



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

FELIPE TEÓFILO PONTE

**O (RE)DIMENSIONAMENTO DA TEMPORALIDADE LABORAL NA VIVÊNCIA
DE PROFESSORES TUTORES DA EDUCAÇÃO ON-LINE**

**FORTALEZA
2015**

FELIPE TEÓFILO PONTE

**O (RE)DIMENSIONAMENTO DA TEMPORALIDADE LABORAL NA VIVÊNCIA
DE PROFESSORES TUTORES DA EDUCAÇÃO ON-LINE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Cássio Adriano Braz de Aquino.

**FORTALEZA
2015**

FELIPE TEÓFILO PONTE

**O (RE)DIMENSIONAMENTO DA TEMPORALIDADE LABORAL NA VIVÊNCIA
DOS PROFESSORES TUTORES DE EDUCAÇÃO ON-LINE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia. Área de concentração: Psicologia.

Aprovado em: _____ / _____ / _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Cássio Adriano Braz de Aquino (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Fernando Lincoln Caneiro Leão Mattos
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. José Clerton de Oliveira Martins
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- P857r Ponte, Felipe Teófilo.
O (re)dimensionamento da temporalidade laboral na vivência de professores tutores da educação on-line / Felipe Teófilo Ponte. – 2015.
135 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, 2015.
Área de Concentração: Psicologia.
Orientação: Cássio Adriano Braz de Aquino.
1. Psicologia e educação. 2. Tempo – Aspectos psicológicos. 3. Trabalho – Aspectos psicológicos
4. Ensino à distância. I. Título.

CDD 370.71

A Deus.

Aos meus pais e a todos aqueles que me apoiaram nesse percurso.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Eliziane Teófilo Ponte e Francisco de Assis Cândido Ponte, pelo empenho, cuidado, dedicação e compromisso, com o meu processo formativo para a vida.

Aos meus irmãos, Alisson Teófilo Ponte e João Lucas Teófilo Ponte, pela paciência e pelas palavras de carinhos.

A Lisieux de Araújo Rocha, um agradecimento especial, pela cumplicidade, companheirismo, apoio e incansável ajuda. Tê-la ao meu lado me proporcionou crescer tanto academicamente quanto pessoalmente.

Aos meus colegas de trabalho do DDH, em especial, Carlos Antônio e Marcos Bentes, pelo constante incentivo e ajuda. Valeu pelo dicionário!

Quero agradecer também a todos os professores do PPG-UFC que direta e indiretamente me ajudaram para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos outros profissionais que compõe o PPG-UFC, na pessoa de Helder Hamilton, pela atenção e disponibilidade.

Aos meus colegas de mestrado da turma 2013.1, em especial Dímitre Moita e Karlinne Souza, que favoreceram o meu processo acadêmico na UFC, durante nossas conversas, dentro e fora do Nutra.

Ao NUTRA (Núcleo de Psicologia do Trabalho), um ambiente acolhedor para todos aqueles que chegam e um rico espaço de reflexão e aprendizado acadêmico. Para as pessoas que fazem o Nutra, inclusive, me incluo neste grupo, minhas sinceras e verdadeiras estimas.

Ao OTIUM (Laboratório de Estudos sobre Ócio, Trabalho e Tempo livre), um espaço do qual faço parte e tenho profundo carinho, agradeço verdadeiramente pelas valiosas considerações.

Ao professor Fernando Lincoln, pelas ricas contribuições prestadas durante esse período do mestrado. Obrigado pelos livros que me emprestou e pela zelosa atenção que me deu durante minhas visitas ao prédio da Seara da Ciência.

Ao professor Clerton Martins, um amigo importante e uma pessoa muito significativa, que favoreceu minha entrada no mundo acadêmico e sempre me ajudou e auxiliou quando precisei. Um mestre cujos adjetivos e as qualidades são incontáveis. Meu obrigado por suas sempre verdadeiras palavras.

Ao meu orientador, o professor Cássio Aquino, meus sinceros agradecimentos pelo profissional e pela pessoa que é. Um mestre atencioso, que busca criar verdadeiros vínculos de amizade com seus alunos. Não tenho palavras para descrever a importância de seu papel nesta minha fase de aprendizagem. Meu obrigado, pelo grandioso auxílio, compreensão e incentivo.

E por fim, agradeço a todos os professores tutores e conteudistas e/ou coordenadores de disciplina que favoreceram para que este trabalho se tornasse realidade. Meus agradecimentos a vocês, pela disponibilidade, pela atenção e pela sinceridade.

[...] estamos viciados em consumir e trabalhar de modo insano - e sermos massacrados também, diga-se de passagem. Essa arte de gastar tempo, de achar tempo e, principalmente, de não se enganar é bastante difícil (SALIS, 2004, p.48).

RESUMO

Este estudo foi realizado entre os anos de 2013 e 2015, tendo como campo de pesquisa o âmbito da Educação a Distância do tipo *on-line* e como sujeitos participantes os professores tutores do Curso de Letras (Português-Inglês-Espanhol) de uma Instituição de Ensino Superior Pública. O objetivo deste estudo foi investigar como os professores da educação *on-line* vivenciam o redimensionamento da temporalidade laboral. Por meio da abordagem qualitativa, com enfoque nos discursos dos profissionais em questão, discorreu-se sobre a articulação entre as categorias tempo e trabalho, a fim de analisar criticamente as mudanças na estrutura de trabalho, bem como as repercussões que essas transformações produziram nas constituições subjetivas dos trabalhadores. Mediante a aplicação de entrevista semiestruturada e do recurso metodológico da análise sociohermenêutica do discurso, analisou-se como esses profissionais constroem e reproduzem o sistema temporal em suas atividades laborais. As falas dos participantes ressaltam uma configuração laboral demarcada por uma variabilidade temporal e pela ausência de um tempo de trabalho rígido e inflexível. Além disso, observou-se uma temporalidade de trabalho que se dilui para outros tempos sociais passando, na maioria das vezes, a interferir no cotidiano desses sujeitos. Índícios de precarização e precariedade emergiram nos discursos dos professores tutores, tais como: acumulação de tarefas, ritmo acelerado e intensa velocidade de trabalho, exigência de polivalência, versatilidade e flexibilidade, desqualificação do trabalho, desprofissionalização, alongamento das jornadas laborais. Como fruto deste estudo, encontrou-se, então, no professor da educação *on-line* um agente social que explicita em sua realidade os imperativos dos mecanismos flexíveis de produção.

Palavras-chave: Tempo. Trabalho. Flexibilidade. Precariedade. Educação a Distância.

ABSTRACT

This study was conducted between 2013 and 2015, with the search field the scope of the Distance Learning online and type as the subjects participating Letters Course tutors (Portuguese-English-Spanish) of an institution of public higher education. The objective of this study was to investigate how online education teachers experience resizing the labor temporality. Through qualitative approach, focusing on speeches by professionals in question, spoke about the relationship between the categories of time and effort in order to critically analyze the changes in the working structure and the repercussions that these changes produced in the constitutions subjective workers. By applying semi-structured interviews and methodological resource of hermeneutics social discourse analysis, analyzed how these professionals build and reproduce the temporal system in their work activities. The speeches of the participants highlighted a labor configuration demarcated by a temporal variability and the absence of a time of rigid and inflexible work. In addition, there was a work temporality that is diluted to other social times past, in most cases, to interfere in the daily lives of these professionals. Signs of insecurity emerged in the speeches of tutors such as: accumulation of tasks, fast-paced and intense speed of work, demand for versatility, versatility and flexibility, work devaluation, not professionalization, stretching labor hours. As a result of this study, it was found, then the professor of online education a social agent that explicit in your reality the imperatives of the flexible mechanisms of production.

Keywords: Time. Work. Flexibility. Precariousness. Distance education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro1 - Componentes e princípios do modelo Taylorista-Fordista.....	28
Quadro 2 - Cargos e remunerações dos profissionais da EaD.....	57
Quadro 3 - Perfil dos professores tutores entrevistados.....	66
Quadro 4 - Perfil dos professores conteudistas/coordenador de disciplina entrevistados....	69
Quadro 5 - Delimitação da análise dos dados, baseada na proposta sociohermenêutica.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
AD - Análise do Discurso
ASD - Análise Sociológica do Discurso
EAD - Educação a Distância
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IES – Instituição de Ensino Superior
IESP – Instituição de Ensino Superior Pública
LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MOODLE – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
NUTRA - Núcleo de Psicologia do Trabalho
OTIUM - Laboratório de Estudos sobre Ócio, Trabalho e Tempo livre
PROUNI - Programa Universidade para Todos
SISU – Sistema de Seleção Unificada
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UA - Universidade Aberta
UFC – Universidade Federal do Ceará
UNIFOR – Universidade de Fortaleza
UNIREDE - Universidade Virtual Pública do Brasil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 ARTICULANDO TEMPO E TRABALHO	21
2.1 A temporalidade social.....	22
2.2 Tempo de trabalho: um conceito produzido.....	24
2.3 Situando o contexto industrial de produção.....	27
2.4 Arranjo industrial e a padronização do tempo.....	29
2.5 Flexibilização das relações laborais.....	31
2.6 Reestruturação do trabalho e (re)dimensionamento dos tempos sociais... 34	
2.7 Reestruturação temporal e subjetividade.....	37
3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	40
3.1 Breve histórico da EaD.....	41
3.2 Educação on-line: certas considerações.....	44
3.3 Aspectos teóricos acerca da EaD.....	46
3.4 Educação a Distância: aproximações com a produção industrial.....	50
3.5 Educação Aberta: o caso da UAB.....	52
3.6 Estrutura de funcionamento da UAB.....	55
4 DELIMITAÇÃO METODOLÓGICA	62
4.1 O campo de pesquisa.....	63
4.2 Os participantes.....	64
4.3 A coleta de dados.....	70
4.4 O lugar da vivência.....	71
4.5 O método de análise: sociohermenêutica do discurso.....	72
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	79
5.1 Atividade de Trabalho do professor tutor.....	79
5.2 Os participantes no âmbito da polidocência.....	83
5.3 A jornada laboral do professor tutor.....	88
5.4 Entre autonomia e vigilância: percepção dos professores tutores.....	92
5.5 Conciliações entre o tempo de trabalho e o tempo de não-trabalho.....	99
5.6 Traços de intensificação do trabalho no exercício da tutoria.....	103
5.7 Situação do professor tutor de EaD.....	108

5.8 Percepções de si no contexto da EaD.....	116
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	135

1. INTRODUÇÃO

Este estudo está situado numa realidade laboral delineada, fundamentalmente, pelo intenso uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no processo produtivo e pela forte inserção de estratégias flexíveis no modo de organização do trabalho.

A partir das considerações de Castells (1999) e Lévy (1999), as tecnologias de informação e de comunicação (TIC) são compreendidas, não apenas, como recursos ou ferramentas, mas como dispositivos constituintes da nova estrutura social, passando a agir sobre a dinâmica das relações de trabalho, de experiência, de poder e de cultura na sociedade atual.

Nos últimos três séculos, o mundo do trabalho foi marcado por inúmeras transformações, dentre as quais, observou-se, a partir do final da década de 1990, uma mudança em direção ao desenvolvimento de uma organização de trabalho mais flexível (NARDI, 2006).

Apesar de uma ampla e complexa compreensão acerca da flexibilidade (GARRIDO, 2006), o processo de flexibilização laboral é qualificado aqui, como um conjunto de estratégias gerenciais que tornam mais maleáveis as normas e práticas que regem uma determinada organização de trabalho (MIGUÉLEZ, 2004). Não se deve perder de vista, também, que existe uma estreita relação entre este fenômeno e a aspectos resguardados à fragilização e/ou desarticulação da proteção trabalhista (benefícios sociais e previdenciários) (CASTEL, 1998).

O avanço desse modelo de trabalho no cenário global pode estar associado à expansão das políticas neoliberais, uma estratégia de enfrentamento à chamada crise econômica, da década de 1970, período marcado, principalmente, pelo aumento da concorrência, em vista da saturação do mercado interno da Europa e da Ásia, pela desregulamentação do sistema monetário internacional; com o declínio da moeda norte-americana e pela crise do petróleo, que teve seus preços aumentados no contexto internacional (SENNET, 2006).

Em contraste com os princípios socioeconômicos dominante na sociedade industrial, cuja prioridade se volta para o intenso controle sobre os meios de produção, a maior rigidez na operacionalização da dinâmica produtiva e a utilização de grande

quantidade de funcionários, que executam trabalhos repetitivos, mecânicos e especializados, esse novo método, originado na empresa Toyota do Japão, na década de 1950, visou à organização laboral pautada na descentralização dos meios de produção, no uso de alta tecnologia nos processos produtivos e na incorporação de uma mão de obra que fosse multifuncional, qualificada e polivalente (ANTUNES, 2005).

O Toyotismo (uma forma de produção flexível), conjuntamente com outros fatores (social, político, cultural), rompeu com o padrão de sistema dominante na sociedade industrial (taylorista-fordista), acarretando, com isso, inúmeras mudanças na organização do trabalho. Dentre essas, chama-se a atenção para o processo de redefinição da articulação entre tempo e trabalho.

Ernst (2003) explica que aquelas prerrogativas de controle, regularidade e uniformidade, centrais no paradigma industrial, tornaram-se ‘menos’ hegemônica nessa realidade contemporânea, o que desencadeou o surgimento de novas demarcações constitutivas na estruturação dos tempos laborais.

As duas categorias: tempo/trabalho são compreendidas, neste estudo, com base na teoria dos tempos sociais (BERIÁIN, 2009; GASPARINI, 1996; SUE, 1995; MONTERO, 2000), uma ideia que associa o ordenamento da temporalidade social a uma configuração temporal dominante (sua duração, seu valor, sua representação, e outros fatores). Desse modo, o trabalho, situado no período pós-revolução industrial, é deslocado para um lugar de destaque na ordem social, tornando-se um balizador da organização dos tempos sociais (AQUINO, 2009).

A relação entre tempo e trabalho, compreendida como central na estruturação da dinâmica temporal, acaba se tornando um “fio condutor” para se entender as alterações na configuração das relações laborais, além de ocupar um papel fundamental para se vislumbrar os novos estilos de vida que surgem no cotidiano do trabalhador.

O contexto da Educação a Distância (EaD),¹ dentre os mais diversos âmbitos institucionais, representa um espaço privilegiado para este estudo, por entender-se que essa configuração educacional incorpora aspectos que ilustram melhor a atual realidade caracterizada por mudanças que envolvem o tempo de trabalho, tendo em vista as repercussões desse processo de flexibilização.

¹ Salienta-se que a característica de Educação a Distância (EaD) priorizada neste estudo é a *on-line*. Esta fase correspondente ao uso da internet. Destaca-se que essa delimitação se fez necessária, pois o termo Educação a Distância também pode se remeter ao uso de recursos, tais como: correspondência, rádio e televisão.

Na Educação a Distância (EaD) o paradigma estruturado por via do tripé: sala de aula, professor e aluno sofre uma mudança na sua forma de interação, em comparação às características do ensino presencial. A inserção do componente tecnológico, como um elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem, no modelo em questão, permite que esses três elementos tenham seus formatos e suas funções reconfiguradas (PRETI, 1996).

A exemplo disso, destacam-se as relações de trabalho do professor, que se reorganizam com base em novas atribuições e novos papéis, dentre as quais, chama-se a atenção para o exercício da tutoria à distância, uma função cujas atividades, implicadas ao uso de tecnologias de informação e de comunicação (telefonias, computadores, etc.), se desenvolvem, prioritariamente, numa temporalidade *assíncrona* e num ambiente deslocável (MILL, 2012).

Trazer os discursos de um grupo de trabalhadores (os tutores), cujo modo de vivenciar a temporalidade laboral é diferenciada daquela estrutura temporal tradicionalmente experimentada na sociedade industrial (sistema taylorista-fordista), se torna uma proposta de análise crítica acerca das transformações da realidade sociolaboral e, conseqüentemente, suas repercussões para a área da Educação.

Nesses últimos anos, constatou-se um aumento significativo no número de estudantes que estão aderindo à modalidade de Educação a Distância (EaD). Isto demonstra que está havendo um crescimento no número de cursos e vagas que estão sendo ofertado nesta configuração de ensino, o que representa também, a ampliação do quadro de profissionais docentes que estão aderindo a este paradigma educacional (BRASIL, 2014).

Pode-se averiguar essa afirmação, mediante o resultado do Censo da Educação Superior - 2013, realizada pelo Inep², o qual detecta um aumento no número de pessoas que aderem a esta estrutura educacional. Os resultados demonstram uma expansão no número de matrículas no ensino à distância no Brasil. Conforme tais dados, entre os anos de 2009 e 2012 houve um aumento; de 528.320 matrículas, no ano de 2009, para 5.772.466 matrículas, no ano de 2012; nos cursos de Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil.

² Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Fonte encontrada na URL: http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8. Acesso em: 03 mar. 2014.

Este censo é realizado no Brasil e contempla não somente as instituições de ensino públicas, mas também as privadas. Segundo o referido órgão realizador dessa pesquisa, se espera, nos próximos anos, que esses números finais apresentem uma ampliação ainda maior, tendo em vista a oferta de incentivos públicos, como: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Programa Universidade para Todos (PROUNI), Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Sistema de Seleção Unificada (SISU), Universidade Aberta do Brasil (UAB)³.

Para tanto, se por um lado esses números retratam uma realidade favorável, por possibilitar que determinados segmentos da população tenham condições de cursar o ensino superior, por outro lado eles reforçam os aspectos implicados às questões econômicas (BELLONI, 2003). Já que, entendemos esse crescimento da modalidade de ensino a distância associado ao processo de reestruturação dos modos de produção (MILL, 2012).

É importante frisar que, as questões que envolvem o fenômeno de flexibilização das relações laborais e suas repercussões para o cotidiano dos sujeitos representam uma relevante temática para os estudos atuais no campo do trabalho, um espaço de notoriedade para o desenvolvimento de pesquisas, tendo em vista a profunda dinamicidade que é ‘inerente’ a sua composição.

Vale destacar que, o interesse pessoal por estudar essa temática no mestrado nasceu, principalmente, em decorrência de três tempos específicos na minha vida, sejam eles: o período que me tornei membro do Laboratório de Estudos sobre Ócio, Trabalho e Tempo Livre (OTIUM); o momento em que ingressei, como colaborador, no Núcleo de Psicologia do Trabalho (NUTRA) e a etapa em que iniciei minha jornada no mercado de trabalho.

Esses aspectos elencados constituem elementos fundamentais para a delimitação do *objetivo central* deste estudo, que é investigar de que forma os professores tutores vivenciam o (re)dimensionamento da temporalidade laboral, numa área em que a flexibilidade altera a própria configuração das relações de trabalho. A partir daí, delinear-se os seguintes *objetivos específicos*: analisar como as transformações da

³ A Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituída por meio do *Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006*, tem por finalidade promover a integração do sistema nacional de educação superior a distância com as universidades públicas. Como objetivo, a referida instituição visa expandir a oferta de cursos de ensino superior no território brasileiro, visando “alcançar” segmentos da população que têm dificuldade de conseguir uma formação universitária. (BRASIL, 2006).

temporalidade laboral do professorado *on-line* influenciam os modos de vivenciar o trabalho; e sondar como a organização temporal da Educação *on-line* se relaciona com os tempos de não trabalho, dos profissionais em questão.

Para o desenvolvimento do aporte teórico, considerou-se necessário um embasamento epistemológico, no intuito de se delimitar o lugar de onde se pretende falar. Esse espaço se refere ao território da Psicologia Social do Trabalho, uma vez que a leitura que se tem sobre a realidade do trabalho e os seus processos organizacionais se fundamentam nos pressupostos conceituais da Psicologia Social (SATO; BERNARDO; OLIVEIRA, 2008).

Essa ancoragem teórica fornece um contraponto à abordagem clássica da psicologia do trabalho, por favorecer o deslocamento de um viés, com ênfase na gestão de pessoas e que prioriza os aspectos gerenciais e instrumentais do trabalho, para um modelo psicológico que compreende a organização laboral como um fenômeno psicossocial, ou seja, como um produto das experiências subjetivas⁴ e intersubjetivas (OLIVEIRA; ESTEVES; BERNARDO; SATO, 2015).

Cabe esclarecer que este posicionamento, além de superar a polarização: objetivo e subjetivo, implica distintas possibilidades de criação e recriação dos sujeitos que trabalham. Desse modo, nosso olhar se volta para os processos de socialização, privilegiando os modos dos sujeitos de trabalharem e de estarem no trabalho (NARDI, 2006).

⁴ A subjetividade é entendida como sendo constituída ou modificada no decorrer da atuação e inserção social, considerando a sociedade como produto historicodialético, a fim de não reproduzi-la como fato inerente à “natureza” do homem (LANE, 1993).

2 ARTICULANDO TEMPO E TRABALHO

Nesta fase do estudo recorreu-se, principalmente, aos pressupostos da Sociologia do Trabalho, dividindo-se este capítulo em segmentos, os quais objetivavam discutir os seguintes aspectos:

No tópico inicial, intitulado temporalidade social, propõe-se uma discussão fundamentada nas Ciências Sociais, visando elencar subsídios que favorecessem sedimentar as reflexões pretendidas, acerca da articulação entre tempo e trabalho. Assim, a estruturação temporal não pode ser tomada como algo natural, mas como vinculada à dinâmica das relações sociais.

A seguir, trata-se da noção de tempo de trabalho, como um conceito produzido, reforçando-se o posicionamento que se tem em relação à perspectiva social da temporalidade, por meio do processo de criação do tempo de trabalho, uma categoria que está associada às mudanças existentes nos padrões econômicos e socioculturais.

Em seguida, buscou-se situar o contexto industrial de produção, um período marcado pela inserção de novas metodologias de gestão, tais como: a especialização das tarefas, a padronização do tempo laboral e a introdução de mecanismos de controle e disciplina durante a execução das atividades.

Nessa mesma linha de pensamento, tentou-se estabelecer uma conexão entre a organização industrial e a padronização do tempo, assinalando para um período que viabilizou uma ruptura histórica na construção dos modelos de tempo laboral, em que as noções de rigidez, continuidade e disciplina imperam sobre a estruturação das temporalidades sociais desse contexto.

A partir daí, chegou-se ao momento (década de 1950), em que as relações de trabalho começaram a se tornar mais versáteis, diante das consequências advindas do processo de reorganização dos mercados, da expansão das políticas neoliberais e das mudanças tecnológicas.

Em vista dessa conjuntura social, foram abordados aspectos que retratam como o processo de reestruturação do trabalho favoreceu a emergência de um fenômeno que se optou por intitular de (re)dimensionamento dos tempos sociais. Destaca-se, então, o movimento de desindustrialização (mudanças ocorridas nas técnicas de gestão e nos regulamentos trabalhistas), que oportunizou a reorganização da temporalidade laboral.

Para finalizar este primeiro capítulo teórico, salienta-se que esse processo de (re)dimensionamento do tempo, mediante as transformações no mundo do trabalho, repercute no processo de construção de novas configurações subjetivas dos trabalhadores.

2.1 A temporalidade social

O intuito desta abordagem é salientar que a temporalidade neste estudo é vista como uma produção social, compreendendo-a mediante um campo processual. Dessa maneira, o tempo passa a ser entendido como uma estrutura organizada por intermédio da relação do homem com seu contexto (ELIAS, 1998).

Essa concepção ressalta a importância da posição histórica na determinação de uma dada configuração temporal. Cada época apresenta um significado distinto de tempo, o que repercute na forma da temporalidade ser experimentada e vivenciada pelos sujeitos.

Citam-se dois momentos históricos distintos, um dos quais se refere ao pensamento aristotélico e o outro com fundamentação nas reflexões agostinianas, a fim de ilustrar essa situação. No primeiro contexto, o tempo tem uma representação circular, sendo percebido através da variação entre o ‘antes’ e o ‘depois’. No seguinte, os conceitos agostinianos substituem as concepções antigas de um tempo circular pela noção de um tempo linear. Sob essa perspectiva, destaca-se uma demarcação temporal marcada em início, meio e fim (LE GOFF, 1990).

Observa-se que a consciência, as emoções e a subjetividade são afetadas pelo modo como cada sociedade estrutura seu tempo. Assim, vê-se que o impacto da organização temporal sobre as relações humanas varia de uma época para outra e estende-se em graus diversos (BERIÁIN, 1999).

Conforme Montero (2000), os indivíduos e os grupos atribuem sentido e significado a uma variabilidade de acontecimentos, ao passo que os níveis macrossocial e microssocial se ‘entrelaçam’ de forma que os limites entre eles se apresentam de difícil delimitação.

Numa sociedade existem-se diferentes atividades e, conseqüentemente, distintos ritmos coletivos de organização; logo, o fluxo temporal apresenta diferenciadas formas

de se estruturar. A produção do tempo social vincula-se a uma construção que se expressa por meio da organização desses grupos. Em outras palavras, pode-se inferir que o tempo social se manifesta de forma plural no interior de cada sociedade e cultura, conforme pôde-se perceber a partir das representações temporais, vivenciadas no período aristotélico e no período agostiniano (CRESPI, 1997).

La relación que mantiene la temporalidad con el orden social, conduce a reflexionar, siguiendo la idea de Attali, sobre como puede ser resaltado el vínculo entre el cambio de las formas de medir el tiempo y el cambio social. La comprensión que se pueda extraer de este vínculo, resalta la importancia de que esos cambios se retroalimentan. Ésta conclusión es fundamental dentro de nuestra idea que relaciona el cambio de temporalidad y orden social, escogido como eje de nuestra reflexión (AQUINO, 2003, p. 29)⁵

Essas questões fazem perceber que os acontecimentos representativos, sejam de maneira individual ou coletiva, delineiam as vivências cotidianas. Essa estrutura não pode ser pensada sem levar em consideração as transformações introduzidas na sociedade (MONTERO, 2000).

O tempo ganha um sentido heterogêneo de fluir no mundo, produzindo, então, variados ritmos no interior de uma mesma sociedade. Assim, a dinâmica temporal passa a estar associada à organização social, que ocorre mediante a interação entre indivíduo e contexto (BERIÁIN, 1997).

Tendo em vista essa maneira de se entender o tempo chega-se, então, a teoria dos tempos sociais (BERIÁIN, 2009; GASPARINI, 1996; SUE, 1995), uma ideia que associa o ordenamento da temporalidade social a uma configuração temporal dominante (sua duração, seu valor, sua representação, e outros fatores). A estruturação temporal ocorre em função da estruturação de uma atividade considerada central, para uma determinada pessoa.

Quando se transporta esse pensamento para a realidade atual, passa-se a reconhecer a importância do trabalho no processo de coesão social (PAUGAM, 2000). Mesmo considerando a desarticulação da sociedade chamada salarial (CASTEL, 1998),

⁵ Sua relação que mantém com a temporalidade da ordem social, leva a refletir, seguindo a ideia de Attali, sobre como você pode destacar o vínculo entre a mudança das formas de medir o tempo e a mudança social. A compreensão que pode ser tirada deste vínculo, destaca a importância de que essas mudanças se auto-alimentam. Esta conclusão é fundamental no interior de nossa ideia que se relaciona a mudança da temporalidade e da ordem social, escolhido como o foco de nossa reflexão (AQUINO, 2003, p. 29).

a categoria trabalho desempenha um papel fundamental na sociedade, resguardado à integração (síntese) (ELIAS, 1998).

2.2 Tempo de trabalho: um conceito produzido

Uma ideia trazida por Marx (1968), acerca do tempo, é o fato de que ele não pode ser dissociado da estrutura que caracteriza a organização capitalista. Entendido, pelo autor citado, como um componente que faz parte desse contexto socioeconômico, então, incorpora em si aspectos abstratos e alienantes, próprios desse sistema de produção e de mercado.

As questões resguardadas à temporalidade não poderiam ser pensadas de forma separada da ordem mercadológica, da qual ela faz parte. Diante disso, Thompson (1998), em seus estudos, destaca que as mudanças ocorridas nas relações socioeconômicas produziram repercussões na organização dos tempos sociais dentro e fora do contexto de trabalho.

Corroborando esse preceito, Marx (1968) relata que as relações sociais estão submetidas à ordem de uma estrutura econômica, em que ela determina os lugares e as funções que os membros de uma sociedade devem ocupar. Entende-se que a influência desse paradigma se tornaria predominante na organização dos quadros sociais dos tempos, manifestando-se nos seguintes aspectos: sincronia, causalidade, especialização e outros.

Evidencia-se isso, quando Lallement (2005) aponta que a variabilidade de fatores conscientes e inconscientes no contexto laboral influencia a produtividade, bem como as próprias questões temporais. Ressalta, ainda, que tais elementos criam diversas formas de padronização do tempo, das quais emergem diferenciadas maneiras de subjetivar-se, que são ‘impostas’ aos indivíduos, do ponto de vista temporal (sincrônico).

Desse modo, de um lado tem-se um princípio marxista, que enfatiza os aspectos econômicos na organização da temporalidade laboral, enquanto no outro polo está Lallement (2005) que destaca os determinantes subjetivos nessa estruturação. Assim, é preciso se ater ao aspecto dialético do entendimento e, assim, considerar o papel ‘macro’ e ‘micro’ na formulação das questões temporais.

A criação do tempo de trabalho está associada às mudanças nos padrões econômicos, políticos e socioculturais (GENIN, 2007). O pesquisador busca expor esse posicionamento com base na transição daqueles conceitos temporais vinculados aos aspectos naturais e divinos para uma nova configuração, pautada pela medição quantitativa das atividades laborais. O instrumento que executa essa operação (o relógio), além de permitir a constituição dos termos que permeiam a relação de trabalho (carga horária, duração da jornada, distribuição do tempo), atua, ainda, como regulador da estrutura do trabalho assalariado.

Le travail est payé à l'heure, à la semaine, au mois. Les entreprises calculent leurs coûts de main d'œuvre en « jour/homme ». Les bénéfices et les plus-values ne peuvent s'exprimer sans référence au temps. Les heures supplémentaires, les jours de grève, l'absentéisme, tout cela fait partie intégrante du calcul des coûts de production et de la performance par rapport aux concurrents (GENIN, 2007, p. 28)⁶.

A importância desse elemento contextual é reforçada quando Aquino (2008) expõe que o paradigma capitalista (sociedade industrial) rompe com a ideia de um tempo mais qualitativo (sociedade medieval) e orientado pelas atividades, como se organizava outrora. O pesquisador em questão destaca que a temporalidade estaria, agora, vinculada diretamente a uma questão econômica, ganhando um sentido de moeda de troca.

A relação entre tempo e trabalho, mediante esse cenário econômico, se daria por meio de uma perspectiva racional, que apresentava o objetivo de padronizar, controlar e disciplinar os trabalhadores. A característica dessa organização temporal do trabalho se torna predominante durante o período que demarca a segunda revolução industrial (século XIX) do capitalismo (THOMPSON, 1998).

Nesse sentido, enfrenta-se uma mudança no domínio da temporalidade laboral (ascensão da sociedade industrial), que repercute na estruturação dos quadros temporais existentes na sociedade como um todo, produzindo um 'novo' (re)dimensionamento na própria percepção do tempo (AQUINO, 2008).

⁶ O trabalho é pago a partir da hora, da semana ou do mês. As empresas calculam seus custos trabalhistas por "dia / homem". Lucros e ganhos do capital não podem ser expresso sem referência ao tempo. As horas extraordinárias, dias de greve, o absentismo, tudo isso é parte do cálculo dos custos de produção e desempenho em relação aos concorrentes (p.28).

Diante disso, tecem-se alguns comentários sobre a temporalidade localizada fora do tempo de trabalho, isso é, no tempo liberado. O território condizente a esse espaço deve, também, ser considerado um produto social. Adorno (1969), em suas análises sobre esse período, faz menção à projeção do tempo de trabalho sobre esse tempo, que se torna uma extensão do tempo laboral. Assim, apesar dessa esfera temporal não adquirir um caráter de obrigação ou tarefa, na cultura atual, ela incorpora determinados aspectos do mundo do trabalho.

Mediante tais considerações, Aquino (2003) ressalta que a temporalidade laboral não pode ser delimitada conceitualmente, restrita ao âmbito do trabalho, visto que esse tempo repercute na organização de outras temporalidades cotidianas (tempo livre, família, lazer e outras).

Essa análise do tempo de trabalho conduz a se pensar essa realidade, conforme Thoemmes (2008), por meio de uma ideia de ‘múltiplas temporalidades’, que incorporaram diferenciadas dimensões sociais. Aquino (2003), por exemplo, reforça essa concepção ao destacar que o tempo de trabalho caracteriza-se por sua multiplicidade e pluralidade temporal, sendo que as variadas configurações dessa temporalidade criam distintas referências norteadoras das atividades humanas (períodos, horários e ritmos).

Em termos gerais, as questões temporais precisam estar situadas a partir de uma perspectiva multidimensional. Então, pelo exposto, deve-se compreender que as diferentes formas de organização do tempo, ao longo da vida, ensejam uma variabilidade de arranjos identitários (distintas maneiras de atribuir significado e sentido ao trabalho) (LALLEMENT, 2005; THOEMMES, 2008).

A fim de avançar nessas reflexões, deve-se ater na ideia de que essas mudanças ocorridas na organização do mundo laboral, nesses últimos anos, vêm ressoando na estrutura do tempo sociolaboral e, conseqüentemente, na configuração subjetiva dos trabalhadores.

No próximo tópico abordam-se, mais especificamente, características estruturais da sociedade industrial (taylorista-fordista), visto que essa configuração possui um papel fundamental para se situar diante do processo de reestruturação da atual organização dos tempos de trabalho.

2.3 Situando o contexto industrial de produção

As formas de organização do trabalho, durante o período conhecido por sociedade industrial, trouxeram para o contexto laboral novas metodologias de gestão, tais quais: a especialização das tarefas, a padronização do tempo laboral, a fragmentação dos níveis operacionais de trabalho e o controle e a disciplina de execução das atividades. Esses métodos permitiram um aumento significativo na produtividade e alicerçaram a origem da produção e do consumo em massa. Além disso, observa-se que tal conjuntura viabilizou a criação de um novo tipo de trabalhador.

