; CACOUAULT et OEUVRARD, 2001). O fato é que tanto no Brasil, como em outros países, as mulheres têm se inserido em novos espaços profissionais, principalmente, naqueles espaços que eram ditos como “masculinos”.

Bruschini e Lombardi (1999) apontam as tendências para o trabalho feminino no Brasil neste fim de século. Entre os anos 80 e 90, segundo as autoras, ocorreu um movimento de mudança favorável às mulheres instruídas. Esse crescimento da participação das mulheres em profissões de prestígio é visto como resultado da convergência de fatores, como a intensa transformação cultural, social e política que estimulou as mulheres a continuarem os estudos universitários e buscarem a carreira profissional, além do casamento e da maternidade.

A grande concentração de mulheres nos campos profissionais superiores foi explicada cientificamente pela noção de “*feminização*” de certas profissões. Este processo de feminização foi associado às representações que tinham como justificativa o surgimento de certa “subversão” da profissão. Outra forma de justificar o aumento das mulheres nestes quadros foi tratar o caso como um “desregramento do sistema social”, ou então simplesmente, como “vitória” das mulheres “nas lutas por acesso à igualdade – em direitos e em número...”. Outra leitura feita foi a de que as três causas ocorreram simultaneamente, ou seja, a feminização ocorreu em paralelo à perda de status das profissões de setores onde “o processo de

²² O termo “cadre”, em francês, faz referência à profissionais intelectuais de nível de escolaridade superior.

feminização é correlato a uma desvalorização de um exercício profissional e a uma perda de prestígio.” (KERGOAT, PICOT e LADA, 2000, p.107).

Para Bruschini e Lombardi (1999), se em algumas profissões de prestígio, um intenso processo de racionalização do trabalho e de perda do “status” atribuído aos profissionais, possibilitou a inserção das mulheres em profissões de nível universitário, “nem por isso as mulheres deixam de estar sujeitas a padrões diferenciados por gênero, entre os quais a discriminação salarial é apenas o mais evidente.” (BRUSCHINI e LOMBARDI, 1999, p. 29).

Estas mudanças na organização do trabalho com a ascensão feminina aos postos de maior prestígio constituem um fato que impulsiona os pesquisadores a novas discussões, sobretudo, quando se leva em conta que os profissionais de educação a distância estão inseridos num ambiente de trabalho marcado por inúmeras transformações. Neste ponto, em suas trajetórias profissionais, homens e mulheres trazem a particularidade de suas histórias e o desafio de seus destinos. O exercício da vida profissional em geral pode ser interpretado como uma constante e diária luta de classes por melhores oportunidades.

No setor educacional, a educação a distância pode ser um exemplo de que as transformações nas relações de gênero no mundo do trabalho estão acontecendo? Talvez a velocidade destas mudanças ainda seja pequena, no entanto, merece ser notada.

A utilização das tecnologias de informação e comunicação possibilitou um intenso processo de informatização deste setor e, concomitantemente, a criação, por parte das instituições de educação, de novos modelos de gestão dos cursos a distância. Estas gestões privilegiam uma organização mais dinâmica e mais integrada, de forma que o trabalho em equipe sobrepuja o trabalho individual. Neste contexto, surgem diferenciações na organização social e sexual do trabalho que, apesar de pouco visíveis, é possível notar que, com um olhar apurado, elas estão presentes no campo do trabalho em geral, como também, no campo da educação superior a distância.

A educação superior a distância é um campo cuja organização do trabalho ainda está se constituindo. As equipes multidisciplinares aparecem como característica que merece destaque, pois se apresentam, algumas vezes, tendo à frente a figura feminina da pedagoga, que detém o saber sobre os métodos e técnicas de ensino, algumas vezes, gerenciando os programas.

As professoras envolvidas no processo de educação a distância são mulheres que possuem vasta experiência de ensino, algumas ocupam cargos de chefia e coordenação, contam com certo prestígio profissional, condições de trabalho bastante favoráveis e estão envolvidas num processo inovador, tanto quanto ou mais que os homens com os quais trabalham. Para atender às inúmeras demandas atuais da profissão, associadas às relativas a educação a distância, além das atividades pedagógicas cotidianas, funções técnicas e de gestão no interior das faculdades e universidades, uma mobilização subjetiva intensa torna-se necessária.

Mesmo sabendo que o número de mulheres envolvidas neste tipo de trabalho é pequeno em relação à grande maioria de professoras que se encontra em condições sub-proletárias, é instigante investigar como estão se processando as relações profissionais num campo em que homens e mulheres se encontram de forma complementar para resolução de tarefas conjuntas.

Parece correto supor que, apesar de muitas similitudes com outros campos profissionais, o trabalho docente a distância vem evidenciando um processo de transformação que engloba, não só o campo profissional das técnicas e métodos de ensino, mas também o campo da organização sexual e social do trabalho.

Por mais diverso que seja o trabalho, entretanto, em todos os campos profissionais encontra-se uma característica em comum: em todos eles, homens e mulheres vivenciam as experiências de trabalho assimetricamente, conforme mostra Kergoat (1998): “O trabalho masculino é viril, seus sentimentos devem ser igualmente. Assimetricamente, o trabalho doméstico feminino não exclui o amor, a ternura.” (KERGOAT, 1998, p. 325)²³. É importante perceber, no entanto, que a dimensão de gênero se torna um elemento estruturante da organização do trabalho

²³ “Le travail masculin est viril, ses sentiments doivent l’être également. Asymétriquement, le travail domestique féminin n’exclut pas l’amour, la sexualité, la tendresse.” (KERGOAT, 1998, p.325).

docente, uma vez que as marcações sociais e culturais referentes aos gêneros implicam uma Divisão Sexual do Trabalho, seja nas funções tradicionais, onde a divisão se mantém pela organização entre os sexos por áreas de conhecimento, seja nas novas funções exercidas pela educação a distância, que evidenciam um esforço conjunto de superar as dicotomias das relações previamente estabelecidas e criar uma demanda de novas possibilidades de intercâmbio entre os gêneros.

As articulações teóricas entre os estudos de gênero e os estudos sobre a subjetividade são raras. Hirata (1998) analisa o movimento da mão-de-obra feminina e aponta três fatores que lhe são indissociáveis: (1) a conjuntura do mercado de trabalho (“boom” econômico ou crise); (2) as mudanças no processo e organização de trabalho e (3) a subjetividade das trabalhadoras enquanto desejo de entrar e manter-se no mercado de trabalho.

Ao alcançar a compreensão de que o desejo de entrar e manter-se no mercado de trabalho está relacionado diretamente à subjetividade das trabalhadoras, Hirata (2000) permite que se faça uma ponte de articulação entre o paradigma da divisão sexual do trabalho e as questões relativas à subjetividade e abre caminho aos novos debates em torno dos processos relacionados à subjetividade. Conforme mostra Kergoat (1992), a diferenciação entre os sexos que existe nas atividades sociais, bem como na organização do trabalho e nas relações profissionais, são evidências de que as relações sociais são sexuadas e determinam uma posição diferente quanto à postura individual e social de homens e mulheres:

É evidente que os homens dominantes se colocam enquanto “homens” pois, quase por definição, o dominante existe de direito mas não se pensa como tal: é o domínio que se pensa e ainda, nem sempre como “relativo”. Mas uma mulher não se pensa como mulher, ela se pensa também numa rede de relações sociais: como trabalhadora, como jovem ou velha, como, eventualmente, mãe ou imigrante. Ela, de repente, e/ou exerce uma dominação segundo seu lugar nas diversas relações sociais. É o conjunto que vai se constituir sua identidade individual e dar nascimento às suas práticas sociais. No nível do coletivo, é ainda o conjunto das relações sociais que vai fundar o pertencimento a um grupo e a consciência deste pertencimento. (KERGOAT, 1992, p. 17)²⁴.

²⁴“Il est certes évident que les hommes dominants ne se posent pas en tant qu’“hommes” puisque, quasi par définition, le dominant existe de droit mais ne se pense pas comme tel; c’est le domine qui se pense et encore, pas toujours – comme “relatif”. Mais une femme ne se pense pas que comme

Se, de fato, existem diferenças entre homens e mulheres no universo das práticas sociais, isso significa pensar a diferença inclusive no campo subjetivo, uma vez que quando “*não se pensa como tal*”, implica dizer existe uma dimensão subjetiva por onde passam os processos de identificação que determinam os endereçamentos e os pertencimentos ao gênero feminino ou masculino.

A subjetividade é um engajamento de atos e valores nas atividades de trabalho. É no sistema de atividades que se evidencia a subjetividade, pelos sentidos dados a estas atividades. Tomando a subjetividade como o “engajamento em atos e valores”, o sentido e o engajamento de homens e mulheres nas atividades de trabalho é semelhante ou diferente?

O que se busca entender é como o engajamento dos professores de educação a distância, em seus atos e valores, ou seja, a evidência de sua subjetividade. A princípio, pode-se dizer que, essa subjetividade passa necessariamente pelas formas psíquicas de significação do trabalho, pela organização social do mesmo e pelas relações de gênero, como em tantos outros campos profissionais.

No capítulo seguinte, seguindo a linha da teoria da psicologia soviética de Leontiev, serão estudados os processos subjetivos operam investimentos psíquicos em direção às atividades de trabalho. Trata-se de um capítulo teórico que servirá de base para nortear as análises dos dados referentes sobre as atividades docentes.

femme, elle se pense aussi dans un reseau de rapports sociaux: comme travailleuse (le rapport capital? travail, le rapport salarial), comme jeune ou vieille, comme, éventuellement mère ou immigrée. Elle subit, et/ou exerce, une domination selon sa place dans ces divers rapports sociaux. Et c'est l'ensemble qui va constituer son identité individuelle et donner naissance a ses pratiques sociales. Au niveau collectif, c'est encore l'ensemble des rapports sociaux qui va fonder l'appartenance à un groupe et la conscience de cette appartenance.” (KERGOAT, 1992, p.17).

CAPÍTULO 2 – NA INTERFACE: ATIVIDADE E SUBJETIVIDADE

Pensando que a noção de subjetividade promove uma interlocução entre dois campos de conhecimento, sociologia e psicologia, e pensando que esta interlocução, bastante complexa, pode proporcionar um intenso debate que suscita inúmeras resistências, é desafiador propor uma articulação que mantenha a dimensão do social sem perder a dimensão da individualidade. Não se trata de fazer uma dissolução de um campo no outro mas de apreender o que cada um pode contribuir no sentido de se chegar à síntese, clarear e enriquecer o conceito.

Para dar movimento entre teoria e dado empírico, será importante, neste capítulo, discutir o conceito de subjetividade, enfatizando, especificamente, o campo de estudos sobre a psicologia do trabalho e contribuições de Leontièv (1983), Sève (1989) e Clot (1992, 1995, 1998, 1999, 2000). Discutir as articulações entre atividade e subjetividade requer tomar como mediação os dados fornecidos por professores de educação superior a distância baseada em tecnologia informática.

Neste sentido, acredita-se que o legado da psicologia soviética ofereça um fundamental substrato para esta elaboração, pelas incursões que buscou realizar nas articulações entre esses dois campos. As análises aqui propostas serão desenvolvidas tendo por base este referencial produzindo uma interlocução entre a psicologia e a sociologia. Compreender a subjetividade humana requer interpretar as práticas individuais e coletivas situadas nas relações sociais, sob pena de uma perda significativa da teoria e de empobrecimento do conceito.

Ao estudar a subjetividade, não se pode concebê-la apenas como algo interior do indivíduo, invisível ou inatingível. Parte-se do pressuposto de que a subjetividade tem um componente material evidenciado na atividade humana. Logo, para se entender os determinantes objetivos da subjetividade não se pode prescindir do estudo da atividade e sua gênese.

A questão da subjetividade no trabalho aparece associada a outras temáticas de estudos sobre o trabalho, que envolvem análises sobre a educação profissional, problemas relativos ao emprego e desemprego, utilização e desenvolvimento das

novas tecnologias, automação e informatização, processo saúde/doença no trabalho e outras questões atuais. A subjetividade está relacionada ao que constitui o sujeito, aos sentidos que ele estabelece em suas relações sociais e ao engajamento em suas atividades.

O mundo do trabalho é um mundo subjetivo e a subjetividade do trabalhador se expressa em suas ações, na sua história pessoal e profissional, nos sentidos que ele atribui aos acontecimentos relativos ao trabalho. Cada trabalhador cria um significado próprio ao produto de seu trabalho e aos fatos que ocorrem dentro das relações de trabalho, de forma que o trabalho se torna inseparável dos sentidos subjetivos que cada trabalhador lhe oferece.

Não sendo um mero reflexo da objetividade externa, a subjetividade no trabalho diz respeito às diferentes formas de ação e reação, diante das situações de trabalho, através das quais os trabalhadores revelam e ampliam suas potencialidades. (Campos & Machado, 2000).

Para estudar a subjetividade dos professores e suas relações com a atividade docente a distância, esta tese se apoiará nas contribuições teóricas de Leontiev, que visam compreender o processo de formação do sistema de atividades e da estrutura subjetiva do sujeito.

2.1 – A psicologia marxista de Leontiev e o conceito de atividade

Leontiev (1983) toma, como ponto de partida, as contribuições de Marx acerca do conceito de atividade, situando que a

... forma inicial e principal da atividade é a atividade prática sensitiva mediante a qual as pessoas entram em contato prático com os objetos do mundo circundante, experimentam em si sua resistência, influem sobre eles, subordinando-se às suas propriedades objetivas. (LEONTIÉV, 1983, p.15).²⁵

²⁵ “Al introducir el concepto de actividad en la teoría del conocimiento, Marx le dio un riguroso sentido materialista; para Marx la actividad en su forma inicial y principal es la actividad práctica sensitiva mediante la cual las personas entran en contacto práctico con los objetos del mundo circundante, experimentan en sí su resistencia, influyen sobre ellos, subordinándose a sus propiedades objetivas.” (LEONTIÉV, 1983, p.15).

Mas, qual é a relação que existe entre subjetividade, nosso objeto, e o conceito de atividade, tal como propõe Marx?

Aplicando as concepções dialético-materialistas ao estudo da atividade do pensamento e da consciência, suas diversas formas, interações, a influência que exercem sobre novas condições sociais e fenômenos, Leontiev compreende que esses processos "... correspondem somente aos fatos acumulados e é preciso compreendê-los como um tipo especial de ações e operações dirigidas a um objetivo e adequadas às tarefas cognitivas". (LEONTIÈV, 1983, p.34)²⁶. Leontiev afirma que é no contato ativo com o mundo exterior que a pessoa para sobreviver deve agir, produzir meios e formas de organização. Na medida em que transforma o mundo exterior, a pessoa acaba por se transformar.

Pondo ênfase no processo de trabalho e nas relações sociais, Leontiev explica que tudo está determinado pela atividade, que por sua vez está condicionada pelo nível de desenvolvimento alcançado por seus meios e suas formas de organização. Desta forma, os seres humanos ao desenvolver a produção e a comunicação material, transformam também seu pensamento e os produtos de seu pensamento. Logo, Leontiev propõe que o estudo da "psique" individual se origine na análise das atividades dos indivíduos:

No estudo das formas da consciência social está a análise da vida cotidiana da sociedade, das formas de produção próprias desta e do sistema de relações sociais; no estudo da psique individual está a análise da atividade dos indivíduos em dadas condições sociais e em circunstâncias concretas que os tenha tocado particularmente. (LEONTIÈV, 1983, p.17)²⁷.

Se, no estudo da "psique" individual, encontra-se a análise da atividade dos indivíduos em condições sociais e circunstâncias concretas, pode-se pensar que a evidência da subjetividade dos professores está na análise de suas atividades de trabalho, em condições políticas e sociais atuais e em circunstâncias específicas.

²⁶ "Ha resultado evidente que la comprensión de los procesos del pensamiento, corresponden solamente a los hechos acumulados y es preciso comprenderlos como un tipo especial de acciones y operaciones dirigidas a un objetivo y adecuadas a las tareas cognoscitivas." (LEONTIÈV, 1983, p.34).

²⁷ "En el estudio de las formas de la conciencia social está el análisis de la vida cotidiana de la sociedad, de las formas de producción propias de esta y del sistema de relaciones sociales; en el estudio de la psiquis individual está el análisis de la actividad de los individuos en las condiciones

Não se tratam de simples condições externas às quais os sujeitos devem se adaptar mas de complexas transformações e transições que unem as condições sociais e o sujeito. Analisar as atividades dos professores de educação a distância significa pensar a subjetividade dos mesmos a partir de suas ações e de suas transformações.

Leontièv explica o conceito de atividade como a unidade da vida do sujeito mediada pelo reflexo psíquico, este cuja função consiste em orientar o sujeito no mundo dos objetos. Não se trata de uma simples reação, nem de um conjunto de reações, muito menos se trata de simples condições externas às quais os sujeitos devem se adaptar. A atividade engloba complexas relações, transformações e transições que unem condições sociais e sujeito num sistema que possui uma estrutura, passagens internas e conversões, ou seja, um processo em desenvolvimento. Pensando assim, é possível perceber que, para o sujeito, as condições sociais e as outras formas de atividade anteriores colocadas em cheque, geram a necessidade de uma nova atividade. Esta necessidade vai ser denominada, por Leontièv, como o “Motivo” da atividade.

O autor concebe a atividade, sempre e necessariamente, motivada mesmo que seu motivo não tenha sido revelado: “A atividade não pode existir sem um motivo; a atividade “não motivada” não compreende uma atividade sem motivo mas uma atividade com um motivo subjetiva e objetivamente oculto.” (LEONTIÈV, 1983, p.83)²⁸.

Quais seriam os motivos que movem os professores a se inserirem nas atividades de educação a distância? Ao se analisar os dados da pesquisa quanto às formas de inserção nas atividades de educação a distância, percebe-se que os professores colocaram os seguintes motivos: (1) interesse pela área tecnológica; (2) experiência anterior em formação de cursos a distância ou de educação continuada; (3) experiência em estudos sobre o tema da educação a distância; e (4) convite da

sociales dadas y en las circunstancias concretas que les ha tocado en suerte a cada uno de ellos.” (LEONTIÈV, 1983, p.17).

²⁸ “La actividad no puede existir sin un motivo; la actividad “no motivada” no entraña una actividad privada de motivo, sino una actividad com un motivo subjetiva y objetivamente oculto.” (LEONTIÈV, 1983, p.83).

própria instituição que programava um curso a distância na área de domínio do professor.

Pode-se pensar que a atividade docente, acionada pelos motivos de maior competição do mercado educacional e pelas demandas do setor da produção da tecnologia informática, proponha como desafio profissional o objetivo de ministrar cursos a distância.

Leontiev explica que, quando a necessidade de uma outra atividade se impõe, o sujeito age, de forma a cumpri-la e chegar ao seu objetivo final, originando o “produto da atividade”. A atividade, então, se caracteriza por uma materialização e sua extinção em produto. Produto este que assume a forma de existência concreta, concretiza a atividade: “A atividade de trabalho está implícita no produto da mesma”, afirma Leontiev (1983, p.104).

Assim é possível dizer que, o trabalho passa da forma de movimento (necessidade) à forma de objeto (material) e da forma de atividade (ação) à forma de existência (produto). O produto concreto pode ser concebido como a atividade realizada: “A atividade uma vez realizada é mais rica, mais verdadeira, que a concebida anteriormente pela consciência.” (LEONTIÈV, 1983, p.105)²⁹. É na atividade, como região de fronteira, que se pode presenciar as múltiplas “trocas” entre o mundo externo (objetividade) e o mundo interno (subjetividade).

A função da atividade para Leontiev vem a ser “a função de suportar o sujeito dentro de uma realidade de objetos e possibilitar sua transformação em realidade subjetiva.” (LEONTIÈV, 1983, p.74)³⁰. Dois caminhos se abrem aqui, o primeiro, a realidade de objetos, o segundo, a realidade subjetiva, entre ambos, a atividade como veículo de transformação.

Para ser bem entendida, a atividade pode ser decomposta em vários componentes fundamentais.

²⁹“La actividad una vez realizada es más rica, más verdadera, que la concebida anteriormente en la conciencia.” (LEONTIÈV, 1983, p.105).

³⁰ “...la actividad entra a formar parte del objeto de la psicología, mas no como una “parte”o “elemento” particular de la misma, sino como una función especial de ella, la función de suponer al sujeto dentro de una realidad objetiva y su transformación en realidad subjetiva.”(LEONTIÈV, p.1975, p.74).

2.1.1 – O processo de formação do sistema de atividades

Sobre os processos psíquicos superiores, Leontièv explica que as ações e operação são componentes fundamentais da atividade. A atividade humana, segundo o autor, tende a seguir o seguinte fluxo:

ATIVIDADE => AÇÕES => OPERAÇÕES

A atividade, segundo o motivo que a impele, decompõe-se em ações, processos subordinados aos objetivos conscientes que podem, por sua vez, reclamar operações conforme as condições que existem e que interferem no sucesso da realização do objetivo proposto.

As ações e as operações são, portanto, componentes fundamentais das atividades, que têm como característica fundamental estar subordinadas a objetivos conscientes. Leontièv explica que:

... As ações mediante às quais se realiza a atividade constituem seus “componentes” fundamentais. Denominamos ação ao processo que se subordina à representação daquele resultado que será alcançado, quer dizer, o processo subordinado a um objetivo consciente. Do mesmo modo que o conceito de motivo se relaciona com o conceito de atividade, assim também, o conceito de objetivo se relaciona com o conceito de ação. (LEONTIÈV, 1983, p.83)³¹.

As ações contam com duas funções específicas – a função de excitação – que impele o sujeito à ação e a função de direção – que dirige a ação. A princípio, essas funções de excitação e direção estão fundidas no ‘motivo’ da atividade. Ao se tornarem complexas as atividades, essas funções vão se desmembrar, tomando cada qual o seu caminho: a função de excitação continua ligada ao ‘motivo’ da atividade e a função de direção se torna dirigida ao ‘objetivo’ da ação.

³¹ “La actividad no puede existir sin un motivo; la actividad “no motivada” no entraña una actividad privada de motivo, sino una actividad con un motivo subjetiva y objetivamente oculto. Las acciones mediante las cuales se realiza la actividad constituyen sus “componentes” fundamentales. Denominamos acción al proceso que se subordina a la representación de aquel resultado que habrá ser alcanzado, es decir, el proceso subordinado a un objetivo consciente. Del mismo modo que el concepto de motivo se relaciona con el concepto de actividad, así también el concepto de objetivo se relaciona con el concepto de acción.” (LEONTIÈV, 1983, p.83).

Pode-se exemplificar, analisando a ação de comer. A necessidade de se alimentar (fome) incita a pessoa a realizar uma atividade – é o motivo da atividade. O motivo da atividade desencadeia nesta pessoa uma excitação orgânica e leva a pessoa a realizar ações simples, como colocar a comida no prato e levar o garfo até a boca. Neste tipo de exemplo, as funções de excitação e direção têm vínculos próximos com o ‘motivo’ da atividade.

Outros caminhos, entretanto, podem ser desencadeados, caminhos mais complexos como, por exemplo, a necessidade de se alimentar (fome) estar ligada a uma série de ações mais complexas – pegar o carro, ir até o supermercado comprar o alimento preferido ou, então, criar uma organização de serviço como um restaurante ou até montar uma indústria para fabricação industrial em cadeia de produtos alimentares. Em todas essas ações, a função de excitação continua vinculada ao ‘motivo’ primeiro da atividade – obter o alimento, mas a função de direção faz a ação tomar outros rumos, vai estar vinculada ao ‘objetivo’ da ação.

Para Leontièv, entender o processo subjetivo a partir da análise da atividade passa, necessariamente, por entender como se dá a formação do sistema de atividade humana e, como se processa a passagem entre atividade e subjetividade. Estes elementos poderão ajudar a compreender o que se processa na passagem entre as atividades de educação presencial e as atividades de educação a distância.

Negando-se a fazer uma análise separada do fisiológico, do psíquico e do social, sob o argumento da necessidade de se evitar uma redução a algum desses níveis, Leontièv propõe a análise sistêmica da atividade humana. A partir do método de análise científica da origem e funcionamento da consciência humana, social e individual que, segundo Marx, coloca a atividade do trabalho implícita no produto da mesma, Leontièv propõe o seguinte modelo teórico baseado no sistema de atividades:

Na atividade ocorre a transição do objeto à sua forma subjetiva, à imagem; também, na atividade se produz a passagem da atividade aos seus resultados objetivos, aos seus produtos. A atividade, tomada desde este aspecto atua como um processo no qual têm lugar as passagens mútuas de transição entre os pólos

“sujeito-objeto”. Na produção se objetiva a personalidade; no consumo se objetiva o objeto. (LEONTIËV, 1983, p.66)³².

Este sistema de atividade propõe, no nível biológico, conceber o homem como ser natural, corpóreo, no nível psicológico, conceber o homem como sujeito de uma realidade animada e, no nível social, concebê-lo como realizador de relações sociais objetivas, de um processo histórico-social. Esta síntese eqüitativa dos três níveis funciona, na teoria Leontieviana, em movimento espiral, onde há a formação de níveis superiores a partir da reestruturação dos níveis inferiores.

Leontièv explica que a atividade humana tem sua origem na aquisição das características do objeto através dos processos vitais. Durante a infância, diante do objeto externo, reflexos psíquicos são acionados de forma que, o que em sua origem era irritabilidade, se converte em sensibilidade, em capacidade de sensação diante de objetos iguais ou semelhantes.

No início, as atividades são sempre atividades externas e práticas. A atividade e suas imagens psíquicas passam, necessariamente, segundo Leontièv, pelo nível das funções psicofisiológicas cerebrais (sensorial, mnêmica, seletiva, tônica), uma vez que é no cérebro que as funções perceptuais, mnêmicas, motoras e outras se transformam em operações dando origem a relações objetivas, extracerebrais. A origem da atividade humana começa com a aquisição do caráter de objeto mediante os processos vitais, formas elementares de reflexos psíquicos (irritabilidade ⇒ sensibilidade ⇒ capacidade de sensação).

Depois, com a evolução da conduta e da ‘psique’ humana, o desenvolvimento do conteúdo do objeto da atividade é acionado a partir de processos que se seguem ao reflexo psíquico e que regulam essa atividade.

A estrutura do processo da atividade pode ser explicada da seguinte forma:

³² “En la actividad tiene lugar la transición del objeto a su forma subjetiva, a la imagen; además, en la actividad se produce el paso de la actividad a sus resultados objetivos, a sus productos. La actividad tomada desde este aspecto actúa como un proceso en el cual tienen lugar los pasos de transición mutuos entre los polos “sujeto-objeto”. En la producción se objetiva la personalidad; en el consumo se objetiva el objeto.” (LEONTIËV, 1983, p.66).

- a) **Condição 1: Motivo:** Estado de necessidade objetiva do organismo, capaz de ativar as funções biológicas vitais e a excitação geral da esfera motriz que se manifestam em movimentos de busca não orientados.
- b) **Condição 2: Encontro com o objeto.** Capaz de orientar e regular a atividade concreta do sujeito (objetividade da atividade). Forma a objetivação da necessidade e dá possibilidade de transformar esta necessidade em conteúdo psicológico. Esta é a condição para criação de novas necessidades (objetividade das necessidades, emoções e sentimentos).
- c) **Estrutura anular:** Avaliação inicial. Processos de análise sobre os efeitos que realiza o contato com os objetos, correção e enriquecimento com a ajuda das relações inversas³³ da imagem inicial avaliada.
- d) **Interação do organismo com o meio:** A estrutura anular torna possível essa interação. Os processos de interação possibilitam ao sujeito entrar em contato prático com o mundo dos objetos e, por isso, se subordinam às suas propriedades independentes, vínculos e relações.
- e) **Fixação subjetiva do objeto aferente:** Processo que dirige os processos da atividade. Aos poucos e, de modo secundário, é formada a imagem da atividade como produto subjetivo e esta se fixa, estabiliza-se e traz implícito seu conteúdo de objeto. Assim, o sujeito da ação imprime um sentido para cada atividade. É essa atividade, investida de sentido, que servirá como modelo para uma outra atividade mais eficaz, com menor custo, no plano da economia motora e psíquica. Explicando de outra forma, Leontièv diz que ocorre uma transição de mão dupla:

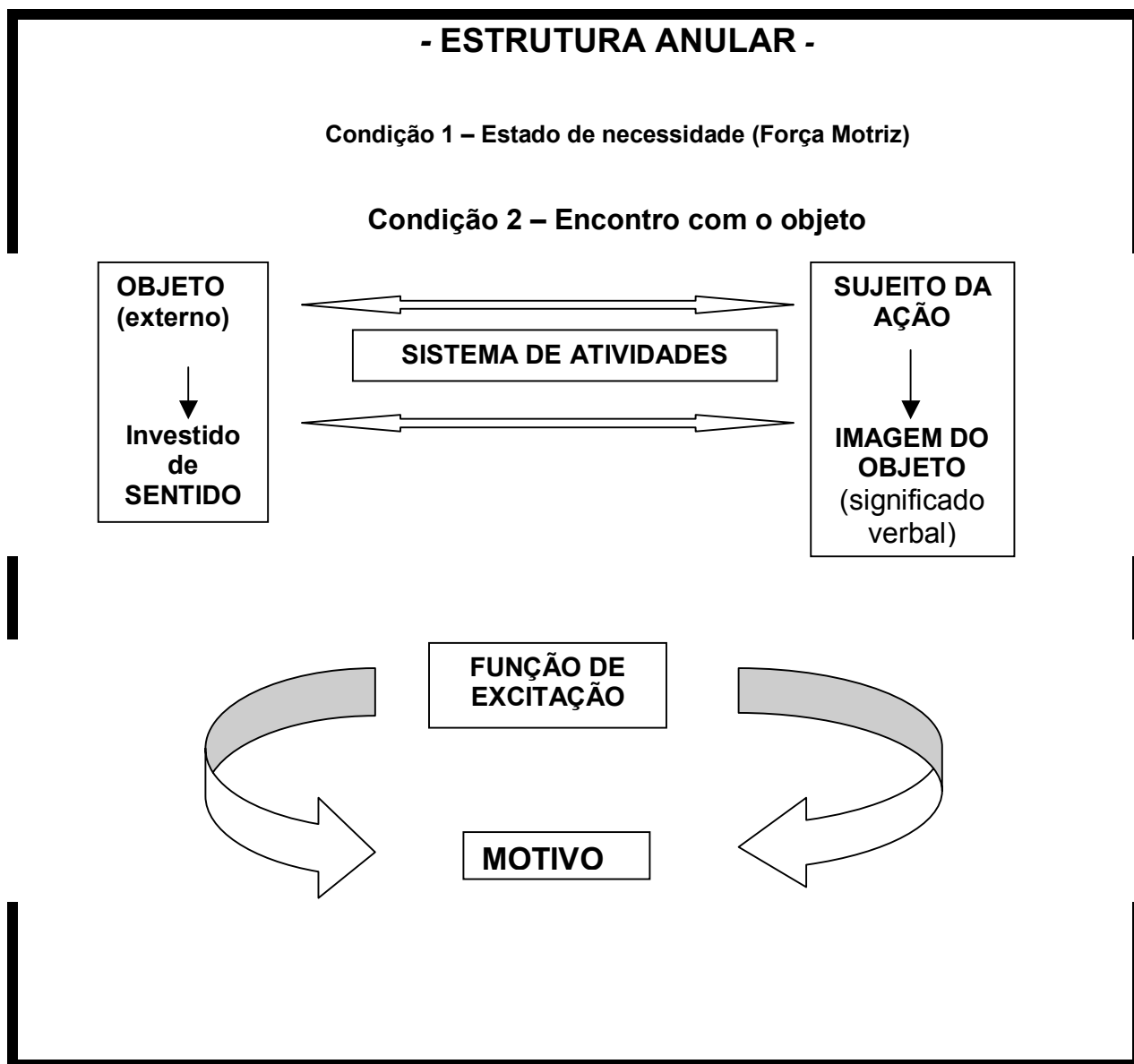
Trânsito 1: Objeto ↔ Processo da atividade

Trânsito 2: Atividade ↔ Produto subjetivo

³³ As relações inversas possibilitam que o objeto seja interpretado pelo sujeito a partir de outros objetos que já foram experimentados anteriormente.

São nessas “vias de mão dupla” que se processam as transmissões entre o objeto concreto e o produto subjetivo através das ações e operações das atividades realizadas.

O esquema II pode ilustrar como ocorrem os processos formadores da estrutura anular.



Esquema II – Estrutura Anular

Como se pode observar, no esquema I da estrutura anular, duas são as condições para o processo inicial da atividade: a primeira, o estado de necessidade,

que é a força motriz que impulsiona à ação, e, a segunda, o encontro com o objeto externo, que regula e orienta a atividade. Na estrutura anular ocorrem as análises sobre os efeitos do contato com os objetos, a correção e novos enriquecimentos da imagem construída mentalmente.

2.1.2 – A formação das ações e dos objetivos

A formação das ações complexas está subordinada à determinação dos objetivos, que Leontièv define como “ação de objetivo” sendo que “a atividade humana não pode existir de outra maneira que em forma de ações ou grupos de ações”. (LEONTIÈV, 1983, p.84)³⁴.

As ações não são elementos separados da atividade, elas estão incorporadas na atividade. Uma ação pode estar envolvida no processo de formação de várias atividades como, por exemplo, ligar o computador é uma ação que pode estar ligada à atividade de ensinar ou aprender ou até a uma simples atividade de lazer. Por outro lado, o mesmo motivo pode provocar distintos objetivos e gerar distintas ações, ou seja, a necessidade de aprender pode gerar o objetivo de seguir uma carreira técnica ou profissional de nível superior e gerar ações como buscar um livro numa biblioteca ou freqüentar um curso *on line* de educação a distância.

A realização da atividade de educação a distância pressupõe que o professor domine os instrumentos, os suportes (computador, Internet, *softwares*, etc.) e os métodos e operações tecnológicas que esta atividade requer. Para ações de maior complexidade, por exemplo, para o professor realizar um curso a distância via internet cujo conteúdo verse sobre o método de construção de gráficos, este professor vai planejar seu curso e realizar determinadas ações mantendo os objetivos visados até que as ações atinjam o resultado esperado e o curso seja operacionalizado:

³⁴ “La determinación de los objetivos y la formación de las acciones a ellos subordinados, produce como un desmembramiento de las funciones que anteriormente estaban refundidas en el motivo. Otra cosa sucede con las funciones de dirección: las acciones realizadoras de la actividad son estimuladas por su motivo, pero están dirigidas hacia el objetivo. (...) Las acciones, propiamente, no son elementos especiales “separados” que son incorporados a la actividad. La actividad humana no puede existir de otra manera que en forma de acciones o grupos de acciones.” (LEONTIÈV, 1983, p.84).

Ações e operações têm diferentes origens, diferentes dinâmicas e diferentes funções a realizar. A gênese da ação está nas relações de intercâmbio das atividades. Toda operação é o resultado de uma transformação da ação, originada como resultado de sua inserção dentro de outra e a incipiente “tecnificação” de si mesmo que se produz. (LEONTIÈV, 1983, p.88).

Cada ação, por exemplo, a de dirigir um carro, se forma a partir de operações (p.ex.: ligar a chave) subordinadas ao objetivo de dirigir um carro que se apresenta como a base de sua orientação. Depois, estas operações são incorporadas dentro de outras ações e apresenta uma estrutura operacional mais complexa (p.ex.: fazer uma baliza ou uma ultrapassagem). Assim, o procedimento de dirigir, se converte em uma ação complexa de várias operações.

Objetivos não se inventam, eles estão propostos, a priori, dentro de circunstâncias concretas. O objetivo proposto, diante de condições específicas, provoca uma ação que, em seu aspecto operacional, vai responder a uma determinada demanda. Logo, pode-se dizer que há uma correlação entre objetivos, operações e condições: “Digamos que o objetivo de certa ação permanece sendo o mesmo conquanto que as condições diante das quais se apresenta a ação variam, então, variará, precisamente, somente o aspecto operacional da ação”. (LEONTIÈV, 1983, p.87)³⁵. Toda atividade tem um movimento em direção a um objetivo. Estudar a formação dos objetivos, segundo Leontièv, é importante para compreender como eles se manifestam no momento de transição de uma atividade a outra. Conscientizar-se acerca dos objetivos e discriminá-los requer, no processo mental, que a ação incida sobre os mesmos até a saturação. No caso dos professores, pode-se supor que o objetivo de suas atividades é o processo de ensino-aprendizagem em que se realiza a construção do conhecimento. Entre os cursos presenciais e a distância, observa-se que ocorre a manutenção do mesmo objetivo sendo que as condições diante das quais se apresenta a ação variam o que provoca somente a variação do aspecto operacional da ação de ensinar.

³⁵ “Digamos que el objetivo de cierta acción permanece siendo el mismo, en tanto que las condiciones ante las cuales se presenta la acción, varían; entonces variará, precisamente, sólo el aspecto operacional de la acción.” (Leontièv, 1983, p.87).

É importante considerar que a operação não existe separada da ação da mesma forma que a ação não existe separada da atividade. Quando se trata das ações com instrumentos porém, ações e operações não têm uma coincidência evidente: “Com efeito, um instrumento é um objeto material no qual estão cristalizados precisamente os métodos, as operações e não as ações, nem os objetivos.” (LEONTIËV, 1983, p.87).

Mesmo quando a ação é realizar cálculos mediante aparelhos tecnológicos sofisticados, essa ação não se dilui no instrumento de calcular. A máquina de calcular vai executar as operações sempre vinculadas às ações de objetivo previamente fixado pelo sujeito.

2.1.3 – O movimento interno do sistema de atividades e a formação das imagens psíquicas

Voltando ao conceito de atividade, é importante lembrar que as unidades de atividade apresentam relações sistêmicas internas que formam macroestruturas:

A atividade comporta um processo que se caracteriza por apresentar transformações sucessivas constantes. A atividade pode perder seu motivo originário e, então, transformar-se em uma ação que realiza um tipo de relação completamente diferente em relação a outra atividade, pelo contrário, uma ação pode adquirir uma força excitadora própria e converter-se em atividade específica; finalmente, a ação pode transformar-se em um procedimento para alcançar o objetivo, em uma operação, coadjuvante a realização de distintas ações. (LEONTIËV, 1983, p.89)³⁶.

Pode-se dizer que a vida humana, em suas manifestações superiores, é mediada por reflexos psíquicos. Diante do mundo dos objetos, o sujeito aciona um sistema geral de atividades formado por “unidades de atividade”, cujos motivos irão impelir às novas ações. No fluxo da atividade, estas unidades de atividade se transformam em ações – processos subordinados a objetivos conscientes – e, finalmente, essas ações se desdobram em operações. As operações dependem

³⁶ “La actividad comporta un proceso que se caracteriza por presentar transformaciones en sucesión constante. La actividad puede perder su motivo originario y entonces transformarse en una acción, que realiza un tipo de relación completamente diferente respecto al mundo, otra actividad; por el contrario, una acción puede adquirir una fuerza excitadora propia y convertirse en actividad específica; finalmente, la acción puede transformarse en un procedimiento para alcanzar el objetivo, en una operación, que coadyuva a la realización de distintas acciones.” (LEONTIËV, 1983, p.89).

diretamente das condições necessárias dadas previamente ao sujeito para obter o sucesso do objetivo concreto inicialmente proposto. Este fracionamento das atividades tem, em contrapartida, pelo desenvolvimento do ser humano da infância até à idade adulta, uma ampliação progressiva destas ‘unidades’ até que se formem “imagens psíquicas”.

Seguindo as investigações de Vygotsky (1991) sobre o desenvolvimento mental infantil, Leontièv acredita que, na infância, as atividades psíquicas internas têm sua origem a partir do ambiente externo e, por conseguinte, o movimento interpsicológico vai de um ser humano a outro, dando origem aos processos psicológicos humanos superiores, quando o sujeito começa a realizar suas atividades psíquicas sozinho, a partir das imagens psíquicas de representação dos objetos. No princípio, explica Leontièv, quem dirige os processos da atividade é o próprio objeto. Depois, quem dirige é sua imagem psíquica que, como produto subjetivo da atividade, fixa, estabiliza e deixa implícito o conteúdo do objeto. Na história do desenvolvimento humano, as imagens psíquicas surgiram no trânsito entre a atividade adaptativa do animal à atividade produtiva especificamente humana. O produto concreto de seu trabalho representa para o homem atual, a atividade de trabalho e uma imagem psíquica que o torna passível de ser transformado, de acordo com as necessidades e as condições apresentadas.

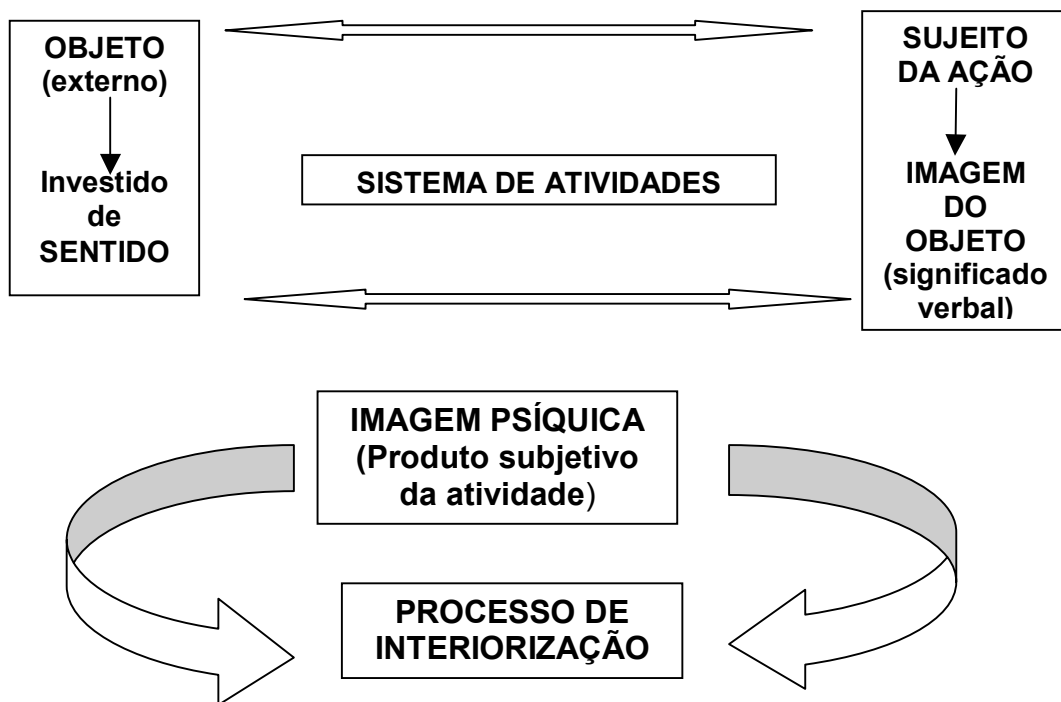
A imagem psíquica, extraída do mundo exterior, através do processo de apreensão do mundo dos objetos, é uma forma transformada de manifestar as relações por sua natureza sociais, geradas pela atividade do homem como reflexo consciente, ou seja, produto subjetivo.

As atividades práticas se tornam, aos poucos, atividades da consciência como pode ser visualizado no Esquema III:

– PASSAGEM AO SUBJETIVO –

Condição1 – Processos Interpsicológicos (de um ser humano a outro ser humano)

Condição2 – Processos Psicológicos Superiores (fixação e estabilização dos objetos)



ESQUEMA III – Passagem ao Subjetivo –

O esquema III demonstra como ocorre a formação da imagem psíquica, ou seja, do objeto concreto à imagem que dele é formada psiquicamente. Segundo Leontiev, este processo se dá em vários tempos:

- 1º Tempo** - Consciência em forma de imagens psíquicas na mente. A atividade se encontra ainda como prática externa;
- 2º Tempo** - A atividade, apreendida pelos órgãos do sentido e pela linguagem, se torna objeto da consciência. Consciência das ações de outras pessoas e, como reflexo, das próprias ações do sujeito;
- 3º Tempo** - As ações se tornam vias de comunicação significando as intenções;
- 4º Tempo** - Ações e operações se internalizam ampliando-se o campo da consciência;
- 5º Tempo** - A consciência se emancipa da atividade prática sensorial, obtendo a capacidade de fixar e regular a atividade.

E, ao explicar esse processo, Leontiév acrescenta:

Este processo surge, primeiramente, dentro do sistema de relações objetivas diante das quais se produz o trânsito do conteúdo objetal da atividade ao seu produto. Mas, para que este processo possa realizar-se não basta que o produto da atividade, uma vez alimentado desta, perca para o sujeito suas propriedades substanciais; é necessário que se produza uma transformação tal desse produto que este possa manifestar-se como conscientizado pelo sujeito, quer dizer, idealmente. Esta transformação tem lugar mediante o funcionamento da linguagem, que se converte em produto ou meio de comunicação entre os realizadores da produção. A língua, plena de significados – conceitos – um conteúdo objetal ou outro mas o conteúdo está nela completamente liberado de substancialidade. (LEONTIÉV, 1983, p.106)³⁷.

Esta ampliação das unidades pode ser visualizada ao comparar um texto escrito por um adulto com um escrito por uma criança. As unidades motoras e psíquicas envolvidas na produção do texto adulto são mais amplas e flexibilizadas do que as envolvidas na produção do texto infantil.

³⁷ “Este proceso surge, primeramente, dentro del sistema de relaciones objetivas ante las cuales se produce el tránsito del contenido objetal de la actividad a su producto. Mas, para que este proceso pueda realizarse no basta conque el producto de la actividad, una vez alimentado de esta, pierda para el sujeto sus propiedades sustanciales; es necesario que se produzca una transformación tal de esse producto, por cuyo intermedio este pueda manifestarse como concientizado por el sujeto, es decir, idealmente. Esta trasformación tiene lugar mediante el funcionamiento del lenguaje, que se convierte en producto o meidio de comunicación entre los realizadores de la producción. La lengua entraña en sus significados – conceptos – un contenido objetal u outro, mas el contenido está en ella completamente liberado de sustancialidad.” (LEONTIÉV, p.1975, 106).

Assim, pode-se entender que as atividades externas, ações e operações realizadoras da atividade externa, assumem a forma de processos mentais internos através dos mecanismos psíquicos de interiorização e exteriorização.

O destino de certas operações como, por exemplo, andar de bicicleta ou dirigir um carro é, no decorrer do tempo, o de desvincular-se da atividade consciente do sujeito e realizar-se automaticamente, convertendo-se em uma função mecânica. Para aprender a escrever numa língua estrangeira, por exemplo, o sujeito faz o desmembramento da ação nas operações que a compõem.

Na passagem ao subjetivo, na medida em que a atividade externa forma um plano externo que vai ser fixado e estabilizado em forma de imagens psíquicas, acontece o processo de interiorização de significações e sentidos.

2.1.4 - A estrutura subjetiva do sujeito

A consciência do homem é um sistema de relações em movimento interno de forças “geratrizes” que dá sentido à vida real do indivíduo na sociedade. A mobilidade dos componentes do sistema da atividade ocorre quando cada componente se torna mais fracionado ou, ao contrário, mais amplo incorporando unidades que antes eram independentes.

Este movimento interno do sistema de atividades desenvolvido na consciência individual é um processo que se mantém nas particularidades da vida individual (relações pessoais, forma de comunicação, situações cotidianas), da essência corpórea, fisiológica, (um sujeito corpóreo, real, ser concreto-psicológico, personalidade) e sentidos pessoais (intencionalidade, parcialidade da consciência do sujeito e significações) e se extrapola nas condições externas e concretas.

Mas, o que faz com que as atividades práticas da realidade objetiva acione a complexidade dos processos psíquicos superiores? Citando os estudos de Vygotsky (1991) sobre significações verbais, sua estrutura e formação, Leontièv (1983) afirma:

Nestas investigações poderíamos dizer que a significação se manifestava desde o ponto de vista de seu movimento inverso e por isso, aquilo que antecede a vida e regula a atividade se apresentava em Vygostski dentro de uma tese

absolutamente contrária: não é a significação, não é a consciência que antecede a vida; mas a vida, que antecede a consciência. (p.79)³⁸.

As relações práticas vitais da pessoa com a realidade objetiva, explica Leontièv (1983), acionam processos de pensamento e consciência que se realizam mediante transições constantes entre a atividade prática externa e a interiorização. O pensamento se assemelha à atividade prática uma vez que possui a mesma estrutura da atividade prática, responde às necessidades e estimulações, experimenta a função reguladora das emoções e se realiza, através de operações lógicas. Este movimento vai determinar a substituição dos objetos por imagens subjetivas, em forma de consciência:

... as noções, conceitos e idéias em algumas pessoas se formam, se generalizam e se submetem à seleção não só no transcurso da prática individual (inevitavelmente estreita e limitada, às custas das causalidades), mas também, sobre a base da mais ampla experiência da prática social. (LEONTIÈV, 1983, p.31)³⁹.

Pode-se compreender esse movimento a partir da seguinte seqüência:

- a) O objeto da consciência é aquele ao qual se dirige a atenção do sujeito;
- b) Ao selecionar o objeto, o sujeito distingue e discrimina o objeto, tendo-o dentro do campo de sua atenção;
- c) No caso da palavra, o objeto da consciência propriamente dito é a estrutura fônica da palavra: o nome do objeto;
- d) No caso da reprodução do objeto, é o próprio objeto representado e sua relação com outros objetos;
- e) O objeto pode facilmente reproduzir-se na consciência do sujeito.

³⁸ “En estas investigaciones pudiéramos decir, que la significación se manifestaba desde el punto de vista de su movimiento inverso y por eso, aquello que antecede a la vida y regula la actividad se presentaba en Vigotski dentro de una tesis absolutamente contraria: no es la significación, no es la conciencia lo que antecede a la vida; sino la vida quien antecede a la consciencia.” (LEONTIÈV, 1983, p.79).

³⁹ “Gracias a esto, las nociones, conceptos e ideas en algunas personas se forman, se generalizan y se someten a selección no sólo en el transcurso de la práctica individual (inevitavelmente estrecha y limitada, a expensas de las casualidades), sino además sobre la base de la más amplia experiencia de la práctica social.” (LEONTIÈV, 1983, p.31).

É importante deixar bem claro que as significações não são geradoras de idéias, apenas as canalizam, assim como os instrumentos não geram ações mas são seus mediadores. Há, então, uma dependência unilateral da atividade externa em relação à imagem psíquica da representação do objeto ou do esquema mental que a regula.

Os processos de pensamento e consciência, provenientes deste sistema de atividades, são acionados por demandas das relações sociais e elaborados no cérebro através dos órgãos dos sentidos e das ações.

A passagem do material para o ideal, do objetivo para o subjetivo ocorre na medida em que há a separação entre pensamento e atividade prática. Esta separação está intimamente relacionada ao surgimento da divisão do trabalho e às formas de organização do trabalho, onde o trabalho físico se contrapõe à atividade mental.

Na sociedade mercantil, segundo Leontiev, o caráter de alienação se manifesta no trabalho assalariado que se percebe no produto, realiza e entra em relação direta com o produto em sua significação objetiva, mas, para o trabalhador, não está nisto o sentido de seu trabalho e, sim, no salário que recebe ao fim do mês para o qual trabalha. Da mesma forma, para os comerciantes, os produtos não têm o sentido de produto, mas do lucro que irão receber posteriormente.

Segundo o autor, “com a destruição da propriedade privada dos meios de produção e das classes antagônicas, esta separação está destinada a desaparecer paulatinamente” (LEONTIÈV, 1983, p.32)⁴⁰. Isso não significa que dizer que a conciliação entre a atividade de pensamento e a atividade prática, a partir da superação do trabalho alienado, elimine totalmente a diferença qualitativa entre essas dimensões. A “não-coincidência” entre significações e sentido, dentro da

⁴⁰ “La separación del pensamiento de la actividad práctica y su contraposición no son, sin embargo, eternas. Con la destrucción de la propiedad privada sobre los medios de producción y de las clases antagónicas, esta separación está destinada a desaparecer paulatinamente.(...) Por supuesto, que la unión de la actividad del pensamiento y de la actividad práctica no significa que se elimina la diferencia cualitativa entre estas.” (LEONTIÈV, 1983, p.32).

consciência individual, se mantém mesmo com a destruição das relações de propriedade privada.

Conforme as reflexões de Leontièv, a produção de idéias se origina não somente da prática individual e interna, mas sob a base da atividade material alicerçada na prática social. O domínio dos meios e operações é, para cada sujeito, uma forma de se afirmar socialmente, desenvolver e satisfazer suas necessidades materiais e espirituais, objetivadas e transformadas nos motivos de sua atividade.

Assim, a ‘psique’ humana, segundo Leontièv, estará determinada pela “unidade cotidiana social das pessoas” que é, segundo ele, “um sistema de atividades que se substituem umas às outras.” (LEONTIÈV, 1983, p.66).

Voltando ao objeto da pesquisa, agora é possível se perguntar sobre a construção dos sentidos e significados do trabalho docente a distância. Restam, ainda, outras perguntas fundamentais: quem é esse professor? Em qual contexto desenvolve seu trabalho docente presencial e a distância? Como se engaja nessas atividades? Existem diferenças de significação do trabalho entre os gêneros ou professores e professoras significam o trabalho da mesma maneira?

Discutir a subjetividade, a partir da análise de ações concretas, e refletir sobre a realidade profissional do professor concebendo-o como sujeito da ação de ensinar, pode trazer idéias que contribuam para a compreensão das mudanças, objetivas e subjetivas, que se fazem necessárias ao trabalho.

No capítulo seguinte, serão analisados os processos através dos quais se operam os “investimentos psíquicos” dos professores em suas atividades docentes e como estão sendo significadas as novas atividades realizadas a distância. O caminho traçado permitirá expor novas investigações para responder a estas questões. As investigações servirão para elucidar, no campo da atividade docente, as continuidades e discontinuidades das duas atividades: presencial e a distância.

CAPÍTULO 3 – CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E AS ATIVIDADES PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA

As atividades docentes não podem ser estudadas separadamente, mas dentro de um complexo sistema de relações. Por isso, pretende-se neste capítulo analisar o desenvolvimento das atividades de trabalho dos professores em situação de educação presencial e em situação de educação a distância, caracterizando cada forma de atividade e seu contexto.

3.1 – A educação presencial

A literatura científica que trata da prática docente é vasta e abrange diversos aspectos relativos ao trabalho docente. Estes aspectos, por conseguinte, tornam-se temas tangenciais de outros estudos, tais como: o estudo sobre a escola, a sala de aula, a discussão sobre o currículo, as avaliações, etc. Há estudos sobre trabalho docente em diversas áreas do conhecimento humano, na área pedagógica, na sociologia, na psicologia, na economia e em outras. Isso, de certa forma, dificulta delimitar o campo de saber existente sobre a atividade do professor.

