

ESTUDO SOBRE RELAÇÕES DE TRABALHO EM SISTEMAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA MEDIADA POR TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO¹

Daniel Mill²
Fernando Fidalgo³.

RESUMO

Este artigo discute as relações estabelecidas entre os trabalhadores da educação a distância mediada por videoconferência e por ambientes virtuais de aprendizagem, passando, inclusive, pela questão das possibilidades de organização desses trabalhadores tanto para desenvolverem suas atividades quanto para defenderem seus direitos já conquistados e reivindicarem condições de trabalho mais justas ou menos precárias.

PALAVRAS-CHAVE: TRABALHO DOCENTE, EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.

ABSTRACT

This work suggest the analysis of constitutive elements of teaching work process in the education at a distance aided by videoconference and by virtual means of apprenticeship (EAD-v), exploring the explaining categories of its specificity, the management and organization process of virtual pedagogic work as well as the work relations and the established relations with the knowledge in this range. Finally, how is configured the work process in systems of EAD-v? As a result, a mapping was presented about the work process in EAD-v systems where emerging of new category of workers in education were observed, perverse collective work, notable insufficiency and intensification of work, apart from strong influences and implications of the productive re-structuring process about the educational process in EAD-v systems.

KEY-WORDS: WORK PROCESS, EDUCATION AT A DISTANCE, EDUCATIONAL TECHNOLOGY, VIRTUAL WORKER

¹ Trabalho resultante de investigação, em nível de mestrado, desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (UFMG) e concluída em julho de 2002. A pesquisa foi financiada pela Fapemig e teve apoio do Paped/Capes.

² Mestre em Educação, professor da Faculdade de Educação/UEMG e coordenador do Núcleo de Estudos sobre Educação, Comunicação e Tecnologia (NECT-FAE/UEMG).

³ Doutor em Educação, professor da Faculdade de Educação/UEMG e presidente da APUBH- UFMG.

INTRODUÇÃO

Sob pena de estar incompleta, a análise do processo de trabalho deve passar pelas *relações de trabalho* constituídas pelo grupo de trabalhadores envolvidos em certo conjunto de atividades. Entretanto, além dessa análise das relações de trabalho, para compreender o processo de trabalho em sua totalidade, é preciso analisar, conjuntamente, as formas de gestão dos processos de trabalho, o modo como se organiza o trabalho, as relações de saber estabelecidas entre os trabalhadores, bem como a logística de funcionamento e a caracterização das instâncias em questão⁴. Sob essa perspectiva, MILL (2002) desenvolveu alguns estudos direcionados para o processo de trabalho em sistemas de educação a distância mediada por videoconferência ou por ambientes virtuais de aprendizagem.

Dentre esses estudos desenvolvidos, enfocaremos, neste artigo, as relações de trabalho travadas em instâncias que oferecem cursos pela modalidade de educação a distância mediada por videoconferência ou por ambientes virtuais de aprendizagem. Serão analisadas as relações de trabalho travadas no interior das unidades de educação a distância (ou mesmo no interior das instituições mantenedoras das unidades). Aqui, serão discutidos aspectos como a caracterização do ambiente de trabalho nas unidades virtuais de educação investigadas, as relações hierárquicas e de autoridade, questões como a autonomia, relações entre os trabalhadores e, entre outros detalhes, serão discutidas as condições objetivas de desenvolvimento do trabalho.

Trabalhando com a condição precária de escassa literatura sobre o assunto para fundamentar e orientar tal discussão, com a perspectiva de consciência da importância da compreensão das relações de trabalho estabelecidas no interior das unidades de educação a distância virtual e, ainda, trabalhando com o objetivo de contribuir efetivamente para o debate acerca do desenvolvimento de sistemas de educação a distância,

⁴ Entre os autores com discussões tangenciando o processo de trabalho na educação a distância, levantados por MILL (2002), podem ser mencionados os trabalhos de LITWIN (2001), MANSUR (2001), MILL e FIDALGO (2001), RAMAL (2001), NEVES e CUNHA FILHO (2000), KENSKI (1998), BELLONI (1999), MANUAL (1999), SANCHO (1998), LION (2001), MARQUÉS e FERRÉS (1996), DELORS (1996), FIDALGO (1996), MORAN (1996), BARLAN (1995), HYPÓLITO (1997), RIBEIRO (1994), FIDALGO (1993), SILVA (1992), HYPÓLITO (1991), OZGA e LAWN (1991), SANTOS (1989), SÁ (1987), BRAVERMAN (1981), SANTOS (1985), LIMA (1980) e GERALDI et al. (s.d.).

especialmente no que tange às condições de relacionamento entre si e de trabalho dos “profissionais” envolvidos em atividades dessa natureza, foram levantados como questionamentos norteadores da discussão deste texto os seguintes: como se caracterizam os ambientes de trabalho dos trabalhadores da educação virtual? Que relações são estabelecidas entre esses trabalhadores tanto no sentido hierárquico quanto de autoridade e autonomia? Sendo uma atividade marcada pela flexibilidade extrema, passível de ser desenvolvida sem interação presencial, quais as especificidades próprias do trabalho virtual? Quais as condições objetivas de desenvolvimento do trabalho desses trabalhadores? O que se observa no cotidiano desses trabalhadores em relação ao processo de organização entre si para luta por garantia dos direitos adquiridos e em relação à representatividade sindical? É possível falar de um sindicato virtual, ou melhor, de uma entidade de representação para trabalhadores da educação virtual?

Para o desenvolvimento dos estudos de MILL (2002), foi selecionada uma amostra de quatro propostas de cursos de educação a distância, sendo três deles oferecidos por meio de ambientes virtuais de aprendizagem e um oferecido por videoconferência. Uma das três propostas de cursos oferecidos por ambientes virtuais de aprendizagem é mantida pela mesma unidade de educação a distância que oferece os cursos por videoconferência. Essa instituição foi denominada ÔMEGA Virtual e a distinção entre os dois cursos será feita da seguinte forma: ÔMEGA Virtual-VID para os cursos de educação a distância por videoconferência e ÔMEGA Virtual-AVA para os cursos de educação a distância por ambientes virtuais de aprendizagem. As unidades que mantêm as outras duas propostas de cursos de educação a distância por ambientes virtuais de aprendizagem foram denominadas de ALFA Virtual e BETA Virtual. Como os cursos de educação a distância por videoconferência são “produzidos e oferecidos” por uma central (ÔMEGA Virtual-VID) e repassados por pólos de distribuição, analisou-se também uma unidade de distribuição dos cursos da ÔMEGA Virtual-VID denominada pólo LAMBDA Virtual. Essas denominações foram necessárias para resguardar as identidades das instituições investigadas e manter o devido sigilo, como solicitado pelos entrevistados e prescrito para trabalhos de investigação desta natureza.

Este texto está organizado com os tópicos: Relações de trabalho nas unidades de educação a distância investigadas, Contribuições para o debate sobre as relações de trabalho em educação a distância mediada por

tecnologias da informação e da comunicação e Considerações finais. No primeiro tópico, apresenta-se uma análise descritiva das relações de trabalho observadas por ocasião da coleta de dados para o presente estudo. Nas discussões desse tópico, procurou-se incorporar discussões teóricas feitas por autores que estudam temas associados, visando fundamentar as análises aqui propostas.

No tópico Contribuições para o debate sobre as relações de trabalho em educação a distância mediada por tecnologias da informação e da comunicação, algumas considerações pertinentes às relações de trabalho em educação a distância virtual foram levantadas, sem pretensão de esgotamento do tema, tendo como orientação reflexões devidamente levantadas e fundamentadas em discussões teóricas de autores que têm desenvolvido estudos na área. Ao final, foram sistematizados alguns aspectos importantes discutidos no decorrer do texto (Considerações finais).

Dessa forma, objetiva-se proporcionar melhor compreensão das possíveis relações de trabalho travadas entre os trabalhadores da educação a distância virtual, a partir do desenvolvimento de um debate que, espera-se, possibilite análises e outras discussões acerca da problemática proposta.

Preocupados com a socialização dos resultados deste estudo e na intenção de proporcionar aos interessados melhor compreensão das possíveis relações de trabalho travadas entre os trabalhadores da educação a distância virtual, desenvolveu-se uma discussão que, espera-se, possibilite análises e outras discussões acerca da problemática proposta para este artigo e contribua para outros debates.