Vale destacar que, nesse período (durante o pós-guerra) vivenciou-se o surgimento do aumento da renda, dos direitos sociais, do consumo acessível para a classe trabalhadora e do trabalho assalariado. Este último se tornou a representação de proteção e reconhecimento social, além de compor a própria constituição identitária do sujeito trabalhador (AQUINO, 2008).

Por meio desse componente, vê-se o nascimento da noção de direitos individuais associados ao emprego, gerando, assim, a ideia de uma sociedade salarial. Esta nomenclatura implica a emergência de leis que passam a reger as relações entre empregadores e empregados, de forma a criar garantias que assegurem a condição do funcionário. Como exemplo, pode-se citar a criação do salário mínimo em 1951 e do tempo de trabalho semanal de 40 horas, introduzida em 1936 (ANTUNES, 2000).

A nova dinâmica capitalista, trazida pelos princípios gerenciais de Taylor e Ford deixam os processos semiautomatizados, favorecendo o aperfeiçoamento do aumento da produção em tempo reduzido. Um exemplo disso pode ser apontado mediante a progressiva diminuição de tempo na fabricação dos carros modelo T, nas linhas de montagem de Henry Ford. Se a produção de um automóvel, no ano de 1912, levava em torno de 12 horas, no ano seguinte, com a utilização dos métodos taylorista e fordista, o tempo de fabricação desse produto era de 33 minutos (HARVEY, 1999).

Ressalta-se que o taylorismo-fordismo condiz com um método de gestão científica que se alicerça em três princípios: linha de trabalho, padronização da produção de bens e cinco dólares. Estes componentes visam à maximização do desempenho do funcionário, ou seja, aumentar a produtividade e reduzir o tempo de produção (NARDI, 2006).

A seguir, apresenta-se um quadro ilustrativo das referidas ‘partes’ que constituem tal metodologia.

Quadro 1 - Componentes e princípios do modelo Taylorista-Fordista

Taylorismo-Fordismo	
Componentes	Princípios
<ul style="list-style-type: none"> • Linha de trabalho 	Fragmentação da atividade, cada trabalhador deve realizar apenas uma tarefa.
<ul style="list-style-type: none"> • Padronização da produção de bens 	Viabiliza a produção em massa, permite reduzir custos de produção.
<ul style="list-style-type: none"> • Cinco dólares 	Evitar demissões de trabalhadores, aumentar a produtividade dos trabalhadores (compromisso e disciplina), estimular a demanda por bens e aumentar o consumo.

Fonte: Elaboração própria

Nesse contexto, houve a construção de uma concepção de que seria possível dividir as funções e disciplinar o trabalhador, por intermédio de um processo de racionalização e controle do tempo e do espaço dentro das fábricas. Esses métodos buscavam eliminar os chamados ‘movimentos inúteis’ e tornar a execução dos comportamentos cada vez mais previsíveis.

Além disso, tem-se uma divisão entre os trabalhadores que executam as tarefas intelectuais e aqueles que produzem as diretrizes projetadas. Esse processo, desenvolvido por Taylor, visa especializar, ainda mais, a operacionalização das atividades.

As atividades laborais passam a reduzir, consideravelmente, a autonomia dos funcionários. Eles são levados a assumir papéis de máquinas, pois a constância na execução de comportamentos previsíveis, os gestos serem cronometrados e, quando não estiverem suficientemente produtivos, serem licenciados (NARDI, 2006).

Em vista de se obter essa precisão, quanto ao controle e à disciplina, foi implementada a criação de uma burocracia de coordenadores, supervisores, gerentes e chefes que apresentariam como função o monitoramento/vigilância da execução das tarefas, por parte desses colaboradores.

Vale salientar que essa situação desencadeou nos trabalhadores o surgimento de inúmeras lesões (musculares e esqueléticas), a elevada incidência de acidentes (ferimentos de várias ordens), além das consequências de natureza psicológica. Outro ponto a levantar-se sobre essa realidade condiz com a falta de perspectiva em torno do desenvolvimento da carreira profissional (LEITE, 1999).

Nesses espaços laborais a escolha do trabalhador não se fundamentava em suas habilidades intelectuais e criativas, porém em sua força física, na eficácia de sua percepção, em sua disciplina e na sua capacidade de seguir regras (NARDI, 2006; HARVEY, 1999).

Nessa realidade, houve a introdução de um conjunto de práticas discursivas que visam à eficácia no controle e disciplinamento do trabalhador. Deve-se apontar que, mediante as reflexões trazidas até aqui, o modelo taylorista-fordista deve ser entendido para além de um ‘mero’ paradigma de gestão, pois representa uma forma de racionalização que estrutura o modo de vida social (ANTUNES, 1999; NARDI, 2006).

Dessa forma, compreende-se que o tempo de trabalho se torna um instrumento essencial para a concretização desse pretense objetivo. No próximo tópico, debate-se sobre o processo de generalização desses princípios, que se tornaram hegemônicos na sociedade industrial.

2.4 Arranjo industrial e a padronização do tempo

Viu-se que a organização científica do trabalho, pensada por Taylor (1990), viabiliza a fragmentação dos processos laborais e a sincronização de cada gesto executado pelos funcionários. Assim, o princípio da linha de montagem postulado por Ford (1995) torna a estrutura do tempo de trabalho uniforme/padronizado, fazendo com que as máquinas deem suporte a qualquer falta de sintonia (irregularidade) no ritmo de execução das tarefas.

Essas características gerenciais, que incidem sobre a temporalidade laboral, agem de forma a moldar as maneiras de ser e agir dos empregados. Um exemplo disso se refere à introdução dos componentes de pontualidade e regularidade. Tais elementos temporais são incorporados ao ritmo de trabalho industrial, como um modo de fortalecer a disciplina e o controle sobre os trabalhadores (ERNST, 2003).

Conforme Aquino (2003), o período que marca o processo de industrialização representa um recorte histórico fundamental, no que diz respeito à construção dos modelos de tempo laboral nas organizações de trabalho. Vale mencionar que a noção de uma temporalidade dominante não implica uma exclusividade, pois se reconhece a existência de outras configurações de tempos. Para tanto, destaca-se que o trabalho estruturado sob os moldes da sociedade industrial se torna um norteador na constituição da ordem temporal no ocidente.

Las características que enmarcan el dominio del tiempo de trabajo en la sociedad industrial, pueden ser comprendidas a través de un doble foco, un de carácter más cuantitativo, que implica la disminución creciente del tiempo cronométrico dedicado al trabajo, pero también a través de un de corte más cualitativo, con referencia a la reconfiguración de las características que estuvieran vinculadas a la temporalidad laboral, tales como la regularidad, la homogeneidad, el carácter mecánico y cuantitativo, la linealidad, además de su sentido abstracto y exterior (p. 177)⁷.

Para tanto, a crise econômica da década de 1970 colocou essa estrutura industrial de trabalho em ‘xeque’. Com o aumento da concorrência, em vista da saturação do mercado interno da Europa e da Ásia, a desregulamentação do sistema monetário internacional; o declínio da moeda norteamericana e a crise do petróleo, que teve seus preços aumentados no contexto internacional; o cenário econômico mundial, precisaram se reestruturar (ANTUNES, 2005; SENNET, 2006).

Mediante este contexto, as empresas são, cada vez mais, cobradas para que agreguem características que permitam a elas uma rápida capacidade de reação para responder a todas essas mudanças. No entanto, essa conjuntura põe o paradigma industrial em uma situação de desvantagem nesse contexto internacional. Tal circunstância leva as grandes organizações de trabalho a introduzir modelos de gestão mais flexíveis aos mecanismos de produção. Aqui vemos o início da ‘desestruturação’ do estado de Bem Estar Social (*Welfare State*) e da intensificação das greves trabalhistas (ALVES, 2007; CASTEL, 1998).

⁷ As características que marcam o domínio do tempo de trabalho na sociedade industrial, pode ser entendida através de um duplo foco, um de natureza mais quantitativa, que envolve a crescente escassez de tempo do relógio dedicado ao trabalhar, mas também através de um corte mais qualitativa, com referência a reconfiguração das características que estavam ligados ao tempo de trabalho, tais como a regularidade, a homogeneidade, mecânica e quantitativa, linearidade, além de seu sentido abstrato e exterior (AQUINO, 2003, p. 177).

Desse modo, as mudanças no âmbito da sociedade industrial permitem uma reconfiguração das relações laborais. Por sua vez, esse processo de reestruturação produtiva, conforme Aquino (2007), afeta diretamente a articulação entre tempo e trabalho.

Essas transformações nas formas de gestão produzem significativas alterações nas micropolíticas, as quais caracterizam os ambientes de trabalho (ANTUNES, 2005). Essas metamorfoses “implicam em modificações no cotidiano e nas trajetórias de vida dos trabalhadores” (NARDI, 2006, p. 53).

Para tanto, discorre-se, no próximo tópico, sobre alguns elementos que caracterizam essa nova realidade do mundo laboral, a fim de subsidiar-se o debate sobre as transformações da temporalidade laboral, bem como as repercussões geradas nesse processo para o dia a dia das pessoas.

2.5 Flexibilização das relações laborais

O sistema capitalista é uma força dinâmica que, de maneira integrada, move os processos mercadológicos e de acumulação no contexto econômico. É considerando essa dinamicidade que se ressalta o período da década de 1950, um momento histórico no cenário europeu que marcou o início do ‘enfraquecimento’ do modelo de gestão industrial (LAZZARATO; NEGRI, 2001).

Esse contexto traz à tona um processo econômico que desencadeia um recuo do operário fordista, no mesmo instante, em que ‘abre’ novas possibilidades para outras formas de gestão. Se antes imperava um paradigma de trabalho estruturado em vista da produção em grande escala, especialização das tarefas, incentivo ao consumo de massa, intenso controle sobre os meios de produção, elevado contingente de trabalhadores e maior rigidez na operacionalização da dinâmica produtiva, agora, observa-se uma mudança em direção ao desenvolvimento de processos de trabalho mais flexíveis e/ou maleáveis (GORZ, 2005; NARDI, 2006).

As relações de trabalho se tornam mais versáteis, considerando as consequências advindas do processo de reorganização dos mercados, a expansão das políticas neoliberais e as mudanças tecnológicas (até então baseadas na telemática). A

flexibilização emerge como uma das respostas decisivas que as empresas dão à situação de transformação do âmbito produtivo (ANTUNES; BRAGA, 2009).

Entende-se, portanto, que, esse processo de flexibilização não pode ser entendido, apenas, como uma ideologia, mas surge como um conjunto de estratégias (particularização das demandas, ‘enxugamento’ do contingente de funcionários, descentralização dos meios de produção, introdução das tecnologias da informação e comunicação e outras), que visa se adequar à organização de um mercado mais instável (MIGUÉLEZ, 2004).

Uma estratégia de gestão baseada no modelo flexível de produção que se pode mencionar, a fim de ilustrar essa realidade socioeconômica, refere-se ao paradigma toyotista, o qual foi criado no Japão, durante a década de 1950, nas fábricas automotivas da Toyota.

Por meio deste modelo, buscava-se aplicar uma série de métodos de gerenciamento, cujo objetivo se resguardava a aperfeiçoar o fluxo produtivo. Dentre esses recursos, podem-se citar a implementação de trabalhadores mais versáteis, a redução da mão de obra (*lean production*), a produção baseada na demanda de mercado (*just in time*) e a personalização dos produtos (NARDI, 2006).

Esse modelo econômico se vincula à ideia de adaptação, diante de um cenário global onde as oscilações do mercado são uma constante. Garrido (2006, p. 26) ressalta que “[...] *la posibilidad de introducir variaciones en su productividad, mediante una optimización del factor trabajo*⁸,” viabiliza o surgimento de novas formas de organização laboral.

Nesse paradigma, ocorre a extinção daquelas tarefas repetitivas, simplificadas e fragmentadas, assim como, da divisão existente entre trabalho físico e trabalho intelectual, características predominantes no modelo industrial. Agora, o trabalhador é cobrado a se tornar uma mão-de-obra que crie e operacionalize o trabalho. Exige-se dele possuir competências e habilidades na sua formação profissional, que o tornem apto a resolver problemas e deixar o trabalho mais eficaz (ALVES, 2007).

Assim, as empresas não se centram, exclusivamente, em adquirir maior automação nos mecanismos de produção, mas, também, buscam por funcionários mais qualificados. O trabalhador deve apresentar capacidade para analisar, diagnosticar e

⁸ (...) a possibilidade de introduzir variações em sua produtividade, mediante uma otimização do fator trabalho Garrido (2006, p. 26).

tomar decisões frente à resolução de problemas; precisa saber trabalhar em equipes multifuncionais de cooperação mútua e, continuamente, estar desenvolvendo sua formação profissional (ANTUNES, 2005).

Esse novo perfil de trabalhador permite que ele se insira, mais facilmente, em um processo de rotação entre os distintos postos laborais, de acordo com a demanda estabelecida pela empresa. Aqui, Garrido (2006) acrescenta que, esse empregado deve apresentar um alto nível de qualificação, uma disciplina para o seu automonitoramento, disponibilidade para adaptar-se ao quadro flexível da organização e à necessidade de prováveis jornadas prolongadas.

Segundo Alves (2007), essas mudanças marcam uma transição no paradigma de gestão verticalizado (taylorista-fordista), cuja gerência tem controle sobre todas as camadas de produção para um modelo horizontalizado (toyotista), no qual o controle é descentralizado e os trabalhadores têm uma ‘participação mais efetiva’ sobre os processos de produção, criando-se, com isso, uma nova estrutura de divisão do trabalho.

Quanto a essa realidade socioeconômica, De Masi (2001) a intitula como pós-industrial. O autor salienta a expansão de uma economia intangível, que valoriza, ainda mais, o conhecimento e a criatividade dos trabalhadores. Verifica-se, com isso, o crescimento de seguimentos laborais à distância, ou seja, de setores que usam intensamente o recurso das tecnologias da informação e comunicação (TICs).

Vistas essas considerações, deve-se entender que o paradigma flexível de produção modificou a estrutura definida pelo modelo salarial do período industrial, efetivando um novo sistema que incide sobre os direitos dos trabalhadores (normas laborais e regulamento social), passando, então, a reformular a estrutura do emprego.

[...] ao mesmo tempo em o trabalho na forma emprego tornou-se o principal elemento de identidade, de integração e de coesão social, também se constituiu na pedra fundamental do sindicalismo nascido conjuntamente com o trabalho industrial. A forma clássica do trabalho como emprego se transformou radicalmente. De uma situação de salários fixos, contratos de duração indeterminada com possibilidades de progressão funcional e negociação coletiva; chegamos hoje a uma infinidade de novas relações de trabalho, tais como: contratos flexíveis, temporários, com variação de remuneração e trabalho no domicílio, negociação individual, alternância de períodos de desemprego e trabalho temporário, subcontratação e terceirização (NARDI, 2006, p. 58-59).

Com isso, observa-se que o trabalho diminui sua capacidade protetiva, uma vez que as sucessivas reformas advindas da implementação de políticas liberais proporcionam a redução dos direitos dos trabalhadores. Paralelo a isso, vê-se que as condições laborais e de emprego constantemente se deterioram, ou seja, intensificam o fenômeno de precarização.

A precarização laboral consiste, portanto, num processo pelo qual as formas de gestão, a fim de conseguirem tornar suas organizações mais competitivas no mercado econômico, desarticulam inúmeros aspectos presentes nas relações laborais. Aquino (2008) destaca que, esse fenômeno se encontra vinculado às alterações sociais, políticas e econômicas no mundo do trabalho, além de salientar que esse processo traz uma marca de desqualificação da legislação trabalhista (normas e direitos dos trabalhadores).

A insegurança e o medo de perder o emprego favorecem a aceitação de postos de trabalho ‘desqualificados’. A precariedade das relações laborais amplia significativamente, para os empregados, o aumento de contratos sob o regime do emprego temporário, a ampliação de subcontratos, o crescimento de terceirização e dos trabalhos informais⁹ (GARRIDO, 2006).

Desse modo, vê-se que o processo de desindustrialização (mudanças ocorridas nas técnicas de gestão e nos regulamentos trabalhistas) favoreceu a reestruturação das relações de trabalho. Assim, essas alterações acabam repercutindo diretamente na própria concepção da temporalidade laboral. Apresentada essa realidade, no próximo tópico abordam-se algumas características que retratam essa transformação (AQUINO, 2003).

2.6 Reestruturação do trabalho e (re)dimensionamento dos tempos sociais

As mudanças sofridas na base técnica do capitalismo repercutem no fortalecimento de uma ideia de ‘esgotamento’ da sociedade industrial e, com isso, surgem perspectivas que retratam a ascensão dos segmentos de serviço e de conhecimento, que passam a assumir um papel de destaque perante a nova organização das relações de trabalho. Além disso, elas imprimem um indicativo referente ao

⁹ A definição do setor informal estabelecida pela Organização Internacional do Trabalho (Feldmann e Ferreti, 1998) o caracteriza como um mercado desregulamentado, de fácil acesso, que utiliza recursos locais, é baseado na propriedade familiar e realizado em pequena escala, utilizando uso intensivo de mão de obra e tecnologia adaptada (NARDI, 2006, p. 60).

reordenamento das estruturas produtivas (reformulação dos modos de gestão e do valor moral atribuído ao trabalho) (ANTUNES, 2005; ALVES, 2007; NARDI, 2006).

Nesse processo de reestruturação das relações de trabalho, a forma de manipulação do tempo laboral fica mais ‘difícil’ de ocorrer. Gorz (2005) explica que esse momento histórico do capitalismo marca um período em que se observa uma valorização do uso do conhecimento e do saber em todas as atividades laborais. O autor ressalta que esses elementos, considerados abstratos, tornam a fórmula para se medir a produtividade do trabalho ainda mais complexa.

As transformações gerenciais e tecnológicas no contexto laboral, conjuntamente com alguns fatores (econômico, político, cultural, e outros), propiciaram uma redefinição da articulação entre tempo e trabalho. Ernst (2003) explica que nesse novo âmbito econômico, aquelas prerrogativas de regularidade e uniformidade, centrais no paradigma industrial, tornam-se ‘menos’ hegemônica nessa realidade contemporânea.

Com base nisso precisa-se compreender que a ideia central acerca de um quadro temporal marcado por uma ‘suposta’ fixidez do espaço e dos intervalos de tempo, perde força no cenário sociolaboral atual. Entende-se que essa situação gera um fenômeno que chamamos de (re)dimensionamento das relações laborais, pois se compreende que essa ‘quebra’ nos divisores entre tempo de trabalho e tempo liberado, desregulamentam a delimitação entre esses dois âmbitos. Isso cria um tipo de ‘dissolução’ desses tempos para outras esferas sócias (ócio, família, lazer, cultura).

Desse modo, as fronteiras entre empresa e funcionário, entre trabalho e não trabalho se torna cada vez mais tênue. Os trabalhadores são induzidos a organizar a sua própria temporalidade de trabalho. Essa reorganização temporal permite, por um lado, os funcionários regularem suas ações diretamente com base nos resultados da instituição. Contudo, noutra perspectiva, ajuda às empresas a estender seus mecanismos de controle para outros âmbitos, distintos daquela área limitada pelo espaço de trabalho tradicional (ERNST, 2003; GRISCI, 2008).

As mudanças ocorridas na área tecnológica, conforme visto anteriormente, desencadearam, também, repercussões no vínculo existente com o trabalho. Tal cenário delineia uma realidade em que o trabalhador é permeado por uma mobilidade funcional e geográfica, quanto à organização de sua temporalidade laboral (GARRIDO, 2006).

Tal característica favorece a criação de uma variabilidade de horários que permite aos trabalhadores se organizarem conforme sua disponibilidade (GRISCI, 2008).

Por una parte, no todas las modalidades de flexibilidad temporal permiten a los trabajadores participar en la elaboración de su propia agenda. El control sobre la organización del propio tiempo laboral suele estar reservado a trabajadores muy cualificados que forman parte de las elites empresariales. Tal y como actualmente está definida, esta forma de flexibilidad es un privilegio de determinados sectores, más que un derecho de los trabajadores. Pero ni siquiera en estos casos el horario flexible está asociado a una mayor libertad y control para los empleados (GARRIDO, 2006, p. 32)¹⁰.

Essa descentralização do tempo de trabalho constitui uma representação fidedigna do processo de flexibilização dos modos de produção. A extensão desse paradigma produtivo, dessa forma, rompe as ‘paredes’ das fábricas e das indústrias e invadem as/os ‘residências/lares’ dos trabalhadores. Além disso, este fenômeno implica na criação de novas formas de controle e, conseqüentemente, de novas formas de sociabilidade, isso é, eles “*sufren los inconvenientes de la variabilidad externamente controlada*”¹¹ (GARRIDO, 2006, p. 33).

Antunes e Braga (2009) chamam a atenção para o fato dessa organização laboral, por um lado, permitir ao trabalhador estruturar melhor o seu tempo e, por outro, favorecer uma autonomia para o ‘empregador’ reorganizar a temporalidade de trabalho dos funcionários, mediante a necessidade da empresa.

Tal conjuntura possibilita estender a presença dos trabalhadores no período dedicado ao tempo de trabalho. A temporalidade dedicada à liberação das atividades acaba reduzindo-se, paradoxalmente, nesse processo de flexibilização das relações de trabalho (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009).

Essas mudanças, por sua vez, alteraram também a constituição subjetiva desses trabalhadores, destacando, novamente, o aspecto dialético presente na relação indivíduo e meio. Diante desse entendimento, no próximo tópico, analisa-se de que forma essas transformações na relação tempo e trabalho encontram-se implicadas aos modos de

¹⁰ Por um lado, nem todos os tipos de flexibilidade temporal permitem aos trabalhadores participar na elaboração de sua própria agenda. O controle sobre a organização do próprio tempo de trabalho é geralmente reservado a trabalhadores muito qualificados que formam parte da elite empresarial. Tal como atualmente está definido, esta forma de flexibilidade é um privilégio de determinados setores, mas que um direito dos trabalhadores. Porém, mesmo nestes casos, o horário flexível está associado a um maior liberdade e controle para os empregados (GARRIDO, 2006, p 32).

¹¹ (...) *sofren os inconvenientes da variabilidad externamente controlada* (GARRIDO, 2006, p. 33).

viver e subjetivar das pessoas.

2.7 Reestruturação temporal e subjetividade

Como visto anteriormente, o processo de reestruturação do modelo produtivo viabilizou o surgimento de novos quadros temporais na organização sociolaboral. Essas configurações, por sua vez, se concretizam nas produções subjetivas dos trabalhadores, quando vivenciam estágios de transição ou crise no seu papel profissional (AQUINO, 2003).

O atual cenário socioeconômico, segundo Grisci (1999, p. 03), produz um “trabalhador protótipo da flexibilidade, tido como contraponto básico ao esgotamento daquele trabalhador massificado que o fordismo cunhou.” Tal caracterização empreendida pela autora marca o surgimento de um novo indivíduo que trabalha e uma nova forma de se relacionar com o seu contexto laboral.

Grisci (1999, p. 04), referenciando a temporalidade para demonstrar este fato, destaca as seguintes falas: “o tempo voa, tempo é tudo, tempo é dinheiro,” a fim de buscar relacionar o atual cenário do mundo laboral com os modos de viver na contemporaneidade. Desse modo, a autora citada chama a atenção para a emergência de discursos que passam a se tornar hegemônicos nessa ordem social que se instaura.

Sennet (2006) ilustra essa situação, quando ressalta os seguintes princípios que se encontram agregados ao trabalho no contexto globalizado: velocidade, imediatez, curto prazo e agilidade. Nesse sentido, salienta-se que essa atual estrutura econômica está diretamente imbricada na relação entre indivíduo e tempo.

Pode-se considerar, com base nessa perspectiva, que a subjetividade dos indivíduos passa a ser influenciada pelo modo como cada sociedade ordena seus quadros temporais. Assim, os impactos da organização do tempo sobre as relações humanas variariam de época para época, de forma heterogênea e descontínua, conforme foi discutido no tópico acerca da temporalidade social.

Ressaltado esse aspecto, cabe agora explicar, com maior ênfase, sobre outra importante categoria: a subjetividade. Sob o viés de Guatari e Rolnik (1986), ela é compreendida como um processo, no qual estão envolvidos múltiplos componentes que estão vinculados às formações discursivas, destacando que estas, determinarão a ordem e o posicionamento que cada discurso ocupará em determinada época.

Desse modo, a subjetividade é entendida como uma produção, da qual o sujeito é um ser que está constantemente criando e se recriando, ou seja, ao mesmo tempo em que ele acolhe os componentes de subjetivação em circulação (crenças, valores, significados, representações), também os emite, fazendo dessas trocas uma construção coletiva (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

Esse viés corrobora com a ideia trazida por Montero (2000), que concebe a subjetividade como sendo constituída por meio da interação social. Dessa forma, essa categoria é concebida a partir de um campo processual, no qual o sujeito modifica e é modificado, tendo em vista suas relações.

Para Guattari e Rolnik (1996, p. 32), o que é produzido pela subjetivação capitalista nos chega pela linguagem, por meio das instituições da sociedade: família, cultura, religião, educação, etc. Precisa-se, portanto, entender que não é apenas uma questão de ideia introduzida, mas um processo que ocorre mediante o registro do social, visto que “a subjetividade não se situa no campo individual, seu campo é o de todos os processos de produção social e material.”

Essa perspectiva corrobora com o pensamento de Nardi (2006), que posiciona a subjetividade como estando vinculadas as formas políticas de poder. Nesse sentido estabelece-se uma relação entre as práticas discursivas predominantes e a maneira particular que cada pessoa interage com esses regimes sociais.

O autor em questão, ainda, salienta que a relação entre subjetividade e trabalho, neste sentido, remete à apreensão do modo como o indivíduo vivencia e significa as suas relações laborais. Em suma, essa perspectiva “nos coloca frente à especificidade histórica assumida pela relação dos sujeitos com seu trabalho em cada contexto socioeconômico” (p. 21).

Dessa forma, infere-se que a reestruturação do tempo, mediante as transformações no mundo do trabalho, vai repercutir no processo de construção de novas configurações subjetivas, pois, essa categoria é moldada no âmbito social, por meio das vivências e experiências cotidianas.

Todo eso remite a nuevas formas de experimentar el tiempo a partir del espacio laboral. El tiempo precisa ser problematizado en la configuración que adquiere el trabajo en la contemporaneidad. Ya no se puede tomarlo como un dato natural y externo a lo social. La vinculación que mantienen tiempo y trabajo como elementos constitutivos del orden social es un ejemplo claro de

la necesidad de traerlo a la discusión (AQUINO, 2003, p. 243)¹².

Ressalta-se a importância dos fatores socioeconômicos no processo de ‘modelação’ da experiência e vivência da classe trabalhadora. Isso significa que o reordenamento do trabalho produz um (re)dimensionamento do sujeito que trabalha. Logo, a maneira que o trabalhador significa (individual ou coletivamente) o tempo está diretamente vinculado à estruturação de suas atividades laborais (THOMPSON, 1998).

Em outras palavras, no contexto da organização do trabalho e dos processos produtivos, as alterações que vêm sendo introduzidas no modelo de gestão das empresas produzem indivíduos com particulares modos de vivenciar a temporalidade. De acordo com Grisci, Scalcio e Janovik (2007, p. 450), isso implica “tomar o tempo de trabalho como processo de subjetivação (velocidade e formatação dos sujeitos) através do trabalho no tempo (as transformações do próprio trabalho)”.

Todavia, deve-se entender então que as transformações nos contextos políticos, socioeconômico e cultural desencadearam mudanças no modo em que o tempo é concebido pelo sujeito e, conseqüentemente, colaboraram com a própria constituição da subjetividade. Assim, ao elaborar-se este pensamento é possível inferir que a configuração dessa sociedade não muda apenas a forma como se vivencia a temporalidade, mas modifica a própria concepção de homem.

Realizada essas considerações acerca da articulação entre tempo e trabalho, bem como suas repercussões no modo de subjetivar das pessoas, pretende-se, agora, delimitar o âmbito investigativo desta pesquisa. No próximo capítulo teórico contextualiza-se o campo da Educação a Distância (EaD), partindo-se do pressuposto de que a organização desse espaço de trabalho possui aspectos que retratam essas mudanças, referidas anteriormente nas reflexões aqui apresentadas, quanto ao processo de reestruturação dos quadros sociolaborais dos indivíduos.

¹² Tudo isso remete a novas formas de experimentar o tempo a partir do espaço laboral. O tempo precisa ser problematizado na configuração que adquire o trabalho na contemporaneidade. Já não pode ser tomado como um dado natural e externo a sociedade. A vinculação que mantém o tempo e trabalho como elementos constitutivos da ordem social é um exemplo claro da necessidade de trazermos a discussão (AQUINO, 2003, p. 243).

3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Neste capítulo, procurou-se elencar subsídios que favorecessem situar o âmbito da Educação a Distância (EaD). Procurou-se fragmentar essa fase da investigação em 6 (seis) tópicos, nos quais abordam-se questões relacionadas, desde a problematização acerca de sua conceituação teórica, até a dinâmica operacional dos profissionais, que compõem essa modalidade educacional, tendo em vista a estruturação estabelecida pela política pública Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Inicialmente, buscou-se apresentar um breve histórico da EaD, na tentativa de evidenciar certas especificidades dessa modalidade de ensino e aprendizagem. Para isso, destacaram-se determinados momentos históricos que retrataram 4 (quatro) gerações da Educação a Distância, quais sejam: a correspondência, o rádio, a televisão e a internet. Salienta-se que esses modelos foram delimitados a partir das considerações trazidas por Belonni (2003), uma vez que esta autora reconhece a existência de outros formatos resguardados a esse paradigma.

Por conseguinte, visou-se delimitar e especificar o que se entende por *educação on-line*, apresentando perspectivas conceituais distintas, bem como algumas contradições implicadas ao significado desse termo. Para isso, recorreu-se, principalmente, aos aportes teóricos de Levy (1996) e Baudrillard (1991).

Feito isso, nos dois tópicos seguintes, apresentam-se características teóricas por meio de autores tanto clássicos, como Moore (1993), Holmberg (1995) e Peters (1967), quanto contemporâneos: Mill (2012), Belloni (2003), Preti (1996), a fim de elaborar um possível entendimento sobre a noção de Educação a Distância (EaD).

Pontuou-se, pois, o nascimento da Educação Aberta (EA): uma nova forma de organização educativa, a qual se torna um referencial na área da Educação. Tal modelo educacional favoreceu a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

No capítulo que encerra a fundamentação teórica, tratou-se do tema concernente ao funcionamento da UAB. Por este tópico, procurou-se compreender, mesmo que brevemente, a dinâmica de funcionamento desse sistema, com ênfase na organização dos profissionais (coordenador/coordenador adjunto, coordenador de curso, coordenador de tutoria, professor conteudista, professor pesquisador, tutor e coordenador de polo) que

estruturam as Instituições de Ensino Superior Pública (IESP), com base na metodologia de EaD.

3.1 Breve histórico da EaD

Uma reflexão que se precisa realizar para iniciar este tópico, se refere ao fato de que, geralmente, algo é criado devido à existência prévia de uma determinada demanda. Parafraseando Constantino (2009, p. 136), a fim de explicitar essa realidade, por exemplo, ele afirma que somente “podem existir empresários, onde houver economia de mercado”. Com relação à Educação a Distância (EaD), partiu-se desse pressuposto para tentar apresentar brevemente algumas considerações a respeito das mudanças socioeconômicas e políticas que justificaram o surgimento dessa modalidade de ensino e de aprendizagem.

As transformações na estrutura de trabalho, advinda da emergência do fenômeno da industrialização, representa um “divisor de águas”, no que concerne a criação da EaD no cenário mundial (SEGRERA, 2008). No final do século XIX havia a necessidade de se criar uma metodologia que propiciasse associar educação e treinamento, pois predominava a preocupação com responder rapidamente às demandas sociais dessa época marco, em que o modelo socioeconômico capitalista ganha evidência.

Como exemplo, pode-se apontar a seguinte situação: o curso de taquigrafia, oferecido por Isaac Pitman, em 1840, no Reino Unido (que mais tarde se tornaria o *Sir. Isaac Pitman Correspondência Colleges*). Esta situação representou a chamada geração textual, por utilizar como principal recurso os textos impressos. Os cursos ocorriam mediante o envio de materiais (livros, cartas, apostilas) que utilizavam o sistema de correios (BASTOS; CARDOSO; SABBATINI, 2000; NETO, 2012).

Além disso, cabe destacar a criação do curso de formação profissional de métodos de mineração e prevenção de acidentes em minas, no ano de 1891, por meio do *Journal Mining Herald* da cidade da Pensilvânia/EUA. Essa proposta, idealizada por Thomas Foster, editor do jornal citado, atingiu um resultado favorável, que o levou à produção de uma série de cursos por correspondência em vários campos profissionais (LANDIM, 1997).

No Brasil, durante o século XX, as Escolas Internacionais, possibilitaram demarcar oficialmente a instauração do ensino à distância no país. Essas instituições referiam-se a centros educacionais estruturados em filiais de uma organização norte-americana. O público desses cursos eram pessoas em busca de aperfeiçoamento profissional, tendo em vista empregos nos setores de serviços e comércio. O ensino era por correspondência e os materiais didáticos enviados pelos correios (HERMIDA; BONFIM, 2006).

Este século também marcou um período de avanços nas metodologias empregadas no ensino à distância no cenário internacional. O emprego de novas formas de comunicação em massa, aplicadas ao âmbito da área educacional produzem novas maneiras de utilização da Educação a Distância (EaD), recorrendo a gravações de áudios (rádio), programas de televisão e outros (BELLONI, 2003).