Estudos realizados na década de 90 sobre o trabalho do professor tratam do debate acerca da relação entre posição de classe do trabalhador docente e seu processo de profissionalização. A partir das elaborações de autores como Cabrera e Jaén⁴¹ (1991), Enguita (1991), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Pucci, Oliveira e Sguissardi (1991), Apple e Teitelbaun (1991), Perrenoud (1993), Luckesi (1994), Therrien (1997) e outros, é possível construir referências teóricas para a

⁴¹ A análise sociológica e histórica do professorado ocorreu paralela às reformas “compreensivas” e integradas em países como a Grã-Bretanha. Essas investigações tinham, como referencial, as análises neo-marxistas sobre as classes sociais, sobre a situação de classe e as funções sociais dos intelectuais e trabalhadores intelectuais. Nos anos 60 e 70, ocorreu um crescimento espetacular dos fenômenos de assalariamento do trabalho intelectual, tanto pelos setores privados como pelo Estado. Cabrera e Jaén (1991) apontam três perspectivas de estudos sociológicos sobre o trabalho docente: (1) a perspectiva estrutural-funcionalista; (2) a perspectiva neoweberiana; e, (3) a perspectiva neomarxista da proletarianização. Os elementos teóricos utilizados para a criação deste perfil de análise e que favoreceram a realização das investigações sobre a situação e as funções sociais do professorado foram os encontrados na perspectiva neomarxista da proletarianização.

caracterização do perfil das atividades docentes, sem entrar, diretamente, no debate proposto por estes autores.

3.1.1 – O sujeito da educação presencial: o professor e suas atividades

A definição da categoria social, em que se inscrevem os professores, proposta por Cabrera e Jaén (1991), situa-os como “Agentes sociais que têm uma responsabilidade direta nos processos educativos e que difundem, discutem, questionam, e materializam todas as grandes teorias e concepções sociais sobre a educação institucional”.(CABRERA e JAÉN, 1991, p.190).

Esta definição demonstra a responsabilidade colocada na figura do professor, como agente social do saber. Tradicionalmente, na educação presencial, o professor adquire uma ênfase presencial e física ao ser posicionado com evidência, dentro da sala de aula. Este posicionamento revela a concepção tradicional da relação pedagógica onde o professor é aquele que sabe e o aluno é aquele que não sabe, logo, necessita do professor. Mesmo com todas as críticas existentes sobre as posturas tradicionais, na relação com o saber há sempre implícita uma relação de poder, de forma que o professor por estar cercado dos atributos do saber, tende a se posicionar como um superior e estar em evidência, em foco: “No presencial, o foco é o professor. O professor entra na sala, todo mundo olha para o professor, o professor senta, todo mundo olha o professor sentando, se o professor fala, todo mundo escuta”. (Prof. Rogério).

Evidentemente, esta relação de saber, como relação de poder centralizada, já evidenciada em inúmeras críticas da atualidade (BEILLEROT, BLANCHARD-LAVILLE et MOSCONI, 1996; CHARLOT, 1999; 2001), tende a ser repensada pela maioria dos professores. Os entrevistados demonstram que, na educação a distância, ocorre uma tendência de democratizar o saber e criticar esta postura, desarticulando esta centralidade. Ao discorrer sobre os atributos do professor de educação a distância, o professor faz um contraponto com o estereótipo da educação presencial tradicional:

Mas, se ele é um professor tradicional, se ele é aquele professor que tem que ir ao quadro, tipo professor da “Escolinha do Professor Raimundo⁴²”, que vira as costas para o aluno e vai escrever no quadro e espera o aluno copiar e depois fala meia hora no ouvido do aluno uma “sopa de letrinhas”, numa linguagem que, às vezes, o aluno nem conhece e fica com vergonha de perguntar o que ele falou, um professor que não questiona a ausência do aluno, esse não! (Prof. Nelson).

Ao estudar as características do trabalho dos professores, Enguita (1991) teve como objetivo, discutir se os professores se classificam na categoria de profissionais ou na de proletários. Esse estudo discute características presentes no processo de trabalho docente, tais como a competência, a vocação, a licença profissional, a autonomia e a auto-regulação e auxilia no delineamento do perfil do professor, que se apresenta bastante complexo.

Enguita (1991) propõe a análise do professorado em suas várias especificidades e detalha aspectos das funções docentes que são relevantes para o delineamento do perfil desse profissional. O autor, atento para as divisões internas ao trabalho docente, afirma:

Referir-se ao professorado sem maior especificação é ocultar as notáveis diferenças que dizem respeito a seus salários, suas condições de trabalho, seu prestígio, suas oportunidades de promoção e outros bens e vantagens sociais desejáveis. (p.55).

Sublinhar a diversidade interna ao trabalho docente, manifestada abertamente, por exemplo, nos salários de cada categoria ou nas relações de gênero, torna-se fundamental para clarear alguns aspectos que são relevantes a nossa discussão. O autor especifica essa diversidade, discutindo as diferenças entre as hierarquias de professores, as diferenças entre professores do ensino público e do ensino privado e as diferenças entre gêneros.

Enguita (1991) demonstra que a categoria docente conta com diversos níveis hierárquicos que se diferenciam, principalmente, em relação aos salários de cada nível:

⁴²O professor faz referência a um programa de televisão do comediante Chico Anísio que satiriza o ensino tradicional.

Um catedrático de universidade recebe um vencimento que equivale a mais do que o dobro do vencimento de um “mestre proprietário” e três vezes mais do que um ajudante universitário, todos em regime de dedicação exclusiva. Além disso, o catedrático tem oportunidades de aumentar e até dobrar sua renda com pesquisas remuneradas, conferências e similares além do exercício liberal de uma profissão, que o professor primário nunca terá. Acrescenta-se, também, retribuições indiretas como a bolsa para a pesquisa, ajudas em viagens, etc. (p.56).

Os diversos níveis hierárquicos se apresentam quanto à forma da atividade e, principalmente, em relação aos salários de cada nível (fundamental, médio, superior). Além dos níveis e dos salários, os professores se diferenciam quanto aos tipos de atividades que exercem.

Enguita (1991) aponta que as diferenças entre os professores ocorrem não somente nas questões salariais, mas também em relação ao tipo de inserção no mercado, ou seja, se eles se encontram alocados no ensino público ou no privado, pois as condições de trabalho e de jornada de trabalho são diferentes conforme essas redes:

As condições de trabalho são igualmente heterogêneas. No ensino público, um professor de EGB tem vinte e cinco horas letivas semanais, um professor de ensino médio dezoito e um catedrático notavelmente mais curto, reduzido à metade do ano civil, e pode diminuir sua carga letiva global legal por diversos procedimentos, tem toda ordem de facilidades para pequenas ausências e para licenças prolongadas (...) Os professores podem dar qualquer conteúdo e suas disciplinas e mudar facilmente de uma para outra. (p. 56).

Essa heterogeneidade das condições de trabalho marca a profissão e diferencia hierarquicamente os professores, cabendo a cada um o valor e status concedido socialmente. Este valor social parece ainda longe de ser completamente definido. Segundo Enguita (1991), tradicionalmente, reconhecia-se um componente vocacional na prática da docência. Hoje, segundo o autor, com o retorno do individualismo consumista associado à prática da docência, à boa saúde política e à ideológica do capitalismo, a imagem do graduado num curso universitário, que se dedica à docência, move-se entre a de alguém que renunciou à ambição econômica

em favor de uma vocação social e a de quem não soube, nem conseguiu encontrar algo melhor⁴³.

É importante dizer que, em relação à remuneração, dos professores entrevistados que estão na ativa, a maioria, além das aulas a distância, ministra aulas presenciais na rede particular da educação superior e recebem seus honorários baseados num valor de hora/aula, que varia conforme a instituição.

Interessante observar que, a maioria dos professores que foram entrevistados para essa tese e, principalmente as mulheres, mesmo que inserida nos quadros de instituições particulares de educação superior, exerceram anteriormente a função docente em escolas públicas de educação fundamental e médio, atendendo uma população proveniente das periferias, conforme aponta a profa. Ana Lúcia: "... uma coisa é você estar na universidade e outra coisa é você estar na sala de aula de ensino médio e fundamental, em escolas da rede pública, em escolas de periferia". (Profª. Ana Lúcia).

Essa prática de educação presencial em escolas públicas da periferia não é esquecida, ao contrário, é bastante discutida no decorrer de algumas entrevistas. Além disso, não se pode esquecer que existem milhares de professores em todo o Brasil em situação de extrema vulnerabilidade profissional. Com base na fala desta professora, mesmo que as condições profissionais, atualmente, para alguns professores sejam boas, os professores trazem impressa uma prática que permanece delineada por uma história: "Mas as coisas não são só pelas condições que são dadas atualmente. O problema é da história desse professor, não é? Acho que se pode abrir uma discussão, mas é uma questão de história..." (Profª. Cláudia).

"É uma questão de história...", diz essa professora. A história à qual se refere é a que vivenciou e parece conhecer bem.

A experiência em escolas da rede pública, contada pelos professores entrevistados, revela uma história de trabalho que começa em salas de aulas de

⁴³ Este último estereótipo chegou a ser mencionado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso em um dos seus discursos sobre a greve dos professores das instituições federais de ensino, em 1991, referindo-se ao professor como aquele que não conseguiu seguir sua opção profissional original.

condições precárias e até desumanas. A história pode ser contada, por exemplo, através do relato desta professora sobre as condições de trabalho que viveu:

...eram escolas de periferia para classes mesmo que não era nem de trabalhadores, eram subproletárias. As escolas eram mal localizadas, num ambiente físico muito precário e eu comecei trabalhando com adultos. Eles passavam por uma educação regular de 4 anos e, normalmente, eu dava aulas até a 4a. série. Os alunos eram empregados domésticos, cobradores de ônibus, esse tipo de clientela que procura a escola municipal. (...) A gente dava aula num barracão e, naquele barracão, as salas eram organizadas ali. Nós dávamos aulas num grande barracão, aberto. Então, era uma experiência muito boa, porque a gente respeitava o espaço do outro, porque todo mundo partilhava do mesmo espaço, não tinham paredes! Foi uma experiência muito interessante... (Prof^a. Míriam).

Esta experiência deixa uma marca na trajetória dos professores, uma marca forte. Mesmo tendo percorrido a escala hierárquica da docência, os professores da educação superior não se esquecem dos inúmeros desafios e conflitos de sua profissão. Viveram experiências semelhantes às de outros professores, que são docentes dos níveis fundamental e médio e exercem suas atividades em situações bastante precárias. Essa professora reflete a prática presencial ao ministrar cursos de formação de professores a distância:

Eu quero pensar também alguns professores com quem eu tenho lidado, eles são desejosos de saber, mas é uma formação tão comprometida... que não dá para fazer remendo! É uma reconstrução quase que estrutural e é muito interessante porque eles querem rediscutir tudo! Eles querem repensar, eles são mais do que curiosos, eles são muito mais do que isso! Mas como fazer se eles têm que trabalhar manhã, tarde e noite, fazer o quê? Agora, esses professores representam um grupo que, se fôssemos estender, são milhões e milhões e milhões e milhões que lá estão! Não avançaram! Mas não avançaram não é porque não quiseram! Eles estão desejosos de saber! Estão desejosos de refletir a prática! Estão desejosos de participar de cursos que eu diria que é mais do que capacitação, é rediscussão de uma prática, é construção de uma nova crença, de um novo discurso, de uma forma de ver o mundo, de ver aluno e de ver professor, de ver produção de conhecimento! (Prof^a. Cláudia).

A prof^a. Cláudia conta a história da profissão pelo “avesso”, a história das dificuldades e dos confrontos de uma profissão ainda pouco reconhecida e quase nada valorizada, uma profissão que esbarra em dificuldades financeiras que ameaçam o próprio desempenho do professor:

Tem professor que não planeja suas próprias aulas, não tem acesso à bibliografia!!!! Tudo isso custa dinheiro, não é? Enfim, é um futuro que, se não houver investimento intenso e de todas as instituições envolvidas, não vai! Entre os professores que a gente estava trabalhando, uma ou duas chegaram ao mestrado. Onde esse professor está? Está lá ainda. Ele vislumbra alguma coisa? Vislumbra o quê? (ênfatisa) Eles compram computador a prestação!!! Sabe como? Um computador que custa 1.300 reais, eles pagam em 20 prestações!!! Há algo mais triste que isso??? Há algo mais bárbaro do que isso? Não há! Ahhhh... imagine!!! O meu eu comprei em três prestações!!! Quase morro! (riso) Sabe como? (Prof^a. Cláudia).

A realidade destas condições de trabalho revela que, além das atividades exercidas no cotidiano da prática da educação presencial, alguns professores se engajam na luta política dos docentes para assumir o controle de suas condições de trabalho e denunciarem as determinações estruturais que impõem limites às suas atividades profissionais e pedagógicas.

Refletindo sobre essas condições, esta professora confessa sua decepção com a militância política e as experiências de mobilização da classe. Apesar de toda a realidade aqui colocada, ela percebe que o desejo do professor ainda não é suficiente para mudar as coisas. Torna-se necessária, segundo ela, uma mobilização mais ampla, uma mobilização social que possibilite a visualização do professor como um profissional valorizado e reconhecido:

O quê que é feito? É isso. Eles ficam lá sentados em grandes bancos. Eu fiquei tão deprimida... Eu falei: “Esse povo... porque que eles não arrebatam uma greve?” Então, a gente falava: “Não! A gente vai crescer! A gente vai fazer uma proposta! Fazíamos encontros... Toda uma mobilização... Mas essa mobilização não era..., estava para além do desejo da escola. Era mais um desejo do professor, uma coisa da própria vida dele... (Prof^a. Cláudia)”.

Sobre este ponto, pode-se refletir uma questão, que é bastante discutida nos dias de hoje, a da subjetividade dos trabalhadores traduzida pelo seu engajamento em mobilizações e em movimentos grevistas. Quando esta professora diz: “..., era mais um desejo do professor, era em relação a uma coisa da própria vida dele...”, ela reafirma a importância da subjetividade neste engajamento. Para que este engajamento aconteça deve ser algo “em relação a uma coisa da própria vida...”, ou seja, deve ter um sentido pessoal de forte significação. Por outro lado, esse engajamento individual é uma via de mão-dupla, requer o contraponto do social,

“Mas essa mobilização não era... estava para além do desejo da escola”. “Estar para além do desejo da escola” pode significar a necessidade de um engajamento maior, engajamento de vários professores, em várias escolas de todo o país.

Pucci (1991) afirma que os professores não conseguem um controle pleno de suas atividades, por isso lutam, uma vez que a autonomia, na prática de seu trabalho, está constantemente ameaçada. O professor tem um campo demarcado legalmente, porém, ainda parcialmente. As leis trabalhistas regulamentam a profissão protegem o exercício docente, não permitindo a outras pessoas avaliarem e certificarem o conhecimento dos alunos, entretanto, há ampla liberdade para a educação informal.

Os professores são, então, parcialmente autônomos por possuírem prerrogativas exclusivas, como desfrutar de uma maioria segura nos órgãos colegiados das instituições educacionais e estarem submetidos a autoridades que, em geral, são também docentes. Mas, por outro lado, os professores devem compartilhar com pais e alunos a gestão da escola, conforme a lei outorga e a quase totalidade dos docentes, hoje, é assalariada (rede de ensino público e privado).

O trabalho do professor está previamente estabelecido pela administração da instituição, que aponta formas de organizar as turmas, as atividades, normas de avaliação e critérios de disciplina para os alunos, horários, programas. Ou seja, escapa aos docentes grande parte da possibilidade de decidir sobre as condições e o resultado de seu trabalho.

Outra crítica de Enguita está posta sobre os limites dos métodos e materiais didáticos, uma vez que a administração da escola que, em alguns cursos, ao decidir o conteúdo, estabelece previamente os livros básicos, os programas informatizados e/ou os pacotes curriculares, limita a gama de métodos e materiais possíveis a serem desenvolvidos. Por conseguinte, opera-se uma perda de autonomia e desqualificação do posto de trabalho do professor motivada (1) pela divisão do trabalho docente, que parcela conhecimentos e provoca a proliferação de especialidades e o confinamento dos docentes em áreas e disciplinas; e, (2) pela delimitação das funções que desmembra as competências (orientação, educação especial, atendimento psicológico, etc.). Na medida em que sobe para os níveis

superiores da educação, as conquistas de autonomia vão sendo ampliadas, de forma que, para os professores da educação superior, essa autonomia tende a ser maior.

Quase todos os professores tiveram alguma passagem por instituições públicas antes de serem contratados por instituições privadas. Como foi citado, dois dos professores de universidade pública se vinculavam a “convênio em regime de parcerias”, ou seja, a instituição particular que subsidia o curso a distância convida professores da instituição pública a ministrarem tais cursos. Estes fatos evidenciam a dificuldade que as universidades públicas estão tendo de reter seus profissionais. De fato, elas vêm sofrendo um desgaste nos últimos anos que provoca o êxodo de seus professores para as universidades particulares ou para outros setores do campo profissional. Através do relato deste professor da universidade pública, “conveniado” com a instituição particular, pode-se constatar certa decepção quanto à realidade pouco animadora da educação superior público.

Eu me preocupo com o futuro da universidade pública, é preocupante... Há uma tendência no Brasil de tirar recursos das universidades públicas e, de repente, essas instituições se tornam um paliativo. No futuro, podem não existir mais. Eu acho que a universidade pública tende a isso, ela vai começar a perder profissionais. Na minha universidade, onde eu trabalho, nós estamos perdendo professores para outras universidades públicas, para as universidades privadas e para a indústria. Porque houve uma época, na época em que eu comecei a trabalhar, o salário era bem maior. Hoje está o contrário! A gente tem que buscar outros meios e começar a trabalhar em cursos de mestrado e doutorado em outras universidades, como convidado. Mas nem todo mundo tem essa chance, só alguns têm.(Prof. José Carlos).

Cunha (2000) afirma que essa dicotomia entre público e privado, universidade e faculdade, tem suscitado uma resegmentação do setor, com o significativo aumento de instituições privadas competindo com as universidades públicas, o que favorece a migração de professores do setor público para o setor privado:

O segmento universitário do setor privado poderá dar origem a um grupo de instituições que compita com as universidades públicas em termos de qualidade de ensino de graduação, de oferta de pós-graduação e da pesquisa científica e tecnológica. A combinação dos baixos salários nas instituições públicas com a mais alta remuneração em certas universidades privadas tem levado para estas últimas um número expressivo de docentes experientes, que deixam as universidades públicas, assim como jovens recém-doutores.(CUNHA, 2000, p.196-7).

Como se pode observar torna-se bastante complexa a tentativa de delimitação total do campo profissional dos professores. Essa complexidade aumenta na medida em que as condições físicas e financeiras e o nível de escolaridade em que os professores atuam são avaliados. Existe ainda um outro campo de caracterização que apresenta diferenças significativas entre os professores, o campo de estudo sobre as diferenças entre os gêneros.

Outra característica marcante da categoria docente é a da feminização do setor, debatida por vários autores que conseguem visualizar o trabalho docente em suas especificidades. Para Enguita (1994), não é possível realizar uma verdadeira análise do trabalho docente sem verificar as questões de gênero:

Portanto, uma análise da categoria docente não pode ser simplesmente uma análise de classe: tem que ser também, necessariamente e na mesma medida, uma análise de gênero. Se isto é verdade para praticamente qualquer categoria de trabalhadores, mais verdadeiro será para um setor que, como o dos docentes, está constituído em sua maioria por mulheres. (...) O gênero não só separa os docentes de outros grupos ocupacionais também os divide entre si. (...) se a presença das mulheres na educação aproxima-se de três quintos, há uma tendência decrescente deste a quase totalidade do professorado de ensino pré-escolar até a quarta parte do universitário, o que significa uma presença inversamente proporcional aos salários, à autonomia, ao prestígio e às oportunidades de promoção profissional dos distintos subgrupos docentes. (ENGUITA, 1991, p.51-2).

Demarcada por Enguita (1991) como uma diferença notável nas categorias docentes, ao fazer o levantamento de suas características, este tema percorreu as análises dos dados. A questão das diferenças entre os gêneros tangencia toda a tese e lhe será dedicada um capítulo especial.

As ações que permitem a planificação das atividades. As atividades não possuem um crescimento linear, pois isso depende da orientação da ação e da revisão constante dos objetivos. Concebendo os professores como sujeitos da ação de difundir, discutir, questionar e materializar as teorias e concepções sociais, conforme Cabrera e Jaén (1991), pode-se dizer, resumidamente, que o professor é aquele que exerce a ação de ensinar. A ação de ensinar é vista por Perrenoud (1993) como o...:

... fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação, segmentado no tempo/ano/período/bimestre e horário e

nos espaços da sala de aula, da escola, da casa, da sociedade, do quadro, do livro texto, dos exercícios e do micro. (p. 25).

“Fabricar artesanalmente” é uma característica própria do artesão. No caso da produção têxtil, refere-se àquele que tece com paciência cada fio, combinando cores, coordenando formas, até atingir a idéia de um todo único, original e, quando for repetido, o próximo objeto criado nunca será igual ao primeiro. Será possível pensar, cada aula como única e cada turma como única, pois não há uma rotina como em outras atividades, cada dia de seu trabalho é diferente para o professor.

A atividade docente é vista como trabalho de transposição didática onde “... a profissão docente parece caracterizar-se pela justaposição de uma competência acadêmica (dominar os saberes) e de uma competência pedagógica (dominar a transmissão dos saberes)”. (PERRENOUD, 1993, p.25).

“Dominar saberes” não no sentido de deter o saber absoluto e “reinar” sobre ele, mas saber sistematizar o conhecimento, dar-lhe forma, cor, vida, para se tornar interessante e, então, ser transposto e apropriado pelo aluno.

Ao refletirem sobre sua prática pedagógica na educação a distância⁴⁴, os professores formularam reflexões sobre as atividades exercidas no campo presencial, em sala de aula, essas atividades contrastam com as atividades realizadas a distância. Durante as entrevistas, todas as vezes que se referiram ou descreveram as práticas a distância, realizaram essa descrição tendo como contraponto as atividades presenciais.

Na atividade de ministrar aulas, por exemplo, atividade profissional mais conhecida como atividade docente presencial, os papéis estão, geralmente, bem definidos, o professor é aquele que ensina e o aluno, aquele que aprende. A aula está bem delimitada no tempo (geralmente, de 40 a 50 minutos) e num espaço bem delimitado (sala ampla, com capacidade para 40 a 60 alunos), conforme afirma o prof. José Carlos: “No ensino presencial, o professor tem hora de início e hora de término de suas atividades na escola... Ele começa a dar aula ou chega na escola no

⁴⁴ Na verdade, a explicação do que seja a atividade de educação a distância tem como contraponto a atividade da educação presencial. Este dado indica um movimento de criação onde ocorre uma transposição de representações psíquicas.

mesmo horário, ministra a aula ou sai da escola no mesmo horário...” (prof. José Carlos).

O tempo, assim bem demarcado, no presencial, – “hora de início e hora de término” –, favorece o planejamento diário e facilita para o professor a organização de seu tempo. Esta demarcação do tempo revela uma formalização institucional que garante a delimitação da aula e o andamento do curso, conforme esta professora relata, ao analisar suas atividades:

No ensino presencial, você tem uma aula que é definida, cujo início e fim são definidos pela própria instituição. (...) Na aula presencial, você tem ali, o momento formal e, a partir desse momento, os encontros que você pode ter com o aluno fora, não são caracterizados como aula. (Prof. Rodrigo).

A educação presencial traz, para o professor, a possibilidade de sinalizar, no tempo e no espaço presentes, uma série de elementos e informações que facilitam a realização das atividades:

Quando você produz, por exemplo, um livro didático ou produz uma atividade para ser desenvolvida em sala de aula, você não precisa de muitos sinalizadores porque vocês estando ali, naquele espaço, a sua presença e todos os elementos da situação preenchem algumas informações. Então, quando você está “tête a tête” com o aluno, você corrige e fala: “Atenção, isso aqui está confuso, isso aqui deve ser estruturado!” O aluno pode falar: “Professora, o quê que está confuso?” (Profª. Cláudia).

Estes elementos sinalizadores, que na prática docente cotidiana passam, muitas vezes despercebidos, são elementos importantes no processo de ensino-aprendizado, na medida em que o professor, estando presente, sinaliza verbalmente o que espera do aluno e o aluno pode também, verbalmente, dizer o que está compreendendo do processo. A operação com sinalizadores da linguagem oral possibilita flexibilidade, uma resposta imediata às questões e um nível de interação mais rico. Pode-se dizer que esses elementos favoreçam uma economia psíquica, tanto para o aluno quanto para o professor, que conta com instrumentos da linguagem rápidos e eficazes para explicar ao aluno. O prof. Rodrigo diz: “Quando você fala..., você fala para todo mundo, para a turma toda e o aluno pode chegar depois da aula e falar: “Ah, professor, é isso ou aquilo?”, resolver algum problema à parte, não é? Ou você mesmo pode conversar com o aluno à parte”. (Prof. Rodrigo).

Falar e ser ouvido por toda a classe, resolver um problema individual à parte e poder circular entre os alunos para verificar a produção de seu conhecimento são características próprias das atividades docentes presenciais que facilitam o trabalho, segundo este professor.

Segundo Perrenoud (1993), para ministrar as aulas presenciais, o professor tenta assegurar-se da cooperação dos alunos, manter o interesse dos mesmos na medida em que cria encenações e suspense, dramatiza, faz relação do saber com as experiências de vida, tendo necessariamente que saber lidar com as diferenças:

Seja qual for o grau de seleção prévia, ensinar é confrontar-se com um grupo heterogêneo (do ponto de vista das atitudes, do capital escolar, do capital cultural, dos projetos, das personalidades, etc.)(...) regra geral, as didáticas nada dizem sobre as diferenças, falam de um aluno “médio” ou de um sujeito epistêmico, desconhecem a dificuldade que há em fazer os alunos gostarem de certas disciplinas. (p.37).

Está claro que o professor não tem a “receita” pronta nos manuais didáticos, essa heterogeneidade não pode ser regulada previamente, algo escapa ao seu controle e a demanda de flexibilidade para contornar situações inesperadas exige dele uma dose de criatividade extra. A possibilidade de compartilhar experiências com outros professores e coordenadores e, também, com os próprios alunos é imprescindível para o trabalho docente. Conforme indica Pucci (1991) os professores, além de exercerem as atividades de sala de aula, exercem duas outras funções que são: a função disciplinadora e a função de autonomia. O controle da participação dos alunos fica a cargo do professor e está registrado em suas ações mais elementares, conforme diz o prof. Rodrigo: “... quando você dá exercícios em sala, no presencial, você pode dar exercícios em sala e ir caminhando entre as pessoas e ver o que cada um está fazendo...” (Prof. Rodrigo).

A função disciplinadora é exercida pelos professores através do controle da ordem, pontualidade, bom comportamento dos alunos. Os professores exercem o controle dos saberes adquiridos pelos alunos, através de um contrato didático que vem regular as relações na sala de aula (tratamento de erros/acertos, ajuda, perguntas/respostas), a possibilidade de poder “ir caminhando entre as pessoas e

ver o que cada um está fazendo...”, nada mais é do que a evidência do exercício do controle do professor sobre os resultados disciplinares de seu trabalho.

Segundo o autor, existem, também, dois tipos de controle exercidos pelos professores. O primeiro é o controle burocrático, que se caracteriza pelo cumprimento formal das leis e, o segundo, é o controle técnico, que se caracteriza pela obtenção de resultados bem sucedidos. O controle técnico está diretamente ligado ao planejamento do curso e a uma reavaliação periódica durante o andamento do curso:

Geralmente, quase todo professor faz isso. Ele faz um plano de aula para o semestre para uma disciplina, mas ao longo do período, ele corrige rumos, em função do nível de aprendizagem da turma. Em situações que ocorram exemplos novos, aplicações novas, ele acaba corrigindo o rumo e conseqüentemente, alterando o curso inicial. No curso a distância, isso não existe, ou seja, o curso tem que ser feito à priori. (Prof. Mário).

Para Enguita (1991) e Pucci (1991), a função de autonomia do professor não é plenamente exercida. A questão da autonomia se tornou pauta do debate atual, uma vez que, para garantir que a autonomia se concretize, é necessário garantir condições físicas, intelectuais e sociais, para os professores desenvolverem suas funções, daí a luta contínua dos professores por melhores condições de trabalho. Pucci (1991) afirma que os professores não conseguem um controle pleno de suas atividades, por isso lutam, uma vez que a autonomia, na prática de seu trabalho, está constantemente ameaçada. O professor tem um campo demarcado legalmente, porém, ainda parcialmente. Os professores são, apenas, parcialmente autônomos, por possuírem prerrogativas exclusivas, como desfrutar de uma maioria segura nos órgãos colegiados das instituições educacionais e estarem submetidos a autoridades que, em geral, são também docentes. As leis trabalhistas, que regulamentam a profissão, protegem o exercício docente, não permitindo outros a avaliação e certificação de conhecimentos dos alunos. Entretanto, por outro lado, há ampla liberdade para a educação informal, os professores devem compartilhar com pais e alunos a gestão da escola, conforme a lei outorga e a quase totalidade dos docentes, hoje, é assalariada (ensino público e privado).

Luckesi (1994) afirma que, aos professores, cabe planejar o processo pedagógico e a avaliação didática, de forma política, científica e técnica. Este planejamento, entretanto, nem sempre atinge plenamente seus objetivos:

Planejar, nas escolas em geral, tem sido um modo de operacionalizar o uso de recursos materiais, financeiros, humanos, didáticos. O processo pedagógico, semana de planejamento, de fato não é planejar - é preencher formulários. (...) Não basta pensar nos meios e nas técnicas e nas sofisticções dos recursos tecnológicos. Aprender a meditar sobre os fins e os valores que devem orientar a educação; os meios serão selecionados tendo em vista que os fins necessitam de eficiência. A prática de planejar em todos os níveis - educacional, curricular e de ensino - ganha a dimensão de uma decisão política, científica e técnica. (p.54).

Verifica-se que o ato de planejar vai, ou deveria ir além do simples ato de “preencher formulários”, na direção do objetivo, vai num movimento de busca da eficiência e utiliza os meios e as técnicas para chegar ao fim proposto. Pensando sobre o parágrafo de Luckesi, percebe-se que ele explicita a necessidade de um componente subjetivo quando afirma: “aprender a meditar sobre os fins e os valores...”, ao meditar o professor possibilita seu posicionamento subjetivo diante de suas escolhas, de suas decisões.

Delineando o quadro de atividades, os dados coletados para essa tese revelaram que, das atividades mencionadas pela maioria dos professores referentes à educação superior presencial, elaborar e ministrar cada aula, preencher o diário de classe, aplicar e corrigir avaliações, são atividades realizadas solitariamente.

Planejar o curso, elaborar o conteúdo programático e as unidades do curso, distribuir sua carga horária são atividades apontadas, pelos professores, como atividades compartilhadas com coordenadores e outros professores. Além do caráter coletivo, com a participação dos colegas de profissão, é possível dizer que se trata, também, de uma atividade coletiva ao ser partilhada, em sala de aula, com os alunos.

No levantamento das atividades realizadas pelos professores, realizado por Apple e Teitelbaun (1991), destaca-se o componente coletivo da atividade docente, expresso na participação coletiva durante a elaboração do currículo formal (programas, metodologias, técnicas de ensino, etc.). O caráter coletivo aparece na

relação de atividades exercidas pelos professores entrevistados. Além das atividades apresentadas, Apple e Teitelbaun apontam as seguintes atividades exercidas pelo professorado: (a) estabelecer objetivos curriculares relevantes; (b) determinar conteúdos; (c) escolher os textos e outros materiais curriculares; (d) planejar lições e estratégias instrucionais; e, (e) individualizar a instrução com base num conhecimento íntimo dos desejos e necessidades dos estudantes.

Apple e Teitelbaun (1991) relacionam diversas atividades executadas pelo professor do presencial:

- Difundir conhecimentos; Discutir; Questionar; Materializar teorias e concepções; Fabricar e dominar saberes; Transmitir saberes;
- Planejar e executar o processo pedagógico; Planejar a avaliação didática; Aplicar e corrigir avaliações;
- Estabelecer objetivos curriculares; Determinar conteúdos; Escolher materiais curriculares; Planejar lições e estratégias instrucionais;
- Preencher o diário de classe; Ministras as aulas; Individualizar a instrução com base no aluno; Planificar; Introduzir novos elementos;
- Manter o interesse, animar; Coordenar; Levar a uma conclusão; Reorganizar saberes; Transformar saberes em problemas; Planejar tarefas;
- Elaborar projetos; Gerir as situações didáticas; Manter a disciplina; e,
- Manter sua própria autonomia.

O amplo leque de atividades docentes dificulta determinar com precisão o sistema de atividades que exercem. Este dado reforça a tese de que se trata de uma profissão que resiste a padronizações, oferece uma certa liberdade de criação e requer constante atualização, não só de conhecimentos, mas também de busca de engajamento subjetivo.

Será importante verificar, agora, as atividades que se circunscrevem no campo de exercício do trabalho docente da educação a distância, entender como elas são exercidas pelos professores no novo contexto. Este caminho fornecerá subsídios para compreender como ocorre a transposição dos saberes, dos valores e

das experiências que, apesar de constante, não apresenta limites rígidos entre as duas modalidades, ao contrário, é percebida uma certa fluidez própria de um processo de engajamento ainda em construção.

3.2 – A educação a distância

Muda o foco. O foco que é centrado no aluno. O aluno passa a ser a peça principal e, também, muda a forma de se conduzir o processo de ensino-aprendizagem. (Prof. Nelson).

Em dezembro de 1996, entrou em vigor a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 que reconheceu legalmente a educação a distância, tendo sido regulamentada pelos decretos nº 2494/98 e nº 2561/98 e pelas portarias do MEC nº 640/97, nº641/97, nº670/97, de acordo com a portaria nº301/98.

O termo Educação a distância, no Decreto nº 2.994, de 10.02.1998, foi conceituado pelo Ministério de Educação e Cultura, como:

...uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 2001b).

A partir daí, os cursos de educação a distância foram credenciados em instituições de ensino ou fundações em nível de graduação, educação profissional da área tecnológica, educação fundamental para jovens e adultos, ensino médio e ensino profissional de nível técnico, estando aguardando regulamentação os cursos de mestrado e doutorado.

Em abril de 2001, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu normas para a pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* (mestrado e doutorado) que, além de serem credenciadas, deverão incluir, nas avaliações de seus cursos, provas presenciais e defesa presencial de monografia ou trabalho de conclusão.

Os cursos de educação a distância são encontrados, preferencialmente, nas carreiras universitárias, pós-graduação, atualização profissional e na formação básica, permanente ou em tempo livre.

Uma das áreas nas quais mais se desenvolveu o ensino a distância foi a do ensino universitário [...] Realmente, nos últimos 20 anos, aproximadamente, a rápida evolução das tecnologias da informação e da comunicação tem gerado muitas expectativas no que se refere à produtividade da formação a distância assistida pelo computador. Desde os primeiros paradigmas de ensino assistido por computador – baseados em uma visão tecnocêntrica da formação – evoluiu-se para fórmulas mais abertas, flexíveis e ricas na utilização dos recursos tecnológicos. (ROCA, 1998, p.182).

As principais características do trabalho docente na educação a distância, baseado em tecnologias de informação e comunicação, são:

- Cabe à instituição responsável pela atividade formativa o planejamento da logística e da utilização dos recursos técnicos e pedagógicos, garantindo o fluxo da comunicação bidirecional professor-aluno;
- A comunicação é mediada por documentos impressos, fitas de vídeo, *CD-ROMs*, *softwares* educativos e recursos de Internet, suportes e materiais que demandam de alunos e de professores conhecimentos especiais do campo da tecnologia informática e dos processos virtuais de comunicação;
- A elaboração do material didático fica a cargo de uma equipe de professores.
- A autoria é despersonalizada à medida que ela é repassada para o nome da instituição que assume a coordenação do processo pedagógico;
- As equipes de trabalho têm caráter interdisciplinar;
- A responsabilidade pelo processo de educação-aprendizagem, que, no presencial está concentrada na figura individualizada do professor, torna-se mais difusa envolvendo equipes de professores e especialistas de diversas áreas, como os profissionais das equipes de apoio, informática, artes e comunicação social;
- A relação pedagógica passa pelo distanciamento físico entre professores e alunos;
- O número de alunos pode atingir limites superiores ao da sala de aula presencial;
- Atividades de educação a distância demandam dos professores o acompanhamento individualizado dos alunos;
- O controle do aprendizado é transferido para o aluno que deve buscar ampliar seus recursos instrucionais; e,

- O processo de avaliação dos alunos é contínuo, realizado periodicamente durante todo o processo.

A educação a distância pode ser definida como a ação de ensinar que acontece mediante a separação física entre o professor e o aluno, estabelecendo uma relação de comunicação e aprendizagem multidirecional, encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização. A tentativa é adaptar, na educação de jovens e adultos, elementos facilitadores como diferentes disponibilidades horárias, responsabilidades adquiridas ou aumento da capacidade de determinação pessoal sobre necessidades e objetivos próprios, para que cada aluno possa ter acesso e tirar o melhor dessa aprendizagem. O paradigma que surge no universo da educação, segundo Roca (1998), é o da formação interativa baseada em recursos multimídia. Ambientes multimídia interativos reúnem todas as formas de informação suscetíveis de serem digitalizadas – texto, som, gráficos, imagem fixa e em movimento, etc. – e colocam o controle da aprendizagem nas mãos do usuário – dando a ele a possibilidade de escolher entre diferentes roteiros e estratégias de aprendizagem. Isso gera um sistema educativo flexível que permite ao aluno seguir roteiros pessoais ou concentrar-se em alguns módulos isolados. Logo, as tecnologias interativas de formação é a combinação de tecnologias da informação e da comunicação que possibilita acesso, tratamento e difusão de todo tipo de informações digitalizadas e resposta imediata às demandas do usuário, com o que se garante uma interação eficiente.

Os argumentos a favor do paradigma de formação a distância, segundo Roca (1998), são:

1. Redução do tempo de aprendizagem que pode ser reduzido em até 50% devido à: (a) autonomia que anima o aluno a selecionar o roteiro mais eficiente; (b) combinação de sistemas de apresentação de conteúdos que reduz o esforço da compreensão; (c) oportunidade de uma interação imediata que permite um reforço constante na aquisição de conteúdos; (d) flexibilidade que possibilita ao aluno desenvolver diferentes estilos de aprendizagem que maximizam a eficiência do processo de aquisição de conhecimentos; (e) redução do curso; (f) coerência

da instrução, garantindo qualidade e nível de instrução constante; e, (g) intimidade;

2. Domínio, por parte do aluno, da própria aprendizagem ao adquirir conteúdos gradativamente de forma que, se o aluno quiser, pode não passar para um novo objetivo enquanto não consolidou o anterior;
3. Aumento da retenção, aprendizagem estimulante onde os sistemas interativos introduzem um trabalho cooperativo e contribuem para que o aluno tenha controle e responsabilidade sobre seu processo de aprendizagem, deixe de ser um sujeito passivo para se tornar protagonista na aquisição de novos conhecimentos e aprenda a aprender.
4. Aumento da segurança que possibilita a realização de simulações sem risco, nem despesas; e
5. Acessibilidade, na medida em que o acesso a uma educação de qualidade é amplo e igualitário;

A educação a distância, na atualidade, determina um modelo educativo organizado de forma a possibilitar ao aluno reconstruir o conhecimento através de sua própria experiência.

3.2.1 – O sujeito da educação a distância: o professor e suas atividades

Os professores entrevistados tiveram uma inserção nos centros de educação a distância, através de convite pessoal por sua experiência, teórica e/ou prática, com questão tecnológica ou elaboraram projetos de cursos em suas áreas de atuação para o exercício das atividades a distância via tecnologias de comunicação e informação e apresentaram ao centro de educação a distância de sua instituição de ensino. O intercâmbio de conhecimentos, a vontade de apresentar contribuições originais, transmitir e trocar idéias, de forma cooperativa e aberta, são desejos que puderam ser verificados entre os professores entrevistados.

Olha, na Internet eu encontrei mais restrição, mas com a tecnologia da videoconferência eu acho que ainda é muito parecido com a presencial. Agora, tem professores que não se adaptam bem porque

gostam de ficar caminhando para lá e para cá na sala. É diferente, você fica sentado num estúdio, não é igual a uma sala de aula, é parecido. (Prof. Rodrigo).

No campo da educação a distância, o papel de mediação do professor entre os sujeitos do processo de conhecimento (alunos) e o objeto a conhecer (conteúdo) cresce em importância, pois ele deve estar atento ao ritmo de evolução das bases de informação.

Nos processos virtuais de educação, a atividade docente passa por uma decomposição em partes específicas, criando figuras com identidades recortadas: a do professor responsável pelo conteúdo, do auditor, do monitor, do apresentador. A primeira parte das atividades realizadas a distância é a realização do planejamento do curso que fica a cargo do professor que produz o conteúdo das aulas, se ocupa da produção do conhecimento durante o curso e se torna, geralmente, o responsável pelo curso.

Eles têm papéis e fazem parte de uma equipe multidisciplinar. Quando a gente fala do professor, a gente fala do autor, do tutor e não podemos esquecer do papel do monitor, porque formam um tripé. Então, eu não consigo enxergar o papel do professor e do autor se eu não consigo enxergar o papel do monitor. Eles são distintos mas se complementam e, tem um detalhe, o autor pode ser tutor, na maioria das vezes e, não necessariamente, um tutor é um autor. (Prof. Nelson).

Os tutores ou monitores, geralmente, são professores ou alunos de pós-graduação da própria instituição. Eles respondem diretamente aos alunos através de contato direto e intenso com cada um deles, enviam e cobram as tarefas agendadas.

No caso das atividades ocorrerem via Internet, essa comunicação se dá através de correio eletrônico, telefone, salas de aulas virtuais ou *chats* e encontros presenciais. No caso das atividades acontecerem via videoconferência, geralmente, os encontros ocorrem através da filmagem do professor durante as conferências e enviada via satélite, em tempo real, além do uso do correio eletrônico e do telefone.

O tutor deve ter muito planejamento a priori, o que o autor escreveu, qual que é a proposta pedagógica do curso, a matriz tecnológica. O monitor tem que conhecer dessa matriz de conteúdo e tecnologia proposta pelo tutor porque é através dela que ele vai administrar e planejar o acompanhamento, o suporte tecnológico do ambiente da educação a distância (Prof. Nelson).

Tutores ou monitores são responsáveis pelo acompanhamento direto aos alunos, recebem as dúvidas, respondem as de caráter geral e encaminham ou ao pessoal de suporte técnico ou ao professor responsável pelo conteúdo as dúvidas específicas de cada assunto.

Na educação a distância via videoconferência, além destas tarefas, o monitor é o representante do professor durante os debates, cabendo a ele a distribuição do material impresso e o monitoramento do tempo dos intervalos durante o curso.

O aluno tem acesso a um site na Internet e as dúvidas mais operacionais, sobre datas, workshops, seminários, notas, conceitos, são esclarecidas por um grupo que trabalha lá, são os monitores, que fazem a parte de apoio. Qualquer problema os alunos se dirigem ao monitor que é quem resolve, na verdade, os principais problemas. Quando é alguma coisa mais da disciplina, uma dúvida mais específica que envolve o professor, é encaminhada. (A princípio há uma equipe que tenta segurar os problemas?) É... a grande maioria dos problemas é de matrícula, faltas, essa parte mais operacional, de secretaria mesmo. (E os conteúdos?) Não conteúdo, não há muitos problemas, não. (Prof. Rodrigo).

Além dos professores responsáveis pelos conteúdos, professores-auditors podem não apresentar qualquer vínculo formal com as instituições educacionais ou, então, apresentarem vínculo temporário quando integrados aos cursos.

Perguntado se a experiência docente influencia nas atividades a distância, este professor revela que a experiência docente é fundamental, seja ela ou não, na modalidade presencial:

Não é pela experiência ser presencial, mas a experiência de ser professor, a experiência de organizar o conhecimento, de pesquisar, de sistematizar esse conhecimento, de liderar o grupo, de estabelecer a relação pedagógica. Todos esses elementos, comuns ao professor, valem para a educação virtual independente da experiência ser presencial, poderia ser uma outra experiência. Eu acho que a experiência de ser professor é fundamental para o ensino virtual. (Prof. João Bosco).

A experiência de ser professor contribui para que o sujeito esteja atento a certas contingências do trabalho. Enquanto este professor descreve “a experiência de ser professor”, ele lista uma série de atividades comuns da prática docente como “comuns ao professor”, ou seja, as atividades se tornam a tal ponto incorporadas às

qualidades profissionais do sujeito que ensina que o sujeito passa a ser definido a partir delas. E seguindo esta mesma direção, o professor continua:

Isso leva a um dilema, quer dizer, eu digo que a experiência é importante não por ser professor da educação presencial, mas por, em tese, ter uma série de atributos próprios do professor que depois vão ser necessários na educação virtual. Isso nos leva a uma espécie de paradoxo. Nem todo professor da educação presencial vai dar certo na educação virtual. Ele não está preparado, mas pode vir a estar. (Prof. João Bosco)

O “dilema”, ou o “paradoxo”, é encontrar “uma série de atributos próprios do professor” que, segundo esta professora, já estava inscrito na educação presencial: “A gente percebe claramente que aquilo também ocorre no presencial. Só que, às vezes, as pessoas não param para pensar.” (Profª. Angela).

Mas, quais seriam esses “atributos”?

Perguntados sobre os atributos necessários para o trabalho docente de educação a distância, alguns professores revelam que existem barreiras a serem transpostas para se conseguir ser um bom profissional. Afirmam que estar na área tecnológica ou dominar a tecnologia ajuda de forma considerável a realização do trabalho. Entretanto, são aspectos subjetivos da personalidade, tais como, a capacidade de relacionamento, planejamento, de sistematização, que são identificados como condições necessárias para o melhor desempenho das atividades.

Uma das barreiras pode ser a tecnologia, controle, manipulação de softwares, de máquinas, de instrumentos. Outra é a necessidade de se estar preparado para estabelecer uma nova condição de relacionamento entre o professor e o aluno, que é uma relação um pouco diferente. Tem professor que pode não ter essa condição. Outra característica que vai pesar é, por exemplo, o professor estar sempre pesquisando, sempre estudando, sistematizando conhecimento e apresente características de ser planejador, saber planejar bem aquilo que está fazendo, aquela atividade. Assim, ele tem muito mais facilidade de fazer uma transição, fazer uma passagem dessa..., do que o outro que não tem essa condição. Parece que existem algumas dificuldades aqui que podem não ser superadas por algumas pessoas. (Prof. João Bosco).

“Facilidade de fazer uma transição”, “fazer uma passagem...” evidencia, a rigor, um movimento subjetivo de deslocamento, alocação e recolocação de sentidos nas novas atividades. É interessante que, na série de atributos relacionados por este

outro professor, as atividades presenciais aparecem um tanto estereotipadas, na medida em que não cabem mais na prática atual, pois não cumprem mais o objetivo do momento. Segundo ele, é preciso reinventar a autoria e, também, o “apelo pedagógico”:

A postura do professor tem que ser uma postura muito diferente, diferenciada. Esse é um professor que tem um planejamento bem feito do curso, da tutoria e que usa durante a construção do curso, um apelo pedagógico, um debate institucional bom, confortável para que não seja cansativo, desanimador... Tem que ser um professor pesquisador, um professor que domina bem o conhecimento, tenha alternativas pedagógicas, tenha propostas pedagógicas para trabalhar o projeto dele. Tem que ser um professor que trabalhe com planejamento, nada de improviso. Veja bem, se ele for um professor presencial que tem uma prática pedagógica próxima à realidade do aluno, contextualizada com a realidade do aluno, que tenha argumentos pedagógicos e ferramentas que possa fazer um trabalho dinâmico, mais interativo, mesmo num ambiente presencial. (...) Um professor que investiga que trabalha a participação do aluno mais arredo e do aluno mais dinâmico, que administra essa questão na sala de aula tornando um ambiente colaborativo, não individualista. Eu acho que esse professor tem grande chance de se dar bem no ambiente de ensino a distância, tem grandes chances. (Prof. Nelson)

Adaptações? Não seria tão simplista. Parece tratar-se da necessidade de um movimento de recriação, de modulações inerentes à regulação subjetiva, que faz este professor buscar, rever conceitos, permitir-se admitir momentos difíceis, mas não se imobilizar. Um movimento de busca, regulação positiva, etapa de criação e toda criação, implicam dor e movimento, sentimento e ação.

O desenvolvimento das práticas de formação a distância, segundo Jézégou (1998), vem responder às novas necessidades de individualização do ensino e da formação e corresponde não somente às evoluções tecnológicas e econômicas da sociedade mas, também, à evolução dos modos de vida e das mentalidades. A formação a distância se propõe a revelar grandes déficits: aspira uma formação de massa e uma formação leve e econômica para a racionalização financeira e pedagógica destes dispositivos. Por isso, tende a apoiar-se na individualização da formação e, de uma maneira geral, sobre uma filosofia que reconhece no aprendiz um poder sobre sua formação.

Ao analisar sua atividade de trabalho, o professor Nelson concorda que a ênfase do curso a distância, por ele ministrado, está essencialmente no aluno. Esta ênfase, centrada no aluno, vem justaposta a uma mudança de postura do aluno que gera, necessariamente, pela interação, uma mudança na postura do professor:

... o professor tem que saber que o aluno é um pesquisador em potencial, não é aquele aluno preguiçoso que a gente tinha que dar tudo mastigado para ele. Então, muda essa postura e podem surgir perguntas ou questões em que o professor não vai poder dar uma resposta de volta rapidamente. Tem que ser uma resposta bem fundamentada até que ele pode pedir mais tempo, mas tem que ser bem fundamentada. Então, é um jogo diferente, é um aluno diferente, é um aluno pesquisador. O aluno de EAD não é um aluno do presencial! (Prof. Nelson).

“É um jogo diferente”, diz o professor Nelson. Pode-se entender dessa afirmação que, o desenvolvimento das práticas de aprendizagem autônoma reflete uma modificação, também, das relações com o saber. O aspecto diferencial da atividade a distância marca a posição do aluno como “peça principal” do processo. Concebe-se a idéia de um aprendiz que é autor de sua própria formação.

Os cursos a distância, geralmente, partem das necessidades dos alunos, para ajudá-los a planejar, desenvolver estratégias para adquirir conhecimentos, aprender a aprender e dar-lhes condições de experimentar e avaliar a própria aprendizagem. Segundo Jézégou (1998):

... as instituições de formação a distância, estimuladas pela concorrência e inovações neste domínio, se engajam progressivamente em uma dinâmica de adaptação de sua oferta de formação à demanda. Assim, elas tentam inovar não somente no nível técnico, mas também no nível da qualidade de serviços prestados aos usuários: melhorias no acolhimento, na informação sobre a organização da formação, pesquisa permanente sobre a qualidade de concepção dos recursos de multimídia, reorganização das relações humanas... (JÉZÉGOU, 1998, p.15)⁴⁵.

Interessante perceber que as instituições de educação superior a distância se engajam nesta “dinâmica de adaptação da sua oferta” e se encontram mesmo, no

⁴⁵ “Par ailleurs, les institutions de formation à distance, stimulées par la concurrence et des innovations dans ce domaine, s’engagent progressivement dans une dynamique d’adaptation de leur offre de formation à la demande. Ainsi elles tentent d’innover, non seulement au niveau technique, mais aussi au niveau de la qualité des services rendus aux usagers : amélioration de l’accueil et de

momento atual, bastante “*estimuladas pela concorrência*”, uma das evidências disso são as facilidades nas condições de trabalho dos professores.

Todos os professores entrevistados elogiaram as condições de trabalho de suas instituições, evidenciando que elas têm se preocupado quanto às condições materiais e tecnológicas de seus cursos, dando subsídios e promovendo o engajamento dos professores para o melhor aproveitamento dos alunos:

Você chega hoje, na infra-estrutura, você tem auditórios, salas de teleconferências, espaços de trabalho, “espaços” de trabalho. Tem coordenadores, monitores, técnicos, todos à disposição para você poder daqui [da sua sala] ou de lá [do Centro de Educação a Distância], poder estar superando alguma dúvida, alguma dificuldade técnica. Então, as condições de trabalho para mim são muito boas e o que eu conheço, na minha experiência em educação virtual, é só aqui. Se você, por exemplo, compara com o ensino de outras instituições, eu entendo que são condições de trabalho muito boas. Vamos imaginar que condições de trabalho envolvem: o recurso tecnológico, o ambiente, a recompensa, a estrutura administrativa e todas essas condições são muito boas. Tudo que você precisa, pelo menos, do meu ponto de vista, tem sido plenamente atendido em termos de condição de trabalho. Eu acho que a educação virtual é uma porta muito grande da Universidade. (Prof. João Bosco).

Este professor é o mais entusiasta deles, talvez por estar diretamente ligado ao cargo administrativo responsável pela função mantenedora destas condições. Entusiasmo a parte, este dado foi confirmado ao constatar-se pelas visitas às instituições que, desde a estrutura física e administrativa até a metodologia de ensino e aprendizagem, tudo se pretende ajustar a uma mudança de perspectiva determinada pela ênfase no aluno, trazendo em si características e preferências de cada aluno, em cada momento e situação concreta de aprendizagem.

Os equipamentos e suportes disponibilizados para o exercício de suas atividades são variados. Foram citados: microcomputadores com acesso à *Internet*, *scanner*, *softwares*, aparelho de videocassete, televisão, telefone e retroprojeto. Seis professores citaram o quadro e o giz como equipamentos disponibilizados para a parte das atividades presenciais dos cursos a distância. A utilização crescente das mídias, tais como a televisão, os videocassetes, os *softwares* educativos, os CD-ROMs, os microcomputadores testemunham uma tentativa de ruptura com os

l'information sur l'organisation de la formation, recherche permanente dans la qualité de conception

modelos de formação tradicional. Nos programas dos cursos a distância ministrados, observa-se a utilização de dois ou mais desses recursos.

Atualmente, no campo da educação e das técnicas educacionais, tanto em cursos presenciais como em cursos a distância, a utilização dos meios tecnológicos, como *softwares* educativos ou apostilas virtuais, por exemplo, tentam superar os meios e técnicas didáticas tradicionais. Entretanto, essas técnicas de natureza tão variada, do livro didático às redes informáticas, passando pelos sistemas multimídia, coexistem como recursos tecnológicos disponíveis aos professores. A utilização destes avançados recursos tecnológicos e de recursos tradicionais, como a publicação de material impresso, revela que estes recursos são utilizados num mesmo curso.

O mesmo curso a distância pode ser planejado com recursos da Internet, associado à videoconferência, por exemplo, de forma que as diversas modalidades se tornem associadas e complementares. Existem programas que facilitam as correções dos trabalhos dos alunos, que antes eram feitas à mão:

... no nosso caso que somos professoras de língua portuguesa e de lingüística, nós trabalhamos com a linguagem e, às vezes, é necessário que a gente faça algumas observações do tipo: “Olha, o seu parágrafo não está bem construído, há problemas de natureza conceitual e há problemas formais. Por exemplo, “máximo” não se escreve com dois esses mas com x”. Em textos, quando você está corrigindo à mão, você coloca o ‘x’ no lugar dos dois ‘ss’. Interessante que nesses casos, você tem até um programa para isso, porque é papel de todo e qualquer professor, fazer intervenções dessa natureza, embora elas possam parecer menores, mas, no mundo acadêmico, não dá para você trabalhar com qualquer registro, não é? (Prof^a. Cláudia).

Um tipo de programa denominado “corretor de texto” foi elaborado para facilitar as correções dos textos ditados nos microcomputadores. Este programa vem sendo utilizado continuamente entre os professores de educação superior pois proporcionam economia de tempo e, também, de papel.