RELAÇÕES DE TRABALHO NAS UNIDADES VIRTUAIS DE EDUCAÇÃO INVESTIGADAS

Aparentemente, a estrutura física de que dispõem as unidades/instituições de educação a distância investigadas possibilita um ambiente de trabalho tranquilo e propício para o desenvolvimento de relações de trabalho saudáveis. Apesar de não ter sido possível, em nenhuma das unidades virtuais de educação estudadas, observar a totalidade de trabalhadores em atividade, nenhum indício de relações conflituosas ou situação adversa foi identificado como consequência das condições de trabalho nessas unidades. O fato de trabalharem em grupos possibilitou

observar, durante o período de investigação e coleta de dados, o convívio de vários trabalhadores em todas as unidades, desenvolvendo trabalhos interdependentes e sem vestígio de conflitos. Mesmo na ÔMEGA Virtual, onde convivem trabalhadores dos serviços público e privado, observou-se uma relação de trabalho aparentemente saudável, assim como parecem ser saudáveis, numa análise simplista ou superficial, as relações de trabalho no âmbito de qualquer instituição pública. Ainda que os trabalhadores da ÔMEGA Virtual não sejam vinculados diretamente ao serviço público, visto ser a maioria deles vinculada à Fundação Administrativa Ônix (FÔNIX) ou bolsistas de pós-graduação, gozam dessa tranquilidade no trabalho.

Em praticamente todas as unidades virtuais de educação as relações hierárquicas são sutis. Elas existem, porém os dados coletados explicitam a existência de liberdade de expressão em praticamente todos os momentos de desenvolvimento do curso. Na ALFA Virtual, em especial, além da liberdade de expressão, há o estímulo a críticas e sugestões nos grupos de desenvolvimento, como quem quisesse fazer uso dos saberes tácitos dos trabalhadores, independentemente de sua formação ou posição dentro da unidade/instituição. O fato de todas as unidades virtuais de educação analisadas trabalharem com a idéia de desenvolvimento do trabalho em equipes ou grupos exige maior cautela na relação entre os profissionais envolvidos no processo. A necessária interdependência entre os trabalhadores da equipe parece ter gerado uma técnica de gerir o processo com maior cuidado na relação de autoridade. Na ALFA Virtual, por exemplo, as equipes pedagógica e tecnológica têm seus respectivos coordenadores que, apesar de possuírem poder para tanto, não exercem nenhuma pressão ou imposição autoritária sobre seus grupos. Segundo os entrevistados, existe certa subordinação ou hierarquia entre os trabalhadores, mas não no sentido de controle de pessoal, pois não altera o clima de trabalho na unidade/instituição. Certamente esse ponto merece análise mais acurada, pois é improvável que a situação seja tão simples. Será que essa harmonia não se justifica apenas em função dos objetivos do curso?

As relações hierárquicas no interior da ÔMEGA Virtual também são sutis, porém esta unidade virtual de educação se organizou num sistema de multigerências (gerência acadêmica, gerência administrativa, gerência financeira, gerência tecnológica, entre outras), que deixa claro as funções hierárquicas de cada grupo do sistema. Cada gerência desempenha atividades específicas e autônomas, embora sejam interligadas e complementares. Realizam reuniões tanto entre o grupo gerencial interno

(intragerencial) quanto entre as gerências (entregencial). As reuniões entre as gerências, geralmente, contam somente com a presença dos representantes de cada gerência, ao passo que as reuniões intragerenciais possibilitam a participação de todos os trabalhadores daquela gerência. Dessa forma, a circulação de informações ou o direcionamento dos interesses de atuação são canalizados pelos gerentes, explicitando sua superioridade hierárquica.

No caso específico da ÔMEGA Virtual-AVA, percebeu-se a clara subordinação dos monitores aos coordenadores administrativo e pedagógico, apesar de não haver evidências de exploração destes em relação aos primeiros. As exigências apresentadas pelas coordenações ou gerências não são vistas pelos monitores e técnicos como exploração ou como relações autoritárias. Antes, há o interesse em “fazer o barco andar”. Assim como na ALFA Virtual, na ÔMEGA Virtual-AVA não há subordinação entre os coordenadores pedagógico, administrativo ou tecnológico. São responsáveis por equipes que desenvolvem atividades paralelamente, sem poder direto de umas sobre outras. Entretanto, tanto nos cursos por videoconferência quanto nos cursos por ambientes virtuais de aprendizagem da ÔMEGA Virtual, os trabalhadores estão organizados num sistema de gerências, o que evidencia a subordinação dos coordenadores das equipes, bem como dos monitores, a pelo menos uma das gerências.

No LAMBDA Virtual, todos os trabalhadores estão subordinados ao diretor-administrativo, que por sua vez subordina-se à administração central do Instituto Lambda. No entanto, nenhum dos outros trabalhadores está posicionado num nível inferior ao dos seus colegas.

Nos cursos oferecidos pela modalidade da educação a distância por ambientes virtuais de aprendizagem, percebeu-se maior dificuldade de desenvolvimento de trabalho autônomo devido ao grau de dependência entre os responsáveis por cada fase do curso. Por se tratarem de atividades com uma logística de funcionamento por etapas, fragmentada, há um “natural” processo de dependência entre os trabalhadores. O que um trabalhador, uma equipe ou um grupo de trabalhadores está incumbido de fazer depende diretamente do que os outros membros da equipe já fizeram ou influenciará o que outro trabalhador fará. Desse modo, delega-se a um grupo a responsabilidade de diagramar o conteúdo que um outro profissional elaborou e a outro grupo a responsabilidade de validar, pedagogicamente, esse conteúdo já diagramado e, ainda, a outros trabalhadores a responsabilidade de levar esse conteúdo ao aluno. Como parece óbvio, isso

impede a diagramação antes da elaboração do conteúdo; a validação antes da diagramação; e assim por diante. Em outras palavras, cria-se um processo de dependência entre os trabalhadores, consequência da lógica taylorfordista adotada pelos cursos oferecidos pela modalidade da educação a distância por ambientes virtuais de aprendizagem. Observou-se, ainda, que essa interdependência, bem como a fragmentação do trabalho em partes “organicamente articuladas”, desencadeia o surgimento de um grupo auto-regulado, em que o próprio trabalhador cobra o seu colega de trabalho pelo bom desenvolvimento de suas atividades e tarefas, sob a argumentação explícita ou implícita de que a “qualidade” do trabalho de um depende do bom desempenho do outro, visto que se trata de um trabalho em cadeia. Dessa forma, observa-se que o trabalho do chefe ou supervisor é feito pelos próprios trabalhadores.

Essa discussão resgata os pressupostos traçados no início da pesquisa de MILL (2002), quando se considerou que, na educação a distância por ambientes virtuais de aprendizagem ou por videoconferência, as tarefas de produzir o conteúdo do curso, de organizar didaticamente o material, de converter o material para a linguagem de máquina, de coordenar todas as atividades de um curso, entre outras, têm sido exercidas por diferentes profissionais, de forma “cooperativa”, isto é, a atividade docente estaria passando a ser desempenhada por uma equipe ou por um “trabalhador coletivo”. Assim, além de confirmar a hipótese sobre o surgimento de novas configurações de docentes e paradoctes na educação a distância, percebeu-se a coexistência da concepção de equipe aditiva com a concepção de equipe integrada, com esta última sobressaindo em relação à primeira. Como foi destacado nos parágrafos anteriores, verificou-se que cada integrante pode executar uma parcela do trabalho (concepção de equipe aditiva), mas todos são responsáveis por tudo (concepção de equipe integrada).

COELHO (2001: 90) afirma que, “embora o professor-tutor de um curso *on-line* possa conceber e elaborar a página *web* para seu curso, é desejável que o trabalho seja feito por uma equipe multiprofissional”. Segundo a autora,

“... os professores não são capazes ou não querem desempenhar uma certa variedade de funções exigidas no processo de elaboração de materiais usados em cursos a distância, tais como a revisão de textos, elaboração de gráficos e ilustrações, produção de áudio, vídeo e páginas *web*, sendo desejável o apoio técnico e pedagógico” (COELHO, 2001: 90).