A utilização do rádio, como um meio disponibilizado para o processo de ensino e aprendizagem das pessoas, representou uma experiência satisfatória fundamentalmente durante o período da Segunda Guerra Mundial. Nessa época, os norte-americanos usaram esse tipo de mídia para capacitar seus recrutas, no que diz respeito a se habilitarem para codificar e decodificar o Código Morse¹³ (NUNES, 1993, 1994).

Quanto à realidade brasileira, nesse mesmo momento histórico, algumas instituições iniciaram cursos por meio da utilização do rádio. A Igreja Católica, mediante a diocese de Natal-RN, fundou no período de 1959 algumas escolas radiofônicas que, por sua vez, originaram o movimento de Educação de Base. Outras experiências no Brasil, que utilizavam esse recurso, adotavam os programas Madureza e o Projeto Minerva, que transmitiam seus conteúdos formativos através do rádio (FARIA; SALVADORI, 2010).

Ao final da década de 1960, no Brasil, aconteceu uma estagnação nos sistemas educacionais de ensino a distância, via rádio. Nessa mesma época, a televisão se torna um importante instrumento para os programas de Educação a Distância (EaD). Na década de 1950, por exemplo, certas universidades americanas já estavam usando, em seus repertórios, aulas por TV, associadas a encontros presenciais (FREITAS, 2005).

¹³ Um sistema de representação de letras, números e sinais de pontuação através de um sinal codificado enviado intermitentemente. Foi desenvolvido por Smuel Morse em 1835, criador do telégrafo elétrico (importante meio de comunicação a distância), dispositivo que utiliza correntes elétricas para controlar eletroímãs que funcionam para emissão ou recepção de sinais.

O uso da televisão no Brasil, em programas EaD, teve seus primeiros registros a partir de 1960 (ALVES, 2009). A Secretaria de Educação de São Paulo, em 1961 ofereceu cursos preparatórios para o Ensino Médio veiculado pela TV, por meio da TV Rio, que passou a transmitir aulas, periodicamente.

Diante deste movimento, o Código Brasileiro de telecomunicações, criado em 1967 determina que as emissoras de TV passem a incluir na sua grade de programação programas educativos. O Sistema Nacional de Radiodifusão é um exemplo nesse processo que permitiu a inclusão de uma variabilidade de programas no ar (canal aberto) (LOPES, 2011).

Torna-se importante ressaltar que o uso das metodologias de EaD no Brasil estavam associadas a um movimento que tinha por objetivo fundamental formar e capacitar professores para atuarem no Ensino Básico brasileiro. Esta medida visava intensificar o processo de alfabetização da população e, com isso, reduzir um déficit presente nas estatísticas educacionais do país (GIOLO, 2008).

O uso da internet representa outro marco importante para o desenvolvimento da Educação a Distância no cenário mundial, por possibilitar a comunicação através de diferenciados dispositivos tecnológicos (telefone móvel, computador, tablet e outros) e permitir, ainda, o acesso a banco de dados e bibliotecas virtuais, videoconferências, entre outros recursos (BELLONI, 2003; MILL, 2006).

O advento da internet, em parceria com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TICs), criou possibilidades para facilitar o processo de gerenciamento das atividades executadas no âmbito da Educação a Distância (EaD) (avaliações, horários de abertura e fechamento do sistema, segurança nas plataformas virtuais de aprendizagem e outras) (MILL, 2012).

[...] a internet e outras tecnologias digitais trouxeram ricas possibilidades comunicacionais em tempos e espaços síncronos ou assíncronos. No âmbito da Educação a Distância, foram diversos as ferramentas e dispositivos técnicos que influenciaram (positivamente) a interatividade, fóruns de discussão, bate papo (*chat*), redes sociais e outros meios de interação provenientes das TICs (p. 29).

Os formatos de Educação a Distância (EaD), apresentados anteriormente, quais sejam, a correspondência, o rádio e a televisão; apresentavam, do ponto de vista didático

e pedagógico, certas limitações, principalmente, no que dizia respeito à relação que se estabelecia entre professor e aluno.

Essa nova estrutura, em que a Educação a Distância (EaD) está organizada, mediante as tecnologias da informação e comunicação (TICs), viabilizou que esse déficit apresentado nos outros formatos (correspondência, rádio e televisão) fossem minimizados. A estrutura espaçotemporal daquelas configurações convencionais de sala de aula foi transformada, de modo a permitir que a interação entre professor e aluno torne-se praticamente simultânea, superando dificuldades; tais como: realizações de avaliações, envio de dúvidas, recebimento de respostas, entre outras (MILL, 2012). A Educação a Distância (EaD), com isso, “[...] evolui rumo a propostas mais personalizadas de atendimento pedagógico entre sujeitos (professor e aluno)” (p.30).

Essa reformulação da organização espaçotemporal, propiciada nesse contexto, viabilizou uma maior a flexibilização didaticopedagógica e curricular; permitindo que a base formativa dos processos de ensino e de aprendizagem também fossem personalizados, favorecendo, dessa forma, condições que atendam aos interesses, aos estilos e às necessidades próprias de cada aluno (MILL, 2006).

Essas transformações históricas, principalmente aquelas que envolvem o avanço, promoção e difusão da internet, impulsionam a retomada do termo: *educação on-line*, visto a necessidade de se especificar bem essa expressão, que possui um papel fundamental no que diz respeito à delimitação do nosso campo de estudo.

3.2 Educação *on-line*: certas considerações

No início deste trabalho, colocou-se em destaque a opção pela Educação a Distância (EaD) do tipo *on-line*, por se considerar esse contexto uma possibilidade de território que retrata certas configurações contemporâneas de relações sociais, na realidade de trabalho e fora dela.

A Educação *on-line* é compreendida como aquela modalidade educacional, cujas atividades de ensino e aprendizagem ocorrem, predominantemente, por meio do uso de tecnologias de informação e comunicação (internet, videoconferência, teleconferência e outros). Pode ainda incorporar, tanto de forma presencial como à distância, a utilização de programas ou aplicativos educativos (LENCASTRE, 2012).

Outro aspecto relevante nessa discussão é o fato de se saber que a Educação *on-line* não pode ser usada como sinônimo de Educação a Distância (EaD), a menos que haja uma delimitação prévia no momento de estruturação do estudo, conforme mencionado na introdução dessa investigação. Essa ponderação se deve pelo fato de a modalidade de ensino: Educação a Distância (EaD), apresentar diferenciados formatos, conforme explicitado outrora: correspondência, rádio, televisão, internet e outros. Também, precisa-se ter a cautela de não se associar a Educação *on-line* apenas ao uso da internet, tendo em vista que ela pode se adequar a variados recursos tecnológicos de informação e comunicação (TIC).

Assim, no contexto educacional *on-line* existe o predomínio de ações no âmbito virtual, como *locus* principal de atuação, mediante o uso das tecnologias de informação e comunicação (computador, *notebook*, celular, *tablet* e outros) como relevantes recursos no auxílio do processo de ensino e de aprendizagem.

O surgimento do termo virtual nas discussões aqui apresentadas levanta uma questão a que precisa ser esclarecida. Sabendo-se que as palavras virtual e *on-line*, para certos autores são entendidas como algo distinto, ao mesmo tempo em que para outros teóricos são vistas como sinônimo, salienta-se que, neste estudo, adota-se essa segunda linha de pensamento, por se compreender que, no presente estágio do trabalho, essa forma de interpretação se adequaria melhor. Talvez em estudos futuros, essas diferenciações sejam mais aprofundadas e esse atual posicionamento seja alterado.

A virtualização se refere a um significado implicado ao aumento da variabilidade de espaços e de temporalidades. Com o intenso uso dos recursos de tecnologias da informação e comunicação (TICs) é estabelecido um parâmetro diferenciado de tempo e lugar, cuja diversificação se torna uma característica marcante (LEVY, 1996).

O âmbito dos processos de informatização, uma vez que a intensa utilização das redes digitais, viabiliza uma reorganização dos movimentos de criação, bem como das experiências e sentidos (COELHO, 2001).

Contrapondo essa perspectiva, Baudrillard (1991) afirma que o virtual intensifica o aspecto artificial das coisas. A virtualização potencializa o real do processo comunicacional, ocasionando, com isso, um esvaziamento de sentido e de experiências.

Essa conjuntura, permite o surgimento de uma incapacidade das pessoas diferenciarem o real do imaginário (indiferenciação das atividades sociais).

Essas perspectivas fazem compreender o aspecto dialético que esse termo incorpora, no qual, por um lado, se veem aspectos que envolvem sua característica integradora no âmbito da vida social e, por outro lado, suas peculiaridades podem desembocar para um esvaziamento de experiências e sentidos (COELHO, 2001).

Diante dessas características e de suas possibilidades e limitações, há uma instigação para que se compreenda melhor o que significa a expressão ‘Educação a Distância’ (EaD). Para isso, no próximo tópico, revisitam-se certos aportes teóricos clássicos, a fim de se ressaltar traços que auxiliem nesse entendimento.

3.3 Aspectos teóricos acerca da EaD

Um elemento que se torna notório na busca por compreender ou explicar o fenômeno da Educação a Distância (EaD) é o fato dessa terminologia não ser suficientemente abrangente para delimitar sua definição/concepção. Essa modalidade de ensino e de aprendizagem possui inúmeras possibilidades de transmissão do conhecimento, o que dificulta o estabelecimento de uma especificidade.

É importante que se tenha em vista que, o ensino a distância representa um novo fato em vários aspectos, não somente para a educação, mas também para as relações de trabalho que são estabelecidas. Para tanto, nesse momento inicial, cabe apresentar algumas considerações sobre o que se entende por Educação a Distância (EaD), visto estar-se situado nesse território a ser desbravando.

A Educação a Distância (EaD) representa um termo genérico que incorpora inúmeras estratégias e abordagens de ensino e de aprendizagem. Um ponto que se pode considerar como central, na tentativa de compreensão desse fenômeno, refere-se à relação entre os termos distância e comunicação, conforme proposição estabelecida por Birochi e Pozzebon (2011). Os autores em questão utilizam-se da concepção de distância, trazida por Holmberg e Moore e da definição de comunicação, exposta por Keegan e Garrison, autores esses considerados teóricos clássicos da modalidade educacional em questão.

O primeiro autor, Holmberg (1995), fala acerca de uma separação física (tempo e espaço) entre professor e aluno. Essa distância convoca a necessidade de estratégias para preencher a lacuna entre eles. Nesse sentido, é criada uma forma de comunicação *não contígua*, (termo do autor citado), que ajude na recriação de um ambiente de ensino e de aprendizagem semelhante aos espaços convencionais das salas de aulas. A comunicação interpessoal surge como uma das principais estratégias para suprir esse aspecto, pois ela viabiliza a construção do diálogo entre docente e discente, um elemento primordial do processo educacional.

A palavra *transaction* (transacional) é usada por Moore (1993), como nomenclatura específica associada ao termo distância. Tal nomenclatura se refere a uma combinação de dois elementos fundamentais nesse processo: o diálogo e a estrutura. O autor citado afirma que, o aumento do diálogo entre professor e aluno viabiliza a diminuição do aspecto transacional entre esses personagens centrais do âmbito educacional. Considerando a distância entre esses agentes, diante das especificidades próprias da EaD, esse aspecto se torna fundamental no cenário educacional.

Nessa visão, há o encorajamento, por parte de Moore (*op. cit.*), da comunicação entre o professor e o aluno, por meio da construção de um diálogo. Esse elemento propicia a redução do distanciamento transacional entre essas personagens. Além disso, ele critica aqueles programas estruturados de forma rígida; já que favorecem o aumento da distância entre esses indivíduos e dificulta, conseqüentemente, o processo de ensinar e aprender (RABELLO, 2007).

A palavra comunicação, assim como o termo Educação a Distância (EaD), incorpora uma ampla possibilidade de significados, cuja opção pelo campo depende do uso e da aplicação. Nesse âmbito, destaca-se a teoria de Keegan (1996), cuja proposta se refere ao conceito da *Reintegração dos Atos de Ensino e Aprendizagem*.

Para ele, a comunicação assume um papel de interação entre ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, há uma característica fundamental da Educação a Distância (EaD) que é a separação entre os atos de ensino e os atos de aprendizagem, tendo em vista uma desterritorialização do tempo e do espaço nesse modelo educacional. Para que haja a efetivação desse processo (uma educação bem sucedida) deve existir uma reintegração desses atos em questão (KEEGAN, 1996).

A reunificação entre ensino e aprendizagem se daria, assim, a partir da aproximação entre os atores sociais: docente e discente. Essa interação (intersubjetividades) propiciaria a criação de um ambiente semelhante a uma sala de aula convencional, favorecendo, desse modo, o processo de educação. Em outras palavras, Keegan (1996), ressalta o aspecto da comunicação interpessoal como um denominador comum para a criação do vínculo entre ensino e aprendizagem.

Outra perspectiva que se optou por abordar condiz com a teoria da *Bi-directional* (comunicação bidirecional) trazida por Garrison (2000), segundo o qual, o docente necessita estar presente nessa relação de ensino e aprendizagem. Para isso, o autor citado defende de que é imprescindível que existam recursos e/ou meios (tecnologias de informação e comunicação) que lhes permitam desempenhar esse movimento interacional, ou seja, essa comunicação bidirecional.

Uma característica que precisa ser salientada quanto às considerações Garrison (2000) refere-se à importância do aspecto tecnológico no processo de concepção da Educação a Distância (EaD). O autor referido argumenta que a tecnologia não pode ser educacional, pois constitui uma base primordial para o desenvolvimento e evolução da referida prática.

Esses dois aspectos abordados nessa discussão, os termos distância e comunicação, foram aspectos tratados sob diferenciadas perspectivas, recorrendo a teóricos clássicos da área em estudo, com o intuito de criarem-se possibilidades de entendimento sobre determinados elementos que constituem a Educação a Distância (EaD).

De um lado, os autores Moore e Holmberg apresentaram uma visão que qualifica a aprendizagem como um elemento individual, próprio do discente, atribuindo, principalmente, a responsabilidade de aprender ao aluno, no que diz respeito a um processo satisfatório de ensino e de aprendizagem no âmbito da Educação a Distância (EaD) (BIROCHI; POZZEBON, 2011).

Por outro lado, Keegan e Garrison, defendem uma perspectiva mais interacionista, ressaltando a importância da relação entre professor e aluno, nesse processo de ensino e de aprendizagem da Educação a Distância (EaD). Para eles, a comunicação exercida, por meio de determinados recursos, favorece o

compartilhamento da responsabilidade dos atores sociais que compõe essa realidade educacional (BIROCHI; POZZEBON, 2011).

O importante a ser destacado, nesse momento, é o fato desses autores, intitulados clássicos, contribuírem com elementos que ajudaram a pensar acerca do que seja Educação a Distância (EaD). Nesse sentido, não se pode desfavorecer um ponto de vista em detrimento do outro, mas, pelo contrário, devem-se agregar possibilidades quanto à compreensão desse fenômeno em questão.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, apresentam-se outras perspectivas mais contemporâneas que reúnem características que dialogam com esses teóricos clássicos na tentativa de definição do que seja Educação a Distância (EaD).

Este âmbito educacional é concebido, por Mill (2012), como uma modalidade da área da Educação, cujo aspecto fundamental é a proposta de ensino e aprendizagem, sem que o professor e o aluno precisem estar geograficamente no mesmo tempo e espaço.

Tais adjetivos, conforme Mill (2006) têm por base elementos considerados imprescindíveis na tentativa de se definir a Educação a Distância (EaD):

- A EaD deve ser vista como uma modalidade educacional que reúne ensino e aprendizagem e, não apenas, uma outra;
- A separação entre professor e aluno, não necessariamente geográfica, representa uma característica marcante dessa estrutura educacional
- A construção da relação interpessoal entre professor e aluno se alicerça como um importante fator para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem na EaD
- A utilização de recursos técnicos (a exemplo das TICs), se constitui uma peça fundamental para o processo de interação entre os envolvidos na Educação a Distância (EaD).

A Educação a Distância é uma modalidade que deve ser vista como algo complexo e dinâmico. Essa nova configuração de ensino e aprendizagem criou distintas formas de relacionamento, baseadas em movimentos de cooperação e colaboração entre os envolvidos nesse processo. A interação, diante disso, ocupa um lugar de destaque nessa estrutura organizacional (MILL, 2012).

Para Preti (1996) e Belloni (2003), a Educação a Distância (EaD) consiste numa relação educativa estabelecida entre professor e aluno, que ocorre em momentos e espaços distintos do ensino presencial, ressaltando a importância das diferenciadas metodologias (correspondência, rádio, televisão, internet), como suporte desse processo. Além disso, reforçam que essa modalidade de ensino e aprendizagem não deve ser compreendida, apenas, como um instrumento, mas como prática educativa relevante.

Trazidas essas considerações sobre a Educação a Distância, por meio da ideia de distância e comunicação, torna-se importante mencionar outra teoria que se encontra subjacente a esses dois aspectos: a *Teoria da Industrialização*, formulada por Peters (1967). Essa conceituação representa um arcabouço teórico que propõe compreender a estrutura que forma a Educação a Distância (EaD) com base nas características presentes na produção industrial de bens.

3.4 Educação a Distância: aproximações com a produção industrial

Os parâmetros que regem a organização da chamada sociedade industrial produzem um novo tipo de trabalhador. As novas práticas e discursos que permeiam essa realidade se tornam indissociáveis do modo de pensar, sentir e viver das pessoas. Assim, dimensões como a família, o consumo e a própria educação, se vinculam, também, a essa lógica socioeconômica e, ao mesmo tempo em que se associam, passam a sofrer forte influência desse segmento.

A Educação a Distância, conforme visto anteriormente, surgiu durante o início do século XIX, período em que ocorreu, também, o apogeu da sociedade industrial. Uma das primeiras questões trazidas por Peters (1967) é apontar essa “coincidência”, no sentido de chamar a atenção para o fato dessa configuração de ensino possuir uma estrutura baseada nos moldes da organização industrial e naqueles princípios que fundamentam esse modelo econômico, tais como: racionalização, necessidade de uma clara divisão de tarefas, a mecanização das atividades, a orientação para produção em massa e a padronização da produção.

Na educação, uma forma de racionalização, que se pode mencionar, refere-se ao planejamento de uma palestra, a escolha dos temas que ajudem às pessoas a compreenderem melhor os objetivos de uma disciplina, o aperfeiçoamento dos

professores (especialização), a opção pelos livros a serem usados, entre outros (BIROCHI; POZZEBON, 2011).

Na Educação a Distância, o processo de ensinar e aprender é baseado na divisão do trabalho, em que cada processo de trabalho é planejado e formulado tendo em vista o alcance de um contexto no qual se possa empregar uma maior previsão e controle sobre os mecanismos educacionais. Esse elemento é considerado, por Peters (1967), como um dos principais pré-requisitos para as vantagens e eficácia desta nova forma de ensino. Tem-se o princípio da divisão do trabalho como um componente constitutivo dessa modalidade educacional.

Essa fragmentação encontra sua maior expressividade na figura do professor, cujo ofício do professorado sofre inúmeras “clivagens”, no qual a função atribuída a esse personagem (docente) é dividida e possibilita o surgimento de outras figuras (conteudista, tutor, coordenador de tutoria, etc.), que nascem durante esse processo em questão.

Os recursos instrumentais, agora incorporados ao processo de aprendizagem dos alunos, entre os quais estão o uso de cinema, da televisão e de outros equipamentos eletrônicos, substituíram certas atribuições que, anteriormente, eram desempenhadas por um determinado profissional. Os cursos e materiais pedagógicos, antes de serem ofertados aos alunos, são testados e revisados. Essas características podem ser entendidas como elementos do processo de racionalização do ensino a distância.

O conteúdo didático e pedagógico é produzido em grande escala. Nesse processo, existe um *script* a ser seguido que, por sua vez, possui uma clara função de controle em que o desempenho do aluno é avaliado e gravado mediante a sua capacidade de conseguir executar as tarefas pré-programadas. Identificam-se, aqui, elementos próprios do processo de produção, ou seja, aqueles que visam reduzir o gasto de energia, tempo e dinheiro (NETO, 2012).

Outro aspecto relevante a ser mencionado refere-se a uma característica estrutural da sociedade industrial: o consumo de massa. Esse componente indica a criação em grande quantidade de bens de consumo, associado à produção de certa demanda, direcionado para um grupo social específico (SENNET, 2000).

A Educação a Distância (EaD) permite a formação de um número elevado de alunos, quando se resolve comparar aos valores encontrados nos modelos tradicionais

da educação presencial. Tais aspectos geram uma semelhança com o processo de produção em massa (COSTA; AQUINO, 2011).

A teoria da industrialização do ensino permite entender como os novos fenômenos, particularmente os organizacionais, estão sujeitos a um conjunto de novas condições e perspectivas entrelaçadas em um paradigma industrial e seus desdobramentos. Não se pode deixar de enfatizar os aspectos socioeconômicos presentes no processo de evolução do ensino a distância. Entende-se que, por um lado, essa modalidade educacional proporcionou uma redefinição das práticas educativas, mas, por outro, não se separa das tendências mercadológicas de determinados contextos globais (PETERS, 2003).

Essas transformações produziram uma mudança processual nesse âmbito educativo, cujo modelo de educação industrializado assumiu novas formas, entre as quais se citam: o ensino aberto, aprendizagem flexível e o *Campus* aberto ou virtual. Dessa forma, chama-se a atenção para o caso das Universidades abertas, um paradigma educacional que apresenta uma estreita relação entre os processos socioeconômicos e as estruturas de ensino e de aprendizagem. No próximo tópico explora-se esse âmbito, buscando enfatizar a situação da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

3.5 Educação Aberta: o caso da UAB

Antes de explicar o funcionamento da Universidade Aberta do Brasil, cabe apresentar alguns elementos que caracterizam o paradigma da Educação aberta, uma vez que esse modelo pedagógico forneceu importantes subsídios, tanto para o aprimoramento do ensino a distância quanto para própria criação da UAB.

A terminologia Educação Aberta, assim como o termo Educação a Distância (EaD), envolve diferenciadas concepções. Ela é compreendida com base na composição das práticas que a qualificam, ou seja, elas são delimitadas por meio de aspectos, tais quais: contexto, escolha dos métodos pedagógicos e período histórico, no qual essas atividades são operacionalizadas.

De acordo com Santana, Rossini e Pretto (2012), a concepção de educação aberta é diversificada, por apresentar um número variado de configurações educacionais. Desse modo, essa terminologia, em si, acolhe variados significados, a

dependem da proposta metodológica a ser aplicada. A ‘aprendizagem aberta’ (1970), comumente utilizada naqueles processos de ensino e aprendizagem que envolvem o auxílio de recursos tecnológicos; a ‘aprendizagem virtual’ (1990), que se refere àquelas estruturas educacionais elaboradas especificamente para serem desenvolvidas mediante a utilização de mídias digitais e o ‘*mobile Learning*’ (1990), modalidade de ensino a distância adequada ao uso de dispositivos portáteis: notebook, telefone móvel, podem ser considerados exemplos dessa polissemia em questão.

Os cursos ofertados na Educação Aberta (EA) são flexíveis e maleáveis, apresentando uma grade acadêmica estruturada conforme a demanda dos alunos. Esse paradigma educacional visa direcionar seu campo de atuação, em vista das necessidades de ensino e aprendizagem do estudante, ou seja, de uma forma individualizada, no que diz respeito às avaliações, instruções, acompanhamentos e materiais pedagógicos (elaborados especificamente para esse fim) (PIMENTEL, 2006).

Os sistemas de educação aberta, de maneira geral, tendem a apoiar-se em uma metodologia centrada no aluno (SANTOS, 2009). O material do curso costuma ser especialmente elaborado para atender às necessidades de quem estuda sozinho, contendo, portanto, uma linguagem específica para motivar a aprendizagem individualizada. Todos os materiais extracurriculares geralmente ficam disponibilizados aos estudantes para fácil acesso, seja por meio de textos impressos enviados pelo correio, CDs, DVDs, kits de experimentos ou, atualmente, em websites e plataformas de aprendizagem virtual na internet (SANTANA, ROSSINI; PRETTO, 2012, p. 78-79).

Conforme os autores referidos, na Educação Aberta (EA) o estudante pode estudar em diferenciados ambientes, tais como: sua residência, seu trabalho, ou em outro Estado ou país. Existe também a possibilidade do discente receber um apoio pedagógico de maneira presencial, em vista dos centros regionais de ensino e de aprendizagem, que são instalados de forma descentralizada (em áreas estratégicas) e interligados a uma instituição educacional considerada central.

Essa organização de ensino e aprendizagem acaba se assemelhando ao próprio conceito de Educação a Distância, que de acordo com Bates (1995), se torna a própria concretização do que a Educação Aberta se propõe.

No âmbito brasileiro, o exemplo a ser citado quanto ao paradigma da educação aberta, é o sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado no ano de 2005. Esta instituição nasceu com o objetivo de oferecer acesso gratuito ao ensino da rede pública de Educação a Distância, representando no cenário nacional uma estratégia para

umentar a oferta de vagas para cursos no ensino superior, reduzir as barreiras geográficas de acesso a educação e proporcionar a diminuição dos custos de manutenção dessa configuração educacional (PRETI, 2007).

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) busca integrar aquelas Instituições de Ensino Superior Pública (IESP) tradicional, que atuavam, exclusivamente, a partir do modelo educacional presencial, ao paradigma de ensino a distância. Então, os cursos, a partir daí, seriam ofertados de duas formas: sob o regime tradicional (do tipo presencial) e mediante uma configuração à distância (MOTA; FILHO; CASSIANO, 2006).

O primeiro reconhecimento da EaD na legislação educacional brasileira ocorreu com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional *Art. 80 da Lei no 9.394/96*, a qual permitiu que as reflexões acerca da UAB ganhassem uma importância no âmbito das prioridades do Ministério da Educação (MEC). Desse modo, a aprovação dessa lei, criada em 1996 e executada em 1998, representou um marco que insere a educação a distância (EaD), como uma modalidade educacional adequada para todos os níveis (SEGENREICH, 2009).

Destaca-se a formação da Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede), em 1999, como um relevante marco na consolidação da UAB, pois, esse consórcio interuniversitário já havia reunido um grupo de instituições de educação superior públicas (federais e estaduais) que tinham concordado em aderir à modalidade de educação a distância. É necessário, entretanto, mencionar que, inicialmente, houve uma forte resistência do corpo docente nacional para adesão dessa modalidade de ensino (MORAN, 2002).

No final da década de 1990, houve a primeira reunião da Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede), na Universidade de Brasília (UNB-Brasil), que contou com a participação de 18 universidades. As discussões permearam o campo da promoção e difusão do ensino superior no país, no sentido de ampliar a democratização do acesso à educação (graduação, pós-graduação e extensão, de forma gratuita). A UAB surgiu, portanto, como um tipo de sistema educacional integrado que permite a disseminação do ensino naquelas áreas (municípios) distantes ou isoladas/os das instituições de ensino superior (sedes) (MORA, 2009; 2006; RISCAL, 2010).

Nesse primeiro período, consta uma das primeiras experiências brasileiras que relacionou o uso da modalidade educacional à distância e o ensino superior, por meio de

um Curso de Pedagogia. O objetivo deste era formar professores que pudessem lecionar entre a 1ª e a 4ª série do Ensino Fundamental. Essa proposta foi efetivada, em 1995, pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Esse projeto apresentava uma estrutura curricular com duração de 4 (quatro) anos. As aulas eram ministradas por meio de fascículos (textos impressos) elaborados, principalmente, pelos próprios professores da instituição em questão (OLIVEIRA, 2006).

Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2003 a 2006, o número de cursos a distância saltou de 52 para 349, representando um aumento de 571%, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2006. Ainda, segundo a referida fonte, o total de alunos matriculados na modalidade em questão passou de 49 mil, no ano de 2003 para 207 mil em 2006.

Entre os anos de 2007 a 2013, segundo o instituto educacional em questão, o número de cursos de graduação a distância no Brasil aumentou de 408 para 1.258. Salienta-se que, nesses resultados estão incorporados os requisitos: Grau Acadêmico – Bacharelado, Licenciatura, Tecnológico, Bacharelado/Licenciatura e não informado. Ressalta-se, também que, nesse mesmo período, alcançou-se um crescimento no número de matrículas regulares na modalidade à distância, de 369.766 para 1.153.572. Estes dados levam em consideração os segmentos administrativos federal, estadual, municipal e privado, e os resultados presentes nas Organizações Acadêmicas – Universidades, Centros Universitários, Faculdades e Institutos Federais.

3.6 Estrutura de funcionamento da UAB

O programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB), estruturado a partir do Decreto 5.800, de junho de 2006, proporciona condições para que ocorra a interação entre os três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e demais organizações interessadas; estimulando a criação de espaços de formações permanentes, tendo em vista a implementação dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas. Assim, vê-se que a organização e desenvolvimento de cursos de graduação e pós-graduação à distância ocorrem sob uma configuração consorciada, entre a União e os entes federativos (BRASIL, 2006).

As áreas geograficamente estratégicas são escolhidas, ainda seguindo as diretrizes do Decreto em questão, mediante os dados do Índice de Desenvolvimento Humanos (IDH), que leva em conta renda *per capita*, média de anos de estudo e anos esperados de escolaridade e expectativa de vida, e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), calculado segundo os dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e médias de desempenho nas avaliações do INEP, em que os baixos números apresentados por um determinado município se tornam determinantes nesse processo de inclusão (BRASIL, 2006).

O público elegido a participar desse programa é considerado diversificado, podendo abranger qualquer segmento social. Contudo, devido determinações do Ministério da Educação (MEC), os professores que compõem a área de atuação da Educação Básica de Ensino apresentam uma prioridade no preenchimento das vagas ofertadas, posto o incentivo à formação desses profissionais (BRASIL, 2009).

A seleção dos profissionais que fazem parte das Instituições de Ensino Superior Públicas (IESP), articuladas ao programa da UAB, ocorre a partir de diretrizes estabelecidas pelas próprias entidades. Os cursos de ensino superior são ofertados pelo programa UAB, sob um formato gratuito e a distância. O processo de ingresso é realizado pelas instituições envolvidas, que estabelecem os critérios de inclusão para preenchimento da demanda, estruturados de maneira autônoma (ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, Processo Seletivo interno – vestibular e outras formas) (FERRUGINI; SOUZA; SIQUEIRA; CASTRO, 2013).

Deve ser salientado que, as vagas ofertadas no processo seletivo são distribuídas nos Polos de Apoio Presencial. Estes são compreendidos como uma organização acadêmica de apoio pedagógico, tecnológico e administrativo na execução das atividades de ensino e aprendizagem dos cursos de Educação a Distância (EaD), no âmbito das entidades de ensino superior públicas. É necessário frisar que os polos onde ocorrem os encontros presenciais são, preferivelmente, localizados nos municípios considerados de porte médio, ou seja, naquelas cidades com uma média de 20 a 50 mil habitantes e, também, que não tenham instalações acadêmicas de nível superior (MILL, 2006).

Esses espaços devem fundamentalmente viabilizar aos alunos o acesso às tecnologias de informação e comunicação (TICs), imprescindível para a utilização do

Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), e o acesso aos conteúdos digitais das disciplinas e à biblioteca virtual (SILVA; FIGUEIREDO, 2012). Outro ponto se refere à infraestrutura do equipamento, que deve atender aos padrões legais de acessibilidade: Lei 10.098, do ano de 2000, e prerrogativas da Lei 11.982, do ano de 2009 (BRASIL, 2000; 2009). Acrescenta-se que os Municípios e os Estados assumem o papel de organizar e manter os polos de apoio presencial, seja de forma individual ou em consórcio (MILL, 2012).

A UAB estabelece, ainda, que a infraestrutura do Polo Presencial apresente uma equipe composta por um coordenador de polo; apoio administrativo; técnico de informática; técnico de laboratório pedagógico (monitor); tutor presencial; biblioteconomista ou auxiliar de biblioteca, além de pessoas para a segurança, a manutenção e a limpeza (MILL, 2006).

Com relação à atribuição e à remuneração dos profissionais, que fazem parte da estrutura de funcionamento dos cursos que integram o programa da UAB (ensino a distância e presencial), destaca-se a presença das bolsas como formas de vínculos laborais; com duração máxima de quatro anos, organizada de acordo com disposto na Resolução CD/FNDE nº 26, do ano de 2009, concedidas pela CAPES/MEC (BRASIL, 2009). A seguir, apresenta-se o quadro ilustrativo, organizado conforme atuação nos cursos formativos e nos polos de apoio presencial desse sistema educacional à distância:

Quadro 2 - Cargos e remunerações dos profissionais da EaD

Coordenador/Coordenador-adjunto

Coordenador/Coordenador-adjunto I	R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais) mensais
Coordenador/Coordenador-adjunto II	R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais) mensais

Coordenador de curso

Coordenador de curso I	R\$ 1.400,00 (um mil e quatrocentos reais) mensais
Coordenador de curso II	R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais) mensais

Coordenador de tutoria

Coordenador de tutoria I	R\$ 1.300,00 (um mil e trezentos reais) mensais;
Coordenador de tutoria II	R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais) mensais

Professor-pesquisador conteudista

Professor-pesquisador conteudista I	R\$ 1.300,00 (um mil e trezentos reais) mensais;
Professor-pesquisador conteudista II	R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais) mensais

Professor-pesquisador

Professor-pesquisador I	R\$ 1.300,00 (um mil e trezentos reais) mensais
Professor-pesquisador II	R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais) mensais

Coordenador de Polo

Coordenador de Polo	R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais) mensais
---------------------	---

Tutor

Tutor	R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) mensais.
-------	---

Fonte: baseada na estrutura apresentada na *Resolução CN/FNDE N° 26*, de 5 de junho de 2009 (BRASIL, 2009).