Outros recursos tecnológicos acionados são, por exemplo, a contagem da participação dos alunos nas discussões virtuais, a comunicação através das mensagens eletrônicas enviadas e os trabalhos enviados eletronicamente, podendo

des ressources multimédia, réorganisation des relations humaines...”(JÉZÉGOU, 1998, p.15).

ser enviados, também, pelo correio nos prazos devidos. Os materiais impressos são elaborados pela equipe de professores de cada curso e, geralmente, contam com instruções básicas sobre o curso e um livro-texto no qual o curso se baseia.

É importante registrar que, nos centros de educação a distância visitados, o número de alunos dos cursos de educação a distância, em cada turma, se mantém relativamente o mesmo ou até menor, quando comparados com o número de alunos numa turma presencial. Entretanto, os recursos tecnológicos possibilitam o aumento do número de alunos em proporções bem maiores do que os cursos presenciais:

Hoje, nós estamos com 300 alunos em nível de mestrado. Devemos ter mais uma ou duas turmas abertas até o início do ano que vem e estamos estudando a possibilidade de trabalhar mais para frente o doutorado. E, agora, inclusive, estender a rede de uma forma mais ampla, indo para o exterior também. (Prof. Rogério).

Neste Centro de educação a distância, onde são atendidos cerca de 300 alunos que, no nível de mestrado, participam das aulas virtuais ministradas por videoconferência. Mesmo que os alunos estejam distribuídos em várias disciplinas oferecidas, o número revelado pode gerar uma reflexão sobre as condições em que estes cursos ocorrem e como a formação no nível de pós-graduação está ocorrendo. Este professor pondera:

..., o que me preocupa é a estrutura. Você tem, por exemplo, uma Universidade que faz parceria com a outra para dar o curso virtual. Ela tem que dar uma boa estrutura para o aluno, ou seja, biblioteca, acesso a livros... É importante porque um mestrado ou um doutorado sem referências, sem estruturas, ele perde o valor!(Prof. Rogério).

Como a legislação da educação a distância é relativamente recente, os procedimentos avaliativos do MEC relativos aos cursos a distância ainda estão voltados para a regulamentação da implementação dos cursos e não possuem mecanismos suficientes para avaliação dos resultados dos mesmos. É importante que cada instituição faça sua própria avaliação e promova os ajustes necessários na medida em que os cursos sejam implementados. Estes pequenos e grandes ajustes são fundamentais para se criar um ambiente adequado ao aprendizado em circunstâncias que exigem dos alunos um esforço maior de atenção e envolvimento.

Mediante as ações, os indivíduos traçam o plano de direção das atividades que, vinculadas às condutas operatórias, se tornam ações concretas. Caso contrário, a atividade torna-se apenas uma abstração. As técnicas de ação, por uma aproximação mecânica, podem definir o campo das possibilidades da atividade sem jamais determinar seus objetivos. A abertura, a plasticidade e a polivalência de cada ação particular determinam o plano de transcendência que possibilita à ação um nível de universalidade simbólica tal que a torna capaz de suportar outras ações diversificadas, em busca de uma eficiência maior.

Como pensar as atividades dos professores entrevistados a partir das idéias de Leontiev? Quais seriam essas atividades? Como os professores exercem suas atividades dentro do contexto em que estão vivendo?

Pode-se visualizar mudanças nas atividades realizadas pelos professores, percebendo seu fracionamento em unidades de atividades cada vez menores, como por exemplo: a ação presencial é andar entre as carteiras e verificar a produção de conhecimento de cada aluno, essa ação modifica-se na educação a distância: o professor vai sentar-se à frente de uma câmara de filmagem ou de um computador e conectar-se à rede www.

Ao relatar o início de suas atividades à distância, via videoconferência, o professor José Carlos afirma:

Bom, na primeira vez que eu entrei num estúdio, onde a aula era totalmente não-presencial, via videoconferência. O que eu, no começo, realmente senti... Ah é bem diferente! O recurso é diferente, o preparo tem que ser diferente, o tempo de aula é diferente. (...) na hora que o professor senta numa mesa de videoconferência, para ministrar uma aula, ele tem o computador, tem foco de imagem, tem som do sistema de vídeo, tem a câmara de documentos para poder fazer a projeção de material impresso, tem mesa de operação eletrônica, de tecnologia. (Prof. José Carlos).

Essas mudanças são demarcadas em unidades de ação que, uma vez acionadas, se movimentam em direção a objetivos concretos. Neste caso, o objetivo de entrar em relação pedagógica com um grupo de alunos que se encontram a distância. A abrangência desta ação será maior quanto mais for possível sustentar, no tempo e no espaço virtuais, uma relação pedagógica com alunos de vários

estados do país, conectados em uma sala de videoconferência e discutir um determinado texto previamente selecionado.

Ao final, estas ações pedagógicas se desdobram em operações mais amplas como, por exemplo, produzir um texto conjunto. Os objetivos dependem diretamente das condições encontradas, ou seja, será necessário ter uma maioria de alunos participativos e engajados na tarefa dentro da sala de aula presencial. No caso da educação a distância, os alunos devem estar reunidos no mesmo horário, numa sala de videoconferência ou conectados à rede numa sala virtual para que a tarefa seja realizada.

O conhecimento começa a partir da construção, da autoria da construção, (...), onde você passa a administrar o conhecimento com a capacidade do aluno, com a tecnologia que vai ser mediada, com o perfil do aluno e depois, numa etapa seguinte, esse conhecimento trabalhado, num ambiente EAD e muito bem administrado por uma tutoria. Esse conhecimento passa por isso tudo e tem que ter uma proposta de fato, se não ele fica muito informativo, fica uma questão mais de difusão do que de discussão, de uma inferência... é bem por aí. (Prof. Nelson).

Percebe-se, através deste relato, como há uma dinâmica intrínseca ao processo de produção do conhecimento. Trata-se de uma série de operações sob a maestria de um professor que administra o fluxo dos conhecimentos a serem aprendidos. Quanto à seqüência das ações, os professores disseram que suas atividades não podem ser caracterizadas como rotineiras, pois não estão estruturadas como tal e são relativamente flexíveis. Essa flexibilidade, apoiada nas condições estruturais, permite a utilização do tempo conforme o critério do professor.

Como ocorre num curso de educação a distância, a atividade que mais caracteriza o trabalho docente, ou seja, o ministrar uma aula? A professora Ana Lúcia responde:

No ensino a distância, você não tem esse momento, quer dizer, a aula quase que... Se a gente fosse pensar em interação, a gente tinha que pensar em história das interações que nós mantemos com os nossos alunos, porque nós somos coordenadoras, mas nós somos professoras, também. A gente pode pensar que, a interação a distância vai se manter em função do retorno que o outro vai me dando. Todos os encontros com os alunos são caracterizados como aula. (Prof. Ana Lúcia).

Essas reflexões revelam que a atividade docente vem tomando dimensões diferentes. A noção de aula, com certeza, está mudando, principalmente, quando o curso é realizado a distância. O fato da instituição e do professor considerar que “todos os encontros com os alunos são caracterizados como aula”, indica uma mudança de perspectiva da atividade em relação à educação presencial. Como diz a profa. Ana Lúcia: “Eu acho que nós teríamos que pensar em que aspectos essa diferença se dá. Eu penso que a primeira coisa curiosa é que isso mexe com a própria noção de ‘aula’.” (Prof.^a Ana Lúcia).

A partir da introdução das tecnologias de informação e comunicação no setor educacional, a educação a distância torna-se um processo de trabalho diferenciado, que traz especificidades: “A aula é mais consistente, ela é mais objetiva porque se ela não for objetiva a dispersão vai ser mais fácil.” (Prof. Rogério).

Na educação a distância, a ausência do aluno gera uma mudança nos códigos de comunicação que perpassam a relação professor-aluno, causando um aumento excessivo de trabalho pelo nível de detalhamento próprio da linguagem escrita e no nível do retorno escrito e individual às demandas dos alunos:

Nesse tipo de ensino a distância, você tem que dar todas as informações necessárias, por exemplo: “Leia este texto com esses objetivos”. (...) “Caso você não tenha entendido retome essas questões, porque essas questões são as principais do texto”. “Fique atento pois esse tema será tratado na questão seguinte.” Então, você vai tecendo toda uma teia de modo que o aluno se sinta, digamos, que a discussão seja, talvez, assegurada. (Prof.^a Cláudia).

A professora Cláudia sabe que a operação com os sinalizadores da linguagem escrita é bem mais complexa, por isso usa a metáfora da “teia” para denominar esse movimento em que não é suficiente dominar a técnica, nem o novo tipo de comunicação virtual, será necessário gerar novos códigos facilitadores para que a linguagem flua e o conhecimento se torne operacionalizado nos cursos de educação a distância.

Os elementos sinalizadores contidos na linguagem escrita devem ser claros e objetivos. Por sua vez, os encontros virtuais entre alunos e professores nos chats da rede não podem ser considerados simples “bate-papos virtuais” que ocorrem nos sites interativos. Trata-se de uma aula virtual, com suas especificidades que exigem

uma postura diferenciada. O esforço do professor para delimitar e concretizar esta aula, para si mesmo e para os alunos, é bem evidente neste relato:

Eu estava elaborando as atividades. Eu, Ana Lúcia e Thaís e como é que isso deveria ser feito? Quais seriam as sinalizações que deveriam ser dadas? Alguma coisa ia ser impressa, como você viu naquele manual, outras instruções seriam criadas para a rede, para o espaço onde fica o curso e isso implicaria uma construção diferente. Bom, mas na hora que eu sentei no computador, eu disse: “Agora eu vou dar aula!” Pensei: “Mas como é que eu começo essa aula? Eu começo falando:” Bom dia! Boa Tarde!”, isso é o de menos, mas como é que eu entro na aula? Como que eu faço esse espaço um espaço que se efetive e se manifeste como aula?” Bom, enquanto eu estava pensando isso, eu estava operando, eu estava operando com o modelo do ensino presencial! Algo com o qual eu venho operando há 40 anos! Seja como aluno ou seja como professora. (Prof. Cláudia).

Essas reflexões revelam que a atividade primeira do trabalho docente vem tomando dimensões diferentes. A noção de aula, com certeza, está mudando, principalmente, quando o curso sendo realizado a distância. Pode-se pensá-la como um desdobramento do processo de trabalho docente, uma evidência de que processo de trabalho do professor está em transformação.

Assim, o trabalho docente de educação a distância pode ser compreendido como um sistema de atividades cujas operações transformam o presencial e incorporam ações mais especializadas. É um caminho de mão dupla porque o objeto, a atividade dos alunos e a própria atividade do professor determinam suas reações e suas escolhas posteriores. A educação a distância pode ser percebida, não como um simples sistema de atividades de professores a distância, mas como um sistema de ações educativas, uma epistemologia, um modo de ensinar.

Mesmo que as atividades a distância possam ser descritas com as mesmas categorias da modalidade presencial, tais como: planejar o curso, elaborar o conteúdo programático, distribuir a carga horária do curso, elaborar cada unidade, elaborar e ministrar cada aula, construir esquemas de avaliação, aplicar e corrigir as avaliações e elaborar o relatório final do curso, essas atividades trazem marcas bastante específicas, conforme foi mostrado anteriormente. Com base em Leontiev, Clot (1992) diferencia o conceito de ação do conceito de operação, em suas origens, dinâmicas e destinos específicos. O autor afirma: “A ação nasce de relações de

trocas de atividades enquanto que toda operação resulta de uma transformação da ação, procedendo de sua incorporação em uma outra ação e sua “tecnização consecutiva” (CLOT, 1992, p.89)⁴⁶.

A atividade do trabalho é obra e ação: obra no sentido em que esta produz coisas duráveis e ação por que os resultados subjetivos são inseparáveis daquele que a produz e do que é produzido. A conexão entre o que se produz e o produto concreto do trabalho pode ser visualizada com antecedência. É o caso em que no planejamento, pode-se visualizar o produto do trabalho.

Através da avaliação da ação que os sujeitos se libertam das dificuldades do *métier*. O processo de avaliação, na educação a distância oferece subsídios à implementação de ações educativas mais eficazes, onde contribuições individuais e coletivas se transformam em inovações, no campo do trabalho.

Das atividades mencionadas pelos professores e relativas à educação superior a distância, planejar o curso, elaborar o conteúdo programático e as unidades didáticas, distribuir a carga horária, todas essas são atividades compartilhadas com coordenadores e outros professores. Elaborar e ministrar cada aula, aplicar e corrigir avaliações, ao contrário do presencial, não são atividades realizadas solitariamente, elas são compartilhadas com outros professores.

Pode-se dizer que para uma ação ser eficiente será preciso atender a um objetivo economizando meios e baixando os custos, cognitivos e subjetivos. A cooperação pode ser um exemplo de economia no trabalho:

É uma instituição nova e nós estamos, até certo ponto, com muita independência. Então, a gente está ainda naquele estágio em que não há disputa, em que todo mundo está se ajudando. Vamos ver até quando isso vai durar. Está muito interessante trabalhar de forma tão cooperativa. (Prof^a. Miriam).

A maioria dos professores trabalha em salas compartilhadas com outro professor da mesma área ou coordenadores. Cinco deles têm o privilégio de possuir

⁴⁶ “J’espere que ces trop longs détours auront eu le mérite d’éclairer ceci: les actions et les opérations ont des origines différentes, des dynamiques et des destinées spécifiques: “L’action naît des rapports d’échange d’activités alors que toute opération résulte d’une transformation de l’action, procédant de son incorporation dans une autre action et de sa “technicisation” consécutive” (Léontiev, 1984)” (CLOT, 1992, p.89).

sua sala individual, são aqueles que exercem a função de coordenadores dos cursos. É importante registrar que, nos centros de educação a distância visitados, existem dois ou três professores responsáveis por diferentes módulos de um mesmo curso, o que revela a presença de um trabalho coletivo mais intenso nestas modalidades. Segundo Kenski, a educação a distância traz em si uma dimensão coletiva bem mais forte:

Na nova realidade educacional, torna-se impossível a atuação isolada do professor. Reunidos em equipes ou 'comunidades virtuais' (Rheingold), professores, técnicos e estudantes partilham cooperativamente seus conhecimentos e experiências para a construção e o desenvolvimento de programas, permanentemente revisados e atualizados. (p.82).

Essa "partilha" coletiva de conhecimentos e experiências com um objetivo comum torna o trabalho de educação a distância bastante interessante como experiência profissional e experiência de vida. Na medida em que desenvolvem a experiência do trabalho coletivo regular, o grupo de professores dos cursos a distância, mesmo sendo de áreas diversas do conhecimento, procura desenvolver uma comunicação ideal. Existem equipes de trabalho que fazem um trabalho coletivo de pesquisa, envolvendo professores, alunos e estagiários, entretanto, existem situações particulares:

Na minha disciplina, eu trabalho sozinho. Na verdade, tem todo um apoio do grupo, têm monitores, tem a gerência, tem a parte da Internet, tem um grupo que dá apoio, mas isso para o curso como um todo. Eu digo sozinho, porque têm professores que trabalham com outras pessoas, com os doutorandos, têm grupos. Eu ainda não... (Prof. Rodrigo).

O sentido dado às trocas psíquicas e à comunicação entre os professores e as equipes técnicas cumpre uma função reguladora de eficácia da combinação operatória equipe/sistema. Em certas situações como a do professor Rodrigo, o trabalho coletivo pode não existir de fato ou, em outras situações, um traço de solidão pode ser sentido pelo fato de aluno e professor estarem distantes um do outro, conforme se pode ler a seguir:

Eu vejo que na produção de conhecimento, o aluno..., que o professor está distante, que a questão é mesmo da solidão. Não sei se eu estou sendo muito perversa com isso, mas na hora que você vai sistematizar organizar, na hora de

ensinar, pode ter até a dimensão de um coletivo, mas a aprendizagem, ela é íntima, ela é sua. (Prof.^a Cláudia).

Estas “ilhas de solidão” precisam ser revistas. Elas deixam transparecer que, no engajamento feito nas atividades de trabalho, resta algo de custo subjetivo que não encontra endereçamento de sentido. Estes dados abrem caminho para, ainda mais, se interrogar: como a subjetividade está concretizada no produto da atividade? Como o objeto do trabalho pode revelar as passagens do concreto da matéria para uma forma subjetivada em linguagem dando-lhe novos contornos, novas significações e, posteriormente, novos produtos?

Para responder a estas questões, propõe-se, agora, entrar no campo da subjetividade, pela via da atividade pensada, a partir da psicologia soviética de Leontiev (1983) e entendida aqui, conforme o psicólogo do trabalho, o francês Yves Clot (1999), como o “engajamento de valores de um sujeito em sua atividade”.

CAPÍTULO 4 - PSICOLOGIA DOS MEIOS DE TRABALHO E DE VIDA⁴⁷

O trabalho não é uma atividade entre outras. Ele exerce, na vida pessoal, uma função psicológica específica que é preciso chegar a definir. E isto, precisamente, em razão do fato que ele é uma atividade dirigida. (CLOT, 1999, p.3)⁴⁸.

Para dar continuidade à leitura feita sobre o desenvolvimento teórico realizado por Leontiev a respeito dos mecanismos da atividade, não basta se ater à explicação de que as atividades ocorrem com as pessoas em situações próprias da vida, como por exemplo, em situações de trabalho, é preciso entender o que seja o trabalho.

Segundo Dubar (1998), existem várias maneiras de se classificar as atividades de trabalho e os grupos de trabalhadores em uma sociedade. Utilizando-se dos referenciais teóricos de Wallon (1930), Clot relembra a definição de trabalho como “uma atividade forçada”, o que implica pensar que o trabalho não é “a simples resposta do organismo às excitações do momento, nem do sujeito às solicitações do instinto”. Entende-se que o trabalho não esteja diretamente ligado à resposta imediata do ser humano e, como tal, necessita ser simbolizado psiquicamente para que tenha significação e alcance um sentido: “Seu objeto fica estranho às nossas necessidades, ao menos imediatamente, e ele consiste em cumprir tarefas que não

⁴⁷ Ao propor a articulação prática e teórica entre atividade e subjetividade, Yves Clot (1999) questiona as referências da psicologia do trabalho, baseadas na relação entre a psicologia cognitiva e a psicologia subjetiva, e analisa experiências vitais do desenvolvimento dos adultos em situações de trabalho e de formação.

Seguindo o postulado de Curie et Dupuy, Clot concorda que a resposta na perspectiva cognitivista não seja suficiente para explicar a subjetividade, pois é dada a partir de referências a saberes e competências, a ênfase aqui é dada nos limites do operador humano, nas deficiências que ele revela no desenvolvimento esperado da tarefa.

Já a resposta dada na perspectiva subjetivista coloca todo o peso na afirmativa de que o trabalhador depositará sobre a organização “sua própria lógica de funcionamento de modo que sua subjetividade interpõe, entre a realidade e o vivido dessa realidade, um princípio de radical heterogeneidade” (CLOT, 1999, p.56).

Opondo-se a estas duas posturas e propondo um outro caminho, Yves Clot parte do pressuposto que o trabalho real se apresenta sempre como um meio formador para aqueles que trabalham e apresenta elementos para uma análise psicológica das situações de trabalho.

⁴⁸ “Le travail n’est pas une activité parmi d’autres. Il exerce dans la vie personnelle une fonction psychologique spécifique qu’il faut parvenir à définir. Et ce, précisément, en raison du fait qu’il est une activité dirigée” (CLOT, 1999, p.3).

concordam necessariamente com o fluxo espontâneo das funções físicas ou mentais.” (CLOT, 1999, p.65)⁴⁹.

Para entrar no mundo social pela via do trabalho, cujas regras estão previamente estabelecidas, torna-se imprescindível uma mobilização subjetiva dos trabalhadores que supõe colocar o sujeito frente ao objeto, frente ao outro e frente a si mesmo. É preciso reinventar o trabalho, dar sentido às atividades para que elas não se tornem excessivamente pesadas. Na medida de sua prática, o trabalhador vai significando cada gesto e, psiquicamente, dando-lhes novos sentidos para aproximar a dimensão do trabalho à sua própria vida. Em alguns casos, isso é tão evidente que o trabalho se torna a própria vida, ou seja, tudo gira em torno das significações dadas ao trabalho. Em outros, entre o trabalho e a vida pessoal, a distância é tão grande que o sujeito desprende muita energia para assumir suas atividades e se ressentir, posteriormente, através do estresse.

Não há como pensar a subjetividade no trabalho sem pensar no desenvolvimento, na história e nos impedimentos deste trabalho. Como também, não há como pensar o sujeito do trabalho sem concebê-lo como sujeito da ação.

O percurso de Yves Clot (1992, 1995, 1999) para construir sua teoria sobre a psicologia dos meios de trabalho e de vida passa pela articulação prática e teórica da atividade e da subjetividade. Clot propõe uma abordagem da subjetividade evidenciada na própria atividade como o engajamento efetivo dos sujeitos que vivem as situações de trabalho.

Em suas análises, Clot utiliza diversas situações concretas de trabalho, tais como, o trabalho dos produtores rurais, dos condutores de trem das linhas parisienses, o trabalho dos pilotos de companhias aéreas francesas ou o de enfermeiras em um hospital francês especializado em cirurgia cardíaca, demonstrando seus envolvimento, seus impedimentos e suas histórias em situação

⁴⁹ “Son object reste étranger à nos besoins, tout au moins immédiats, et il consiste en l’accomplissement de tâches qui ne s’accordent pas nécessairement avec le jeu spontané des fonctions physiques ou mentales” (WALLON, 1930, p.11, apud CLOT, 1999, p.65).

de trabalho. Desenvolve, assim, uma nova linha de pensamento para a psicologia do trabalho, denominada «psychologie des milieux de travail et de vie»⁵⁰.

Para entender como as dificuldades encontradas no trabalho docente afetam a subjetividade dos professores, será importante entender o que é a subjetividade e como ela pode ser compreendida. Segundo Clot, é preciso conceber a subjetividade sempre ligada a uma atividade e pensá-la, como um “engajamento de valores do sujeito na atividade”. O autor explica a subjetividade da seguinte forma: “A subjetividade, se assim quisermos entender - numa primeira aproximação – o engajamento de valores de um sujeito em sua atividade, é o objeto de solicitações diversas, porém fortemente convergentes.” (CLOT, 1995, p.08)⁵¹.

Para Yves Clot, a subjetividade pode ser definida como “o universo do sentido”, não perdendo de vista que este sentido não é puro, mas “sempre sentido de ‘qualquer coisa’”.

Pode-se entender o subjetivo como o(s) sentido(s) da atividade, que se fixa(m) e se cristaliza(m) tanto na ferramenta ou no signo, sem jamais se instalar completamente. Na ordem inversa das coisas, o sentido se materializa na atividade, exprimindo a relação que se estabelece entre os motivos e os objetivos da atividade. Os motivos, entretanto, nem sempre coincidem com os objetivos, o que gera discordâncias neste fluxo.

Yves Clot parte do pressuposto que as ações são “manifestações encarnadas do psíquico”. O psiquismo, segundo o autor, não é uma cena interior separada dos atos que realizamos, também, não há uma atividade “pura”, tal qual uma ação sem objeto ou uma série de operações sem resultados. Existe, assim, uma ligação profunda entre ação e objeto, operações e resultados, vida psíquica e produtos. A via psíquica é inseparável de seus produtos e, até mesmo, a ausência de resultados é um produto da atividade. Logo, não há como estudar o sujeito psíquico sem estudar suas ações e isto significa pensar o trabalho em suas dimensões subjetivas e

⁵⁰ A análise psicológica do trabalho e da atividade proposta tem referências principais na escola histórico-cultural (Leontiev, Vygotski e Bakhtine) e na ergonomia de origem francesa.

⁵¹ “La subjectivité, si l'on veut bien entendre par là – en première approximation – l'engagement des valeurs d'un sujet dans son activité, fait l'objet de sollicitations diverses mais fortement convergentes.” (CLOT, 1995, p.08).

perceber que a subjetividade está presente e faz parte da objetividade do trabalho e vice-versa.

4.1 - Operações e técnicas de ação: o percurso da atividade

As atividades se realizam através das operações humanas: gestos, movimentos musculares, hábitos dos corpos, modos operatórios diversos da linguagem, do cálculo, da execução de obras, da representação gráfica, modo de uso dos signos, dos corpos e dos utensílios, e outras. Estas atividades são denominadas por Yves Clot como “técnicas de ação”. As técnicas de ação são os “componentes operacionais das ações diretrizes”, através das quais se atingem os objetivos previstos.

É o gesto humano que produz e faz funcionar a técnica e, ao mesmo tempo, é a técnica que fixa e flexibiliza os objetivos, organizados em séries operatórias. Mesmo quando não há instrumentos existe a técnica, como é o caso das “técnicas dos corpos”, ou seja, das “maneiras” ou “modos” de usar o próprio corpo humano para atingir um objetivo; por exemplo, a dança, a maneira de se sentar, de comer, de se lavar, de urinar, os gestos de amor ou de parir, as técnicas do esporte. Todos esses modos de agir são exemplos de técnicas que se diferem culturalmente, sem que isto seja devido a um objeto externo qualquer:

Em todos esses casos pode-se dizer com Mauss: “O corpo é o primeiro e o mais natural instrumento do homem. Ou, mais exatamente, sem falar de instrumento, o primeiro e mais natural objeto técnico e, ao mesmo tempo, meio técnico do homem é seu corpo. (CLOT, 1992, p.91-2)⁵².

As “técnicas com instrumento” constituem um outro tipo de técnica de ação. Elas podem ser técnicas com ferramentas e técnicas do simbólico.

As “técnicas com ferramentas” utilizadas na realização de ações sobre o meio externo, natural e humano, se apoiam em produtos artificiais denominados de “ferramentas”, instrumentos concretos empregados para atingir determinados

⁵² “Dans tous ces cas on peut dire avec Mauss: “Le corps est le premier et le plus naturel instrument de l’homme. Ou plus exactement, sans parler d’instrument, le premier et le plus naturel objet technique, et en même temps moyen technique, de l’homme, c’est son corps”(CLOT, 1992, p.91-2).

objetivos, como por exemplo, uma enxada, uma máquina ou um computador. Em cada ferramenta estão cristalizadas todas as operações humanas envolvidas na história de sua construção. As “técnicas com ferramenta” estão estruturadas a partir de operações “externas” orientadas para uma ação subjugada aos objetos e, em segundo plano, são capazes de modificar o sujeito.

As “técnicas do simbólico” são técnicas que suportam ações realizadas sobre o meio humano, interior, por intermédio de signos. São técnicas que pressupõem a utilização de um signo, de um instrumento simbólico, seja a linguagem, os gráficos, a escrita, as cartas ou outros signos possíveis, como instrumento psicológico de representação ou comunicação. Estes instrumentos simbólicos permitem a realização de uma ação sobre o meio interior da atividade humana e visam uma mudança psíquica no sujeito (consigo e com os outros). As “técnicas do simbólico” estão estruturadas por um sistema de signos objetivos “internos” orientados para uma ação subjugada diretamente aos sujeitos e, em segundo plano, modificam os objetos.

Existe, segundo Clot, uma relação muito próxima entre as “técnicas do simbólico” e as “técnicas do corpo”: a linguagem, mediadora entre o sujeito e seu corpo, é seu órgão artificial. Logo, a “técnica do simbólico”, essa ação de colocar símbolos lingüísticos para definir um objeto, pode ser entendida, também, como “técnica do corpo” quando considerada no conjunto de movimentos musculares tradicionais articulando sons e fonemas. Torna-se importante dizer que as técnicas com instrumentos, sejam eles ferramentas ou símbolos, se diferenciam pela direção da ação que suportam, entretanto, ambas têm que ser “despertadas” pelas operações humanas. O “despertar” destas técnicas se dá quando as operações humanas podem cristalizar-se nos instrumentos (ferramentas ou simbólicos) mas continuam vivas nos atos.

O processo de cristalização dos instrumentos tecnológicos ocorre na medida em que se tornam fixas as fases de objetivação de cada atividade humana, transformando em formas concretas, não-psíquicas, aquilo que acaba por se tornar um objeto. Neste objeto estará presente, também, o sentido subjetivo investido pelo sujeito e pelo grupo formando uma espécie de memória do corpo social. Quando se

fala em educação, poder-se-ia pensar na existência de um processo de cristalização de instrumentos tecnológicos ligados ao ensino? E quando se fala em “educação a distância”, essas novas ferramentas tecnológicas fundamentais para sua operacionalização estarão sendo integradas à memória do corpo social? A professora Thaís nos confirma:

Existe uma ferramenta, que faz um papel lá de intermediário e é claro que ela vai resignificar uma série de coisas! Eu penso que ela não está ali só ao lado. Ela entra, ela é meio, ela interfere. Eu penso que ela interfere e, é claro, que não é só aí. Eu penso que em nossos contatos, o email, por exemplo, essa comunicação que se dá na nossa vida diária, ela é claro que tem características de certo modo moldadas pela tecnologia e pelas representações que a gente tem de tecnologia. (Profª Thaís).

Para Clot, os instrumentos tecnológicos são “sistemas operatórios cristalizados”, “montagens objetivas e simbólicas” e, lembrando Marx, estes instrumentos seriam considerados “o corpo inorgânico do homem”. Yves Clot considera que estamos vivendo num momento em que todo o trabalho humano está sendo direcionado ou “governado” pelas técnicas:

É no momento em que o trabalho humano é convocado a manifestar sua criatividade individual e coletiva, ampliando para cada indivíduo o contato social consigo mesmo, no momento em que o sentido das cooperações concretas de cada sujeito com cada sujeito se põe, como nunca, a condicionar as relações de todos, no mundo que nos deixou a aventura industrial, é neste momento, que se crê poder « governar » as técnicas, dando folga aos homens, sob diversas formas. (CLOT, 1995, p. 260)⁵³.

A informática é um exemplo que demonstra como as técnicas de ação não estão “fossilizadas”, mas se situam no ponto de passagem de uma técnica a outra e vice-versa.

A informática moderna é, sem dúvida, o melhor exemplo de uma “técnica com instrumento” onde se realiza a incessante passagem das ‘técnicas de ferramenta’ às ‘técnicas do simbólico’. A tal ponto que é esta tensão interna ao instrumento que pode explicar a abertura e a polivalência que constitui. Mas só se descobre que estas duas técnicas têm alguma coisa em comum se se aprofunda cada uma delas por si mesma. Elas não coincidem. As ações de programação se realizam

⁵³ “C’est au moment où le travail humain est convoqué à manifester sa créativité individuelle et collective en amplifiant pour chaque individu le contact social avec soi-même, au moment où le sens des coopérations concrètes de chaque sujet avec chaque sujet se met, comme jamais, à conditionner le rapport de tous, au monde que nous a laissé l’aventure industrielle, c’est à ce moment-là qu’on croit pouvoir “gouverner” les techniques en donnant congé aux hommes, sous diverses formes”(CLOT, 1995 , p.260-1).

em duas direções opostas, voltadas ao mesmo tempo para o objeto e para o sujeito numa “investigação” recíproca, objetiva e subjetiva, cujo programa é o órgão material. (CLOT, 1992, p.93)⁵⁴.

O professor de um curso de educação a distância, ao lidar com a tecnologia, vai aos poucos adquirindo uma segurança que o possibilita “dominar” a técnica e realizar o objetivo da educação a distância, mas, não é uma tarefa simples. Quando a professora Thaís diz: “Existe uma ferramenta (...) ela vai resignificar uma série de coisas! Eu penso que ela (...) interfere.” Esta “interferência” da tecnologia está posta no espaço, entre a utilização do instrumento e o sentido dado à ação, onde existe uma tensão interna comum a este processo de assimilação da tecnologia, nas tarefas cotidianas do trabalho.

Na análise das entrevistas, várias questões foram evidenciadas e todas fazem referência ao momento de transposição da educação presencial ao da educação a distância.

4.2 - Questões relativas à transposição da educação presencial à educação a distância

Entre a educação presencial e a educação a distância existem diferenças significativas. Durante as entrevistas os professores revelaram que, na transposição de uma modalidade a outra, existem várias questões ainda em discussão. Entre elas, as mais discutidas foram questões relativas à recente implementação dos programas de educação a distância, a questão de lidar com as alterações no tempo e no espaço, com a tecnologia. Outras questões apareceram como as reflexões didático-pedagógicas, relativas à participação e à desistência dos alunos nos cursos a distância e questões sobre a metodologia. Alguns relatos ofereceram uma possibilidade de reflexão sobre questões éticas relativas ao perfil do aluno de educação a distância e às mudanças relativas ao processo avaliativo.

⁵⁴ “L’informatique moderne est sans doute le meilleur exemple d’une “technique à instrument” où s’accomplit l’incessant passage des ‘techniques de l’outil’ aux ‘techniques du symbolique’. A un point tel que c’est cette tension interne à l’instrument qui peut expliquer l’ouverture et la polyvalence qui continuent. Mais on ne découvre que ces deux techniques ont quelque chose en commun que si on approfondit chacune d’elles pour elle même. Elles ne coïncident pas. Les actions de programmation s’accomplissent dans deux directions opposées, à la fois tournées vers l’objet et le sujet dans une ‘scrutation’ réciproque, objective et subjective, dont le logiciel est l’organe matériel”(CLOT, 1992, p.93).

Na análise dos dados, três questões relativas às alterações do processo docente ficaram em evidência: a questão do espaço e do tempo; a questão da ausência física do aluno e a questão da relação com a tecnologia.

O espaço e do tempo

O espaço e o tempo são duas categorias que aparecem intimamente ligadas quando se trata de analisar a transposição do trabalho presencial ao trabalho a distância. O espaço, que antes era demarcado pela sala de aula e ajudava a definir a atividade, agora, é um espaço que se constrói através das relações virtuais. “Eu tinha cinco turmas, em cinco locais diferentes, cinco cidades diferentes, que a gente chamava de “turmas virtuais”, turmas virtuais em vários locais.” (Prof. José Carlos).

Pode-se afirmar que a educação a distância deixa de ter fronteiras e limites, na medida em que alunos e professores podem estar em qualquer lugar do país ou do mundo, mesmo durante o andamento do curso:

Tem esse professor que está na Universidade de Londres e de lá ele dá o curso. Ele viaja, vai para o Egito, leva o “lap-top” e, de lá de onde está ele ministra as aulas. Ele faz palestra no mundo inteiro. Ele responde aos alunos com a maior gentileza. Ele escreveu coisas bonitas de reconhecimento aos alunos, agradecendo os alunos o quanto ele está aprendendo também. Os alunos dele fizeram pesquisas sobre a disciplina, sobre o tema do curso. (Prof^a. Míriam).

Tradicionalmente, o tempo demarca a vida singular, a história da humanidade, as gerações e, também, o limite das atividades de trabalho. É importante distinguir aqui, a noção de tempo da noção de temporalidade. Por um lado, tem-se o *chronos*, o tempo físico, cronológico, medida das horas, por outro, a temporalidade, o *Kairós*, que é o tempo vivido pela consciência, tanto individual como social, o tempo que se constrói pela experiência.

A questão da temporalidade aparece não só no discurso mas também no corpo, como afirma Teixeira (1998):

Nossa vivência temporal é uma experiência corpórea. Condição inicial da existência dos seres no mundo, a corporeidade expressa e contém a vida. Nela se instala a noção do fluxo, do fluir, do movimento. dos ritmos, da duração, da seqüência, constitutivos da humana experiência do tempo. (p.209).

A experiência do tempo é intensamente vivida pelos professores nos cursos de educação a distância. Pequenos e grandes ajustes na distribuição do tempo parecem fundamentais para se criar um ambiente adequado ao aprendizado em circunstâncias que exige dos alunos maior esforço de atenção e envolvimento.

Ao se iniciar um curso a distância, é natural que haja um impacto psicológico tanto para o professor como para os alunos, ocasionado pelas mudanças nas formas e meios de ensino. Segundo o professor Rogério, torna-se necessário esperar que o tempo possa cobrir os efeitos desse impacto que tende a ser superado, após um período de assimilação que varia de quinze a vinte dias: “Na época que eu comecei a estudar a videoconferência, me falaram em 15 dias, eu acho que, em relação à Internet, vai levar um pouquinho mais de tempo para ser assimilado tanto pelo aluno, quanto pelo professor.” (Prof. Rogério).

Os conceitos de “assimilação” e o de “acomodação” são explicados pela teoria piagetiana como ferramentas do pensamento. Assimilação indica um processo de incorporação através dos quais os objetos e fatos do meio são inseridos em um sistema de relações, e passam a ter significado para o sujeito. No caso da educação a distância, na medida em que vai operando com novas ferramentas, o professor vai “assimilando” as propriedades dos objetos tecnológicos, utilizando-se dos conhecimentos que já possui. Segundo a teoria psicogenética (PIAGET, 1968), essas tentativas vão se repetido até que, internalizadas, se modifique os conceitos e/ou formas de atuação, no processo de acomodação. Como processo, essa “assimilação” vem diretamente associada à questão do tempo.

Os professores da educação a distância esbarram na questão do tempo. Os encontros virtuais nos canais de videoconferência, por exemplo, trazem particularidades na distribuição dos intervalos do curso que é diferente da distribuição dos intervalos nas aulas presenciais:

Nós fizemos um acompanhamento para definir os intervalos da aula virtual e eles precisam ser realmente cumpridos porque, senão, existe um desgaste muito grande no aluno por ficar preso ao vídeo ou ao auto-falante, ao som, por muito tempo. Então, os intervalos precisam ser menores e mais freqüentes do que no presencial. Enquanto no nosso presencial tem 1 intervalo a cada 3 horas e meia, no virtual, tem 2 intervalos em 3 horas e meia. Enquanto o intervalo, no presencial, dura 20 a 25 minutos, no virtual, 10 minutos é o suficiente. E isso é

mais controlado, se não a gente cria um desgaste grande no aluno. (Prof. Rogério).

A versatilidade dos lugares e dos horários de trabalho e estudo determina uma flexibilidade tão ampla que exige do professor atenção especial para que, durante o curso, não haja dispersão dos alunos. “Na verdade você prepara um material para duas horas presencial e, na mídia, o que pelo menos eu senti, é que você dá em uma hora, o mesmo conteúdo. Então, pelo menos no começo, foi difícil.” (Prof. José Carlos).

Ao fazer a comparação com a educação presencial, o professor José Carlos evidencia que atividades de educação a distância registram o aumento do tempo cronológico de trabalho e, também, o acréscimo da demanda de disponibilidade e dedicação às atividades. O professor Nelson, por exemplo, dedica-se aos alunos inclusive aos sábados e domingos:

Se existe um problema de horário, por exemplo, às vezes, eu estabeleço um período para estas aulas, geralmente, no sábado. Eu estabeleço um período com eles, um horário de duas às quatro horas, mas tem aluno que pede para ficar comigo até às seis horas, outros começam a uma hora e saem às três horas, ou então, na outra semana, a aula fica marcada no domingo porque, às vezes, eles não podem no sábado. (Prof. Nelson).

Se, uma hora de aula a distância equivale à duas horas de aula presencial, como sente o professor José Carlos, e as aulas acontecem até aos domingos, conforme afirma o professor Nelson, isto significa um aumento do tempo real. Para esses professores, o aumento do tempo real vem associado a intensificação dos ritmos de trabalho. A noção do tempo de ensino deve ser revista, como relata essa professora:

Existem condições infra-estruturais para esse trabalho mas talvez tem que ser revista essa noção do tempo que o professor gasta. Eu acho que a gente gasta mais tempo, só que é um tempo que eu faço. Eu posso entrar à noite, meia-noite e isso é indiferente. (Profª. Thaís).

Ao pedir para “ser revista essa noção do tempo”, Thaís deixa transparecer que o tempo, mesmo que seja flexível, é fator de desgaste uma vez que não é controlado e “se gasta mais tempo” em comparação a educação presencial.

Ao se pensar o tempo, pode-se entendê-lo como *cronos* ou como *Kairós*. Zarifian (2001), sociólogo francês, afirma que o tempo é uma dimensão maior na vida da sociedade moderna. Pode-se entender o tempo como *cronos*, naquilo que o autor afirma do tempo em seu movimento mecânico, impondo sua didatura, ao organizar a vida social e dar lugar à medida temporal na produtividade do trabalho. O exercício do trabalho remete à noção de tempo e está diretamente ligada aos níveis de intensificação do trabalho. Com o controle sobre o tempo, sob o rótulo da modernização, o capitalismo promove uma intensificação dos ritmos de trabalho.

Existe ainda a outra dimensão do tempo, o *Kairós*, que é explicado pelo autor, como o tempo ético, o tempo da liberdade, que se encontra na tensão entre o passado, firmado na memória e na experiência dos sujeitos, e o futuro que aberto, oferece a possibilidade de crescimento.

Acredita-se que o professor, ao aceitar esses “ajustes” em seu processo de trabalho, esteja buscando um referencial ético para responder às inúmeras expectativas tentando garantir certa qualidade de vida. Ocorre, fundamentalmente, uma mudança na temporalidade, no sentimento subjetivo da dedicação ao trabalho destes profissionais.

A ausência física

A ausência dos alunos é sentida com unanimidade, tanto para os professores que operam com as técnicas ligadas à videoconferência, como para os que operam pela Internet. Este é um dos fatores que dificultam o trabalho docente nos cursos de educação a distância. A professora Cláudia diz dessa dificuldade, exclamando: “Agora..., estar longe..., a tarefa sendo proposta e você estar ausente!” (Prof^a. Cláudia).

O professor José Carlos também admite que se ressentia da ausência dos alunos, daquilo que ele ressignifica como “calor humano”:

Eu acho que há uma dificuldade ainda..., ainda existe comigo uma dificuldade..., por que não tem o calor humano! Isso é o grande problema que eu vejo. O contato físico é necessário, de certa forma. A câmara e mesmo os outros

recursos não substituem. Quanto ao aprendizado, eu vejo assim que, ainda não se conseguiu atingir um patamar. É uma mídia nova. (Prof. José Carlos).

Em outro trecho da entrevista este professor deixa transparecer que a questão da ausência do aluno é relevante pois “olhar diretamente nos olhos do aluno” passa a ter uma importância fundamental em seu aprendizado: “No ensino via videoconferência, você não olha diretamente nos olhos do aluno. Então, você não percebe as necessidades do aluno e, às vezes, também, o aluno não conversa.” (Prof. José Carlos).

Lembrando as temporalidades conviventes, Teixeira (1998) demonstra como “são claras as implicações do tempo do corpo na convivência entre docentes e discentes no cotidiano escolar, nas interações intersubjetivas e intergeracionais peculiares ao ofício de mestre.” (Teixeira, 1998:209).

Como manter interações pedagógicas apesar da ausência dos corpos e da distância virtual? Os professores procuram minimizar as dificuldades sentidas pela ausência física do aluno através de interpretações racionalmente coerentes como, por exemplo, acreditar que estas dificuldades são resistências culturais originárias da cultura brasileira:

O ensino a distância por internet é um pouco mais difícil de ser absorvido pela cultura brasileira. Diferentemente de países como da Europa e nos Estados Unidos, lá, a relação de ensino é muito mais técnica e muito fria. É uma relação de: “cheguei, dei a aula e tchau!” Vou embora! Nós aqui no Brasil, temos o aspecto da afinidade, do calor humano. Então, esse meio onde você não vê, você não dialoga diretamente, você não ouve a voz e não vê os olhos, é um meio que vai entrar, porque é uma tendência, mas eu acho que o impacto vai ser mais difícil de se quebrar. Esse paradigma cultural, da nossa cultura brasileira, principalmente, da cultura mineira, eu acho que vai ser difícil mudar. (Prof. Rogério)

Com certeza há um componente cultural do nosso povo que privilegia os contatos físicos. No exterior, o povo brasileiro geralmente é conhecido como o povo do futebol e do acolhimento. Entretanto, limitar-se a fatores culturais é simplificar a questão. Não se trata apenas de um fator cultural, nem de um simples deslocamento físico entre a ausência e a presença, trata-se, também, do deslocamento entre o abstrato da linguagem falada e o concreto da linguagem escrita.

Olha, na interação presencial, essa interação professor-aluno acontece porque as pessoas vão se ver e conversar. Só que numa sala de 45 alunos, suponhamos essa interação, ela é facilitada e mediatizada pela entrada e participação dos colegas. Você começa um diálogo com um aluno, respondendo uma questão, comentando um texto e outro aluno entra, coloca sua opinião e, no final, as coisas se esclarecem e ocorre uma produção coletiva. Aquilo que o Pierre Levi chama de inteligência coletiva. A gente vê muito acontecendo nestes debates, dentro da sala de aula e isso de certa forma facilita e minimiza o trabalho do professor porque os alunos trabalham em grupo e você faz uma mediação. (Profª. Angela).

“Ver” e “conversar” resignificam a presença física e aparecem como elementos facilitadores do processo de trabalho do professor. O caráter coletivo das turmas presenciais, com certeza, facilita a mediação do professor, pois favorece a troca de idéias. Esta presença do professor, entretanto, por si só não garante que o processo de ensino-aprendizagem aconteça. A questão colocada não está, fundamentalmente, na presença ou ausência física do professor ou do aluno, mas na presença ou ausência de uma interação adequada, seja na sala de aula presencial ou virtual, que favoreça o real aprendizado dos conteúdos:

A gente acha que no presencial o professor dá conta da presença, o que é ilusão, porque a gente não dá. É muita ilusão que a gente tem numa relação presencial. Não há uma relação com todos os alunos, uma relação estreita com todos os alunos, não há! Você tem é ilusão, fica a probabilidade. Você tem relação com alguns alunos, com outros não tem. Você tem em determinados momentos, em outros não tem, é tudo probabilidade! Mas, de qualquer maneira, parece que a gente tem algum controle do processo porque a gente está vendo as pessoas, está ali acompanhando, a participação é mais evidente. Mas, e aqueles que quase não falam ou passam o tempo todo sem falar? Mas quando apresentam um trabalho para a gente é uma surpresa, não é? (Profª. Míriam).

Segundo a professora Míriam, essa ausência perpassa também a modalidade presencial e a questão da presença é vista como ilusão. A ilusão, a que se refere a professora, é da ordem do subjetivo: “...parece que a gente tem algum controle do processo porque a gente está vendo as pessoas...”. Alcançar o controle do processo e a eficácia do aprendizado de todos os alunos, realmente, parece ser um objetivo utópico.

A preocupação fundamental é que, durante o ensino, os alunos interajam e participem das aulas virtuais, entretanto, da mesma forma que no presencial não há

como garantir a participação efetiva de todos os alunos, também nos cursos ministrados a distância, mesmo com toda essa tecnologia, a garantia não é toda: “A ausência física gera a dispersão. Se não houver objetividade na aula, se a aula não for dinâmica, se ela não for interessante, se o professor não comunicar bem, a dispersão vai ser maior do que no ensino presencial.” (Prof. Rogério).

O problema da dispersão está colocado na ausência física do aluno. O não envolvimento do aluno, durante as aulas virtuais, é um fator de preocupação porque incide diretamente na prática do professor: “se o professor não se comunicar bem...”. Conforme foi visto anteriormente nos estudos de Leontièv, torna-se necessário um sistema de ações e motivos que trazem movimento dinâmico ao trabalho e conferem sentido ao mesmo. Para este professor, “comunicar-se bem” é uma ação que dá sentido ao trabalho de educação a distância.

Nas discussões relativas às ferramentas simbólicas de Yves Clot, pode-se perceber que a presença física tende a ser simbolizada através da linguagem. Assim, é possível realizar uma atividade em ausência, na medida em que o simbólico supre a materialidade dos corpos e cumpre a função de fazer interagir conhecimentos e experiências entre professor e alunos, ou seja, dá suporte para que seja realizado o aprendizado virtual.

Nesse sentido, a ausência física do aluno é uma dificuldade na educação a distância que está diretamente relacionada com esse processo de subjetivação das atividades. Conforme o relato dos entrevistados, essa ausência está considerada pelas instituições, no planejamento dos cursos: um arranjo no programa para promover o encontro físico entre professor e alunos, a proposta de uma filmagem, o envio das fotografias dos alunos e do currículo do professor, um agendamento de encontro informal ou uma aula presencial no início do curso.

O domínio da tecnologia

É na virtualidade que a questão do domínio da tecnologia aparece como imperativo. As competências tecnológicas tornam-se fator fundamental no que se refere ao domínio das atividades docentes a distância. A separação entre professor e

aluno, no espaço e/ou no tempo, é suavizada pela tentativa de estabelecer uma comunicação mediada por câmaras de vídeo, telefone, encontros virtuais, envio de documentos escritos, impressos ou virtuais. Estes mecanismos tecnológicos, entretanto, não funcionam se não há credibilidade e valorização por parte do educador:

Não faz muito tempo, as novas tecnologias educativas representavam um desafio técnico. Fariam sentido? Não é possível ignorar seu impacto na lógica de funcionamento da instituição. Não é possível subestimar o poder de sabotagem nos níveis mais baixos. Nestes casos, a pergunta relevante é outra: como tornar atraente a nova tecnologia para estas pessoas, se considerarmos que há vantagens na sua introdução? (Castro, 1994, p.222).

O marketing da tecnologia, “tornar atraente”, está diretamente associado à competência tecnológica. No que se refere ao domínio das atividades docentes, entretanto, alunos e professores enfrentam dificuldades quando ao domínio dos recursos tecnológicos disponibilizados pelo curso. A preocupação dos professores pode ser delineada com a seguinte questão: “Como elaborar programas de ensino a distância, se os alunos não dominam as tecnologias disponíveis?” Um deles, que trabalha com EAD em Videoconferência, explica: “Dependendo das turmas, eles são mais inibidos, eles não falam por que tem que pegar o microfone e se o microfone não é direcional, se é um microfone convencional, então, tem que pegar o microfone e isso dificulta.” (Prof. José Carlos).

No cotidiano das aulas virtuais, os professores relatam que enfrentam dificuldades quando ao domínio de recursos tecnológicos disponibilizados pelos cursos. Os suportes tecnológicos ainda não são utilizados com desenvoltura.

De fato, o aluno não pegar o microfone pode ser interpretado como uma espécie de resistência inconsciente, porém, a verdade é que, segundo os professores, ainda há falta de conhecimento sobre o uso da tecnologia, tanto de alunos quanto de professores, devido ao pouco tempo de implantação destes recursos:

... a computação no Brasil se popularizou a partir de 1990. Antes de 1990, você não tinha muitas opções. Falar de uma máquina, de um software decente, era palavrão. Então, a popularização do computador é recente. Da Internet, no

mundo inteiro, é mais recente ainda. Somente em 1996, 1997, nós temos o grande “boom” da Internet. Se você imaginar, um conjunto de pessoas que estão no interior, nos rincões deste país, que nunca tiveram acesso nem ao ensino formal, quanto mais à tecnologia! Você começa a imaginar: “Há uma grande dificuldade tecnológica por parte desses alunos.” Talvez uma das grandes dificuldades hoje, seja o aprendizado tecnológico, como lidar com essa tecnologia, tanto por parte dos alunos como por parte dos professores. (Prof. João Bosco).

Além desse, outro professor também percebe que entre seus colegas existe certa “tensão” e certo “desconforto” frente à tecnologia:

Existe certa tensão, eu percebo, por parte dos professores, de como enfrentar esse problema da tutoria na hora que o curso estiver mesmo publicado, on line, num ambiente WEB. Essa é uma expectativa que estou tendo. Eu particularmente, acho que o grande gargalo nosso vai ser a tutoria em decorrência desse medo, desse desconforto que eu estou percebendo nos professores que vão ser nossos tutores. (Prof. Nelson).

O tutor é aquele professor que acompanha os alunos, tira as dúvidas básicas, verifica a frequência de acesso, envia e responde *emails*, tira as dúvidas básicas do curso, enfim, o que lida diretamente com os alunos. Além desse tutor, há o “professor conteudista” que, segundo os entrevistados, é o mentor do conteúdo e responde as dúvidas relativas ao conteúdo da disciplina. A questão do desconforto com a tecnologia está associada, principalmente quanto à preparação acerca do sistema de tutoria:

Neste momento de implantação, tenho sentido que os professores não estão preparados para a tutoria, o acompanhamento do aluno. Apesar dos treinamentos que receberam, percebo que ainda existe dificuldade em trabalhar a tutoria. Sabe por quê? Em função do desconforto da tecnologia. Eles conhecem bem o conteúdo do curso, mas eles têm medo, eles temem quando você vai trabalhar a tutoria. (...) A maioria deles têm o problema de custo adicional agregado e tem um desconforto com a tecnologia. (?) Ele não está bem capacitado, ele não conhece direito ainda, não está familiarizado com as tecnologias mediadoras do ambiente Web: o email, o download, o chat, uma lista de discussão... Então, isso também é problema para ele.”(Prof. Nelson).

A “tensão” da qual o professor Nelson se refere, aponta para o fato de que não é possível entender a tecnologia apenas como um conjunto de instrumentos ou de equipamentos. A tecnologia significa meios operacionais que facilitam a ação de atingir algum objetivo, materialização de capacidades humanas para alcançar

objetivos mais eficazes. O “desconforto” e o “medo” foram associados, pelo professor, à falta de conhecimento: “Ele não está bem capacitado, ele não conhece direito ainda, não está familiarizado”.

Nesse momento, é preciso perceber como o domínio da tecnologia e da linguagem técnica está intimamente ligado ao subjetivo. Utilizar-se da tecnologia é uma ação que precisa estar investida de uma linguagem e de ‘custos cognitivos’. A linguagem vem, em auxílio ao sujeito, cumprir a função de economia psíquica, na medida em que, através das relações de comunicação que estabelece, forma a base de uma economia de simbolização, que permite assimilar a nova experiência e repetir a ação com menos gasto de energia, ou seja, produzindo conhecimento. Ao ser investida de ‘custos cognitivos’, a tecnologia torna possível atingir, para além dos objetivos esperados (menor tempo e maior economia de energia), objetivos maiores e eficazes (produção de conhecimento). Entretanto, esse movimento traz ‘custos subjetivos’ que precisam ser levados em consideração, uma vez que a economia psíquica não responde na mesma velocidade da máquina. Assim, o medo, a recusa, o cansaço, o estresse e outras dificuldades, relacionadas às atividades laborais, podem manifestar o ônus relativo ao trabalho.

Isto explica porque, na medida em que há maior experiência, a tecnologia deixa de se ser obstáculo, como se pode observar na entrevista desse professor:

Na minha experiência, eu, por exemplo, não tenho essas dificuldades tecnológicas. Talvez, eu sinta mais as dificuldades que alguns alunos têm de manipular um browser, manipular o computador, manipular um software, para editar o documento, para enviar, para poder analisar.” (Prof. João Bosco).

Apesar de sentir-se seguro da tecnologia, o professor João Bosco admite haver dificuldades no aprendizado das ferramentas de EAD para os alunos que iniciam nos programas.

Alterações didático-pedagógicas do processo

Com todo este processo de mudança e técnicas educativas disponibilizadas, os professores esbarram com questões didático-pedagógicas significativas, porém, bastante comuns à educação presencial.

O presencial traz consigo uma história de experiências acumuladas, sejam individuais, sejam coletivas, que mobilizam posições subjetivas em relação às atividades presenciais. Os sedimentos ativos da história anterior e pessoal de cada um se infiltram, também, nas atividades presentes do trabalho, de forma a representar a continuidade da história das atividades do sujeito. Dessa forma, seja individual, seja coletivamente, as ações tendem a construir um plano para que as atividades possam ser realizadas. A representação cognitiva da atividade de cada sujeito não é homogênea, mesmo quando se trata, nominalmente, de uma mesma atividade.