Essa conseqüente interdependência entre as atividades de diferentes trabalhadores dos cursos oferecidos pela modalidade da educação a distância por ambientes virtuais de aprendizagem afeta profundamente as relações entre os trabalhadores do grupo. O fato de a qualidade do trabalho de um trabalhador ou de o mérito desse trabalhador não depender apenas da sua capacidade ou competência leva-o a desenvolver certo interesse pela qualidade do trabalho de um colega da equipe. Isso, obviamente, influencia o modo como esse profissional se relacionará com o outro trabalhador da equipe. Assim, na educação a distância virtual, inaugura-se uma nova lógica de trabalho pedagógico que, apesar da perversidade aparente, demonstrada, por exemplo, pela fragmentação do trabalho e do saber docente, merece análise mais aprofundada. Trata-se de uma lógica com certa multidisciplinaridade, forçada pela organização dos trabalhadores em equipes, o que, segundo RAMAL (2001: 14), é um avanço em relação à educação tradicional. Para a autora, na escola tradicional, o professor trabalha isoladamente e a compreensão de trabalho interdisciplinar limita-se às reuniões entre representantes das disciplinas escolares, enquanto, com a educação a distância, surge a constituição de equipes multidisciplinares para desenvolver processos educacionais. À medida que programadores, diagramadores, comunicadores e informatas, entre outras novas figuras de trabalhadores da educação que surgiram com a educação a distância virtual, passam a fazer parte da tarefa pedagógica, inauguram-se novas concepções de pesquisa e propõem-se outras formas de olhar a realidade, o que pode gerar férteis discussões epistemológicas (RAMAL, 2001: 14). Entretanto, é evidente que toda essa discussão merece um olhar mais acurado — por exemplo, levantar questionamentos sobre que contribuições pedagógicas esses novos trabalhadores da educação podem trazer ao processo de ensino-aprendizagem. Há muito a ser analisado e discutido sobre essa nova organização desses trabalhadores, como a própria autora pressupõe na sua discussão: “contudo, também aqui há riscos”.

No caso da BETA Virtual, vale a ressalva de que os cursos analisados para esta pesquisa foram, de certa forma, impostos aos grupos de apoio responsáveis para viabilizar o curso. Os gestores dos cursos (coordenações) já apresentaram aos web-desenvolvedores, aos monitores e aos outros trabalhadores auxiliares um “pacote” pronto, que deveria ser estudado e implementado por esses grupos auxiliares. Entretanto, segundo discursos das coordenações, o motivo dessa imposição é que ainda não haviam recrutado todos os membros do grupo de desenvolvimento do curso e, como

os grupos de apoio são requisitados apenas numa fase posterior do processo de estruturação de um curso de educação a distância por ambientes virtuais de aprendizagem, não tiveram oportunidade de participar de todas as etapas desses primeiros cursos em processo de implementação. Ainda segundo as falas dos gestores, essa não será a prática a ser adotada na criação dos próximos cursos. Pelo que foi possível observar, a lógica de estruturação das equipes de trabalho não fugirá muito do que foi descrito para a ALFA Virtual, o que leva a pensar na lógica de organização do trabalho taylorfordista no âmbito da educação virtual.

O processo de trabalho no âmbito da ÔMEGA Virtual, nos cursos por videoconferência, parece não interferir no desenvolvimento de trabalhos autônomos. Diferentemente dos conteudistas dos cursos por ambientes virtuais de aprendizagem (inclusive os da própria ÔMEGA Virtual), os docentes dos cursos por videoconferência possuem maior grau de autonomia e controle sobre seu trabalho. A maioria das aulas é dada num processo de simultaneidade temporal para docente e alunos, apesar de todos estarem afastados física e espacialmente. Isso requer que o docente não seja apenas o conteudista, mas também o tutor que acompanha, a distância, suas "aulas" ministradas, embora algumas dessas "aulas" sejam gravações ou, ainda, embora vários docentes não dominem a tecnologia do ensino a distância e precisem contratar um auxiliar para ministrar a aula conjuntamente, o que lhe retira parte da autonomia, pois o docente deixa de dominar o processo global de ensino-aprendizagem. Apesar disso, o grau de dependência entre os trabalhadores do ensino virtual por videoconferência (quando considerado apenas o grupo de trabalho da central da ÔMEGA Virtual) é bem menor que entre os trabalhadores do ensino virtual por ambientes virtuais de aprendizagem. De certa forma, as "aulas" por videoconferência se assemelham às aulas presenciais. Apenas a mediação tecnológica, a não-presencialidade física e a necessidade de trabalhadores nos pólos de distribuição para complementar suas atividades distinguem aulas presenciais de "aulas" em educação a distância. Por isso, quando considerados os trabalhadores da central ÔMEGA Virtual e os trabalhadores dos seus pólos de distribuição, fica mais evidente a fragmentação das atividades desses trabalhadores, o que tem como consequência o aumento da dependência entre os trabalhadores e a perda da autonomia. Para que o conteúdo da aula chegue até os alunos é necessário que um conjunto de trabalhadores esteja em atividade no momento de oferecimento da aula. A maior parte desses trabalhadores fica de plantão nos pólos de distribuição do curso oferecido.

No pólo de distribuição LAMBDA Virtual, assim como em qualquer outro pólo de distribuição dos cursos oferecidos pela ÔMEGA Virtual-VID, apesar da existência de certo grau de liberdade de que dispõem os trabalhadores para desenvolver suas atividades, todos eles obedecem a certos critérios de procedimentos no desenrolar do seu trabalho – cumprimento do tempo, por exemplo. Segundo o diretor desta unidade virtual de educação, a autonomia é até estimulada. No entanto, ele observou que se trata de uma autonomia relativa, pois todos precisam atender aos princípios da unidade/instituição. No LAMBDA Virtual, a relação autonomia/autoridade é mais equilibrada devido à pouca possibilidade de as atividades dos seus trabalhadores serem automatizadas.

Embora COELHO (2001) tenha dito ser desejável, na perspectiva atual de educação a distância, o comprometimento de todos os envolvidos com o ato educativo, não foi observada a possibilidade de participação de todos em todas as etapas do processo de desenvolvimento dos cursos por ambientes virtuais de aprendizagem. Em relação ao tutor, por exemplo, não foi observada a possibilidade de esse trabalhador participar, de modo autônomo, “do planejamento e da execução do programa, como criar propostas de atividades para reflexão, apoiar sua resolução, sugerir fontes de informação alternativas, oferecer explicações e facilitar o processo de compreensão” (COELHO, 2001: 96). Sabe-se que, no plano ideal, essas atividades de um trabalhador da educação a distância (especialmente em relação ao tutor, que é, acredita-se, um trabalhador-chave do processo de ensino-aprendizagem) seriam essenciais ao desenvolvimento de uma proposta de programa EAD com perspectivas de trabalho autônomo e diferenciado. Entretanto, da forma como estão organizados os cursos aqui investigados, essa prática apresentada por COELHO (2001) é quase impossível, uma vez que todas as atividades a serem desenvolvidas no decorrer do curso são pré-definidas pelos gestores. Acredita-se que essa pré-determinação das atividades é reforçada pelas tecnologias de organização dos cursos oferecidos pela modalidade da educação a distância e pelas tecnologias de mediação (no caso, as tecnologias informáticas) que, juntas, possibilitam alto grau de controle e previsão dos movimentos a serem tomados por cada trabalhador. Nesse sentido, o grau de autonomia de cada trabalhador da educação a distância tende do regulado ao inexistente, resumindo-se a controladas e pré-definidas atividades, sem dizer que o não-cumprimento de tais atividades pode afetar o nível de “qualidade” de outro trabalhador da equipe.

Observou-se que os tipos de relações entre os trabalhadores são bastantes característicos para cada grupo de uma mesma unidade virtual de educação. Observou-se, ainda, que as especificidades presentes nos relacionamentos pessoais estão intimamente ligadas (quando não são as mesmas) ao processo de contrato salarial dos trabalhadores. Na ALFA Virtual, as equipes com contrato de trabalho fixo (equipes administrativa, pedagógica e tecnológica), por serem constituídas por trabalhadores com contrato de trabalho não-temporário, possuem um tipo de relacionamento específico e semelhante entre si. Todos os seus membros estão constantemente em contato, especialmente por estarem espacialmente reunidos, ou seja, por desempenharem suas atividades num mesmo ambiente de trabalho. A coordenação dos cursos acredita que isso aumenta o volume e o grau de discussões sobre os cursos, formal e informalmente.

Na ÔMEGA Virtual-AVA, também é possível verificar as mesmas especificidades observadas na ALFA Virtual; contudo, no caso da BETA Virtual, verificam-se algumas diferenciações. Por estar em processo de estruturação, o grupo de desenvolvimento dos cursos da BETA Virtual apresenta relações entre os trabalhadores ainda indefinidas. Entretanto, é possível falar na existência de dois ou três grupos característicos. O primeiro e bem definido é o grupo dos trabalhadores de base, de apoio, constituído por monitores, web-desenvolvedores, suporte técnico, recepcionistas e apoio administrativo. Esses profissionais se relacionam num mesmo nível de hierarquia do organograma da unidade/instituição, não havendo qualquer subordinação aparente entre eles, ainda que existam profissionais com formação técnica ou graduada. Num outro nível de relacionamento estão os trabalhadores do outro grupo, que, por vezes, parecem dividir-se em duas facções. São os membros das coordenações, englobando tanto os gestores da instituição física e presencial à qual a BETA Virtual está vinculada, como vice-reitor, pró-reitora, coordenador do Núcleo de Educação a Distância, quanto os gestores dos setores específicos da BETA Virtual, como os coordenadores de cada curso virtual, coordenadores de equipe tecnológica, coordenadores pedagógicos, bem como os conteudistas/ professores-autores e tutores. Às vezes, percebe-se um distanciamento entre os membros desse grupo vinculados à administração física da BETA Virtual e os membros vinculados à estrutura virtual propriamente dita. Assim, foi identificado um grupo de gestão dos espaços físicos, jurídicos, econômicos etc., que faz a ponte entre a BETA presencial e a virtual; há um outro grupo de gestão dos processos virtuais de aprendizagem que cuida da efetivação da

aprendizagem *on-line* e que faz uma outra ponte entre o primeiro e o terceiro grupo e, de certa forma, entre o terceiro grupo e os alunos dos cursos. Esse terceiro grupo é exatamente o mesmo mencionado anteriormente, formado pelos trabalhadores de apoio e desenvolvimento.