O quadro 2 ilustra os cargos e as remunerações da equipe, considerada fundamental, na estruturação de um determinado curso, cuja metodologia empregada é a Educação a Distância (EaD). Baseados nesse quadro, apontam-se as principais atribuições que competem a cada nomenclatura mencionada, diante das especificidades descritas no Termo de Compromisso do Bolsista elaborado pelo MEC/UAB.

a) Coordenador/Coordenador-adjunto: sua atribuição se resume em gerenciar e coordenar todas aquelas atividades implicadas nos cursos ofertados pela Instituição de Ensino Superior (IES), parceira do sistema UAB. Entre essas tarefas, podem-se mencionar: receber e avaliar relatórios referentes aos cursos; participar de grupos de discussão, visando ao aprimoramento do sistema UAB; prestação de contas referentes ao investimento na instituição, realizado pela UAB (BRASIL, 2009).

b) Coordenador de curso: coordenar, acompanhar e avaliar as atividades acadêmicas do curso. Promover a seleção e formação dos profissionais envolvidos nos cursos. Realizar visitas presenciais, para verificar, no contexto educacional, o andamento dos cursos (BRASIL, 2009; MILL, 2012).

c) Coordenador de tutoria: Responsável pelo processo seletivo dos tutores; acompanhar e supervisionar as tarefas dos tutores; avaliar o funcionamento e operacionalização dos cursos (BRASIL, 2009; MILL, 2012).

d) Professor-pesquisador (conteudista): responsável por elaborar os conteúdos dos módulos desenvolvidos durante o curso, em torno do prazo estabelecido. Adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia utilizados para a execução do curso (BRASIL, 2009).

e) Professor-pesquisador (coordenador da disciplina): é o responsável pela disciplina. Ele gerencia as atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas, sob sua coordenação; desenvolve o sistema de avaliação de alunos, por meio dos

recursos e metodologia previstos no cronograma do curso (BRASIL, 2009; MILL 2012).

f) Coordenador de polo: acompanha e coordena as atividades realizadas no polo; viabiliza uma infraestrutura adequada para realização das atividades presenciais dos cursos de EaD; elabora e encaminha à UAB/CAPES, relatório semestral das atividades desenvolvidas no polo; gerencia o recebimento e a distribuição de materiais didaticopedagógicos no polo, aos professores e alunos (BRASIL, 2009; MILL, 2010).

g) Tutor: gerencia as atividades dos alunos, conforme a agenda estabelecida previamente. É responsável pela interação com os discentes; apresenta uma frequência de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), e fornece retornos às solicitações dos alunos em até 24 (vinte e quatro) horas. Auxilia a coordenação do curso na avaliação dos estudantes, participa de capacitações e atualizações promovidas pela instituição de ensino e apoiar as operações educacionais realizadas presencialmente nos polos (BRASIL, 2009; MILL, 2006).

Na Educação a Distância (EaD) o sujeito professor é entendido a partir de uma proposta coletiva. Conforme Mill (2012), a docência estruturada nessa perspectiva de ensino e aprendizagem acontece de maneira colaborativa e fragmentada, sendo por isso, nomeada por ele como uma organização polidocente.

Os profissionais podem se revezar ou se retirarem do grupo após a conclusão de suas atribuições, durante o desenvolvimento da disciplina. Outro aspecto relevante a ser mencionado, refere-se ao fato de que todas as atividades que estão no cronograma do curso a distância são elaboradas antes do cadastro final dos alunos.

Para tanto, é necessário mencionar que existe, além dessa estrutura (corpo funcional docente), aqueles outros trabalhadores que fazem parte de um contexto mais amplo dessa realidade, quais sejam: os técnicos administrativos; os técnicos de informática; os profissionais da segurança e os de serviços gerais; os técnicos em manutenção, etc (MILL, 2010).

Para o profissional que compõe o corpo funcional docente da EaD, é concedida uma única bolsa, com tempo de validade previamente determinado. A possibilidade de renovação dessa bolsa depende dos critérios preestabelecidos pela Instituição de Ensino Superior, parceira da UAB.

Cabe salientar que, o profissional matriculado em programas de pós-graduação contemplado com bolsa, por exemplo: CAPES ou CNPq, e selecionado para exercer um cargo no âmbito da UAB podem acumular as bolsas de estudo; nessa situação específica, mesmo existindo a diretriz de dedicação exclusiva imposta pelos órgãos de fomento mencionados (BRASIL, 2009).

Geralmente, o enquadramento nessas categorias se relaciona a critérios propostos em editais elaborados pelas instituições de ensino superior, vinculadas ao programa UAB. As normas de inclusão para o recebimento de uma bolsa, com maior ou menor valor, numa subcategoria de uma determinada função dependem, principalmente, das diretrizes estipuladas pela organização educacional em questão. Como exemplo, pode-se citar o critério da ‘experiência’ (entre um e três anos) no magistério superior para determinar se o profissional será um Professor-pesquisador conteudista I ou um Professor-pesquisador conteudista II, numa seleção para se trabalhar como professor-pesquisador conteudista.

A partir dessa reorganização da atuação docente, vê-se que a figura do professor adquire ‘novos papéis’ e ‘novos contornos’. Essa personagem central, em todo e qualquer processo de ensino e de aprendizagem, passa a sofrer exigências maiores em vista de apresentar novas habilidades e novas competências. Evidencia-se que a reestruturação do trabalho, influenciada pela intensa introdução das tecnologias da informação e comunicação (TICs) desencadearam uma nova forma de vivenciar as atividades laborais. Em conformidade com essa realidade, reconhece-se que um contexto laboral também pode ser analisado conforme a maneira que suas relações sociais são organizadas e/ou configuradas.

Diante dessa estruturação do paradigma da Educação a Distância (EaD), elegeu-se o tempo de trabalho como uma categoria de destaque, a fim de se compreender o modo como o profissional tutor vivencia suas atividades educacionais. Destaca-se o papel da articulação entre o tempo e o trabalho como um norteador desse processo em questão.

Tendo em vista essa situação, parte-se para a próxima etapa do estudo, que é a de apresentar os aspectos metodológicos que delimitaram o nosso processo investigativo. Apontam-se, a seguir, as estratégias e os instrumentos adotados para

desenvolver a coleta dos dados, bem como, os aportes e recursos teóricos empregados na operacionalização das análises do material levantado.

Em meio a esse processo de reestruturação produtiva, cujas repercussões reverberam sobre a organização dos tempos sociais dos indivíduos (tempo de trabalho, tempo não-trabalho, lazer, ócio, família e outros) não cabe, nesse momento, afirmar algo sem que se tenham as referências que norteiem a configuração dessas temporalidades, ou se a existência delas é percebida na vivência desses personagens elegidos no processo de pesquisa.

Por conseguinte, delimitam-se os procedimentos metodológicos (o passo a passo da pesquisa), tendo em vista a explicitação do percurso (posicionamento teórico) durante o processo de coleta e de análise dos dados.

4 DELIMITAÇÃO METODOLÓGICA

Para o delineamento dessa investigação foi utilizada a metodologia qualitativa. Ela nos permitiu trabalhar com produções simbólicas presentes dentro e fora do campo, viabilizando dessa maneira, o entendimento daqueles elementos que permeiam uma determinada realidade social, quais sejam: os valores, as motivações, os sentidos e outros (CARVALHO, 2007).

Optou-se pela pesquisa do tipo qualitativa por possibilitar acessar os conteúdos mais profundos e subjetivos dos processos vividos, tendo em vista, por um lado, a perspectiva histórica e sociocultural daquelas pessoas que compõem o contexto investigado e, por outro, a própria relação entre pesquisador e sujeitos participantes, na medida em que isso permitiu adotar uma postura que valorizaram os saberes dos atores sociais envolvidos (RICHARDSON, 1999).

Além disso, uma metodologia qualitativa, com referência à pesquisa social, se configura por ser uma proposta interpretativa e compreensiva, assumindo uma posição investigativa mais crítica. Nessa conjuntura, a realidade social passa a ser estudada mediante a inclusão da *praxis* do sujeito que, por meio de sua ação e das articulações que estabelece com o meio, produz significados e formas de interpretação desse âmbito. O homem, então, é visto como um ser em interação, que modifica o mundo e é modificado por este (BAUER; GASKELL, 2002).

Na metodologia qualitativa, ao se investigar a realidade humana (...) se está buscando uma ‘interação’ (mais que uma ação) ‘sobre’ os participantes. (...) os pesquisadores qualitativos tendem a considerar os fenômenos sociais como individuais e ambíguos, e não como replicáveis e claramente definidos” (AGUIRRE; MARTINS, 2014, p. 14-15).

Nesse sentido, retoma-se a posição epistemológica adotada pelo presente estudo, a saber, uma perspectiva social de análise, tendo o olhar voltado para a realidade como uma construção humana. Desse modo, deve-se realizar um exercício de desnaturalização desses espaços sociais que se reconhecem, na maioria das vezes, como algo já posto e não geograficamente localizado num contexto sociocultural e político.

Essa perspectiva reflexiva (teoricometodológica) favoreceu buscar indícios de como os professores tutores vivenciam a relação entre tempo e trabalho na Educação a

Distância, do tipo *on-line*, na tentativa de ter uma maior aproximação daquilo que se propõe no objetivo central desta investigação, bem como seus desdobramentos.

4.1 O campo de pesquisa

Antes de prosseguir, cabe esclarecer que não se tem o objetivo de divulgar o nome da Instituição de Ensino Superior na qual a pesquisa foi realizada, pois o que interessa é evidenciar, por meio dos discursos dos trabalhadores, como a relação entre tempo e trabalho é vivenciada na organização laboral do campo elegido.

Deve-se salientar que, apesar de se reconhecer, previamente, que existe um atual contexto sociolaboral que favorece alterações na articulação entre tempo e trabalho dos trabalhadores, não se pode esquecer que há uma cultura institucional que também está presente nesse delineamento e, por isso, não deve ser menosprezada e ignorada.

Para isso, delimita-se o campo de pesquisa, ao âmbito dos trabalhadores que estão vinculados à política pública da Universidade Aberta do Brasil (UAB), ou seja, ao campo dos cursos de Ensino Superior a distância. São profissionais que exercem a tutoria, atuando em cursos de graduação semipresencial, numa Instituição de Ensino Superior Pública na cidade de Fortaleza/CE. Nesse âmbito, eles estão vinculados a uma Unidade de Ensino que desenvolve inúmeras atividades envolvendo comunicação, informática, educação e tecnologia.

A Unidade de Ensino também é o representante dessa instituição na parceria com a política pública de democratização do acesso ao ensino superior chamada UAB. Salienta-se que, além dos cursos de Educação a Distância semipresencial ofertados nesse espaço, também existem cursos de graduação presencial, qual seja, o de Sistemas e Mídias Digitais.

É importante destacar, ainda, que a UAB é apenas um dos programas dentro do guarda-chuva da Unidade de Ensino. Existem outros projetos de Educação a Distância que essa instituição organiza para órgãos públicos diversos. Além disso, possui também sua própria organização e dinâmica: seus cursos, seu corpo docente, seu corpo técnico e outros.

O corpo técnico dessa unidade acadêmica é responsável pela elaboração do material didático usado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e todo aquele

que é disponibilizado aos alunos dos cursos, tanto na modalidade semipresencial da área de graduação como para os cursos de extensão, formação de professores, formação continuada e cursos chamados livres, ofertados para outras instituições.

A Unidade de Ensino, em sua grade de cursos de graduação semipresencial, apresenta sete Licenciaturas: Letras (Português - Inglês - Espanhol), Física, Matemática, Pedagogia e Química, além de dois Bacharelados: Administração e Administração Pública. Todos eles fazem parte do sistema UAB, seguindo, dessa maneira, uma determinada forma de organização própria dessa política pública.

Os cursos, tendo em vista Portaria n°. 2253 do Ministério da Educação (MEC), se estruturam conforme a seguinte diretriz: 80% (oitenta por cento) acontecem por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem e 20% (vinte por cento) ocorrem de forma presencial. As aulas presenciais são realizadas naqueles municípios que estão integrados ao sistema Universidade Abertas do Brasil (UAB). Assim, esses encontros podem ocorrer na capital, Fortaleza, ou em um dos polos do interior do Estado, a depender da lotação do discente (BRASIL, 2001).

Os aspectos relativos ao campo de pesquisa anteriormente descritos visam contextualizar, mesmo que brevemente, o âmbito institucional no qual o sujeito participante dessa investigação estar inserido. No próximo tópico, pretende-se descrever o perfil desses profissionais em questão, bem como algumas características que definem sua *praxis*.

4.2 Os participantes

Os professores da Educação a Distância, conhecidos por Tutores, apresentam como principal função a de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem (mediador, facilitador e incentivador), individual e grupal, por via de mídias digitais (Ambiente Virtual de Aprendizagem) e por aulas do tipo presencial, sendo este último aspecto, equivalente, segundo as diretrizes da UAB, somente a 20% (vinte por cento) da carga horária total da disciplina ministrada.

Eles possuem como atribuições: a expertise no âmbito da Informática; a mediação dos recursos digitais, tais como: fóruns, portfolios e *chats*; o uso de recursos apropriados para estimular os alunos a continuarem no curso (estratégias para se evitar

evasão no Ensino Superior), a elaboração de avaliações, além da necessidade de ministrar presencialmente a primeira e a última aula do curso.

O recurso de utilização de bolsas, como uma forma de vínculo, garante a esse profissional, conforme disposto na Resolução CD/FNDE nº 26, do ano de 2009, concedidas pela CAPES/MEC, uma remuneração de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais), durante o tempo da disciplina. Salienta-se que o professor tutor pode acumular disciplinas e, conseqüentemente, bolsas (BRASIL, 2009).

Então, o acúmulo de disciplinas implica no acúmulo de bolsas, porém, o professor tutor não pode recebê-las simultaneamente. Ou seja, se o professor tutor estiver lotado em uma disciplina, cuja carga horária é X, que corresponde a 2 (duas) bolsas, distribuídas durante um período de 30 (trinta) dias de aulas, ele somente receberá o pagamento dessas, de maneira que seja uma por mês, não podendo acumular a remuneração, isso é, receber duas bolsas de uma só vez.

A escolha do grupo de profissionais que integraram esta investigação, não estava definida *a priori*, mas acabou, no decorrer da pesquisa, se direcionando aos tutores que estavam inseridos no Curso semipresencial de Letras (Inglês, Português e Espanhol). A opção por esse curso de graduação ocorreu de forma aleatória, o que levou a uma composição delimitada dos sujeitos participantes.

O recrutamento desses atores participantes da pesquisa aconteceu, ainda, com o auxílio das coordenações dos Cursos de Letras (Português-Inglês-Espanhol) presencial. Houve agendamento com os coordenadores, a fim de que pudessem ser apresentadas as propostas (informar as principais diretrizes do projeto) e solicitar o acesso aos profissionais alvos da investigação.

Assim, foram fornecidos os contatos telefônicos e os *e-mails* dos professores tutores, possibilitando a realização do convite a participarem do processo. A aproximação ocorreu sob duas formas: na primeira, eles foram convidados via telefone e na seguinte, a proposta se deu por meio do encaminhamento de um *e-mail convite*. Além disso, é importante frisar que também houve, para alguns casos, a utilização da técnica 'bola de neve', em que os próprios entrevistados indicavam outros tutores que poderiam participar da pesquisa. Ressalta-se que esse processo compõe uma fase necessária para a obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Esclarece-se, ainda, que os preceitos da resolução CNS nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que orienta sobre as pesquisas que envolvem seres humanos, representam a orientação no compromisso ético desta investigação.

A partir desse contexto, optou-se por professores tutores que tivessem, pelo menos, 1 (um) ano no exercício da prática a distância no Ensino Superior. Essa duração mínima tinha por intuito estabelecer um parâmetro que viabilizasse trabalhar com profissionais que apresentassem uma vivência razoavelmente significativa no exercício da função de tutor na estrutura de Educação a Distância.

Por se tratar de um estudo qualitativo, a saturação do conteúdo representou um aspecto fundamental para a definição do número de entrevistas, pois, reconhece-se que o mais significativo nas pesquisas qualitativas refere-se à forma como se concebe a representatividade dos dados e a qualidade das informações obtidas dos pesquisados. (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008).

Os participantes deste estudo foram 11 (onze), sendo 8 (oito) do sexo feminino e 3 (três) do sexo masculino. A seguir, apresenta-se o quadro com as informações acerca do perfil dos sujeitos participantes, dos professores tutores:

Quadro 3: Perfil dos professores tutores entrevistados

Professores tutores (Identificação)	Sexo* (M ou F)	Ano de ingresso na EaD	Formação**	Outra atividade, além da EaD?***
T1	F	2007	Graduação Especialização Mestrado	- Professora efetiva - Professora temporária
T2	M	2007	Graduação Especialização	- Professor efetivo - Coordenação
T3	M	2010	Graduação Mestrado	- Professor temporário
T4	F	2011	Graduação Especialização Mestrado	- Professora temporária - Tutora em outra instituição
T5	F	2014	Graduação	- Mestrado em andamento
T6	F	2014	Graduação Mestrado	- Professora temporária - Doutorado em andamento

T7	F	2009	Graduação Mestrado	- Professora temporária - Doutorado em andamento
T8	F	2008	Graduação Especialização Mestrado	- Professora efetiva - Professora temporária - Doutorado em andamento
T9	F	2009	Curso técnico Graduação Mestrado	- Professora temporária - Doutorado em andamento
T10	M	2008	Graduação	- Professor temporário - Especialização em andamento
T11	F	2011	Graduação Especialização	-

Fonte: Elaboração Própria

* Nota: M - Masculino / F - Feminino

** Nota: Formação elegida - cursos de Graduação e Pós-graduação

*** Nota: Principais atividades elegidas pelos entrevistados

Os sujeitos escolhidos para esta pesquisa, na realidade, acumulam, preponderantemente, um vínculo de trabalho, além da Educação a Distância. Além disso, alguns deles estão com seus cursos de pós-graduação em andamento (Especialização, Mestrado, Doutorado).

Todos eles estão atuando como professores tutores, no âmbito dos cursos de graduação semipresencial de Letras (Português-Espanhol-Inglês), sendo: 7 (sete) profissionais da Letras-Português (todos do sexo feminino); 3 (três) profissionais da Letras-Inglês (uma do sexo feminino e dois do sexo masculino) e 1 (um) profissional da Letras-Espanhol (sexo masculino).

A atuação desses participantes, na Educação a Distância, ocorre por meio de concessão de bolsas que integram o exercício laboral nesta modalidade educacional. Vale reforçar que, essas bolsas têm um prazo de vigência estipulado em conformidade com a duração da disciplina lecionada.

Quanto às aulas presenciais, conforme diretrizes da UAB, estas configuram um período que representa 20% (vinte por cento) da carga horária total de uma determinada disciplina. Cabe esclarecer que os deslocamentos realizados pelos professores tutores, até os polos em que se encontram lotados, acontecem por meio de viagens que são custeadas pela Instituição de Ensino Superior parceira do sistema UAB. Elas fornecem ao profissional uma quantia para o traslado (rodoviário ou aéreo), mais uma ajuda de custo para a hospedagem.

Destaca-se que, durante o processo de investigação, o campo levou a entrevistar mais um ator social que compõe essa realidade do ensino a distância, no caso, o professor intitulado ‘conteudista’.

Quando se buscavam os contatos de tutores, surgiram menções referentes à relação dos conteudistas com o desenvolvimento dos trabalhos do profissional alvo da pesquisa. A partir daí, houve a inserção dessa figura no âmbito da referida pesquisa, tendo em vista que o relato dessa personagem poderia auxiliar a enxergar a atuação dos tutores por outra perspectiva. Para melhor explicar esse contexto, especificam-se as atribuições de cada um deles.

O professor conteudista é quem elabora todo o material didático da sua disciplina. Ao fazê-lo, envia esse arquivo para uma equipe de transição didática que avaliará a proposta, sob um ponto de vista técnico. Após avaliação, o material pedagógico volta para o professor que, aceita, ou não, os recursos midiáticos - hipertextuais, que são próprios da linguagem da *web*. Os conteudistas, pertencentes a essa Unidade de Ensino, ao concluírem seus trabalhos, geralmente, assumem a função de 'coordenador de disciplina'. Sua atribuição é basicamente acompanhar o andamento da disciplina que, na maioria das vezes, foi construída por ele, além de montar a equipe de professores tutores e auxiliá-los durante o desenvolvimento das atividades realizadas, tanto no ambiente virtual de aprendizagem quanto nas aulas ministradas presencialmente.

De acordo com a Resolução CD/FNDE nº 26, do ano de 2009, concedidas pela CAPES/MEC, a remuneração do professor conteudista ocorre também por meio da concessão de bolsas, com o valor de R\$ 1.300,00 (um mil e trezentos reais) mensais, com regras de distribuição semelhante ao do professor tutor. Destaca-se que, esse valor de R\$ 1.300,00 (um mil e trezentos reais) equivale à remuneração do coordenador de disciplina (BRASIL, 2009).

Os professores conteudistas, ao terminarem a elaboração do conteúdo presente no material didaticopedagógico de uma determinada disciplina, encerram seu papel, conseqüentemente, finalizam suas bolsas. Porém, geralmente, eles continuam seus trabalhos no âmbito da EaD, por meio da função de coordenação de disciplina. Assumem essa atribuição, durante a vigência da disciplina. Nesse período, recebem uma ‘nova’ bolsa.

O coordenador de disciplina realiza o seu trabalho muito perto de todos os tutores que atuam naquele curso. Salienta-se que o conteudista, ao assumir a atribuição de coordenador de disciplina, seleciona a equipe de professores tutores que desenvolverá as atividades que fora outrora propostas por ele.

A seleção dos tutores ocorre, primeiramente, por meio da abertura de um edital, que apresenta o número de vagas ofertadas e os critérios a serem seguidos para o processo seletivo. As pessoas que obtiverem aprovação nessa fase inicial irão compor um banco de dados, que existe na Unidade de Ensino da instituição em questão. Para tanto, esses profissionais somente se tornam aptos a assumirem uma determinada disciplina após se submeterem a frequentarem um curso formativo relativo à operacionalidade do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), ofertado pelo referido espaço acadêmico.

Os conteudistas/coordenadores de disciplina participantes deste estudo foram 05 (cinco), sendo 4 (quatro) do sexo feminino e 1 (um) do sexo masculino. Apresenta-se, a seguir, o quadro 4, com as informações referentes ao perfil desses sujeitos participantes:

Quadro 4: Perfil dos professores conteudistas/coordenador de disciplina entrevistados

Identificação	Sexo* (M ou F)	Ano de ingresso na EaD	Formação**	Professor Conteudista	Coordenador de disciplina na EaD	Outra atividade, além da EaD?***
C1	F	2007	Graduação Especialização Mestrado Doutorado	Sim	Não	- Professora efetiva - graduação - Coordenação
C2	M	2011	Graduação Especialização Mestrado Doutorado Pós-doutorado	Sim	Sim	- Professor efetivo - graduação e pós- graduação - Professor colaborador (Público e Privado)
C3	F	2011	Graduação Mestrado Doutorado	Sim	Sim	- Professora efetiva - graduação e pós- graduação - Professor colaborador (Público)
C4	F	2007	Graduação Especialização	Não	Sim	- Professora efetiva - graduação - Coordenação - Mestrado em andamento

C5	F	2008	Graduação Especialização Mestrado Doutorado Pós-doutorado	Sim	Sim	Professora efetiva - graduação e pós- graduação
----	---	------	---	-----	-----	---

Fonte: elaboração própria

* Nota: M - Masculino / F - Feminino

** Nota: Formação elegida - cursos de Graduação e Pós-graduação

*** Nota: Principais atividades elegidas pelos entrevistados

Todos os profissionais conteudistas entrevistados possuem vínculos efetivos com a Instituição de Ensino Superior investigada. É importante destacar que as funções de professor conteudista e coordenador de disciplina, tendo em vista as diretrizes de concessão de bolsas estabelecidas pela UAB, aparecem como outra ocupação desses profissionais.

A seguir buscou-se apontar os principais instrumentos utilizados no percurso da coleta de dados dessa investigação.

4.3 A coleta de dados

As entrevistas foram realizadas em espaços escolhidos pelos participantes. A maioria deles escolheu ambientes públicos (*shopping*, bosque da universidade e outros). Alguns, optaram pela própria residência, como contexto para realização desse processo. Salienta-se que, em todos os contextos houve interferência externa no que diz respeito a barulhos, pessoas conversando, familiares interferindo (perguntando algo ao entrevistado) e outras. No entanto, percebeu-se que essa opção dada aos sujeitos participantes favoreceu o desenvolvimento desta etapa, uma vez que permitiu que eles ficassem mais a vontade para falarem sobre a sua realidade de trabalho.

A coleta dos dados ocorreu por meio de entrevista do tipo semiestruturada. Essa coleta viabilizou a coleta de informações, de forma pragmática, a fim de entender como esses profissionais da Educação a Distância vivenciam sua realidade de trabalho e, conseqüentemente, constroem seu sistema discursivo relativo a esse âmbito (ALONSO, 1998).

A escolha desse instrumento de coleta de dados ocorreu em vista de se nortear os temas que foram abordados junto aos entrevistados, com base num roteiro com 4 (quatro) grandes tópicos (Atividade de Trabalho, Jornada de Trabalho, Relação

entre tempo de trabalho e tempo de não trabalho, Experiência na Educação) que, de acordo com o fluir da interação, sofreram outros desdobramentos.

A opção pela entrevista semiestruturada não tinha por objetivo engessar o processo, mas estabelecer um mínimo possível de ordenamento dentro de um contexto, no qual se visou deixar o entrevistado o mais livre possível para falar acerca de sua realidade.

Outros recursos que ajudaram a realizar essa coleta de dados, da forma mais fidedigna possível, dizem respeito ao diário de campo e ao gravador de áudio. Nesse primeiro, foram anotadas as impressões que os entrevistados forneceram durante as entrevistas e mesmo, para além delas.

Quanto ao segundo instrumento, o gravador de áudio, foi utilizado para registrar o discurso durante a aplicação da entrevista. Entende-se que ele é uma maneira pela qual se pode assegurar a exatidão daquilo que foi relatado durante a conversação entre pesquisador e participante. É importante frisar que os entrevistados não se opuseram ao uso desse recurso, uma vez que lhes foi assegurado, pelo pesquisador, o anonimato das informações oferecidas na pesquisa, de forma a atender às diretrizes da Resolução CNS nº 466/12 e suas complementares.

Vale salientar que a entrevista constituiu um recurso qualitativo, que foi capaz de extrair elementos que permitiram colher indícios acerca da vivência pessoal desses profissionais entrevistados durante a investigação e, assim, possibilitar inferir nossas análises (BAUER; GASKELL, 2002).

4.4 O lugar da vivência

Tendo, então, como pano de fundo o significado dos objetos e das pessoas, vale ressaltar que se compreende o termo vivência (*Erlebnis*) a partir de Dilthey (1949). O autor, a fim de clarificar esse conceito, busca, inicialmente, situá-lo no âmbito das Ciências Humanas. Para ele, não se pode reduzir o mundo histórico das experiências vividas, simplesmente, a uma forma de sistema causal, própria das Ciências Naturais, pois esta deixa de considerar as relações entre os seres humanos como algo cambiante e ocorrentes em tempo e espaço determinado (DILTHEY, 1949).

A experiência vivida ocorre num contexto sociohistórico, que é caracterizado por relações dinâmicas e mutáveis que acontecem entre um sujeito e uma determinada situação social, localizada temporalmente. O autor citado, para trabalhar a interpretação dessa realidade, busca debater temas que envolvem questões como: vivência, *gnoseologia* (teoria do conhecimento), hermenêutica entre outras categorias do mundo histórico (DILTHEY, 1949).

O conceito de vivência é visto como estando relacionado ao meio em que vivemos, sendo construído a partir dos significados que estruturam o tecido social. Assim, "dizer que o nexos da vivência repousa na categoria do significado é o mesmo que dizer que a relação parte-todo já está contida na vivência" (AMARAL, 2004, p. 58).

Então, a partir de tais aspectos, considera-se que existe uma articulação entre significado e vivência por intermédio do campo discursivo. Apreendê-la somente é possível, de acordo com Dilthey (*op. cit.*), por via da hermenêutica. Neste movimento, o homem consegue acessar e interpretar o simbólico da realidade social (situado historicamente e culturalmente) (LE GOFF, 1990).

Desempenhada a coleta de dados, partiu-se para o processo de análise no qual se utilizou a metodologia de Alonso (1998), também conhecida por sociohermenêutica. Esse método busca identificar como os indivíduos definem sua situação, ou seja, permite aos pesquisadores interpretar os discursos com base nos contextos sociais (macro e micro) em que são gerados.

4.5 O método de análise: sociohermenêutica do discurso

A análise sociohermenêutica pressupõe encontrar uma forma de compreensão das comunicações explícitas e implícitas (latentes) nas entrevistas transcritas. Vale salientar que, os prováveis significados subtendidos, buscados no discurso manifesto dos sujeitos participantes da pesquisa, se encontram implicados ao objetivo deste estudo.

Deve-se entender que o território discursivo representa um campo complexo e multidimensional, que acolhe variadas formas de uso. Seus fundamentos reúnem componentes que auxiliam na investigação dos significados, apreendendo elementos

(comportamentos, atitudes, valores, crenças) que se encontram implícitos ou explícitos nas interações intersubjetivas (IÑIGUEZ, 2004, p. 43).

Nossos movimentos, gestos e ações sobre a realidade, que é porque nós somos como somos, foi forjado nossos conceitos e a estrutura lógico-linguística que os constitui. Definitivamente, nossa linguagem nasce de uma relação com o mundo feita à medida de nosso corpo e de suas características e a ela retorna. Por isso temos a ilusão de que ela descreve o mundo "tal como é.

Deve-se entender o discurso como uma prática social, que atribui significado e sentido ao mundo. A linguagem 'atravessa' as construções ideológicas ou práticas discursivas de variados grupos e comunidades sociais, o que favorece a compreensão das interações que constituem um dado contexto e, no caso desta pesquisa: a realidade laboral dos professores tutores, tendo em vista a flexibilização do tempo de trabalho (RUIZ, 2009).

Entendida como uma reconstrução crítica, ligada, principalmente, à situação e à contextualização histórica do discurso, a análise sociohermenêutica do discurso propõe, principalmente, extrair um possível significado daquele âmbito investigado. Alonso (1998) reforça que, a partir desse recurso pode-se observar como o cenário social produz discursos e como estes constroem a realidade social.

Vale salientar que a análise sociohermenêutica é construída sob um viés epistemológico multifacetado. Como um espaço teórico metodológico de estudo do campo discursivo, esse método discute a relação entre indivíduo, estrutura (relações invariantes) e sistema (estrutura aberta e dinâmica); sendo estes elementos, considerados necessários e complementares na realização de qualquer processo analítico (GODOI; COELHO; SERRANO, 2014).

Entendido como uma expressão do sujeito no mundo, o discurso carrega dentro de si componentes, tanto do âmbito pessoal quanto social, revelando, com isso, diferenciadas formas de relações, sejam de poder, conforme salienta Foucault (1996; 1999), ou de opressão, segundo a proposta de análise crítica do discurso.

Os discursos não podem ser vistos de forma isolada, mas articulados em sistemas (CONDE, 2009). Esses sistemas podem ser explicados mediante encadeamento das seguintes características: i) os discursos são formas de aproximação da realidade social; ii) os discursos são determinados por meio da particularidade da narrativa usada

(consistência e coerência); iii) os discursos são formados por argumentos articulados; iv) os discursos são constituídos mediante as relações sociais e v) os discursos são marcados por certa intencionalidade (GODOI; COELHO; SERRANO, 2014).

O discurso, a partir desses parâmetros, se institui num contexto de posições sociais pré-definidas. Isso configura aquilo que Alonso (1998) definiu como ‘contextualizar’, ou seja, quando se propõe realizar uma análise do discurso (AD), precisa-se localizar o texto no contexto, a fim de se poder prosseguir no processo interpretativo dos dados coletados. Esse movimento posiciona o pesquisador em um lugar pragmático, para que possa pensar a etapa analítica, na qual passa a enxergar o texto para além de um caráter meramente formal (RICOUER, 2001), ou seja, ele deve ser entendido como um lugar habitado por diversos discursos.

Esse aspecto chama a atenção para um elemento fundamental: o contexto. Na sociohermenêutica do discurso, esse aspecto permite a construção de inferências que ajudem na compreensão do enunciado, uma vez que se lida com um conhecimento generalizado de um dado grupo particular, tanto culturalmente quanto historicamente (ALONSO, 1998).

O contexto, para Coelho (2012), além de ampliar a possibilidade de interpretação do discurso, representa também a dimensão mais ampla do texto, tendo em vista que envolve variáveis tais como: as subjetividades, as ações e as consequências discursivas, sendo estas, que permeiam as relações sociais.

O conceito de contexto usado por Alonso (1998) sofre, principalmente, influência da concepção de Campo de Bourdieu. De acordo com o referido autor, caracterizam-se por espaços sociais que possuem suas próprias regras, normas e hierarquias. São constituídos por redes de interações entre os atores sociais que fazem parte de um determinado grupo. Assumem uma função determinante, na medida em que são também influenciadas, por todo um encadeamento de ações que se desenvolvem no interior desse espaço social. Vale salientar que, num contexto habitam diferentes campos que podem se comunicar entre si formando assim novos espaços sociais mais amplos, influenciadores e influenciados ao mesmo tempo.

Outra teoria que também repercute nesse processo é a perspectiva social cognitiva, usada no modelo proposto por Van Dijk (2004). Para o autor referido, é necessário, ao se explorar o discurso, investigar as seguintes questões: quem fala? Para

quem se fala? Sobre o que se fala? Em que contexto se fala? Esses elementos pressupõem normas e valores que explicitam ou deixam implícito determinadas formas de ser num contexto social e político em geral. Além disso, ele afirma que um discurso se processa em contextos, nos quais reproduzem e organizam certa ideologia dominante.

