

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ADMINISTRAÇÃO

CAMILA RAMOS DE SOUZA

**O PROCESSO DE TRABALHO DOCENTE NA MODALIDADE
DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NOS CURSOS DE
AGRONEGÓCIO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL**

CAMPO GRANDE - MS
2013

CAMILA RAMOS DE SOUZA

**O PROCESSO DE TRABALHO DOCENTE NA MODALIDADE
DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NOS CURSOS DE
AGRONEGÓCIO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre em Administração.
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em
Administração.
Área de concentração: Gestão do Agronegócio.

Orientador: Prof. Dr. Milton Augusto Pasquotto
Mariani

**CAMPO GRANDE - MS
2013**

FICHA CATALOGRÁFICA

SOUZA, Camila Ramos de.

O processo de trabalho docente na modalidade de Educação a Distância/
Camila Ramos de Souza – Campo Grande, 2013.

Orientador: Milton Augusto Pasquotto Mariani
Dissertação (Mestrado em Administração) Programa de Pós-Graduação
stricto sensu em Administração. Universidade Federal de Mato Grosso do
Sul.

Inclui Bibliografia

1. Processo de Trabalho. 2Trabalho docente. 3. Educação a Distância. I Mariani, Milton Augusto Pasquoto. II Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Curso de Pós-Graduação em Administração. III Título.

CAMILA RAMOS DE SOUZA

**O PROCESSO DE TRABALHO DOCENTE NA MODALIDADE
DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Grau de Mestre em Administração na área de concentração em Gestão do Agronegócio do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e aprovada, em sua forma final, em 18 de abril de 2012.

Prof^a Dr^a Silvia Morales de Queiroz Calemán
Coordenador do Curso

Apresentada à Comissão Examinadora composta pelos professores:

Prof. Dr. Milton Augusto Pasquotto Mariani
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Elcio Gustavo Benini
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (membro titular)

Prof^a. Dr^a. Carina Elizabete Maciel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (membro externo)

Dedico este trabalho ao meu filho Gabriel, minha razão de viver. Aos meus pais Delso e Sandra, pelo esforço, dedicação e compreensão e especialmente pelo investimento feito em minha formação; e às minhas irmãs, que de muitas formas me incentivaram e apoiaram para que fosse possível a concretização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo dom da vida, por todas as vitórias já alcançadas, por essa nova conquista e por todas que certamente virão.

Ao meu filho, Gabriel, por existir em minha vida e dar a ela todo sentido. Pelo sorriso de cada manhã, pelo seu amor inocente, por alegrar e motivar os meus dias, por fazer da minha vida completa. Sem ele eu nada seria.

Aos meus pais, Delso e Sandra, figuras fundamentais em minha vida, aos quais devo tudo que sei, tudo que sou. Agradeço pela confiança em mim depositada, por sempre acreditarem em minha capacidade e por me fazer acreditar também, por me acolherem sempre que o caminho se mostrava árduo, por me impulsionarem a superar os obstáculos, por estarem ao meu lado a cada tentativa e por comemorarem comigo cada vitória. Agradeço pela oportunidade de realizar mais esse sonho.

Às minhas irmãs, Mayara e Bruna, pela presença constante e indispensável em minha vida, pelo apoio em todas as horas e pelo amor a mim devotado.

Ao meu mestre, orientador e amigo, Milton Augusto Pasquotto Mariani, a quem admiro e respeito pela sabedoria e competência. Agradeço por ter tido o prazer de ser sua orientada, por ter acreditado em mim e em minha capacidade, mesmo diante de todas as dificuldades. Certamente, a conclusão de mais essa etapa da minha vida em muito se deve a sua generosidade, apoio, contribuição e amizade.

Aos professores Elcio Gustavo Benini e Carina Elizabete Maciel que constituíram a banca de defesa, pelas contribuições, reflexões e paciência na leitura deste trabalho.

Ao professor Leandro Sauer e também ao Professor Elcio Gustavo Benini, já citado, pelas sugestões na fase de qualificação que foram imprescindíveis para a concretização deste trabalho.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul pela grandiosa contribuição em minha formação.