Algumas questões relativas às alterações didático-pedagógicas do processo de educação a distância foram colocadas pelos professores, tais como, o perfil dos alunos atendidos, a proposta metodológica e o estímulo à participação dos alunos.

O perfil dos alunos

Os professores relatam certa preocupação em relação à capacidade dos alunos acompanharem os cursos a distância, principalmente quanto à capacidade de “autonomia intelectual” que, segundo eles, passa necessariamente pela trajetória acadêmica e pelo acesso e domínio do uso das tecnologias digitais:

“Eu tenho posições muito rígidas. Eu acho que o ensino a distância é ensino para adulto. Para a educação básica, eu não aceito de jeito nenhum. A não ser que seja uma opção ética, tipo assim: ou tem ensino a distância ou não tem educação nenhuma. Então, que tenha ensino a distância! [...] Se for preciso o ensino a distância e se for um ensino sério, um projeto sério, bem acompanhado, avaliado, eu faço minha opção ética favorável ao ensino a distância. Mas eu acho que educação a distância é para quem já concluiu a autonomia intelectual porque você tem que se valer disso, o aluno deve ter a responsabilidade de fazer as leituras, de fazer as pesquisas, de levantar questões, de aprofundar.” (Prof^a. Míriam).

O termo “autonomia intelectual” é usado pela professora Míriam no sentido de uma qualidade do sujeito adulto de se conduzir em seu projeto de vida, o que implica certa interiorização da responsabilidade, capacidade de crítica, de escolha e de

iniciativa⁵⁵. Fatores estes que não se encontram, ainda, de forma consolidada nas etapas iniciais do desenvolvimento humano, ou seja, infância e adolescência. Pode-se entender que, a preocupação desta professora procede, no que diz respeito às exigências de um curso ministrado a distância, como “opção ética”, ou seja, quando o ensino básico não é possível de forma presencial, admite-se os cursos a distância.

A preocupação com o perfil dos alunos foi, também, registrada na entrevista do professor Mário, que aponta a sociabilidade dos alunos como fator que interfere na aprendizagem do conteúdo. Segundo ele, a sociabilidade é necessária para o aprendizado dos alunos mais jovens, pois este se constrói na convivência com os professores e outros colegas:

O aluno perde uma coisa que é muito importante, perde a sociabilidade. Dependendo do nível que você esteja dando esse curso, isso é muito importante. Se nós formos pensar em curso a distância no nível fundamental e médio, onde a sociabilidade é extremamente importante, então, nós temos uma perda considerável. (...) Ele perde substancialmente neste momento, porque ele fica sozinho. Ele perde o face-a-face com as outras pessoas no curso a distância. Ele é um aluno-virtual. Ele é conhecido pelo nome ou quando muito, por uma foto ou quando muito, nos encontros presenciais ou no momento das provas pois a legislação obriga as provas presenciais. Ele tem encontros pontuais com seus, à priori, colegas de turma. Não existe mais o conceito de turma, num curso a distância, aquela turma de curso de graduação, não é aquela turma que cola grau junto. Isso não existe mais! (Prof. Mário).

A sociabilidade, segundo o professor Mário, é o resultado da relação entre pessoas, está intimamente ligada à idéia de socialização que aponta para um processo de assimilação dos sujeitos aos grupos sociais a que pertencem.

O homem é um animal social, precisa se relacionar com seus pares. Na infância, os processos de assimilação dos padrões sociais são condicionados, através das vivências grupais, até que, na adolescência, sejam acionadas diferentes posições adaptativas às regras grupais e, na idade adulta, o indivíduo possa se mover, socialmente, com consciência e liberdade de escolha. Assim, o aprendizado de todo ser humano não é apenas de conteúdo, o aprendizado é, fundamentalmente, uma relação subjetiva de convivência.

⁵⁵ Para maiores detalhes, ler os verbetes “Capacidade de crítica” e “Socialização” no Dicionário de Educação Profissional.

Os cursos a distância, por não possibilitarem uma sociabilidade adequada, podem gerar uma perda da aprendizagem para os alunos do ensino fundamental e médio. Já, para a educação profissional, na opinião do professor Mário, os cursos de educação a distância são bem indicados:

Na área da educação continuada, que é a educação profissional, aí sim, eu considero a EAD extremamente pertinente. Primeiro, dentro do conceito de convivência acadêmica. Segundo, o aluno tem uma convivência profissional dentro de uma empresa. Ele está buscando, numa educação continuada, o seu aperfeiçoamento. Buscando o conhecimento de novas técnicas, novas tecnologias, novas formas de fazer. Ele não precisa mais efetivamente de convivência social. (Prof. Mário).

Os cursos a distância são adequados à educação de jovens e adultos, na medida em que permite a convivência acadêmica sem exigir grande número de horas de dedicação e favorece a troca de experiências, aperfeiçoando a convivência profissional.

O estímulo à participação dos alunos

A recente implementação dos programas de educação a distância, via Internet, faz surgir dificuldades de ordem metodológica entre os professores que sentem necessidade de criar uma metodologia própria, que melhor se adapte aos meios tecnológicos utilizados.

As professoras de ensino da língua portuguesa percebem que existem operações da atividade de ensino do português que merecem uma atenção especial, quando se trata de um curso a distância:

No curso a distância, você tem que dar todas as informações necessárias, por exemplo: “Leia este texto com esses objetivos, caso você não tenha entendido retome essas questões porque essas questões são as principais do texto. Fique atento para o que essas mesmas questões serão tratadas na questão seguinte.” Então, você vai tecendo toda uma teia de modo que a discussão seja assegurada. (Profa. Cláudia).

Pode-se perceber, pelo relato da professora Cláudia, que a metodologia de ensino está baseada na teoria psicológica cognitivo-comportamental, cuja técnica de ensino programático, dá suporte ao controle necessário a guiar o aluno a distância.

Apesar de todo o esforço de guiar os alunos, existem problemas metodológicos que ainda devem ser pensados, conforme evidencia o professor Rodrigo:

O texto ficava com os alunos e eles iam evoluindo na disciplina pelos *insights* que eram mantidos pelos monitores, basicamente. Tinha exercícios, um esquema para progredir, para ir para frente e tinha conversas pela Internet, três ou quatro conversas. Eu tive mais dificuldade, com o fato dos alunos ficarem meio soltos. Alguns alunos não tinham lido, se não quisessem ler, não liam. Então, na hora da avaliação, ficou complicado porque vários deles não tinham lido e não tinham base para fazer a prova... (Prof. Rodrigo).

É na hora da avaliação que o professor percebe as dificuldades dos alunos que acompanham os cursos a distância. Por serem recentes, os cursos de educação a distância, utilizando-se de tecnologias digitais apresentam uma forte ênfase no processo de avaliação.

Os critérios de avaliação

A preocupação com a dispersão e as desistências dos alunos durante os cursos é constante, também para a instituição.

Os mecanismos de controle de presenças e a avaliação de desistências estão inseridos nos instrumentos de trabalho de forma que, a cada desistência, todo o aparato tecnológico, todo o processo metodológico, o professor e o curso são reavaliados.

Os cursos de educação a distância, ao serem planejados e no decorrer do seu desenvolvimento, têm o processo avaliativo como ponto de ancoragem para novas ações:

Como o virtual é novo, ele requer um acompanhamento mais formal e maior, até para se tirar os aprendizados. Nós passamos a adotar o tutor, nós passamos a fazer a primeira aula presencial, nós passamos a fazer treinamento de comunicação com vídeo para professores. Não foi porque: “Ah, vamos fazer isso!” Foi do meu aprendizado e das avaliações. Nós avaliamos as aulas, nós monitoramos as aulas, nós fazemos pesquisas permanentemente com os alunos. (Prof. Rodrigo).

A ação de avaliar adquire uma tal independência que pode comunicar-se a novas ações e antecipar-se à ação seguinte, transcendendo à ação anteriormente

formalizada. Isso explica como, no decorrer da história da educação, uma determinada técnica de educação se torna eficiente e permanece estável até que, diante de novas necessidades, uma outra técnica mais eficiente surja e a antiga deixe de executar sua função e assim, sucessivamente. A professora Míriam revela como a avaliação está presente nos cursos a distância:

Nós previmos 70% de participação nas atividades. Mandaram retorno das tarefas e fizeram comentários e contou-se também a participação de 50% dos chats. Nós fizemos 4 chats. Os melhores alunos não participaram dos chats. Se fossemos manter isso como critério, aquela turma toda não receberia o certificado. Injustamente, porque na verdade as pessoas foram excelentes! Então, de repente, você vê que tem que rever os critérios. Isso é muito trabalhoso porque você tem que contatar o aluno: “Por que você não está participando do chat? Às vezes é problema de tecnologia ou o horário. Eles dizem: “Ah, pra mim esse horário é inviável porque eu estou na Comarca” (no caso dos alunos que são juízes) Então isso nos faz entender o seguinte: no final, você tem que rever as posições definidas e falar claramente: “Olha, isso não está contando mais porque foram problemas que não dependeram dos alunos. A gente tem surpresas pequenas e grandes em relação ao trabalho.” (Prof^a. Míriam).

Com a evolução das técnicas, aumenta a possibilidade de intervir durante o curso com formas mais econômicas de atingir o objetivo esperado e, ir além, atingir objetivos mais amplos, com menores custos subjetivos. Isto explica porque os cursos de educação a distância, ao serem planejados e no decorrer do seu desenvolvimento, têm, como âncora para novas ações, o processo avaliativo.

Contribuições e criações profissionais de cada professor e de cada aluno se transformam num somatório de produtos pessoais e coletivos que são avaliados e podem reformular a ação anterior. “Surpresas pequenas e grandes em relação ao trabalho”, para a professora Míriam, passam por uma reavaliação dos critérios de avaliação, bastante rígidos e formalizados pela instituição, no caso da educação presencial. O fator quantitativo (nº de alunos), que pode oscilar durante o curso, reafirma as exigências da instituição, não só quanto à eficácia do curso mas, também, do professor, dos recursos tecnológicos, do programa e dos critérios avaliativos, para garantir que não hajam desistências. Com as avaliações sendo realizadas cotidianamente, até os próprios critérios de avaliação podem ser mudados no andamento do curso.

As técnicas de avaliação e as ferramentas virtuais podem auxiliar na compreensão do movimento do sistema de atividades. As reformulações advindas das análises das avaliações deixam evidente que, durante o processo da atividade, existe um movimento dialético de criação:

Você tem aquele trabalho miúdo de acompanhar. Está tudo registrado lá, todos os momentos de interação estão registrados. Você pode recuperar isso e, talvez, seja essa a melhor maneira agir. Todos os momentos são recuperados que é o que não acontece, por exemplo, com o ensino presencial. (Então, o trabalho do professor seria estar recuperando esses momentos anteriores para estar percebendo o andamento das coisas?) Quando necessário, sem dúvida, porque você vai avaliar uma tarefa e, muitas vezes, a tarefa foi adequada, alcançou as expectativas pretendidas mas você faz alguns erros nesta avaliação e como elas estão escritas, o aluno se sente na necessidade de dar um retorno em relação a estas perguntas. Como se passaram cinco dias, para você conseguir retomar, você tem que ir lá e rever a tarefa e rever o que o aluno responde em relação àquelas perguntas que eram perguntas mais para reflexão. (Prof^ª. Ana Lúcia).

Não há como retomar um diálogo produzido há cinco dias atrás, numa sala de aula presencial, a não ser pelos recursos humanos da memória dos participantes mas, nos cursos de educação a distância, não é assim, a ferramenta tecnológica, programada para recuperar dados anteriores, possibilita ao professor refazer um texto ou corrigir uma idéia colocada tempos atrás, porque tudo permanece registrado na memória do computador. Entretanto, não é só o professor que utiliza estes instrumentos, a própria instituição serve-se deles como mecanismo de controle do trabalho do professor. O professor Rodrigo, ao falar de seu trabalho de coordenador de curso, revela:

Toda disciplina tem uma pesquisa. Após a segunda ou terceira aula, a gente aplica uma pesquisa para ver se o professor está tendo alguma dificuldade. Treinamos o professor, fazemos as correções. No final do módulo, fazemos uma outra pesquisa. (...) É isso que vai nos dar subsídios para poder estar melhorando cada vez mais.

Aceitar a reformulação do curso, durante o mesmo, é um movimento de busca de superação das dificuldades, pessoais e coletivas, tanto para a instituição quanto para os professores. Fica claro que esta reformulação é evidência de um controle institucional e que, ao mesmo tempo, evidência maior investimento subjetivo dos professores ao realizarem cada avaliação.

Se os instrumentos tecnológicos favorecem o registro detalhado de todo o processo, a incorporação destas avaliações apresenta-se como uma nova forma de regulação do trabalho, uma vez que cada atividade torna-se controlada pela instituição e o professor assume outras atividades além das que exercia como, por exemplo, rever diariamente todo o processo.

Os direitos autorais e a remuneração dos professores

De acordo com os professores entrevistados, nos cursos de educação a distância, questões da remuneração salarial ainda não estão totalmente resolvidas. Ao ser questionada sobre o aumento do ritmo de trabalho, a professora Cláudia afirma: “O formato que se dá às atividades, o modo como se deve conduzir as atividades implica, eu não diria em mais trabalho mas em um trabalho de natureza diferente”. (Profa. Cláudia).

Percebe-se, durante as entrevistas, certa dificuldade dos professores de encontrar parâmetros que forneçam base para a remuneração salarial. Por estar direcionado à formação no nível superior, ser algo relativamente novo e ainda estar em fase de implementados, algumas instituições não haviam chegado a um consenso sobre a sistemática da remuneração dos professores, por hora/aula ou número de alunos.

A remuneração apareceu associada ao número de horas trabalhadas, como é costume nas universidades privadas para remuneração da educação presencial. Esse tipo de remuneração, porém, parece trazer problemas na dinâmica da educação a distância que é diferente da dinâmica da educação presencial:

Nós temos problemas de remuneração que ainda não está bem clara, porque, às vezes, não é bem definida. Quando você coloca o professor no ambiente virtual e diz para ele: “Olha, você vai ter uma tutoria 24 horas, sendo que você pode trabalhar em um desses turnos de 8 horas ou 6 horas, 4 horas, 5 ou 6 horas.” Bem, ele até enxerga isso, ele trabalhando, mas como vai ser essa remuneração depois das 6 horas que ele trabalhou? Quando o aluno entra em contato com ele via e-mail, fora das 6 horas? Quando o aluno descobre o telefone e liga para a casa dele? Ele vai deixar de atender o aluno? Essa remuneração é cumulativa ou não? Tem uma série de problemas que não estão bem claros em relação à remuneração do professor. (Prof. Nelson).

O valor financeiro pago a cada professor não ficou claro no levantamento dos dados para essa tese. Fala-se em receber os salários por número de alunos atendidos, como numa linha de montagem. Neste caso, o professor é remunerado por produção:

É uma nova relação de trabalho que passa a existir. (...) É nova relação de trabalho, sem dúvida alguma! Eu acho que a relação de trabalho vai ser esta: a gente vai utilizar o modelo da indústria. A relação de empregado-máquina-peças produzidas, talvez. Vai se ganhar por isso, ganhar por peças (riso) em vez de se ganhar por peça, ganha-se por aluno! Em vez de se ganhar por hora-aula, ganha-se por aluno-atendido! A priori, é a relação de trabalho que me parece mais lógica a surgir no momento. (Prof. Mário).

Ao tomar o funcionamento das indústrias automotivas, Clot mostra que, durante todo o tempo, o trabalho requer a busca de sentido e uma posição subjetiva de cada trabalhador:

Nas situações que conhecemos (Clot, Rochex, Schwartz, 1990) as formas híbridas dominam. De um lado, as equipes de operadores de instalações automatizadas e os técnicos de manutenção sentem que sua atividade deve se mobilizar sobre a organização e a gestão do sistema técnico. Entre eles, cooperações hábeis se fazem presentes. Mas, por outro lado, os critérios tradicionais de uma produtividade ainda abusivamente assimilada à intensificação do trabalho de produção impelem as Diretorias a dimensionar 'de forma estreita' sua atividade. (...) Múltiplas tensões no seio da atividade têm sua origem nestas dissociações econômicas. Os homens e os grupos lhes respondem por arbitragens permanentes supondo tanto a experiência acumulada na frequência da instalação quanto a posição subjetiva de cada um em relação à empresa. (CLOT, 1992, p.101)⁵⁶.

As tensões e as tentativas de "arbitragens" fazem parte do processo subjetivo de regulação. O Prof. Mário, como administrador que é, obviamente, sabe das

⁵⁶“Dans les situations que nous connaissons (Clot, Rochex, Schwartz, 1990), les formes hybrides dominant. D'un côté les équipes de conducteurs d'installations automatisées et les techniciens de maintenance sentent que leur activité doit se mobiliser sur l'organisation et la gestion du système technique. Entre eux des coopérations habiles se font jour. Mais, d'un autre côté, les critères traditionnels d'une productivité encore abusivement assimilée à l'intensité du travail de fabrication peussent les Directions à dimensionner 'à l'étroit' leur activité. La fixation des bus hérités de la culture taylorienne rend tacites ces coopérations habiles et rigidifie en retour l'organisation. De multiples tensions au sein de l'activité de travail prennent leur source dans ces dissociations 'économiques'. Les hommes et les groupes y répondent par des arbitragens permanents empruntant autant à l'expérience accumulée dans la fréquentation de l'installation qu'à la positions subjective de chacun à l'égard de l'entreprise”(CLOT, 1992, p.101).

atividades de trabalho numa indústria de produção e numa sala de aula virtual são bem diferentes. Entretanto, acredita ser possível encontrar uma saída para a remuneração do professor que seja adequada ao trabalho realizado:

Eu acho que existe um trabalho a ser feito, independente de horário e você deve ser remunerado por aquele trabalho que você faz. Mas eu acredito sinceramente que a base vai ser o número de alunos, porque chega um certo ponto que é humanamente impossível você atender mais do que sua própria capacidade de trabalho...Vai depender obviamente do número de questionamentos. Vamos ter disciplinas que provavelmente 20 alunos é um número bom e vamos ter disciplinas que um professor pode atender até 50, são disciplinas que suscitam menos dúvidas. (Prof. Mário).

Crítérios muito estreitos de produtividade impelem, por parte das gestões das empresas, a um estreito controle do trabalho que pode gerar intensificação dos ritmos de produção nas indústrias. Ao serem aplicados nas instituições educacionais particulares podem, também, acarretar intensificação dos ritmos do trabalho docente.

Outra questão que fica pendente é a questão dos direitos autorais dos textos produzidos pelos professores. Geralmente, os direitos autorais produzidos para este fim são cedidos às instituições para serem publicados na Internet:

Todo curso que vai ser dado, o professor tem que ter um marco teórico. Ele tem que produzir seu marco teórico. Esse problema de direitos autorais, via internet, é muito sério. Acontece que, quando o professor produz esse marco teórico, ele recebe um pouquinho a mais, tipo assim, se na aula de pós-graduação, ele ganhar 70 reais, ele recebe 100 reais, suponhamos, nesse trabalho inicial. Mas, depois, se ele continua, ele já continua recebendo não muito diferente do que antes ele recebia. (Profª. Angela).

O reconhecimento das instituições em relação ao trabalho docente a distância parece ser ainda bastante pontual. Para alguns professores, dentro da própria classe dos professores, encontram algum reconhecimento dos colegas mas isto não é suficiente para provocar uma mudança significativa no quadro de valorização geral da organização.

Dado como a essência de toda a discussão científica que se criou em torno da constituição do “capital”, Marx analisa o capital como a “célula” da sociedade capitalista, centro de todo o sistema e de todo o desenvolvimento econômico capitalista.

O desafio é agora pensar, em termos de subjetividade, seguindo a linha da psicologia marxista, que a remuneração é, também, um instrumento psicológico, parte importante do processo de engajamento na atividade, na medida em que, plena de valores sociais e individuais, pode estar vinculada a diversos sentidos subjetivos.

A revolução tecnológica pode ser lida como parte da dinâmica de valorização e acumulação do capital. A questão da remuneração, entretanto, é um ponto importante de registro subjetivo do reconhecimento profissional pois faz uma marca que qualifica o trabalho do sujeito, reconhecendo-o socialmente. Por essa via, o reconhecimento profissional, além do financeiro, provoca sentido subjetivo ao trabalho. Por essa razão a remuneração da força de trabalho é uma questão-chave no mundo do trabalho.

4.3 - A intensificação dos ritmos de trabalho

As questões anteriormente discutidas estão diretamente associadas à organização social e econômica do trabalho docente, como a organização das equipes multidisciplinares de trabalho e, questões que ainda se encontram à guisa de solução prática, como questões relativas aos direitos autorais e à remuneração do trabalho docente. Ao se realizar uma análise apurada de todas as questões levantadas, observa-se que essas questões desembocam numa questão maior: a intensificação dos ritmos de trabalho dos professores.

O que se observa, nas instituições educacionais, é uma substituição gradual do tradicional esquema professor-aluno por um dispositivo equipe-sistema mais amplo, caracterizado por trocas entre coordenadores-professores-técnicos-alunos, principalmente nos cursos de educação a distância.

A formação de equipes e sistemas próprios da educação a distância cria operações mentais e cognitivas que acionam novas formas de regulações subjetivas do trabalho docente. Essa regulação fica evidente quando em certas atividades de equipe, objetivos não focalizados, muito amplos ou exigências formuladas de maneira muito geral, tendem a provocar certo desequilíbrio entre os “custos

cognitivos” e os “custos subjetivos” e gerar tensão. Essa tensão provoca a necessidade de ajustes conceituais e diálogo entre as equipes:

Eu estava com o coordenador da área tecnológica numa reunião e ele brincou, disse que não se pode falar a palavra «treinamento» na minha vista (riso). Porque essa palavra é viciada, tem toda uma crítica e eu falei: “Ó, vocês vão apanhar! Se vocês partirem para essa coisa de treinamento, vocês vão apanhar muito, porque vocês vão treinar e depois vocês vão ver! O pessoal não vai dar conta! Não é simplesmente treinar! Tem que ter um domínio conceitual sobre a máquina, tem que ter um domínio conceitual sobre o programa. Não pode ser somente ensinar como é que mexe!” E, várias vezes, eles já vieram aqui: “Ah é, você tem razão, você tem razão!” Porque passa quatro ou cinco dias e depois os alunos começam a dar telefonemas: “Eu não estou sabendo colocar a tarefa! Eu não estou sabendo fazer aquilo! (Prof^a. Míriam).

Yves Clot (1999) aponta para o fato de que em algumas organizações do trabalho existem formas híbridas de atividades, ou seja, um determinado profissional realiza atividades em outro campo de atuação. Este tipo de organização, segundo o autor, mobiliza a cooperação, mas, por outro lado, pode também causar problemas na regulação do trabalho, na medida em que entre uma equipe e outra surge uma zona de conhecimento mútua, onde uma equipe acaba por assumir atividades de outra.

Na medida em que se descrevem suas atividades, os professores revelam um processo de intensificação nos ritmos do trabalho. A busca pela modernização tecnológica vem associada à busca pela modernização gerencial, demanda por novas competências e, conseqüentemente, busca por alternativas de organização do trabalho.

Um dos fatores identificados neste movimento foi um processo de intensificação dos ritmos de trabalho com o aumento das atividades dos professores que ao serem convidados ou se dispuserem a assumir novas funções de educação a distância, mantém associadas às funções de educação presencial. A intensificação do trabalho vem sendo apontada como uma das conseqüências de novas formas de organização, caracterizadas por autonomia dos trabalhadores e intensa troca de informações. (GOLLAC e VOLKFF, 1996).

No caso dos cursos visitados, foi evidenciada uma característica individualizante desses cursos e, em alguns casos, a falta do elemento mediador

“interação entre participantes”, possibilidade de mediação do conhecimento. Não se trata de uma ruptura da organização do trabalho mas um acréscimo de atividades, de horas de trabalho, de número de alunos e de trabalhos a corrigir, cuja remuneração nem sempre é bem estabelecida.

A gente pode até ter um reconhecimento mas isso não é o que se espera, nem o que se vê, há muito mais! É necessário que se dê condições de trabalho para o professor! Eu estou dizendo para você que eu não tenho uma vida pessoal! (ênfatisa) Agora, imagine eu que estou numa situação como professora de graduação com um salário relativamente, digamos, melhor que os outros colegas que nem a condição de trabalho tem, nem a condição financeira tem! (Prof. Cláudia).

A professora Cláudia admite que detém um certo reconhecimento da organização ao exercer atividades na educação superior a distância, mas este reconhecimento está longe de compensar o esforço de trabalho que chega a comprometer sua vida pessoal.

O que se observa no âmbito das entrevistas é que, na realidade, os cargos administrativos legados aos professores provocam, além do acréscimo na remuneração, um aumento de demandas por competências que os fazem desenvolver capacidade de gerenciamento de um conjunto de recursos heterogêneos, ainda pouco conhecido e complexo. Pelo que se percebe, em alguns casos, as atividades de professor e de coordenador encontraram-se justapostas.

Pode-se observar, também, que, como foi dito anteriormente, com a ausência do aluno os códigos de comunicação, que perpassam a relação ensino-aprendizagem, são revistos de acordo com detalhamento próprio da linguagem escrita e do retorno escrito e individual às demandas dos alunos, causando um aumento de trabalho. Um exemplo desta intensificação é o relato desta professora sobre sua prática de correção de um trabalho de aluno:

No curso a distância, você tem que discorrer sobre o parágrafo. Eu acho que isso implica uma ação, uma intervenção, um tipo de trabalho bem diferente. Por exemplo, eu estava trabalhando com um dos textos dos alunos e uma aluna estava com uma concepção complicada e eu pensei: “Bom, não adianta falar que a concepção dela está errada porque para falar que está errada e porque está errada você escreve três parágrafos e acaba fazendo um outro novo texto.” Então, se fosse em sala de aula, numa situação convencional, num ensino que se constrói em situações que estão “tête a tête”, essas considerações não

precisariam ser escritas, seriam faladas e serviriam para aquele que está sendo o sujeito que está recebendo a explicação ou que está demandando isso, mas também para todos aqueles que estão presentes. No ensino virtual, não! É um para cada um. (Prof^a. Cláudia).

Outro ponto a refletir é sobre como os recursos tecnológicos possibilitam um controle ainda maior das atividades realizadas. Ainda não se pode falar que os professores estejam tranquilos quanto ao domínio das tecnologias de ensino a distância. Para esta professora, nem sempre é fácil acompanhar o ritmo frenético das tecnologias digitais associado às expectativas colocadas pela instituição e pelos alunos. Atingir uma ‘boa performance’ implica adquirir aptidões que possibilitem acompanhar a rapidez da máquina. Segundo ela, o ritmo das atividades a distância é um outro ritmo:

O que eu acho é que a gente não tem ainda essa aptidão, essa..., estar de olhos abertos para agir com tanta rapidez, embora a tecnologia nos permita essa rapidez, nós não estamos agindo com tanta rapidez quanto nós agimos nos cursos presenciais, nas interações face a face. (Prof^a. Ana Lúcia).

Essa velocidade digital produz um acréscimo de atividades associado ao controle detalhado tende a gerar intenso ritmo de trabalho e requer dos professores maior investimento de elaboração psíquica. Acompanhar o ritmo das interações virtuais e acostumar-se à rapidez de ação produz exigências subjetivas e decepções quando os professores percebem que não se está “agindo com tanta rapidez quanto nós agimos nos cursos presenciais”.

O ritmo frenético das inovações tecnológicas requer um ajuste no ritmo de trabalho entre os professores. Este é um entre muitos outros fatores que implicam mudanças na prática docente. Se os professores não encontram, como contrapartida, condições suficientes para a realização de suas atividades ou, mesmo que essas condições sejam boas como é o caso da educação a distância, não forem avaliados os ritmos de intensificação do trabalho, um desgaste adicional poderá comprometer todo o processo de trabalho.

Os professores entrevistados citaram problemas como cansaço físico, cansaço mental e estresse. Um dos professores afirmou que esse desgaste é inerente ao trabalho acadêmico.

4.4 - As discordâncias e custos cognitivos e subjetivos do trabalho

O trabalho requer estar investido da energia cognitiva, intelectual, disposta na utilização dos fatores cognitivos necessários ao desempenho da atividade. A atenção, a memória, a linguagem, a inteligência, a percepção, a capacidade de cálculo e a orientação viso-espacial são fatores envolvidos no trabalho e na realização de outras atividades da vida diária. Esta energia, que se engaja e faz mover as atividades rumo aos objetivos visados, foi denominada por Yves Clot como 'custo cognitivo'.

Para além do custo cognitivo, no entanto, existe o 'custo subjetivo' a ser canalizado quando, ao realizar uma ação que se pretende eficiente, o sujeito nela investe suas emoções, suas expectativas, seus desejos pessoais, ou seja, sua energia subjetiva.

Pode-se dizer que o custo cognitivo, incorporado à ação, gera seu significado racional e que o custo subjetivo, incorporado à ação, gera o sentido subjetivo desta ação. Quando os objetivos prescritos e as motivações pessoais estão em desacordo, o sujeito lança mão de um *quantum* de energia subjetiva extra para não se ressentir da pressão ocasionada por esta discordância e continuar coerente a sua atividade de trabalho.

Uma atividade tem tanto mais sentido quanto mais ela permite realizar os objetivos prescritos convocando o sujeito a se formar outros motivos que não os que o impeliam inicialmente a agir. Ao contrário, seu «custo subjetivo» é grande se o objetivo visado tem apenas uma relação longínqua com as causas novas ou iniciais, quer dizer se a atividade perde seu sentido. (CLOT, 1995, p.80)⁵⁷.

Algumas vezes, o custo adicional subjetivo que o sujeito precisa pagar é bastante alto, maior que ele pode suportar, o que vai gerar o desgaste profissional. Segundo Clot, as tensões têm sido comuns nos projetos de automatização e informatização desenvolvidos nas organizações: novas regras, materiais

⁵⁷ “Une activité a d’autant plus de sens qu’elle permet de réaliser les buts prescrits en provoquant le sujet à se former d’autres mobiles que ceux qui le poussaient d’abord à agir. A l’inverse, son “coût subjectif” est grand si le but poursuivi n’a plus qu’un lointain rapport avec les mobiles nouveaux ou initiaux, c’est-à-dire si l’activité perd son sens”(CLOT, 1995, p.80).

tecnológicos “de última geração”, salários regulados segundo os níveis de qualificação esperada e reconhecida.

No campo de trabalho docente a distância, há uma demanda por competências que possam resultar em cursos menos onerosos, que garantam o lucro certo, com o aumento dos alunos e menor custo. É natural que, diante desta realidade, haja o aumento das tensões psíquicas:

Olha, eu estou na verdade passando por um momento muito difícil na minha vida, como professor e, até mesmo, como profissional. É um momento de transição muito interessante e muito difícil porque quanto mais eu pesquiso e eu trabalho... Eu tenho esses dois projetos que eu estou coordenando (...) e eu tenho um outro projeto de ensino a distância para professores (...) e, além desses, eu tenho quatro projetos novos. Esses cursos ainda têm muita coisa para a gente trabalhar e essa educação a distância, ela cobra muito da gente e eu estou passando por um momento de grande adaptação. Adaptação às formas de conduzir as coisas, adaptação à forma de pesquisar as coisas, em função da tecnologia que você tem, adaptação em função da proposta pedagógica que se costuma fazer numa sala de aula presencial... Isso tudo, cobrado num ambiente de educação a distância e muito influenciado pelas novas tecnologias. (Prof. Nelson).

Para analisar as situações de trabalho é preciso, sobretudo, verificar as entrelinhas dos relatos, os elementos simbólicos da linguagem e outras manifestações, como o humor dos sujeitos envolvidos na situação de trabalho. O professor Nelson, por exemplo, afirma que estar passando por “um momento difícil” em sua vida profissional, fala de “momento de transição” e de “adaptação às formas” e deixa, também, explícito o intenso volume de trabalho pelo qual é responsável. Pode-se dizer que, como tantos outros, este professor está no momento em que, no processo de metamorfose das significações, busca um novo sentido que se adeque melhor às mudanças de atividade.

Existe sempre uma distância entre o que é esperado em uma ação e o inesperado da ação. É, nas discordâncias, jogando e deslocando entre uma “pré-ocupação” e uma “ocupação”, que o professor constrói as fontes do desenvolvimento de seu trabalho. Esta é a razão porque, neste espaço entre a pré-ocupação e a ocupação, no qual se estrutura a atividade, encontramos tensões internas até que seja fixado o sentido daquilo que resulta desse movimento dialético.

O trabalhador se apropria simbolicamente das experiências que o trabalho comporta, Yves Clot afirma: “Neste momento, nem as antigas metáforas, nem as formulações técnicas novas podem ser mobilizadas. Elas se anulam reciprocamente e o silêncio da enunciação precede a inibição da atividade.” (CLOT, 1995, p.30)⁵⁸. Fazer esta transposição, nem sempre é fácil.

A situação de trabalho é, sem dúvida, uma situação de prova, pois diante dos grandes e pequenos desafios ligados ao mundo do trabalho, o sujeito precisa adquirir certa plasticidade psíquica para não sucumbir ao estresse do trabalho.

Esta plasticidade subjetiva está posta na formulação de significações mais adequadas. A tarefa da empresa e de seus funcionários será a de conhecer a máquina e “se ocupar” da máquina, mas para isto, é necessário criar um discurso comum, unificar as atividades profissionais com as atividades de linguagem sob uma codificação técnica da língua, para que os custos subjetivos não sejam despendidos em excesso.

4.5 – As regulações subjetivas

Ao relatar o estudo sobre os operadores de informática, Yves Clot explica que estas regulações subjetivas são fundamentais no interior do processo de trabalho, para gerar certa “plasticidade subjetiva” dos trabalhadores:

Face à heterogeneidade irreductível das informações e das operações humanas a serem geradas, sua história pessoal coloca suas disponibilidades subjetivas em condição de deslocar e de reformar as interfaces equipe/sistema. Sua atividade torna-se assimilável para uns o que ela decodificou em relação aos outros. Esta alquimia a ser redescoberta a cada vez, faz, de uma acumulação de variáveis aposentadas, uma síntese ativa que “arranja” uns e outros, tanto a produção como a técnica, um pouco como uma “interface psíquica” no cruzamento de séries causais cada vez mais diferentes. De repente, a multiplicação das dissonâncias cognitivas põe à prova a plasticidade subjetiva dos operadores. (CLOT, 1998, p.77-8)⁵⁹.

⁵⁸ “A ce moment-là, ni les anciennes métaphores ni les formulations techniques nouvelles ne peuvent être mobilisés. Elles s’annulent réciproquement et le silence de l’énonciation précède l’inhibition de l’activité” (CLOT, 1995, p.30).

⁵⁹ “Face à l’hétérogénéité irréductible des informations et des opérations humaines à gérer, son histoire personnelle met ses disponibilités subjectives en puissance de déplacer et de réformer les interfaces équipes/système, Son activité rend assimilable pour les uns ce qu’elle a décodé chez les autres. Cette alchimie, à redécouvrir chaque fois, fait, d’un cumul de variabilités retraitées, une

No caso da educação a distância mediado eletronicamente, pode-se considerar que o sistema informático como um instrumento técnico e, ao mesmo tempo, como um instrumento psicológico que, se bem gerido, pode criar "... uma dissonância criativa que faz da objetivação crescente das operações a mesma razão da subjetivação crescente das atividades" (CLOT, 1995, p.79)⁶⁰.

Não estariam acontecendo algumas dessas 'dissonâncias criativas' nos projetos de ensino superior a distância? Todo o discurso de modernização dos cursos superiores com a introdução das tecnologias de informação e comunicação não estaria ocasionando um descompasso entre o discurso de exigências e as reais competências dos professores?

Aparentemente, os professores são bem consonantes com suas atividades, a maioria afirma estar confiante no sucesso de suas atividades. Durante as análises das entrevistas, no entanto, como foi demonstrado neste capítulo, as entrelinhas dos discursos revelam que esse trabalho não é tão simples como parece, as metáforas anteriores utilizadas para os cursos presenciais falham para significar o novo, o inesperado.

Clot aponta a presença de custos subjetivos computados nos jogos empresariais quando as demandas profissionais são maiores do que as reais condições dos trabalhadores, conseqüentemente, "uma disponibilidade psíquica cada vez maior é necessária aos trabalhadores para agir nos meios profissionais cada vez mais equivocados" (CLOT, 1999, p.219). A dinâmica das tensões no mundo do trabalho requer, então, uma constante regulação subjetiva. Esta regulação é produto dos movimentos da vida psicológica que subverte, constantemente, a atividade incorporando nela o sentido mais adequado possível, aquele que lhe proporcione uma significação particular:

synthèse active qui "arrange" les uns et les autres, la production comme la technique, un peu comme une "interface psychique" à la croisée de séries causales de plus en plus différentes. Du coup, la multiplication des dissonances cognitives met à l'épreuve la plasticité subjective des opérateurs" (CLOT, 1995, p.77-8).

⁶⁰ "Je pense qu'on peut dire que le système informatique est maintenant à la fois un instrument technique et un instrument psychologique. Cette différenciation interne crée une discordance créatrice en son sein qui fait de l'objectivation croissante des opérations la raison même de la subjectivations croissante des activités" (CLOT, 1995, p.79).

A subjetividade tem também suas leis. O pensamento, escreveu Vygotski (1934), não se exprime na palavra, mas se realiza na palavra. Por analogia, poder-se-ia escrever que o sentido não se exprime na linguagem, mas que ele nela se realiza às vezes à revelia do sujeito que não é, felizmente, completamente senhor desta opacidade. (CLOT, 1992, p.105)⁶¹.

Quando as discordâncias no fluxo das atividades acontecem, a subjetividade, ou “trai” as discordâncias e regula o fluxo ou, “trai” a atividade e, neste caso, a atividade corre o risco de perder seu sentido. Como ocorre esta “traição” da atividade?

Para os professores que se vêem envolvidos nas atividades de ensino permeadas pelas inovações tecnológicas, as tensões internas surgidas podem ser superadas de diversas formas. A “traição” das discordâncias pode ser percebida no relato a seguir:

A gente usou a televisão. Antes de cada capítulo, gravamos uma chamada, explicando qual que era a importância daquele capítulo. Quando a gente foi gravar a fita que vai no CD, a gente ficou inibida porque é uma outra linguagem que a gente não está acostumada. Eu brincava: “Eu tenho que fingir que eu estou dando aula para os meus alunos, que eles estão aqui!” Porque isso te inibe um pouco, câmara, televisão... (...) Então, nisso a gente ficou um pouco inibido mas depois falaram: “Faz de conta que você está dando aula!” (Profª. Heloísa).

Ao fazer a transposição do presencial ao a distância, num jogo de “faz de conta”, esta professora evidencia que a realização da atividade nova só é possível na medida em que o “faz de conta” oferece uma aproximação com uma realidade já conhecida.

Outra maneira de expressar a traição das discordâncias é a forma encontrada de se compensar a ausência do professor, trazendo o mesmo para ministrar a primeira e segunda aula do curso, presencialmente:

Nós trazemos o professor para a sala de aula. Ele dá a primeira aula e a segunda aula presencial e depois, ele vai para a videoconferência. Assim, a interatividade do relacionamento pessoal, do calor humano, do conhecer, do saber, ver de perto, do tocar, já ocorreu. Então, na videoconferência, ele virou um amigo que

⁶¹ “La subjectivité a aussi ses lois. La pensée, écrivait Vygotski(1934) ne s’exprime pas dans le mot mais se réalise dans le mot. Par analogie on pourrait écrire que le sens ne s’exprime pas dans le langage mais qu’il s’y réalise, parfois à l’insu du sujet qui n’est pas, heureusement, complètement maître de cette opacité (Faota 1989)” (CLOT, 1992, p.105).

está do outro lado da linha. É mais ou menos igual à gente no telefone. No dia que a gente fala com um estranho a gente é cheio de protocolo para poder falar, depois que a gente conhece, a gente pega o telefone e é praticamente como estar junto, estar lado a lado. A gente conversa, brinca, conta caso... Então, essa foi a importância da interatividade do pessoal, num primeiro momento. (Prof. Rogério).

Outra saída encontrada para superar essas dissonâncias é a substituição do professor pelo monitor que vem tentar suprir o sentimento de ausência:

Uma outra coisa que nós sentimos durante o processo de aprendizagem na prática da videoconferência é que a presença de alguém na sala virtual supre um pouco a ausência do professor. Então, nós criamos o tutor, a figura do tutor. Essa presença do tutor e do monitor, ela também veio suprir um pouco a ausência. (Prof. Rogério).

Fica evidente que é o engajamento subjetivo dos sujeitos que possibilita uma dissonância (que pode ser criativa), na medida em que abre um campo de mudança psíquica e força que as ações do sujeito se engajem no movimento do trabalho, apesar das situações adversas ou absurdas que possam ocorrer.

4.6 - Crítica acerca da gestão da subjetividade

Ao verificar-se o impossível do taylorismo na constatação de que a tarefa prescrita não resultava no trabalho real, a tendência dos gestores de recursos humanos foi e, ainda persiste, tentar captar esse “engajamento de valores” nas atividades de trabalho, traduzido como competência dos assalariados, uma nova economia interna das organizações, os gestores formulam estratégias para captar, para além da atividade do trabalhador, mobilizações pessoais e coletivas buscando a prescrição da subjetividade.

Para Clot, a idéia de gestão da subjetividade é um paradoxo do prescrito, na medida em que não só os objetivos são prescrito mas, também, os movimentos. A todo trabalho advém um movimento particular e adaptado que se trata de reconhecer, selecionar, ensinar, impor. São gestos prescritos, gestos artificiais que podem dificultar a inscrição do sentido da atividade.

Clot cita Wallon que relata a mutilação do trabalhador, imposta pelo taylorismo, pela exigência de que o trabalhador se sacrifique:

É igualmente aquele que deve consentir para refrear sua própria atividade. Finalmente, se exige dele um sacrifício que “o ampute grande parte de suas disponibilidades, que deixe no silêncio toda uma série de atividades necessárias, de movimentos que são necessários porque compõem um todo em qualquer espécie orgânica com gestos exigidos. Condena-se o homem a uma imobilidade que é uma tensão contínua. Ou esta tensão que não pode se dissolver em movimentos traz «perturbações», dissociações que deprimem a máquina humana. (CLOT, 1995, p.123)⁶².

A gestão da subjetividade pode ser entendida como a alocação dos sentidos produzidos psiquicamente entre a tarefa prescrita e a atividade real.

Atualmente, a política de gestão da subjetividade aparece em algumas empresas, o que, segundo Clot, pode ser perigoso para os trabalhadores uma vez que a mobilização psicológica dos assalariados e a busca pela formação de um «espírito de empresa » transformaram-se em qualidades de base da competência. Estas exigências sobre qualidades psíquicas formuladas aos trabalhadores podem refletir negativamente na auto-estima dos mesmos, quando estas não se apresentam. O desemprego, a demissão em massa ou mesmo a aposentadoria, diretamente ou indiretamente, tendem a ocasionar uma perda do ideal do trabalho e do sentido do trabalho. Sobre isto, Clot afirma: “O sentido do trabalho é então colocado “em sofrimento”“. Trata-se de perceber, neste contexto, que as expectativas de engajamento e criatividade sobre o sujeito que trabalha, vêm de encontro às limitações do próprio campo de trabalho que individualiza o trabalhador a ponto de retirar dele o direito de tomar a palavra, condenando-o ao isolamento e ao silêncio:

...pelo desemprego de massa, com certeza. Mas não somente. Reduzindo também muitas vezes ao silêncio, aqueles que ainda trabalham, à multidão de pensamentos e de ações, de julgamentos e de deliberações, portanto, engajadas na disponibilidade exigida deles. Condena-se assim, o homem a um isolamento à medida da injunção a participar do que ele torna o objeto. (CLOT, 1995, p.260)⁶³.

⁶² “C’est également celui qu’il doit consentir pour refouler sa propre activité. Finalement, on exige de lui un sacrifice qui “l’ampute d’une grande partie de ses disponibilités, qui laisse dans le silence toute une série d’activités nécessaires, de mouvements qui sont nécessaires parce qu’ils font un tout en quelque sorte organique avec gestes exigés. On condamne l’homme à une immobilité qui est une tension continue. Or cette tension qui ne peut se dépenser en mouvements entraîne des “troubles”, des dissociations qui détraquent la machine humaine” (CLOT, 1995, p.123).

⁶³ “Par le chômage de masse, bien sûr. Mais pas seulement. En réduisant aussi trop souvent au silence, chez ceux qui travaillent encore, la multitude de pensées et d’actions, de jugements et de délibérations, pourtant engagés dans la disponibilité exigée d’eux. On condamne ainsi l’homme à un “isolement” à la mesure de l’injonction à participer dont il devient l’objet” (CLOT, 1995, p.260).

Também as empresas educacionais, escolas, faculdades e universidades, têm investido numa mobilização de seus funcionários de uma forma intensa nos últimos anos. Além do material tecnológico de que se pretende ser de “última geração”, as exigências de qualificação e competência marcam o campo educacional, o que, direta ou indiretamente, acirra a competitividade e pode levar à perda do sentido do trabalho.

Num outro estudo que realizou no hospital *La Pitié-Salpêtrière*, especializado em transplantes de órgãos, Clot mostra as múltiplas contradições ocasionadas pela freqüente utilização do *turn-over* (rotatividade de enfermeiros). Após a análise das diversas atividades realizadas naquele hospital, Yves Clot constatou que a organização do trabalho gira em torno de um objetivo de “fluxo vital”, ou seja, fluindo pela vida dos pacientes. O autor acredita que a atividade dos enfermeiros e enfermeiras daquele hospital é uma atividade bastante específica mas, mesmo assim, é possível de ser analisada com os mesmos fundamentos teóricos que propõe sua teoria:

Adquiri lentamente a convicção, não apenas observando o trabalho dos nossos interlocutores, mas também escutando o que eles queriam nos dizer, que a organização de sua atividade não era, às vezes desgastada porque ela era inicialmente desgastante. Um pouco à maneira da vida que eles procuravam sustentar nos doentes que operam, seu trabalho busca “vencer a morte”. (...) “... o objeto do ato médico ou do ato de assistência limita a história de uma relação de eficácia que ultrapassa muito a contabilidade das operações de trabalho, mas fica tributária dos resultados esperados. (CLOT, 1998, p.117-8)⁶⁴.

Movimentos se perdem, sentidos são silenciados, atos não aparecem, não são levados em conta, não são identificados por seus autores, perdem-se no ritmo frenético das fábricas, das empresas, dos hospitais, das escolas. É importante perceber que não é somente a atividade em si que importa neste caso, mas as condições de sua realização.

⁶⁴ “J’ai acquis lentement la conviction, non seulement en observant le travail de nos interlocuteurs, mais aussi en écoutant ce qu’ils ont bien voulu nous dire, que l’organisation de leur activité n’était parfois débordée que parce qu’elle était d’abord débordante. Un peu à la manière de la vie qu’ils cherchent à soutenir chez les malades qu’ils opèrent, leur travail “cherche à gagner sur la mort”. (...) “...l’objet de l’acte médical ou de l’acte de soin délimite l’histoire d’un rapport à l’efficacité Qui dépasse de loin la comptabilité des opérations de travail, mais reste tributaire des résultats attendus” (CLOT, 1998, p.117-8).

Abre-se, então, novas questões: Mas, realmente, como esse professor está vivenciando estas novas atividades de ensino e reconstruindo sua subjetividade em meio a estas mudanças no trabalho?

Para pensar o engajamento dos trabalhadores é preciso pensar também suas reais condições de efetuar suas atividades. Se engajar em que? Para quê? Em que condições (organizacionais, relacionais, cognitivas, éticas)? (ZARIFIAN, 2001, p.06)

Questionando, assim, a “prescrição da subjetividade” realizada na maioria das empresas, sob nomes diversos como “gestão participativa”, Clot deixa claro que este ressentimento gerado nos trabalhadores não pode ser classificado como “psicopatologia⁶⁵”, mas que se apresenta como um tipo de resistência, manifestada sob forma de passividade psíquica. “Esta defesa psicológica tem um “custo” subjetivo. Certamente, ele é difícil de ser averiguado, mas ele pesa sobre a eficácia do engajamento profissional” (CLOT, 1998, p.95)⁶⁶.

O desenvolvimento teórico de Yves Clot (1992, 1995, 1996, 1999) desemboca-se na análise do trabalho a partir do desenvolvimento de duas noções importantes: a noção de gênero da situação e a noção de estilo da atividade.

4.7 - Gênero e estilo no trabalho

O termo “gênero” é empregado por Yves Clot como um “dispositivo aberto de regras impessoais ao qual se liga, no mínimo por um tempo, um coletivo de trabalho no uso dos objetos e na troca entre os sujeitos.” (CLOT, 1999, p.164).

São regras, escritas, oficiais, relativas ao trabalho mas são também as regras não-escritas, aquele universo de linguagem e de instrumentos que circulam em determinado meio profissional, um tipo de linguagem própria, códigos, ferramentas, que estão disponíveis para todos aqueles trabalhadores realizarem a mesma ação. O gênero, então, é entendido como a “instrumentação simbólica e técnica de um

⁶⁵ Neste ponto Yves Clot discorda da teoria de Dejours sobre a psicodinâmica e psicopatologia do trabalho.

⁶⁶ “Le sens du travail est alors mis “en souffrance”. (...) Cette défense psychologique a un “coût” subjectif. Certes, il est difficile à apprécier, mais il pèse sur l’efficacité de l’engagement professionnel” (CLOT, 1998, p.95).

coletivo de trabalho que experimenta, através dela, as solidariedades reais ou arrancadas da sua história passada e futura.” (CLOT, 1999, p.164).

Cada atividade profissional possui um gênero sob o qual os trabalhadores constroem suas atividades, o desenvolvimento das normas de ação coletiva e sua história profissional. Alguns gêneros de atividades de trabalho parecem estabilizadas mas eles nunca estão totalmente fechados em si mesmos. Segundo Clot, esta flexibilidade dos gêneros é a possibilidade em relação à transmissão de conhecimentos:

Parece muito importante que a ramificação dos gêneros se mantenha e cresça face às mudanças das técnicas, dos procedimentos e da organização formal. Não somente para os “digerir” ao máximo, mas também para os alimentar como consequência: os gêneros são na realidade estas correias de transmissão graças às quais a vida pode remontar até aos conceitos, às normas oficiais, aos sistemas técnicos. (CLOT, 1999, p.219)⁶⁷.

Por isso, uma determinada linguagem ou ferramenta pode ser adotada por outros gêneros de atividades, como é o exemplo dos professores que antes dominavam apenas a pedagogia da sala de aula e agora dominam certos conceitos e ações da tecnologia, sem que isto cause problemas para as áreas envolvidas.

Essa maneira de conceber os gêneros de atividade com certa flexibilidade, também pode explicar porque um sujeito pode pertencer a diversos gêneros ao mesmo tempo, por exemplo, poderá ser um professor e, ao mesmo tempo, um sindicalista e, até justificar, que uma mulher possa ser professora ou médica e, ao mesmo tempo, uma “dona de casa”.

O conceito de “estilo de trabalho” serve como modulação do gênero. É aquele que garante a apropriação psicológica e subtrai a rigidez operatória ou relacional e assegura uma certa leveza e plasticidade à execução das ações. Diríamos, que o estilo seria, então, a maneira particular de se fazer uma atividade, a maneira própria

⁶⁷ “Il paraît très important que la capillarité des genres se maintienne et grandisse face aux changements des techniques des procédures et de l’organisation formelle. Non pas seulement pour les “digerer” au mieux, mais aussi pour les alimenter en retour: les genres sont en effet ces courroies de transmission grâce auxquelles la vie peut remonter jusqu’aux concepts, aux normes officielles, aux systèmes techniques”(CLOT, 1999, p.219).

de trabalhar. Não é um atributo psicológico invariante de um determinado sujeito, como Clot afirma:

... o estilo, longe ainda de ser um atributo psicológico invariante, está sempre situado no interior do gênero ou, mais exatamente, no ponto de colisão entre os gêneros que ele faz jogar uns sobre os outros de maneira diversificada segundo os momentos, a fim de chegar a se fixar. O estilo é a criação à qual o sujeito deve recorrer a fim de dominar o jogo das mudanças de gêneros, as passagens de gênero a gênero. (CLOT, 1999, p.211)⁶⁸.

O estilo, pode ser descrito como aquilo que o professor Rogério denominou como “comunicabilidade” e “dinâmica”:

Como em qualquer profissão você vai ter aquele que é mais antigo, é mais experiente, tem mais tempo de trabalho, ele tem mais chance. Ele já sabe os pontos que podem errar, ele sabe onde motivar, onde não. Então, essa experiência também ajuda no virtual, mas como também acontece no presencial, você pega, às vezes, um aluno recém-formado, terminou a graduação, fez um pós ou fez um mestrado, entra na sala e dá aquele show. Então, eu diria que lá no ensino a distância, como também no presencial, está muito mais a dinâmica, a comunicabilidade e a dinâmica, do que talvez o tempo que ele trabalha com o ensino a distancia. Importante ai é a comunicabilidade e a dinâmica. (Prof. Rogério).

O estilo, traduzido aqui como “comunicabilidade” e “dinâmica” revela que ultrapassa as expectativas num jovem professor recém-formado, ao contrário, de um professor com anos de experiência e formação, cujo saber está fixado mais nas técnicas realizadas sem grandes esforços e reflexões.

Ao se estabelecer um confronto entre as estratégias psíquicas dos sujeitos colocadas a serviço da atividade e os saberes cristalizados nas normas e nas técnicas, podemos ampliar o leque de possibilidades de se instalar uma linha de trabalho comum que passe a atender tanto os desejos do mercado e da instituição como de cada um em particular.

Não é possível medir certos objetivos, como no caso descrito por Clot, dos enfermeiros de um hospital parisiense, cujo objetivo era “fazer um doente sorrir” ou,

⁶⁸ “Ici, on mesure à quel point le style, loin encore d’être un attribut psychologique invariant, est toujours situé à l’intérieur du genre ou, plus exactement, au point de collision entre les genres qu’il fait jouer les uns sur les autres de manière diversifiée selon les moments, afin de parvenir à s’affranchir. Le stilo est la création à laquelle le sujet doit recourir afin de maîtriser le jeu des changements de genres, les sauts de genre à genre”(CLOT, 1999, p.211).

também, no caso dos professores de educação presencial ou a distância “fazer um aluno aprender”. Não se pode medir o quanto a trabalhar, o quanto a dedicar-se, o quanto a investir psicologicamente. Pode-se apenas, julgar.

Segundo Clot (1999), o sentido é encontrado no discurso profissional, naquele “jargão” de cada ramo de atividade, cheio de metáforas e construções verbais próprias de cada especialidade. As metáforas do discurso profissional evidenciam os “custos subjetivos” e podem alertar sobre os conflitos da atividade do sujeito que elas tentam pacificar, “se apoderando do concreto para se defender”.

É na metáfora, como “estética da criação verbal” e como “técnica da palavra e do pensamento”, que se evidencia a troca e o debate do sujeito com ele mesmo, com os outros, entre duas atividades, no cruzamento da mesma ação. Como as ações são inscritas numa cadeia simbólica que lhe dão sentido, indexadas a uma história, a outros sujeitos que se interagem. O sentido da ação está sempre em regulação latente, não é um atributo consciente da atividade.