Desse modo, passa-se a conceber contexto e discurso como algo estritamente ligado, quando estivermos nos referindo à sociohermenêutica do discurso, pois Alonso (1998) busca evidenciar a relação dialética existente entre esses dois elementos, procurando trazer à tona o universo semântico (o campo simbólico), por meio da interrelação entre as dimensões objetivas e subjetivas de um ambiente que é localizado cultural, social e historicamente.

De acordo com essas informações, pode-se falar dessa metodologia como uma análise pragmática de texto, quando se tem uma determinada situação particular e histórica estruturada mediante a interação de seus atores sociais e marcada por tensões, cujo produto é a construção de argumentos dotados de sentidos, próprios da configuração dos discursos.

Alonso (1998) propõe a organização de três níveis de aproximação do discurso, quais sejam: a 'análise informacional e quantitativo'; a 'análise estrutural e textual' e a 'análise sociohermenêutica'. Vale salientar que essas três dimensões correspondem, fundamentalmente, a três eixos da análise clássica do discurso: análise de conteúdo, escola francesa e a escola crítico anglossaxônica, as quais foram condensadas, tendo em vista reunir diferenciadas características da análise do discurso (AD), em níveis mais reduzidos de análise. Esses, por sua vez, condizem àquilo que qualifica primordialmente a análise sociohermenêutica.

No primeiro nível de análise, o Informacional e Quantitativo, realizou-se uma Análise de Conteúdo (AC), momento em que se privilegiou uma fase mais descritiva, objetiva e semântica. Buscaram-se padrões de palavras, por meio do processo de segmentação do texto em unidades mínimas de significado (sinais/unidades informativas). Então, esses sinais foram transformados em categorias temáticas. Neste estudo, o objetivo foi identificar a dimensão informacional do texto, ou seja, a informação que os sujeitos têm sobre a realidade, que é determinada pela posição social que ocupam. Procurou-se o conteúdo mais manifesto e denotativo do texto (explícito/sentido real e não figurado) (ALONSO, 1998).

No segundo nível, Estrutural e Textual, realizou-se uma análise semiótica (tradição francesa de Análise do Discurso - AD), momento em que, segundo o referido autor, a ênfase da análise esteve no texto, ou seja, fase na qual se decompôs, ao máximo, a produção textual, tendo em vista acessar-se uma série de estruturas que comportam certa inteligibilidade (análise mais linguística). Nessa dimensão, procurou-se identificar o conteúdo mais implícito do texto (não falado).

Então, nessa dimensão, visou-se compreender como os sujeitos definem a situação (unidades mínimas de sentidos), na qual se enxergou a interpretação do discurso como um reflexo das ideologias do sujeito (o que interessa é o ponto de vista do sujeito, como indícios de construções e dominações ideológicas, uma vez que o sujeito fala em relação a alguém ou algo). Buscaram-se elementos invariantes, por formas básicas de composição, um modelo de enunciação que se repete. A ênfase, nesse processo, está nas estruturas e não, no sujeito concreto, isso é, nas diferenciadas relações e tensões dentro de uma mesma sequência discursiva (ALONSO, 1998).

No último nível, na sociohermenêutica, o discurso é visto como um produto social. Empreendeu-se uma análise mais contextual dos argumentos, ou seja, "o parâmetro de análise é o discurso social, os quais são analisados em contextos sociais" (COELHO, 2012, p. 93). Nesse momento, utilizaram-se linhas argumentativas, a fim de levá-las ao diálogo com outras linhas argumentativas (textos em contextos).

O que caracteriza certa produção simbólica é a condição social que viabiliza sua construção. Assim, a interação entre o sujeito e o campo de produção do discurso abriga forças e interesses que marcam as posições que dão sentido às práticas discursivas (ALONSO, 1998, p. 211).

El análisis del discurso como análisis sociohermenéutico es un análisis pragmático del texto y de la situación social - micro y macro - que lo ha generado. El trabajo sociohermenéutico parte así de que no buscamos códigos universales, sino el significado de las acciones de los sujetos sociales. Vamos del texto a la acción, del enunciado al sentido de lo vivido por los sujetos¹⁴

Os níveis que compõem o procedimento de análise sociohermenêutica, defendidos por Alonso (1998), não podem ser tratados como um processo linear, mas

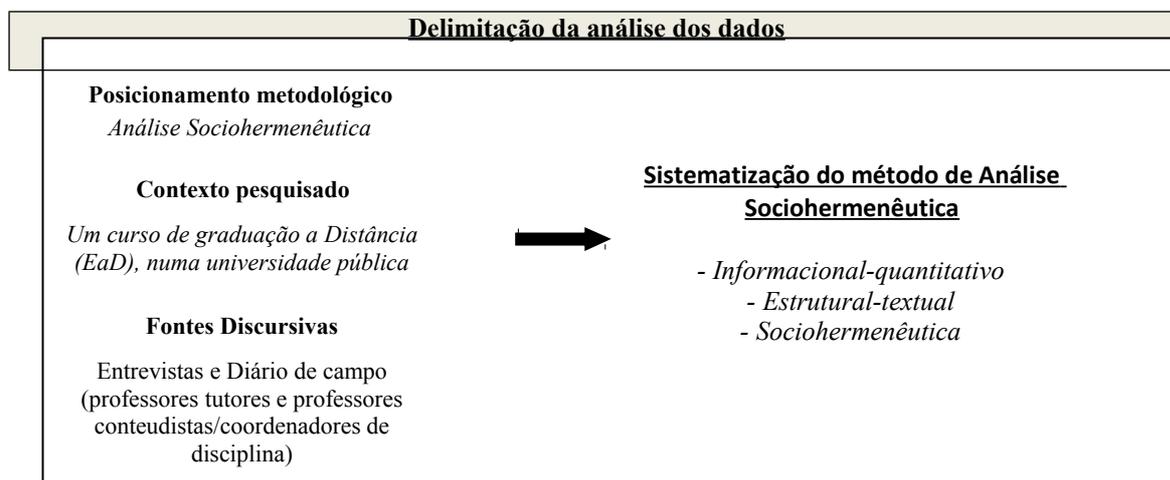
¹⁴ A análise do discurso como análise sociohermenêutica é uma análise pragmática do texto e da situação social – micro e macro – que há gerado. O trabalho sociohermenêutico não busca códigos universais, e sim o significado das ações dos sujeitos sociais. Vamos do texto a ação, do enunciado ao sentido do vivido pelos sujeitos.

como uma construção analítica dinâmica, cujas fases dialogam constantemente entre si. Talvez se possa assemelhá-la à proposta de análise sociológica do discurso de Ruiz (2009, p. 05), na qual o autor citado se remete a uma maneira analítica circular e bidirecional. Para ele, o limite da análise é delimitado a partir dos objetivos dos pesquisadores, uma vez que o processo não se conclui, “[...] *es dado por concluido por el analista cuando considera que ha alcanzado los objetivos perseguidos con el análisis*¹⁵.”

O autor citado busca encontrar elementos na constituição discursiva do sujeito que estruturam e legitimam sua visão de mundo. De uma forma geral, observou-se um movimento que privilegia uma relação dialética entre realidade e discurso, no qual a primeira constrói a segunda e, como a recíproca se aplica igualmente. Tal percepção conduz a uma postura que objetiva ir para além dos discursos concretos (um salto fundamentado nas etapas da análise textual/análise de conteúdo e contextual/análise semiótica).

Pode-se ilustrar, de uma maneira geral, essa forma de análise, por meio do esquema abaixo:

Quadro 5 – Delimitação da análise dos dados, baseada na proposta sociohermenêutica



Fonte: Elaboração própria

¹⁵ (...) é dado por concluído pelo analista quando entende que foi alcançado os objetivos perseguidos com a análise (RUIZ, 2009, p. 05).

Considera-se como etapa fundamental para empreender esta análise do discurso, a fundamentação nas três perspectivas incorporadas à sociohermenêutica, quais sejam: a 'análise informacional e quantitativa'; a 'análise estrutural e textual' e a 'análise sociohermenêutica' (ALONSO, 1998). Assim, procurou-se estruturar as etapas desta investigação por meio dos seguintes passos:

- Realizar leitura flutuante das informações transcritas, coletadas mediante as entrevistas;
- Buscar por padrões localizados no conteúdo manifesto do discurso (análise da palavra);
- Proceder à fragmentação do texto, a fim de destacar eixos (estruturas) que auxiliem a encontrar contextos mais singularizados (latente);
- Identificar como os indivíduos definem sua situação, com base na interpretação dos discursos, sendo esses localizados contextualmente.

O processo de análise dos dados coletados foi guiado com base no roteiro elaborado com 4 (quatro) grandes tópicos elegidos como norteadores da entrevista semiestruturada, os quais foram elaborados em consonância com os objetivos da pesquisa. A sistematização dos discursos, mediante esses quatro eixos mencionados (Atividade de trabalho, Jornada de trabalho, Relação entre tempo de trabalho e tempo de não trabalho e Experiência na área da Educação), além de constituir âmbitos nos quais os sujeitos da pesquisa revelam significados de sua realidade laboral, favorece o desdobramento em outras matrizes sociolinguísticas que circundam sua prática docente.

No próximo tópico foram explorados esses aspectos, tendo em vista o modo de vivenciar a articulação entre tempo e trabalho do professor tutor da Educação a Distância do tipo *on-line*. Vê-se como essa estruturação laboral, pautada num paradigma flexível, é trazida pelo trabalhador em seus discursos, bem como quais repercussões são geradas a partir daí.

Entende-se que a escuta desses profissionais que estão submetidos a uma organização temporal, distinta daquela encontrada no modelo da sociedade industrial, se torna fundamental para se iniciar o processo de análise sobre essa configuração sociolaboral.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 A atividade de trabalho do professor tutor

Levando em consideração os eixos norteadores das entrevistas realizadas para este estudo, foi solicitado que, inicialmente, os professores tutores participantes descrevessem suas atividades no exercício da tutoria, para que fosse possível compreender quais práticas são reservadas a esse profissional do campo da EaD, no contexto selecionado para realização da investigação (Instituição de Ensino Superior Pública).

Os professores tutores, ao descreverem suas atividades deixaram claro que elas são realizadas por meio de duas perspectivas: uma presencial e outra virtual. Nessa perspectiva, as universidades integram aulas semipresenciais em seu currículo, tendo em vista Portaria n°. 2253 do Ministério de Educação (MEC), que reserva uma parcela da carga horária total (vinte por cento) para as atividades que serão desempenhadas presencialmente. Essa medida visa, principalmente, flexibilizar tempos e espaços dos currículos da modalidade de EaD, posto o objetivo de democratização do ensino (BRASIL, 2001).

Os entrevistados explicam que, nesse momento do processo de ensino e aprendizagem (as aulas presenciais), o professor tutor se desloca até o polo em que está lotado, primeiramente, para se apresentar e explicar a operacionalização do curso e, por fim, para revisar o conteúdo final e aplicar a prova. Geralmente, o total de aulas são 4 (quatro), sendo duas reservadas para o início e as outras duas, para a finalização.

Existe a possibilidade de viajarem por meio de linhas aéreas ou rodoviárias (ônibus e automóveis pessoais). Para tanto, o traslado é realizado, na maioria das vezes, por ônibus; pois nem todos os municípios do Estado têm aeroportos e, ainda, entendem que a opção pelos veículos pessoais apresenta um ‘custo benefício’ menor, tendo em vista algumas condições adversas, tais como: o cansaço por dirigir, o risco de ser assaltado na estrada e a necessidade de manutenção do veículo.

A escolha da disciplina e do polo podem ocorrer de forma livre pelo professor tutor. Existem ocasiões em que eles se reúnem, devido à realização de um sorteio, a fim de decidir essas opções. Para tanto, caso esse profissional não concorde com o resultado desse processo poderá recusar-se, ou escolher outro polo, além de ficar reservada a ele,

a alternativa de trocar com outro tutor. Conforme os entrevistados, o que conta, nesse momento da escolha, é a identificação com a disciplina ofertada e a distância existente entre a cidade do tutor e o polo em que ele será lotado, o que impõe a necessidade dos deslocamentos presenciais.

Cada turma tem uma média de 30 (trinta) alunos por tutor. O número mínimo de discentes necessário para que uma determinada disciplina seja ofertada no curso de graduação semipresencial corresponde a 10 (dez) matrículas. Caso esse quantitativo não seja atingido, o profissional deverá ficar com mais de um polo, tendo em vista completar essa quantidade mínima exigida e, conseqüentemente, se credenciar para receber a concessão da bolsa. Cabe salientar que não existe um contrato que formalize essa situação. O que tem, segundo os entrevistados, é um documento assinado referente ao exercício da tutoria na Unidade de Ensino em questão.

As aulas virtuais ocorrem por meio do uso de mídias telemáticas (internet, *web*conferência e outros meios.). Nesses espaços, o uso de ferramentas e instrumentos de comunicação (*fórum*, *chat*, portfólios, mala direta, *e-mails*, rede sociais e outros), principalmente via Internet, são os principais caminhos no desenvolvimento da atividade de tutoria.

[...] depois desse encontro inicial eu retorno para Fortaleza, onde passaremos a nos relacionar on-line. Dúvidas, perguntas, trabalhos, tudo é on-line (T11).

[...] minhas atribuições ocorrem sempre on-line. Faço correção de trabalhos e tiro as dúvidas deles, com relação ao conteúdo que está sendo apresentado nas aulas (T02).

[...] sou uma professora que desempenho minhas atividades predominantemente no ambiente virtual (T07).

O nome dado a este profissional (tutor) está associado à sua prática, que envolve o uso de Tutorias no processo de ensino e aprendizagem. Esses são conteúdos divulgados *on-line* e apresentados por meio de multimídias, as quais, por sua vez, podem ser agrupadas em: mídias digitais (computadores pessoais, periféricos ou móveis); mídias estáticas (textos, fotografias e gráficos) e mídias dinâmicas (vídeos, animações e áudios) (MILL, 2006).

As multimídias são ‘não lineares’ por poderem viabilizar uma maior interação entre os utilizadores, dando-lhes controle sobre os processos em andamento (de ensino e de aprendizagem). Essa característica permite que os componentes espaço e tempo, ao mesmo tempo em que podem estar sincronizados (simultâneo), eles também podem se

tornar assíncronos (não se efetiva ao mesmo tempo). Tais aspectos favorecem a criação de uma sala de aula em que os alunos se encontram em espaços e tempos diferentes, conforme desejarem.

Nesse ponto, destaca-se o papel fundamental do *Moodle*, um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) que viabiliza aos professores a possibilidade de criar e conduzir cursos à distância, mediante o uso de atividades (envolve a ação dos alunos: responder, discutir, entre outros) e recursos (material didático pedagógico), estruturados a partir de um plano de ensino (MIOLA; BAGETTI, 2014).

[...] comento as postagens que eles nos encaminham, corrijo as tarefas, corrijo portfólios, articulo os chats, lanço perguntas norteadoras para os espaços de discussão (T01).

[...] eu sempre mando um recadinho ou deixo algum aviso no mural de abertura da disciplina: - Vamos falar do livro tal! - Voltem às aulas quantas vezes forem necessárias! - Escrevam e tirem dúvidas! (T04).

[...] temos um sistema de correios dentro do ambiente. Assim, eles vão tirando as dúvidas através dessas mensagens, que são ocultas, não abertas para todo mundo. (T4)

A contextualização das atividades *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)* deve ser realizada neste estudo, pois a ambientação delas permitiu compreender melhor o passo a passo da prática do professor tutor no âmbito *on-line* da Educação a Distância (EaD).

a) *Fórum*: é uma ferramenta de comunicação assíncrona. Nele é permitido que todos (professores e alunos) possam ver o que está acontecendo no ambiente, mesmo que não seja ao mesmo tempo. Representa um espaço que pode funcionar para a criação de *Blogs* reduzidos (o aluno estabelece um tópico que queira tratar); de *Wiki* (construção de texto em grupo); de Mural (lugar de exposição de ideias e trabalhos); de projetos, de trabalhos e de reflexões. Podem-se constituir sob diferentes formas (temas de discussão, tópicos de respostas e outras) e funcionar como um critério de avaliação, com a participação quantitativa dos alunos (MIOLA; BAGETTI, 2014).

b) *Chat*: é uma ferramenta que favorece a comunicação síncrona entre professor e aluno, em tempo real. Geralmente, o tutor divide os alunos em grupos, tendo em vista critérios como dia da semana e horário, com o objetivo de prestar esclarecimento de dúvidas, viabilizar um bate-papo acerca de um tema específico ou discutir sobre os procedimentos para realização de um trabalho. O período de *chat* pode ser agendado,

com horário de início e fim. Salienta-se que os registros desse momento ficam disponíveis para consultas posteriores (CAMPOS; COSTA; SANTOS, 2007).

c) Portfólios: se referem aos trabalhos individuais elaborados pelos alunos. Eles permitem ao professor ler, avaliar e comentar essas produções. É realizada por meio de escrita dissertativa *on-line*, cujas notas ficam disponíveis para o aluno e para o professor. Destaca-se que esse acesso é individual, não permitindo, dessa maneira, que outros discentes vejam esse resultado.

d) Mala-direta: é uma ferramenta de comunicação direta entre aluno e professor, em que os envios das mensagens ficam restritos a esses dois atores sociais. Por ser um recurso que não é usado com frequência (mais em casos de justificativa de ausências, problemas pessoais ou avisos de mudanças em alguma programação já estabelecida), sua utilização acaba se caracteriza por ser assíncrona/diferida.

e) Biblioteca digital: é uma forma de banco de dados, no qual os alunos têm acesso a materiais didático-pedagógicos (textos, livros e outros) disponibilizados pelos professores. Podem também ser repositórios de vídeo, recursos educativos, fotos, entre outros, todos eles, pesquisáveis a partir de categorias.

Além desses recursos os professores tutores participantes da entrevista relataram que, na maioria das vezes, criam alternativas para o desenvolvimento das atividades na EaD, como a criação de um *e-mail* para a turma (ou fornecem seu endereço pessoal) e a criação de comunidades em rede social.

Destacaram, ainda, a possibilidade da organização de textos e de atividades nos ambientes virtuais, a partir de programas gratuitos, como o 'Teleduc', que servem como auxiliares nessa aprendizagem, uma vez que essas ferramentas não necessitam, geralmente, de muito conhecimento tecnológico prévio. O objetivo dessa iniciativa, segundo os entrevistados, é tornar mais participativo o processo educacional.

No ambiente virtual de aprendizagem (AVA), conforme os participantes do presente estudo, são desenvolvidas atividades características de uma sala de aula convencional, quais sejam: a realização de exercícios, a formulação de dúvidas, a correção de atividades, as discussões sobre um determinado tema, o registro de faltas, as manifestações de incentivo por parte dos professores para com os alunos e outras.

O processo avaliativo é composto por um conjunto de atividades que os alunos necessitam realizar. A abordagem pedagógica adotada e os objetivos traçados no

planejamento são elementos determinantes nesse processo de ensino e de aprendizagem. A utilização de questionários, as tarefas escritas, como os portfólios, as participações feitas nos fóruns de discussão e nos *chats* e a prova presencial correspondem a critérios de avaliação nessa modalidade educacional em questão.

Os professores tutores reforçaram que, nesse contexto de ensino e aprendizagem, precisam dominar o conteúdo, as metodologias e as atividades propostas para a execução da disciplina. Devem, ainda, possuir a sensibilidade para estimular e ambientar os alunos nessa realidade educacional, em que as tarefas se desenvolvem, em sua maioria, a distância.

Esses aspectos levam a inferir que o exercício no cargo de tutoria exige que esses professores apresentem duas qualificações essenciais, quais sejam: a habilidade pedagógica e a expertise no âmbito da telemática. A interação existente entre esses dois componentes se torna determinante na descrição da prática do tutor.

Outro ponto destacado pelos professores tutores se refere à delimitação de seu campo de atuação, no âmbito da educação a distância. Conforme os entrevistados, o ofício da docência é constituído por um conjunto de profissionais, que desterritorializa e, ao mesmo tempo, cliva o sujeito, o sujeito professor.

5.2 Os participantes no âmbito da polidocência

A organização do trabalho, necessária para a realização do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos inseridos no modelo de Educação a Distância, é denominada por Mill (2006), de ‘polidocência’. Este termo se caracteriza por um conjunto de atividades docentes da Educação a Distância, uma vez que esse trabalho é realizado por uma equipe de trabalhadores, cuja atuação ocorre em diferentes momentos (MILL, 2010). Um grupo de profissionais composto, em sua maioria, por coordenadores e tutores, que atuam de forma fragmentada e de maneira colaborativa, representam a estrutura polidocente da Educação a Distância (EaD).

O delineamento inicial deste conceito foi estruturado por Belloni (2001), que posiciona o docente como uma figura que na Educação a Distância (EaD) se transforma numa personagem coletiva. A inserção das novas tecnologias da informação e da

comunicação (TICs) no âmbito educacional contribuiu para que as funções do professor convencional sofressem mudanças no seu contexto de atuação.

Esse contexto da Educação a Distância (EaD), do tipo *on-line*, permitiu que a figura do docente, conforme proposições de Mill (2012), sofresse uma espécie de clivagem e, conseqüentemente, produzisse um ambiente constituído pelo compartilhamento de afazeres e de responsabilidades.

A docência, por meio da concepção de professor coletivo traz uma ideia de segmentação, em múltiplas tarefas, do ato de ensinar (BELLONI, 2003). Todos os profissionais envolvidos nesse processo atuam sob um viés colaborativo, a fim de desenvolver as diferenciadas etapas do curso na modalidade educacional à distância.

[...] o docente da EaD. Ele é um sujeito profundamente coletivo, porque tem um viés dele que elabora o conteúdo especialista do assunto, tem aquele pessoal que faz uma transição técnica, tem um pessoal que se preocupa com a dimensão mais pedagógica, tem pessoal que pega tudo isso e transforma numa linguagem web e tem o tutor que é aquele colega professor que vai está realmente na linha de frente: conversando, atuando, ministrando, interagindo com os alunos (C01).

[...] nós trabalhamos com equipe multidisciplinar, então nós temos pedagogos, cientistas da computação, temos designer gráficos, temos designer de animação, temos pessoas para publicação dessas aulas no ambiente virtual (C02).

[...] uma coisa interessante é justamente essa interação coletiva, né; porque assim, o professor da educação à distância não é um professor só (C03).

Essa ideia formulada por Mill (2012) defende uma ‘poli multiplicidade’ de atividades que é exercida por um conjunto de trabalhadores. Para ele, essa modalidade de Educação a Distância (EaD), mediada pelo uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) apresenta uma ‘nova’ divisão do trabalho pedagógico. Nesse caso encontram-se aspectos de um processo de racionalização da educação.

Trata-se de um docente coletivo (BELLONI, 2003) que pressupõe uma equipe fragmentada, que divide as decisões pedagógicas em relação ao processo de ensino e de aprendizagem no modelo de EaD. Nesse aspecto, cabe a esses profissionais dividirem tarefas tais como: produzir o conteúdo da disciplina, transformar este material didático em linguagem de ‘mídia’, coordenar as atividades dos cursos, gerenciar e acompanhar os alunos, entre outras.

Saber trabalhar em equipe se torna um pré-requisito fundamental para o profissional que atua no campo da docência na EaD. A realização de planejamentos, a

construção de cursos e a participação em formações, para além de atender às especificidades de cada um dos profissionais que compõem a equipe docente, significa construir laços de um trabalho colaborativo. Claro que se deve considerar que, de forma geral, a noção de trabalho de equipe não é necessariamente tão integrada, mas segmentada.

Nesse sentido, os múltiplos profissionais que compõem a polidocência na EaD precisam se comprometer com a corresponsabilidade na realização das atividades e a compreensão que os objetivos serão alcançados se todos realizarem ‘sua parte’. Representa uma metodologia de trabalho que ocorre a partir de processos de coordenação de papéis e de uma comunicação efetiva entre os participantes.

No âmbito desse modelo, existe uma relação de interdependência entre as partes; contudo, essas não gozam as mesmas prerrogativas, no que diz respeito à autonomia para decidir, planejar e executar um determinado plano pedagógico de ensino e de aprendizagem ou alguma diretriz na operacionalidade do curso EaD, como um todo. Por isso, se assemelha a uma taylorização, com divisão do trabalho entre quem o pensa e quem o executa. Um exemplo claro disso se refere à atuação dos professores tutores participantes da pesquisa, cuja função se resguarda, de forma geral, à execução de uma tarefa específica.

Na ‘contramão’ dessa configuração, pode-se citar a relação entre docência e educação tradicional, na qual se visualiza, não mais um tipo de equipe multidisciplinar, mas um profissional cujo trabalho é realizado de maneira unilateral. Nesse caso, o docente é responsável por preparar a disciplina, por elaborar o material didaticopedagógico, por planejar a metodologia das atividades e por entrar em sala de aula, na qual, juntamente com os alunos, realiza o fazer docente.

A unidocência no ensino presencial se transforma em polidocência na Educação a Distância, que não é considerada uma docência em si, mas uma categoria usada para explicar a categoria em si, conforme destaca Mill (2012). Nesse paradigma, um precisa desempenhar sua parte para que o outro possa desempenhar a sua, e vice-versa. Essa lógica acaba se assemelhando ao processo de trabalho organizado sob um modelo de linha de montagem fordista, no qual o trabalho se torna cada vez mais especializado.

Tendo em vista a instituição em que a pesquisa foi realizada, presenciou-se essa relação de colaboração, principalmente, a partir da interação entre o conteudista e/ou

coordenador de disciplina e o professor tutor. De uma maneira geral, esse vínculo se estabelece da seguinte maneira: o primeiro (o conteudista) elabora o conteúdo. Finalizada essa etapa, esse profissional, geralmente, também se torna aquele que irá gerenciar a disciplina e formar a equipe de tutores.

É importante salientar que, nessa relação, na qual se identifica um aspecto da polidocência, encontra-se uma forma de hierarquização nesse âmbito, que pressupõem uma característica colaborativa, destacando que, não necessariamente, a integração desses docentes ocorre de forma verticalizada.

[...] nós nos dirigimos diretamente a esse professor conteudista (T04).

[...] toda informação, toda movimentação referente à disciplina nós precisamos tomar consciência a partir do professor coordenador, que é um professor efetivo do curso presencial que foi remanejado para essa outra função também. [...] a gente nunca tem um vínculo direto, pois sempre tem que ter um intermediário de alguém para podermos alcançar qualquer tipo de informação (T06).

[...] é uma das atribuições do professor conteudista, ou seja, verificar como está o andamento do atendimento do tutor aos alunos (T08).

Desse modo, ao falar da organização polidocente da Educação a Distância pode-se reconhecer uma ordem hierárquica nessa divisão de profissionais que compõem a docência dessa modalidade educacional. Apesar de existir o aspecto colaborativo, também se reconhece que essas partes que constituem esse professor coletivo (BELONNI, 2003) não são divididas de maneira igualitária.

Por isso, essa estruturação pode ser favorável, tanto para a construção de uma relação de proximidade entre o tutor e o coordenador de disciplina/conteudista, no sentido de existir uma parceria para o desenvolvimento da disciplina, como pode ser entendida como uma relação de gerência com eles, ou divisão do trabalho, entre quem pensa e quem executa. Aliás, também existem situações em que se podem observar a existência dos dois casos ocorrendo de maneira simultânea.

Nas falas de alguns tutores identificou-se, ainda, que existem certas ocasiões em que essa comunicação (professor tutor e professor conteudista), que deveria ocorrer de forma a viabilizar o desenvolvimento das diretrizes metodológicas das atividades e favorecer resoluções burocráticas, em certos momentos, não ocorre de maneira satisfatória.

Essa dificuldade, que às vezes ocorre no âmbito da comunicação, também foi um aspecto revelado, tanto pelos professores tutores quanto pelos coordenadores de disciplina/conteudistas, quando se remetiam ao funcionamento dessa conjuntura plural. A partir das entrevistas, percebeu-se que esse entrave acontece, principalmente, durante a ‘troca de informações’ entre a Unidade de Ensino e a estrutura polidocente. Reconhece-se que, ora esses ‘desencontros’ operacionais acontecem por parte de um lado, ora, por parte do outro, demonstrando, com isso, a necessidade de uma reorganização desse aspecto comunicativo.

Os professores tutores, participantes desta pesquisa, deixaram claro, em seus posicionamentos, que a docência ambientada no contexto das ‘mídias digitais’ é reconfigurada. Com isso, eles chamam a atenção para o fato de que essas múltiplas funções coletivas, que gravitam em torno do professor da Educação a Distância (EaD), também geram essa chamada polidocência na modalidade de ensino presencial.

Para eles, no ensino presencial, o professor também, ao planejar um curso ou uma disciplina, experimenta os diversos olhares daquele setor (Unidade de Ensino), do qual faz parte. De algum modo a polidocência não é um conceito que permita ‘engaiolar-se’, apenas, na EaD, muito embora seja nela que esse conceito se torne pleno.

Cabe aqui, chamar a atenção para o fato de que a intenção deste estudo não é apontar para a melhor ou a pior organização pedagógica, mas destacar, nesse processo, alguns elementos que se tornam evidentes nesta pesquisa, quais sejam: a fragmentação da condição docente, no exercício da atuação desses profissionais, a hierarquização dessas formas de interação, que desencadeiam, por vezes, comunicações ineficazes, o distanciamento que pode ocorrer entre o corpo de profissionais que compõem a chamada polidocência, entre outros.

Entende-se que as consequências elencadas, quanto à estruturação das atividades docentes no âmbito da Educação a Distância (EaD), representam uma forma de individuação e fragmentação do fazer do professor. Essa característica acaba seguindo um padrão de relações de trabalho que privilegia um formato flexível de se organizar.

Não se pode perder de vista que a conjuntura socioeconômica desempenha um papel fundamental nisso tudo, pois favorece o surgimento de mecanismos que geram condições para uma atuação profissional segmentada e desterritorializada do ambiente laboral convencional. A articulação estabelecida entre o professor tutor e as tecnologias

da informação e comunicação (TICs) representa bem essa dinâmica que envolve as relações de trabalho desses profissionais, em termos de flexibilização da organização do tempo e do espaço laboral.

No decorrer das entrevistas, os professores tutores deixam em evidência essa questão, principalmente, ao abordarem aspectos relativos à organização de sua jornada laboral. Apresentam-se, a seguir as análises desses pontos.

5.3 A jornada laboral do professor tutor

Os professores tutores entrevistados apontam, predominantemente, para uma estruturação de horários com formatos atípicos, quando comparada a uma distribuição da jornada integral/completa de trabalho (40 horas/semanais). De modo geral, destacaram que os períodos dedicados à execução das práticas de tutoria são flexíveis quanto à execução das atribuições e o manejo sobre o tempo.

[...] Eu faço o meu próprio horário (T04).

[...] eu, geralmente, faço isso no final da manhã, perto do almoço ou então, à noite (T08).

[...] não existe um horário fixo. Eu preciso organizar de acordo com meu horário (T06).

[...] no contexto presencial, às vezes você vai para uma aula dias de terça e quinta à noite, por exemplo, mas às vezes não pode ir, pois pode estar sofrendo por causa do trânsito, ou pode ter outro compromisso, ou até mesmo precise faltar. Então, acabou e pronto, você perdeu a aula, perdeu o assunto, ainda leva falta e tudo mais. No contexto de flexibilização você pode se organizar em alguma semana ou pode dar um foco maior no final de semana. Precisa entrar no sistema pelo menos uma vez por dia, você tem o seu tempo. É o meu horário, é horário que eu acho que seja mais cômodo para mim (T03).

As atividades desses profissionais podem ser executadas com inúmeras possibilidades de espaço e tempo, não existindo mais a necessidade imprescindível do indivíduo estar fisicamente no trabalho. Representa uma forma de ocupação caracterizada, principalmente, por ser apoiada nos recursos tecnológicos e por apresentar indivíduos que desenvolvem suas atividades à distância da organização contratante de seus serviços (ROSENFELD; ALVES, 2006).

A transformação ocorrida no âmbito atual do tempo de trabalho, em que essa categoria é considerada um valor fundamental segundo a visão marxista, tem seu estatuto de centralidade perdido, frente a um novo momento em que a produção

capitalista se encontra. Ela imprime um indicativo referente ao reordenamento da estruturação da jornada laboral convencional, desencadeando uma reformulação dos modos de gestão e do próprio valor moral atribuído ao trabalho (ANTUNES, 2005).

Pode-se explicar essa colocação, mediante o conceito de ‘mais-valia’ de Marx (1968), segundo o qual, em um dia de trabalho considerado normal o trabalhador produz, numa parte de sua jornada laboral, o equivalente ao valor de sua força de trabalho. A outra porção excedente à sua temporalidade, passa a ser considerada um ‘sobretabalho’, que é apropriado pelo capital. Esta situação é chamada de ‘mais-valia absoluta’.

Nessa mesma linha de pensamento, Marx (1968) também fala sobre a ‘mais-valia relativa’, que é explicada da seguinte maneira: um dia de trabalho é dividido em duas partes: em uma ocorrem as atividades intituladas ‘necessárias’, enquanto na seguinte existe o sobretabalho. Certos casos demandam o prolongamento desse sobretabalho, exigindo do trabalhador a realização de suas atividades (necessárias) em um intervalo de tempo menor.

Para tanto, o que chama a atenção nessa situação é o fato da temporalidade laboral, por meio da duração da jornada de trabalho, ser uma variável possível de se mensurar.

Com o advento das mudanças na estrutura socioeconômica, essa forma de manipular o tempo de trabalho fica mais ‘difícil’ de ocorrer. Nessa fase histórica do capitalismo (Sociedade da Informação, Capitalismo Imaterial, e outras) observa-se uma valorização do uso do conhecimento e do saber em todas as atividades laborais. Tais elementos, considerados abstratos, tornam a própria fórmula para se medir a produtividade do trabalho ainda mais complexa (CASTELLS, 1999; GORZ, 2005).