Tudo indica que essa divisão em três ou mais grupos de trabalho, e não em dois, entre outras especificidades, pode estar também fundamentada no vínculo salarial dos trabalhadores. Os grupos coordenadores da BETA Virtual, por serem constituídos por trabalhadores com contrato de trabalho não-temporário (às vezes, por tempo integral), possuem um tipo de relacionamento específico, com maior responsabilidade pelo bom andamento dos cursos; participação em reuniões e constante contato entre seus membros — especialmente por estarem especialmente reunidos, ou seja, por desempenharem suas atividades num mesmo ambiente de trabalho. O grau de responsabilidade dos trabalhadores do grupo de apoio reduz, pois além de possuírem formação inferior aos colegas de trabalho gestores, também são inferiores o valor salarial recebido e a carga horária de trabalho. Assim, o processo de contrato salarial possui certas peculiaridades, dependendo do grupo em análise, e, no caso da BETA Virtual, isso está diretamente relacionado à forma de organização de trabalho dos profissionais envolvidos.

Diferentemente dos trabalhadores de educação a distância por videoconferência, em cursos oferecidos pela modalidade da educação a distância por ambientes virtuais de aprendizagem, profissionais como os monitores, tutores e outros com atividades de natureza similar se beneficiam da possibilidade de desempenharem suas atividades em sua própria casa. É plenamente possível atender aos alunos de qualquer lugar do planeta, desde que esteja em ambiente com condições técnico-pedagógicas para isso. É da natureza do sistema de educação a distância mediada por videoconferência ou por ambientes virtuais de aprendizagem. Entretanto, tanto a ALFA Virtual quanto a BETA Virtual e a ÔMEGA Virtual-AVA exigem presença obrigatória desses trabalhadores em seu ambiente de trabalho. Impõe-se um número mínimo de horas de trabalho nas dependências da unidade (especialmente nos laboratórios). O número de horas de trabalho obrigatório nas dependências da unidade virtual de educação varia entre as três unidades, mas o motivo da obrigatoriedade é semelhante. As coordenações dos cursos por ambientes virtuais de aprendizagem analisados acreditam no fato de que, ao desenvolverem suas atividades na própria unidade, seus trabalhadores trarão relações de trabalho mais ricas e produtivas para a

efetivação dos objetivos do curso, isto é, acredita-se que, quando se trabalha em ambiente propício, da própria unidade, haja maior produtividade, ainda que, como foi mencionado em entrevista na ALFA Virtual, isso signifique maior gasto de energia elétrica, depreciação das máquinas ou espaços ocupados. Essa situação contradiz uma das principais características da educação a distância, que é a flexibilidade em torno da proposta de trabalho dos educadores e alunos dessa modalidade (LITWIN, 2001a; 2001b).

Entre as três unidades virtuais de educação com cursos oferecidos pela modalidade da educação a distância por ambientes virtuais de aprendizagem analisadas, a ALFA Virtual é a menos flexível quanto à autorização para desenvolvimento das atividades do curso da unidade/instituição em outro local. É praticamente proibido aos trabalhadores da ALFA Virtual levarem serviços para fazer em suas casas. Nas unidades BETA Virtual e ÔMEGA Virtual-AVA há maior flexibilidade; contudo, mais de 80% da carga horária de trabalho dos trabalhadores que poderiam desenvolver alguma atividade fora das dependências da unidade deverá ser cumprida na unidade. Ou seja, praticamente nenhum dos trabalhadores das unidades virtuais de educação com cursos por ambientes virtuais de aprendizagem analisadas é estimulado a usufruir das possibilidades virtuais de flexibilidade espacial por seus trabalhadores. Parte dos tutores e monitores percebem essa “falha” nos cursos de educação a distância em que trabalham. Alguns deles ignoram a situação e outros ainda esperam que isso mude, porém nenhum se mostrou disposto a tomar iniciativas no sentido de iniciar tal mudança.

No caso da BETA Virtual, os coordenadores apresentam o discurso de que a disponibilidade de equipamentos propícios ao trabalho em desenvolvimento nas dependências da própria unidade e a necessidade de trabalho integrado inviabilizam as vantagens da educação a distância de superação das barreiras temporal e espacial quando se tratarem de atividades passíveis de serem feitas em casa. Ou seja, o ambiente de trabalho na própria unidade/instituição seria mais propício para o desenvolvimento efetivo que qualquer outro espaço de que o trabalhador possa dispor.

Segundo a coordenadora pedagógica dos cursos por ambientes virtuais de aprendizagem da ÔMEGA Virtual-AVA, a estratégia de obrigatoriedade de desenvolvimento na própria unidade visa o estímulo ao trabalho em equipe⁵, de forma integrada, com vistas ao alcance dos objetivos dos cursos.

⁵ Não há justificativas para a argumentação da entrevistada sobre sua intenção de estímulo ao trabalho em equipe, pois sabe -se que é perfeitamente possível o desenvolvimento, **em equipe**, de várias atividades do grupo, por meios virtuais. Considera -se, inclusive, que esse trabalho em “equipes

Nessas relações integradas, a presença do conteudista é menos freqüente, ainda que a contragosto da equipe pedagógica, que julga ser essa etapa a parte mais importante do processo. Entretanto, mesmo o professor conteudista sendo obrigado a participar de algumas etapas do processo de conversão do material didático para o meio digital, a justificativa para as ausências desse trabalhador é de que ele não recebe proventos por essas atividades. Pelo mesmo motivo, normalmente os conteudistas não participam da maioria das reuniões regulares feitas para discussões sobre os cursos da ÔMEGA Virtual.

Mesmo na fase de oferecimento dos cursos por ambientes virtuais de aprendizagem, os tutores e monitores precisam freqüentar a sede de sua unidade virtual de educação. No entanto, o próprio ambiente virtual de aprendizagem já possui dispositivos de controle sobre o desenvolvimento do trabalho desses trabalhadores, independentemente do local de desenvolvimento das atividades. Isso deveria estimular a flexibilização do local de realização das atividades pelo tutor ou pelos monitores. Conforme MAGGIO (2001), o trabalho tutorial pode ser supervisionado pelas plataformas virtuais.

“Tal como já é possível nos ‘campi’ virtuais em funcionamento, a supervisão dessas formas de trabalho tutorial consiste no estudo sistemático da informação quantitativa provida pela plataforma virtual: o número de vezes em que o tutor se conecta com os alunos ou, ao contrário, que os alunos se conectam com o tutor, freqüência das conexões, momentos em que a conexão ocorreu. Também poder-se-ia, algumas vezes, conhecer o conteúdo dos intercâmbios” (MAGGIO, 2001: 109).

Como pode ser observado, as inovações tecnológicas na educação a distância possibilitam amplamente o controle das atividades dos tutores e monitores, retirando integralmente a autonomia e ou a liberdade de atuação desses trabalhadores. Agora, por meio dos sistemas virtuais de aprendizagem, é possível analisar, supervisionar e orientar as funções e as tarefas correspondentes aos tutores, dispondo de um nível de informações até então desconhecido na educação a distância gerenciada pelos mecanismos administrativos usuais ou convencionais. Ainda possibilitando ou aumentando esse nível de controle, nos cursos oferecidos pela modalidade da educação a distância por ambientes virtuais de aprendizagem

virtuais” pode se configurar tanto sob a concepção de equipe aditiva como sob a concepção de equipe integrada. Portanto, o objetivo dos gestores entrevistados não parece estar restrito ao estímulo ao trabalho em equipe.

investigados, há a exigência de frequência física dos tutores e monitores na sede da unidade.