À Rosali, secretária do Curso, pelo apoio incondicional em todos os momentos no decorrer desses dois anos.

Ao meu amigo Max, pelo incentivo durante toda essa jornada, por me motivar nos momentos de desânimo, por acreditar na minha capacidade, pelo carinho e paciência.

Aos meus colegas de mestrado, pelo conhecimento compartilhado e pelos momentos de descontração vividos nestes anos. Em especial as “estrelas” Samara e Silvana por estarem presentes em me vida e pelos momentos únicos que partilhamos e que sem dúvida fizeram esta jornada muito mais prazerosa, a nossa amizade levarei para a vida toda. Ao amigo Jin, pela contribuição e pela prontidão em me ajudar.

Aos meus demais familiares e amigos pelo incentivo e apoio em todas as horas, principalmente nas mais difíceis.

À todos aqueles que aceitaram participar desta pesquisa. Sem sua valiosa contribuição a conclusão deste trabalho não seria possível.

E a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão de mais essa etapa de minha vida.

.

**“Suas únicas limitações são aquelas que
você estabelece em sua mente, ou permite
que os outros as estabeleçam por você”.**

Og Mandino

RESUMO

SOUZA, C. R. **O processo de trabalho docente na modalidade de Educação a Distância nos cursos de Agronegócio do estado de Mato Grosso do Sul**. 73f. Dissertação (Mestrado em Administração). Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013.

A Educação a Distância (EaD) tem apresentado uma divisão do trabalho docente peculiar em relação à educação presencial. Diante disto, o objetivo deste trabalho foi investigar o processo de trabalho docente na modalidade de Educação a Distância e de maneira especial nos superiores de Agronegócio. Para tanto, consideramos o processo de trabalho capitalista, em sentido abstrato, a principal dimensão para se entender o trabalho docente, constituindo um processo dialético entre o universal e o particular. A construção do objeto de pesquisa e a aproximação do campo empírico se deram a partir do estudo de políticas públicas voltadas para a educação; da aplicação de entrevistas semi-estruturadas enquanto técnica de coleta de dados e da consulta à literatura pertinente à temática. As conclusões deste estudo indicam que a objetivação e divisão do trabalho didático na EaD possibilitam um aumento produtivo que se traduz em uma democratização do acesso ao ensino superior. Entretanto, a fragmentação e a hierarquização do processo de trabalho engendrado implicam, por um lado, na desvalorização e precarização do trabalho dos profissionais da educação nela envolvidos e, por outro, em um processo de alienação e estranhamento do trabalhador docente.

PALAVRAS-CHAVE: Processo de Trabalho; Trabalho docente; Educação a Distância

Orientador: Milton Augusto Pasquotto Mariani

Defesa: 18/04/2013

ABSTRACT

SOUZA, C. R. **The process of teaching in the form of distance education in Agribusiness courses in Mato Grosso do Sul.** 90f. Dissertation (Master Degree in Business Administration). Graduate Program in Business Administration, Federal University of Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013.

Distance Education (DE) has shown a peculiar division of labor in relation to classroom education. Hence, the objective of this study is to investigate the process of teaching work in the form of the Distance Education and especially post graduate in Agribusiness. Therefore, we consider the capitalist labor process, in the abstract sense, the main dimension to understand the teaching, constituting a dialectical process between the universal and the particular. The construction of the object of research and empirical field approximation is given from the study of public policies for education, the application of semi-structured interviews as a technique for data collection and consultation of relevant literature to the topic. The findings of this study indicate that the objectification and division of labor in DE allow increased production which translates into a democratization of access to higher education. However, fragmentation and hierarchical work process engendered imply, on the one hand, the devaluation and job insecurity of educational professionals involved in it and, secondly, by a process of alienation and estrangement of the worker teaching.