Desse modo, aquelas prerrogativas de regularidade e uniformidade, centrais no paradigma da sociedade industrial, tornam-se ‘menos’ hegemônicas nessa realidade contemporânea, desencadeando um processo de redefinição da articulação entre tempo e trabalho, denominado (re)dimensionamento dos tempos laborais, perceptível na vivência dos professores analisados.

A partir dessa conjuntura, surgem aqueles postos ocupacionais conhecidos por trabalhos móveis, aqueles que “[...] contraria a ideia de emprego e de carreira em local fixo” (GRISCI, 1999, p. 90). Esta configuração de trabalho, também chamada de

teletrabalho, se desenvolve, predominantemente, fora no âmbito organizacional, podendo ser desempenhado em casa, no carro, no aeroporto, em outro trabalho que a pessoa venha a ter.

O termo teletrabalho foi, inicialmente, empregado por Nilles (1976), na década de 1970. Originado da palavra inglesa *telework* ou *telecommunication* ('tele' que vem do grego *τηλε*, cujo significado é longe/distância), o referido autor popularizou essa expressão através da publicação da obra: *The Telecommunications - Transportation: Options for Tomorrow*.

Nesse livro, ele aborda, como eixo central, a ideia de deslocar o trabalho para os trabalhadores em vez de se realizar o movimento oposto. Nesse sentido, a concepção desse termo se aplica àqueles trabalhadores que desempenham suas atividades por meio do uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs), de maneira a estarem distantes do ambiente de trabalho e, ao mesmo tempo, ter em mãos o recurso necessário, a fim de comunicarem os resultados atingidos (internet, telefones móveis e outros) (NILLES, 1976).

O uso de computadores e aparelhos de telefonia móvel, durante a realização das tarefas de tutoria, são exemplos de recursos que envolvem as tecnologias da informação e comunicação (TICs). Os professores tutores destacaram que esses meios telemáticos permitem que eles não precisam se deslocar para a Unidade de Ensino para marcar o cartão de ponto. Além disso, sua comunicação com os coordenadores de disciplinas, em caso de dúvidas e/ou alguma solicitação, ocorre mediante a utilização da internet.

[...] você trabalha em casa, no conforto do seu quarto, na sua cama. É pegar o notebook, enquanto você está com uma panela no fogo, e vai respondendo uma tarefa ou um fórum, ou um chat. A vantagem é a flexibilidade. Por exemplo, eu estou em um intervalo de almoço aqui, eu tenho duas horas à noite, mas hoje à noite eu não vou entrar, eu vou pegar o meu horário de almoço hoje e ocupar (T01).

[...] eu entro no sistema às 10h da manhã, então coloco: - Estou disponível. Deixo o notebook ligado e vou fazendo algumas coisas em casa; também realizo algumas pesquisas para encaminhar para eles, etc. (T11).

[...] trabalhar em casa é uma vantagem, mas tem trabalhos e prazos que você precisa cumprir (T09).

Nessa forma de trabalho, pode-se citar como principal vantagem a possibilidade de flexibilização do tempo e do espaço das relações laborais, o que favorece a interação com um número maior de grupos culturais, reduz os problemas de mobilidade social

(questões relativas ao deslocamento urbano), auxilia o processo de inclusão social e traz outros benefícios (MILL, 2012).

Como desvantagens desse processo, deve-se destacar a organização temporal das relações laborais. Essa questão gera uma antítese nas análises aqui apresentadas, mas deve-se salientar que, assim como o trabalhador goza de uma maleabilidade para estruturar sua jornada laboral, ele deve aprender a gerenciar o seu tempo dedicado às atividades laborais com outros tempos sociais (tempo livre, lazer e outros).

Beraiain (1997; 2009), alertou para o surgimento do ‘tempo globalizado’, que significa uma temporalidade que opera no espaço virtual e interage com diversos setores ao mesmo tempo. Essa característica, conforme o autor referido, permite ao homem a possibilidade de empregar-se em inúmeras atividades ao mesmo tempo. O tempo real se converteu agora em um espaço com várias classes de tempos reais.

Numa sociedade em que o trabalho ainda ocupa um papel central na integração das relações sociais (PAUGAM, 2000), essa estruturação faz com que esse exercício de gerenciamento temporal se torne mais complexo.

Seguindo essa linha de pensamento, os entrevistados expõem uma organização de jornada laboral que lhes permite realizar outras atividades laborais. A maioria dos professores tutores participantes da pesquisa relataram ser possível, tendo em vista esta estruturação/organização de trabalho, ajustarem-se a outras realidades profissionais. Conforme os entrevistados, a adoção dessa postura de trabalho mais flexível permite ao profissional tutor organizar melhor o seu tempo cotidiano.

[...] a gente tem outras atividades. Geralmente, eu desempenho minhas atividades a distância à noite. [...] terminou o meu horário, que é geralmente, às oito da noite, é que viria ao Sistema, que é nossa plataforma (T01).

[...] e é como eu te disse, eu normalmente escolho os dias. Quando eu não tinha entrado no doutorado eu ia pra qualquer lugar que estivesse precisando de tutor, aceitava ficar com disciplinas em qualquer interior. Ia pra Quiterionópolis que são sete horas, ia muito pra Camocim, Meruoca, que são locais mais distantes e de mais difícil acesso (T07).

[...] eu faço mestrado e tenho, atualmente, a tutoria. Eu procuro entrar todos os dias, para não acumular muitas coisas (T05).

Diante das características de trabalho flexível apresentado pelos professores tutores, em seus discursos, observou-se que eles costumam escolher um período considerado atípico, para se dedicarem às atividades laborais na Educação a Distância

(EaD), ou seja, geralmente ocorre durante o turno da noite, feriados, finais de semana e outros momentos.

Esse aspecto pode ser associado ao fato desses participantes, por já terem outras ocupações que consideram ser ‘principal’, pela configuração do vínculo laboral (a existência mínima de direitos trabalhista), acabam deslocando as tarefas empreendidas na EaD, para um plano ‘secundário’, diante da condição de fragilização trabalhista que essa organização educacional lhes impõe.

Os aspectos destacados neste processo de (re)dimensionamento da temporalidade laboral leva a vislumbrar uma modificação nas dimensões de duração e de distribuição do tempo dedicado ao trabalho. De acordo com Aquino (2003), ocorre uma tendência de redução da duração do tempo laboral e uma flexibilização da distribuição desse mesmo tempo. Esse fenômeno acaba permitindo que essas dimensões temporais se vinculem a uma multiplicidade de formas e sentidos.

Essa reorganização temporal permite, por um lado, que os funcionários regularem suas ações diretamente com base nos resultados da instituição. Contudo, por outro lado, ajuda às instituições estenderem seus mecanismos de controle para outros âmbitos, distintos daquela área limitada pelo espaço de trabalho tradicional (GRISCI, 2008).

Tal aspecto conduz à retomada da questão referente ao controle e à vigilância, que foram mencionadas no tópico em que foi priorizado as discussões acerca da polidocência. Esses instrumentos, geralmente, estão presentes nessa possibilidade de trabalho fragmentado, heterogeneizado e complexificado, consequências do processo de flexibilização das relações laborais.

5.4 Entre a autonomia e a vigilância: percepção dos professores tutores

Para os participantes da pesquisa, o fato deles poderem estruturar seu tempo de trabalho conforme suas necessidades e, ainda, não existir aquela figura de um chefe pressionando a toda hora e todo momento, representa um importante atrativo para optarem por essa modalidade educacional, referindo-se à função de tutor. O aspecto flexível do trabalho, desse modo, sugere certa autonomia na organização individual das atividades a serem executadas.

[...] as atividades são organizadas de acordo com o professor. Nossa participação é estar lá, num determinado tempo (T08).

[...] a cobrança está em sala de aula. Você tem que cumprir tantas horas em sala de aula (T07).

[...] eu organizo os meus horários sem que aquela pessoa que está acima de mim perceba que estou deixando de lado algumas de minhas atividades (T06).

A autonomia não pode ser compreendida, apenas, como estando implicada à autodeterminação, à autogerência e à habilidade de construir seus próprios objetivos e valores. Ela remete a uma ideia de responsabilidade sobre si e sobre o outro (FREIRE, 1996). Esse aspecto faz com que seu entendimento se afaste, também, de uma noção de liberdade incondicional e causal, valorizando, assim, o fato de se considerar o homem como um ser que está inserido num determinado meio permeado por valores que o influenciam de forma direta ou indireta (TODOROV; MOREIRA, 2009).

Essa discussão instiga a reflexão sobre a noção de autonomia, por meio das relações de trabalho. Quando se refere ao modelo econômico predominantemente industrial, esse termo analisado apresenta um valor de direito, algo que é concedido ao trabalhador, ou seja, que lhe é outorgado.

No âmbito de uma indústria tradicional, por exemplo, existe uma configuração de coordenação que, além de gerenciar as relações lá existentes, também prescreve determinadas diretrizes de tarefas. Existe uma espécie de controle sobre as formas objetivas do trabalho realizado. Estes aspectos possibilitam que essa autonomia concedida ao trabalhador seja incorporada aos processos de trabalho, fazendo com que, não apenas os aspectos objetivos sejam controlados, mas, inclusive, aqueles elementos que fogem às prescrições das tarefas, tais como motivação, concentração e desejo (ROSENFELD, 2005).

Os professores tutores levantaram essa problemática quando trouxeram certas questões sobre o processo de trabalho no exercício da tutoria. A própria noção de polidocência, por exemplo, fragmenta as atividades laborais e viabiliza condições para que haja uma limitação de atuação desse profissional, que necessita seguir estritamente uma determinada diretriz.

É sabido que as atividades executadas pelos professores tutores, geralmente, são pré-estabelecidas. Elas possuem uma formatação pré-concebida de atuação. O tutor

executa suas atribuições com base num conjunto de tarefas que, previamente, já fora estruturada por outros profissionais. Ele recebe uma agenda (como um plano de aula) que contém todas as determinações a serem seguidas durante a disciplina (períodos de abertura dos fóruns, dos *chats*, de entrega dos portfólios, das avaliações e outros).

Essa configuração de trabalho acaba, de certo modo, engessando as atividades do professor tutor. Restringe seu campo de atuação no exercício da docência. Conforme o que descrevem, se uma turma, por exemplo, tivesse dificuldades numa determinada matéria, não poderiam dedicar mais tempo naquele assunto, pois precisavam seguir um cronograma previamente elaborado. Isso denota uma falta de autonomia durante a execução de suas tarefas.

[...] só que o conteúdo já está todo programado. Se são oito ou dez turmas o conteúdo é o mesmo para todas elas. [...] o conteúdo mesmo está bem fechadinho e eu preciso trabalhar com ele. A organização do conteúdo fica só por conta do conteudista. (T09).

[...] nós não participamos. Nós não somos chamados para a elaboração desse material não; assim, para ajudar, opinar, nós podemos dar sugestões depois. A gente pode falar com o suporte para falar com o formador e, assim, a depender do formador, então autorizar que o suporte mude alguma coisa. Mas, é uma coisa que não costuma ocorrer muito (T04).

[...] todas as alterações feitas no sistema são de cima pra baixo, o tutor é sempre o último a saber. É como se a função de tutor não fosse reconhecida. É importante estruturar o sistema é, é importante estruturar o conteúdo é; mas é importante saber dos tutores como realmente é o trabalho deles. Porque é a gente que vai pro polo, a gente que tá dando a cara a tapa lá, a gente é que tá sabendo como é que tá sendo (T07).

Nesse passar adiante, o tutor acaba se transformando, apenas, em alguém que somente confere se os alunos enviaram ou não as atividades naquele prazo pré-estabelecido, ou se estavam naquelas atividades já marcadas no calendário. Nesse sentido, deve-se ter a preocupação com as questões relativas ao aprendizado, isso é, ele pode ficar comprometido nesse processo e, de alguma forma, não ser relevado pelo tutor.

Existe uma proximidade entre o professor tutor e o professor coordenador da disciplina, mas às vezes essas mudanças no conteúdo não são viáveis, pois os prazos são encurtados, inviabilizando fazer qualquer alteração. Por exemplo, quando a disciplina ‘vai ao ar’, teoricamente, ela já deveria ir com todas as mudanças previstas para serem feitas, o que dificulta, ou mesmo impede tais alterações. O aprendizado com a mudança inclusive pode ficar comprometido uma vez que, para a próxima edição, pode ser que o

coordenador responsável pela disciplina não seja o mesmo daquela na qual se pensou a alteração. Então, em meio às mudanças, sugestões podem acabar se perdendo. Assim, o trabalho do tutor continua engessado e com dificuldade de autonomia, no sentido de mudar alguma atividade, diante de uma determinada circunstância.

Quando o professor tutor se encontra com o coordenador da disciplina, que normalmente é o conteudista, o tempo para o início da apresentação dos conteúdos é muito curto, não superando, muitas vezes, uma semana antes do início dos trabalhos, valendo ressaltar que a disciplina já está *on-line*. Então, o tutor deve receber as instruções e, por conseguinte, se preparar para o início da disciplina, sabendo que nenhuma das alterações que necessite pode ser feita. Fica para ele a possibilidade de ajustar algum *déficit* durante o semestre, por meio do calendário de algum encontro presencial.

Da sua parte, o professor coordenador de disciplina fica responsável pelas atividades de uma equipe de professores tutores. Esse profissional acompanha a execução das tarefas de tutoria daquela disciplina específica, estruturada por ele, ou não. Por exemplo, ela pode estar sendo ofertada em diferenciados polos, mas mesmo assim, ele precisa monitorar essas atividades que são ministradas por seu grupo (diferentes tutores lotados em distintos polos).

Essa gerência ocorre de maneira *on-line*, onde ele tem acesso ao sistema dos tutores, podendo visualizar se as atividades estão seguindo o cronograma, se a relação entre tutor e alunos está ocorrendo de forma satisfatória, além de verificar se a aplicação do conteúdo está de acordo com a proposta. Também exercem a função de auxiliar o professor tutor em caso de dúvidas ou dificuldades que venham a surgir no decorrer da disciplina.

[...] pois eles viajam para os encontros presenciais e voltam, e entram no sistema para acompanhar os alunos, eu também entro no sistema para acompanhar eles acompanhando (C01).

[...], no sistema o coordenador da disciplina também está lá. Ou seja, eu não estou sozinha com os alunos, ela também está nele, na plataforma virtual. Ela também pode ver tudo que está acontecendo lá (T05).

[...] o formador vem nos acompanhando. (...) eles querem que nós entremos todos os dias no sistema (T04).

Não se deve esquecer que a organização flexível de trabalho favorece uma ‘pseudo’ autonomia para os trabalhadores, pois, acaba se tornando uma ferramenta de controle

mais eficiente, por ser mais dinâmica, estar mais dissipada e se organizar de maneira mais descentralizada (GARRIDO, 2006).

Ao se discutir essa temática acerca das questões que envolvem o controle, posto essa realidade contemporânea de trabalho, Grisci (2008) fala sobre um poder que se dilui por meio dessas estruturas flexíveis, produzindo uma espécie de sensação de liberdade para com o trabalhador, na qual ‘aparentemente’ não haveria mais uma imposição que o submetesse às regras fixas e incontestáveis no ambiente laboral.

Principalmente no período da sociedade industrial, os processos de saber e de poder tendiam a caminhar em direção a uma forma específica de disciplina. Se naquela época a prática disciplinar visava, fundamentalmente, ao corpo, por meio de ações rígidas, normalizadoras e reguladoras, agora já não é bem assim, o objetivo é exercer um controle revestido por um discurso pautado na autonomia e na liberdade (FOUCAULT, 1999).

A noção de liberdade e autonomia, geralmente, se vincula à ideia de resultados e metas. A fixação de uma estrutura pré-estabelecida, ou seja, com todas as atividades e os produtos finais já propostos, antecipadamente, faz com os trabalhadores busquem atingi-los a todo custo. Nessa situação, ele passa a se autogerir, uma vez que a tarefa já está previamente estabelecida (SENNETT, 2000).

O controle na estruturação flexível do trabalho não foi obtido com o aumento do poder da hierarquia ou com o número de diretrizes burocráticas, mas mediante a ruptura com os modos de controle anteriores, as reivindicações de autonomia e de responsabilidade, até então, consideradas subversivas. As classificações das tarefas devem possibilitar que o trabalho se torne mais atraente de ser aceito (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009).

Na década de 1990 a questão do controle tornou-se uma das principais preocupações, posto que se interrogavam como gerenciar uma ‘empresa liberada’, feita de equipes autogeridas e trabalhando em rede, sem unidade de tempo nem de lugar? Nesse contexto, a solução foi fazer com que as pessoas se autocontrolem, em outras palavras, o que consiste em deslocar a coerção externa dos dispositivos organizacionais para a interioridade das pessoas, fornecendo-lhes mais responsabilidades, quando as forças de controle por elas exercidas forem coerentes com um projeto geral da empresa (LEITE, 1999).

[...] ele te dá uma flexibilidade para você entrar em qualquer horário, mas ele não te dá um limite de tempo em que você deva estar naquele local. Isso é que não é estruturado, sistematizado. Certo?! Então, quanto mais liberdade você tem, dependendo da sua responsabilidade, mais horas você gasta naquele ambiente (T07).

[...] no ambiente virtual, eu tenho um pouco maior de tranquilidade, não sei se a palavra certa é essa. Contudo, isso não quer dizer que seja mais fácil, porque muitas vezes, o aluno está com uma dúvida que precise de você com muita rapidez (T08).

[...] deixo o notebook ligado e vou fazendo algumas coisas em casa; também realizo algumas pesquisas para encaminhar para eles, etc. Entre 14h30min., e 15h entro novamente no sistema para ver se alguém está precisando de algo. Eles gostam de enviar coisas pelo facebook, então, também procuro entrar e observar o andamento do nosso grupo. Ainda, vejo se enviaram algum material também para o meu e-mail particular, pois não tenho nenhum problema em disponibilizá-lo para eles (T11).

As adoções dessas estratégias flexíveis, por parte das organizações de trabalho, trazem como consequência o aparecimento de um contexto com um número cada vez maior de trabalhadores autônomos (uma forma de relação laboral). Por sua vez, estes se encontram numa situação em que, de um lado, apresenta maiores possibilidades de estruturar sua temporalidade laboral e, do outro, tem-se um empregado, com uma menor proteção social (carência de uma norma regulatória, baixa oportunidade de formação, garantia mínima de contratos duradouros e outras) (GARRIDO, 2006).

O Estado daria às empresas uma ‘carta quase branca’ para que ela realizasse esse papel e passasse a desempenhar função de controle na regulação das normas aplicadas às relações de trabalho. Falamos sobre o surgimento de um novo tipo de alienação, que consiste em uma relativa indiferença por parte dos sujeitos em relação ao trabalho, ou seja, uma falta de vínculo com as tarefas desenvolvidas e um compromisso parcial em relação aos resultados alcançados (MÉSZÁROS, 2002).

Conforme expõe, Costa (2004, p. 1-2), “o objetivo não é a supervisão cerrada e exterminadora dos impulsos criativos, mas o de controlar à distância, visando monitorar o espaço de arbítrio criado pela flexibilização das práticas de trabalho.” As formas de controle exercidas nas estruturas tradicionais de trabalho se deslocam, diante da descentralização das unidades laborais. Nessa transição, a figura do gerente, que fiscaliza diretamente o comportamento dos trabalhadores, é substituída, basicamente, pelo seu automonitoramento.

Esse discurso é articulado, basicamente, sobre as seguintes características: iniciativa, autoconfiança e habilidade de aceitar responsabilidade por si e por seus próprios atos. Dessa forma, o que define a governança organizacional é a generalização da forma empresarial à conduta da organização e dos indivíduos. Assim, enquanto os departamentos se transmutam em unidades de negócio, tornando-se responsáveis por seus próprios resultados e pela condução de suas atividades, os indivíduos precisam adotar a postura de empreendedores de si (COSTA, 2004, p. 03).

O fato de haver um investimento para o trabalhador internalizar esse autocontrole e automonitoramento, para a execução das suas atividades, não quer dizer que não existam formas de controle que o gerencie externamente. Dada essas considerações, podem-se citar alguns exemplos que expressam essas estratégias aplicadas pelas organizações, para exercer sua vigilância sobre os empregados: tarefas realizadas com prazos estabelecidos, as atividades laborais de grupos precisam ser repassadas (copiado em todos os e-mails) para o gestor, avaliações (com critérios pouco delimitados e feedbacks explorados de maneira ineficiente) e outras (GARRIDO, 2006).

É importante frisar que esta estrutura laboral representa mais uma forma de trabalho flexível, do que como um trabalho autônomo (uma forma de relação laboral); pois a autonomia verificada aqui diz respeito, fundamentalmente, a um maior controle sobre o tempo e o local de trabalho, uma vez que essas condições estão subordinadas às demandas da flexibilidade do âmbito socioeconômico.

Esta organização flexível de trabalho, também, exige que o trabalhador tenha um número maior de tarefas para executar. Muitas vezes, devido o grau de dificuldade que lhe é imposto nestas atividades, precisa ‘expandir’ o seu tempo de trabalho para outras temporalidades de sua vida, a fim de alcançar os resultados em questões. Esta situação acaba criando uma dificuldade de conciliar satisfatoriamente trabalho e vida privada.

Um dos aspectos que emergiu durante as entrevistas realizadas com os professores tutores se refere à gerência do tempo, nesse modelo de relações flexíveis de trabalho. Como não existe um demarcador temporal, que viabilize essa separação entre jornada laboral e tempo livre, o profissional de tutoria acaba trazendo para si essa responsabilidade de conciliação entre suas atividades.

5.5 Conciliações entre o tempo de trabalho e o tempo de não-trabalho

A relação entre tempo de trabalho e tempo de não-trabalho trazem questões que perpassam certas interrogações: como o professor tutor lida com essa estruturação flexível de trabalho no seu contexto espaço-temporal fora do âmbito laboral? Esse modelo de trabalho exerce influência sobre as outras relações cotidianas (família, lazer, etc.) desses profissionais?

Perguntas como essas nos direcionam a tecer, inicialmente, certas reflexões sobre essa temporalidade de não-trabalho. Este tempo social, considerado uma categoria histórica por nós, também pode ser chamado de tempo liberado; haja vista sua estreita ligação com o significado do trabalho.

Não se pode esquecer que o tempo liberado ou livre se encontra implicado à realidade do trabalho. Ele é algo oposto, mas inseparável ao tempo de trabalho, sendo que, nessa relação de opostos, encontram-se suas características mais essenciais. Reportando-se ao pensamento de Marx (1968), vê-se que a mão de obra acaba convertendo-se em coisa. Nessa cisão entre o tempo de trabalho e o tempo livre percebe-se que este último também se coisifica.

No momento em que o sujeito resolve medir o cotidiano e quantificar o tempo social na sociedade industrial, podemos averiguar o processo de comercialização do próprio tempo, que se transforma numa mercadoria e adquire um valor econômico (MARTINS, 2008).

Percebe-se que o tempo livre, não apenas se contrapõe ao tempo de trabalho, mas também aparece como um espaço de projeção deste referido tempo, uma vez que vivencia-se um sistema em que a constante ocupação constitui-se uma prática socialmente valorizada, facilitando, assim, a manifestação desses fenômenos (ADORNO, 1969).

O apelo por mais tempo livre e menos trabalho não que dizer que se deixe de ser regido pela lógica do trabalho, pois, por exemplo, a redução de jornada laboral poderá estar associada ao aumento do desemprego e à redução do salário, contrariando aquele pensamento marxista referente ao reino da liberdade, isto é, mais tecnologia não implicará, necessariamente, em mais tempo liberado (MILL, 2012).

Por meio das entrevistas, emergiu uma temática que é muita cara para os profissionais que trabalham sob uma estrutura laboral flexível, qual seja, a conciliação entre o tempo de trabalho e o tempo não-trabalho. As execuções das atividades de

tutoria costumam exigir do tutor uma dedicação que é distribuída por toda a semana e finais de semana.

Os professores tutores salientam que costumam reservar um determinado período, geralmente durante a noite, para realizar suas tarefas. Essa opção se deve, primeiramente, ao fato dos alunos da EaD entrarem no sistema, em sua maioria, nesse turno. Assim, segundo os entrevistados, os alunos possuem um perfil, fundamentalmente, de pessoas que já trabalham, têm filhos e outras obrigações sociais, ficando reservados a eles os horários noturnos, feriados e finais de semana. Além disso, acrescenta-se que a opção por esses períodos considerados 'atípicos', também se deve ao fato dos professores tutores já possuírem outras obrigações profissionais, conforme destacado anteriormente.

As disciplinas são organizadas sob um modelo modular, ou seja, elas apresentam um tempo de duração mais curto, se comparadas àquelas que são estruturadas a partir de um paradigma semestral. No primeiro caso, a média é de 45 (quarenta e cinco) dias de aulas corridas, independentemente de finais de semana e feriados. Na segunda, o tempo é mais longo, chegando a durar cerca de 6 (seis) meses de período letivo. Vale salientar que, esses formatos são escolhidos pela coordenação do curso, antes do início da disciplina ir ao ar na EaD.

[...] as aulas acontecem em um período determinado. Por exemplo, uma disciplina pode começar hoje, ela vai ter quinze dias de duração. Nesses quinze dias são contados feriados, finais de semana e tudo (T02).

[...] se você não tiver cuidado você acaba misturando toda a sua vida pessoal com a vida profissional. Mas, da mesma forma que atrapalha você também pode organizar os seus horários, para que as coisas acabem fluindo e não atrapalhem mais (T03).

[...] essa atividade, às vezes, atrapalha outras realidades da minha vida, mas é uma maneira que tenho para ganhar dinheiro. Se eu não trabalho dois expedientes, presencialmente, então, eu tiro um pedaço da tarde e outro da noite. Se eu sei que vou sair à noite, fico umas três ou quatro horas naquele dia, para tirar dúvidas, responder questionamentos e algumas coisas mais que apareçam para eu resolver (T04).

Os professores tutores ressaltam que a questão da disciplina é algo fundamental nessa configuração laboral, pois, o mau gerenciamento do tempo pode acarretar uma sobrecarga no profissional, uma vez que, a estrutura da EaD pode viabilizar um contexto propício para isso.

Os participantes da pesquisa colocaram que, a partir do momento que se iniciam os trabalhos com uma turma *on-line*, precisa-se planejar para todos os dias em que a disciplina estiver no ar. É necessário reservar um determinado horário para aqueles alunos e, principalmente, ter o cuidado para não acumular tarefas, pois, caso isso aconteça, as atividades passarão a apresentar uma maior probabilidade de afetar sua vida cotidiana, seus outros tempos sociais.

Eles deixaram claro que, certamente, algumas tarefas atrasam, pois geralmente, os portfólios demandam mais tempo para serem corrigidos. O professor tutor necessita ler, corrigir e devolver para cada um dos alunos esses trabalhos, o que leva certo tempo para acontecer, levando essas atividades a extrapolar o horário reservado para o ensino a distância.

[...] os feriados são muito bons... Às vezes eu me dou folga nos feriados, a não ser se nós estivermos fechando alguma disciplina. Eu confesso que eu me arrependo quando eu não consigo corrigir pelo menos uma parte, porque acumula (T04).

[...] durante o período de funcionamento da disciplina... não existe mais vida social. E agora estou com três, não tem um aproveitamento desse lazer. Você precisa dar conta de todos os trabalhos, até porque as presenças dos alunos estão vinculadas a esses trabalhos, então, é necessário fornecer um retorno para eles (T09).

[...] e.. aí, lógico que afeta também o meu final de semana. Às vezes, preciso marcar um chat à tarde, ou tenho que marcar um chat durante a sexta à noite. Por esse lado, interfere. (T10).

[...] agora no Carnaval, todos os dias precisei entrar no sistema. Eu pensei: -ninguém vai me postar nada no carnaval. Porém, quando entrava era aquela demanda (T11).

O computador e/ou *notebook* são a principal ferramenta de trabalho desses profissionais, pois viabiliza que eles acessem o trabalho em qualquer horário que precisem e também, em qualquer lugar. Entretanto, chamam a atenção para o fato de que o contexto virtual de trabalho pode ‘enganar’ muito, uma vez que as pessoas acreditam que sempre terão mais tempo para desempenhar suas atividades.

Essas ferramentas são interpretadas pelos trabalhadores como meios que possibilitam a redução do tempo de trabalho, aumentam a velocidade na execução das atividades, permitem monitoramento mais eficaz e, acima de tudo, a simplificação de tarefas.

Contudo, nesses processos, a introdução dessas tecnologias é capaz de permitir uma extensão do tempo de trabalho para as fronteiras do tempo livre, o que resulta num

aumento desse tempo laboral. Este, por sua vez, progressivamente se estende para outros territórios temporais, como feriados, fins de semana e o períodos noturnos (RESCHER, 1999).

[...] eu procuro me organizar para que consiga ter esse momento de lazer, que é importante para todo trabalhador (T02).

[...] ele não precisa interferir no seu lazer, tempo livre, etc. No começo ele interferia bastante, eu ficava naquela ansiedade, mas depois você pode se organizar, ou seja, da mesma forma que eu tenho aula na terça, de 18h30min às 20h10min, tem um horário fixo, eu também posso ter no ensino a distância (T03).

[...] a gente fica à mercê de uma agenda pré-determinada em que recebemos antes do início das disciplinas, tendo em vista nós organizarmos nossos horários. Não chega a ser nada evasivo, que ocupe meu tempo livre, ou meu tempo de estudo ou meu tempo com outra escola. Quanto ao lazer, o meu não atrapalha (T06).

No contraponto dessas questões observa-se que os professores tutores, em suas falas, também demonstram que podem administrar essa relação entre o tempo dedicado às suas obrigações laborais e o tempo liberado dessas imposições. Eles entendem que, durante a atividade de tutoria, saber gerenciar esses tempos é um importante aspecto para que possam desenvolver de maneira satisfatória suas tarefas, dentro e fora da sua jornada laboral.

Salientam que esse exercício não é uma tarefa fácil, pois demanda deles um movimento de reorganização de suas práticas diárias. A ilustração de um período temporal muito bem delimitado, com horário de início, de intervalo e de fim, ainda são fortes referências em suas estruturações cotidianas. Aquele ‘balizador’ que coordena e regula as atividades das pessoas, no caso o trabalho, com base no modelo de sociedade industrial (tempos e espaços uniformes e fixos), tem ainda uma forte presença na organização do nosso dia a dia.

Viu-se, a partir dos discursos dos professores tutores, que a introdução das tecnologias da informação e comunicação, no âmbito das relações de trabalho, permitiu o aparecimento de um fenômeno de dissolução, quase por total, daqueles limites entre o tempo de trabalho (produção) e o tempo de não-trabalho (reprodução).

A liberação do trabalho, tendo em vista esses avanços na área da tecnologia de informação e comunicação (TICs), possibilitou, por um lado, a emergência de uma ‘sociedade da multiatividade’ (MILL, 2012) e, por outro, a degradação da condição laboral. Uma jornada de trabalho mais flexível, não necessariamente, implica num

tempo de trabalho mais autônomo, pelo contrário, muitas vezes leva o trabalhador a precisar realizar, paralelo às suas tarefas já instituídas, uma multiplicidade de outras atividades. Assim, percebe-se que a reorganização das relações laborais encontra-se inclinada a desapropriar o ‘mais-valor’ do profissional, colocando-o sob uma dinâmica cada vez mais intensificada de trabalho.

5.6 Traços de intensificação do trabalho no exercício da tutoria

A intensificação das relações de trabalho conduz à observação de dois aspectos que não se pode deixar de evidenciar: a dificuldade de se encontrar uma definição única sobre esse tema e a falta de recursos para medir essa intensidade. Mesmo levando em consideração esses dois elementos, não se pode deixar de reconhecer a existência real deste fenômeno, assim como, suas variadas formas de manifestação, a depender da estruturação das relações laborais (GOLLAC, 2005).

Não é segredo algum que toda forma de organização do trabalho deve ser autônoma, assalariada ou intelectual, estruturada de maneira a propiciar um grau maior ou menor de intensidade. Essa, por sua vez, deve ser considerada uma condição intrínseca a toda e qualquer atividade laboral realizada (DAL ROSSO, 2008).

Isso leva a se estabelecer que a intensidade esteja relacionada diretamente com a forma como o trabalho é estruturado. A velocidade, a cadência, o ritmo, a duração e outros fatores são elementos encontrados nas falas dos trabalhadores e que devem ser analisados, a fim de se identificar certos traços de intensificação das relações laborais. A complexidade do fenômeno pode ser apontada quando se faz referência a duas formas de intensidade: a homogênea e a decomposta (AMOSSÉ; GOLLAC, 2008).

A primeira estruturação se refere ao número de atividades realizadas, numa determinada unidade de tempo. O objetivo seria o aumento do nível de produção, tendo em vista um curto período de tempo. Esse modelo de organização do processo produtivo pode ser identificado na configuração taylorista-fordista de produção.

Nas formas contemporâneas de gestão, esse número de atividades realizadas numa determinada unidade de tempo é frequentemente decomposta, o que dificulta atribuir aquela ‘mais-valia’ marxista, tornando o processo uma espécie de ‘caixa preta’, quanto ao estabelecimento de uma precisão, mensuração. Na realidade, esse processo

seria uma espécie de recomposição, considerando que tais aspectos estão presentes no taylorismo (DAL ROSSO, 2008).

Nesse segundo caso, os trabalhadores passam a executar suas tarefas, simultaneamente, com diferenciadas máquinas e variados ritmos impostos pela cadeia produtiva. Nesse contexto, pode-se inferir que a intensidade corresponde ao trabalho que é estruturado para aquele funcionário, com objetivos já estabelecidos, dentro de uma unidade temporal fragmentada.

Aqui a diferença se dá pela superação da fordização, em substituição à sequência da linha de montagem e à emergência da concomitância produtiva. Mais que a decomposição, o que se vê superado na contemporaneidade é a possibilidade de independência entre os segmentos produtivos.