Na ALFA Virtual, quando são contratados para desenvolver um curso de concepção própria, os conteudistas e seus auxiliares mantêm pouco contato com o restante do grupo, ainda que pareça ser considerado importante, pela coordenação pedagógica, que o conteudista deva ser o coordenador do curso que propôs. Talvez mantenham apenas um contato técnico — apoio tecnológico ou pedagógico. Normalmente, não participam das reuniões regulares feitas para discussões sobre os cursos da ALFA Virtual, exceto das que dizem respeito especificamente ao “seu” curso. Constatou-se que essa categoria profissional da educação a distância por ambientes virtuais de aprendizagem, nas três unidades virtuais de educação analisadas, é tratada como um anexo à estrutura organizacional da unidade/instituição.

Quando são contratados para elaboração de conteúdo para um curso proposto pela unidade/instituição, as relações de trabalho do conteudista com outros trabalhadores da ALFA Virtual alteram-se um pouco. Pelos dados coletados em entrevista, ficou subentendido que o conteudista torna-se um tutor do curso e assina um contrato com duração equivalente ao tempo de duração do seu módulo e, ainda, recebe um pagamento pelo trabalho de conteudista e outro pelo de tutor. Nesse caso, observou-se que o conteudista entra, efetivamente, no quadro de pessoal da unidade/instituição (ainda que seja um trabalhador temporário) e não apenas como um anexo à estrutura organizacional da unidade/instituição. Ao fazer parte do quadro de pessoal da ALFA Virtual, o tutor-conteudista torna-se obrigado a participar de reuniões e discussões não necessariamente obrigatórias ao “conteudista-avulso”. Em termos temporais, verificou-se que as reuniões estão vinculadas ao tempo de trabalho pago ao tutor, ou melhor, ao fazer parte do quadro de pessoal, o tutor se responsabiliza por certas atividades com uma carga horária definida, dentro da qual estão os horários de reuniões.

Nos cursos oferecidos pela modalidade da educação a distância por videoconferência, especialmente na central de oferecimento dos cursos, observaram-se diferenciações nas relações travadas entre os profissionais envolvidos no processo. As relações entre os trabalhadores da ÔMEGA Virtual-VID são aparentemente simples e características para cada grupo de trabalhadores. Praticamente todos os coordenadores das Gerências da ÔMEGA Virtual são também profissionais vinculados à Universidade Federal Ômega. São professores de educação superior e ou pesquisadores

vinculados ao quadro de servidores federais, trabalhando, concomitantemente, pela ÔMEGA presencial e pela ÔMEGA Virtual. Além desses trabalhadores-chefes das gerências, outros estão vinculados a cada gerência. Os membros do grupo de trabalhadores de cada gerência possuem características específicas do ponto de vista da formação acadêmica, do contrato salarial e do vínculo empregatício. Os trabalhadores dedicados exclusivamente à ÔMEGA Virtual-VID são apenas as equipes de apoio (administrativo, tecnológico ou de limpeza). Nem mesmo os coordenadores dos cursos de mestrado por videoconferência se dedicam exclusivamente ao ensino a distância da ÔMEGA Virtual-VID, especialmente por serem servidores públicos federais e desempenharem atividades para a Universidade Federal ÔMEGA, paralelamente.

Segundo dados fornecidos por professores-tutores entrevistados, nem o diretor nem outro membro das gerências da ÔMEGA Virtual-VID interferem na aula em si, apesar de gerenciarem todo o processo. Há certa autonomia, mas regulada por regras implícitas ou explícitas em regimento interno da unidade/instituição. Em relação aos encontros entre os docentes dos cursos da ÔMEGA Virtual, os dados levantados revelam a existência de poucos ou de nenhum momento de encontro entre esses profissionais. Observou-se que esses trabalhadores são contratados para ministrar aulas por um período de três ou quatro meses em momentos específicos do curso sem, no entanto, ter jamais encontrado com os professores que ministraram, aos mesmos alunos, as aulas da etapa anterior ou posterior. Assim, um professor pode nem mesmo conhecer seu colega de trabalho, mesmo convivendo por mais de três meses com os mesmos alunos — informação esta também confirmada pelos dados coletados. Essa situação descarta ou limita as possibilidades de encontros (inclusive os pedagógicos) entre os professores e qualquer tipo de interdisciplinaridade entre as propostas de atividades dos professores de um mesmo curso. Além disso, por motivos diversos, nem sempre os professores participam das reuniões da ÔMEGA Virtual-VID, especialmente os trabalhadores docentes que não têm o trabalho desta unidade virtual de educação como seu principal meio de renda, que era o caso de praticamente todos os entrevistados. Alguns dos docentes da ÔMEGA Virtual não residem na cidade ou mesmo no Estado onde se localiza a unidade/instituição. O deslocamento para a participação nas reuniões parece inviável, embora a coordenação pedagógica considere indispensável a participação e integração desse docente com o grupo de trabalhadores. Essa situação parece similar à já mencionada, sobre as

unidades virtuais de educação que ministram cursos oferecidos pela modalidade da educação a distância por ambientes virtuais de aprendizagem (ALFA Virtual, BETA Virtual e ÔMEGA Virtual-AVA), onde se tem a impressão de que a categoria profissional docente virtual é tratada como um anexo à estrutura organizacional da unidade/instituição.

Sobre os outros trabalhadores que desempenham algum tipo de atividade relacionada aos cursos da ÔMEGA Virtual, há um contato mais constante que entre os docentes, pois desenvolvem suas atividades no mesmo edifício central onde todos os trabalhadores de apoio cumprem carga horária diária. Esse mesmo espaço é constantemente freqüentado por membros das gerências. Isso facilita o relacionamento entre os trabalhadores de apoio e as gerências, apesar de nem todos eles precisarem de algum contato entre si para o bom andamento do processo pedagógico. Durante o período que ministram suas aulas na central ÔMEGA Virtual, todos os docentes mantêm contato com os trabalhadores de apoio.

Nos pólos de distribuição dos cursos oferecidos pela ÔMEGA Virtual-VID, outras observações foram feitas. As relações entre os trabalhadores do LAMBDA Virtual são simples. Salvo o diretor e o monitor/orientador de dissertação, que possuem horário de trabalho diferenciado e mais flexível, todos os trabalhadores do LAMBDA Virtual trabalham no mesmo horário, possibilitando maior tempo de contato entre os membros dessa equipe de trabalho. Os encontros entre os trabalhadores dessa unidade são constantes e nem sempre se limitam ao tempo formalmente pago para se trabalhar, ou seja, pareceu normal a ocorrência de reuniões ou outras atividades em horários não pré-estabelecidos como horário de trabalho. Também se constatou que o fato de praticamente todos os trabalhadores do LAMBDA Virtual serem alunos ou ex-alunos do curso no qual trabalham influencia significativamente na qualidade da relação que estabelecem entre si.

Também, excetuando o diretor-administrativo, os membros do grupo de trabalhadores do LAMBDA Virtual possuem outra fonte de renda; alguns trabalham no mesmo edifício, em cursos de graduação. Só recentemente o diretor administrativo passou a trabalhar exclusivamente no LAMBDA Virtual e, para isso, trabalha 44 horas semanais ou mais, divididas por todos os dias da semana. Nenhum dos outros trabalhadores dedica-se exclusivamente ao ensino a distância do pólo.

Em relação às condições de trabalho, aparentemente, a partir da observação das condições gerais em que se realizam os trabalhos em todas as unidades de educação virtuais estudadas e da mencionada estrutura física

destas, os trabalhadores de educação a distância virtual dispõem de condições de trabalho aparentemente favoráveis à realização de um processo de trabalho salubre e com princípio educativo. Obviamente, as condições salariais, a jornada de trabalho e a promiscuidade empregatícia, entre outros detalhes da organização do trabalho, merecem análise mais aprofundada.

LITWIN (2001a: 10) diz que um bom programa de educação a distância comporta um corpo docente preocupado com a compreensão dos estudantes e com o desenvolvimento de pesquisas em seu campo. Em nenhuma das propostas de educação a distância investigadas foram observadas condições mínimas de trabalho para o docente atuar como pesquisador em sua área de atuação. A condição básica de trabalhador temporário, encontrada em todas as unidades/instituições estudadas, prejudica a possibilidade de desenvolvimento de atividades de pesquisa por parte dos docentes. Por outro lado, não foi observado qualquer interesse em fazê-lo por parte das entidades a que os docentes estão vinculados. Na ÔMEGA Virtual-VID e na ÔMEGA Virtual-AVA, observou-se que alguns dos envolvidos no processo de aprendizagem desenvolvem pesquisa de mestrado ou doutorado, porém esses trabalhadores são, antes, bolsistas do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Ômega e desenvolvem pesquisas independentemente da vontade da ÔMEGA Virtual. Em outras palavras, os únicos docentes que atenderiam ao estabelecido por Litwin não o fazem em função de suas atividades docentes, mas por uma necessidade particular de formação profissional. Ou seja, se um dos outros trabalhadores tomar a iniciativa de desenvolver investigações sobre seu campo de trabalho, deverá fazê-lo em seu tempo livre, em seu tempo de reprodução, pois em seu tempo de produção não dispõe de condições de trabalho favoráveis.

CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE SOBRE AS RELAÇÕES DE TRABALHO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA MEDIADA POR TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO

Partindo das exposições anteriores, serão discutidos, tendo a realidade objetiva de trabalho nas unidades/instituições de educação a distância mediada por novas tecnologias como pano de fundo, os mesmos aspectos destacados por CORRÊA e SARAIVA (2000: 289), os quais afirmam que

os estudos a respeito das relações de trabalho *tratam da rede de relacionamento que existe entre empregados e seus representantes sindicais, empresa e governo, (...) englobando tanto aspectos internos como negociação coletiva, condições e ambientes de trabalho, por exemplo, quanto variáveis externas como o relacionamento empresa-sindicato.*

A divisão técnica do trabalho na educação a distância mediada por videoconferência ou por ambientes virtuais de aprendizagem, ao gerar o trabalho coletivo, organicamente estruturado, determina a separação dos trabalhadores em funções específicas, em tarefas parciais e interdependentes. No trabalho pedagógico virtual, essa divisão técnica é vista não só como real e efetiva, mas também como necessária, apesar de perversa. O fato de as atividades de produção e oferecimento de um curso pela modalidade da educação a distância serem divididas em parcelas e essas parcelas atribuídas a trabalhadores diferentes traz conseqüências profundas para as relações de trabalho: desde a perda da totalidade do processo de produção, o que leva, entre outros desdobramentos, à alienação, ao estranhamento e à maior expropriação da mais-valia, até a auto-exploração pelos trabalhadores, que se intensifica com a “natural” interdependência entre os trabalhadores com o trabalho em grupo permeado pela idéia de colaboração travestida de co-responsabilidade na execução das tarefas e aumento da produtividade pela gestão participativa.

Como visto em MILL (2002), a gestão participativa na educação a distância mediada por videoconferência ou por ambientes virtuais de aprendizagem não tem possibilitado relações de trabalho efetivamente democráticas, horizontais, com participação efetiva. Em CATTANI (1997: 113), observa-se que, por definição, a gestão participativa deveria ser um processo coletivo, mas, por imposição patronal, ela tende a isolar o trabalhador das questões coletivas mais amplas, sendo a participação restrita a problemas técnicos da produção, limitando ou impedindo a discussão e a contestação do sistema de poder e o sentido da produção.

Em suma, a divisão técnica do trabalho, assim como o processo de gestão, participativa ou não, no âmbito da educação a distância mediada por videoconferência ou por ambientes virtuais de aprendizagem não tem promovido relações de trabalho saudáveis ao trabalhador. Somam-se a isso outras estratégias das gerências dos sistemas de educação a distância para aumentar a produtividade, dentre as quais destaca-se a criação de obstáculos à organização dos trabalhadores e à formação de instâncias de representação coletiva.

FERREIRA e FERREIRA (2000), ao defenderem o predomínio de uma forma autoritária de gestão da força do trabalho como característica histórica das relações de trabalho no Brasil, afirmam que:

“Continuam igualmente a existir fortes obstáculos à participação dos trabalhadores e principalmente dos sindicatos na definição da organização do trabalho e na gestão da produção. A modernização continua, portanto, marcada por um anti-sindicalismo bastante acentuado e generalizado” (FERREIRA e FERREIRA, 2000: 8-9).

Em MILL (2002), viu-se que as atividades da educação a distância mediada por videoconferência ou por ambientes virtuais de aprendizagem são segmentadas e que exigem um trabalhador coletivo atuando de modo integrado, organicamente. No entanto, foi apresentado também que, devido ao caráter econômico dos objetivos dessas atividades, os sistemas de educação a distância investigados são geridos com bases em princípios capitalistas de acumulação. Conforme LIEDKE (1997), no capitalismo, as relações de trabalho caracterizam-se como relações de assalariamento que, na perspectiva marxista, são relações de exploração, de extração de sobretabalho realizado pelos trabalhadores. Dessa forma, as relações travadas no âmbito da educação a distância, estando subordinada aos princípios capitalistas, também estão perpassadas pelas relações de exploração de mais-trabalho. Nesse contexto:

“O capitalista, através da gerência, busca obter a quantidade máxima de trabalho da força de trabalho que comprou sem elevar seus custos, enquanto o trabalhador busca resistir às tentativas de intensificar seu esforço para além de um mínimo” (LIEDKE, 1997: 207).

Esse processo, ao gerar a necessidade de resistência, leva os trabalhadores a se organizarem e se associarem a entidades representativas (movimentos sindicais, por exemplo) para lutar pelos seus direitos. Segundo DINIZ (2000):

“... o movimento sindical pode ser considerado como uma forma de organização dos trabalhadores visando sua emancipação econômica e política. Organiza suas atividades via associações de trabalhadores assalariados e sindicatos, que são órgãos de negociação coletiva, atuando como mediadores coletivos nas negociações entre os empregadores e os empregados, promovendo cooperação mútua e de ajuda a seus membros, por meio de intervenções jurídicas em defesa da classe trabalhadora” (DINIZ, 2000: 215).

Desse modo, percebe-se o grau de importância do movimento sindical para a classe trabalhadora, especialmente num sistema capitalista de produção, que por natureza busca a privação dos trabalhadores da melhoria de sua situação e suas condições de trabalho. Criados para compensar a fraqueza do trabalhador, atomizado na sua relação contratual com o capital, os sindicatos constituem-se em instâncias organizativas decorrentes do movimento associativo (CATTANI, 1997: 225). Sendo tão importante, como pensar numa instância organizativa para educação a distância mediada por videoconferência ou por ambientes virtuais de aprendizagem, marcada pelos princípios da democracia, da liberdade, da justiça social e, sobretudo, da igualdade? As relações de trabalho na educação a distância têm se dado de forma a possibilitar o funcionamento dessas instâncias organizativas?

Como visto no item anterior deste artigo, o processo de trabalho nas unidades/instituição de educação a distância mediada por videoconferência ou por ambientes virtuais de aprendizagem se dá de modo segmentado e, em cada etapa do trabalho, um grupo diferente de trabalhadores se envolve no desenvolvimento das atividades. Cada uma dessas subequipes se subdivide e se reorganiza em outras subequipes de trabalho para desenvolver outras atividades. Assim, um mesmo trabalhador, além de não ter concepção de totalidade do processo de produção do curso, se relaciona com seus colegas de modo superficial e em momentos específicos. Portanto, na educação a distância mediada por videoconferência ou por ambientes virtuais de aprendizagem, observam-se novas estratégias capitalistas para a exploração dos trabalhadores, inclusive com formas muito eficientes de imobilização dos trabalhadores no sentido de se organizarem para reivindicações e defesa dos direitos. Isso, infelizmente, inaugura um processo de perversidade para as condições humanas de trabalho. Se, por um lado, isso tende à irreversibilidade da inércia sindical ou inércia de qualquer outra forma de organização coletiva dos trabalhadores, por outro, é ainda pior, pois trata-se da inauguração de novas formas de negociação ou correlação de forças entre capital e trabalho em que, necessariamente, as perdas são imensamente maiores para o trabalhador. Nesse sentido, a perversidade reside no fato do estado de consciência (ou inconsciência) do trabalhador sobre a exploração de sua força de trabalho pelo proprietário dos meios de produção, acompanhado pelo estado de inércia desse trabalhador, atuando como sujeito individual, e pelo estado de debilidade sindical ou impossibilidade de sindicalizar-se para atuar como sujeito/trabalhador coletivo, visto que o sindicato virtual nem conseguiu se constituir ainda.

“Nessa perspectiva, ressaltam-se aspectos negativos associados à produção flexível no que respeita à situação do trabalhador, ou seja, os altos índices de desemprego, o crescimento do trabalho em tempo parcial e do trabalho temporário ou subcontratado, ausência ou ganhos modestos de salários reais e o enfraquecimento do poder de barganha dos sindicatos” (LARANJEIRA, 1997: 93).

Esses aspectos negativos demonstram a precarização do trabalho (também observada na educação a distância mediada por videoconferência ou por ambientes virtuais de aprendizagem) nos modelos de produção atual.