Yves Clot mantém a importância de um futuro comum da psicologia dos atos e da psicologia do sujeito, mostrando como o trabalho é o ponto estruturante na vida psíquica das pessoas e que a subjetividade pode ser apreendida no discurso profissional:

... o trabalho é seguramente um dos gêneros maiores da vida social em seu conjunto, um gênero de situação do qual uma sociedade pode dificilmente se abstrair sem comprometer sua posteridade; e do qual um sujeito pode dificilmente se abster sem perder o sentimento de utilidade social que lhe fixou o sentimento vital de contribuir para com esta posteridade, a título pessoal. (CLOT, 1999, p.66)⁶⁹.

Agora, ao entendermos melhor o que Yves Clot quer dizer com a *psicologia dos meios de trabalho e de vida* é possível compreender como a subjetividade está inscrita nas atividades de trabalho, onde... “Há um laço entre a progressão efetiva da

⁶⁹ “C’est que le travail est assurément l’un des genres majeurs de la vie sociale dans son ensemble, un genre de situation dont une société peut difficilement s’abstraire sans compromettre sa pérennité; et dont un sujet peut difficilement se couper sans perdre le sentiment d’utilité sociale Qui lui est attaché, sentiment vital de contribuer à cette pérennité, à titre personnel” (CLOT, 1999, p.66).

diferenciação social e a importância crescente que cada indivíduo associa às suas expressões subjetivas” (CLOT, 1999, p.67)⁷⁰.

Pensar a subjetividade, no processo de trabalho permeado pelas TICs, é pensar o trabalho em suas dimensões subjetivas e perceber que o objeto concretiza o sentido e direciona a ação e que o sentido, através da linguagem, está presente e faz parte da ação, logo, a subjetividade no trabalho só pode ser encontrada nas atividades dos trabalhadores. O caminho para pensar o sujeito do trabalho será, então, pensá-lo como sujeito de ações e pensar as ações, plenas de sentido, como manifestações encarnadas do psíquico:

Eu acho que é uma experiência extremamente útil e agradável, uma experiência que tem um sentido social muito grande. A pior coisa que tem é você fazer uma coisa que não tem sentido, as coisas que não tem nenhum impacto e eu vejo pela resposta, pela atitude e pelo comportamento dos alunos, a gente vê como é que tem impacto, como é que muda as próprias perspectivas desses alunos. Então, se eu vejo sentido, se eu estou contribuindo para esse sentido, eu acho que a gente tem que ampliar isso. Da mesma maneira, por exemplo, eu falei com você do Mestrado (quer se dedicar mais à docência no nível do mestrado). Se eu vejo sentido, se eu acho que é interessante, eu tenho que ampliar isso. Então, a minha idéia é ampliar um pouco mais o meu escopo em termos de pesquisa e de ensino e afastar um pouco mais a gestão universitária. Não sei se eu consigo afastar totalmente, mas talvez, tirar um pouco o peso, trabalhar um pouco menos na área de gestão universitária e mais no que a gente sabe e gosta de fazer. (Prof. João Bosco).

O sentido está presente, através do discurso deste professor, faz parte de cada atividade que realiza e direciona os próximos objetivos a serem alcançados. Se dedicar mais ao que “sabe e gosta de fazer” indica que este professor busca o sentido subjetivo de seu trabalho. Assim, a constante do processo de trabalho se equilibra entre a objetividade e a subjetividade numa busca de engajamento em atos e valores.

Entre os professores de educação a distância, o relato de sua experiência docente é bastante diverso, mesmo sendo todos, professores. Cada qual coloca algo de si neste relato, sua própria subjetividade, que faz com que cada entrevista seja

⁷⁰ “Il y a un lien entre la progression effective de la différenciation sociale et l'importance croissante que chaque individu accorde à ses expression subjectives” (CLOT, 1999, p.67).

única e original. O que mais evidencia estas diferenças são as questões relativas à trajetória profissional dos professores e as questões relativas às relações de gênero, na organização do trabalho.

Dando um sentido novo a um trabalho modificado, ao que tudo indica, o professor está passando por um processo de transformação em seu trabalho guardando, entretanto, intactos, seus objetivos primordiais e o objeto de sua atividade, ou seja, o processo de produção do conhecimento e o processo de aprendizagem do aluno.

CAPÍTULO 5 - TRABALHO DOCENTE: UM CAMPO EM TRANSFORMAÇÃO?

Eu tenho uma espécie de dever, de dever de sonhar sempre,
pois sendo mais do que um espectador de mim mesmo,
eu tenho que ter o melhor espetáculo que posso.
E assim me construo a ouro e sedas, em salas supostas,
invento palco, cenário para viver o meu sonho
entre luzes brandas e músicas invisíveis. (Fernando Pessoa)

Este capítulo está dedicado à reflexão sobre as mudanças de posturas e mentalidades que possam estar ocorrendo com professores do ensino superior. Diante de todo o apelo nacional para mudança⁷¹, pode-se perguntar: “O que está realmente mudando no trabalho docente?”

Nas últimas décadas, o trabalho docente tem sofrido transformações e, segundo Apple e Teitelbaun (1991), as transformações mais significativas estão evidenciadas na ênfase que o currículo tem colocado sobre conteúdos e métodos. Importante perceber que, ao pensar o ensino, os autores propõem concebê-lo como um “complexo processo de trabalho”:

Precisamos pensar o ensino sob uma forma particular, pensá-lo como o que poderia ser chamado de um complexo de processo de trabalho. Um processo de trabalho é significativamente diferente daquilo de uma linha de montagem, do trabalho doméstico, ou do trabalho de escritório. [...] ...tendo em vista essas diferenças, as mesmas pressões que atualmente afetam os empregos em geral estão agora sentidas crescentemente no ensino. (p.64).

O ensino, segundo os autores, traz a mesma marca de um processo de trabalho, mas não pode ser comparado a uma linha de montagem ou um trabalho de escritório. A complexidade e a heterogeneidade são características do ensino brasileiro e o particularizam, entretanto, mesmo sendo diverso, continua sob a égide das pressões capitalistas.

O controle do currículo e do ensino escolar, geralmente atrelado a legislações de caráter universalistas, encontra-se vinculado ao controle exercido pela cultura,

⁷¹ Referência às mudanças políticas ocorridas no Brasil, com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva para presidente do Brasil.

pela política e pela economia, lógica que perpetua ideologias dominantes que encontram, na escola, a continuação de sua longa tradição. Paradoxalmente, o ensino que tende a ser responsabilizado, direta ou indiretamente, pelas crises sociais e políticas que atravessam a sociedade mais ampla, sem se levar em conta que, como efeito inverso, as crises que o país atravessa têm reflexos diretos sobre as instituições educacionais.

O sistema de ensino brasileiro, sob pressão da própria sociedade e por questões políticas, tenta superar os entraves, adequar-se a cada contexto regional e abrir-se à discussão acerca da qualidade do ensino. Sobre as tentativas de reorganização do ensino, Machado (1998b) afirma:

As propostas de reorganização do ensino têm reforçado as práticas de avaliação e ressaltado a importância dos conceitos de integração flexibilizada, redes horizontais, sistema aberto, modularização curricular, interdisciplinaridade, individualização do ensino, processos cooperativos e interativos, ensino centrado em projetos, descentralização, autonomia e gestão orientada por preceitos e ferramentas de controle da qualidade. (p. 91).

As práticas de avaliação fazem parte das diretrizes e políticas educacionais brasileiras. Não se pode extrair a educação a distância do contexto da educação em geral, da mesma forma que a educação, necessariamente está vinculada ao contexto histórico, político e social em que se realiza como prática social de natureza cultural; a educação a distância cumpre seu destino, condicionada pelas questões existenciais do país. Os registros sobre ensino a distância trazem implícitas orientações político-educacionais que precisam revistas, avaliadas, dentro e fora dos programas implementados.

Conhecendo as características da sociedade brasileira é possível entender que, também entre os professores entrevistados, esteja reiterada a expectativa de que a educação a distância auxilie na função de democratização do saber, formação e capacitação profissional, formação de professores, educação aberta e continuada, enfim, uma educação que possibilite uma inserção social consciente e crítica.

Os professores concordam que o ensino a distância pode favorecer aos trabalhadores uma ascensão profissional:

Se tem um trabalhador e ele trabalha e estuda, ele é consciente, ele decide se quer fazer o curso, onze horas da noite, meia-noite, seis horas da manhã. Ele decide, ele tem autonomia para isso! Claro que eu vou ser favorável à educação a distância, se ele precisa de uma certificação. Hoje em dia, a gente vai fazer um concurso para o cargo de porteiro, precisa de um certificado de ensino fundamental. Às vezes, até de ensino médio! Então, como é que eu vou tirar essa possibilidade de alguém ter esse certificado? (Profª. Míriam).

É verdade que o mercado de trabalho exige, cada vez mais, a qualificação da mão-de-obra, porém, esta determinação de certificação traz consigo o risco de “redução” da EAD de educação a um simples instrumento, ou seja, risco de que, no processo pedagógico, a educação perca o sentido de essência e o certificado do curso passe a ter prioridade sobre o conteúdo do aprendizado. (BARRETO, 2001).

Kenski (2001) se pergunta sobre a prática de um ensino de qualidade, em meio às rápidas mudanças estruturais na esfera dos conhecimentos, saberes e práticas. Em diversos momentos das entrevistas, foi possível perceber que, para sobreviver aos desafios e manter a qualidade do ensino, os professores criaram estratégias que pudessem garantir essa qualidade, dado que vai ao encontro do que a autora afirma:

Este professor que circula livremente no meio “digital” encontra ali um espaço educacional radicalmente diferente. Compreende que a sua ação docente neste novo ambiente não requer apenas uma mudança metodológica, mas uma mudança de percepção do que é ensinar e aprender. (p.78).

O professor que realiza a educação à distância sabe que essa prática é diferente, mas que não é somente a mudança de cunho metodológico que se opera, é necessário acontecer uma mudança subjetiva, de percepção do que é ensinar e aprender. Essa mudança de percepção ocorre quando o professor consegue, ao transitar pelo meio digital, subjetivar essa prática, auxiliado dos conhecimentos e da prática do ensino presencial.

Se a educação deve ser percebida a partir de uma visão mais ampla, se o ensino tem não apenas função social, mas expressão histórica, política, cultural, ética, intelectual e moral implicadas na forma da autoridade escolar do professor, como asseveram as políticas nacionais e internacionais de ensino (UNESCO, 1998;

LDB lei nº 9.394/1996), a atividade de ensinar deixa de ser um simples sistema de aquisições de habilidades instrumentais ou uma “nova” metodologia de ensino para ser compreendida como uma epistemologia – um modo de pesquisar e aprender.

Agora, no processo de ensino a distância, que você tem que pegar um a um, você tem a possibilidade de acompanhar a organização do pensamento dele, porque você tem que ter cooperação. Não dá para dar uma ‘olhadinha’ só, tem que parar, olhar, ler, entender o pensamento do outro. Então, você acompanha o processo e você sabe como conduzir. Na primeira tarefa, você ajusta, vai levando o outro a reajustar. Então, é um trabalho que fica bem amarrado. (Profª. Angela).

Requerer do professor um posicionamento de adesão à tecnologia educacional é, sem dúvida, exigir uma transposição de saberes, uma nova postura diante de finalidades e sentidos dados à educação e uma reorganização não só das técnicas de ensino, mas também, de um tipo de saber “amarrar” o conhecimento do aluno, como diz a professora Angela.

É como afirma Machado (1998), uma forma de “saber-ser” professor:

A expectativa que vem sendo criada é a de contribuição para a construção do novo “saber-ser” que se expressa na síntese produzida pelas possibilidades que o indivíduo pode ter de combinar vários tipos de flexibilidade com saberes de valor efetivo no domínio da atividade prática. (p.91-92).

Os professores percebem as alterações que vêm ocorrendo nos espaços escolares e avaliam a implementação de processos de ensino-aprendizagem em outros ambientes como, por exemplo, no ambiente empresarial, os cursos de formação profissional continuada:

O que a gente conhece hoje como escola é uma instituição que vai se alterar, com a entrada das novas tecnologias. A gente pode encontrar, e encontra isso já em muitos setores, espaços de ensino-aprendizagem que não são espaços de sala de aula. A gente vê empresas que querem que seus funcionários tenham uma formação continuada e chamam pessoas que vão ensinar como forma de assessores ou que vão prestar algum tipo de assessoria, mas na verdade, estão realizando é atividade de ensinar e aprender. Então, eu penso que essas novas tecnologias vão proporcionar novos espaços de interação. (Profª. Ana Lúcia).

De fato, projetos de cursos visando a formação dos trabalhadores no próprio ambiente de trabalho têm se multiplicado. Estes projetos visam suprir a carência educacional dos que não tiveram oportunidade de estudo por ingressarem cedo no mercado de trabalho. Fica claro que, esses novos espaços de ensino implicam adaptação de técnicas e instrumentos, inclusive a utilização do ensino a distância, para que o objetivo dos cursos seja alcançado.

A professora Ana Lúcia levanta uma questão polêmica. Ela afirma que... “O que a gente conhece hoje como escola é uma instituição que vai se alterar, com a entrada das novas tecnologias.” Pode-se considerar que esta afirmação trata-se de uma constatação pessoal, ditada pela própria experiência. A professora sabe que o processo de descentralização da escola já se encontra acionado.

Por isso os professores entrevistados, de uma maneira geral, parecem mobilizados em cumprir os objetivos demandados, tanto da parte da instituição, como da parte dos alunos, como se quisessem acompanhar o processo de transformação do ensino com o aprender-fazendo:

Eu acho que, neste trabalho especificamente, nós estamos tentando uma outra prática, uma outra forma. Enfim, nós estamos tentando. Não posso dizer que não é isso ou aquilo, nós estamos tentando. Estamos aprendendo, estamos construindo e isso é desafiador, isso é muito legal. Eu acho muito legal, mas eu penso que toda atividade que se inicia e que tem essa característica de ser pioneira, de ser nova, não são muitas instituições que fazem isso. Então, as pessoas estão aprendendo-fazendo. (Profª. Thaís).

Essa “nova prática” com características de ser pioneira, é reinventada a partir da prática presencial, os professores aprendam-na fazendo, desafio profissional que dá novo sentido ao “saber-ser” professor.

5.1- Trabalho docente: uma natureza diversa de outros trabalhos?

Não é difícil deduzir, ao se investigar a literatura científica sobre o tema do ensino superior, que o movimento de mudança, seja em termos das políticas educacionais, da relação pedagógica, da relação com a tecnologia e das relações

acadêmicas, contribui para que a educação brasileira esteja dentro de um processo de transformação continuamente acionado.

As reflexões anteriores permitem considerar que, como as atividades de educação a distância trazem particularidades, o sentido dado ao trabalho evidencia um contínuo movimento de re-significação. Pode-se dizer que esse movimento incide sobre os três elementos constitutivos de todo processo de trabalho: (a) A atividade dos professores, impossível de ser totalmente prescrita e que requer permanente dose de criatividade e inovação; (b) O objeto do trabalho “processo de aprendizagem do aluno”, que no ensino a distância torna-se um processo de autoformação, com novo contorno “virtualizado”; e, (c) Os meios de trabalho e práticas de ensino-aprendizagem, envolvendo recursos tecnológicos, reorganização dos padrões de tempo e espaço, das atividades, e dos padrões de comunicação e amplitude das informações e da metodologia de ensino.

Para entender como esse movimento de transformação ocorrer sem alterar “a natureza específica do trabalho docente”, três pontos de análise poderão fornecer pistas preciosas para este debate. São eles: (1) as mudanças relativas às técnicas de ensino, tendo como referência uma discussão sobre a criatividade dos professores; (2) as mudanças relativas às relações de gênero, tendo como referência as análises feitas a partir das trajetórias profissionais; e, (3) os sentidos dados pelos professores às atividades docentes exercidas nos cursos a distância.

5.1.1 – Mudanças na maestria das técnicas de ensino

O campo do ensino superior a distância, apesar de suas características serem relativamente semelhantes, é um campo vasto. A introdução das tecnologias de informação e comunicação vem acrescentar ao ensino, não só a técnica, a forma de operar um determinado aparelho, mas um conteúdo a mais de complexidade. A mediação tecnológica tem sido implementada visando a formalização e padronização de atividades docentes de maneira geral, nos currículos e no ensino, conteúdos, programas e avaliações. Apesar da variedade dos instrumentos e recursos utilizados pelas duas modalidades de educação – presencial e a distância –, as mudanças não

ocorrem somente no nível das técnicas de ensino, ou seja, na forma em que os instrumentos são operacionalizados:

Talvez, aí, resida uma das grandes entradas da educação a distância, que é a preparação do material. Não basta utilizarmos o mesmo material que nós temos hoje, quer dizer, os conceitos são os mesmos mas eles têm que ser apresentados de forma diferente porque o aluno pede um material que seja, na forma que for, uma forma de texto ou de um acesso à rede, tem que ser um texto extremamente agradável ao aluno, de forma que, ao ler ou ao ouvir o texto, ele seja motivado a aprender aquilo. (Prof. Mário).

A “preparação do material”, conforme este professor relata, implica série de ações que integram conhecimento e mediação tecnológica, numa proposta pedagógica que motive e conserve a atenção do aluno durante o curso de sua aprendizagem.

Nesse momento, o conhecimento tem que ser muito bem adaptado à mediação tecnológica e à proposta pedagógica que será trabalhada. Se isso não for bem feito, se não for trabalhado, provavelmente, nós vamos ter problemas na fase de avaliação do conhecimento, quer seja pela dispersão dos alunos, que o ambiente favorece, quer seja pelo desinteresse ou o perfil inadequado do aluno. (Prof. Nelson).

Como demonstra este trecho, as preocupações dos professores estão relacionadas à obtenção de resultados efetivos. Os objetivos da aprendizagem são propostos levando em consideração o nível pessoal de cada aluno, os materiais e os recursos didáticos. Os professores, também, estão sendo preparados para cumprir outros requisitos, entre eles, o de possibilitar a autoformação. Se a ênfase é colocada no aluno e todo o universo do ensino gira em torno dele, o professor, a instituição, os recursos, tudo precisa adaptar-se ao aluno. Diante desta constatação, o professor tenta se reposicionar no processo educativo, onde tudo parece ser novidade: “Ainda há bastante a aprender, ainda é uma novidade. O ensino a distância é uma novidade tanto para a instituição quanto para o professor, quanto para o aluno.” (Prof. Rodrigo).

Ser “uma novidade” provoca não só a tentativa de ajuste e a reformulação nos métodos, mas também, adaptações nas práticas institucionais, nas relações interpessoais e na forma como os professores subjetivam suas atividades.

Pode-se dizer que há uma mudança de paradigmas. Enquanto, no ensino presencial, o processo ensino-aprendizagem marcava o paradigma da relação professor-aluno, o processo de autoformação, com ênfase no aluno, aparece como paradigma do ensino a distância, mecanismo essencial de sua operacionalização.

Esta mudança de paradigmas gera, nos professores, uma expectativa quanto sua atuação neste processo: “Acho que tem um grande aprendizado... É diferente! A gente não tem como dizer “eu não faço isso!” Eu dou aulas assim basicamente no mestrado, mas eu ainda prefiro aula presencial por ter o contato “face to face” com o aluno. Eu sei quem é o aluno.” (Prof. José Carlos).

De todas as exigências, a mais marcante é aquela denominada: criatividade. A questão da criatividade é fundamental, pois está no eixo do movimento de transformação do trabalho docente.

As questões sobre a criatividade, refletidas por Machado (1998a), na relação entre educação básica, empregabilidade e competência nos setores industriais, trazem, na discussão entre trabalho e tecnologia, a constatação de que existe algo de sutil que extrapola a concretude da relação de trabalho. A autora afirma que, nos setores industriais, os processos capitalistas de trabalho criam uma realidade estranha aos trabalhadores que, entretanto, é fruto de sua própria produção e sobre a qual os trabalhadores não dispõem de controle. As forças essenciais, de cada indivíduo em particular, se transformam em realizações do gênero humano, porém, é o capital, na medida em que este intervém como signo do trabalho, que as incorpora e as monopoliza em seu proveito. Machado (1998a) questiona sobre o verdadeiro acesso dos trabalhadores aos meios e recursos tecnológicos do trabalho:

Será que os trabalhadores têm tido realmente oportunidade de exercer e desenvolver suas capacidades criativas e seu senso crítico? Ou será que o acesso aos novos recursos e informações pelos trabalhadores está limitado e subordinado a uma regulação técnico-política, que daria apenas condições de exercício de capacidades heteroadministradas e instrumentais? (p.25).

Em última instância, segundo Machado (1998a), o que o capital almeja é substituir as habilidades do trabalhador por recursos cada vez mais sutis e refinados

de divisão do trabalho e de maquinário, que dêem conta de incorporar experiências humanas passadas, o trabalho morto, o trabalho materializado em tecnologia.

Apesar de existir uma grande distância entre os trabalhadores da indústria e os professores do ensino a distância, pode-se refletir a questão e se interrogar sobre os professores, como Machado (1998a) o faz: Será que os professores têm tido realmente oportunidade de exercer e desenvolver sua capacidade criativa e seu senso crítico? Ou será que o acesso aos novos recursos e informações encontra-se limitado e subordinado a uma regulação técnico-política, que daria apenas condições de exercício de capacidades heteroadministradas e instrumentais?

Segundo Roca (1998) a resposta a esta questão parece ser afirmativa. A sofisticação dos produtos tecnológicos pode vir a criar reflexos negativos na subjetividade do professor limitando sua criatividade:

À medida que os produtos ficam mais sofisticados e recebem imagens e sons, a capacidade de criação do professor fica muito mais limitada, embora cada vez apareçam mais programas de autor aos quais se podem facilmente adaptar imagens e sons. De qualquer maneira, os produtos que são realmente interativos permitem a realização de um itinerário personalizado para cada estudante, projetado a partir das suas decisões pessoais, dentro, é claro, dos limites do conjunto de informações contidas no produto. (p.195).

Roca, neste trecho, se refere aos softwares e programas utilizados para auxiliar o percurso do aluno nos cursos de autoformação. Diante da constatação de que a ênfase é colocada no aluno e todo o universo do ensino gira em torno dele: a instituição, os recursos tecnológicos, o tempo e o espaço e até os métodos de avaliação, tudo precisa adaptar-se ao aluno, o professor tende a se reposicionar no processo educativo.

Na verdade não é o professor, hoje, no ensino a distância, é o instrutor. Você transmite uma informação e cabe ao aluno analisar, processar e fazer a síntese para gerar conhecimento. Ele é mais um grande guia. É mais guia do que qualquer outra coisa. Mas eu acho que não... que exige muito do aluno porque ele vai ter que correr atrás de material que está disponível... Aí, você consegue dar mais material para o aluno. (Prof. José Carlos).

Pensando neste sentido, as relações pedagógicas parecem continuar a perpetuar as relações colonialistas. Em alguns cursos, aos professores não é

possível criar, uma vez que são utilizados “pacotes” comprados previamente, que permitem obter uma tecnologia de base. São geralmente produtos estrangeiros, nem sempre adaptados às condições do ensino brasileiro. Neste caso, professor e alunos são simplesmente “treinados” para trabalhar com determinada tecnologia, como se não fosse necessário construir um saber sobre o conteúdo a ser estudado.

Por essas reflexões, pode-se compreender que a criatividade do professor parece limitada. Observa-se uma perda de flexibilidade, durante as aulas, ocasionada pela direção institucional do planejamento prévio dos cursos. Entretanto, pelos dados encontrados nesta pesquisa, os professores entrevistados negam essa conclusão, pois revelam que, no ensino superior, não só existe uma margem de criatividade no trabalho docente, como essa criatividade está entre uma das exigências para o exercício dos cursos a distância.

As demandas, que já eram feitas aos professores em termos de responsabilidade, autonomia intelectual, reflexão crítica, criatividade, capacidade de ensinar e aprender, manipulação de instrumentos tecnológicos, reorganização dos tempos e dos espaços de trabalho, ganham sentido especial e particular.

Agora, como isso vai ser integrado eu não sei, porque a gente tem que contar com parcerias, quer dizer, eu acho que tem que ter um investimento muito grande dos próprios professores até para repensar o seu lugar, o papel que tem sido atribuído a ele... (Prof^a. Ana Lúcia).

Segundo Enguita (1991), há uma “natureza” própria do trabalho do professor que mantém a coesão de seu processo de trabalho, inclusive, frente à introdução de tecnologias no campo educacional:

O mais importante, sem dúvida, é a natureza específica do trabalho docente, que não se presta facilmente à padronização, à fragmentação extrema das tarefas, nem à substituição da atividade humana pela das máquinas – ainda que esta última seja tão cara aos profetas da tecnologia. (p.60).

Pode-se dizer, então, que o mais importante, aquilo que mantém a coesão, a coerência, é essa “natureza específica do trabalho docente, que não se presta ...” De que “natureza” o autor se refere? Essa “natureza” do trabalho docente que conserva, na figura do professor, uma série de características muito particulares que o tornam,

em certo sentido “imune” à padronização, à fragmentação ou à substituição por máquinas?

A exigência da criatividade dos professores dos cursos de ensino a distância remete a outras questões, como por exemplo, às relativas à vida profissional e à autonomia dos professores em seu processo de trabalho.

Alguns professores relatam que a mudança não está colocada na figura do professor em si, mas na representação que ele tem enquanto sujeito do discurso, detentor de um saber, pois ele se coloca em busca do redimensionamento de sua própria identidade:

Eu percebo que ele não muda, é a representação desse professor, a forma como ele se vê, a forma como ele se constitui pelo discurso é que muda, me parece que ela é redimensionada. Eu percebi, tanto da minha parte como da parte das minhas colegas e dos alunos, um cuidado. “Eu preciso me achar nesse lugar”; “Quem sou eu agora?”, “Como é que eu me dirijo ao fulano?” (Prof^a. Thaís).

Se, como foi discutido anteriormente, na educação presencial, o professor disponibiliza, revela seus conhecimentos, sua metodologia de ensino e promove a aprendizagem, na educação a distância, além das atividades exercidas, o professor precisa dominar técnicas especiais de apresentação dos conteúdos, que requerem o domínio de habilidades de comunicação.

Desta forma, pode-se dizer que o professor, como agente social, que traz em si a diversidade em termos de posicionamento hierárquico, inserção profissional e social e gênero, é um dos profissionais que esbarra, hoje, com exigências cada vez maiores no exercício de seu trabalho.

A maioria dos professores entrevistados acredita que os anos de experiência em processos de ensino-aprendizagem ajudam no desempenho do professor ao exercer a educação a distância. Este dado entra em discordância com a opinião de Marcovitch (1998), segundo o qual somente abandonando métodos e técnicas “ultrapassados”, ou seja, realizando um processo de “desaprendizagem”, pode-se chegar à excelência da operacionalização tecnológica. (MARCOVITCH, 1998).

Ao contrário do que o autor afirma, na opinião dos professores entrevistados, o paradigma da educação a distância vêm sendo construído a partir dos parâmetros

da educação presencial. É do processo de ensino-aprendizagem presencial que, enquanto modelo pré-estruturado, surge a inspiração para se exercer as atividades a distância.

... quando a gente passa a viver essa experiência, a gente acredita que a gente vai trabalhar, nos mesmos moldes de uma prática que é construída em sala convencional, com esse modelo convencional. Eu não diria necessariamente “tradicional”, porque você tem o modelo de sala de aula, você tem o modelo de aluno e, portanto, você acaba criando o seu modelo de professor: como é ser professor, como é que se transmite conhecimento, como é que se socializa conhecimento e, depois, eu penso, como é que é produzir conhecimento. (Prof^a. Cláudia).

Essa sutil conexão, educação a distância e educação presencial, pode passar despercebida na prática cotidiana, tanto para as instituições, como para os alunos e para alguns professores, por se tratar de algo novo e desafiador. Ao perceber que pode transitar livremente entre os dois campos, presencial e a distância, o professor elabora estratégias, vias de diálogo entre os dois campos que permitem a criação de uma metodologia de ensino mais rica e flexível:

Eu vejo como uma dualidade: hoje, eu sou professor e estou dentro da sala de aula presencial ou estou dentro da sala virtual. Então, eu estou nos dois campos. É óbvio que as posturas e os métodos são diferentes, mas o que eu tenho procurado fazer é levar algumas tecnologias e alguns instrumentos que eu uso na educação virtual para dentro da educação presencial. Por exemplo, eu desenvolvi um software educativo com hipertexto que foi basicamente feito pelo uso de educação virtual, via internet, mas eu o uso na sala presencial e todo mundo adora, porque eu chego em casa e posso estudar, ver tudo, sem estar muito estruturado. (Prof. João Bosco).

O professor João Bosco consegue manter a coerência e a unidade de sua subjetividade no trabalho, na medida em que, segundo ele, trata-se de “aprender a conviver com a dualidade”. Pode-se dizer que o paradoxo colocado entre educação presencial e educação a distância gera, neste professor, um movimento de “ajuste de posicionamento”, necessário para conviver e saber-se na “dualidade” das duas formas de ensino.

Se, por um lado, como processo de trabalho, a educação a distância possui uma dinâmica própria que exige ações e operações específicas e produz um redimensionamento das atividades docentes, por outro, nesta mesma conexão, as

fronteiras entre as duas formas de ensino se estabelecem. Não há como desprezar uma “cultura construída ao longo do tempo”, diz a professora Ana Lúcia: “É lógico que já existe uma cultura estabelecida com relação ao ensino presencial. Essa cultura vem sendo construída ao longo de muito tempo. É uma cultura que está apenas começando quando se trata do ensino a distância.”

Sem dúvida, as mudanças na organização do trabalho e nas metodologias de ensino delineiam um perfil de professor diverso daquele que atende apenas à educação presencial. Mas, se há descontinuidade, há também continuidade. A fronteira entre essas duas formas de educação não é tão rígida, ao contrário, delineia-se uma zona *gris* entre elas. Na medida em que o processo de ensino-aprendizagem presencial antecede e guarda interface como o processo de ensino-aprendizagem a distância, tudo o que é criado de “novo” em termos de metodologias, modelos didáticos e pedagógicos para este último, parte necessariamente, em sua origem, dos modelos propostos para o primeiro.

Nesse processo dialético, um novo perfil profissional delineia-se para o sujeito da ação pedagógica. Será importante, nesse momento, repensar os limites e possibilidades da prática docente, como faz a professora Cláudia neste desabafo: “Isso me faz repensar o que é aprender, me faz repensar o que é ensinar, me faz repensar o que é assumir a condição de aluno, o que é assumir a condição de professor.” Repensar conceitos significa dar outros sentidos a antigas e novas tarefas. As significações da educação presencial já não se mostram suficientes para re-significar os objetivos esperados e gerar ações mais eficazes.

No processo de adesão dos professores aos cursos a distância, estão embutidas expectativas externas, de alunos, da instituição, do mercado competitivo e, também, expectativas internas, pessoais de cada professor, por isso, nem sempre é fácil para o professor se tornar mais criativo e ministrar aulas mais dinâmicas, conforme tem sido esperado dele:

O professor tem que usar a criatividade, mas não é fácil. Principalmente nós que somos engenheiros, que estamos voltados para uma outra formação, mais técnica, fica às vezes mais difícil. O quê que eu faço nas minhas aulas? Eu dou estudos de casos, ajudo o aluno a fazer apresentações extras, a trabalhar para apresentar para os demais, estímulo a discussão... (Prof. José Carlos).

Trata-se de um movimento de criação, em certo sentido solitário e individual, onde o professor precisa ajustar concepções e sentidos dados a sua prática, para alcançar novos objetivos propostos por uma modalidade diferente de ensino, daqueles anteriormente vivenciados.

Esse movimento de criação requer a formulação de atividades que explicita os caminhos pelos quais aluno vai trilhar: “Então, por conta dessas circunstâncias, já previstas, você tem que oferecer uma atividade que, de fato, dê conta de explicitar ou de verbalizar todos os caminhos pelos quais ele deva passar.” (Prof^a. Cláudia).

O professor, como artesão e artista, cria alternativas possíveis que facilitam o exercício de seu trabalho. Ao perceber que pode transitar livremente entre os dois campos de ensino, presencial e a distância, o professor elabora estratégias, vias de diálogo entre os dois campos, que permitem a criação de uma metodologia de ensino mais rica e flexível.

O processo de criação do novo pode ser explicado como uma transposição de representações anteriores, que são retomadas e modificadas para se tornarem mais adequadas à realidade que se apresenta.

O ser humano é capaz de realizar complexos processos de adaptação, é capaz de enfrentar obstáculos e manipular esses objetos e suas operações, de fazer mudar o aspecto as coisas, segundo um dado modelo, ou representar algum conteúdo do objeto. Esta capacidade de criação ocorre, a partir do momento em que, levando em consideração suas imagens psíquicas, os objetos de uma determinada situação possam ser regulados e subjetivados. Leontiev (1983) elucida este processo quando explica:

Quando criamos mediante um fio metálico ou um desenho, digamos, um pentágono, estamos necessariamente comparando as representações que fixamos com as condições objetais, com as etapas de sua realização em produto criado e medindo internamente as duas coisas. Essas comparações requerem que nossa representação esteja, para nós, contida em um só plano com o mundo dos objetos, sem refundir-se com eles. (p.102)⁷².

⁷²“Cuando creamos mediante un alambre o un dibujo, digamos, un pentágono, estamos necessariamente comparando las representaciones que tenemos fijadas en nosotros con las condiciones objetales, con las etapas de su realización en el producto creado y medimos internamente ambas cosas. Estas comparaciones requieren que nuestra representación esté para

Segundo Leontièv, o processo de criação parte da comparação das representações anteriores, já fixadas psiquicamente. Estas comparações atestam, diante das representações anteriores, as condições em que o objeto se encontra e as etapas necessárias para que o processo da atividade se cumpra e o produto seja criado.

No caso das atividades de trabalho, quando é preciso inovar, “o produto pode regular a atividade somente no caso de estar representado para o sujeito em uma forma que permita compará-lo com o material de partida – com o objeto do trabalho – e com suas transformações intermediárias.” (LEONTIÈV, 1983, p.103)⁷³.

Isto significa conceber uma estrutura em movimento, transformações constantes e sucessivas, flexibilidade da atividade, mecanismo que possibilita aos professores tomar novas direções em suas ações, adquirir novas posturas, adaptar-se às novas tarefas, criar, inovar.

Após essas reflexões, é possível compreender que, se, à primeira vista, a atividade aparece concreta no objeto, com um olhar mais apurado, um olhar de processo, percebe-se um sistema de atividades subjacente, pleno de transições entre motivos e produto, objeto concreto e sentido subjetivo, que pode ser traduzido como o processo criativo do trabalho.

Este movimento de criação tem, ainda, um aspecto coletivo, na medida em que se reorganizam processos de trabalho e formas de engajamento de um trabalho em equipe, que não só permanecem, mas são constantemente exigidas e estimuladas pelas instituições. Uma adesão subjetiva que pode ser comparada, segundo Machado (1998b), a um “currículo não escrito”:

A dimensão da implicação subjetiva passa a ser, assim, o fundamento da competência, operacionalmente traduzida em comportamentos e valores. Mas os ingredientes do modo de ser, como não são formalizáveis, transparentes e compiláveis são, antes, difíceis de objetivação, classificação e hierarquização. Não são, portanto, simples de tradução curricular. Fazem parte, na verdade, do chamado “currículo não escrito”. (p.92).

nosotros contenida en un solo plano com el mundo de los objetos, sin refundirse com ellos.” (LEONTIÈV, 1983, p.102).

⁷³ “Por eso, el producto puede regular la actividad solamente en el caso de estar representado para el sujeto en una forma que permita compararlo com el material de partida – com el objeto del trabajo – y com sus transformacions intermedias.” (LEONTIÈV, 1983, p.103).

A “implicação subjetiva” não se sustenta apenas na idéia da aquisição pelos professores de atributos e qualidades técnicas e culturais específicas, que o mercado de trabalho passa a exigir. Trata-se de uma soma de fatores complexos e contraditórios que, segundo a autora, definem o “currículo não escrito”, ou seja, o modo como o sujeito se insere nas relações de trabalho, como exercita seu potencial de trabalho e como inscreve sua subjetividade nas relações de trabalho. Essa inscrição pode se dar por diversas vias, pela linguagem do trabalho, pelas finalidades e sentido dado às atividades e, também, pela via de relações bem mais sutis, como por exemplo, as relações de gênero.

A dimensão técnica do ensino se apresenta como um fator determinante das mudanças no processo de trabalho docente. Uma outra característica que está presente nas análises das trajetórias dos professores entrevistados aponta que, o trabalho planejado e realizado em conjunto por professores e professoras do ensino superior, traz expectativas de que as relações profissionais no campo dos gêneros, também, tendem a mudar.

5.2 – Relações de gênero: novas perspectivas

Na medida em que a prática educativa vai exigindo o contato com os recursos tecnológicos, as relações profissionais no ambiente dos cursos de ensino a distância revelam um campo em que homens e mulheres se encontram em equipes de trabalho e se familiarizam com o desafio de um trabalho conjunto.

As professoras, geralmente, detentoras do saber “pedagógico” se unem aos professores do campo “tecnológico” e/ou da “gestão administrativa”, com o objetivo comum de operacionalizar o processo de ensino-aprendizagem a distância:

..., porque nosso grupo, através dos nossos estudos, assumiu uma postura comprometida com uma visão construtivista do processo de ensino-aprendizagem e uma postura no sentido de entender que o computador podia ser muito bem vindo num projeto pedagógico inserido como ferramenta pedagógica e dentro de uma perspectiva que não fosse essa perspectiva empirista, como usualmente tem se dado. (Prof^a. Angela).

São campos diferentes, quanto ao saber e quanto ao fazer, mas apesar das divergências e convergências inerentes ao processo de trabalho, verifica-se a

criação de estratégias de diálogo. Homens e mulheres passam a dialogar e a trabalhar em regime de cooperação e troca de saberes.

Esta aproximação dos gêneros para realização de uma atividade de trabalho é fator comum nos dias de hoje. O que modifica na atividade de ensino a distância é que o saber pedagógico, caracterizado como “feminino”, tem um status semelhante ao saber tecnológico, geralmente associado ao “masculino”. Essa equiparação entre o valor dos saberes cria novo sentido e novas formas de organização do trabalho, mais cooperativas e complementares, para obter os objetivos do trabalho.

Constatar essa aproximação de saberes, anteriormente delimitados conforme o gênero, leva ao seguinte questionamento: “Trata-se de nova forma de organização social e sexual do trabalho ditando outra dinâmica de relações entre os gêneros no mundo do trabalho?”

É interessante notar que homens e mulheres percebem essas diferenças e buscam adequar-se a essa nova realidade.

Ao analisar os dados sob o recorte das relações de gênero, percebe-se ainda que, com exceção da professora que já trabalhava na área de engenharia, o impacto das novas exigências tecnológicas da profissão é mais forte para o grupo das professoras. O relato delas evidencia uma realidade diversa da dos professores. A experiência com a tecnologia, para as mulheres, é uma experiência de descoberta e de aproximação gradativa. Observe o relato da professora Míriam:

Nunca tive relação emocional com a máquina. Nunca tive curiosidade, aproximação... Nunca dirigi! (riso) Então, educação a distância? Uma educação que eu vou ter que me aproximar da tecnologia! Eu sei de todas as possibilidades da tecnologia, mas eu mesma não gosto disso. Então, a profa. Bernadeth falou: “Não tem problema porque você vai trabalhar é com concepções de cursos, você vai imprimir uma nova forma de educação a distância, relações pedagógicas de educação a distância. Você vai trabalhar com currículo, você não precisa ter domínio de tecnologia!” Eu pensei: “Bom, esse negócio de mexer com computador..., eu vou acabar tendo que mexer mesmo, então, a gente se arruma!” Então, eu disse: “Tudo bem!” (Prof^a. Míriam).

“Nunca tive relação emocional com a máquina”, essa expressão traduz bem como ocorre o engajamento subjetivo nas atividades de trabalho. Fica evidente que, para esta professora, o engajamento passa pelo investimento afetivo. Por outro lado,

esse depoimento ilustra a realidade que, durante séculos, persistiu em todo o mundo - o mito de que tecnologia não é “coisa para mulher”.

Contrariando este prognóstico, Rapkiewicz (1998) realiza a análise dos setores de serviços da informática e afirma que, no que concerne à mão de obra feminina nestes setores, está ocorrendo uma escalada profissional gradual das mulheres nos cargos técnicos de informática. A autora demonstra que se trata de uma categoria cuja estrutura de emprego era anteriormente dita “masculina” e, apesar disto, cada vez mais um número maior de mulheres têm conseguido ascender profissionalmente, mesmo que ainda não consigam reduzir totalmente as diferenças salariais.

Mensagens de que o computador é a “grande descoberta do milênio”, ter computador é “estar na moda” podem vir associadas a mensagens sub-liminares do discurso vazio das relações de consumo:

Eu me lembro que quando chegou o computador na minha casa, ele não era de fato um grande instrumento. Para mim, ele era tão somente uma máquina de escrever, como se fosse datilografia. Eu escrevia tudo à mão e passava a limpo depois. No belo dia que eu descobri que a máquina fazia mais coisas, inclusive interferir no meu próprio texto, eu falei: “Bom, é uma coisa tão normal, eu não sei viver sem isso!” Mas antes, eu falava: “É uma coisa super genial! Você não tem computador ainda? Ah! Você não tem computador! Você não sabe viver!” (riso) Eu, na verdade, reproduzia um discurso, mas eu mal sabia o que era aquilo. (Prof^a. Cláudia).

Se a questão das dificuldades com a tecnologia são marcas culturais da população feminina, ao “reproduzir um discurso” que “mal sabia o que era” a mulher vai resignificando o mundo tecnológico, ou seja, tudo aquilo que, por séculos, foi cerceado às mulheres. O fato de dominar uma tecnologia, seja dirigir um carro, operar uma máquina ou dominar o computador, não sem esforço psíquico e mérito, demonstra que mulheres estão acessando certos códigos simbólicos e privilégios culturalmente determinados para homens e, conseqüentemente, alcançam *status* num mundo em que a tecnologia ainda encontra-se sob a égide do domínio masculino.

É importante registrar que o movimento de mudança é, ainda, bastante lento, como todo processo histórico que envolve a luta das mulheres.

Nos centros e núcleos de educação a distância estudados, por exemplo, verificou-se que a equipe técnica, de constituição majoritariamente masculina, trabalhava em paralelo, dando suporte à parte operacional dos cursos e que, alguns discursos ainda trazem a marca sutil das assimetrias dos gêneros.

A questão que, para alguns, incomoda, para outros é extremamente instigante porque o mundo do trabalho é um mundo em movimento e, por isso mesmo, as relações não estão cristalizadas.

Molinier (2000) revela uma face “invisível” do trabalho, aquilo que não está, geralmente, nas análises sobre o trabalho:

O trabalho é invisível. A solidez e a estética de uma obra, o rigor de uma demonstração, o sabor de uma refeição podem-se julgar e se apreciar. Mas as esperanças e as expectativas que o trabalho suscitam, os esforços individuais e coletivos, as formas de inteligência que ele mobiliza, os sofrimentos e os prazeres e os arranjos psíquicos, é o teatro cujas cenas não se vêem. (MOLINIER, 2000, p. 49)⁷⁴.

É preciso colocar uma lupa sobre essa “invisibilidade” do produto do trabalho, para compreender as batalhas e expectativas de alguns sujeitos para manter ou reverter desigualdades profissionais entre homens e mulheres.

Nas análises realizadas, verificou-se que existem professores que não reconhecem as relações gênero como um fator determinante na organização de seu trabalho. Dado que ocorreu, principalmente, entre professores do gênero masculino:

Eu não tenho... Eu não tenho... Primeiro que eu não acredito nessa diferença, nem no ensino presencial. Tem algumas pessoas que acreditam, eu não! A minha experiência com professores do sexo masculino e feminino foram ambas muito boas ou ambas muito ruins. Tem boas experiências e experiências ruins e... então, eu não aponto o sexo como um fator diferenciador. Ela poderá até ocorrer na época do ensino fundamental, devido até à forma com que uma professora trata as crianças, mas nós temos experiências muito boas, já com professores do sexo masculino trabalhando com crianças no ensino fundamental. Eu mesmo tive... os meus filhos tiveram professor de matemática no ensino fundamental homem e adoravam ele. Então, eu não coloco a diferença no sexo, não. A mulher hoje está tão capaz quanto o homem para resolver os problemas. (Prof. Mário).

⁷⁴ “Le travail est invisible. La solidité et l'esthétique d'un ouvrage, la rigueur d'une démonstration, la saveur d'un repas peuvent se juger et s'apprécier. Mais les espoirs et les attentes que le travail suscite, les efforts individuels et collectifs, les formes d'intelligence qu'il mobilise, les souffrances et les plaisirs, les remaniements psychiques dont il est le théâtre ne se voient pas.” (MOLINIER, 2000, p.49).

O relato é extremamente rico em análise, por que o professor Mário traz em seu discurso as contradições que existem na sociedade atual. Por um lado, este professor afirma não possuir em sua experiência profissional, nenhum fator que fundamente a diferença entre os sexos. É patente que não existem diferenças no nível potencial entre homens e mulheres, por isso, é possível estar em pleno acordo com ele quando diz: “A mulher hoje está tão capaz quanto o homem para resolver os problemas”.

Entretanto, será importante modificar um pouco a frase para se obter a seguinte proposição: “A mulher é tão capaz quanto o homem para resolver os problemas”.

Esta preferência do verbo “estar”, ao invés do verbo “ser” deixa revelar que mesmo não havendo, do ponto de vista das potencialidades, diferenças entre os sexos, ainda se percebe, no discurso masculino, a interpretação de que as mulheres “estão” se preparando para serem capazes, o que deixa transparecer que, segundo esse entrevistado, elas não eram capazes, evidência de que a desigualdade mantém-se submersa no discurso da aparente igualdade.

Por outro lado, o fato de dizer de forma tão veemente que não acredita nas diferenças, utilizando oito vezes as partículas negativas: “*não*” e “*nem*”, indica, como se pode perceber, uma forte tendência à negação⁷⁵. Negação esta que, apesar de camuflada, demonstra estar registrada no discurso social como verdade.

As evidências das desigualdades entre os sexos são tão prementes no mundo do trabalho que o próprio professor se contradiz ao afirmar que “Ela poderá até ocorrer na época do ensino fundamental, devido até à forma com que uma professora trata as crianças,...”, ou seja, mais uma vez destina-se à mulher, as atividades do ensino fundamental, como algo “natural”, próprio de sua constituição feminina, de afetividade e maternagem.

⁷⁵ A autora se refere ao conceito de negação associado ao conceito de “denegação” desenvolvido pela psicanálise, onde o termo negativo, recorrente num mesmo discurso, faz alusão a um mecanismo de defesa psíquica utilizado por um sujeito que nega para não entrar em contato com elementos pouco elaborados que podem causar conflitos internos.

A invisibilidade das desigualdades, entretanto, não está restrita aos professores do sexo masculino. A professora Thaís, por exemplo, não consegue emitir opinião sobre a existência de dicotomias entre os gêneros permeando suas atividades:

Eu acredito que existem marcas culturalmente construídas desses gêneros, pensando em sexo: homem e mulher. Mas eu nunca pensei isso: porque eu sou mulher pode acontecer de um jeito. Nunca pensei. Não posso dizer nada porque seria só impressão. (Prof^a. Thaís).

Sabe-se que, historicamente, as tarefas mais simples e mal remuneradas, aquelas tarefas associadas ao trabalho doméstico e aquelas que mantinham as mulheres dentro das residências, eram destinadas ao sexo feminino. Como demonstram Kergoat, Picot e Lada (2000)⁷⁶, a entrada das mulheres no mercado formal de trabalho ocorreu a partir do exercício de atividades de trabalho tais como o de secretárias, enfermeiras e professoras primárias, profissões, que segundo a época, era “permitido” para uma mulher. Por muito tempo, foi-lhes excluído o acesso às profissões de prestígio, como o exercício da medicina e do direito. Somente no fim da década de 60, as mulheres ingressaram, também, nos setores terciários e em grupos profissionais que antes lhes eram fechados.

Realmente, as relações de gênero estão tão invisíveis no mundo do trabalho, que passam despercebidas por muitos profissionais, inclusive mulheres. Entretanto, em situações específicas, alguns profissionais acabam tendo que lidar com as diferenças entre os gêneros e até se surpreendam como, por exemplo, aconteceu com esse professor:

Olha, eu não sabia até trabalhar num projeto da Secretaria de Justiça. Esse projeto envolve vários cursos a distância onde nós estamos com uma proposta de recuperação do preso masculino e feminino. O piloto vai ser para mulheres adultas e mulheres adolescentes, na Penitenciária de mulheres, e para o adolescente masculino. Até eu ter essa experiência, eu não via nenhuma diferença do professor masculino para o professor feminino, mas com essa experiência nova que nós temos lá, no questionário que nós pesquisamos para traçar o perfil do aluno, nós descobrimos que, no caso do presídio, para as alunas presidiárias, não vamos poder ter lá um professor masculino. Tem que ser

⁷⁶ Kergoat, Picot e Lada(2000) ao analisar os termos “métier, profession et job” no *Dictionnaire Critique du féminisme*.

uma professora. Para o adolescente, será preciso ter que ter um professor masculino, não pode ser uma professora. Então, essas coisas, eu não sabia. A gente via perfeitamente no questionário, que a gente fez para eles, que isso era uma coisa que a gente tinha que refletir. Não pode ser masculino e feminino, depende do público que você tem, mas é por uma questão associada ao tipo do aluno, ao perfil do nosso aluno.” (Prof. Nelson).

Com certeza, o público de uma penitenciária é bastante específico e a escolha do sexo dos professores está em função do perfil dos alunos. Este fato fez com que o professor começasse a perceber que existem particularidades entre os gêneros, também, no mundo do trabalho docente.

Geralmente, por mais que ocorram desenvolvimentos teóricos nesta área, as relações se mantêm na invisibilidade do cotidiano do trabalho. Somente quando surgem situações específicas, como essas, as relações são discutidas. Há outros ambientes de trabalho em que essas evidências ocorrem, como é o caso dos cursos de engenharia.

Professoras de cursos como engenharia ou direito, passam por experiências acadêmicas marcadas pelas relações de gênero. As profissionais “devem aprender” a lidar constantemente com a marca do masculino que rege a profissão. No relato da professora do curso de Engenharia, que ministra aulas em turmas essencialmente masculinas, registra-se o seguinte trecho:

Com certeza as questões de gênero aparecem no ensino a distância, mas isso aparece na turma presencial também, porque a gente trabalha em turmas muito masculinas. Eu tenho duas ou três alunas por semestre. Então, eu sinto que eles tratam a gente de uma forma diferente, é verdade. O aluno da engenharia nos trata diferente do que a um professor. É muito diferente e a menina que faz engenharia, também. Ela precisa muito ficar sua amiga, porque têm poucas mulheres no curso. Quando a gente entra no ensino a distância, por exemplo, no “Summer Times”⁷⁷, eles até brincam um pouco mais, mas sempre nos tratam com muito respeito. Mas, isso sempre foi assim, eu acho que é pela área, Engenharia, não está relacionado ao ensino a distância em si, não.” (Prof^a. Heloísa).

A aproximação das alunas, relatada pela professora Heloísa, evidencia o esforço de preservar atitudes, opiniões e idéias próprias ao gênero feminino, em meio ao ambiente predominantemente masculino. O respeito dedicado pelos alunos

⁷⁷ *Summer Times* é o *chat* especial do curso, através do qual ocorrem as discussões dos alunos, entre eles e com o professor, no curso a distância.

à professora evidencia, por um lado, o reconhecimento por sua posição profissional, por outro, sugere a dificuldade de se estabelecer relações de intimidade com uma mulher que esteja em situação superior. Quando, na virtualidade do site se mantém a distância, é possível “brincar um pouco mais”, ou seja, permitir-se a intimidade que, por ser virtual, tem menor possibilidade de se tornar real.

Ao saber-se ministrando aulas em turmas masculinas, onde existem somente duas ou três alunas, que “precisam ficar suas amigas”, esta professora percebe as relações de gênero permeando seu trabalho. Consola-se na frase: “Isso sempre foi assim” que soa um tanto fatalista, mas real, uma vez que a história das mulheres no campo da engenharia é uma história ainda marcada pela discriminação. (MARRY, 1996; 1998).

É compreensível que a maioria das pessoas não consiga perceber as diferenças sociais entre os gêneros que permanecem “invisíveis” no mundo do trabalho. No entanto, estudos teóricos sobre a divisão sexual do trabalho evidenciam uma realidade que, se “sempre foi assim”, agora merece ser repensada, refletida e transformada.

O caráter “definitivo” das assimetrias entre os gêneros começa a desmoronar. Aos poucos, as mulheres vão descobrindo o universo técnico, utilizando novos recursos tecnológicos, videoconferências, correio eletrônico, internet, investindo sua energia para criar novas práticas e desmitificar mitos que, social e culturalmente, dificultavam estas aproximações. As dificuldades tendem a ser superadas, por isso uma das professoras se sente à vontade ao dizer:

Hoje eu estou aqui, minha filha! Estou “cobra”! (risos) Domino toda a linguagem e, não só a linguagem, os processos também! (risos) Então, a gente vai desfazendo mitos e vai revendo posições porque, na minha vida, eu tenho uma marca que é a paixão pela epistemologia, a teoria do conhecimento e não se pode estudar o conhecimento sem conhecer a cibernética, a teoria da informação, a teoria da cognição. (Prof^a. Míriam).

Pode-se observar, através deste depoimento, que a força dos estereótipos sobre a demarcação dos campos profissionais por gênero, a realidade da divisão sexual do trabalho, suas ambigüidades e contradições não são suficientes para

cercear o desejo de algumas mulheres de superarem-se e, superando-se, abrirem novos espaços de conhecimento e conquista.

5.3 - Análise comparativa entre a trajetória profissional de professoras e professores

Quando se faz um recorte por gênero, as trajetórias e o sentido que cada professor dá ao seu trabalho variam, consideravelmente. Estes dois temas estiveram presentes como elementos significativos nas análises realizadas sobre as entrevistas. Ao delimitá-los, foi possível fazer articulação das teorias, aprofundar as análises, conforme o recorte do gênero, e verificar como o engajamento nas atividades profissionais difere entre os professores.

As trajetórias profissionais masculinas e femininas apresentam características que evidenciam profundas diferenças, seja na origem, na escolha, no desenvolvimento e nas conquistas profissionais, conforme se pode verificar através do detalhamento a seguir. A leitura da trajetória de cada professor pode ser encontrada no anexo 1, desta tese.

5.3.1 - Trajetórias Masculinas

- Grupo dos Professores:

- Faixa etária: 36 a 54 anos - (média de 44,6 anos);
- Tempo de experiência em ensino presencial: 09 a 15 anos(média: 12,16 anos);
- Todos ingressaram diretamente no ensino superior;
- Tempo de experiência em ensino superior a distância: de 02 a 04 anos de atuação;
- As trajetórias profissionais se iniciam após a graduação, os homens logo se inserem em atividades docentes de nível superior ou atividades administrativas em empresas e instituições;
- Estão dentro das áreas exatas, tecnológicas ou de gestão, áreas de maior remuneração;
- A ascensão profissional se dá de forma mais rápida, em menos tempo;

- Neste grupo, todos estão na ativa, ou seja, nenhum é aposentado;
- Maior ênfase nos aspectos técnicos e operacionais do EAD;
- O acúmulo do trabalho está ligado ao aspecto da competitividade;
- Não mencionam espontaneamente dados familiares;
- Há um sentido especial colocado no fator econômico: apresenta um forte desejo de valorização profissional.