Essa característica permite adicionar mais flexibilidade ao processo de trabalho, viabilizando a fragmentação e a individualização dos tempos laborais. Isso leva o trabalhador a distribuir seu tempo de trabalho para outras temporalidades sociais (família, lazer, tempo livre, etc.), o que o torna capaz de executar um número maior de atividades em menos tempo, aumentando assim sua capacidade de emitir respostas rápidas diante das demandas.

A atuação do professor tutor, com o auxílio das tecnologias de informação e comunicação (TICs), permite que eles realizem suas atividades em intervalos de tempos cada vez mais curtos. As tarefas implicadas ao exercício da tutoria *on-line*: fóruns, *chats*, portfólios, e-mails, malas diretas; acabam podendo ser realizadas de maneira mais rápida.

Essa estrutura acolhe o aspectos de um trabalho decomposto e, por isso, flexível. Nas falas dos professores tutores viu-se que uma das principais vantagens desse trabalho é a capacidade de flexibilizar seu tempo laboral ao máximo. No entanto, esse aspecto também pode ser considerado seu algoz, uma vez que o coloca numa posição de constante alerta para poder responder rapidamente às demandas dos alunos, além de exigir que ele tenha mais envolvimento para realização dessas tarefas. Essa estruturação laboral acaba se ligando à definição de metas, de urgência e de velocidade, mesmo que, na maioria das vezes, se ignore a complexidade das organizações de trabalho.

[...] já a cobrança dos alunos é mais no ensino a distância. Nós devemos ter muita cautela com eles para não perdê-los. A cautela, essa coisa de ficar estimulando é no modelo on-line, no virtual (T04).

[...] você tem que apresentar o resultado: corrigir efetivamente os trabalhos, efetivamente comentar os posts nos fóruns, efetivamente organizar as salas de chats sobre aqueles determinados conteúdos. Então, o conteudista tem acesso a tudo isso no sistema para ver o que você fez e o que você não fez. Você não pode somente chegar e enrolar uma hora e meia de aula, por exemplo, não tem como enrolar. Você tem que apresentar o resultado para o aluno (T09).

[...] alguns tutores já ficaram até chateados porque se faziam cobranças que não eram de acordo com a realidade do tutor. Por exemplo, se cobrava do tutor maior participação no fórum, que ele interaja mais com o aluno, que ele mande mais textos pra complementação no fórum, no portfólio; só que o tutor quando está no polo ele conhece a realidade do polo, a realidade dos alunos, ele sabe se aqueles textos que ele vai enviar vão ser lidos ou não vão ser lidos, então ele sabe de um monte de coisas, né, que vai organizar o trabalho do tutor (T07).

[...] uma diferença que tenho percebido, por exemplo, na EaD, tenho sentido que existe um volume muito maior de produção ou de exigência, quando comparado a um curso presencial. Acho que para não cair o nível ou pela preocupação para que a educação a distância der resultados efetivos (T10).

A flexibilidade exige que o trabalhador seja mais ágil em relação às demandas e que esteja, constantemente, preparado para qualquer mudança que venha a surgir num curto período de tempo, ou ainda, a assumir riscos continuamente. Essa estratégia envolve uma maneira de se alcançar mais rapidamente os resultados. O trabalhador é transformado em um indivíduo polivalente, passando a ser exigido, cada vez mais, que acumule um número maior de tarefas no âmbito da dinâmica laboral.

A quantidade de dispêndio das capacidades físicas e cognitivas (psíquicas) dos professores tutores, durante a execução de suas múltiplas tarefas, tende a proporcionar que esse trabalhador acumule certo gasto de energia, ao mesmo tempo, em que torna o trabalho de tutoria uma atividade mais intensa (DAL ROSSO, 2008).

A elevação da carga de trabalho expande, como uma onda, com características diferenciadas de atividades produzindo, então, efeitos sobre os corpos dos trabalhadores. Essa situação acaba favorecendo um contexto que proporciona um maior risco de sofrimento mental para os trabalhadores (GOLLAC, 2005).

[...] eu fico com computador ligado, quando o aluno manda eu já posso visualizar mais rápido. Todas mensagens – fóruns, chats, etc – são enviadas para a minha caixa de e-mail pessoal, então eu controlo mais por aqui. Eu sempre deixo o meu e-mail aberto, porque eu vou saber se alguém enviou alguma mensagem. Se alguém enviou uma mensagem durante o dia, então eu visualizo na minha caixa de e-mail, vejo qual é a disciplina e, se eu tiver um tempo, eu resolvo logo e, não espero chegar a noite (T02).

[...] eu estou escrevendo, eu estou pesquisando, tô fazendo um monte de coisa quando eu tô naquela cadeira. Então eu passo o dia de frente pro computador. Agora é cansativo! [...] eu abro o sistema, normalmente à noite ou no horário que eu tenho disponível, eu abro as três aulas, porque tá tendo essa vantagem agora: com a nova configuração mudou o sistema dele, eu consigo abrir as três disciplinas ao mesmo tempo (T07).

[...] como a disciplina é muito curta, passou um tempo que era semestral, mas passou a ser modular novamente, ou seja, disciplinas de mês em mês, então, tudo é muito rápido. Você precisa está dando feedback muito rápido (T09)

Pode-se expor, a partir daí, que esse processo desencadeou outras repercussões no mecanismo de funcionamento da sociedade. Um deles pode ser a relação entre reestruturação produtiva e aceleração social. Conforme Beriaín (1999), o aumento do ritmo social está associado, principalmente, aos avanços tecnológicos incorporados por variados segmentos da sociedade, dentre os quais cita-se o âmbito do trabalho.

O autor citado destaca, ainda, que a aceleração da velocidade da vida (ritmos vitais) produziu um efeito sobre a experiência do tempo das pessoas, no qual o intervalo entre os eventos passam a reduzir-se cada vez mais, gerando assim a sensação de escassez de tempo por parte dessas. Nesse contexto, as questões temporais deixam de ser qualificadas como uma dimensão única de experiência, passando, agora, a estar vinculado a um espaço complexo e fragmentado, conectado a múltiplas articulações existente em uma determinada comunidade.

Os professores tutores salientaram, durante as entrevistas, que as demandas trazidas pelos alunos não possuem um tempo certo para emergir, podendo vir pela manhã, pela tarde, ou à noite, nos feriados e finais de semana, ou seja, a qualquer período que eles venham a precisar dos tutores. Esse aspecto demonstra uma característica de desorganização do tempo de trabalho, em termos de flexibilização. Na realidade, deve-se considerar que, mais que uma desorganização, o que ocorre é um novo modelo de organização do tempo que passa a ser o de uma prontidão mais permanente.

[...] elas foram todas enviadas em um período em que estava no interior e não tive o acesso. Se não vemos diariamente, a resposta pode chegar muito tarde para o aluno. Como pode ver a pergunta foi enviada no fim de semana, num sábado. Como estava sem acesso não pude dar a resposta do aluno. Se a aula tivesse acabado no sábado ele ficaria sem a minha resposta. Poxa, isso às vezes nos deixa bem ansiosos (T02).

[...] eu ficava um pouco ansioso, entrava no sistema agora e algumas horas depois, quando eu tinha algum tempo livre em casa e pensava, será que os alunos responderam aquele questionamento, será que ele enviou algum

trabalho, aí eu entrava no sistema de novo. Ficava uma coisa muito... um pouco sofrida, né? (T03).
[...] tipo assim, uma hora da madrugada eles estão enviando coisas para mim. Eu sei que tenho insônia, mas preciso ter restrições quanto ao meu sono. Mas, quando vejo que não vou dormir, então fico no sistema, durante a madrugada (T11).

Nas falas existe a impressão de que cada minuto precisa ser ocupado, sem parada ou descanso. A multiplicidade de tarefas impulsiona os tutores a realizarem suas atividades de maneira a não romperem a continuidade desses afazeres. Esse aspecto leva ao aumento progressivo da tensão entre tempo e trabalho que, na maioria das vezes, pode ser captada por indícios que se revelam por meio de sintomas.

Nos discursos identificou-se um posicionamento de desequilíbrio na tentativa de conciliação dessas demandas. Esses indícios levam a inferir que essa forma de trabalho pode se caracterizar por sua intensidade, no sentido do exercício da tutoria possuir uma suposta inclinação para se transformar numa atividade cujo gasto de energia necessário para realizá-la pode vir a impactar sobre a saúde do trabalhador.

Não se pode perder de vista que, trabalhar mais densamente, implica empregar-se um gasto de energia maior, tanto física quanto cognitivamente. Isso resulta num envolvimento superior, conseqüentemente, um desgaste também elevado, que pode se converter numa fadiga acentuada, além de outras desordens de natureza fisiológica, emocional e relacional (DAL ROSSO, 2008).

A intensificação, se antes estava relacionada apenas ao esforço (aspecto funcionalista), agora se vincula a uma unidade temporal. Sob esse crivo, depara-se com a articulação entre produção e desempenho, cuja velocidade que envolve os modos de produção (mudanças dos serviços e dos produtos, rotação dos líderes e dos empregados, constante avanços tecnológicos e outros) se torna uma marca predominante na definição deste fenômeno (AMOSSÉ; GOLLAC, 2008).

Reforça-se que essa possibilidade de redimensionamento do tempo de trabalho está associada ao vínculo existente entre o trabalho e a tecnologia. Isso vem apoiar uma hipótese trazida por Antunes e Braga (2009), ao afirmarem que está ocorrendo o desenvolvimento de uma nova classe de serviços, que vem desencadeando, cada vez mais, a fragmentação, heterogenização e complexificação da classe trabalhadora.

Essa reorganização social das relações laborais, seja devido à introdução das tecnologias da informação e comunicação ou por outro motivo, vem desencadeado

transformações na estruturação do trabalho que, por sua vez, sofre uma redefinição na sua maneira de ser concebido, adquirindo para si novas qualificações, tais como: intensificado, flexibilizado, entre outras.

Nos discursos, dos professores tutores apresentam questões relativas à sua condição profissional na Educação a Distância. A flexibilização do tempo de trabalho também pode ser percebida nas estruturas de vínculos laborais desses profissionais, que perpassam questões resguardadas à subordinação e organização funcional (ROSENFELD; ALVES, 2006).

Diante dessas circunstâncias, retomaram-se as análises sobre essa situação do professor tutor. Este aspecto acabou ganhando um destaque nos discursos desses profissionais.

5.7 Situação do professor tutor de EaD

Para se entender melhor essa dinâmica, cabem certas considerações, começando-se pela carga horária que é estabelecida conforme a estruturação de uma determinada disciplina. Geralmente, um total de 32 (trinta e duas) horas equivale a uma bolsa com valor de R\$ 765 (setecentos e sessenta e cinco) reais, concedida por meio do programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB) – CAPES (BRASIL, 2009). A ilustração dessa quantia se deve ao fato de se estar falando da função de tutoria, pois essa quantia poderia sofrer uma variação, a depender da categoria a que se está referindo, no âmbito da EaD.

A partir daí, o número crescente da carga horária é proporcional ao aumento da quantidade de bolsas por tutor, ou seja, 32 (trinta e duas) horas equivalem a uma bolsa, 64 (sessenta e quatro) horas equivalem a duas bolsas e 96 (noventa e seis) horas equivalem a três bolsas. Então, a depender do formato da disciplina essa carga horária pode sofrer variações.

Os professores tutores explicaram que as disciplinas, em sua maioria, apresentam uma carga horária de 64 horas, que são distribuídas num período previamente estabelecido pela coordenação do curso. Dessa forma, é concedida ao profissional uma quantidade de duas bolsas, cujos valores são recebidos por mês, não podendo haver o recebimento simultâneo dessas.

A fim de clarificar essa situação pode-se hipotetizar o seguinte contexto, ou seja, um professor, quando lotado em uma disciplina com carga horária de 64 (sessenta e quatro) horas, receberá duas bolsas nos valores de R\$ 765 (setecentos e sessenta e cinco) reais. Digamos que o período equivalente a essas horas trazidas no exemplo correspondem a 45 (quarenta e cinco) ou 30 (trinta) dias. Independentemente da circunstância, as bolsas serão disponibilizadas ao profissional uma por vez, não podendo ser cedidas simultaneamente.

Estes tutores somente podem adquirir uma quantidade de 12 (doze) bolsas por ano, o que equivale a 6 (seis) bolsas ou três disciplinas com carga horária de 64 (sessenta e quatro) horas por semestre. Reforça-se o fato de que os valores concedidos por esses benefícios de fomento não podem ser pagos ao mesmo tempo. É uma recomendação que não é taxativa, porém regula a quantidade.

Nos seus discursos salientaram que não existe um contrato que formalize a atribuição do professor tutor, com normas e diretrizes que legalize e forneça a eles garantias e benefícios trabalhistas. O que fazem é assinar um termo junto a Unidade de Ensino, devido à concessão da bolsa de fomento.

[...] nós recebemos bolsas, que podem ser acumuladas, mas não são pagas todas simultaneamente. Elas não podem se chocar. Às vezes nós demoramos um período de seis meses para poder receber. Por exemplo, se eu tiver duas disciplinas aqui, eu não posso receber duas bolsas ao mesmo tempo, no mesmo mês (T04).

[..] a gente não tem vínculo, na verdade. Nós somos bolsistas. Então a gente só tem vínculo enquanto estiver trabalhando. Não estando trabalhando, então... Semestre que vem pode não ser ofertado, pelo fato da demanda ser menor. O fato de você não ter vínculo, não é um emprego seguro (T01).

[...] nós estamos dando disciplina agora, mas não quer dizer que no próximo semestre nós vamos atuar, então nós não temos um vínculo. Se pudéssemos, tivéssemos uma maneira de contratar essas pessoas e essas pessoas ficassem responsáveis por essa modalidade de ensino eu acho que seria superinteressante (T02).

Os professores tutores, em seus discursos, trouxeram sua condição de bolsista como algo desfavorável no exercício da tutoria. Essa realidade os coloca numa posição em que não possuem nenhum benefício social (previdenciário), que formalize algum tipo de garantia trabalhista.

A função de tutor, para eles, não oferece nenhuma segurança trabalhista, tendo em vista ser bolsista e devido o caráter temporário e não protetivo (regulamentado judicialmente). Acrescentam, ainda, fazendo referência a outro momento histórico, que

aqueles trabalhos estáveis, que duravam a vida inteira, parecem estar desaparecendo ou ficando mais difíceis de obter.

Esses aspectos revelados pelos professores tutores apresentam indícios de precariedade do trabalho, posto essas condições desfavoráveis (situação de risco, fragilidade ou vulnerabilidade para o trabalhador) emergidas por meio dos discursos dos participantes da pesquisa.

Claro que quando se menciona esse termo (precariedade), sabe-se que seu significado é amplo. Posto a amplitude que esse termo acolhe algumas considerações são necessárias, sendo, uma delas, a diferença destacada por Aquino (2008) entre precariedade e precarização. Um se refere ao fenômeno que acompanha as transformações na realidade de trabalho, do ponto de vista de período histórico. O outro diz respeito ao processo generalizado de instabilidade, flexibilização e perda de direitos sociais.

Para avançar nas reflexões, é interessante, inicialmente, falar-se sobre as categorias trabalho e emprego, no intuito de se estabelecerem as relações necessárias neste estudo, para que se possa compreender esse processo que repercute na realidade de trabalho contemporâneo e que parece fazer referência à realidade do grupo investigado.

O trabalho pode ser entendido como o processo de transformação da natureza, empreendido pelos seres humanos, a fim de suprirem suas necessidades. Para isso, eles utilizam certos meios e instrumentos, além de terem um projeto mental previamente estabelecido (movimento teleológico mencionado por Lúcsaks em sua ontologia materialista do ser) (DAL ROSSO, 2008). Quanto à concepção de emprego, Aquino (2008) a compreende como uma forma de trabalho estruturada por meio dos aspectos contratuais entre empregado e empregador.

As proteções e as garantias conquistadas pelos trabalhadores, que foram cristalizadas mediante as políticas públicas do Estado, pertencem que esses laços sociais de pertencimento e complementariedade assegurassem aos homens um lugar na sociedade, um reconhecimento e uma realização por aquelas atividades que desempenham (PAUGAM, 2000).

Seguindo a linha de pensamento do autor em questão, afirma-se que a satisfação no trabalho traz uma dupla garantia para o trabalhador, quais sejam: o reconhecimento

material e simbólico obtido através de uma atividade desempenhada e a estabilidade do emprego (vínculo laboral indeterminado), que possibilita ao indivíduo projetar seu futuro.

No entanto, essa possibilidade de estabilidade do emprego foi desarticulada por esse processo de precarização mencionado, que teve seu principal ponto de ruptura marcado pelo avanço das políticas neoliberais que colocaram em ‘xeque’ aquela estrutura socioeconômica baseada no crescimento econômico, pleno emprego e bem estar social (CASTEL, 1998).

Esse processo permite a desarticulação da classe trabalhadora, suas formas de organização coletiva e seus direitos e proteção. Viabiliza a ‘corrosão’ da condição salarial e fez emergir uma situação, chamada por Castel (1998), de ‘crise da sociedade salarial’.

O processo histórico que demarca a institucionalização desse novo modelo de regulação repercute no contexto da seguridade social do trabalhador, promovendo a ‘quebra’ daquelas diretrizes normativas que substanciavam e favoreciam a estabilidade do emprego.

Essa conjuntura socioeconômica se associa às formas de contrato de trabalho, que estão amplamente estruturados mediante tempos flexíveis (contratos curtos; contratos de meio período ou trabalho por tarefa, salário definido pela produtividade individual ou por metas e outras) (ALVES, 2007), o que resulta no aumento da condição de precariedade do trabalhador.

[...] Em alguns casos, vejo alguns de meus colegas precisarem complementar sua renda empregando-se em outras atividades. A necessidade acaba nos levando para este caminho (T01).

[...] Num primeiro momento aceitei a disciplina a distância para complementar minha renda. Mas reconheço que este não deve ser o principal incentivo. Esse vínculo, nós poderíamos dizer que é temporário (T02).

[...] Uma das reclamações dos tutores é essa falta de vínculo empregatício, porque você fica muito solto, essa relação de vínculo empregatício, ela é muito insuficiente, para não dizer outro termo. É insuficiente, porque basicamente o que você tem é um contrato oral: você é chamado, você concorda, existem as trocas de e-mail, mas você pode ser dispensado a qualquer momento. Você arca com todo o prejuízo que vier a ter, porque essa política pública não se responsabiliza, nem por danos físicos, nem por danos morais, problemas de saúde, ... ela não se responsabiliza por nada (T07).

[...] Normalmente, nós tutores temos outros trabalhos. A atividade de tutoria é um extra. Então, no caso eu estou fazendo um doutorado, tenho a bolsa de doutorado, trabalho com atividades extras, como correções, formatação e revisão de textos e tenho a tutoria (T08).

Os professores entrevistados trouxeram em seus discursos o fato da carreira docente na EaD estar associada, num primeiro momento, a um ofício que servirá para complementarem suas rendas. Muitas vezes, precisam se submeter a ministrarem inúmeras disciplinas com o objetivo de ampliar seu salário final e a estrutura da Educação a Distância favorece esse fim.

Essa conjuntura corrobora as inferências de Garrido (2006), quando afirma que, na maioria dos casos, os trabalhadores sob o regime flexível acabam precisando empregar-se, mediante o mesmo regime trabalhista, para outros empregadores, em vista desses precisarem complementar sua renda. Na verdade, nas ocupações menos qualificadas, pode ocorrer uma complementação de renda em atividades sem qualquer vínculo mais formal, gerando o paradoxo de um mesmo profissional com vínculo formal e atípico concomitantemente (AQUINO, 2003).

A remuneração, nesse tipo de trabalho mais flexível, costuma ser baixa, quando comparada aos empregos de jornadas completas ou integrais (PAGÁN, 2007). Esse modelo proporciona ao empregado um aumento na sua jornada de trabalho, uma vez que, buscará outros empregos, tendo em vista agregar alternativas financeiras. Vale ressaltar que essa conjuntura proporciona para esse indivíduo o aumento de sua jornada de trabalho e, por sua vez, a maximização de sua condição precária (ANTUNES, 2000).

Complementando essa constatação, outros docentes da Educação a Distância explicitam a sua própria situação e a necessidade de não poderem desempenhar somente a função de professor tutor. Os entrevistados destacam que o vínculo laboral (bolsa), que possuem nessa função, é de caráter temporário, em que a atividade só estaria sendo remunerada na medida em que a disciplina estivesse sendo ofertada.

São profissionais que, geralmente, executam suas tarefas de forma regular para uma determinada organização, inclusive, mantendo certa conexão com o contexto em questão. Para tanto, esses trabalhadores desempenham suas atividades similares aos empregados permanentes, mas numa situação contratual é mais fragilizada e instável (menor proteção social) (GARRIDO, 2006).

Retomando-se o quadro com o perfil dos professores tutores, entende-se bem essa realidade, ao constatar a existência de profissionais que apresentam, em sua maioria, outras ocupações além do exercício da tutoria. Esse aspecto se torna um dos

indicadores que demonstram o quanto essa prática ainda precisa ser amparada, em termos de direitos trabalhistas, ao ponto de permitir a este docente da EaD condições favoráveis para o desenvolvimento de suas atividades. Esse processo, conforme Aquino (2008), traz uma profunda marca de desqualificação da legislação trabalhista (normas e direitos dos trabalhadores).

Essa realidade aponta indícios de uma nova questão social, trazida por Castel (1998), que fala de uma nova dinâmica socioeconômica das sociedades contemporâneas, que promovem o aumento do emprego estrutural e da fragilização da relação salarial, reduzindo, então, as esferas de integração e, por outro lado, ampliando os espaços de vulnerabilidade e de exclusão. A essa conjuntura, o autor anteriormente citado, nomeia de processo de desfiliação social.

[...] existem problemas nos polos e, por exemplo, na maioria deles você tem que levar seu *datashow*, então, já houve tutor que já foi assaltado, já perdeu seu *datashow*, etc. [...] você tem polos que estão quase fechando. Você se vê obrigado a utilizar o seu material, eu tô falando de notebook, e isso pesa na viagem, porque você tem que levar mala, né? Então, você tem que levar todo esse material pra poder dar sua aula, porque o polo não fornece ou você. Além disso, tem que dividir um *datashow* do polo com outra sala no mesmo dia. Eu nunca ouvi falar disso, mas na EAD tem. Na EAD você fica na primeira parte da aula com *datashow*, na segunda a outra professora fica. Existem 'n' fatores que foram discutidos, reclamados, reclamados de novo, mas que não são atendidos. Parece que tudo que o tutor fala não tem uma importância, ou uma validade para os de cima, os que estão com o poder pra modificar, modifiquem levando em consideração isso (T07).

[...] você chega num polo do interior que a sala não tem iluminação, que tem goteiras, não tem acessibilidade e não tem internet, que é essencial para um curso a distância. Você vê muitas teorias nos livros, muita teoria nas políticas, mas na prática você não vê nada acontecendo realmente. Então, você vai para esses polos "caquéticos" falar sobre educação a distancia, tecnologia e uso da rede... é uma verdadeira antítese da prática. Então, é a teoria de um lado e a prática do outro, não por parte do tutor, mas devido às condições que são dadas a ele para exercer o seu trabalho. Eu acho que esse aspecto é o que mais me incomoda (T10).

[...] preciso comprar o meu próprio material (pincel, papel madeira, faço cópias), para não depender dos polos. Uma vez solicitei umas fotocópias, chegando lá não havia nenhuma que pedi. Quando se realiza uma viagem você precisa receber: uma passagem aérea, ou um vale combustível, ou uma passagem de ônibus. Mas precisa iniciar os trâmites com vários dias de antecedência, porém, muitas vezes precisamos viajar para cobrir necessidades (T11).

Os professores tutores, também, levantam questões acerca de suas condições físicas de trabalho. Nos discursos emergem elementos que apontam para uma precariedade na estrutura dos polos que acolhem suas aulas presenciais, tanto no que diz

respeito ao ambiente físico quanto referente à disponibilidade de materiais e recursos necessários no processo ensino e de aprendizagem dos alunos.

É sabido que a política pública ‘Universidade Aberta do Brasil’ (UAB) disponibiliza aos municípios, que implantam polos de Educação a Distância (EaD) em seus territórios, uma parcela financeira para essa implantação. Já a outra parte é fornecida pela cidade em que o polo se insere, que também fica responsável pela manutenção desses espaços (BRASIL, 2006).

Essas condições dos polos, explicitadas nos discursos dos professores tutores, indicam que o funcionamento deles não está ocorrendo de forma satisfatória. Os equipamentos que deveriam existir nesses espaços, a fim de viabilizar o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, parece inexistir ou encontrar-se em processo de ‘algum tipo de manutenção’.

Paralelo a essa situação, os professores tutores salientaram em suas falas o aspecto da insegurança no traslado para os polos. As diárias pagas a eles cobrem apenas a viagem e a hospedagem. Contudo, não dão segurança, caso ocorra algum imprevisto (roubo, perda de mala, quebra de veículo ou outro prejuízo), durante esses deslocamentos. Além disso, ressaltaram que, nem todos os municípios possuem locais adequados nos quais eles possam se hospedar.

[...] a gente acha que está bem organizadinho, mas, por exemplo, na semana passada eu vi um caso de uma moça que estava se deslocando para o polo, então, aconteceu um acidente com o carro dela. Ela não tinha para quem ligar! Então, pensei: - cadê a UAB? Por que nós deveríamos ter alguém a quem recorrer no caso de acontecer alguma coisa dessas. Assim, fiquei pensando que realmente há uma distância mesmo (T05).

[...] um tutor que se desloca para qualquer polo e não tem cobertura para isso, não tem um seguro. Ele vai somente com a diária, e só. O que quer que aconteça... se ele for roubado, sofrer um acidente, qualquer coisa do tipo, qualquer imprevisto... ele está por conta própria. Eu mesmo me desloco lá para Missão Velha/CE, vou de ônibus para Juazeiro; mas, qualquer coisa que acontecer comigo estou por conta própria. Qualquer coisa que acontecer: perder mala, ser assaltado, acontecer um acidente de avião, acontecer um acidente de ônibus, a universidade ou Instituto Virtual ou o governo não tem a menor responsabilidade sobre isso (T10).

[...] nessas situações, quando vamos solicitar as pessoas nos tratam mal, seja por telefone ou presencial. Uma vez precisei fazer três viagens, mas só tinha dois cheques. Como podemos viajar? A bolsa somente entra no décimo quinto dia útil do outro mês. Além disso, somos conhecidos por ‘professores boias frias’, pois num semestre estamos em Itapipoca/CE, em outro estamos em Brejo Santos/CE e no outro estamos não sei aonde (T11).

Tais aspectos, elencados anteriormente, constituem traços que qualificam a condição de precariedade das relações de trabalho. O trabalhador, nesse contexto, é inserido numa realidade laboral específica que, muitas vezes, o leva a se submeter às situações organizacionais que o colocam sob um determinado regime de exploração. Conforme Aquino (2011), nesse modelo socioeconômico impera o risco desregulado que conduz a uma conotação de instabilidade e de imprevisibilidade nociva. A referida situação remete a um contexto que minimiza as possibilidades de reivindicação, em vista da alteração desse cenário.

Nesse momento, alguns entrevistados, a fim de ilustrar tal conjuntura, citam como exemplo uma realidade que existe na instituição em que trabalha: o caso dos ‘professores substitutos’, muito embora esses tenham os benefícios garantidos aos efetivos, coisa que os bolsistas tutores não têm. Essa função se assemelha à condição do docente que atua na Educação a Distância, pois ambos se encontram como temporários, mas fato, existem algumas diferenças, mas a essência acaba sendo a mesma.

[...] eu sou contra a figura do professor substituto. (...) é porque exatamente não há esse vínculo, que eu acho importante, a fim de você se adaptar à instituição, na qual você está prestando serviço (T02)

[...] O professor substituto está em uma situação semelhante à nossa, pois também possuem um vínculo temporário (T03).

O profissional substituto assina um contrato com tempo determinado na instituição de ensino superior, não viabilizando a possibilidade dele se efetivar. Então, esta categoria profissional inicia seu trabalho na inviabilidade de desenvolver um projeto em longo prazo, no contexto acadêmico. Além disso, essa conjuntura laboral dificulta o processo de adaptação desses docentes, com os valores e crenças da instituição e com os outros profissionais que compõem a realidade de trabalho.

A insegurança e o medo de perder o emprego favorece a aceitação de condições precárias de trabalho. Essa situação é evidenciada mediante o aumento de contratos sob o regime do emprego temporário, a ampliação de subcontratos, o crescimento de terceirização e dos trabalhos informais (GARRIDO, 2006).

Em decorrência dessa realidade, os professores tutores, a partir de suas falas, levantaram questões implicadas ao modo de como se percebiam no contexto da Educação a Distância (EaD).

5.8 Percepções de si, no contexto da EaD

A função do professor tutor corresponde, para os participantes da pesquisa, uma forma de vínculo de trabalho que ainda necessita de um olhar mais comprometido por parte daquelas pessoas que criam e/ou ‘operacionalizam’ as políticas públicas voltadas para a área da Educação.

[...] eu acho que apesar de não ser a perspectiva de nossos governantes, eu acho que essa era para ser a área mais valorizada dentro do país, a questão de estímulo de verbas e coisas assim. Por que são através das mãos dos professores que saem todos os outros profissionais. Não existe um profissional que se faça sem um professor, nenhum, nenhum, nenhum (T01).
 [...] às vezes percebo que nossa área é esquecida. [...] acho que somos pouco valorizados por aqueles que fazem, que governam (T02).

Vê-se que os professores tutores expõem uma realidade em que, no primeiro momento da entrevista, aparece uma identificação profissional com o segmento em questão. Já em outro estágio do discurso, surgem menções resguardadas à desqualificação da área educacional. Uma realidade de trabalho que, além de dificultar a atuação do docente, repercute no processo de construção de uma carreira mais valorizada.

[...] nós somos uma pátria educadora, mas cortaram muitas bolsas por aí. Tem muita gente, por exemplo, sem bolsa no mestrado. Temos muito que avançar, principalmente no ensino médio e fundamental. A realidade das escolas é muito complicada. Precisamos valorizar mais os professores, pois sem eles... (T05).
 [...] a valorização do professor ou do profissional da educação a distancia, ainda acho que tenha muitos degraus a serem subidos. Muitos degraus mesmos. Você fica desmotivado. Mas, que houve uma melhora, sinto na pele e vejo que houve (T10).
 [...] eu acho que a educação tem vários pontos fracos que precisam melhorar: a valorização do profissional, não somente do professor, mas quem trabalha nos escritórios, secretarias; a valorização do espaço comunitário e essa conscientização das famílias junto das escolas, a fim dos alunos terem mais respeito e entenderem melhor o que está sendo passado para eles (T09).

A valorização do professor, colocada de uma forma mais ampla, emerge como algo fundamental nos discursos dos professores tutores, quando se remetem ao âmbito da educação. Para eles, essa categoria ainda não recebe o devido respeito dos governantes, nas amplas esferas: federal, estadual e municipal.

A desvalorização do trabalho do professor é uma pauta que ocupa lugar central nas discussões acerca da educação no Brasil. Não se pode esquecer que houve avanços, mas também se deve ter a consciência de que esses aspectos ainda precisam avançar mais e mais.

Na maioria das vezes, ainda lhes faltam condições para poderem exercer o ofício de professor. As principais deficiências que surgiram nas falas dos professores tutores, a fim de ilustrarem essa realidade foram: a falta de materiais, para desenvolverem sua atividade, a ausência de incentivos, tanto por parte dos governantes quanto pela sociedade como um todo, as péssimas condições que, às vezes, eles precisam enfrentar para poderem ministrar suas aulas; além dos salários que ainda estão abaixo daquilo que a profissão merece.

Cientes desse contexto que acomete a prática docente viu-se uma tendência, durante o processo de entrevistas, que parece ser generalizada, qual seja: o fato dos professores tutores narrarem a realidade da Educação a Distância (EaD) como um demonstrativo explícito dessa condição que o professorado brasileiro enfrenta na nossa sociedade.

[...] afinal, o trabalho que a gente desempenha é de professor. Não é um trabalho de tutor, no qual você apenas oriente, é de professor; pois, demanda você corrigir prova, elaborar questão, aplica prova, atribui nota, faz frequência, entre outras coisas que professores fazem. Até porque, se aquelas pessoas estão numa graduação, então as pessoas que estão fazendo essa tutoria são professores. O fato é que nós não temos uma infraestrutura, nós não recebemos, o que eu não sei se é da CAPES ou da UAB, um aparato que um professor deve receber. Às vezes, não parece que nós estamos dando aula numa graduação, mas sim, num curso de curta duração (T05).

[...] se você pegar à nível nacional a gente vê claramente algumas mudanças, poucas, sutis, mas algumas mudanças. Mas, em sua grande maioria, a figura do tutor ela não é uma figura visível. Porque se fosse uma figura visível essa voz seria escutada, mas ela não é. Então, no início do ano nós tivemos atrasos das bolsas, começa por aí, o tutor, o professor tutor recebe bolsa, já começou errado. Então, você tem uma qualificação e não recebe por ela. Porque você é bolsista, isso já uma forma de você retirar do profissional, eh, você é professor, quando você é pago apenas por tutoria, por bolsas, ele te tira àquela qualificação, do meu ponto de vista, né (T07).

[...] quanto à valorização do professor ou do profissional da educação a distância, ainda acho que tenha muitos degraus a serem subidos. Muitos degraus mesmo (T10).

Apesar da diferença que existe entre a atuação do docente e a função de tutor, este profissional que exerce a tutoria se vê como um professor. E como tal, eles salientam, por meio de seus discursos, que deve haver uma valorização de sua atividade,

seja referente a uma representatividade institucional, seja relacionada à melhoria de seus salários (que estão abaixo do salário mínimo instituído no Brasil), ou ainda com respeito à reformulação de seus vínculos laborais.