ZAULI (2000: 343) afirma que esse tipo de precarização do trabalho tem sido favorecido pela nova correlação de forças entre capital e trabalho, pela debilidade dos sindicatos, pelo desemprego crescente e pela abertura das economias nacionais. Para Zauli, nesse contexto a inserção do trabalhador é acompanhada de um alto índice de insegurança, o que induz à conclusão de que os trabalhadores da educação a distância mediada por videoconferência ou por ambientes virtuais de aprendizagem (assim como qualquer trabalhador) se sujeitam ao intenso processo de precarização de suas condições de trabalho pela insegurança ou pelo medo a que é submetido pela conjuntura econômico-social que vem se configurando recentemente — medo do não-emprego, do não-pertencer ou da não-participação. ZAULI (2000) apresenta diversos níveis de manifestação dessa insegurança:

“A inserção dos trabalhadores no mercado de trabalho é acompanhada de um alto índice de insegurança que se manifesta em diferentes: a) insegurança no mercado de trabalho, relativa à insegurança quanto ao pertencimento ou não ao mercado de trabalho; b) insegurança no emprego, decorrente da redução dos empregos estáveis e aumento da participação dos trabalhadores temporários, eventuais terceirizados etc.; c) insegurança na renda produzida pela instabilidade e perdas de garantias dos rendimentos do trabalho; d) insegurança na contratação do trabalho, função da crescente descentralização dos níveis de contratação entre capital e trabalho; e e) insegurança na representação do trabalho, relacionada à queda das taxas de sindicalização dos trabalhadores” (ZAULI, 2000: 343-4).

Esse quadro contribui para a (e é resultante da) desregulamentação do mercado de trabalho, que tem buscado, ultimamente, a flexibilização dos salários e da jornada de trabalho, assim como reduzir o custo indireto da mão-de-obra. De certa forma, entende-se, pelo texto de DUARTE (2000), que tudo isso tem suas raízes na transição do modelo de produção fordista para o pós-fordista.

“À medida que a crise [do fordismo] se refletiu sobre esta estrutura básica de sustentação do *fordismo*, ou seja, a relação salarial provocou, também, o rompimento do pacto social estabelecido entre capital e trabalho, intermediado pelo Estado. (...) esse rompimento se expressou nas tentativas de superação da crise arquitetadas pelo capital, que fez renascer o velho liberalismo, denominando-o de *neoliberalismo* e impôs a *reestruturação produtiva*, ou seja, uma nova forma de regulação que partiu para a flexibilização da produção, para a intensificação do trabalho, para a desverticalização da produção, para a desregulamentação dos direitos sociais conquistados pelos trabalhadores etc.” (DUARTE, 2000: 53).

Essa autora afirma que, por acreditarem que o poder dos sindicatos constitui-se nas raízes da crise estrutural do modelo de acumulação, os neoliberais pregavam o enfraquecimento do poder sindical, a retirada do Estado, a redução drástica dos gastos sociais (como o desmantelamento do Estado do Bem-Estar-Social) e a manutenção da estabilidade monetária.

Enfim, o que se observa é que todo esse cenário que está sendo apresentado aqui é fielmente representado pelo processo de trabalho nos sistemas de educação a distância mediada por videoconferência ou por ambientes virtuais de aprendizagem. A inexistência de sindicatos, a retirada do Estado, o desmantelamento dos direitos sociais, a insegurança, a precarização das relações e condições de trabalho, a “livre” negociação de salário entre empregador e empregados, a flexibilização da jornada de trabalho e dos valores salariais, a situação contratual, entre outras categorias próprias das relações de trabalho, quando analisadas na educação a distância mediada por videoconferência ou por ambientes virtuais de aprendizagem, constituem o fiel reflexo do processo de produção vigente no cenário atual. Ou seja, a forma como os trabalhadores da educação virtual se relacionam ou se organizam inviabiliza, quase que completo, toda e qualquer possibilidade de surgimento de movimentos sindicais. A concepção de trabalho coletivo direcionada para a produtividade, somada à fragilidade do poder de barganha do trabalhador e ao enfraquecimento do poder sindical de modo geral, entre outros motivos, desestimula ou impede iniciativa de organização dos trabalhadores virtuais em busca de formas institucionais da ação coletiva, com vistas à resistência ao intenso processo de precarização do seu trabalho e ao desmantelamento dos direitos sociais já consolidados. Mais do que a maioria dos espaços de exploração capitalista, o espaço de produção da educação a distância virtual constitui fértil terreno para o nascimento de um tipo de empresa:

“...mais flexibilizada, baseada no padrão tecnológico da era da informática, produzindo a fragmentação e dispersão do processo de produção por várias nações e ainda uma variedade de modalidades para a contratação da força de trabalho. O capital vem, então, se beneficiando da heterogeneidade do trabalhador coletivo e, por isso, fomentando-a. Ele contrata o trabalho formal com proteção social, no caso do núcleo de trabalhadores mais qualificados estratégicos ao processo produtivo, contrata com tempo parcial utilizando-se do trabalho precário, terceiriza parte de suas atividades repassando-as a outros e faz uso do trabalho familiar, inclusive da força do trabalho infantil” (DUARTE, 2000: 54).

Exceto pelo trabalho familiar e infantil, que não foram observados nos sistemas de educação a distância mediada por videoconferência ou por ambientes virtuais de aprendizagem investigados, a empresa descrita por DUARTE constitui uma “fotografia” das unidades/instituições de educação a distância que se instalam no Brasil atualmente. A inexistência de sindicatos, a ausência do Estado e as reais condições de trabalho na educação a distância mediada por videoconferência ou por ambientes virtuais de aprendizagem não são por acaso. Em suma, pode-se dizer que a situação em que se encontram as relações de trabalho nos sistemas de educação a distância é um estado para o qual as relações de trabalho em outras instâncias produtivas estão a caminhar; ou seja, na educação a distância mediada por videoconferência ou por ambientes virtuais de aprendizagem, as relações de trabalho já chegaram onde, provavelmente, ainda chegarão em outros espaços de produção.

Como último ponto de análise, notou-se que, se no ensino presencial a organização fragmentada do trabalho é vista como algo imposto e perverso, na educação a distância mediada por videoconferência ou por ambientes virtuais de aprendizagem tal organização do trabalho é conseqüente *sine qua non* da mediação tecnológica. Em ambos os casos, essa forma de organização do trabalho são tecnologias inventadas para otimização da produção, mas no ensino presencial poderia ser dispensável, caso não houvesse o referido objetivo de aumentar a produtividade. Considera-se que essa situação constitui uma das implicações constantes das preocupações de FIDALGO (1993: 182), quando sugere estudos mais aprofundados e reflexões sobre as implicações da introdução de novas tecnologias, de novas formas organizacionais e gerenciais no processo de trabalho, sobre o trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A rede de relacionamentos existente entre empregados, seus representantes sindicais, seus empregadores e o Estado guarda certas peculiaridades e especificidades tanto em seus aspectos internos (relações trabalhador/trabalhador/empregador) quanto externos (relações trabalhador/sindicatos/empresa/governo). Primeiro, a constituição da instância representativa (sindicatos) ainda não tem sido possível; e depois, para disso, a divisão técnica do trabalho pedagógico virtual é vista não somente como real e efetiva, mas também como necessária, apesar de perversa. Como desdobramento das relações estabelecidas no interior dos sistemas de educação a distância, observa-se a perda da totalidade do processo de produção, o que leva, entre outros desdobramentos, à alienação, ao estranhamento e à maior expropriação da mais-valia, até a auto-exploração pelos trabalhadores, que se intensifica com a “natural” interdependência entre os trabalhadores com o trabalho em grupo permeado pela idéia de colaboração travestida de co-responsabilidade na execução das tarefas e aumento da produtividade pela gestão participativa. Gestão participativa esta que, na educação a distância, não tem possibilitado relações de trabalho efetivamente democráticas, horizontais, com participação efetiva.

As relações travadas no âmbito da educação a distância, estando subordinadas aos princípios capitalistas, estão perpassadas pelas relações de exploração de mais-trabalho. As atividades da educação a distância são segmentadas e exigem um trabalhador coletivo atuando de modo integrado, organicamente. Essas condições (fragmentação e subordinação capitalista) revelam relação de exploração, de extração de sobretrabalho realizado pelos trabalhadores da educação a distância; revelam ainda que os sistemas de educação a distância mediada por videoconferência ou por ambientes virtuais de aprendizagem são geridos com base em princípios capitalistas de acumulação.