KEYWORDS: Work Process; Teaching work; Distance Education

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 O PROCESSO DE TRABALHO E SUAS FORMAS HISTÓRICAS	16
2.1 A categoria Trabalho	16
2.2 Formas de Organização do Trabalho.....	20
2.2.1 Da divisão social do trabalho à cooperação simples	20
2.2.2 Manufatura	25
2.2.3 Grande Indústria	31
3 O PROCESSO DE TRABALHO DOCENTE E SUAS FORMAS HISTÓRICAS.....	36
3.1. Forma artesanal do trabalho docente	36
3.2 Forma manufatureira do trabalho docente.....	38
3.3 Educação a distância e a forma industrializada de trabalho docente.....	43
3.3.1 EaD: Breve histórico	44
3.3.2 EaD: Conceituação	45
3.3.3 O processo de trabalho docente na EaD	46
4 AS POLITICAS PUBLICAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E OS ASPECTOS PARTICULARES DA ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE TRABALHO DOCENTE NOS CURSOS DE AGRONEGÓCIO DO MS.....	51
4.1 Políticas Nacionais para Educação a Distância	51
4.2. Aspectos particulares da organização do processo de trabalho docente nos Cursos de Agronegócio	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS.....	66

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância vem sendo objeto de investigação científica nas mais diversas áreas de conhecimento. Por agregar mais artefatos tecnológicos nos processos de ensino e aprendizagem do que o ensino presencial, assim como por proporcionar novas formas de comunicação, tal modalidade de ensino propicia a modificação de duas variáveis paradigmáticas do ambiente escolar: o tempo e o espaço.

Desse modo, a relação educativa entre professor e aluno, que, no ensino presencial, tem como pressuposto o contato presencial, na Educação a Distância toma outra dimensão. Mediados por novos artefatos tecnológicos e por “novos” trabalhadores, educador e educando encontram-se ou, ao menos tem possibilidade de encontrar-se, em locais distintos, e ainda assim estabelecem uma relação educativa.

No mesmo sentido se dá a relação entre o ensino e a aprendizagem. É que dadas as condições materiais historicamente constituídas e o atual estado das forças produtivas, tais processos se tornam cada vez mais independentes. O que ocorre é que com as novas possibilidades de objetivação do trabalho, muitos dos processos de ensino que eram realizados de forma síncrona e presencial entre professor e aluno são deslocados para formas e/ou dimensões assíncronas e a distância. Com isso, o ensino e a comunicação, não só podem ser realizados por agentes localizados em locais distintos, como podem também não ocorrer de forma simultânea, mas mediados por ferramentas multimidiáticas e relações espaço-temporais, estabelecidas de acordo com determinadas finalidades.

Num amplo sentido, não há dúvidas de que a divisão do trabalho potencializa as forças produtivas. Na dimensão material, tal avanço pode ser verificado historicamente pelas transformações nas formas de cooperação, nas quais o processo de trabalho é modificado em cada fase histórica.

Quando se tem em vista os serviços escolares, nos quais o trabalho docente é a principal força produtiva, a dinâmica parece não ser diferente. Neste sentido, uma retrospectiva histórica revela que, da mesma forma que a divisão do trabalho na manufatura superou, em termos de produtividade, a produção artesanal, com o desenvolvimento do manual didático, o trabalho docente deixou de ter um formato artesanal e passou a assumir um

caráter manufatureiro. Com efeito, o processo de produção do material didático, que antes cabia de forma imediata ao professor, com a manufatura começou a ser desenvolvido por outros trabalhadores, sendo então o professor não mais o responsável pela produção de seu principal instrumento de trabalho.

Por mais que a divisão do trabalho, em seu sentido amplo, possa ter aumentado a produtividade, há que se ressaltar que para o trabalhador, a fragmentação do trabalho, acentuada a partir da revolução industrial, proporcionou uma série de consequências ontológicas e econômicas.

Este trabalho objetivou investigar o processo de trabalho do docente de educação a distância, sendo esta considerada como uma forma de organização do processo didático, orientada, em muitos casos, por uma lógica instrumental de racionalização típica da produção industrial, apresentando assim uma descontinuidade qualitativa no processo de trabalho docente, na qual existe uma mediação direta entre professor e alunos.