Essa realidade, segundo eles, acaba, muitas vezes, favorecendo uma intensa rotatividade entre aqueles que exercem a prática de tutoria, dada a cristalização dessas condições que não são favoráveis para o profissional que atua na Educação a Distância (EaD).

A própria estrutura, que é oferecida aos profissionais, que se aventuram no exercício desse ofício, permite que eles apenas fiquem, temporariamente, desempenhando a função de tutor, o que dificulta a própria evolução da modalidade de Educação a Distância (EaD).

Os professores tutores reforçam, ainda, que os governantes deveriam levar em consideração alguns pontos que denominam como reais, do exercício prático de suas funções, tendo em vista usarem suas experiências a fim de melhorarem o funcionamento da dinâmica da Educação a Distância (EaD).

Como exemplo, os tutores citam uma questão implicada ao período em que eles precisam responder aos alunos após executarem suas aulas presenciais. Segundo os professores tutores, fica sob sua responsabilidade acessar o sistema em até 48 (quarenta e oito) horas, logo que a disciplina fica disponível *on-line* para os discentes. Porém, isso ocorre durante o momento em que esses profissionais estão nos polos. Então, essa conjuntura se torna complexa para eles que, muitas vezes, não possuem uma conexão de internet disponível, devido à possibilidade de estarem no traslado; ou na hospedagem que ficam não possuir esse recurso temático; ou, ainda, o próprio polo apresentar uma infraestrutura deficitária.

Outro ponto que emerge é a possibilidade de se criar uma estrutura mais semelhante ao presencial, em termos de conteúdo para o aluno e para o professor tutor. Por exemplo, uma institucionalização do curso a distância permitiria que houvesse um processo de seleção mais sério, mais rígido, com professores efetivos, com maior liberdade tão equivalente ao professor do presencial, referindo-se, ainda, a possibilidade de estruturar ou modificar seu conteúdo que será ministrado nas aulas.

Por meio desse formato, o professor teria a liberdade de organizar o seu conteúdo, de determinar o que poderia ser visto, de reciclar, no ano seguinte, aquilo que

não deu certo. Além disso, salienta que a modalidade de Educação a Distância (EaD) precisa desenvolver práticas de extensão e pesquisa e não, ficar somente atrelada ao ensino.

Vale salientar que todos os participantes da investigação, durante o processo de entrevista, se auto denominaram 'professores tutores', pois, segundo eles inexistia uma diferenciação evidente, em termos práticos, entre os seus afezeres e os da docência, principalmente no que diz respeito suas interações com os alunos.

Reconhece-se que o contexto atual da Educação a Distância (EaD) apresentou grandes avanços, com a intensa implementação das tecnologias da informação e comunicação (TICs), contudo, presencia-se um real paradoxo, quando se analisa a situação daqueles que integram esse âmbito, ressaltando a condição do professor tutor.

Por conseguinte, procura-se, no próximo capítulo, reunir aqueles componentes considerados pertinentes para a finalização dessas reflexões, promovendo um diálogo entre os aspectos teóricos e os dados empíricos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi realizado entre os anos de 2013 e 2015, tendo por contexto da pesquisa o âmbito da Educação a Distância (EaD) do tipo *on-line* e os sujeitos participantes foram os professores tutores do Curso de Letras (Português-Inglês-Espanhol) de uma Instituição de Ensino Superior Pública (IESP).

O objetivo geral foi analisar o modo como os professores tutores vivenciam a articulação entre tempo e trabalho, num contexto em que se evidencia o predomínio de um modelo laboral estruturado, a partir de arranjos flexíveis.

Salienta-se que a escolha por uma abordagem qualitativa e a opção pelos recursos metodológicos: entrevista semiestruturada, diário de campo, gravador e o método de análise sociohermenêutico, se mostraram elementos eficientes e satisfatórios na trajetória desta investigação.

Deve-se ressaltar, ainda, que o processo investigativo revelou a complexidade da composição do quadro docente da EaD, o que gerou a necessidade de investigar um pouco além do público inicialmente previsto para análise, como foi o caso dos conteudistas e/ou coordenadores de disciplina, que ajudaram a reunir relevantes informações sobre a dinâmica de trabalho dos sujeitos centrais deste estudo, os professores tutores.

Diante disso, viu-se que a estrutura da organização do trabalho e a dinamicidade das relações interpessoais, que compõem o funcionamento da EaD desencadearam um redimensionamento da temporalidade laboral, no que concerne a sua distribuição (flexibilização), sua duração (jornada de trabalho) e sua intensificação (CARDOSO, 2007). Esse processo gerou repercussões nos modos de viver e subjetivar das pessoas.

Uma das primeiras questões que se precisas apontar é o aspecto social do tempo, que se constitui por meio das interações sociais. A tensão entre individual e coletivo favorece que essa temporalidade incorpore um significado e um sentido único para aquele que o vivencia.

Desse modo, é importante reconhecer a característica quantitativa do tempo, mas não e pode esquecer também sua faceta qualitativa, uma vez que cada acontecimento tem uma posição única e fisionomia própria, determinada por sua relação com a realidade e com a possibilidade de sua vivência.

Com isso, vê-se uma temporalidade laboral heterogênea e fragmentada, na qual suas características podem expressar elementos que apontam para as transformações que diversos segmentos da sociedade sofreram. As vivências dos professores tutores revelam uma variabilidade de tempos sociais existente numa mesma realidade de trabalho.

Conforme destacado, a vivência individual do tempo de trabalho apresenta traços únicos e subjetivos. No entanto, não se pode deixar de considerar, também, as repercussões que as influências exteriores (social, econômica, política, cultural, histórica e outras) geram na dimensão temporal desse indivíduo social.

Posto esses aspectos, tem-se uma temporalidade laboral, parafraseando uma premissa kantiana, que apresenta uma ‘possibilidade de coexistência’ com diferenciados tempos sociais (compreendido como a convivência com as temporalidades demandadas por outras atividades sociais).

Por meio dessa conjuntura, pode-se observar como o cenário social produz discursos e como estes constroem a realidade que, geralmente, é refletida na ideologia dos grupos sociais (nas relações de poder e visão de mundo), e explicitada, no caso dos professores tutores, mediante a forma como a temporalidade é organizada, tendo em vista as relações de trabalho.

Os discursos dos professores tutores da Educação a Distância (EaD) ressaltam uma configuração laboral demarcada por uma aparente flexibilidade do tempo de trabalho, que é vista por esses profissionais como sendo um relevante requisito no momento em que optam por esse espaço de atuação, em contraposição a diversos condicionantes desfavoráveis, tais como: vínculo laboral temporário, inexistência de proteção trabalhista, baixa remuneração, etc.

Isto faz emergir discussões acerca do teletrabalho, uma modalidade laboral que se desenvolve, predominantemente, fora no âmbito organizacional, podendo ser desempenhado em diferenciados espaços (casa, carro, praças e trabalho). Esse aspecto, na maioria das vezes, atrativo sugere certa ‘comodidade’ para aqueles profissionais, cuja dinâmica laboral se estrutura sob essa perspectiva. Esta configuração de trabalho, entretanto, não deixa de possuir as suas ‘armadilhas’. A noção que o trabalhador tem de ausência de controle e de vigilância se torna ‘ilusória’, uma vez que essas formas se manifestam sutilmente.

O gerenciamento do tempo social desses profissionais se torna também uma questão paradoxal, pois ao mesmo tempo em que ele pode organizar seu tempo de trabalho de maneira flexível, deve ter a cautela para não dissolver o exercício laboral em outras temporalidades de seu cotidiano.

A temporalidade laboral dos tutores personifica uma tendência modular, ou seja, constata-se uma ‘plasticidade’ na sua forma de estruturação. Desse modo, percebe-se que as jornadas tradicionais, caracterizadas pela sincronização e tempos regulares, dão lugar a períodos de trabalho mais fragmentados e individualizados, sem uma regularidade predominantemente estabelecida, até porque a tutoria, para a maioria dos entrevistados, não é a atividade laboral principal, mas uma atividade complementar.

Mediante esse aspecto, resguardada a flexibilização da jornada de trabalho, observa-se que há uma diluição da temporalidade laboral para outros tempos sociais, cujas repercussões podem interferir no cotidiano desses profissionais (lazer, família, cultura).

A ausência de uma delimitação quanto à fronteira que separa o tempo de trabalho e o tempo de não trabalho, se torna uma questão relevante nos discursos dos professores tutores. O exercício da prática do professorado da Educação a Distância (EaD) apresenta uma tendência/inclinação de ser exercida durante aqueles períodos considerados convencionais para o tempo livre, como: turno da noite, finais de semana e feriados.

Essa maleabilidade ocorre devido às possibilidades existentes no uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) aliadas a esse campo de atuação. O aspecto flexível do trabalho, desse modo, sugere certa autonomia na organização individual das atividades a serem executadas. A esse respeito, Marcuse (1997), em suas reflexões buscava expor a predominância de uma determinada ‘racionalidade técnica’. Não se pode esquecer, entretanto, que esse aspecto, por sua vez, se expressa pelo uso da tecnologia como forma de controle e coesão social – um controle que começa com a introdução das máquinas nas fábricas e se estende para toda forma de organização da vida social.

Na estrutura flexível de produção, observa-se uma liberação ante o modelo tradicional de trabalho (industrial), do espaço e do tempo fixo. Aquelas normas e regulamentos implicados às tarefas se tornam mais maleáveis para o trabalhador. As

estruturas convencionais de gerenciamento, mais rígidas e autoritárias, são deslocadas para outras formas de controle, tais como: motivação, concentração e desejo.

Outra questão importante nessas observações se refere à chamada polidocência, que emerge como um aspecto que ainda precisa ser mais bem debatido, por parte dos profissionais que compõem essa estrutura. Uma atuação de forma integrada possibilita uma operacionalização mais eficiente no exercício desse tipo de docência, além de viabilizar um desenvolvimento satisfatório do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Para tanto, essa atuação coletiva precisa melhorar, em certos requisitos, como por exemplo, no aspecto da comunicação entre os envolvidos. Essa questão apareceu de forma contundente durante a investigação, nas falas dos professores tutores e professores conteudistas/coordenador de disciplina.

Essa divisão pedagógica no âmbito da Educação a Distância (EaD) demonstra a existência de uma relação de interdependência entre os envolvidos nessa estrutura educacional. Ressalta-se que essas partes que compõe a chamada polidocência não gozam as mesmas prerrogativas, no que concerne à autonomia para decidir, planejar e executar uma determinada ação no contexto de ensino e de aprendizagem ou alguma diretriz no funcionamento do curso a distância como um todo.

Evidencia-se, também, uma lógica diferenciada na organização desse tipo de trabalho, cujas configurações primam pela variabilidade e pela maleabilidade das relações. Isso induz a pensar sobre uma nova forma de vínculo laboral, pautada na flexibilização das relações de trabalho que, na maioria das vezes, ilustra a condição de precariedade desses profissionais.

Os professores entrevistados trouxeram, em seus discursos, o fato da função de tutoria na EaD estar associada, num primeiro momento, a uma prática que servirá para complementar suas rendas. Muitas vezes, precisam se submeter a ministrarem inúmeras disciplinas com o objetivo de ampliar seu salário final e a estrutura da Educação à Distância favorece esse fim.

A precariedade da condição do trabalho, por via da fragilização das normas e regulamentos trabalhistas, também se configurou um aspecto contundente nos discursos dos professores tutores. Destacaram a função de tutoria como estando caracterizada, predominantemente, por se encontrar numa situação atípica à legislação trabalhista brasileira.

Já um traço de precarização identificado na função do professor tutor, explicitados nas falas dos entrevistados, foram os aspectos relacionados ao processo de intensificação das relações de trabalho. A velocidade, a cadência, o ritmo, a duração, e outros fatores são elementos encontrados nas falas desses trabalhadores que, em certos momentos, estão implicados a uma carga elevada de trabalho, tendo em vista o exercício da tutoria que, na maioria dos casos, está associado a outra prática laboral.

A valorização do professor, colocada de uma forma mais ampla, emerge como algo fundamental nos discursos dos professores tutores, quando se remetem ao âmbito da educação. Para eles, essa categoria ainda não possui o devido respeito dos gestores públicos nas amplas esferas: federal, estadual e municipal. Os avanços não deixaram de ser mencionados, mas o caminho em direção a uma melhora mais substancial não deve ser esquecido.

Não se pode perder de vista, ainda, que a reestruturação do tempo, por meio das transformações no mundo do trabalho, é capaz de repercutir no processo de construção de novas configurações subjetivas, pois, entende-se que a subjetividade dos indivíduos é moldada no registro social, em torno das vivências cotidianas.

Por fim, considera-se que as reflexões que envolvem o processo de flexibilização das relações laborais em que se situa este estudo, ‘abrem caminho’ para outras possibilidades de investigação, as quais favoreçam o surgimento de diferentes questionamentos acerca dessa importante temática.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, J. **Consignas**. Buenos Aires: Amorrortu, 1969.
- AGUIRRE, B.; MARTINS, C. **A pesquisa qualitativa de enfoque etnográfico**. Coimbra: Grácio, 2014.
- ALONSO, E. **La mirada cualitativa en sociología**. Madrid: Fundamentos, 1998.
- ALVES, G. **Dimensões da Reestruturação Produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. Bauru: Praxis, 2007.
- ALVES, R. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a distância**. O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 9-13.
- AMARAL, M. Dilthey. Conceito de vivência e os limites da compreensão nas ciências do espírito. **Trans/Form/Ação**. São Paulo, v. 27, n. 02, p. 51-73, jun./dez. 2004.
- AMOSSÉ, T.; GOLLAC, M. Intensité du travail et mobilité professionnelle. **Travail et Emploi** [online], v. 113, p. 59-73, jan./mar. 2008. Disponível em: <<http://travailemploi.revues.org/2307>>. Acesso em: 23 abr. 2014.
- ANTUNES, R; BRAGA, R. **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, R. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ANTUNES, R. **Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1999.
- AQUINO, C. A. B. **Tiempo y trabajo: un análisis de la temporalidad laboral en el sector de ocio e hostelería y turismo y sus efectos en la composición de los cuadros temporales de los trabajadores**. 2003. xx f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Departamento de Psicología Social, Universidad Complutense, Madrid, 2003.
- AQUINO, C. Transformações no modelo industrial, ‘novos’ trabalhos e nova temporalidade. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 19, edição Especial, p.21-28, dez. 2007.
- AQUINO, C. O Processo de precarização laboral e a produção subjetiva: um olhar desde a psicologia social. **O público e o privado**, Fortaleza, n. 11, p. 167-176, jan./jun. 2008.
- AQUINO, C. Reestruturação da temporalidade laboral a partir do discurso dos trabalhadores do turismo. **Caderno de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v.

12, n. 2, p. 271-283, dez. 2009.

ARAÚJO, S. Dilthey e a Hermenêutica da vida. **Cadernos de Educação**. Pelotas, v. 28, p. 235 - 254, jan./jun. 2007.

BASTOS, A.; CARDOSO, B.; SABBATINI, C. **Uma visão geral da educação a distância**, 2000. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/viewFile/112/pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2013.

BAUDRILLARD, J. **Simulacros e simulação**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1991.

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BELLONI, M. **Educação a distância**. 3ª edição. Campinas: Autores Associados, 2003.

BERIAIN, J. Las formas complejas del tiempo en la modernidad. **Acta Sociológica**, v. 49, p. 71-99, mai./ago. 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/18705>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

BERIAIN, J. El triunfo del tiempo Representaciones (culturales de temporalidades sociales). **Política y Sociedad**, v. 25, p. 101-118, 1997. Disponível em: <<https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO9797230101A>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

BERIAIN, J. **Aceleración y tiranía del presente: la metamorfosis en las estructuras temporales de la modernidad**. Barcelona: Anthropos, 1999.

BIROCH, R.; POZZEBON, M. Theorizing in Distance Education: The Critical Quest for Conceptual Foundations. **Journal of Online Learning and Teaching**. v. 7, n. 4, dez. 2011. Disponível em: <http://jolt.merlot.org/vol7no4/birochi_1211.htm>. Acesso em: 20 abr. 2014.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: MartinsFontes, 2009.

BRASIL. Portaria 2253 de 18 de outubro de 2001, Brasília: **Ministério da Educação**, 2001. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/portarias/2001/por_2001_2253_MEC_regulamentacao_oferecimento.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2014.

BRASIL. Decreto 5.800 de 8 de junho 2006. Brasília: **Ministério da Educação**, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 31 jan. 2014.

BRASIL. Portaria normativa nº 9 de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Brasília: **Ministério da Educação**, 2009. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2014.

BRASIL. Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: **Casa Civil**, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm>. Acesso em: 01 fev. 2014.

BRASIL. Lei 11.982 de 16 de julho de 2009. Acrescenta parágrafo único ao art. 4º da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, para determinar a adaptação de parte dos brinquedos e equipamentos dos parques de diversões às necessidades das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Brasília: **Casa Civil**, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11982.htm>. Acesso em: 02 fev. 2014.

BRASIL. Resolução/FNDE/CD/nº 26 de 05 de junho de 2009. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009. Brasília: **Ministério da Educação**, 2009; Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao_fnde_n26.pdf>. Acesso em: Acesso em: 02 fev. 2014.

BRASIL. **Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais anísio texeira. Ministério da Educação**. Principais resultados Censo 2013. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8>. Acesso em: 03 mar. 2014.

CAMPOS, F.; COSTA, R.; SANTOS, N. **Fundamentos da Educação a Distância, Mídias e Ambientes Virtuais**. Juiz de Fora: Editar, 2007.

CARDOSO, A. **Tempos de trabalho, tempos de não trabalho: vivências cotidianas de trabalhadores**. 2007. 354 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CARVALHO, L. Metodologia qualitativa em pesquisa sobre formação de professores: narração de uma experiência. **Perspectivas Online**, v. 1, n. 4, p. 9-24, 2007. Disponível em: <http://seer.perspectivasonline.com.br/index.php/revista_antiga/article/view/269>. Acesso em: 30 mai. 2014.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTELLS, M. **Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COELHO, A. **Construção do discurso da sustentabilidade: uma prática de análise sociológica do discurso no campo organizacional**. 2012. 308 f. Tese (Doutorado em Administração e Turismo) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade do Vale do Itajaí, Biguaçu, 2012.

COELHO, C. A comunicação virtual segundo Levy e Baubrigard. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Computação, 2001, Campo Grande. **Congresso**, 2001. Disponível em: <http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/baudrillard01.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2014.

CONDE, F. **Análisis sociológico del sistema de discursos**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2009.

CONSTANTINO, R. **Economia do indivíduo: o legado da Escola austríaca**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2009

COSTA, A.; AQUINO, M. Industrialização do ensino e política de Educação a Distância. **Ciência em movimento**. Brasília. Universidade Católica de Brasília. v. 13, n. 26, 2011. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ipa/index.php/EDH/article/view/102/66>>. Acesso em: 23.12.2014.

COSTA, J. Modelos de Educação Superior a Distância e Implementação da Universidade Aberta do Brasil. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 15, n. 2, p. 09-16, 2007. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/63/53>>. Acesso em 17 ago. 2014.

CRESPI, F. **Manual de sociologia da cultura**. Lisboa: Estampa, 1997.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho: a intensificação do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008.

DE MASI, D. **O futuro do trabalho: fadiga e ócio na sociedade pós-industrial**. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

DILTHEY, W. **Introducción a las Ciencias del Espiritus**. México: Fondo de Cultura Económica. 1949.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ERNST M. **La flexibilité du temps de travail: entre autonomie et contraintes. Une étude de cas en Suisse**. 2003. 599 f. Tese (Docteur de sociologie) – Ecole doctorale ETE (Entreprise, Travail, Emploi). Université de Marne-la-Vallée, France, 2003.

FARIA, A.; SALVADORI, Â. A Educação a Distância e seu movimento histórico no Brasil. **Revista das Faculdades Santa Cruz**, v. 8, n. 1, p. 15-22, jan./jun. 2010.

FERRUGINI, L.; SOUZA, D.; SIQUEIRA M.; CASTRO, C. Educação a distância como política de inclusão: um estudo exploratório nos polos do sistema universidade aberta do Brasil em Minas Gerais. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 01-21, abr. 2013.

FONTANELLA, B.; RICAS, J.; TURATO, E. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Caderno de Saúde Pública**, v. 01 n. 24, p. 17-27, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, K. Um panorama geral sobre a história do ensino a distância. In: ARAÚJO, B.; FREITAS, K. **Educação à distância no contexto brasileiro**: algumas experiências da UFBA. Salvador/BA, 2005, p. 57-68.

GARCIA A. **Educación a distancia hoy**. Madrid: UNED, 1994.

GARRIDO, A. **Sociopsicología de trabajo**. Barcelona: UOC, 2006.

GARRISON, R. Theoretical Challenges for Distance Education in the 21st Century: A shift from structural to transactional issues. **The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 1, n. 1, jun. 2000.

GENIN, E. **La porosité des temps chez les cadres. Proposition d'un modèle d'interactions entre temps personnel et temps professionnel**. Tese. 447 f. (Doctorat en Sciences de Gestion) - École des Hautes Études Commerciales, France, 2007. Disponível em : <<https://tel.archives-ouvertes.fr/pastel-00004610/document>>. Acesso em: 12 mai. 2014.

GIOLO, J. A Educação a Distância e formação de professores. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a13.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2014.

GODOI, C.; COELHO, A.; SERRANO, A. Elementos epistemológicos e metodológicos da análise sociológica do discurso: abrindo possibilidades para os estudos organizacionais. **Revista O&S**, Salvador: v. 21, n. 70, p. 509-536, jun./set. 2014.

GOLLAC, M. L'intensité du travail. **Revue Économique**. v.56, p. 217-236, jun./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cairn.info/revue-economique-2005-2-page-195.htm>>. Acesso em: 13 jan 2015.

GRISCI, C. Trabalho imaterial, controle rizomático e subjetividade no novo paradigma tecnológico. **RAE-eletrônica**, v. 7, n. 1, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/raeel/v7n1/a05v7n1.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2013.

GRISCI, C.; SCALCO, P.; JANOVIK, M. Modos de Trabalhar e de Ser de Motoboys: a vivência espaço-temporal contemporânea. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 27, n. 3, p. 446-461, set. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n3/v27n3a07.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2013.

GRISCI, C. Trabalho, tempo e subjetividade e a constituição do sujeito contemporâneo. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, Edição Especial Temática, p. 87-106, 1999.

GRISCI, C. Trabalho, Tempo e Subjetividade: impactos da reestruturação produtiva e o papel da psicologia nas organizações. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 19, n. 1, p. 2-13, 1999. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v19n1/02.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2013

GUARESCHI, P. **Psicologia Social Crítica: campo prático de libertação**. Porto Alegre: Edicpurs, 2004.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 1996.

HARVEY, D. **La condición de la posmodernidad: investigación sobre los orígenes del cambio cultural**. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1999.

HERMIDA, J.; BONFIM, C. A educação a distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR on-line**, n. Especial, p. 166-181, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art11_22e.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2013.

HOLMBERG, B. The evolution of the character and practice of distance education. **Open Learning**, v. 10, n. 2 jun. p. 47-53, 1995. Disponível em: <<http://www.c31.uni-oldenburg.de/cde/found/holmbg95.htm>>. Acesso em 10.11.2014.

IBÁÑEZ, J. **Más allá de la sociología: el grupo de discusión: teoría y crítica**. Madrid: Siglo Veintiuno, 2003.

IÑIGUEZ, L. **Manual de análise do discurso em ciências sociais**. Petrópolis: Vozes, 2004.

KEEGAN, D. **The foundations of distance education**. 3st edition. London/New York: Routledge, 1996. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=HuZkAgAAQBAJ&pg=PT2&lpg=PT2&dq=The+foundations+of+distance+education+London+Croom+Helm&source=bl&ots=MfU7dJON75&sig=GvwCd3rONlyn594OfYMIxm1tzrw&hl=ptBR&sa=X&ved=0ahUKEwiG_rCM7_TJAhXKfZAKHel0ClS06AEIITAA#v=onepage&q=The%20foundations%20of%20distance%20education%20London%3A%20Croom%20Helm&f=false>. Acesso em: 03 dez. 2014.

LALLEMENT, M. Temps, travail, sujet: enjeux et perspectives des transformations contemporaines. **Journée d'étude - Tiempos, actividades, sujetos: una mirada desde la perspectiva de género**. Edição 18, Madrid, Escuela de Relaciones Laborales, 2005. Disponível em: <<http://www.ucm.es/data/cont/docs/183-2013-05-10-Michel%20Lallement.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2014.

LANDIM, C. **Educação à Distância**: algumas considerações. Rio de Janeiro: [s.n.] Edição do autor, 1997.

LANE, S. Um pouco da história da Psicologia Social no Brasil. **Anthropos**, v. 156, p. 72-76, mai. 1993.

LAZZARATO, M.; NEGRI, A. **Trabalho Imaterial**. Rio de Janeiro: DP & A editora, 2001.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1990.

LEITE, M. Nuevos desafíos en el mundo del trabajo. **Sociología del Trabajo**, Madri, n. 36, p. 03-32, 1999.

LENCASTRE, J. Educação on-line: análise e estratégia para criação de um protótipo. In: JUNIOR, J.; COUTINHO, C.. **Educação on-line**: conceitos, metodologias, ferramentas e aplicações. Curitiba: Editora CRV, 2012, p. 129-138.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LOPES, C. **Regulação da radiodifusão educativa**. Brasília: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, 2011. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br>>. Acesso em: 29. de nov. de 2013.

MARCUSE, H. Algumas Implicações Sociais da Tecnologia Moderna, In: MARCUSE, H. **Tecnologia, Guerra e Fascismo**. Editor Douglas Kellner, São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1997, p. 71-104.

MARTINS, C. Educação para o ócio no trabalho: potencializando sujeitos para a vida. In: CUENCA, M.; MARTINS, C. **Ócio para viver século XXI**. Fortaleza: As Musas, 2008, p. 219-248.

MARX, K. **O capital**. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1968.

MASI, D. **O futuro do trabalho**: fadiga e ócio na sociedade pós-industrial. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. Rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

MIGUÉLEZ, F. La flexibilidade Laboral, **Trabajo**, v. 13, p. 17-36, jan. 2004. Disponível em:

<<http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/trabajo/article/view/151/247>>. Acesso em: 25 dez. 2013.

MILL, D. **Educação a Distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na idade média**. 2006. 322 f. Tese. (Faculdade de Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MILL, D. **Docência virtual: uma visão crítica**. Campinas: Papirus, 2012.

MIOLA, A.; BAGETTI, S. **Ambiente virtual: Moodle**. Santa Maria: Colégio Politécnico /Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

MONTERO, M. La construcción psicosocial del tiempo y el cambio social. **Orientación y Sociedade [on-line]**. v. 2, 2000. Disponível em: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2968/pr.2968.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2014.

MOORE, M. Theory of transactional distance. In: KEEGAN, D. **Theoretical Principles of Distance Education**. 1st Edition. London/New York: Routledge, 1993, p. 22-38. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=3eHpsBphit8C&pg=PT26&lpg=PT26&dq=didactic+underpinnings&source=bl&ots=gDMeTwwPx&sig=swBKkpODPkeFYGlpwNwtVOVMFM&hl=ptBR&sa=X&ved=0ahUKEwivlYU66PTJAhXHHJAKHeW9ABQQ6AEIJzAB#v=onepage&q=didactic%20underpinnings&f=false>>. Acesso em: 14 mai. 2014.

MORAN, J.M. Contribuições para uma pedagogia da educação online. In M. SILVA. **Educação Online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola. 2003, p. 39-50.

MOTA, R.; CHAVES F., CASSIANO, S. A universidade aberta do Brasil: democratização do acesso à educação superior pela rede pública de educação a distância. In: CHAVES F. **Desafios da educação a distância na formação de professores**. Brasília: MEC – Secretaria de Educação a Distância, 2006. p. 13-26.

NARDI, H. **Ética, trabalho e subjetividade: trajetórias de vida no contexto do capitalismo contemporâneo**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

NETO, A. **Cenários e modalidades da EAD**. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2012.

NETO, N. **Perspectivas teóricas de Otto Peters para a Educação a Distância**. 2012. 88 f. Dissertação. (Departamento de Educação) - Pontifícia Universidade Católica, Goiás, 2012.

NILES, J. **Telecommunications - Transportation Tradeoff: Options for Tomorrow**. New York: John Wiley & Sons, 1976.

OLIVEIRA, F.; ESTEVES, E.; BERNARDO, M.; SATO, L. Psychologie sociale du travail: rencontres entre recherche et intervention, **Bulletin de psychologie**, v. 68 (2), n.

536, p. 93-104, 2015. Disponível em: <http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=BUPSY_536_0093>. Acesso em: fev. 2015.

OLIVEIRA, G. **A educação a distância no contexto educacional brasileiro**. Cuiabá: NEAD/UFMT, 2006. Disponível em: <http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/ead_contexto_educacional.pdf>. Acesso em: 13.10.2014.

PAGÁN, R. Diferencias salariales entre el empleo a tiempo completo y parcial. **Revista de economía aplicada**, v. 15, n. 43, p. 05-47, 2007. Disponível em: <<http://www.revecap.com/revista/numeros/43/pdf/pagan.pdf>>. Acesso em : 03 nov. 2014.

PAUGAM, S. **Le salaríe de la précarité**. Les nouvelles formes de l'intégration professionnelle, Paris: PUF, 2000.

PETERS, O. **A Educação a Distância Em Transição: Tendências e Desafios**. Rio Grande do sul: UNISINOS, 2003.

PETERS, O. **Distance education and industrial production: a comparative interpretation in outline**, 1967. Disponível em: <<http://www.c31.uni-oldenburg.de/cde/found/peters67.htm>>. Acesso em: 27 nov.2014.

PRETI, O. **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT, 1996.

RESCHER, N. **Razón y valores en la era científico-tecnológica**. Paidós, Barcelona 1999.

RICHARDSON, J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: UNICAMP, 2001.

RISCAL, S. A educação solitária. In: SOUZA, D.; SILVA, R.; FLORESTA, G. **Educação a distancia: diferentes abordagens críticas**. São Paulo: Xamã, 2010, p. 53-75.

ROSENFELD, C. Autonomia e trabalho informacional: o teletrabalho. In: **XXIX Encontro Anual da ANPOCS**, 2005, Caxambu: GT Trabalho e Sindicato na sociedade contemporânea. Disponível em: <http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=3868&Itemid=318>. Acesso em: 28 dez. 2014.

ROSENFELD, C.; ALVES, D. Teletrabalho. In: CATTANI, D.; HOLZMANN, L. **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto Alegre: UFRGS, 2006, p. 304-307.

RUIZ, J. Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas. **Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research**, v. 10, n. 2, mai. 2009. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1298/2776>>. Acesso em: 23 ago. 2014.

SALIS, V. **Ócio criador, trabalho e saúde**. São Paulo: Claridade, 2004.

SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. L. **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012.

SATO, L.; BERNARDO, M.; OLIVEIRA, F. Psicologia social do trabalho e cotidiano: a vivência de trabalhadores em diferentes contextos micropolíticos. **Psicologia para América Latina**, n.15, dez. 2008. <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1870-350X2008000400010&script=sci_arttext>. Acesso em 22 ago.2014.

SEGENREICH, S. Prouni e UAB como estratégias de EAD na expansão do Ensino Superior. **Pro-posições**. Campinas, v. 20, n. 2 (59), p. 205-222, mai./ago., 2009.

SEGRERA, F. Tendencias de la Educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. **Avaliação**, Sorocaba, v.13, n. 02, p. 267-291, jul. 2008. Disponível em: <<http://www.ses.unam.mx/curso2014/pdf/LopezSegrera2008.pdf>>. Acesso em: 15.04.2015.

SENNET, R. **A corrosão do caráter**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SENNET, R. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record., 2006.

SILVA, C.; FIGUEIREDO, V. Ambiente virtual de aprendizagem: comunicação, interação e afetividade na EaD. **Aprendizagem em EaD**. Taguatinga – DF. v. 1. p. 01-16, out. 2012. Disponível em: <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/raead/article/viewFile/3254/2229>>. Acesso em: 15 de mai. 2015.

SUE, R. **Temps et ordre social**. Paris: PUF, 1995.

THOEMMES, J. Sociologie du travail et critique du temps industriel. **Les temporalités dans les sciences sociales**, n. 08, 2008. Disponível em: <<http://temporalites.revues.org/92>>. Acesso em 02 mai.2014.

THOMPSON, E. Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial. In: THOMPSON, E. **Costumes em comum**, São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 267-304.

TODOROV, J.; MOREIRA, M. Psicologia, comportamento, processos e interações. **Psicologia: reflexão e crítica**. v. 22, n. 3, p. 404-412, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v22n3/v22n3a11>>. Acesso em: 22 de dez. 2014.

VAN DIJK, A. **Cognição, discurso e interação**. 6ª edição. São Paulo: Contexto, 2004

ZUIN, A. Educação a distância ou educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação e Sociedade**. Campinas: v. 27, n. 96 - Especial, p. 935-954, 2006.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ENTREVISTA

1. Instruções:

Participando do estudo você está sendo convidado a fazer parte de uma entrevista, a fim de elencarmos informações que substanciem a presente investigação científica.

- a) A entrevista será composta por quatro perguntas;
- b) A aplicação da entrevista tem uma duração média de 45 minutos;
- c) A realização do procedimento se dará em um único encontro.

2. Dados dos entrevistado:

- a) Identificação (código):
- b) Sexo biológico: Masculino () / Feminino ()
- c) Local de trabalho:
- d) Cargo:

3. Perguntas:

01.	Como se organiza a sua jornada de trabalho?
02.	Descreva a sua atividade?
03.	Como você enxerga o profissional que atua na Educação on-line?
04.	Comente sobre sua experiência na área da Educação?