Mesmo sendo de extrema importância para a classe trabalhadora, as formas de organização dos trabalhadores de educação a distância seguem a tendência da modernização, que tem sido marcada por um anti-sindicalismo bastante acentuado e generalizado. A segmentação e a conseqüente perda de totalidade do trabalho levam os trabalhadores da educação a distância a se relacionarem de modo superficial e em momentos específicos. Isso dificulta

o surgimento de ações organizativas para a defesa e garantia de direitos sociais. Enfim, a forma como os trabalhadores da educação virtual se relacionam ou se organizam inviabiliza, quase por completo, toda e qualquer possibilidade de surgimento de movimentos sindicais. A concepção de trabalho coletivo direcionada para a produtividade, somada à fragilidade do poder de barganha do trabalhador e ao enfraquecimento do poder sindical de modo geral, entre outros motivos, desestimula ou impede iniciativa de organização dos trabalhadores virtuais em busca de formas institucionais da ação coletiva, com vistas à resistência ao intenso processo de precarização do seu trabalho e ao desmantelamento dos direitos sociais já consolidados.

Mais do que a maioria dos espaços de exploração capitalista, o espaço de produção da educação a distância virtual constitui um fértil terreno para o nascimento de um tipo de empresa mais flexibilizada, baseada no padrão tecnológico da era da informática, produzindo a fragmentação e dispersão do processo de produção por várias nações e ainda uma variedade de modalidades para a contratação da força de trabalho. O capital vem, então, se beneficiando da heterogeneidade do trabalhador coletivo e, por isso, fomentando-a. A inexistência de sindicatos, a retirada do Estado, o desmantelamento dos direitos sociais, a insegurança, a precarização das relações e condições de trabalho, a "livre" negociação de salário entre empregador e empregados, a flexibilização da jornada de trabalho e dos valores salariais, a situação contratual, entre outras categorias próprias das relações de trabalho, quando analisadas na educação a distância mediada por videoconferência ou por ambientes virtuais de aprendizagem, constituem o fiel reflexo do processo de produção vigente no cenário atual.

Em outras palavras, pode-se dizer que a situação em que se encontram as relações de trabalho nos sistemas de educação a distância é um estado para o qual as relações de trabalho em outras instâncias produtivas estão a caminhar; ou seja, na educação a distância mediada por videoconferência ou por ambientes virtuais de aprendizagem, as relações de trabalho já chegaram onde, provavelmente, ainda chegarão em outros espaços de produção.

Acreditamos que são necessários outros estudos sobre as relações de trabalho em sistemas de educação a distância mediada por videoconferência ou por ambientes virtuais de aprendizagem, bem como sobre o processo de trabalho virtual como um todo. A escassez de estudos teóricos tangenciando esta temática acusa lacunas no conhecimento sobre o assunto e a urgência de discussões sobre a mesma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARLAM, Ramón et al. Utilización didáctica de las redes telemáticas. In: SANCHO, J.M., MILLÁN, L.M. *Hoy ya es mañana: tecnologías y educación – un diálogo necesario*. Mórón, Sevilla: Publicaciones M.C.E.P., Cuadernos de Cooperación Educativa, n.6, p.243-260, 1995.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 1999. 115p.
- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 3 ed. São Paulo: Zahar. 1981.
- CATANI, A.D. Gestão participativa. In: CATTANI, A.D. (org.). *Trabalho e tecnologia: dicionário crítico*. Petrópolis, RJ: Vozes, p.107-114, 1997.
- _____. Sindicatos - sindicalismo. In: CATTANI, A.D. (org.). *Trabalho e tecnologia: dicionário crítico*. Petrópolis, RJ: Vozes, p.225-231, 1997.
- COELHO, M.L. *A formação continuada de professores universitários em ambientes virtuais de aprendizagem: evasão e permanência*. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2001. Dissertação em Educação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
- CORRÊA, M.L., SARAIVA, L. Processo de trabalho. In: FIDALGO, F., MACHADO, L. (ed.). *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG, p.260, 2000.
- DELORS, J. (org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI – UNESCO. Edição ASA. 1996.
- DINIZ, D. Movimento sindical – Sindicalismo. In: FIDALGO, F., MACHADO, L. (ed.). *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG, p.215, 2000.
- DUARTE, A. A crise do fordismo nos países centrais e no Brasil. *Trabalho e Educação*, n.7, p.48-61, NETE/FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2000.
- ENGUITA, M.F. *A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização*. Porto Alegre, Teoria e Educação, n.4, p.41-61, 1991.
- ENGUITA, Mariano F. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993. 351p.
- FERREIRA, C.G.; FERREIRA, J.A. Reestruturação produtiva e mudanças nas relações de trabalho e emprego no Brasil e o caso da siderurgia. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA POLÍTICA, 5, Anais..., Fortaleza, 2000 (mimeo.).
- FIDALGO, F. *Relações sociais, corporativismo e trabalho docente: avaliação crítica e proposições conceituais para o estudo dos processos de profissionalização e proletarização dos professores*. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 1993. Dissertação em Educação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
- GERALDI, Corinta M.G., FIORENTINI, Dário, PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) *Cartografia do trabalho docente*. [s.l.]: ALB e Mercado das Letras. [s.d.].
- HYPÓLITO, Álvaro L. Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papirus. 1997. 120p.
- KENSKI, Vani M. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. *Rev. Bras. Educação*. n.8, p.58-71, 1998.

Daniel Mill e Fernando Fidalgo

- LARANJEIRA, S.M.G. Fordismo e pós-fordismo. In: CATTANI, A.D. (org.). *Trabalho e tecnologia: dicionário crítico*. Petrópolis, RJ: Vozes, p.89-94, 1997.
- LIEDKE, E.R. Relações de trabalho. In: CATTANI, A.D. (org.). *Trabalho e tecnologia: dicionário crítico*. Petrópolis, RJ: Vozes, p.205-208, 1997.
- LIMA, F.P.A. Medida e desmedida: padronização ou livre organização do trabalho vivo? In: FIDALGO, F. (org.). *Gestão do trabalho e formação do trabalhador*. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, p.109-130, 1996.
- LION, Carina G. Mitos e realidades na tecnologia educacional. In: LITWIN, Edith (org.). *Tecnologia educacional: política, históricos e propostas*. Porto Alegre: ArtMed, p.23-36, 1997.
- LITWIN, E. *A educação em tempos de Internet*. Pátio. v.5, n.18, Artmed, Porto Alegre, p.8-11, 2001a.
- LITWIN, E. Das tradições à virtualidade. In: LITWIN, E. *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, p.13-22, 2001b.
- MAGGIO, Mariana. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, Edith (org.). *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, p.93-110, 2001.
- MANSUR, Anahí. A gestão na educação a distância: novas propostas, novas questões. In: LITWIN, Edith (org.). *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, p.39-52, 2001.
- MANUAL DE CRIAÇÃO E ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA – Curso Online. Módulos 1 a 13. Brasília, DF: Universidade Virtual/UnB. 1999. (www.universidadevirtual.br).
- MARQUÉS, P., FERRÉS, J. *Nuevas tecnologías de la información aplicadas a la educación*. Barcelona: Praxis, 1996.
- MILL, D. *Estudos sobre os processos de trabalho em sistemas de educação a distância mediada por tecnologias da informação e da comunicação*. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2002. Dissertação em Educação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
- MILL, D., FIDALGO, F. Acesso e permanência nos cursos de educação a distância por ambientes virtuais de aprendizagem: sobre a equidade e a qualidade. *Educação em Foco*, n.5, p.53-67. 2001. (FAE-CBH-UEMG).
- MORAN, José Manuel. A escola do amanhã: desafios do presente; educação, meios de comunicação e conhecimento. *Periódico Tecnologia Educacional*, v.25, n.139/131, p.50-56. 1996.
- NEVES, André, CUNHA FILHO, Paulo C. (orgs.). *Projeto VIRTUS: educação e interdisciplinaridade no ciberespaço*. Recife: Editora Univ. UFPE; São Paulo: Anhembi Morumbi. 2000. 160p.
- OZGA, Jenny, LAWN, Martin. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. Porto Alegre. *Teoria e Educação*. n.4, p.140-158, 1991.
- RAMAL, Andrea C. *Entre mitos e desafios*. Pátio. v.5, n.18, Artmed, Porto Alegre, p.12-16, 2001.
- RIBEIRO, João Carlos S. *Conflitos sociais no interior da escola*. Belo Horizonte: FAE/UFMG. 1994. 316p. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

- SÁ, Nicanor Palhares. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. *Cadernos de Pesquisa*, n.57. São Paulo, 1987, p.20-29.
- SANCHO, Juana M. A tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência. In: SANCHO, J.M. *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SANTOS, Oder J. A questão da produção e da distribuição do conhecimento. *Educação em Revista*, n.2, p.4-7, Belo Horizonte: FAE/UFMG. 1985.
- SANTOS, Oder J. Organização do processo de trabalho docente: uma análise crítica. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n.10, p.26-30, 1989.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- ZAULI, E. Trabalho precário – Deterioração das condições de trabalho – deterioração do mercado de trabalho – precarização. In: FIDALGO, F., MACHADO, L., *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG, p.343-4, 2000.