Ao analisar os relatos das trajetórias masculinas pode-se perceber que, de um modo geral, elas se iniciam com a graduação e, geralmente, estão localizadas nas áreas exatas, tecnológicas e de gestão. Outro dado interessante é que a ascensão profissional se dá de forma rápida, logo após o término do curso de graduação o professor já se insere em atividades docentes de nível superior ou atividades administrativas em empresas e instituições. O exercício de cargos administrativos de confiança é comum neste grupo e acontece, também, de forma mais rápida na vida profissional dos homens do que na vida profissional das mulheres.

Os seis professores entrevistados estão nas áreas de engenharia, administração de empresas, economia e estatística e as seis mulheres se inserem profissionalmente nas áreas de pedagogia e letras, com exceção de uma professora que se graduou em física e exerce seu trabalho na área de engenharia.

A professora Doutora Nicole Mosconi, que ministra a cadeira de Educação e Gênero na Universidade de Paris X, ao ser entrevistada pela autora dessa tese, observou que a divisão sexual no setor de ensino universitário pode ser tratada como uma divisão de forma horizontal entre as disciplinas, ou seja, mulheres em pedagogia e letras e, homens, em direito e engenharia. Os dados desta pesquisa confirmam, com poucas exceções, esta divisão, que se mantém em relação aos professores da educação a distância.

Segundo a entrevista de Mosconi, outra evidência da divisão pode ocorrer quando o estatuto da Universidade facilita mais a entrada de mais homens do que de mulheres ou quando questões salariais deixam transparecer as dicotomias entre os sexos, nesses casos, a divisão é considerada como sendo de forma vertical.

5.3.2 - Trajetórias Femininas

- Grupo das Professoras:

- Faixa etária: 36 a 58 anos (média: 46,6 anos);
- Tempo de experiência em ensino presencial: 10 a 35 anos (média: 25,2 anos);
- Tempo de experiência em ensino superior: 04 a 35 anos, (média de 20,8 anos);
- Tempo de experiência em ensino superior a distância: 01 ano a 01 ano e 04 meses de atuação na área;
- As trajetórias profissionais se iniciam antes da graduação, geralmente, com o ensino fundamental ou médio e em instituições públicas;
- As professoras atuam, em sua maioria, nas áreas de pedagogia e letras;
- A ascensão profissional se dá de forma mais lenta, em maior tempo;
- Deste grupo, 04 professoras são aposentadas;
- Maior ênfase nos aspectos pedagógicos e didáticos do EAD;
- Associado ao trabalho está o acúmulo das responsabilidades domésticas;
- Fazem menção espontânea à realidade familiar;
- Há um sentido especial colocado no fator relacional: a relação com o aluno é privilegiada, bem como, o desejo de socialização do saber.

No relato das trajetórias femininas, observa-se que a maioria das professoras iniciou sua vida profissional bem antes da graduação. Geralmente, as professoras são formadas no curso normal e trabalhavam, anteriormente, como professoras do ensino fundamental e/ou médio.

Pode-se observar, também, que a maioria das professoras entrevistadas teve ascensão profissional lenta, exercendo cargos administrativos mais ao fim da carreira. Na trajetória de algumas delas, isso só acontece após a aposentadoria, em contraste com os homens que conseguem o ingresso na profissão docente de nível

superior e em cargos de chefia numa faixa etária bem mais jovem do que a das mulheres.

Dos seis professores entrevistados, apenas um é aposentado e, das seis professoras entrevistadas, quatro assim se encontravam:

Quando eu dava aulas em curso de Pós-graduação, eu dava aulas à noite, esporadicamente. Eu não aceitava curso à noite porque minha família é muito grande, eu tinha muitos filhos, são sete filhos... No momento que eu aposentei, as demandas começaram a crescer, porque no momento que eu falava: “Não.”, as pessoas diziam: “Ah, agora você está aposentada!” Então, eu fui crescendo nesta valorização do meu trabalho e acabou que, ao invés de ficar aposentada, eu abri mais frentes do que quando eu estava trabalhando (sorriso).” (Prof^a. Angela)

A professora Angela revela como a presença da família foi determinante de suas escolhas profissionais e como, após a aposentadoria, sua vida profissional se tornou mais atraente em termos de mercado. Como esta professora, para muitas outras, aceitar novas atividades profissionais ou, simplesmente, dar aulas à noite são demandas geralmente postergadas por vários anos, em favor dos filhos e da família.

É importante lembrar que a aposentadoria não é um fenômeno isolado na vida destas mulheres, ela acontece em conjunto com uma série de outros fatores como, por exemplo, o crescimento dos filhos, a plena independência financeira e emocional, fatores que contribuem para essa renovação profissional.

Além das questões relativas à trajetória profissional, pode-se dizer que, para as mulheres, o trabalho em geral é mais exigente, pois está associado à rotina do trabalho doméstico. A possibilidade de ascender profissionalmente, certamente, requer, no período de formação, um esforço maior que o dos homens:

Então, eu tive uma experiência muito interessante, porque eu dava aula particular de manhã. De tarde, eu dava aula particular e, a partir das 5 horas, eu ia faculdade. Eu tinha aula de 5 às 7 horas e depois eu trabalhava. Eu trabalhava 3 turnos e ainda fazia faculdade!” (Prof^a. Angela).

Essas razões permitem crer que, se a trajetória dos homens é uma reta ascendente que ocupa uma função $f(x) = x$, a trajetória das mulheres é uma reta crescente, mas inclinada cuja função pode ser representada por $f(x) = x/2$, sendo que essa representação serve para caracterizar que o trabalho das mulheres se

apresenta fracionado por se subdividir para contemplar, além das atividades profissionais, atividades domésticas, criação e acompanhamento dos filhos, administração do lar e outros trabalhos. Logo, a energia disposta para o trabalho profissional não está totalmente direcionada para este fim, como no caso dos homens.

É importante perceber que as assimetrias entre os gêneros que se evidenciaram nas análises não se traduzem somente nos dados coletados. Essas assimetrias estão presentes no discurso, nos atos, nos valores, nos sentidos dados às atividades de trabalho.

Da mesma forma como são invisíveis os aspectos relacionais entre os gêneros no mundo do trabalho, aparecem invisíveis os aspectos subjetivos do trabalho. No que concerne ao foco deste estudo, tentar elucidar essas “invisibilidades” significa dar continuidade à reflexão acadêmico-científica. Até que ponto, subjetividade e relações de gênero têm, além da característica da “invisibilidade”, pontos de articulação que oferecem maior compreensão dos processos de trabalho?

5.4 – O sentido do trabalho docente

O sentido do trabalho, realmente, extrapola interesses institucionais e se diferencia nas relações de gênero.

Para os professores que participaram desta pesquisa, o sentido de seu trabalho, com algumas exceções, está subentendido no processo de realização profissional que possibilita desafios, conquistas e prestígio social.

A grande mudança é que estou aprendendo uma vida nova, é um trabalho de nível, acho que a grande vantagem para mim, é que eu estou aprendendo uma nova tecnologia, uma nova forma de comunicação que agora, de repente, eu estou tomando contato com isso, não é? Essa é a grande vantagem que eu vejo. É que inclusive te obriga, à nós professores, preparar um excelente material. [...] Olha, eu vejo que com o aprendizado, por exemplo, dessas novas mídias, eu tenho mais futuro. Realmente, é uma habilidade a mais... (Prof. José Carlos).

O professor também aprende e “aprender uma nova tecnologia”, “uma nova forma de comunicação”, “uma habilidade a mais”... , para este professor são expressões que estão associadas a uma “grande mudança de vida”, cuja “grande vantagem” é “um trabalho de nível” e “mais futuro”.

Para outro professor, a experiência de ministrar um curso de Cálculo I a distância em uma sala virtual é desafiante:

Eu achei muito interessante. Eu sou muito ligado às novas tecnologias. Eu gosto do novo, eu gosto do desafio. Então, a gente que já tem uma experiência boa de sala de aula, a experiência de uma sala de aula virtual para mim é uma coisa muito interessante. A coisa que eu achei mais desafiante foi quando eu tive que estruturar uns cursos a distância, um curso de Cálculo I para ser dado a distância. Acredito que esse é um grande desafio [...] Você ter que escrever uma disciplina dessa para um aluno aprender a distância é, realmente, um desafio. (Prof. Mário).

O gosto do novo, o gosto do desafio, está associado ao colocar-se como um profissional experiente capaz de superar-se. O professor Nelson, por outro lado, associa tecnologia e futuro profissional e aponta para a questão da concorrência profissional no mercado de trabalho:

Nós, professores, não temos um futuro muito grande, por isso nós temos que reformular nossos pensamentos e correr atrás de capacitação em tecnologias educacionais. Não podemos ficar de fora porque a cada dia que passa, eu tenho mais certeza, o professor de educação a distância tem que ter um mínimo necessário de conforto com as tecnologias educacionais. [...] Esse é o meu estado atual, o que eu tenho vivido, é isso. Nós temos que aprender muito e a tecnologia vai nos cobrar muito também. Não basta você ser um excelente especialista de meio ambiente, um excelente especialista em informática, se você não tiver um certo domínio das tecnologias mediadoras. Você fica a desejar, você pode ter problema num ambiente de educação a distância. (Prof. Nelson).

O “conforto com as tecnologias educacionais” passa, para este professor, pela “reformulação dos pensamentos” e pelo “domínio” dessas tecnologias. As expressões “correr atrás de”, “ficar de fora” e “vai nos cobrar”, fazem referência a um mercado de trabalho extremamente competitivo, cujo futuro pode não ser “grande” caso “você fique a desejar”. O desejo, aqui, é o imperativo do mercado sobre um profissional que além de cumprir suas funções de especialista deve estar atento para ofertar-se como aquele que domina a tecnologia.

Para esse outro professor, o engajamento na atividade de ensino a distância também está justificado pela busca e aquisição de um novo status profissional:

Como é uma tecnologia, é o novo, eu acho que o *status* é muito forte para o professor. Ele fica em evidência, profissionalmente, ele está trabalhando com o novo. É o futuro! É um grande mercado que está se abrindo, é um mercado potencial. É para onde tende ir toda a instituição de ensino. Obter o virtual é o novo, então, ele fica em evidência. Quem está trabalhando com o ensino a distância tem ou uma certa admiração ou uma certa evidência, tanto por parte dos professores como por parte dos alunos, mas isso é pela novidade, pelo momento. Isso muito breve vai igualar, vai ser a mesma quantidade, até porque as oportunidades de quem está no virtual, como no nosso caso, são as mesmas. Basta que os professores se adequem ao modelo para trabalhar no virtual, treinem-se e tenham habilidades de comunicação, de identidade para trabalhar o virtual. O professor tem que caminhar para trabalhar no virtual. Ele precisa estar se preparando, se treinando, se desenvolvendo para o virtual, principalmente em nível superior. Eu acho que a tendência do nível superior, principalmente, na pós-graduação, é cada vez mais estar no virtual. O professor precisa estar preparado para o virtual. É para ser competitivo que você tem, hoje, que ser atualizado, tecnologicamente atualizado, culturalmente atualizado, em termos de conhecimento. (Prof. Rogério).

O discurso desse professor gira em torno da aquisição de um *status* forte, possibilidade que fica em evidência, quando se trabalha com o novo. É interessante perceber aqui que, segundo este professor, um “*mercado potencial*” se abre para aquele que, através de “treinamentos”, “habilidades de comunicação” e “identidade”, trabalhe com o virtual.

Como a “tendência do nível superior” é trabalhar com o virtual, para este professor, a demanda de “ser competitivo”, “tecnologicamente atualizado, culturalmente atualizado, em termos de conhecimento” significa um peso sobre as competências pessoais para “obter o virtual que é novo”, que se contrasta com o “atual”, mas, na verdade, ambos tendem a igualar-se uma vez que “basta que os professores se adequem ao modelo para trabalhar no virtual”. Ou seja, neste trecho evidencia-se uma razão extra para que os professores se preparem. Para além da acumulação do capital, das oportunidades do mercado ou do prestígio pessoal, eles são responsáveis por que aquilo que é “novo” e para que o “tendencial” se torne, muito em breve, em “costumeiro” e “atual”. Da mesma forma, outro entrevistado afirma:

Eu gostei por que é uma coisa nova, algo diferente, que dá uma motivação extra, não é mesmo? [...] O interessante é você estar na frente ou ser um dos primeiros, nessa tecnologia nova que tem suas coisas boas e ruins. É claro, você estando envolvido com essas tecnologias, coisas novas, você vai ser procurado quando precisarem disso. Vai ter um campo profissional maior. Mais cedo ou mais tarde, essa tecnologia vai dominar, o custo [dos cursos] ainda é bastante alto mas vai baratear. É uma facilidade mas ainda há outros cursos presenciais em pleno vapor. (Estar na frente no mercado?) Mercado, mais é mercado! Ter mais possibilidades, digamos assim, mais alternativas profissionais, do ponto de vista profissional. (Prof. Rodrigo).

O professor reconhece que a tecnologia “tem coisas boas e ruins”, por isso pressupor uma “motivação extra” associada ao “novo” revela o interesse de manter-se “na frente”, “ser um dos primeiros”, “ser procurado como profissional” e “ter um campo profissional maior”, mais uma vez, tudo bem consonante com a lógica competitiva capitalista de mercado.

Os professores entrevistados revelaram, cada qual com sua particularidade, o mesmo sentido para seu trabalho, sempre associado às questões referentes ao mercado profissional, questões que preocupam prioritariamente os homens, de uma maneira geral, por serem eles que, culturalmente, devem dominar e, economicamente e exercer a função de provedores de suas famílias. É evidente, entretanto, que existem exceções. O relato desse outro professor, por exemplo, traz um conteúdo diverso, aponta para uma outra postura em relação ao trabalho:

A pior coisa que tem é você fazer uma coisa que não tem sentido, coisas que não tem nenhum impacto! Eu vejo pela resposta, pela atitude e pelo comportamento dos alunos, a gente vê como o ensino a distância tem impacto, como é que muda as próprias perspectivas desses alunos.(...)Se eu vejo sentido, se estou contribuindo para esse sentido, se eu vejo sentido, se acho que é interessante, eu tenho que ampliar isso. Então, a minha idéia é ampliar um pouco mais o meu escopo em termos de pesquisa e de ensino e me afastar um pouco mais a gestão universitária. Não sei se eu consigo me afastar totalmente, mas talvez, tirar um pouco o peso, trabalhar um pouco menos na área de gestão universitária e mais no que a gente sabe e gosta de fazer, não é mesmo? (Prof. João Bosco).

O professor reflete o sentido do seu próprio trabalho a partir da falta de sentido: “A pior coisa que tem é você fazer uma coisa que não tem sentido”. O professor já não está tão preocupado em cumprir as determinações impostas pelas leis institucionais, ele descobriu que está contribuindo para “ampliar as perspectivas dos alunos”, descobriu que pode gerar novos sentidos.

É repetindo “Se eu vejo sentido, eu...”, que este professor revela ter visualizado o motor que o impulsiona. Ampliar seu “escopo”, em termos de “pesquisa” e de “ensino”, afastando-se da gestão universitária é uma articulação importante para quem realmente já descobriu o que “sabe e gosta de fazer”, ou seja, o sentido mais profundo de seu trabalho.

As professoras também revelaram encontrar o sentido na busca de ser melhor profissional, porém, há uma diferença significativa: ser melhor significa, para elas, compreender melhor os alunos, oferecer uma educação de qualidade dando o melhor de si, enquanto alguém que coopera para ver o outro crescer.

No processo de ensino a distância, que você tem que pegar cada aluno, um a um, você tem a possibilidade de acompanhar a organização do pensamento dele, porque você tem que ter cooperação. Não dá para dar só uma “olhadinha”, tem que parar, olhar, ler, entender o pensamento do outro. É a sensação que eu estou tendo e, também, é a minha experiência. É um ensino muito responsável e eu estou apostando que tudo vai dar certo. (Prof^a. Míriam).

Em que a professora Míriam aposta? Aposta tudo em sua própria “sensação” e em sua própria “experiência”. “A possibilidade de acompanhar a organização do pensamento”, “parar, olhar, ler, entender o pensamento do outro”, é a tradução dessa possibilidade de sentir, usar todo seu potencial de sentido, dar sentido, engajar-se. Para essa outra professora, o sentido é um aprender-fazendo:

É claro que o investimento na formação do professor traz ganhos que vão desde a satisfação pessoal até à percepção de melhores condições para atuação em sala de aula.[...] Eu acho que deste trabalho, especificamente, nós estamos tentando outra prática, uma outra forma, enfim, nós estamos tentando..., estamos aprendendo, construindo e isso é desafiador, isso é muito legal. Eu acho legal mas eu penso, também, que toda atividade que se inicia e que tem essa característica de ser a pioneira, de ser nova, não são muitas instituições que fazem isso, então, as pessoas estão aprendendo-fazendo, não é mesmo? Eu arriscaria dizer que só faz sentido a gente pensar no professor, só faz sentido a permanência dessa figura, se ele tiver alguém que redimensione a noção de aprender até para ele mesmo! O professor, nos dias de hoje, eu vejo isso mais explícito, está na ordem do dia... O professor tem que ser aquele sujeito que está disposto a aprender sempre. (Prof^a. Thaís).

Os “ganhos” estão associados à “satisfação pessoal”, que estaria ligada a uma dinâmica psíquica interna do sujeito e à percepção de melhor condição para atuação

em sala de aula, que pode ser traduzida por um objetivo que alcança suas atividades externas profissionais.

“Tentar”, “aprender”, “construir” são verbos que trazem a idéia de movimento, de atividade. O “desafiador” e o “novo” também aparecem no discurso desta professora, como no caso dos professores, mas aqui o sentido extrapola. Ele está colocado não nas expectativas do mercado, mas no movimento de construção da experiência pedagógica. O sentido é o próprio movimento de aprender: “Eu arriscaria dizer que só faz sentido, se a gente pensar no professor, só faz sentido a permanência dessa figura, se ele tiver alguém que redimensione a noção de aprender até para ele mesmo!” A proposta é ousada: redimensionamento da noção de aprender para o próprio professor. A busca de sentido faz destas coisas, cada mudança objetiva atrela o sujeito a um movimento de redimensionamento subjetivo de sua prática e de sua própria identidade.

Para essa outra professora, a busca de sentido gera uma ética:

Graças a Deus, a gente está conseguindo juntar pessoas que estão na mesma opção ética. Quer dizer que há uma opção ética, a gente vai também imprimir uma luta. Eu não estou falando da educação a distância brasileira, eu estou falando do nosso projeto de educação a distância. Eu acredito que é possível fazer uma boa educação a distância (...) Porque no fundo, no fundo, nossa grande motivação é a socialização, é a democratização da educação. (Profª. Angela).

Um projeto de trabalho que envolva uma “opção ética”, segundo esta professora, leva impresso a “luta” pela “socialização”, pela “democratização da educação”. O sentido está exposto naquilo que se crê: “eu acredito que é possível fazer uma boa educação a distância”. Já não se trata de competir com outros profissionais, conquistar novas posições, trata-se de um “fazer” com qualidade.

Da mesma forma, a professora Heloísa encontra o sentido de seu trabalho na sua possibilidade de ser útil aos outros:

Eu tenho uma vida profissional que eu considero muito bem sucedida. Eu tenho alunos, que ao longo da minha vida se tornaram meus amigos, que me procuram para a gente trabalhar juntos. Eu tenho uma vida acadêmica muito bem sucedida. A gente tem conseguido, no ensino a distância, fazer novos amigos e ter essa interação.[...] E a gente tem um trabalho social grande e trabalhar com população de baixa renda é muito bom! (Profª. Heloísa).

O relato esta professora deixa evidente o sentido de um trabalho que ultrapassa aquele ligado aos ideais de uma “vida muito bem sucedida”, mesmo que isso seja um fato. Trata-se de encontrar o sentido em formas de trabalho que possibilitem “fazer amigos” e realizar um “trabalho social” com a população de baixa renda.

Um ponto comum deste relato com o anterior é encontrar um trabalho que chega a ser “fascinante” por permitir uma ação que tenha como motivo principal a construção do outro:

Isso tudo te faz aprender, você tem que aprender, cada vez mais aprender! Isso para mim é cada vez mais fascinante! É um aprender que não é para aqui, é legal isso! Você estuda e “come livro” não é para você! Eu acho que não é. Você estuda e “come livro”, eu estou banalizando isso, mas eu quero colocar nesse nível, é ... é para o outro, para o aluno! É claro! Não tem outro jeito! Guardar com você, para quê? Isso tem me permitido trabalhar mais, estudar mais, aprender mais, repensar mais o papel do professor na construção do saber do aluno, na construção desse sujeito, desse ser aluno, porque na medida que eu construo, eu estou me construindo. É o que tem me permitido pensar... Como é interessante fazer uma reflexão! Reflexão, você só consegue fazer quando você pára. Isso não é automático, não é simultâneo, mas quando eu me vejo falando do ensino virtual ou mesmo do ensino convencional, eu penso: “Gente! Como é que a gente é várias coisas numa pessoa só!” Mas isso é de se perder de vista! Aprender... Aprender mas para, talvez, poder oferecer algumas contribuições para o outro... (Profª. Cláudia).

O “aprender”, que é “fascinante”, é colocado a serviço do outro. Esta professora não vê sentido na acumulação do saber para benefício próprio e se pergunta: “Guardar com você, para quê?” A oportunidade da entrevista gera um momento de parada da atividade para uma reflexão. Esta reflexão gera um questionamento. Esta questão não é uma simples interrogação, mas uma interpelação. Esta professora interpela, em seu discurso, outros professores, instituições, padrões de qualificações e competências, jogos de marketing, lógicas mercadológicas competitivas, outros discursos e inaugura um sentido próprio para suas atividades – o sentido de trabalhar para a construção do aluno como sujeito do saber.

Duas coisas, ainda, merecem destaque. Em primeiro lugar, foi possível observar que o objetivo da atividade se encontra na busca de sentido: “... porque na

medida em que eu construo, eu estou me construindo”. Em segundo lugar, ficou aparente a possibilidade de encontrar vários sentidos para uma mesma atividade “...eu penso: “Gente! Como é que a gente é várias coisas numa pessoa só! E isso é de se perder de vista!”. É um sentido para o trabalho bastante maleável, flexível, em construção, em transformação.

Para outra professora, o sentido é, fundamentalmente, uma questão de saber-se e de sabor:

Eu estou achando interessante. Eu realmente gosto mesmo do que eu faço (...) são novas frentes e isso tem alguma coisa de interessante, muito interessante mesmo, que é a aprendizagem.(...) Eu sou uma pessoa que sou comprometida com o ensino. É um interesse que eu tenho desde minha graduação e é uma coisa que continua me interessando. Eu penso que eu quero continuar, tanto formando professores quanto pesquisando. Seja no ensino, seja na pesquisa, é isso que eu projeto para frente. (Prof^a. Ana Lúcia).

Para a professora Ana Lúcia, o “interessante é a aprendizagem”. Seu interesse começa na graduação e continua. A aprendizagem se tornou o sentido de suas atividades profissionais, tem poder de lhe conferir uma identidade. Ela sabe se definir, ela sabe o que é uma pessoa “comprometida com o ensino” e, também, sabe o que quer “continuar, tanto formando professores quanto pesquisando”.

Na expressão: “Eu realmente gosto do que faço”, os termos “realmente” e “mesmo” são utilizados para dar ênfase ao verbo gostar. Com essa expressão, a professora Ana Lúcia deixa claro que gostar do que faz significa traduzir em palavras o sentido de seu trabalho, que ultrapassa demandas externas e possibilita extrair das atividades um prazer, um saborear a mais.

Esta forma de dar sentido ao trabalho difere de outros sentidos que são estabelecidos (e permanecem) apesar de demandas externas como, por exemplo, atender ao mercado de trabalho ou ocupar-se com os resultados da aprendizagem. Pelas reflexões precedentes, foi possível perceber que, a mulher encontra sentido no trabalho, não por se sentir realizada como profissional competente, mas por ter sido capaz de transpor as fronteiras das desigualdades, contribuir socialmente para o crescimento do outro e transitar com maior flexibilidade entre as esferas do trabalho assalariado e do trabalho doméstico. O sentido do trabalho é exatamente

transcendê-lo, para atingir a plenitude existencial, que se realiza não só como profissional, mas como alguém que contribui para a construção de um mundo melhor e de um sujeito mais inteiro.

5.5 - Outros sentidos dados às atividades docentes nos cursos a distância

A questão da remuneração, em algumas instituições, até o presente momento não foi totalmente estabelecida e os professores se ressentem de que há um custo adicional, cuja remuneração não alcança. Uma particularidade encontrada entre o grupo de mulheres é que duas professoras mencionam que, para além da remuneração financeira, há certo “reconhecimento”, que está ligado certo “prazer” de trabalhar. A professora Heloísa diz: “Nem sei se isso paga, porque a gente trabalha tanto para desenvolver o texto, mas realmente, é muito gratificante, tem sido muito gratificante.” (Prof^a. Heloísa).

A expressão “Nem sei se isso paga” vem demonstrar uma dúvida em relação ao valor do trabalho que a remuneração não alcança. A professora Cláudia, também, não percebe a valorização financeira ou o reconhecimento profissional esperados para as atividades que exerce:

Agora, em termos financeiros, que é um dado também, é o preço do mercado, é o preço de aula de mercado. Eu não vejo que há uma “valorização” financeira. É uma coisa tão nova, tão nova, na minha cabeça, no meu grupo... Não sei se eu tenho idéia da dimensão de valorização. (Prof^a. Cláudia).

O reconhecimento profissional, aqui tomado como “natural” passa, necessariamente, pelo valor financeiro: “em termos financeiros, que é um dado também, é o preço do mercado, é o preço de aula de mercado”, porém, não pára aí. A questão é que, segundo a professora Cláudia, existe outro tipo de gratificação pessoal que vai além da valorização financeira:

Há um reconhecimento, mas um reconhecimento natural. Há uma interação, um compromisso, uma preocupação de que as coisas estejam dando certo, não, para que a instituição seja bem sucedida, mas que isso que esteja sendo proposto, de fato, seja uma realização de uma grande equipe, sabe? Valorização e reconhecimento, eu vejo dessa natureza. (Prof^a. Cláudia).

Esta “interação”, “compromisso”, “preocupação de que as coisas estejam dando certo”, entretanto, é pessoal e aparece no vértice do engajamento profissional, tal como Yves Clot demonstra nas referências anteriores, mas pode se ler, de forma transparente, nesta colocação:

Na verdade, nós estamos muito engajados, enfiados a cabeça para ver o que vai acontecer. Seja para dar certo ou para dar errado, mas nós não podemos perder de vista uma responsabilidade que a gente tem, um compromisso mesmo e a nossa convicção, sabe? (Prof^a. Cláudia).

O desafio do trabalho está posto e o engajamento acontece, “nós estamos muito engajados, enfiados a cabeça para ver o que vai acontecer”, permeando o discurso dos professores como “interação”, “compromisso”, “preocupação”, “realização de uma grande equipe”, “responsabilidade” e “convicção”. É o engajamento subjetivo do trabalho, que toda gestão institucional sonha, um dia, em cooptar.

Homens e mulheres são capazes, sem dúvida, de se engajarem profissionalmente, com determinação e compromisso. Entretanto, é o sentido deste engajamento que deixa transparecer as diferenças de gênero, mesmo que sejam simples e pequenas evidências, que fazem com que o trabalho para algumas mulheres não se limite ao plano financeiro. Elas deixam clara a necessidade da construção de outros sentidos, que não seja, como diz a professora Cláudia, trabalhar “para que a instituição seja bem sucedida, mas que isso que esteja sendo proposto, de fato, seja uma realização de uma grande equipe”. (Prof^a. Cláudia). As professoras revelaram que buscam sentidos que sejam, então, mais “gratificantes”.

Outro ponto que merece destaque nestas análises é a relação entre trabalho e vida familiar que difere entre professores e professoras.

Kergoat (1998) aponta assimetrias e descontinuidades nas relações sociais entre os sexos no mundo do trabalho, principalmente em se tratando das dicotomias entre o trabalho assalariado e o trabalho doméstico:

O trabalho assalariado é, portanto, destinado aos homens que são dispensados do trabalho doméstico. Às mulheres, é designado o trabalho doméstico com, em alguns casos além, o trabalho assalariado. Neste caso, há, portanto, uma continuidade pelo trabalho entre a esfera do trabalho assalariado e a esfera do

trabalho doméstico. Quanto aos homens, designados ao trabalho produtivo, eles têm, certamente, também uma família, mas esta não engloba, de forma necessária, o trabalho doméstico. Trata-se, para eles, de uma esfera do “privado” sem continuidade alguma com o trabalho assalariado; existe mesmo descontinuidade pois esta “vida privada” reenvia à esfera do afetivo: ela é expressa e sentida subjetivamente em termos de amor, de sexualidade, todas as coisas que não incluem a noção de trabalho. (KERGOAT, 1998, p. 325)⁷⁸.

Sabe-se que, socialmente assinalados, homens e mulheres exercem suas atividades sem perceber que o trânsito que se verifica entre o trabalho assalariado e o trabalho doméstico não é idêntico para ambos os sexos. É importante notar que, o que se estrutura como referencial de “trabalho produtivo”, para os homens, não abrange ou pouco abrange a realidade do trabalho doméstico. A mulher tem a seu cargo, na maioria das vezes, o trabalho doméstico. Para aquela que trabalha em outras atividades, o trabalho doméstico é considerado como um “apêndice” de suas atividades.

Os dados coletados confirmam que o trânsito entre trabalho assalariado e trabalho doméstico é bem diferente, quando se trata de professores e professoras.

A maioria dos professores não mencionou espontaneamente, nenhum fato da vida familiar, mas as professoras, por diversas vezes, mencionaram a realidade doméstica, o casamento, marido e filhos.

É até curioso, você sabe que eu tenho um bebê? Um bebê de um ano, agora. Então, nesse momento, eu estou passando por uma fase de transição mesmo por que, na verdade, há um ano, tem um bebê lá que está mudando toda essa rotina, ele está se acostumando com a minha rotina e eu com a dele. E, é lógico que, neste momento, seria até bom se eu tivesse mais tempo disponível para estar levando uma vida familiar mais tranqüila. (Prof^a. Ana Lúcia).

O curioso é que a rotina dos filhos, conforme está exposta, muda a rotina profissional das mulheres-mães, pois torna preciso “adequar-se” à realidade profissional e às novas exigências do ser mãe. O desejo de “uma vida familiar mais

⁷⁸ “Le travail salarié est donc dévolu aux hommes qui sont dispensés du travail domestique. Aux femmes est assigné le travail domestique avec, en quelque sorte en plus, le travail salarié. Dans leur cas, il y a donc une continuité par le travail entre la sphère du travail salarié et celle du travail domestique. Quant aux hommes, assignés au travail productif, ils ont certes eux aussi une famille, mais cela n’entraîne pas, de façon nécessaire, le travail domestique. Il s’agit pour eux de la sphère du “privé” sans continuité aucune avec le travail salarié; il y a même discontinuité car cette “vie privée” renvoie à la sphère de l’affectif: elle est exprimée et ressentie subjectivement en termes d’amour, de sexualité, toutes choses qui n’incluent pas la notion de travail.” (KERGOAT, 1998, p.325).

tranqüila” está diretamente ligado à possibilidade de se dispor de um tempo maior para se dedicar à família, entretanto, como se desprende de outros depoimentos, nem sempre é fácil conciliar a rotina profissional e a rotina da vida familiar:

Eu estou achando muito interessante. Eu realmente gosto mesmo do que eu faço. Eu acho interessante. Há momentos em que eu fico muito cansada, talvez eu não dê conta de algumas coisas. Então, você vai recusando alguns convites... Você começa a recusar mesmo porque são novas frentes... mas isso tem alguma coisa de muito interessante, muito interessante mesmo, que é a aprendizagem. (Profª. Ana Lúcia)

Não é raro acontecer que, após o nascimento do filho, a vida profissional da mulher-mãe sofra algum tipo de desaceleramento para cobrir as tarefas domésticas. Neste relato, pode-se perceber que ao “recusar alguns convites” mantém o interesse e o desejo de manter sua vida profissional.

Além da rotina doméstica para atender os filhos, algumas mulheres sofrem descontinuidades na vida profissional para acompanhar ou se adequar à vida profissional do marido:

Depois eu me casei, fiz o mestrado em outro estado. Quando eu terminei o curso eu voltei para o meu estado e fiquei poucos meses lá, porque eu estava grávida e já entrei de licença. Quando eu voltei de licença, eu vim para Belo Horizonte porque meu marido trabalhava aqui. Aí, eu mudei para cá, pedi exoneração do estado, saí da universidade de lá e entrei aqui na universidade e aqui passei a dar aulas na graduação. (Profª. Míriam).

Por este relato, é possível observar que o destino de algumas mulheres muda ao acompanharem seus maridos: “eu mudei para cá”, “pedi exoneração do estado”, “sai da universidade de lá” e “entrei aqui na universidade”.

As mudanças no ambiente doméstico, como por exemplo, parar de trabalhar para cuidar dos filhos ou morar em outro estado para acompanhar o marido, são fatores determinantes de mudanças profissionais mais em relação às mulheres do que aos homens. Esta é uma das razões pelas quais no quadro do mercado de trabalho feminino registra-se um índice elevado de descontinuidade profissional, não sendo possível à maioria das mulheres uma carreira estável e contínua. (Kergoat, 1998).

Acrescentando ainda outra discussão em paralelo, pode-se perceber que em meio a esta ascensão feminina no mercado, outros fenômenos, associados à estrutura de classes da sociedade, parecem estar se delineando. Segundo Hirata (2000), um deles se refere ao fenômeno da bi-polarização da inserção profissional feminina:

Se a atividade feminina continua concentrada em setores como o de serviços pessoais, de serviços de saúde ou de educação, a tendência à diversificação das funções ocupadas aponta para uma situação de bi-polarização: um dos pólos constituído de profissionais altamente qualificadas e bem remuneradas (engenheiras, arquitetas, médicas, professoras universitárias, gerentes, advogadas, juízas, etc) e outro de trabalhadoras ditas não qualificadas ocupando empregos mal remunerados e não valorizados socialmente. (p. 05).

Para Kergoat (1998), esses fenômenos estão ligados aos interesses próprios das classes sociais em que se inserem as mulheres. Por um lado, estes interesses são diversos, segundo suas inserções nas relações sociais de produção. Mesmo dentro do assalariamento, as mulheres se inserem nessa relação de diversas formas. Por outro lado, o ingresso de algumas mulheres em atividades econômicas fora do lar representa a possibilidade de assalariamento de outras mulheres, através da inserção no trabalho doméstico remunerado.

Apesar da importância dessa reflexão, é necessário não excluir a participação masculina, que não é irrelevante. Ao contrário, observa-se uma tendência atual de transformação da distribuição das tarefas domésticas entre o casal em algumas famílias mais jovens cuja participação financeira da mulher é determinante para a manutenção da família. Essa re-distribuição de tarefas merece destaque:

Eu tenho por base o meu marido, vamos pensar: ele é um pai recente e ele está lá... Por exemplo, eu dou aulas de terça à sexta à noite, então, ele fica com o bebê e durante o dia, ele está trabalhando. Durante o dia, por exemplo, na hora do almoço, há momentos em que eu fico com o bebê e depois ele, então, vamos alternando. Na verdade, a gente..., esse dia de trabalho é um dia longo e penso que os sentimentos dele são muito parecidos com os meus, não vejo diferença, não. (Prof^a. Ana Lúcia).

A professora Ana Lúcia parece contar com uma divisão das tarefas domésticas paritária. Infelizmente, este exemplo ainda é raro no quadro mais geral das famílias trabalhadoras. Não se discute a importante participação de alguns

maridos ou companheiros que “possibilitam” acontecer uma realidade mais democrática entre os sexos. Os homens, certamente, “ajudam um pouco nas tarefas domésticas”, mas, o próprio termo “ajudar” indica que as tarefas domésticas ainda se encontram sob a responsabilidade das mulheres.

Estes dados confirmam o que Hirata (1998) já havia constatado em suas pesquisas internacionais, de ordem comparativa:

... houve modificações na repartição do trabalho doméstico [...] com maior participação dos homens em diferentes tarefas[...] Essa mudança parece ter relação direta com a inserção das mulheres no mercado de trabalho e sua forte participação em atividades profissionais fora do domicílio. Entretanto, essa mudança na divisão do trabalho doméstico tem um caráter restrito e tópico e não atinge o âmbito das responsabilidades domésticas, que continuam a ser atribuídas exclusivamente às mulheres. (HIRATA, 1998, p.08).

Os filhos, também, parecem contribuir com certa dose de compreensão para que as mães-profissionais possam se realizar no mundo do trabalho, conforme esta professora relata:

Eu tenho uma frase que meu filho traduziu, sabe? Quando ele tinha... Ele agora tem quinze anos! Quando ele tinha 6 anos e estava na escola, num trabalho do dia das mães, os professores pediram para ele falar da mãe e ele traduziu assim: “A minha mãe trabalha muito, tem muitos amigos e é muito feliz.” (emocionou-se) E é realmente isso! Ele foi um sábio, porque realmente é isso. Realmente, a gente trabalha muito, muito, aqui. Eu brinco que é um “banco 24 horas”, dia e noite sempre está cheio de gente! Mas a gente tem um trabalho muito gratificante, trabalhando de extensão com população de baixa renda... Então, acho que eu tenho sorte. Não tem sido fácil não porque no Brasil nada é fácil, mas eu sinto que a gente tem colhido muitos frutos. Eu sou muito otimista! (risos). (Prof^a. Heloísa).

A despeito da realidade adversa ao trabalho feminino, algumas mulheres superam cotidianamente inúmeros obstáculos e conseguem atingir seus objetivos profissionais e pessoais. Questão de “sorte”, como afirma a professora Heloísa? Talvez, pensando no contingente de mulheres que sequer são escolarizadas. “sorte” é uma definição que acoberta as diferenças de oportunidades oferecidas às mulheres, conforme sua classe social, e para todas, independentemente da origem de classe, resta a exaustiva batalha que têm que empreender para dar conta das inúmeras demandas.

5.6 - Subjetividade - engajamento em atos e valores: o sentido das atividades

Mesmo que transformações sociais e tecnológicas sejam implementadas, mesmo que algumas mulheres estejam bem sucedidas no mercado de trabalho, certamente, ainda há um longo caminho para que homens e mulheres compreendam que, se na divisão social de classes, ainda há muito a ser feito para se alcançar justiça social, na divisão sexual do trabalho, seja ele doméstico ou profissional, muito mais ainda há para ser feito:

Enquanto a atribuição social das responsabilidades domésticas e familiares continuar a recair sobre a mulher e o modelo da “conciliação” entre vida profissional e vida familiar for pertinente exclusivamente para as mulheres, as bases em que se sustenta a divisão sexual do trabalho não parecem estar ameaçadas nos seus fundamentos. (HIRATA, 1998, p.10).

Essas reflexões, feitas numa perspectiva comparativa de gênero, revelam características de uma subjetividade marcada pela heterogeneidade dos sentidos dados ao trabalho docente e, paralelamente, tentativas de se criar novas configurações de gênero.

As referências teóricas sobre o campo do ensino superior não podem conceber a educação a distância apenas como uma simples modalidade de ensino, à parte da educação como um todo. Ocasionalmente somente pela introdução de “novas” formas de tecnologia ou a emergência de “novos” métodos de ensino. A educação a distância provoca não só uma redefinição das atividades docentes, do ensinar e do aprender, mas proporciona, aos professores e professoras, a possibilidade de repensar posturas e identidades, se posicionarem como sujeito do trabalho.

A ação conjunta de pedagogos, profissionais das letras, das ciências exatas e humanas, economistas, engenheiros e, também, administradores e gestores aponta para a busca de um sentido conjunto para o trabalho, que se traduz no esforço de professores, homens e mulheres, artesãos e artistas, para tecer as redes da educação a distância.

Diante dessa diversidade, é importante lembrar que, conforme Enguita (1991) afirma, a “natureza” do trabalho docente se mantém, porque o sentido subjetivo dado

ao trabalho por cada professor ou professora, produz as regulações necessárias para que esta se mantenha.

É por isso que, seja na operacionalização das tecnologias de comunicação e informação, ou seja, na organização do trabalho pedagógico, atividades que muitas vezes deixam encobertas as assimetrias de gênero, as transformações no campo de trabalho docente passam por um contínuo movimento de ressignificações de sentidos e engajamentos em atos e valores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas considerações podem ser colocadas, mesmo restando a impressão de que o término dessa pesquisa apresenta o muito a ser pesquisado sobre o tema. A educação sempre esteve e estará vinculada às condições sociais, econômicas e culturalmente configuradas e, nesse sentido, às políticas do uso tecnológico de cada sociedade e de cada época. As transformações técnicas se refletem na sociedade, na escola e na prática de cada professor, ocasionam mudanças das metodologias e didáticas, portanto, as transformações não se limitam ao campo das técnicas.

Tomando esse momento, em que se faz a implementação de programas de ensino a distância, em que grupos de professores e professoras formam equipes multidisciplinares com o objetivo comum de implementar tais programas, buscou-se investigar e analisar, as relações de poder, a mobilização e a expressão das subjetividades, implícitas nos sentidos colocados nas atividades docentes, o que há de comum e de diverso.

Tomando esse momento, em que se faz a implementação de programas de ensino a distância, em que grupos de professores e professoras formam equipes multidisciplinares com o objetivo comum de implementar tais programas, buscou-se investigar e analisar, as relações de poder, a mobilização e a expressão das subjetividades, implícitas nos sentidos colocados nas atividades docentes, o que há de comum e de diverso.

O contexto do trabalho docente está significativamente modificado com a incorporação das tecnologias da informação e comunicação. Pela mediação tecnológica, cria-se um espaço social maior que expande as possibilidades de trocas sociais, as interações de linguagens e os usos tecnológicos.

Como toda tecnologia surgida no contexto de uma sociedade mundial marcada por contradições sociais, as tecnologias de informação e comunicação trazem ambigüidades no que se refere à intencionalidade de sua criação e às alternativas sociais de seu uso. Na medida em que as tecnologias de comunicação e informação abrem aos usuários inúmeras possibilidades de acesso a fontes de dados e de criação cultural e científica, o acesso às bases de informação e pesquisa

pode, nas mãos de um professor, se tornar fonte de produção do conhecimento, o que é especialmente valorizado no mercado profissional do ensino superior.

Verificou-se que processo de trabalho do professor se modifica ao ser introduzido o componente tecnológico de rede que permite a intercomunicação à distância, em tempo real. O trabalho se torna mais complexo: a responsabilidade do professor aumenta, exige-se o desempenho de tarefas mais abstratas e uma nova organização nas relações entre professor e aluno, professor e grupo de alunos e entre eles e os diversos membros da equipe do programa.

Verificou-se que processo de trabalho do professor se modifica ao ser introduzido o componente tecnológico de rede que permite a intercomunicação à distância, em tempo real. O trabalho se torna mais complexo: a responsabilidade do professor aumenta, exige-se o desempenho de tarefas mais abstratas e uma nova organização nas relações entre professor e aluno, professor e grupo de alunos e entre eles e os diversos membros da equipe do programa.

Perceber que o ensino, como um processo de trabalho, é significativamente diferente do trabalho em linha de montagem, do trabalho doméstico, do trabalho de escritório e perceber que o processo de trabalho da educação presencial é diferente do da educação a distância fica fácil, difícil é compreender as relações “invisíveis”, os discursos silenciados, as reticências.

Partindo-se do pressuposto de que a atividade é o suporte material e a parte evidente da subjetividade, um grupo de professoras e de professores trouxe, através da análise de suas trajetórias, suas atividades e das condições variadas do exercício da profissão, uma diversidade de sentidos para o que chamamos “trabalho docente”.

Dentro do universo pesquisado, tornou-se claro que a função primeira do trabalho dos professores e professoras é, e sempre foi, a educação, ocorra ela por qual meio tecnológico for de base rudimentar ou avançada.

Para os professores entrevistados, a educação é concebida como prática social que atende à necessidade de introduzir crianças, jovens e adultos, em um mundo material de objetos e em um mundo simbólico de cultura previamente estabelecida e em contínuo processo de transformação. Através da educação, esse

patrimônio de bens materiais e de valores simbólicos fundamentais é devidamente reconstruído.

Os indivíduos são instituídos como sujeitos humanos, não somente por permitir-lhes o domínio das técnicas herdadas do patrimônio humano, mas também por autorizar-lhes o domínio do código que circula neste universo, através do qual se pode intervir sobre ele.

Alguns professores relataram o grande desafio de saber lidar com alunos que não apresentavam conhecimentos e acesso tecnológicos suficientes para acompanhar cursos *on line* e enviar trabalhos anexados em mensagens eletrônicas. Na virtualidade, os lugares não são mais “lugares comuns” e o professor deixa de ser a figura central, responsável pela emissão do saber, para se tornar o interlocutor do aluno, aquele que media a relação deste com o conhecimento.

Pode-se dizer que o grande desafio dos professores, na educação à distância, não seja o de saber operar as inovações tecnológicas, nem ensinar aos alunos como é lidar com as tecnologias, muito menos será o de criar “*máquinas de ensinar*”, o grande desafio é fazer compreender que a inovação tecnológica obedece a jogos de poderes e leis de mercado, próprias da sociedade na qual está inserida. O desafio é questionar as produções tecnológicas direcionadas para a escola, perceber que o sistema educacional e a escola apropriam-se das produções tecnológicas, a partir de um ponto de vista ético, político-ideológico, pedagógico e didático determinado. Daí, a importância que representa o desafio de ministrar cursos de forma mais regionalizada, vinculando-o à realidade do país e a nossa cultura.

Os professores, para lidar com toda essa realidade de desafio constante, precisam de uma dose extra de coragem e criatividade para que permaneçam e continuem economicamente ativos e atrativos ao mercado de trabalho. A apropriação do saber tecnológico passa pelo saber utilizar, mas também, saber como, porquê e para quem as utilizar e, sobretudo, exige dos professores novos posicionamentos quanto à responsabilidade, à autonomia intelectual, à reflexão crítica, à criatividade, capacidade de ensinar, aprender e manipular instrumentos tecnológicos, além da reorganização do tempo e do espaço de trabalho.

É importante registrar que os professores, de maneira geral, levam em conta a realidade social e política em que vivem e trabalham os milhares de outros professores brasileiros, entre leis, grandes e pequenos projetos, cujo sentido pouco se acrescenta à prática cotidiana.

Além do controle e da dominação capitalistas, a escansão do uso do tempo e do espaço cria um paradoxo. Por um lado, há uma intensificação do trabalho docente, com aumento do número de alunos e tempo de dedicação. Por outro lado, essa abertura possibilita ao docente organizar seu tempo e espaço de trabalho de forma mais livre, inclusive para garantir uma mobilização profissional, caso seja necessária. Assim, pode-se apostar que essa abertura significa, também, avanços no processo de emancipação docente, na medida em que oferece democratização do acesso à informação, ao desenvolvimento do pensamento, da ação e da cooperação entre os sujeitos no trabalho, possibilidade de intercâmbio entre a classe.

Durante o percurso dessa tese, buscou-se estabelecer a interlocução com Leroi-Gourhan, Leontièv, Yves Clot e outros autores que fazem aproximações importantes para o desenvolvimento da teoria da ação e da subjetividade.

Com Leroi-Gourhan, foi importante significar o valor das técnicas e refletir sobre as origens da humanidade quando, a partir do uso das técnicas mediadas pelo simbólico, ocorreu o rompimento radical com a imediatez animal, tornando possível o desabrochar da cultura humana. Para toda a espécie humana e, também, para cada um de seus representantes, o agir sobre o mundo é o agir sobre a técnica. Através dela, o mundo é apropriado e transformado, processo que possibilita a transformação do homem.

O mundo do trabalho, socialmente e sexualmente organizado, traz dicotomias e possibilidades, porque gera um espaço potencial de criação, individual e coletiva, espaço de mudanças. As contradições que aparecem exigem soluções, demandam movimento de busca de novos sentidos, alguns passando inevitavelmente por acordos sistemáticos entre grupos e sujeitos humanos.

Para entender o sentido do trabalho docente, foi necessário aproximar-se um pouco mais do funcionamento psíquico, percurso, às vezes, árduo, a partir das

leituras sobre a teoria elaborada por Leontièv, especialmente, suas reflexões sobre a atividade humana.

A compreensão da estrutura geral das atividades proposta por Leontièv permitiu entender que, no processo de formação das atividades, existe uma parcela de atividades mentais internas e outra formada por atividades práticas externas. Todas essas atividades estão englobadas numa única estrutura baseada em motivos, objetivos e ações. Ao compreender como se opera o processo que movimenta o sistema de atividade humana pode-se chegar a entender como se opera as pequenas e grandes mudanças no mundo do trabalho.

Foi possível compreender como a atividade cumpre um papel fundamental na vida psíquica dos sujeitos exatamente porque cumpre “a função de suportar o sujeito dentro de uma realidade dos objetos e sua transformação em realidade subjetiva.” (LEONTIÈV, 1983, p.74); e, como a formação das ações está subordinada à determinação dos objetivos.

A atividade da educação a distância traduz um desafio operacional-tecnológico que tende a ser superado. Os movimentos de ajuste evidenciam investimentos de custos subjetivos dos professores para se adequarem à nova realidade e às exigências profissionais. As equipes de professores apresentam uma mistura de gêneros, mantém uma forma didática semelhante à desenvolvida no presencial, mas em contrapartida, um movimento exigente de inovação de métodos e técnicas de ensino. Mesmo que seja o mesmo professor do presencial, que dá as aulas de educação a distância, o processo de trabalho se torna diverso. Importante, entretanto, é não esquecer que o ensino, seja presencial ou à distância, sofre as mesmas pressões que afetam os trabalhadores em geral.

Em primeiro lugar, as atividades de trabalho não foram, não são e não serão exercidas do mesmo modo, mesmo que os sujeitos estejam trabalhando em equipe porque cada um traz, de outros espaços e de outras temporalidades, suas experiências, seu lugar social, suas crenças e valores. Este fato, entretanto, não inviabiliza o trabalho coletivo. O que possibilita a realização do trabalho conjunto é o movimento de disponibilidade de investimento psíquico, para a conquista de um sentido comum, quando tais diferenças se neutralizam, até certo ponto, para dar

lugar à criação de um engajamento coletivo, que expresse a realização de um mesmo objetivo.

Fica claro que, durante a construção da docência de educação a distância, a comunicação entre as equipes de professores e entre professores e seus alunos circula como produto coletivo e, também, como um movimento de sentidos subjetivos próprios de cada sujeito, de maneira tal que o processo educativo, apesar do contínuo controle feito pelas instituições, tende a se expandir no universo do conhecimento e na liberdade de pensamento.

É pela mediação da linguagem oral e, no caso da educação a distância através dos elementos sinalizadores, da linguagem escrita, que os sentidos das atividades vão sendo produzidos, construídos e incorporados como valores e regras de atuação. Da mesma forma, é através da linguagem, comunicação, diálogo e confronto, que se expressam as tensões oriundas da organização do trabalho.

A prática da educação a distância traduz um desafio operacional-tecnológico que tende a ser superado. Os movimentos de ajuste evidenciam investimentos de custos subjetivos dos professores para se adequarem à nova realidade e às exigências profissionais. As equipes de professores apresentam uma mistura de gêneros, mantém uma forma didática semelhante à desenvolvida no presencial, mas em contra partida, um movimento exigente de inovação de métodos e técnicas de ensino. Mesmo que seja o mesmo professor do presencial, que dá as aulas de educação a distância, o processo de trabalho se torna diversos. Importante, entretanto, é não esquecer que o ensino, seja presencial ou à distância, sofre as mesmas pressões que afetam os trabalhadores em geral.

Da aquisição do objeto, através de funções biológicas vitais e elementares dos reflexos psíquicos, à formação de sua imagem psíquica introjetada, caminhou-se na reflexão de que a evolução da ação é possível pela via da estruturação sistêmica de atividades, ações e operações. Dentro deste sistema, as significações da linguagem, assim como os instrumentos técnicos, não são simples geradoras de idéias, mas assumem a função de mediação, canalizando as ações para atingirem objetivos mais econômicos e eficazes. O conjunto de significações dadas socialmente é um patrimônio acumulado de milênios. São símbolos, conceitos, ferramentas e técnicas,

formas e estéticas, mitos e verdades, ou seja, um campo vasto de sentidos que possibilita a compreensão da realidade.

Procurou-se, nessa tese, ir além de uma simples reflexão sobre a utilização destas tecnologias, pois, como dizia Leroi-Gourhan, “o que nos ameaça, não é o fato do mundo ser regido pela técnica, mas a perda dos valores fundamentais”. Os valores fundamentais estão interligados às questões éticas. A garantia de vida, liberdade e igualdade entre os povos sobrepujam os valores expandidos pelo capitalismo.

O desenvolvimento teórico de Yves Clot permitiu o aprofundamento na teoria da psicologia do trabalho para o estudo da subjetividade, numa tentativa de superar as dicotomias que impedem articulações entre conceitos psicológicos e sociológicos. Assim, em contraponto ao legado cartesiano que diferenciava claramente dois mundos: o de dentro e o de fora, o mundo objetivo e o sujeito, o mundo interior e o mundo exterior, pode-se pensar que a realidade psicológica se apresenta sob a forma material e concreta da atividade e que, a realidade social se abre a novas perspectivas para sua investigação.

No campo das relações profissionais, novas interações e articulações nos papéis da relação professor-aluno e da relação professor-instituição despontam. Essa reorganização de papéis vem redimensionando uma maneira peculiar de ser e de se reorganizar, resta ainda ao professor reconhecer-se diante desse campo ainda desconhecido e aceitar mais esse desafio.

Os professores, de um modo geral, parecem engajados em suas atividades. Alguns, com mentes inquietas, deixam revelar espírito de mudança criativa, outros parecem mais estabilizados dentro da estrutura institucional a qual pertencem. Todos buscam evidenciar a necessidade de criação de sentidos mais eficazes para lidar com a realidade e realizar as atividades docentes. Há, entretanto, fatores que se acrescentam aos tecnológicos e aos econômicos, fatores subjetivos, formas de organização interpessoais, formas de reorganização da relação profissional entre os sexos.

A instituição que, também, é parte intrínseca neste processo, participa de um jogo de captura deste engajamento subjetivo, dele se beneficia, ao mesmo tempo em

que, os professores e as professoras envolvidos também buscam, individualmente, seus próprios benefícios de realização profissional.

É importante perceber que as estratégias tayloristas de controle do trabalho não deixam de existir, apesar do avanço tecnológico, ao contrário, passam a tomar novos disfarces, envolvendo o sujeito nas conseqüências de seu trabalho, Nas experiências estudadas, os resultados finais dos cursos ministrados estão diretamente ancorados e dependentes dos desempenhos dos(as) professores(as). O que atesta o fracasso dos cursos é o número de desistências e as constantes avaliações durante o curso. O êxito, por sua vez, é atestado pela instituição com a decisão de continuidade do curso, o que significa, para os professores, a manutenção de sua condição de trabalho.

As instituições educacionais brasileiras têm investido em projetos de ensino à distância, em recursos tecnológicos e em condições de trabalho, entretanto, questões fundamentais como remuneração e uso do tempo de trabalho são preocupantes, pois se percebe um processo de intensificação do trabalho docente e ausência de políticas de retribuição consoante a essa nova forma de uso da força de trabalho dos professores.

Repensar e recriar a prática pedagógica e se engajar no desafio tecnológico evidenciam um movimento subjetivo de investimento profissional que tenta se adaptar a este momento de transição e às novas exigências da profissão. No ambiente de trabalho, os professores podem estabelecer, interpretar, aplicar e modificar as atividades realizadas. Assim, cabe aos professores, a partir dos engajamentos subjetivos colocados em suas atividades cotidianas de trabalho, propor sentidos novos para a educação a distância. Não são sentidos tirados do nada, são sentidos gerados em conjunto, saberes pessoais que passam a interagir com outros saberes que, individual ou coletivamente, são propostos e resignificados.

A noção de engajamento subjetivo, proposta por Yves Clot, vem dar ao sujeito uma posição única: sujeito da ação. É por intermédio deste engajamento na ação que tudo se coloca em movimento. Movimento pleno de tensões e contradições, pois, se por um lado, permite o controle, por outro, propicia a emancipação. Ao se explicar como toda mudança passa, necessariamente, pelo motor da atividade

humana, pretendeu-se demonstrar que as posições subjetivas podem produzir transformações coletivas no mundo do trabalho.

Ao relatarem suas histórias profissionais, de um modo geral, os professores mesclaram suas vivências passadas e presentes da educação presencial, com a vivência recente da educação a distância, indicando que os fatos relacionados a sua prática atual e o convívio direto com questões relativas às inovações tecnológicas estão intimamente relacionadas às experiências precedentes. Há, entretanto, diferenças significativas na forma como os professores e as professoras vivenciam a experiência proposta. As análises realizadas oferecem contribuições para perceber essas diferenças nos sentidos dados às atividades e aos processos de trabalho.

Um processo de intensificação do trabalho foi registrado, com os professores relatando aumento do número de alunos e maior complexidade nas relações pedagógicas individualizadas, nas atividades de acompanhamento e correções das avaliações dos trabalhos discentes. Vários fatores estão associados a esta intensificação do trabalho, como a diversificação dos espaços de trabalho, que coloca ao professor a contingência de trabalhar em seu domicílio ou até mesmo em outra cidade ou país, se em viagem. Há também a indeterminação do número de horas de trabalho, inclusive com a utilização dos fins de semana e dos períodos noturnos. Além disso, todo um trabalho de elaboração de códigos de linguagem que traduzam e transmitam, de forma rápida e eficaz, a mensagem do ensino.

Causa perplexidade a constatação desse conjunto: de um lado, intensificação do trabalho, desregulamentação de jornada de trabalho e falta de um sistema compatível de remuneração e, de outro, meios tecnológicos tão avançados, inclusive de controle. Não seria mais uma omissão frente à exploração do trabalho, deixar sem discussão uma questão tão importante como esta?

O que Yves Clot chama de “custo subjetivo”, Dejours chama de “sofrimento psíquico”. Entre os dois conceitos há uma correspondência, ambos revelam as conseqüências do aumento da intensificação do trabalho para os trabalhadores, da aceleração compulsória da produtividade. Optou-se pelo trabalho com Yves Clot porque este teórico oferece oportunidade de investigar as relações de trabalho sem dar uma ênfase excessiva nos aspectos psicopatológicos do trabalho. Os custos

subjetivos revelados nessa tese foram registrados em formas de estresse, cansaço físico e mental, que são interpretados como inerentes ao movimento de busca de sentido da profissão docente, embora se tornem mais intensos pelo fato dos professores assumirem, também, as responsabilidades dos novos desafios da educação à distância.

Ainda durante a pesquisa, um aporte que articulasse duas dimensões – relações de gênero e subjetividade –, foi criado para se interrogar as transformações que ocorrem no trabalho docente, ao mesmo tempo, tão antigo e tão atual.

Esta pesquisa evidenciou a diversidade de estilos dos professores ao exercer as atividades docentes, cada um tem necessidades próprias, objetivos pessoais, um estilo cognitivo determinado, usa estratégias de aprendizagem que lhe são mais positivas, possui um ritmo de exigência específico, tudo isso reflete, certamente, sua subjetividade que fica posta nas atividades que realiza. Este estilo varia, mais ainda, entre os gêneros, masculino e feminino.

No campo das relações de gênero, foram feitas interlocuções com Hirata, Kergoat e outros pesquisadores que desenvolvem estudos na área do trabalho com substrato na teoria das relações de gênero e na teoria da divisão sexual do trabalho.

Na análise bibliográfica sobre o tema “trabalho”, percebeu-se que a maior parte dos estudos toma o sexo masculino como elemento neutro para falar de certa “homogeneidade” que, na realidade, não existe. Desta forma, ficam lançadas ao silêncio, importantes vivências de gênero que poderiam contribuir para as análises do trabalho, mas permanecem no vazio e na invisibilidade. A tendência é jogar esta questão para a invisibilidade, tornando-a uma “verdade estável”. Isto, porém, tem sido questionado por outros pesquisadores que demonstram evidências de como as relações de gênero são determinantes no mundo do trabalho, indicam a necessidade de reestruturação das organizações, provocam o diálogo entre a organização e divisão sexual do trabalho, provando que não há nada tão imutável como se acreditou um dia.

Um outro ponto interessante é que uma outra parte das pesquisas e dos estudos sobre o tema “trabalho” que incorpora a questão das relações de gênero, prioriza o sexo feminino como elemento de análise, para falar das desigualdades e

das explorações dirigidas às mulheres no mundo do trabalho, mas esquece a dimensão relacional dos gêneros.

As trajetórias profissionais se diferenciam conforme as relações de gênero. Os conhecimentos e habilidades requeridos e o posicionamento funcional nos programas de educação a distância mantêm a mesma configuração dos gêneros: os homens se encaminharam (ou foram encaminhados) para o trabalho de suporte tecnológico ou de gestão e as mulheres para o trabalho de suporte pedagógico.

A organização do trabalho docente, apoiada em equipes mistas de trabalho compostas por professores e professoras, entretanto, mantém as configurações tradicionais segundo os sexos. As mulheres se mostraram ocupadas com os processos da didática pedagógica dos cursos à distância, atividade destinada a manter adequado o elo da relação entre professor e aluno, agora mais complexo em virtude da distância. Os homens, por sua vez, se encarregaram da gerência e operacionalização das técnicas, buscando garantir o funcionamento dos cursos a distância, a partir dos conhecimentos legados pelas áreas de ciências exatas e gestão administrativa. Este dado revela que a divisão sexual do trabalho pré-existente e dominante, que mantém homens e mulheres em áreas diferentes se reproduz, no cenário do trabalho docente a distância, apesar da sistemática adotada de organização de trabalho em equipes.

Mudam as tecnologias, modificam-se os meios de trabalho, mas as relações entre os sexos se mantêm e se reproduzem como um processo histórico, social e cultural ainda arraigado, de mudança exponencialmente mais lenta comparativamente à rapidez do avanço da base física e tecnológica.

Isso não significa dizer, que não esteja ocorrendo mudanças. Percebeu-se um movimento mútuo de interesse pelos saberes que circulam em cada um desses campos socialmente assinalados, indício de que, talvez, exista a possibilidade de uma reorganização do trabalho, que supere as segmentações.

As características discutidas e as condições sociais e políticas em que se encontra inserido o trabalho docente delineiam formas diversas de realizar a atividade docente e de ser professor que, segundo sua história biográfica, seu

gênero e sua trajetória profissional, vêm determinar o modo subjetivo de agir na profissão e os valores com que os professores fazem suas escolhas profissionais.

A guisa de conclusão, pode-se dizer, diante de tudo que foi refletido nesta tese, que o professor de educação à distância tem se revelado um verdadeiro artista para dar conta de tecer essa rede em que se transformou o exercício de sua profissão. Pode-se dizer, ainda, que a prática educacional aponta para uma pluralidade de formas de exercício profissional. A lógica econômica do mercado educacional exige do professor uma versatilidade teórico-metodológica que o transforma numa figura ímpar, um misto de artesão e artista de uma “nova” mídia. E, o que é um artesão? O artesão, com certeza, não é o produtor de produtos de massa. O artesão tem um pouco de sonhador e de artista. Cada novo objeto que trabalha é objeto de criação, uma invenção. Traz em si, uma estética e uma nova forma de conceber e de trabalhar.

O que traz de particular o artista? O artista faz prevalecer o objetivo de satisfazer o gosto estético, produzir com originalidade e singularidade.

Numa economia capitalista de mercado, entretanto, poucos são os artesãos e artistas que resistem.

Se o professor artesão-artista não intervém na produção do conhecimento, se não detém o produto de seu trabalho, se o que executa não é o que planeja ou produz, estará ele de volta à antiga lógica taylorista do trabalho? Num primeiro momento, parece que há certa ambivalência e ambigüidade nisso tudo. Em que sentido o professor se parece com o artesão e com o artista? De fato, o professor sofre as ambigüidades da realidade mercadológica. Ele é um profissional e precisa ser técnico, mas não pode ser apenas um técnico, necessariamente ele tem que ser plurivocado: dele é exigido que seja um especialista, um profissional competente e, principalmente, que saiba conviver com a tecnologia, transitar nos campos do ensino, da extensão e da pesquisa, ser “flexível” e assumir diversas atividades.

A possibilidade de flexibilidade psíquica permite ao professor aderir à educação a distância e, ao mesmo tempo, realizar atividades da educação presencial. Para ele, será preciso dominar técnicas diversificadas de ensino, de

forma a fazer o trânsito entre aulas virtuais e presenciais e, em certos casos, entre o campo do ensino, da extensão e da pesquisa.

Ao fazer extensão, o professor deverá circular para além dos mundos da escola, para uma aproximação com a comunidade e com a sociedade em geral, sendo agora proposto que, na virtualidade sem fronteiras do conhecimento humano, torne o mais possível concreto e real, tudo que se encontra no mundo virtual.

Ao professor é mister investigar, a pesquisa não será, para ele, apenas a solução de um problema. Qualquer pesquisa é sempre decorrente de uma interrogação, de um conjunto de perguntas gerais e específicas. Como pesquisador, o professor não pode deixar de evidenciar seu lado de “filósofo”, sua habilidade de fazer as grandes interrogações, as grandes buscas e as grandes descobertas.

Na medida em que navega pela rede de conhecimento virtual, que cria espaços de pesquisa e discussão com os alunos, suas indagações encontrarão um universo cultural tão gigantesco que suas possibilidades se multiplicam e extrapolam suas tentativas de sistematização do saber.

O que se percebe é que, tendo introjetado o modelo pedagógico de anos de trabalho em educação presencial, na medida em que começa a exercer as atividades de educação à distância, o professor não deixa de continuar a aprimorar seus métodos e suas teorias, continua a observar os fenômenos dentro das relações pedagógicas, buscando formas de superar o senso comum. Mas, a tarefa se torna árdua quando se trata de separar, na miscelânea de informações da rede virtual, o que é científico e o que é senso comum.

O professor, assim, se torna um especialista do geral, sem ser um fazedor de tudo, mais um generalista no sentido que o seu objetivo acaba por não ter limites. Neste sentido, pode-se dizer que o professor é um artesão e um artista. Aciona sua própria imaginação e criatividade, aciona a imaginação e criatividade do aluno e, ao mesmo tempo, faz perguntas à realidade para manter a intensidade da busca.

O professor se torna, cada vez mais, um artesão-artista, apesar de se encontrar, paradoxalmente, em parte inseguro e em crise. A crise, aqui, é crise de discernimento, de avaliação permanente e de crescimento, de condições materiais que possibilitem efetivar suas possibilidades de artesão e de artista. Da crise parte o

motor e alma da crítica que impulsiona o professor à busca do conhecimento e de superação desses limites.

Não deveria se limitar a corresponder às expectativas dos alunos, não deveria ceder às exigências dos empresários da educação e nem se restringir a responder às demandas da sociedade ou mostrar solução para problemas práticos.

O saber científico, a ele não consola, pois, cada vez mais abre-se para problemas maiores. Mesmo que a tecnologia hoje traga uma carga enorme de positividade para seu trabalho, mesmo que seja difícil encontrar respostas, elaborar, em definitivo, critérios de cientificidade e de profissionalização, o professor continuará se perguntando o que é a ciência, buscando e fazendo ciência, o que é ensinar e aprender, tornando possível o ensino e a aprendizagem. A ele compete fazer a ciência pedagógica e transitar pelo universo de conhecimento, demonstrar a problematização e a complexidade das escolhas e as possíveis conseqüências destas escolhas.

Enquanto ciência e disciplina institucionalizada, formalmente e legitimamente reconhecida, a prática pedagógica constitui-se um aparato teórico metodológico conceitual, de métodos e técnicas de ensino qualificado e consolidado que permite produzir conhecimentos científicos sobre a realidade do ensino e do aprendizado. O conhecimento científico gerado pela prática pedagógica deveria oferecer aos professores a capacidade de *“la maîtrise”*, racionalmente e economicamente, gerir o ambiente da sala de aula virtual e levar os alunos a gerir as sociedades reais.

Se todos os alunos-cidadãos são gestores de si mesmos e da sociedade, a prática dos professores, seja ela presencial ou à distância, torna-se instrumento indispensável de formação dos cidadãos, conseqüentemente, é mister que este profissional faça circular de maneira formal e informal idéias e conhecimentos necessários à sociedade (democratização do saber, incluindo-a nos sistemas presencial e virtual de ensino público e privado).

Parece ser este o caminho para que os professores possam realizar, em sua subjetividade, sua vocação de mestre artesão-artista desta nova mídia. Usar suas habilidades, competências, criatividade para favorecer o trânsito do conhecimento

virtual e garantir alternativas democráticas ao saber. É desafio e, apesar da vontade, nem sempre os professores conseguem.

Pressionados pelos empresários da educação, pelos “alunos-consumidores” dos “produtos educacionais”, por um mercado de trabalho cada vez mais árido e competitivo, os professores correm o risco de se tornarem meros fazedores de aulas e reprodutores de conhecimentos. Vêm-se assaltados por uma sobrecarga de trabalho e pelas profundas modificações das relações do trabalho. É por esta razão que a tecnologia não pode ser discutida como mero recurso do fazer pedagógico.

Toda essa discussão revela que a existência de lugares comuns e campos de invisibilidade. Se, por um lado, existe a tendência à taylorização do trabalho docente também na educação à distância, quando o profissional que executa não é o profissional que planeja ou produz o texto, por outro lado, percebe-se que o professor está mudando. Certamente, essa atividade docente nunca será aquela de uma cadeia de montagem, de operações simples e rotineiras.

As atividades docentes trazem, de modo implícito, o apelo ao professor de “aprender a aprender” e, mais ainda, o apelo de “pensar, simbolizar e criar”. O ensinar requer, neste caso, uma capacidade de criação, a chave mestra do trabalho do professor. Criação que sobrepuja o “adestramento” das habilidades que não são suficientes para um tipo de trabalho que se torna rapidamente obsoleto.

Não atrás, mas diante da virtualidade, os professores buscam a possibilidade de um saber-fazer que vá além, que ensine o que a ciência desvende, descobre e revela, que percorra com cada aluno, mesmo que seja “um a um”, o caminho da busca e da construção do conhecimento.

Sem dúvida, precisam se arriscar, por em suspenso o medo do desconhecido e potencializar sua subjetividade e o mundo virtual; precisam se perder no espaço cósmico de cada aula, se desapropriar das próprias imagens previamente concebidas, em direção ao conhecimento e à interação pedagógica.

Diante da virtualidade, será possível essa liberdade de passar, através do distanciamento, pelos níveis da dialética, da objetivação e chegar à compreensão de si, do outro, da própria estrutura, do próprio sentido da vida e das próprias referências? Para tanto, é com certeza, fundamental ter coragem de decolar e

descolar-se, de navegar por mares nunca antes navegados e prontos a fazer naufragar.

Viver essa aventura, saber-se diante do virtual e diante do outro é, também, refazer-se, num contínuo exercício de ressignificação, para reconhecer-se.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABARCA, José. Profesores que se inician en la docencia; algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, La Plata, nº 19, p. 51-100, enero-abril 1999.

ABRAMO, Laís y TODARO, Rosalba. Género y trabajo en las decisiones empresariales. *Revista Latino Americana de Estudios del Trabajo*, Campinas, ano 04, n. 07, p.77-96, jul.1998.

ABRAMO, Laís e ARMIJO, Marianela. Cambiio tecnologico y el trabajo de las mujeres. *Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, UFRJ/IFCS, v.5, nº1, p.31-67, jan.1997.

ABREU, Alice. Mudança Tecnológica e Gênero no Brasil; primeiras reflexões. *Revista Novos Estudos*, São Paulo, nº35, p.121-132, mar. 1993.

AGRE, Phil. Criando uma cultura da Internet. *Revista USP*, São Paulo, nº 35, p. 114-117, set./nov., 1997.

AKOUN, André, ANSART, Pierre. *Dictionnaire de Sociologie Le Robert*. Paris: Seuil, 1999, 587 p.

ALONZO, Philippe. *Femmes et salariat; l'inégalité dans l'indifférence*. Paris: L'Harmattan, 2000, 125 p.

ALBUQUERQUE, Nilza. A educação a distância e a formação continuada e inicial de educadores. *Revista de Educação*, Brasília, AEC, nº109, p.128-139, 1998.

ALDEMAN, Míriam. O gênero na construção da subjetividade; entendendo a "diferença" em tempos pós-modernos. *Revista de Ciências Humanas*, Curitiba, Editora da UFPR, nº7-8, p.09-22, jul./ago.1998-99.

APPAY, Béatrice. Individuel et collectif; questions a la sociologie du travail et des professions. *Cahiers du GEDISST*, nº 06, Paris, IRESCO/CNRS, p.57-92, 1993.

APPLE, Michel, TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? *Revista Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4., p. 62-73, 1991.

APPLE, Michel. As novas tecnologias em educação; parte da solução ou parte do problema. In.: _____. *Trabalho docente e textos; economia política das relações de classe e gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.150-173.

APPLE, Michel. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 60, p. 03-14, fev. 1987.

ARMENGOL, Miguel. Tecnologia y educación a distancia. *Educação a Distância*, Brasília: INED/CEAD, nº 6, p. 09-13, nov. 1994.

BASTOS, Antônio. Mudanças tecnológicas, cultura e indivíduo nas organizações; o desafio de construir sistemas de trabalho de alto desempenho. *Psicologia; Teoria e Pesquisa*, Rio de Janeiro, v.13, p.317-327, 1997.

BACKHEUSER, Everardo. Inquérito sobre qualidades do professor. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. IV, nº10, p.182-209, abr. 1945.

BARRETO, Raquel (Org.), PRETTO, Nelson, et al. *Tecnologias Educacionais e Educação a Distância; avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro, Quartet, 2001, 192 p.

BARRETO, Raquel As políticas de formação de professores; novas tecnologias e educação a distância. In.: BARRETO, Raquel (Org.), PRETTO, Nelson, et al. *Tecnologias Educacionais e Educação a Distância; avaliando políticas e práticas*, Rio de Janeiro, Quartet, 2001, p.10-28.

BARTOLI, Marc. Productivité et performances. In.: KERGOAT, Jacques et al. (sous la direction de). *Le monde du Travail*, Paris: La Découverte, 1998, p. 287-296.

BASTOS, Antonio Virgílio. Mudanças Tecnológicas, Cultura e Indivíduo nas Organizações; o desafio de construir sistemas de trabalho de alto desempenho. *Psicologia; Teoria e Pesquisa*, Rio de Janeiro, v.13, nº 03, p. 317-327, set/dez 1997.

BEILLEROT, Jacky, BLANCHARD-LAVILLE, Claudine, MOSCONI, Nicole. (sous la direction de) *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan, 1996, 358 p.

BERINO, Aristóteles. *Elementos para uma teoria da subjetividade em Marx*. 1994, 187f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

BERTAUX-WIAME, Isabelle. Les rapports sociaux de sexe; un objet social masqué ? À propos de La Poste. *Cahiers du GEDISST; un continent noir le travail féminin*, nº 26, Paris: L'Harmattan, p. 59-77, 1999.

BISILLIAT, Jeanne, HIRATA, Helena. Hommes-Femmes; deux poids, deux mesures. *Alternatives économiques*, Paris, nº. hors-série 35, p. 42-44, 1998.

BISILLIAT, Jeanne, VERSCHUUR, Christine. *Le Genre; un outil nécessaire, introduction à une problématique*. Paris: L'Harmattan, 263 p.

BORGES, Livia. Os atributos e a medida do significado do trabalho. *Psicologia; Teoria e Pesquisa*, Rio de Janeiro, v.13, nº 2, p. 211-220, mai./ago., 1997.

BORGES, Wilza. *A profissionalização feminina; uma experiência no ensino público*. São Paulo: Loyola, 1980, 149p.

BORZEIX, Anni. Relation de service et sociologie du travail – l'usager; une figure qui nous dérange? *Cahiers du Genre; la relation de service regards croisés*, nº28, Paris: L'Harmattan, p. 19-48, 2000.

BRANDÃO, Helena. *Introdução à Análise do Discurso*. São Paulo: Editora da Unicamp, 4a.ed., p.45-68, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Resultados e Tendências do Ensino superior no Brasil*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Superior. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/censo/default.htm>>, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Regulamentação da EAD no Brasil*, Brasília, DF: Secretaria de Educação à Distância. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seed/regulamenta>>, 2001.

BRASIL, UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. *Educação à distância: Conceituações*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.cciencia.ufrj.br/educnet/eduead.htm>>, 2001.

BROSSOLLET, Cécile. Spécialisation et déspecialisation sexuelle du Travail; l'analyse économique. *Sociétés Contemporaines*, Paris, nº 16, p.145-163, 1993.

BRUSCHINI, Cristina, LOMBARDI, M. Trabalho feminino no Brasil no final do século; ocupações tradicionais e novas conquistas. *Relatório da FCC/Fundação Carlos Chagas*, São Paulo: FCC, 1999, 138p.

CABRERA, Blas, JAÉN, Marta. Quem são e o que fazem os docentes? Sobre o "conhecimento" sociológico do professorado. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, nº 4, p.190-214, 1991.

CACOUAULT, Marlaine, OEUVRARD, Françoise. *Sociologie de l'Éducation*. Paris: La Découverte, 2001, 123 p.

CASTRO, Cláudio de Moura. As trapalhadas do ensino superior in: _____. *Educação Brasileira; consertos e remendos*, Rio de Janeiro: Rocco, p.81-132, 1995.

CARRARO, José Luís, BASTOS, Rogério. Novas Tecnologias na Educação; algumas considerações sobre a inteligência artificial na educação. *Revista de Divulgação Científica e Cultural*, Santa Catarina: UNIPLAC, v.2, nº1, p.79-89, jan./jun.1999.

CATTANI, Antonio David. (Org.). *Trabalho e Tecnologia*; Dicionário Crítico. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999, 288 p.

CHABAUD-RYCHTER, Danielle. Inovação industrial em eletrodomésticos; concepção de uso e concepção de produção. *Revista Latino Americana de Estudios del Trabajo*, Campinas, ano 04, n. 07, p. 55-76, 1998.

CHABAUD-RYCHTER, Danielle, FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, Dominique, SONTTHONNAX, F. *Espace et temps du travail domestique*. Paris: Librairie des Méridiens, 1985, 156 p. Coll. Réponses Sociologiques.

CHABAUD-RYCHTER, Danielle (coord.). *Cahiers du GEDISST*; Genre et techniques domestiques, n ° 20, Paris: L'Harmattan, 1997, 162 p.

CHABAUD-RYCHTER, Danielle, GARDEY, Delphine. Techniques et Genre. In.: HIRATA, Helena, LABORIE, Françoise, LE DOARE, Hèlène, SENOTIER, Danièle (Éds). *Dictionnaire Critique du Féminisme*. Paris : P.U.F., p.215-220, 2000.

CHARLOT, Bernard. *Le Rapport au Savoir*. Paris: Antropos, 1999, 390 p.

CHARLOT, Bernard. (Org). *Os jovens e o Saber*. Porto Alegre: Artmed, 2001, 152p.

CLOT, Yves. Le psychisme entre activité et subjetivité. *Modèles pour le psychisme*. Paris: Eshel et Editions Medicine & Hygiene, p. 89-106, 1992.

CLOT, Yves. *Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris: La Découverte, 1995, 275 p.

CLOT, Yves. *La Fonction Psychologique du Travail*. Paris: P. U. F., 1999, 243 p., Coll. Le travail humain.

CLOT, Yves, FAÏTA, Daniel. Genres et Styles en analyse du Travail; concepts et méthodes. *Revue Travailler*, Paris, nº 4, p.07-42, 2000.

CLOT, Yves. Le sujet au travail. In.: KERGOAT, Jacques et al. (sous la direction de) *Le monde du travail*. Paris, La découverte, p. 165-172, 1998.

CODO, Wanderley; SAMPAIO, José Jackson, HITOMI, Alberto. Processo de trabalho e a construção da subjetividade. In.: _____. *Indivíduo, trabalho e sofrimento; uma abordagem interdisciplinar*. Petrópolis: Vozes, p. 149-178, 1993.

COMBÈS, Yolande. Télé-services de formation; une articulation problématique entre convergence et industrialisation de la formation. *Science de la société*, Paris, nº47, p.57-73, mai 1999.

CORNU, Bernard. (sous la direction de). *Le Nouveau Métier d'Enseignant*. Paris: La documentation Française, 2000, 40 p.

CORRÊA E CASTRO, Marcelo. Processos educacionais, linguagens e sentidos. In.: BARRETO, Raquel (Org.), PRETTO, Nelson, et al. *Tecnologias Educacionais e Educação a Distância; avaliando políticas e práticas*, Rio de Janeiro: Quartet, p.145-160, 2001.

COSTA, André. Educação à Distância e o Argumento da Solidão. *Boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro: SENAC, v. 20, nº 1, p. 02-12, jan./abr.1994.

COSTA, Marisa. *Trabalho Docente e Profissionalismo*. Porto Alegre: Salina, 1995, 280p.

COUTINHO, Carlos Nelson. Os intelectuais e a organização da cultura. *Temas de Ciências Humanas*. São Paulo, v.10, p. 93-110, 1981.

COUSTRAS, Jacqueline. À propos de la construction sexuée de l'espace urbain. *Cahiers du GEDISST; Travail, espaces et professions*. Paris: L'Harmattan, nº19, p. 77-94, 1997.

CROCHÍK, José Leon. Os desafios atuais do estudo da subjetividade na psicologia. *Psicologia USP*, São Paulo: USP, v. 9, nº 2, p. 69-85, 1998.

COUTROT, Thomas. Travail, emploi, activité; vers une refondation-dépassement du marché du travail. *Le Travail en Question; Critique Communiste*, Paris, v. 05, nº152, p. 55-64, été 1998.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In LOPES, Eliane, FARIA FILHO, Luciano e VEIGA, Cyntia. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, p. 141-203, 2000.

CURY, Carlos Roberto. *Legislação educacional brasileira*. Rio de Janeiro:DP&A, 2000, 117p.

CYSNEIROS, Paulo. Programa Nacional de informática na educação; novas tecnologias, velhas estruturas. In.: BARRETO, Raquel (Org.), PRETTO, Nelson, et al. *Tecnologias Educacionais e Educação a Distância; avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, p. 120-144, 2001.

DANTAS, Carlos Alberto. Ensino à Distância. *Revista USP*, São Paulo, nº 39, p. 44-53, set./nov. 1998.

DAUCÉ, Noël. Quand la précarité redessine le marché de l'emploi. In.: KERGOAT, Jacques et al. (sous la direction de). *Le monde du Travail*. Paris: La Découverte, p. 336-343, 1998.

DAUNE-RICHARD, Anne-Marie, MARRY, Catherine. *Autres histoires de transfuges? Le cas de jeunes filles inscrites dans des formations "masculines" de BTS et de DUT industriels*. Formation Emploi. Paris, n°29, p. 35-50, janv.1990.

DAUNE-RICHARD, *Qualifications et représentations sociales*. In.: MARUANI, Margareth. (sous la direction de). Les nouvelles frontières de l'inégalité. Paris: La Découverte, p.47-58, 1998.

DAVID, Patrizia. Les femmes dans l'université en Italie. *Cahiers du MAGE; Égalité, équité, discrimination; hommes et femmes sur le marché du travail*. Paris: GDR/CNRS-MAGE, v.1, p. 93-101, janv.1996.

DE LA SERNA, Manuel. El papel de los medios tecnológicos en la didáctica. *Revista de la Educación*, Madrid, Ministerio de educación y ciencia, n° 292, p. 427-443, 1993.

DEHAIS, Béatrice. L'Éducation, nouveau marché mondial. *Alternatives Économiques*, n°187, p. 36-45, dec. 2000.

DEJOURS, Christophe. *Souffrance en France; la banalisation de l'injustice sociale*. Paris: Éditions du Seuil, 1998, 281 p.

DEJOURS, Christophe. *Travail, usure mentale; essai de psychopathologie du travail*. Paris, Bayard, 2000, 229 p.

DELORS, Jacques. *Éducation, un trésor est caché dedans; rapport à l'UNESCO de la Commission Internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris, Éditions UNESCO, 1999, 288 p.

DELORS, Jacques. *L'Éducation pour le XXIe siècle; questions et perspectives*. Paris: Éditions UNESCO, 1998, 382 p.

DEMO, Pedro. Questionando Teleducação. In.: FREITAG, Bárbara. *Universidade em Destaque; anuário de educação 1997/1998*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, p. 77- 107, 1998.

DIMENSTEIN, Gilberto. Excesso de informação provoca ignorância. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 02 novembro 1997, p.13.

DIZERÓ, Wagner e KIRMER, Cláudio. *Projeto Professor Virtual; Interatividade para educação à distância: uma proposta de ensino baseado em interfaces tridimensionais na Internet*. Brasília, DF: Associação Brasileira de Ensino a Distância

– ABED. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/artigos2/artigos/26/dizero.html>>, 2002.

DORAY, Bernard. De la production à la subjectivité. Repérages pour une dialectique de formes. In.: SILVEIRA, Paulo, DORAY, Bernard. *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*. São Paulo: Vértice, p.77-107, 1989.

DODIER, Nicolas. *Les Hommes et les Machines*; la conscience collective dans les sociétés technicisées. Paris: Editions Métailié, 1995, 384 p.

D'EOUFF, Michèle. *Le sexe du savoir*. Paris: Aubier, 1996, 378p.

DUBAR, Claude, TRIPIER, Pierre. *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin, 1998, 256 p.

DUBAR, Claude. La Sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du Travail*. Paris: Dunod, n° 2, p. 179-193, 1996.

DUBAR, Claude. Les identités professionnelles. In.: KERGOAT, Jacques et al. (sous la direction de) *Le monde du Travail*. Paris: La découverte, p. 66-73, 1998.

DUBAR, Claude. *La Socialisation*. Paris: Armand Colin, 2000, 255p.

DUMAZEDIER, Joffre. Métamorphoses du Travail et emergence d'une société du temps libre. In.: _____. *Métamorphoses du Travail et la nouvelle société du temps libre*. Paris: La Harmattan, p.21-63, 1999.

DURU-BELLAT, Marie. *L'école des filles*; quelle formation pour quels rôles sociaux?, Paris: L'Harmattan, 1989, 238 p.

DWYER, Tom. Um ensaio interpretativo sobre as mudanças técnicas. *Revista de Administração de empresas*, São Paulo, v. 29, n° 4, p. 29-44, dez. 1989.

ENGUITA, Mariano. A ambigüidade da docência; entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n° 4, p. 41-61, 1991.

ÉTIENNE, Jean, MENDRAS, Henri. *Les grandes thèmes de la sociologie par les grandes sociologues*. Paris: Armand Colin, 1999, 256p.

FALCÃO FILHO, José Leão. A formação e a prática do educador; antigos e novos paradigmas. *Revista Educação Brasileira*, v. 19, n° 38, Brasília, p. 141-159, 1° sem. 1997.

FARIAS, Mônica. Momentos da educação à distância no Brasil. *Educação em Debate*, Ano 20, n°35, Fortaleza, p.89-98, 1998.

FAVE-BONNET, Marie-Françoise. Les femmes universitaires en France; une féminisation et des carrières différenciées. *Les Cahiers du Mage, Diplômes, trajectoires et carrières*. Paris: GDR-MAGE, p.83-91, janv. 1996.

FERRAND, Michèle, IMBERT, Françoise, MARRY, Catherine. Femmes et Sciences; une équation improbable? L'exemple des normaliennes scientifiques et des polytechniciennes. *Revue Formation*, Paris, n°55, p. 03-18, Juillet-Septembre 1996.

FERREIRA, Anise. Considerações teórico-práticas do estudo instrumental da Internet para fins acadêmicos. *Nexos Revista de Estudos de Comunicação e Educação da Universidade Anhembi Morumbi*, São Paulo, p 75-96, 2º sem.1997.

FERRETI, Celso, SILVA JÚNIOR, João, OLIVEIRA, Maria Rita (org.). *Trabalho, formação e currículo; para onde vai a escola?* São Paulo: Editora Xamã, 1999, 167p.

FICHEZ, Élisabeth, DECEUNINCK, Julien. Chercheur et acteur face à l'industrialisation de la formation. *Science de la Société*, n° 49, Bourdaux: GREC/O, p. 75-89, mai 1999.

FIDALGO, Fernando. Trabalho e carreira docente; contribuições teórico-metodológicas. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, n° 0, p. 95-109, jul-dez. 1996.

FIDALGO, Fernando. *Relações Sociais, Corporativismo e Trabalho Docente; avaliação crítica e proposições conceituais para o estudo dos processos de profissionalização e proletarização dos professores*. 1993. 234f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FILMUS, David. El papel de la educación frente a los desafíos de las transformaciones científico-tecnológicas. *Revista de Tecnología Educativa*, Brasília, v.XII, n° 4, p. 339-402, dez. 1997.

FLOTTES, Anne. La subjectivité dans le travail; est-elle vendable? À quel prix? *Revue Travailler*, Paris, n°4, p.73-92, dec. 2000.

FONSECA, Tânia Mara. *Gênero, Subjetividade e Trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2000, 213 p.

FORTINO, Sabine. La promotion au cœur des inégalités professionnelles. *Les Cahiers du MAGE; Diplômes, Trajectoires et Carrières*. Paris: GDR-MAGE, p.103-115, janv. 1996.

FORTINO, Sabine. De la ségregation sexuelle des postes à la mixité au travail; étude d'un processus. *Sociologie du Travail*. Paris, v. 41, n°4, p. 363-384, octobre-décembre 1999.

FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, Dominique. De la réclusion au cloisonnement. Travail domestique et salariat. In.: DEFALUAR, Hervé, GUIENNE, Véronique (sous la direction de). *Le partage du travail*; Bilan et Perspectives. Paris: Desclée de Brouwer, p. 157-168, 1998.

FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, Dominique (Coord.). Introduction. *Cahiers du Genre*; la relation de service regards croisés. Paris: L'Harmattan, n°28, p. 05-18, 2000.

REVUE DU CENTRE NATIONAL D'ENSEIGNEMENT À DISTANCE, Paris: Ministère De L'éducation Nationale, n° 18, avril/2000, 34 p.

FREYSSENET, Michel. Les enigmes du travail; quelques pistes nouvelles de conceptualisation. *Travail*; recherche et prospective. Lyon: CNRS/PIRTTEM, p. 01-12, 1992.

FREEMAN, Christopher, MENDRAS, Henri. (sous la direction de). *Le Paradigme Informatique*; Technologie et Évolutions Sociales. Paris: Decartes & Cie, 1995, 162p.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) *Educação e Crise do Trabalho*; perspectivas de fins de século. Petrópolis: Vozes, 1998, 230p.

GADREY, Nicole. *La place des femmes, les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*, Paris: La Découverte, 1995.

GAVILÁN, Mirta La desvalorización del rol docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, La Plata, n° 19, p. 211-227, 1999.

GARCIA, Marilene. O impacto das novas tecnologias na formação superior em comunicação e educação. *Nexos Revista de Estudos de Comunicação e Educação da Universidade Anhembi Morumbi*, São Paulo, p. 75-96, 2º semestre de 1997.

GIACOBBE, Mirta. El aprender a aprender; competencia basica del profesorado. *Revista de Tecnologia Educativa*, v. XII, n° 4, p. 403-417, 1997.

GIL, Joana. Nuevas tecnologías, viejos problemas. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte: NETE-FAE/UFMG, n° 3, p.15-31, jan./jul.,1998.

GIROUX, Henry. *Os Professores como Intelectuais*; rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 270p.

GRISCI, Carmem. Trabalho, tempo e subjetividade. *Psicologia, Ciência e Profissão*, Rio de Janeiro, Ano 19, v. 1, p. 02-13, jan. 1999.

GOLLAC, Michel, VOLKOFF, Serge. Citius, Altius, Fortius; L'intensification du travail. *Revue Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, p. 54-67, sept. 1996.

HIRATA, Helena, ROGERAT, Chantal. Technologie, Qualification et Division Sexuelle du Travail. *Revue Française de Sociologie*, Paris, v. XXIX, p.171-192, 1988.

HIRATA, Helena. Nouvelles Technologies, qualification et division sexuelle du Travail; une perspective comparative. *Cahiers du GEDISST*; Stratégies familiales et emploi, perspective franco-brésilienne, Paris: CNRS, n° 04, p. 01-13, 1989.

HIRATA, Helena. La division sexuelle du travail; une approche sociologique ou changer la division sexuelle du travail. *Communication au 25èmes Journées nationales de médecine du travail*, Strasbourg: Archives des maladies professionnelles, p. 23-26, juin 1998.

HIRATA, Helena. Os mundos do trabalho. Convergência e diversidade num contexto de mudança dos paradigmas produtivos. In.: CASALI, Alípio. *Empregabilidade e Educação*; novos caminhos no mundo do trabalho. São Paulo : EDUC/RODHIA, p. 23-42, 1997.

HIRATA, Helena. Divisão Sexual do Trabalho; novas tendências e problemas atuais. In. : I Encontro de Intercâmbio de Experiências do Fundo de Gênero no Brasil, São Paulo : Fundo de Gênero no Brasil, p. 38-51, 2000.

HIRATA, Helena, LAUTIER, Bruno, SALAMA, Pierre. Les transformations du travail (Amérique latine et Asie). *Revue Tiers Monde*, Paris : P.U.F., vol. XXXIX, no. 154, p. 247-250, 1998.

HIRATA, Helena, LE DOARE, Hèlène. Les paradoxes de la mondialisation. *Cahiers du GEDISST* ; les paradoxes de la mondialisation, Paris, n° 21, p.05-34, 1998.

HIRATA, Helena. Competências e divisão social do trabalho no contexto de novos paradigmas produtivos. In: Seminário Internacional Educação Profissional, Trabalho e Competências, Rio de Janeiro, CIET, SENAI, CNI, OIT, p. 01-12, 1998.

HIRATA, Helena, KERGOAT, Danièle. La division sexuelle du travail revisitée. In. : MARUANI, Margaret (sous la direction de). *Les nouvelles frontières de l'inégalité*. Paris : Ed. La Découverte, p. 93-104, 1998.

HIRATA, Helena, LABORIE, Françoise, LE DOARE, Hèlène, SENOTIER, Danièle (Éds). *Dictionnaire Critique du Féminisme*. Paris : P.U.F., 2000, 299 p.

HIRATA, Helena et SENOTIER, Danièle. (sous la direction de). *Femmes et Partage du Travail*. Paris : Syros, 1996, 281 p.

HIRATA, Helena. Globalização, Trabalho e Gênero. In.: JERUSALINSKY, Alfredo et al. *O Valor Simbólico do Trabalho e o Sujeito Contemporâneo*. São Paulo: Ed. Artes e Ofícios, p. 21-34, 2000.

HIRATA, Helena. Travail, organisation et technologie. *Les Cahiers du MAGE*, Paris, nº3-4, p. 143-145, 1997.

HIRATA, Helena, LAUTIER, Bruno, SALAMA, Pierre. Les transformations du travail (Amérique latine et Asie). *Revue Tiers Monde*, Paris, v. XXXIX, nº154, p. 247-250, 1998.

HIRATA, Helena. Reestruturação produtiva, trabalho e relações de gênero. *Revista latinoamericana de Estudios del Trabajo*, La Plata, ano 4, n.7, p.03-23, 1998.

HIRATA, Helena. Os mundos do trabalho; convergência e diversidade num contexto de mudança dos paradigmas produtivos In: CASALI, Alípio (Org.) *Empregabilidade e Educação*; novos caminhos no mundo do trabalho, São Paulo: EDUC/RHODIA, p.23-42, 1997.

HUNTER, John. As máquinas de ensinar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.49, nº110, p. 396-404, abr. jun./1968.

HYPÓLITO, Álvaro. Processo de trabalho na escola; algumas categorias para análise. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, p. 03-19, dez. 1991.

HYPÓLITO, Álvaro. *Processo de Trabalho Docente; uma análise a partir das relações de classe e gênero*. 1994. 140 f. Dissertação de Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

HURTIG, Marie-Claude. Catégories de sexe et perception de soi. *Revue Connexions*, Paris, nº 72, p.105-118, jul.1999.

IBÁÑEZ, Ricardo. La educación del siglo XXI; hacia un sistema tecnológico multimedia. Las Universidades a Distancia. *Educación XX1*, Madrid: UNED, p. 27-52, 1998.

IZNAGA, Ana Luísa, BEOTO, Okasana. Rol de profesor y tarea educativa; un espacio de reflexion y un proyecto. *Revista Cubana de Educación Superior*, Cuba, v.19, nº 2, p.113-119, 1999.

JAÉN, Marta. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação. elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, nº 4, p.74-90, 1991.

JENNY, Jacques. Méthodes et pratiques formalisées d'analyse de contenu et de discours dans la recherche sociologique français contemporaine. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, Paris, nº 54, p.64-112, mars 1997.

JÉZÉGOU, Anne. *La Formation à Distance; enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. Paris, L'Harmattan, 1998, 183 p.

JUSFINIANI, Antonio. La educación a distancia una estrategia para los países en vías de desarrollo; el modelo cubano. *Revista Educação a Distância*, Brasília: INED/CEAD, nº 6, p. 14-21, nov.1994.

JUSTO, Irmão. Identidade do professor universitário; pesquisador e/ou docente? *Revista Educação*, Porto Alegre, ano XVIII, nº 29, p.175-186, 1995.

KENSKI, Vani. Novas tecnologias; o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, nº 8, p.58-71, ago. 1998.

KENSKI, Vani. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO, Raquel (Org.), PRETTO, Nelson, et al. *Tecnologias Educacionais e Educação a Distância; avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, p. 74-84, 2001.

KERGOAT, Danièle. La division du travail entre les sexes In.: KERGOAT, Jacques et al. (sous la direction de) *Le monde du travail*. Paris: La découverte, p. 319-327, 1998.

KERGOAT, Danièle. A propos des rapports sociaux de sexe. *Revue Movement*, Paris, nº53-54, p.16-19, avril/mai, 1992.

KERGOAT, Danièle. *Les infirmieres et leur coordination*. Paris: Lamarre, 1992, 192p.

KERGOAT, Jacques, BOUQUET, Josiane, JACOT, Henri, LINHART, Danièle (sous la direction de) *Le monde du Travail*. Paris: La Découverte, 1998, 449 p.

KERGOAT, Prisca, PICOT, Geneviève e LADA, Emmanuelle. Métier, profession, job In.: HIRATA, Helena, LABORIE, Françoise, LE DOARÉ, Hélène. SENOTIER, Danièle. *Dictionnaire critique du féminisme*. Paris: Presses Universitaires de France, p. 102-110, 2000.

KILIMNIK, Zélia. Trabalhar em tempos de “fim dos empregos”; mudanças na trajetória de carreira de profissionais de recursos humanos. *Psicologia Ciência e Profissão*, Rio de Janeiro, v.18, nº 2, p. 34-45, 1998.

KRAÏS, Beate. L'Emploi des femmes diplômées de l'enseignement supérieur en Allemagne. *Cahiers du MAGE; Égalité, équité, discrimination; hommes et femmes sur le marché du travail*. Paris: GDR/CNRS-MAGE, p.13-19, janv.1996.

KROKER, Arthur. *Bodynet e Netcyborgs*; novas tecnologias e sociabilidade na cultura contemporânea. Salvador: Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br>>, 2001.

LAMOUREUX, Diane. Services ou politique; quelques dilemmes du mouvement des femmes au Québec. *Cahiers du Genre*; un continent noir le travail féminin, nº28, Paris: L'Harmattan, p. 133-157, 2000.

LAMPERT, Ernãni. O professor universitário e a tecnologia. *Tecnologia Educacional*, Brasília, nº29, p. 03-26, jul/ago/set, 1999.

LAMPERT, Ernãni. Professor universitário; formação inicial e continuada. *Educação Brasileira*, Brasília, v. 19, nº 38, p. 161-177, 1º sem. 1997.

LEONTIEV, Alexei. *Activité, Conscience, Personnalité*. Moscou, Editora Politizdat, 1975, trad. Librada Leyva Soler, Rosário Biblao Crespo e Jorge C. Potrony Garcia, La Habana-Cuba: Ed. Pueblo y Edicación, 1983, 249 p.

LEROI-GOURHAN, André. L'illusion technologique. In.: LEROI-GOURHAN, André. *Le fil du temps*; ethnologie et préhistoire. Paris: Fayard, p. 85-94, 1983, Coll. Points Sciences.

LÉVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência*; o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Ed. 34, 197p., Coleção TRANS.

LIBÂNEO, José. *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente – estudo introdutório sobre pedagogia e didática*. 1990. 560 f. (Tese de doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, PUC, São Paulo.

LINHART, Danielle e LINHART, Robert. L'Évolution de l'organisation du travail In. : KERGOAT, Jacques, BOUTET, Josiane, JACOT, Henri e LINHART, Danielle. *Le Monde du Travail*. Paris : La Decouverte, p.301-309, 1998.

LION, Carina. Mitos e Realidades na Tecnologia educacional. In.: LITWIN, Edith *Tecnologia Educacional, política, histórias e propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas, p.23-36, 1995.

LLAMAS, José Luís. La formación permanente del profesorado; Motivaciones, realizaciones y necesidades. *Educación XX1*, Madrid: UNED, p.129-158, 1998.

LOBO, Elisabeth. O trabalho como linguagem; o gênero do trabalho. In.: COSTA, Albertina, BRUSCHINI, Cristina. (Orgs.). *Uma questão de gênero*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Rosa dos Tempos, p.253-265, 1992.

LOPES, Eliane. A educação da mulher; a feminização do magistério. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4., p. 22-40, 1991.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação de Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Ed. Cortez, 1994, 180 p.

LUKÁCS, Gyorgy. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. *Temas de Ciências Humanas*, São Paulo, v. 4, p. 01-18, out. 1978.

LUROL, Martine. Le travail des femmes en France; trente ans d'évolution des problématiques en sociologie (1970-2000). *Document de Travail n° 07*, Paris: Centre d'Etudes de l'Emploi, 2001, 33p.

MACHADO, Lucília. Educação básica, empregabilidade e competência. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, NETE, n°3, p.15-31, jan./jul., 1998.

MACHADO, Lucília. A educação e os desafios das novas tecnologias. In.: FERRETI, Celso et al. (Orgs.). *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação*; um debate multidisciplinar. Petrópolis: Ed. Vozes, p. 165-184, 1994.

MAIA, Andréa. *História Oral do Movimento Docente da UFMG*. Belo Horizonte: APUBH, 1998, 584 p.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Ed. Unicamp, 1993, 196 p.

MANCIBO, Denise. Neoliberalismo e produção de subjetividades. *Jornal do Psicólogo*, Belo Horizonte, p.10-11, fev.1998.

MARCOVITCH, Jacques. Universidade e Tecnologia da Informação. In.: MARCOVITCH, Jacques. *A Universidade Impossível*. São Paulo: Ed. Futura, p. 141-149, 1998.

MARRY, Chatherine. Questions en débat ; à quoi sert le diplôme ? *Les Cahiers du MAGE* Diplômes, Trajectoires et Carrières, Paris: GDR/CNRS-MAGE, p.49-53, janv.1996.

MARRY, Chatherine. La comparaison France-Allemagne à l'épreuve des femmes In.: *Les nouvelles frontières de l'inégalité*: hommes et femmes sur le marché du travail, Paris: La Découverte, p. 71-82, 1998.

MARTINS, Carlos Benedito. Notas sobre o sistema de ensino superior brasileiro contemporâneo. *Revista USP*, São Paulo, n°39, p.58-82, set./nov. 1998.

MARUANI, Margaret (sous la direction de). *Les nouvelles frontières de l'inégalité*. Paris : La Découverte, 1998, 283 p.

MARUANI, Margaret, REYNAUD, Emmanuèle. *Sociologie de l'emploi*. Paris : La Découverte, 2001, 122 p.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de produzir mais valia. In.: _____. *O Capital*; crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.1, livro I, p. 201-233, 1968.

MARX, Karl. A Mercadoria In.: _____. *O Capital*; crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.1, livro I, p.41-93, 1968.

MARX, Karl, ENGELS, Frederic. Trabalho Assalariado e Capital In.: _____. *Obras Escolhidas*. São Paulo: Alfa Ômega, v.1, Cap.:. , p.60-82, 1983.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosóficos e outros textos escolhidos*. Trad. José Carlos Bruni et al. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1987, 404 p., Coleção Os Pensadores.

MASETTO, Marcos.(Org.). Professor Universitário; um profissional da educação na atividade docente. In.: _____. *Docência na Universidade*. Campinas: Ed. Papyrus, p.09-26, 1998.

MASSON, Sabine. Travail en débat, travailleuses invisibles; quelques enjeux sexuels autour de la redéfinition du "travail". *Cahiers du GEDISST*; un continent noir le travail féminin, n° 26, Paris : L'Harmattan, p. 13-32, 1999.

MATHIEU, Nicole-Claude. *L'anatomie politique*. Paris: Côte-Femme Éditions, 1991, 266p.

MATTOSO, Jorge. Crise, transformações produtivo-tecnológicas e trabalho. *Cadernos do CEAS*, São Paulo, n°144, p. 35-47, março/abril 1993.

MAURICE, Marc. Les interdépendances entre évolution du travail et évolution de la société; regards rétrospectifs et prospectifs. *Anais du Congrés des experts européens*, Barcelone: LEST-CNRS, p. 01-25, fév. 2001.

MELO, Cristina, TANAKA, Oswaldo. Tecnologia virtual e serviços de saúde: impacto sobre o trabalho em equipe. *Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro, v. 33, n°1, p.47-54, jan./fev.1999.

MENEZES, Sheila. Ensino à Distância In.: NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO e EDUCAÇÃO. *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte: Fidalgo & Machado Editores, p. 125, 2000.

MESSINA, Graciela. Investigación en o investigación acerca de la formación docente; un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, La Plata, nº 19, p. 145-207, 1999.

MIRANDA, Marília. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, nº 100, p.37-48, mar.1997.

MOLINIER, Pascale. Travail et compassion dans le monde hospitalier. *Cahiers du Genre*; la relation de service, regards croisés, nº28, Paris: L'Harmattan, p. 49-70, 2000.

MONTOYA, Carlos. El intelectual contra el experto; sobre la formación y las funciones del profesorado. *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, v. XII, nº 39, p. 307-324, 1991.

MOEGLIN, Pierre, TREMBLAY, Gaëtan. Campus virtuel, marché réel. *Revue Sciences de la société*, Paris, nº 47, p.109-121, mai 1999.

MORAES, Raquel. Informática, Educação e História no Brasil. *Revista Conect@* nº 3, novembro 2000, Brasília:Conect@. Disponível em: <http://www.revistaconecta.com/conectados/rachel_historia.html>, 2001.

MORAES, Reginaldo. Universidade hoje – ensino, pesquisa, extensão. *Educação & Sociedade*, São Paulo, ano XIX, nº 63, p. 19-37, agosto 1998.

MORAES, Vera Regina. Compreender, resgatar e transformar a escola; o que pensam e dizem os professores. *Forum Educacional*, Rio de Janeiro, v.11, nº1, p.27-50, jan./mar./1997.

MOROSINI, Marília. A produção do Ensino na Universidade. In *Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas*, Porto Alegre: UFRGS, v. 15, p. 212-223, 1991/1992.

MOURA, Maria Lúcia. Interação mediada por computador e alguns resultados de investigações psicológicas. *Psicologia; Teoria e Pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 14, nº 1, p.69-73, jun./abr. 1998.

NETO, Artur. A informática na perspectiva pedagógica do trabalho. *Revista do Centro de Educação da UFAL*, Maceió, ano 5, nº 5/6, p.105-134, 1997.

NICOLE-DRANCOURT, Chantal. Rapport à l'activité et insertion professionnelle *Les Cahiers du MAGE*; Diplômes, trajectoires et carrières, Paris, GDR-MAGE, p.37-47, janv.1996.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4. , p. 109-139, 1991.

NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO. *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte: Fidalgo & Machado Editores, 2000, 416p.

NUNES, José Mauro. Tecnologias informáticas e subjetividade humana; um enfoque pragmático. *Aquila*, Rio de Janeiro, v.1, nº 2, p.151-168, jul/dez. 1997.

O'DONNELL, James J. *Avatars of the word; from payrus to cyberspace*. Cambridge(Mass.): Harvard University, 1998, 210 p.

OLIVEIRA, Valeska. Histórias de professores e processos de formação/subjetivação. *Educação em Debate*, Fortaleza, ano20, nº36, p.07-13, 1998.

OLLIVIER, Bruno. La Universidad u la educación; entre el multimedia y la mundialización? Hacia una nueva ideologia? *Tecnologia y Comunicación Educativas*, Cuba, nº 29, p.4 –14, enero/junio 1999.

OLZA, Jenny; LAWN, M. O trabalho docente; interpretando o processo de trabalho do ensino *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4., p. 140-158, 1991.

PASCUAL, Enrique. Informe de la formación de profesores de pre y protgrado desde las instituciones formadoras más importantes en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, La Plata, nº19, p. 229-269, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação; perspectivas sociológicas*. Lisboa: Ed. D. Quixote, 1993, 206 p.

PEIXOTO, Maria do Carmo. Ensino Superior; desafios e questões atuais. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, nº2, p. 31-54, ago-dez./1997.

PICHON, Alain, BITARD, Michel, FAURE, Elisabeth. Hommes et femmes cadres; de la précarisation du travail aux arrangements structurels de la solidarité familiale. *Cahiers du GEDISST*, Paris, nº 23, p.109-122, 1998.

PINTO, Georges, PIRES, Cláudio. O professor e a qualidade em Educação In *Revista Educação Brasileira*, Brasília, v. 19, nº 38, p. 179-188, 1º sem 1997.

PRETI, Oreste. Educação a distância e globalização; desafios e tendências. In *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília: MEC-INEP, v. 79, nº 191, p.19-30, jan/abr.1998.

PRETI, Oreste (Org.). *Educação à Distância; construindo significados*. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT, Plano Editora, 2000, 268 p.

PRETTO, Nelson. Desafios para a educação na era da informação; o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In.: BARRETO, Raquel (Org.),

PRETTO, Nelson, et al. *Tecnologias educacionais e educação a distância; avaliando políticas e práticas*, Rio de Janeiro: Quartet, 2001, p. 29-53.

PROST, Antoine. Fronteiras e espaços do privado. In.: ARIÉS, Philippe, DUBY, Georges. *História da vida privada; da primeira guerra aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, v. 5, p.13-153, 1990.

PUCCI, Bruno, OLIVEIRA, Newton, SGUISSARDI, Valdemar. O processo de proletarianização dos trabalhadores em educação. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, v.1, nº 2, p.1-13, 1991.

QUINTANEIRO, Tania, BARBOSA, Maria Lígia, OLIVEIRA, Márcia. *Um toque de Clássicos; Durkheim, Marx e Weber*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1995, 157 p.

RAMIREZ, Tulio. El docente frente a su trabajo; un estudio sobre satisfacción laboral. *Revista de Pedagogía*, Caracas, v. XIX, nº 53, p.21-40, enero-marzo, 1998.

RANGEL, Mary. Reflexões sobre o trabalho docente; significados do conhecimento, da pesquisa e da representação social. *Educação Brasileira*, Brasília, v. 20, nº 40, p. 109-124, 1º sem. 1998.

RAPKIEWICZ, Clevi, DJANI, Natacha. A manutenção de microcomputadores no feminino. *Revista Latino Americana de Estudios del Trabajo*, Campinas, ano 4, nº 7, p.169-188, 1998.

RAPKIEWICZ, Clevi. *Femina Computationalis ou A construção do Gênero na informática*. 1998, 240f. (Tese de doutorado) – COPPE, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

RAYAN, Kevin. La formación del maestro para el empleo de la tecnología de la instrucción. In TICKTON, Sidney. *La Educación en la era tecnológica*. Buenos Aires: Bowker Editores, p.99-133, 1974.

REAL, Mauro. As máquinas de ensinar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília: MEC-INEP, v. 49, nº110, p.396-404, abri./jun.1968.

REFOLIO, Paloma. Hacia un sistema multimedia de formación ocupacional. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 24, nº 3, p.17-27, set.-dez. 1998.

ROAZZI, Antonio, SANTOS, Antônio, CASTRO FILHO, José. O tempo como integração da distância. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 10, nº 1, p.49-58, 1994.

ROBERT, Ricardo. Las Nuevas Tecnologías de la Información en la educación; Internet, globalización e identidad. *Revista Cubana de Educación Superior*, Cuba, ICOM, v. XVIII, nº 2, p.111-116, 1998.

ROCA, Octavi. A Autoformação e a formação à distância; as tecnologias da educação nos processos de aprendizagem. In.: SANCHO, Juana M.(Org.). *Para uma Tecnologia Educacional*, Porto Alegre: Artmed, p. 183-207, 1998.

SANCHO, Juana. Nuevas Tecnologías, viejos problemas. *Trabalho & Educação*, Porto Alegre, nº3, p. 131-140, jan.-jul.1998.

SANCHO, Juana.(Org.). *Para uma Tecnologia Educacional*. trad. Beatriz Affonso Neves, Porto Alegre, Artmed, 1998, 327 p

SARAIVA, Terezinha. Avaliação da Educação à Distância; sucessos, dificuldades e exemplos *Boletim Técnico do SENAC*, Brasília, v. 21, nº 3, p. 33-45, set./dez. 1995.

SEDREZ, Suzana. *A competência do professor através dos tempos; da idade moderna à contemporânea*. Blumenau : Letra Viva, 1996, 185 p.

SEGNINI, Liliana. Le télémarketing; un vrai travail moderne. *Cahiers du Genre; la relation de service, regards croisés*, nº28, Paris: L'Harmattan, p.117-131, 2000.

SERNA, Manuel. El papel de los medios tecnológicos en la didáctica. *Revista de Educación*. Madrid: Ministério da Educação y Ciência, p. 427-443, 1993.

SEWART, David. A Theoretical Framework, Distance teaching; a contradiction in terms? *Syntesis, sine loco*, v.2, nº4, p. 111-122, 1991.

SÈVE, Lucien. A personalidade em Gestação. In.: SILVEIRA, Paulo, DORAY, Bernard (Orgs). *Para uma teoria marxista da subjetividade*. São Paulo: Ed. Vértice, p. 127-178, 1989.

SCHWARTZ, Ives. Expérience, culture, science In.: _____. *Expérience et connaissance du travail*, Paris: Editions Sociales, p. 33-43, 1998.

SILVA, José Carlos. *A escola pública como local de trabalho*. 1990, 136f. (Tese de Livre-docência em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo - UNESP, Marília.

SILVA, Marco. O que é interatividade? *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v.24, nº 2, p.27-35, maio/ago, 1998.

SILVA, Thomas Tadeu. Novas tecnologias e relações estruturais entre educação e produção. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n ° 87, p. 20-30, 1993.

SILVEIRA, Paulo, DORAY, Bernard (Org.) *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*. São Paulo: Ed. Vértice, 1989, 208 p.

SILVEIRA, Ricardo. Sistemas tutoriais inteligentes; inteligência artificial em educação. *Revista Educação*, Porto Alegre, ano XVII, nº27, p.127-135, 1994.

SÍLVIO, José. La virtualización de la educación superior; alcances, posibilidades y limitaciones. *Educación Superior y Sociedad* Buenos Aires, v. 9, nº 1, p.27-50, 1998.

SMITH, Plínio. O paradoxo da subjetividade. *Revista de Ciências Humanas*. Curitiba: Editora da UFPR, nº 7-8, p. 23-49, 1999.

SOARES, Angelo. Interactions et violences dans les surpermarchés; une comparaison Brésil – Québec. *Cahiers du Genre*; la relation de service, regards croisés, nº28, Paris: L’Harmattan, p.97-115, 2000.

STEIL, Andréa. Organizações, gênero e posição hierárquica – compreendendo o fenômeno do teto de vidro. *Revista de Administração*, São Paulo, nº3, p.62-69, jul./set. 1997.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude e LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber; esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4., p. 215-233, 1991.

TEIXEIRA, Inês. *Tempos Enredados*; Teias da Condição Professor. 1998. 383f. (Tese de Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

TERRIEN, Jacques. A natureza reflexiva da prática docente; elementos da identidade profissional e do saber da experiência docente. *Educação em Debate*, Fortaleza, ano 19, nº 33, p. 5-13, 1997.

TIMM, Maria Isabel. A produção de hipertextos e a formação de possíveis cognitivos. *Coletâneas*, Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 6, nº 17, p.07-20., mar./abr. 1998.

TINOCO, Robson. Recepção, metodologias, computador; um processo. *Universa*, Brasília: Universidade Católica de Brasília, v. 07, nº1, p. 45-59 fev. 1999.

TITTONI, Jacqueline. *Subjetividade e Trabalho*; a experiência no trabalho e sua expressão na vida do trabalhador fora da fábrica. Porto Alegre: Ortiz, 1994, 180p.

UCHIDA, Seiji. Trabalho informatizado e sofrimento psíquico. *Psicologia USP*, São Paulo, v.9, nº 2, p. 179-203, 1998.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. *Conferência mundial sobre a educação superior - Universidade e Sociedade*, ano VIII, nº 17, Sindicato ANDES Nacional, p.83-93, 1998.

VARGAS, Nazira. Educação à Distância; Tecnologias emergentes e sua aplicação na educação de jovens e adultos. *Contexto e Educação*, ano 10, nº44, Editora UNIJUÍ, p. 72-81, out./dez. 1996.

VELASQUEZ, Cesáreo. Inteligencia, medios y aprendizaje. *Tecnología y Comunicación Educativas*, nº 19, México, Centro de Estudios en Comunicación y Tecnología Educativas CECTE, p.17-58, 1999.

VILELA, Rita Amélia. Papel e função do professor no processo de reprodução da sociedade burguesa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, nº4, p. 176-189, 1991.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente; o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1991, 169 p.

WELZER-LANG, Daniel (sous la direction de). *Nouvelles approches des hommes et du masculin*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 2000, 345 p.

WILSON, Tina, WHITELOCK, Denise. What are the perceived benefits of participating in a Computer-Mediated Communication (CMC) environment for distance learning computer science students? *Computers Education*, v. 30, nº3/4, Great Britain, p. 259-269, 1998.

WINN, William e JACKSON, Randy. Fourteen propositions about educational uses of virtual reality. *Educational Technology*, Cambridge, v. XXXIX, nº 4, p. 5-13, jul.-aug. 1999.

ZARIFIAN, Philippe. *Temps et modernité; le temps comme enjeu du monde moderne*. Paris: L'Harmattan, 2001, 299p.

ZARIFIAN, Philippe. Valeur de service et compétence. *Cahiers du Genre; la relation de service, regards croisés*, nº28, Paris: L'Harmattan, p.71-96, 2000.

APÊNDICES

TRAJETÓRIAS DOS PROFESSORES

Prof. José Carlos

Idade 43 anos, casado, tem 02 filhos, graduado em Engenharia, com doutorado, professor, consultor e coordenador de curso de graduação, 15 anos de experiência docente, 15 anos em nível superior, 2 anos em ensino a distância.

Suas expectativas iniciais na atividade de ensino a distância estavam relacionadas a conhecer um novo processo de ensino a distância e abrir um campo de trabalho.

As dificuldades mais frequentes que encontra no ensino presencial é a falta de recursos como computador e câmara de vídeo. No ensino a distância, até o momento, falta contato físico com o estudante.

Para este professor a questão central do EAD está ligada à relação professor-aluno, metodologia de ensino e saber lidar com a tecnologia.

Sua jornada de trabalho não pode ser caracterizada como rotina devido à constantes variações, é relativamente boa, tem sala própria, e equipamentos disponibilizados para o trabalho: microcomputador, acesso à Internet, softwares, scanner e retroprojetor. Acredita que esses equipamentos e demais serviços oferecidos pela instituição são suficientes para a realização do seu trabalho.

Em sua opinião, sua participação como professor de EAD mudou a organização de seu trabalho porque melhorou seu planejamento e não houve mudanças em sua relação profissional dentro da instituição.

O fator de desgaste profissional que o professor relaciona é dores musculares, que é compensado levantando da cadeira e dando uma volta.

“Bom, a minha formação é Engenheiro Mecânico, sou Engenheiro Mecânico. Comecei a trabalhar na Indústria. Em função do desestímulo dentro da Indústria mesmo, na época em que eu comecei a atuar, os salários eram muito baixos... Eu resolvi fazer mestrado. Mas nunca pensei em fazer mestrado na vida! Fiz mestrado em Engenharia Mecânica, na época. Gostei da área e logo surgiu a oportunidade de trabalhar na Universidade do Estado, em 1985. Então, desde lá eu trabalho na Faculdade de Engenharia da Universidade. Desde 1985, na área de Engenharia Mecânica.

Depois de várias passagens em cargos administrativos, fui chefe de Departamento, Diretor assistente, Diretor de Centro, eu fui fazer meu doutorado e meu doutorado foi na área de Engenharia de Produção, na Universidade. Eu comecei a travar contato com outras áreas também, não apenas com a Engenharia Mecânica, mas na área de Engenharia de Produção, de Gerenciamento e Administração”. (Prof. José Carlos).

Prof. João Bosco

Idade 40 anos, casado, tem 02 filhos, graduado em economia, doutorado, professor, consultor e possui cargo administrativo na instituição, 15 anos de experiência docente, 15 anos em nível superior, 2 anos em ensino a distância.

Suas expectativas iniciais na atividade de ensino a distância estavam relacionadas a atender uma parte da sociedade que não tem acesso ao ensino presencial e interesses e motivação por novos desafios, desenvolvimento de novas possibilidades de ensino.

As dificuldades mais frequentes que encontra no ensino presencial são as condições de ensino que oferecem pouca possibilidade de um ensino mais personalizado. No ensino a distância, até o momento, as dificuldades dos alunos em relação à tecnologia e o campo disponível para os estudos.

Para este professor a questão central do EAD está ligada à convivência com equipe multidisciplinar, à metodologia de ensino, à relação professor-aluno e ao saber lidar com a tecnologia.

Sua jornada de trabalho não pode ser caracterizada como rotina devido à constantes variações, é relativamente boa, tem sala própria, e equipamentos disponibilizados para o trabalho: microcomputador, acesso à Internet, scanner, softwares, TV e vídeo.

Acredita que esses equipamentos e demais serviços oferecidos pela instituição são suficientes para a realização do seu trabalho porque sua instituição tem uma infraestrutura planejada para a EAD.

Em sua opinião, sua participação como professor de EAD não mudou a organização de seu trabalho porque o que houve foi a incorporação de novas habilidades, não necessariamente uma mudança e também não houve mudanças em sua relação profissional dentro da instituição porque não existe ainda condições de avaliar esse tipo de mudança.

O fator de desgaste profissional que o professor relaciona é o cansaço mental, que é compensado com períodos de descanso.

“Bom, eu me graduei em economia, em 1983 e logo depois, quando eu terminei o curso de Economia, imediatamente, eu fiz o Concurso para entrar no Mestrado na Universidade Federal de Minas Gerais, na Faculdade de Administração. Eu entrei no mestrado em 84, em 84 mesmo eu comecei o programa e já em 1985 eu comecei as minhas atividades docentes na Universidade Católica de Minas Gerais. Em 1989, em terminei o programa de mestrado e passei a me dedicar à atividades de cunho administrativo. Eu ocupei vários cargos de administração na área de recursos humanos, de planejamento, de organizações e também assumi uma serie de funções docentes, acadêmicas. Fui membro de vários colegiados, fui assessor de vários Departamentos, fui assessor da Reitoria e, nesse intervalo, quer dizer, de 1989 a, mais ou menos, 1994, eu fiquei fazendo uma serie de atividades e trabalhando também com uma consultoria na área de formação de recursos humanos. Então, como professor, também, eu sempre atuei nestas áreas limítrofes. E em 1994, o reitor me deu uma função (...) Eu fui o diretor do Instituto por 5 anos. O primeiro diretor e por 5 anos! De 94 a 99, eu fiz o meu programa de Doutorado na USP. Eu fiz a seleção em 93, entrei em 94. Em 99, eu sai do Instituto, o reitor me chamou para outras atividades e uma delas foi assumir um cargo de confiança. Continuo sendo professor da pós-graduação presencial e como professor de educação a distância, só como professor, não mais gestor e ai, eu estou aqui hoje” (Prof. João Bosco).

Prof. Nelson

Idade 50 anos, casado, tem 03 filhos, graduado em Administração de empresas com três cursos de especialização, professor adjunto, coordenador de núcleo de EAD, 09 anos de experiência docente, 09 anos em nível superior, 1 ano e 05 meses em ensino a distância.

Suas expectativas iniciais na atividade de ensino a distância estavam relacionadas a desenvolver metodologia EAD para o ambiente WEB por ter muita dificuldade em integrar a tecnologia à prática pedagógica. Além de ter facilidade em lidar com a tecnologia, exercer a função docente e pesquisar metodologias aplicada à EAD.

As dificuldades mais freqüentes que encontra no ensino presencial são o perfil do aluno brasileiro, a falta de infra-estrutura da universidade, a burocracia acadêmica e a proposta pedagógica ultrapassada.

No ensino a distância, até o momento, observa que há uma desconfiança do público brasileiro em relação a essa nova modalidade de ensino. Para este professor a questão central do EAD está ligada à convivência com equipe multidisciplinar, à metodologia de ensino, à relação professor-aluno e ao saber lidar com a tecnologia.

Sua jornada de trabalho não pode ser caracterizada como rotina devido à constantes variações, é muito boa, tem sala compartilhada, e equipamentos disponibilizados para o trabalho: microcomputador, acesso à Internet, scanner, softwares, datashow, televisão e vídeo, câmara de vídeo, sistema videoconferência, retroprojeto, quadro/giz.

Acredita que esses equipamentos e demais serviços oferecidos pela instituição são suficientes para a realização do seu trabalho para a fase atual do projeto de cursos.

Em sua opinião, sua participação como professor de EAD não mudou a organização de seu trabalho. Houve mudanças em sua relação profissional dentro da instituição porque melhorou a qualidade de suas aulas presenciais, sua relação com os alunos, sua visão crítica em relação ao processo de aprendizagem.

O fator de desgaste profissional que o professor relaciona é o cansaço físico, cansaço mental e estresse que são compensados com a prática de esportes e viagens turísticas.

“A minha formação básica é administração de empresas. Eu tenho especialização em três áreas de conhecimento e estou fazendo disciplinas isoladas ligadas à Educação, na pós-graduação. Profissionalmente eu tenho uma experiência de mais de 15 anos nesta área de Tecnologia da Informação, trabalhando... Meu primeiro contato foi numa empresa, 15 anos nesta empresa e depois em outra desenvolvendo projetos em sistema de informações. Educação a distância mesmo, eu comecei em Março de 1999 com um plano de capacitação de professores para implementar o programa, quando eu fui convidado à participar de um grupo de pesquisa e estudos para Educação a distância daqui. De lá para cá, de abril de 99 até agora, eu tenho passado por uma série de treinamentos. A gente contratou umas consultorias externas para fazer essa capacitação do grupo. Eu tenho participado de vários Congressos Internacionais sobre a Metodologia para Educação a distância ou Tecnologias para a Educação a distância, como mediadora do processo ensino-aprendizagem”. (Prof. Nelson).

Prof. Mário

Idade 54 anos, casado, tem 02 filhos, graduado em Estatística com mestrado, professor, coordenador de Centro de Educação a distância, 10 anos de experiência docente, 10 anos em nível superior, 1 ano e 6 meses em ensino a distância.

Suas expectativas iniciais na atividade de ensino a distância estavam relacionadas a conhecer um novo processo de ensino aprendizagem, um novo desafio, novos conhecimentos. As dificuldades mais frequentes que encontra no ensino presencial é o horário fixo das aulas. No ensino a distância, até o momento, o comprometimento do aluno em dar sequência ao curso.

Para este professor a questão central do EAD está ligada à metodologia de ensino.

Sua jornada de trabalho não pode ser caracterizada como rotina devido às constantes variações, é muito boa, tem sala própria, e equipamentos disponibilizados para o trabalho: microcomputador, acesso à Internet, softwares, televisão, vídeo, retroprojetor, quadro e giz. Acredita que esses equipamentos e demais serviços oferecidos pela instituição não são suficientes para a realização do seu trabalho porque falta uma rede melhor estruturada.

Em sua opinião, sua participação como professor de EAD mudou a organização de seu trabalho porque passou a exigir uma preparação a priori do material e em consequência as aulas passaram a ser melhor preparadas. Não tem opinião formada sobre se houve mudanças em sua relação profissional dentro da instituição.

O fator de desgaste profissional que o professor relaciona é o cansaço mental, que é compensado dando uma parada ou mudando de atividade.

“Eu ingressei na Universidade em 1968, na Escola Nacional de Ciências e Estatística. Eu sou graduado em Estatística. Graduei em 1971. Em seguida, eu prestei concurso para as forças armadas do Brasil, para o quadro de oficiais e fiquei lá durante, 22 anos. Quando eu sai, fui para uma universidade particular em outro estado, assumi, nesta época, o Departamento de Informática que, apesar de ser formado em estatística, era uma atividade que eu estava exercendo já há algum tempo em função de oportunidades que tinham surgido. Depois eu fui para uma universidade federal fazer o meu mestrado. Ao término do curso, eu voltaria para a universidade particular, quando fui convidado a permanecer na universidade federal como professor, onde haveria a possibilidade de, logo em seguida, ingressar num Programa de Doutorado. Isso se daria, em 79, quando eu iria fazer o Doutorado nos Estados Unidos, mas, houve um desvio de rota. Em 78, eu sai da universidade federal e fui trabalhar em empresa privada. Fui assumir a gerência de um Centro de Processamentos de Dados. Logicamente, se eu perdi, do ponto de vista acadêmico, deixei de fazer o doutorado, ganhei do ponto de vista profissional, financeiro, as vantagens eram bastante consideráveis. Então, a partir de 78, eu fiquei até 98 trabalhando na iniciativa privada. São 20 anos como profissional na área de Informática. Os últimos 6 anos, de 92 a 98, como um micro empresário da área da informática. Eu tinha uma pequena empresa na área da informática. Em 98, eu decidi voltar à atividade acadêmica e fui trabalhar numa faculdade particular, também, coordenando o Departamento de Informática. Foi quando a escola estava em estudos de implementação de programa de Educação a distância. Eu passei a fazer parte também da equipe que passou a constituir um grupo, inicialmente, de estudo e, posteriormente, de implementação dos cursos.” (Prof. Mário).

Prof. Rodrigo

Idade 36 anos, casado, tem 02 filhos, graduado em Engenharia, com doutorado, professor adjunto e pesquisador, 10 anos de experiência docente, 10 anos de experiência em nível superior, 1 ano em ensino a distância.

Suas expectativas iniciais na atividade de ensino a distância estavam relacionadas a conhecer um novo processo de ensino a distância.

Os motivos que o fizeram encaminhar-se para este campo profissional foram conhecer uma nova tecnologia e abrir a possibilidade de ampliação do mercado de trabalho.

Não cita as dificuldades mais frequentes que encontra no ensino presencial e no ensino a distância, até o momento, sente a falta de contato físico com os alunos o que dificulta a aplicação de exercícios.

Para este professor a questão central do EAD está ligada à relação professor-aluno e saber lidar com a tecnologia.

Sua jornada de trabalho não pode ser caracterizada como rotina devido às constantes variações pois depende do número de cursos. É uma jornada que causa estresse, tem sala compartilhada, e equipamentos disponibilizados para o trabalho: microcomputador, acesso à Internet, câmara de vídeo, televisão e vídeo, softwares, scanner e retroprojetor.

Acredita que esses equipamentos e demais serviços oferecidos pela instituição são suficientes para a realização do seu trabalho.

Em sua opinião, sua participação como professor de EAD mudou a organização de seu trabalho porque agora possui mais materiais preparados.

Não houve mudanças em sua relação profissional dentro da instituição.

O fator de desgaste profissional que o professor relaciona é cansaço mental, estresse, irritabilidade, depressão, que não são compensados com nenhuma alternativa.

“Eu sou Engenheiro Mecânico, formei em 85, de 86 até 88 eu fiz o mestrado em Engenharia... E daí eu trabalhei em outro estado, numa fundação. Depois voltei para minha cidade e fiquei mais ou menos um ano como pesquisador, lá do grupo de pesquisa. Trabalhei numa empresa privada por seis meses e entrei na Universidade Estadual de Santa Catarina. Em 91, fiquei um ano lá na Estadual, depois prestei concurso para a Federal. Trabalho lá desde 92. Em 95, eu fiz o doutorado, acabei o doutorado na universidade federal em que trabalho mesmo e venho atuando no ensino presencial, desde 96, com mais força nos programas de pós-graduação de Engenharia, principalmente. Desde 92 eu ministro aulas na Federal. Na verdade eu fui professor substituto antes, então, 90, 89 já dava aula. Mas desde 92, na UFSC, na graduação e a partir de 96 na Pós-graduação. Eu trabalho com cadeiras ligadas à área de matemática. E... até agora eu estou lá.” (Prof. Rodrigo).

Prof. Rogério

Idade 45 anos, casado, tem 02 filhos, graduado em Administração de empresas, mestrado, professor, coordenador de pós-graduação e extensão, 15 anos de experiência docente, 14 anos em nível superior, 2 anos em ensino a distância.

Suas expectativas iniciais na atividade de ensino a distância eram menores que os resultados obtidos. Os motivos que o fizeram encaminhar-se para este campo profissional foram por gostar do novo, por necessidade da instituição e por tendências do mercado.

As dificuldades mais frequentes que encontra no ensino presencial é a falta de interesse. No ensino a distância, até o momento, o nível de exigência dos alunos e a facilidade de dispersão.

Para este professor a questão central do EAD está ligada à convivência com equipe multidisciplinar, à metodologia de ensino, à realização de consórcios, à relação professor-aluno, à metodologia de ensino e ao saber lidar com a tecnologia. Além de possuir anos de experiência em EAD de outros meios.

Sua jornada de trabalho não pode ser caracterizada como rotina devido à constantes variações, é relativamente boa, tem sala própria, e equipamentos disponibilizados para o trabalho: microcomputador, acesso à Internet, scanner, softwares, câmara de vídeo, televisão e vídeo, retroprojetor, quadro e giz.

Acredita que esses equipamentos e demais serviços oferecidos pela instituição são suficientes para a realização do seu trabalho porque foram atendidas a variedade e a quantidade solicitada. Em sua opinião, sua participação como professor de EAD mudou a organização de seu trabalho porque o ensino a distância exige maior qualidade e previsão que o presencial. Além do conhecimento e ferramentas adequadas à EAD exige do professor postura e comunicabilidade. Não houve mudanças em sua relação profissional dentro da instituição houve apenas um destaque pessoal temporário.

O fator de desgaste profissional que o professor relaciona é o cansaço físico e alergias, não cita como tem compensado estes desgastes.

“Ah, a minha trajetória é bem ampla...Eu comecei profissionalmente em empresa. Eu sou formado em administração de empresas. Já tive oportunidade de trabalhar como estagiário em multinacional e em empresa do estado. Fui gerente de marketing, gerente de produtos. Depois fui para a uma empresa de telecomunicações, fui gerente de vendas, fui gerente de formações, gerente de base de dados e por volta de 1985, eu comecei também na vida acadêmica. Então, fui professor por muitos anos. Em 1988, eu fui para outro estado, fazer parte de um conselho ligado à educação, com um cargo político administrativo. Fiquei 7 anos neste conselho. Lá eu tive oportunidade de conhecer mais de perto a área de educação. Eu coordenei a reforma do currículo de administração, através do conselho. Depois, quando eu deixei o conselho, eu fiquei como consultor, na numa comissão de especialistas de um órgão do governo para poder realizar uns trabalhos de validação de cursos, reconhecimento de instituição, autorização de cursos. A partir de 1998, eu comecei, então, a estudar o ensino a distância” (Prof. Rogério).

TRAJETÓRIAS DAS PROFESSORAS

Prof^a. Ana Lúcia

Idade 36 anos, casada, tem 01 filho, graduada em Pedagogia, com Doutorado, professora, 10 anos de experiência docente, 04 anos em nível superior, 01 ano em ensino a distância.

Suas expectativas iniciais na atividade de ensino a distância estavam relacionadas à encontrar novas formas de interação professor-aluno e formar professores que, por alguma razão não puderam seguir cursos presenciais. Além do desejo de contribuir com a formação continuada de professores.

As dificuldades mais freqüentes que encontra no ensino presencial foram a falta de leitura pelos alunos e a falta de avaliações. No ensino a distância, até o momento, são as dificuldades dos alunos com relação ao uso do computador e da Internet. Dificuldade dos alunos em conseguir textos complementares sugeridos e no envio das tarefas.

Tem um grande grau de adaptação ao EAD, mas pensa que ainda não usa todas as possibilidades que o programa permite. Para esta professora a questão central do EAD está ligada à metodologia de ensino, relação professor-aluno e ao saber lidar com a tecnologia.

Sua jornada de trabalho não pode ser caracterizada como rotina devido à constantes variações, é relativamente boa, tem sala compartilhada com outros professores, e equipamentos disponibilizados para o trabalho: microcomputador, acesso à Internet, scanner, televisão, vídeo, retroprojetor e quadro/giz. Acredita que os equipamentos e serviços oferecidos pela instituição são suficientes para a realização do seu trabalho.

Em sua opinião, sua participação como professora de EAD mudou a organização de seu trabalho porque deve dedicar horas à preparação de atividades e correção de tarefas de EAD. Deve acompanhar as outras disciplinas do curso, pois se encontra na coordenação. Essas horas são separadas, em geral, no turno da noite. Não houve mudanças em sua relação profissional dentro da instituição. Os fatores de desgaste profissional que a professora relaciona são o cansaço mental, insônia, estresse e irritabilidade que são compensados quando faz as coisas que gosta, como ler, caminhar e, sobretudo, “brincar com seu filhinho”.

“Eu sou formada em Letras. Eu comecei dando aula na escola pública, no início da década de 90, trabalhei com supletivo, então, educação de adultos. Depois fui para a escola particular, trabalhei com ensino fundamental numa escola que tinha um projeto muito interessante. E já, naquela época, no início de 90, já trabalhava com gênero, uma coisa que só agora os PCNs vão demandar, vão solicitar dos professores para trabalhar. Trabalhei desde o início, voltada para o ensino e depois... o mestrado e a minha pós-graduação total, o meu doutorado. Os dois na área de lingüística aplicada trabalhando, sobretudo com a formação de professores. No mestrado, eu trabalhei com a formação continuada de professores e no doutorado, eu fiz um doutorado-sanduíche, uma parte aqui no Brasil e uma parte na França e meu objeto de estudo foi a aula de língua materna. Quando eu voltei da França, eu vim para Belo Horizonte e depois, eu vim para esta instituição. Estou dando aula na graduação desde 97, na graduação. Tenho trabalhado, também, no Mestrado. Estou dando aulas no mestrado desde 99, e, também, já estava dando aulas no curso de especialização. Então, nesse ano apareceu essa oportunidade de estar no curso de especialização, coordenando um curso de uma área de grande interesse para mim e que é, também, um curso à distancia” (Prof^a. Ana Lúcia).

Prof^ª. Mirian

Idade 55 anos, casada, tem 02 filhos, graduada em Pedagogia com Doutorado, professora e coordenadora acadêmica da Diretoria de EAD, 36 anos de experiência docente, 30 anos em nível superior, 01 ano e 04 meses em ensino a distância.

Suas expectativas iniciais na atividade de ensino a distância estavam relacionadas a poder desempenhar a coordenação e a docência dos cursos fazendo uso de tecnologia de ponta e imprimindo a marca socio-interacionista às suas atribuições. A possibilidade de democratizar a educação, com garantia de qualidade, com rigor e acompanhamento sistemático e poder produzir conhecimento na área sem mistificações. As dificuldades mais frequentes que encontra no ensino presencial é atender a todos os alunos. As relações pedagógicas, embora muito mais facilitadas, não se aprofundam com todos os alunos. No ensino a distância, são dificuldades relativas ao seu estilo: não contar com a discussão oral, não sentir a proximidade física, ainda que a proximidade psicológica seja mais forte e não constatar fisicamente as interações. Para esta professora a questão central do EAD está ligada à metodologia de ensino, relação professor-aluno, ao saber lidar com a tecnologia e se comunicar pela escrita.

Sua jornada de trabalho é totalmente flexível e boa mas muito cansativa, tem sala própria, e equipamentos disponibilizados para o trabalho: microcomputador, acesso à Internet, scanner, softwares, televisão, vídeo, e câmara de vídeo. Acredita que esses equipamentos e demais serviços oferecidos pela instituição são suficientes para a realização do seu trabalho porque conta com todos os equipamentos de última geração para fazer seu trabalho.

Em sua opinião, sua participação como professora de EAD mudou a organização de seu trabalho porque é muito mais dinâmico, as situações são inusitadas, os desafios muito maiores e há maior amplitude das demandas de um professor em situação de ensino presencial. Não houve mudanças em sua relação profissional dentro da instituição, porque já começou na instituição neste tipo de trabalho e se for comparar com a sua situação anterior, não mudou porque em sua prática docente sempre agiu como agora, até porque viveu em uma instituição em que o perfil de seus professores era de desbravar, andar na frente, ser reflexivo, ser ‘batalhador’. Afirmo que chegou nesta outra instituição bastante habituada a lidar com o que há de mais avançado. Não relaciona fatores de desgaste profissional, afirma que nunca sentiu nada porque sempre procurou trabalhar em lugares que dá crédito e a fazer o que gosta.

“Eu me formei e comecei a trabalhar numa escola municipal no meu estado e as escolas municipais neste estado são até hoje, escolas de periferia para classes mesmo que não são nem trabalhadores, são sub-proletárias. (...) Eu comecei trabalhando com adultos. Os alunos eram empregadas domésticas, cobradores de ônibus, esse tipo de clientela que procurava a escola municipal. Então, eu tive uma experiência muito interessante porque eu dava aula particular de manhã. De tarde, eu dava aula particular e à partir das 19 horas, eu tinha faculdade. Eu tinha aula de 17 às 19 horas e depois eu ia para faculdade. Eu trabalhava 3 turnos e ainda fazia faculdade! (...) Eu fiquei na rede escolar municipal de 65 até 72 e, depois que eu me formei, eu passei a dar aulas numa escola de estado, como professora primária e também comecei a dar aulas numa escola particular que era a «elite das elites». Continua....

Continuação...

Então, de manhã, eu dava aulas na escola particular, que era uma escola só para meninos, uma escola «laica», mas só para meninos; de tarde, eu dava aulas no estado e à noite, no município.

Depois, quando eu formei em pedagogia, eu passei a ser coordenadora da escola do município, continuei no estado à tarde e sai da escola particular porque eu entrei na universidade. Lá, eu fui convidada a participar de um programa de ensino (...).Dava aulas de várias disciplinas em diversos cursos. Eu tive um contato muito vasto, com excelentes professores e foi muito bom porque a gente fica conhecendo, participando de grupos, de reuniões e fica por dentro dos vieses de cada área.

*Quando eu terminei o curso eu voltei para o meu estado e fiquei poucos meses lá, porque eu estava grávida e já entrei de licença e quando eu voltei de licença, eu vim para Belo Horizonte porque meu marido trabalhava aqui. Aí, eu mudei para cá, pedi exoneração do estado, sai da universidade de lá e entrei aqui na universidade e aqui passei a dar aulas na graduação. Eu dava aula numa disciplina mas a disciplina que eu tinha me especializado eu só dei aulas duas vezes, de forma optativa. Quer dizer, onde eu podia ter uma atuação mais transformadora..., era muito pouco porque já tinham umas pessoas lá que eram praticamente as «donas do pedaço». Eu fiquei 8 anos aposentada, dando consultoria para o sistema público, me resistindo muito a entrar em instituição privada, até que surgiu essa oportunidade. (...) Meu interesse maior sempre foi nessa área sociológica, mas quando eu fiz o vestibular, a sociologia, na época... a gente podia ser cassada! (riso) E eu precisava trabalhar, precisava ganhar dinheiro porque eu tinha uma família de oito irmãos, não tinha como, não é?”
(Profa. Miriam).*

Profª. Thaís

Idade 40 anos, casada, tem 02 filhos, graduada em Letras com especialização, professora e assessora, 17 anos de experiência docente, 17 anos em nível superior, 01 ano e 04 meses em ensino a distância.

Suas expectativas iniciais na atividade de ensino a distância estavam relacionadas a algo um pouco imprevisível, difícil e ao mesmo tempo, instigante. Havia recebido um convite da própria instituição.

As dificuldades mais freqüentes que encontra no ensino presencial é a impossibilidade de atendimento individual aos alunos. No ensino a distância, até o momento, a ansiedade dos alunos no início do curso e o tempo de dedicação.

Para esta professora a questão central do EAD está ligada à metodologia de ensino e ao saber lidar com a tecnologia. Sua jornada de trabalho é relativamente boa, tem sala compartilhada, e equipamentos disponibilizados para o trabalho: microcomputador, acesso à Internet e scanner.

Em sua opinião, sua participação como professora de EAD não mudou a organização de seu trabalho. Não houve mudanças em sua relação profissional dentro da instituição. O fator de desgaste profissional que a professora relaciona é o cansaço físico, cansaço mental, dores musculares, alergias, estresse e irritabilidade que são compensados com atividades físicas e passeios.

“Bom, eu me formei em Letras em 83, aqui mesmo nesta universidade e, por incrível que pareça foi em 83 mesmo que eu comecei a lecionar na graduação. Eu era recém-formada, portanto não tinha nenhuma experiência em magistério do Ensino Superior. Eu já lecionava no antigo segundo grau e também, no primeiro grau e recebi esse convite e trabalhei como professora auxiliar nessa condição durante um ano. Paralelamente a isso, eu investi muito na minha formação acadêmica. Logo no ano seguinte da minha formatura, eu fiz um curso de pós-graduação, um curso de especialização, depois fiz o Mestrado numa universidade federal e em seguida, eu iniciei o Doutorado. Devo terminar o ano que vem. A minha carreira no Magistério ela tem como prioridade, o ensino universitário.

É claro que durante algum tempo da minha vida também trabalhei e continuei trabalhando com segundo grau, mas eu diria que deste 83 até agora, são 17 anos, são 17 anos de magistério no ensino superior e sempre trabalhando. Quer dizer, a minha inserção maior é na área de Letras mesmo mas eu também ministrei disciplinas para outros, embora minha preferência seja mesmo letras, isso na graduação.

Na pós-graduação, eu tenho duas experiências e uma delas eu penso que é a experiência na coordenação e também, como professora, como docente de um curso de pós-graduação, especialização (...) e outra, agora, recentemente, junto com outras duas professoras que são coordenadoras do curso que tem uma característica diferente, está dentro do curso de especialização mas é um curso a distância”.(Profª. Thaís).

Profª. Cláudia

Idade 44 anos, casada, não tem filhos, graduada em Pedagogia, com especialização, professora e coordenadora de curso de graduação, 25 anos de experiência docente, 11 anos em nível superior, 01 ano e 03 meses em ensino a distância.

Suas expectativas iniciais na atividade de ensino a distância estavam relacionadas à constituição ou redimensionamento de um “novo” profissional. Além de experimentar nova proposta de prática de ensino que pudesse “romper” com o modelo tradicional de ensino e aprendizagem e ampliar possibilidades de socialização do conhecimento.

As dificuldades mais freqüentes que encontra no ensino presencial não foram citadas porque no momento encontra-se aposentada nesta categoria. No ensino a distância, são dificuldades dadas às representações que se têm das aulas convencionais, em sala de aula, com o contato físico com o aluno. O trabalho que se desenvolve no EAD, ou seja, o trabalho de sala de aula ganha outra dimensão, formato, a interação não é constituída por vários parceiros, às vezes, somente pelo professor e pelo aluno.

Para esta professora a questão central do EAD está ligada à convivência com equipe multidisciplinar, metodologia de ensino, relação professor-aluno e ao saber lidar com a tecnologia. Sua jornada de trabalho não pode ser caracterizada como rotina devido à constantes variações, é relativamente boa, tem sala com colegas coordenadores de área, e equipamentos disponibilizados para o trabalho: microcomputador, acesso à Internet, scanner, softwares, TV, vídeo, câmara de vídeo, retroprojeto e quadro/giz.

Acredita que esses equipamentos e demais serviços oferecidos pela instituição são suficientes para a realização do seu trabalho porque atendem as demandas, serem os melhores, viabilizam formas possíveis para desenvolver um trabalho cujo foco não se centre somente em textos escritos e impressos.

Em sua opinião, sua participação como professora de EAD mudou a organização de seu trabalho pela sobrecarga de trabalho e ocorreram mudanças em sua relação profissional dentro da instituição, porque traz uma maior responsabilidade com a proposta e com o engajamento.

Os fatores de desgaste profissional que a professora relaciona são o cansaço físico, o cansaço mental e alergias que não são compensados com nenhuma alternativa.

“Ah... mais de 25 anos de trabalho! A minha prática, digamos, o principio dela foi na escola primária, escola pública. Grande parte da minha experiência foi constituída em escola pública, escola municipal, escola estadual e o que foi muito interessante foi que quando eu fui fazer o mestrado... O meu momento de mestrado foi um momento em que os estudiosos, enfim, as pessoas interessadas ou amantes ou preocupadas com o ensino, como no meu caso, passaram a problematizar: “Que escola era essa?”, “Que ensino era esse?” Toda a minha trajetória profissional foi constituída basicamente neste universo, de 1º e 2º graus. Já no 3º grau, eu entrei diretamente para uma universidade particular. Há 5..., 6 anos que eu estou aqui. Bom, eu acho que isso é o básico e outras coisas que estão nas marginais e que também compõem a minha cena profissional, não são tão importantes... Então, eu entrei dando curso na graduação e, depois, também, dei aulas em curso de pós-graduação. Fiz o mestrado numa universidade federal” (profª. Cláudia).

Profa. Heloísa

Idade 47 anos, casada, tem 02 filhos, graduada em Física, com mestrado, doutorado, professora e coordenadora de núcleo de EAD, 28 anos de experiência docente, 22 anos em nível superior, 1 ano em ensino a distância.

Suas expectativas iniciais na atividade de ensino a distância estavam relacionadas à dar maior abrangência ao público-alvo. Também, por não existir matéria similar nos cursos presenciais; o público-alvo ser pouco concentrado e por ser o objetivo do núcleo de EAD que coordena.

As dificuldades mais frequentes que encontra no ensino presencial não foram citadas porque no momento encontra-se aposentada nesta categoria. No ensino a distância, são as dificuldades dadas à formação de grupos de discussão entre os alunos.

Para esta professora a questão central do EAD está ligada à metodologia de ensino.

Sua jornada de trabalho não pode ser caracterizada como rotina devido à constantes variações, e concentra-se mais na semana que têm discussões on-line, é muito boa, tem sala com outra professora e equipamentos disponibilizados para o trabalho: microcomputador, acesso à Internet, scanner, softwares, televisão, vídeo, câmara de vídeo, retroprojeto e quadro/giz.

Acredita que os equipamentos e serviços oferecidos pela instituição são suficientes para a realização do seu trabalho. Em sua opinião, sua participação como professora de EAD não mudou a organização de seu trabalho pois foi muito natural. Não houve mudanças em sua relação profissional dentro da instituição.

A professora não relaciona os fatores de desgaste profissional pois embora tenha uma vida profissional muito ativa, a realização pessoal e profissional sobrepõe-se ao desgaste inerente.

“Bom, eu sou Física, formada em Física, comecei trabalhando com 2º Grau, em escolas particulares, depois eu vim para a universidade, fiz o mestrado em Engenharia e comecei a dar aula no departamento de Engenharia. Me aposentei em 85 e aí vim para essa universidade particular, desde então, e continuo lecionando no curso de graduação de Engenharia.(...)Eu tenho uma vida profissional que eu considero muito bem sucedida. Eu tenho alunos que ao longo da minha vida são meus amigos, que me procuram para a gente trabalhar juntos. Então, assim, eu tenho uma vida acadêmica muito bem sucedida. E a gente tem conseguido, no ensino a distância, fazer novos amigos e ter essa interação. (...) Eu tenho uma frase que meu filho traduziu, sabe? Quando ele tinha..., ele agora tem quinze anos. Quando ele tinha 6 anos e na escola, num trabalho do dia das mães, eles pediram para ele falar da mãe e ele traduziu assim: “A minha mãe trabalha muito, tem muitos amigos e é muito feliz!” (emocionou-se) E é realmente isso. Ele foi um sábio, porque realmente é isso. Realmente, a gente trabalha muito, muito, aqui eu brinco que isso aqui é um banco 24 horas, dia e noite sempre está cheio de gente, mas a gente tem um trabalho muito gratificante, trabalhando em extensão com população de baixa renda. Então... assim, acho que eu tenho sorte! Não tem sido..., não tem sido fácil, não, porque no Brasil não é nada fácil. Mas eu sinto que a gente tem colhido muitos frutos. Eu sou muito otimista! (risos)”.(Profa. Heloísa).

Prof^a. Angela

Idade 58 anos, casada, tem 07 filhos, graduada em pedagogia, com mestrado, professora e coordenadora pedagógica de Centro EAD, 35 anos de experiência docente, 35 anos em nível superior, 01 ano e 03 meses em ensino a distância.

Suas expectativas iniciais na atividade de ensino a distância estavam relacionadas à implementar um projeto de curso de especialização e interesse pela tecnologia digital.

As dificuldades mais frequentes que encontra no ensino presencial foram obter um atendimento personalizado devido ao grande número de alunos e a centralização de todas as atividades didáticas no professor. No ensino a distância, até o momento, são as dificuldades tecnológicas básicas quando se trata do uso da internet e a necessidade de um número de horas muito grande para se dar retorno aos alunos.

Para esta professora a questão central do EAD está ligada à negociação com agências financiadoras, convivência com equipe multidisciplinar, metodologia de ensino e ao saber lidar com a tecnologia.

Sua jornada de trabalho é bem estruturada e apresenta uma certa flexibilidade, é muito boa, tem sala própria, e equipamentos disponibilizados para o trabalho: microcomputador, acesso à Internet, scanner, softwares, televisão, vídeo, retroprojetor, quadro/giz e sala de tele-videoconferência. Acredita que os equipamentos e serviços oferecidos pela instituição são suficientes para a realização do seu trabalho.

Em sua opinião, sua participação como professora de EAD mudou a organização de seu trabalho porque as características do ensino a distância são diferentes. Não houve mudanças em sua relação profissional dentro da instituição, porque sua atuação é especificamente em EAD. Continua coordenando cursos de pós-graduação presenciais.

Os fatores de desgaste profissional que a professora relaciona são o cansaço físico e o cansaço mental que são compensados descansando.

“A minha trajetória profissional de um modo geral? (é) Nossa ! A minha trajetória, ela passa pelos primórdios da educação infantil. Eu fui alfabetizadora. Eu fiz o curso Normal e eu fui professora primária, professora do primeiro grau. Então, eu fui alfabetizadora muito tempo, depois, eu fiz um curso de administração escolar que praticamente equivalia ao curso de pedagogia, só que tinha uma característica diferente, ele era muito voltado para a prática. Então, a minha base didática foi muito boa e, ao mesmo tempo, depois eu fiz o curso de pedagogia. Quando eu fui fazer o vestibular, o meu interesse inicial era psicologia, mas como eu não tinha condições de pagar pois só a Católica tinha esse curso, na época, eu fiz para pedagogia. (...) Quando eu terminei a pedagogia, eu fui convidada para dar aula no curso de psicologia. Então, comecei a trabalhar. Eu trabalhei em vários cursos dentro da universidade. Dei aulas na graduação. Neste tempo, eu já tinha deixado o ensino primário, fiz o curso de administração escolar e passei à supervisora, orientadora e inspetora. Abriu um concurso para o Estado, eu fiz o concurso e trabalhei 10 anos como professora do 3º grau. Depois, entrei em dedicação exclusiva e fiquei em adjunção. Contaram o meu tempo e fiquei a disposição da universidade com dedicação exclusiva e, com isso, eu me aposentei. Além de professora, exerci cargos de chefia várias vezes. Continua...”

Fazia trabalhos de coordenação, liderança, planejamento e a minha trajetória ficaram centradas nisso. (...) Quando eu dava aulas em curso de pós-graduação, era esporadicamente professora. Não aceitava curso, também, porque minha família é muito grande, eu tinha muitos filhos... sete filhos!”

“No momento que eu aposentei, as demandas começaram a crescer porque quando eu falava:” Não !”As pessoas diziam:”Ah, agora você está aposentada!” Então, eu fui crescendo nesta valorização do meu trabalho e acabou que, ao invés de ficar aposentada, eu abri mais frentes do que quando eu estava trabalhando (riso). Depois da minha aposentadoria, eu continuei trabalhando, no curso de pós-graduação e, ainda na universidade, tenho uma coordenação de dois cursos de especialização. Eu coordeno há uns seis anos esses cursos de especialização e continuo coordenando até hoje. Nessa trajetória profissional está incluído um trabalho que eu iniciei, num grupo piloto de estudos sobre a informática. Foram criados sete Centros no Brasil e o nosso foi um destes centros. Com esse projeto piloto, a gente não tinha a intenção nem a perspectiva de fazer ensino a distância. A gente estava querendo estudar para refletir o ensino presencial mesmo. Foi uma época profícua porque eu pude fazer uma série de reflexões traduzidas em artigos que eu publiquei. Eu tenho vários artigos publicados em revistas de tecnologia e dentro de uma perspectiva mais reflexiva, diferente dos outros” (Prof^ª.Angela).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Doutorado em Educação – Área: Trabalho, Tecnologia e Educação
Doutoranda: Regina Célia Pereira Campos
Orientadora : Lucília Regina de Souza Machado

QUESTIONÁRIO:

1. CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO

SITUAÇÃO PESSOAL:

Nome: _____

Idade: _____

Estado Civil: Solteiro(a) [] Casado [] Separado/divorciado [] viúvo(a) []

Filhos: nº _____ Idades: _____.

Profissão do conjuge: _____

Cargo que exerce atualmente: _____

Cargo de confiança? Sim [] Não []

Qual? _____

Instituição a que está vinculado(a): _____

Local de atuação: _____

Horas/mensais de exercício de trabalho: _____

Tempo de profissão no ensino presencial: _____

Tempo de profissão no EAD via Internet: _____

Tempo de profissão no EAD via outros meios: _____

Nível de escolaridade:

Graduação [] Especialização [] Mestrado [] Doutorado [] Pós-doutorado []

2. EXPERIÊNCIA

Tempo de experiência em Ensino Presencial Universitário: _____

Tempo de experiência em Ensino a distância via outros meios: _____

Tempo de experiência em Ensino a distância via Internet: _____

Quando você iniciou na atividade de Ensino à Distância (EAD), via Internet, qual eram suas expectativas? _____

Cite os motivos que fizeram você se encaminhar para o campo profissional de exercício do EAD via Internet:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Você se preparou para o exercício dessa nova função? Sim [] Não [] Como? _____

Em sua opinião, essa preparação é suficiente? Sim [] Não [] Se não, porque? _____

Quais os conhecimentos e habilidades que são necessárias ao professor no EAD via Internet?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Projetos realizados referentes ao EAD via Internet:

1. _____ Ano: _____
2. _____ Ano: _____
3. _____ Ano: _____
4. _____ Ano: _____

Projetos nos quais você está envolvido(a) atualmente referentes ao EAD via Internet:

1. _____ Ano: _____
2. _____ Ano: _____
3. _____ Ano: _____
4. _____ Ano: _____

3. FUNÇÃO/ATIVIDADES EXERCIDAS

ATIVIDADES EXECUTADAS NO ENSINO PRESENCIAL:

TAREFA	COMPARTILHADA?	TEMPO MÉDIO GASTO
Planejar o curso	Sim [] Não []	hs _____ min.
Elaborar o conteúdo programático	Sim [] Não []	hs _____ min.
Distribuir a carga horária do curso	Sim [] Não []	hs _____ min.
Elaborar cada unidade do curso	Sim [] Não []	hs _____ min.
Elaborar cada aula	Sim [] Não []	hs _____ min.
Ministrar a aula	Sim [] Não []	hs _____ min.
Preencher diário de classe:	Sim [] Não []	hs _____ min.
Construir esquemas de avaliação de curso	Sim [] Não []	hs _____ min.
Aplicar as avaliações	Sim [] Não []	hs _____ min.
Corrigir as avaliações	Sim [] Não []	hs _____ min.
Elaborar relatório de curso	Sim [] Não []	hs _____ min.
<u>Outras:</u>	Sim [] Não []	hs _____ min.
	Sim [] Não []	hs _____ min.
	Sim [] Não []	hs _____ min.

ATIVIDADES EXECUTADAS NO ENSINO À DISTÂNCIA VIA INTERNET:

TAREFA	COMPARTILHADA?	TEMPO MÉDIO GASTO
Planejar o curso	Sim [] Não []	hs _____ min.
Elaborar o conteúdo programático	Sim [] Não []	hs _____ min.
Distribuir a carga horária do curso	Sim [] Não []	hs _____ min.
Elaborar cada unidade do curso	Sim [] Não []	hs _____ min.
Elaborar cada aula	Sim [] Não []	hs _____ min.
Ministrar a aula	Sim [] Não []	hs _____ min.
Preencher diário de classe:	Sim [] Não []	hs _____ min.
Construir esquemas de avaliação de curso	Sim [] Não []	hs _____ min.
Aplicar as avaliações	Sim [] Não []	hs _____ min.
Corrigir as avaliações	Sim [] Não []	hs _____ min.
Elaborar relatório de curso	Sim [] Não []	hs _____ min.
<u>Outras:</u>	Sim [] Não []	hs _____ min.
	Sim [] Não []	hs _____ min.
	Sim [] Não []	hs _____ min.

Ao se envolver no trabalho do EAD via Internet, você deixou de exercer alguma(s) função(ões) ou atividade(s) que exercia antes? Qual?

Comparando o Ensino presencial e o EAD via Internet, quais as dificuldades mais freqüentes que são encontradas?

No ensino presencial: _____

No ensino à distância: _____

Qual o grau de adaptação ao EAD via Internet?

Muito grande [] grande [] Médio [] Razoável [] Pequeno []

No cotidiano de sua atuação em EAD via Internet como você avalia as atividades realizadas por você nas dimensões da pesquisa, do ensino e da extensão?

Pesquisa: _____

Ensino: _____

Extensão: _____

4. CONDIÇÕES DE TRABALHO

Como se organiza sua jornada de trabalho?

nº de horas/semanais: _____

Atividades realizadas: _____

Enumere alguns fatores de desgaste físico

1. _____
2. _____
3. _____

Enumere alguns fatores de desgaste mental

1. _____
2. _____
3. _____

Sala de trabalho: Própria: [] Compartilhada: []

Se compartilhada, com quem? _____

Equipamentos eletrônicos disponibilizados para o trabalho (colocar a quantidade):

Microcomputador: [__] Acesso à Internet [__] Software [__]

Câmera de Vídeo: [__] Scanner: [__] Televisão: [__]

Video: [__] Retroprojektor: [__] Quadro/Giz [__]

Microscópio/similar: [__]

Os equipamentos e demais serviços fornecidos na universidade são suficientes para a realização do seu trabalho? Sim [] Não []

Por que? _____

5. MUDANÇAS PROFISSIONAIS

Em sua opinião, sua participação como professor do EAD via Internet, mudou a organização de seu trabalho? Sim [] Não []

Por que? _____

Em sua opinião, sua participação como professor do EAD via Internet, mudou sua relação profissional dentro da instituição de ensino? Sim [] Não []

Por que? _____

Segundo a intensidade, essas mudanças foram sentidas na relação profissional com:

	Muito	Razoável	Pouco	Não houve mudança
. Coordenadores				
. Colegas				
. Alunos				
. Organização do trabalho				
. Distribuição das tarefas				
. Jornada de trabalho				
. Local de trabalho				
. Trabalho coletivo				
. Conteúdo				
. Métodos e técnicas				
. Administração do tempo				
. Busca por especializações				
. Melhoria salarial				
. Ascensão profissional				
. Status profissional				
. Responsabilidade				
. Poder de decisão				
. Participação na concepção de projetos pedagógicos				
. Liberdade de ação				
. Possibilidade de prever o trabalho				
. Autonomia				
. Limitações profissionais				
. Afetivo-familiar				

Destas, comente as mudanças que lhe são mais significativas:

Para o professor, a questão central do EAD via Internet, se encontra em aspectos ligados à:

- . Negociação com agências financiadoras
- . Convivência com equipe multidisciplinar
- . Relação professor-aluno
- . Metodologia de ensino
- . Saber lidar com a tecnologia

Em sua opinião, quais as características influenciam o melhor desempenho do professor do EAD via Internet?

-) Possuir anos de experiência em Ensino presencial
-) Possuir anos de experiência em EAD de outros meios
-) Estar ligado à área tecnológica

Em sua opinião, ser homem ou ser mulher tem pesos diferentes para as oportunidades profissionais ligadas ao EAD via Internet?

Sim [] Não [] Por que?

Em sua opinião, ter mais tempo de experiência no trabalho docente universitário garante melhores oportunidades profissionais ligadas ao EAD via Internet?

Sim [] Não [] Por que?

Em sua opinião, a área de conhecimento (exatas, biológicas, social e humanas) influencia de maneira diferente nas oportunidades profissionais ligadas ao EAD via Internet?

Sim [] Não [] Por que?

Na perspectiva de avaliação da Universidade, esta atividade lhe possibilita melhores posicionamento? Sim [] Não [] Por que?