Partindo do concreto imediato e figurado, buscamos primeiramente refletir sobre o tema educação a distância. No portal *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO), encontramos 101 trabalhos publicados a partir da busca de tal tema. A leitura selecionada de alguns trabalhos, teses e dissertações (GIOLO, 2008, MILL, 2002, LANCILLOTI, 2008; RASLAN, 2008) que trataram sobre a educação a distância, possibilitaram identificar os principais teóricos do assunto em nível de reconhecimento nacional (SARAIVA, 1996; PRESTI, 2000; NEDER, 2005; 2009; BELLONI, 2009; LITTO & FORMIGA, 2009) e internacional sobre o tema (PETERS, 2006; 2009; MOORE, M. & KEARSLEY, 2008).

Com as leituras dos textos acima, foi possível estabelecer com mais clareza os temas imbricados que seriam fundamentais na construção do nosso objeto de estudo. Com efeito, percebemos que os temas e categorias Estado, capital, trabalho, política educacional, divisão e trabalho docente deveriam ser aprofundados.

A abstração dos temas e categorias elencadas determinou a busca sobre a constituição histórica do sistema sociometabólico do capital e seu complexo de mediações. Ora partindo de autores clássicos, como Marx (2006), Smith (1988), Ricardo (1996), ora fazendo a releitura histórica da formação social capitalista, tendo como referências autores como, Mészáros (2002, 2006), Braverman (1987), buscamos criar as bases teóricas de sustentação do nosso objeto de pesquisa.

Para o desenvolvimento da pesquisa optamos-se pelo paradigma ontológico que diz respeito a uma metodologia com processo de pesquisa qualitativo. Considerando a taxionomia de Vergara (2003), caracterizou-se a pesquisa em relação a dois aspectos: quanto aos fins e quanto aos meios.

Quanto aos fins a pesquisa se configura como sendo exploratória e descritiva. Exploratória porque, embora existam inúmeras pesquisas relacionadas à Educação a Distância não se verificou a existência significativa de estudos que abordem o processo de trabalho docente no agronegócio. Descritiva, porque visa descrever as possíveis implicações que a segmentação existente no processo trabalho do docente podem gerar para o próprio trabalho docente.

E quanto aos meios trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Bibliográfica, porque para a fundamentação teórico metodológica foi realizada a investigação dos aspectos que vêm desenhando a Educação a Distância e suas principais características organizacionais. Documental, porque valeu-se de documentos oficiais que regulamentam essa modalidade de ensino nos aspectos pertinentes ao tema. E, de campo, porque foram coletados dados primários com os tutores envolvidos nos Cursos de Ensino Superior em Agronegócio oferecidos na modalidade de Educação a Distância no Estado de Mato Grosso do Sul.

Segundo Collis e Hussey (2005) e considerando como base de classificação o objetivo da pesquisa, esta pesquisa classifica como exploratória, descritiva e analítica. Exploratória porque “é realizada sobre um problema ou questão de pesquisa quando a pouco ou nenhum estudo anterior”; descritiva porque visa “identificar e obter informações sobre as características de um determinado problema ou questão”; e analítica porque se pretende “ir além da descrição das características, analisando e explicando porque ou como os fatos estão acontecendo” (COLLIS e HUSSEY, 2005, p. 24).

No que diz respeito à lógica da pesquisa, e seguindo a classificação proposta por Collis e Hussey (2005), trata-se de uma pesquisa dedutiva uma vez que o desenvolver da pesquisa se dará de forma a caminhar do abstrato para o concreto, das formas mais gerais para a mais específica. Ainda coerente à classificação destes autores e considerando como base de classificação o resultado da pesquisa esta pesquisa é considerada básica uma vez que “o principal objetivo é fazer uma contribuição para o conhecimento “(COLLIS e HUSSEY, 2005, p. 27), em geral uma contribuição para o bem comum não se limitando apenas em resolver um problema específico de uma organização.

Os participantes da pesquisa foram os tutores dos Cursos de Ensino Superior voltados ao Agronegócio oferecidos na modalidade de Educação a Distância no Estado de Mato Grosso do Sul ligados a instituição há, pelo menos, um ano. Vale ressaltar que a escolha do tutor como participante da pesquisa no lugar de qualquer outro ente envolvido no processo de ensino e aprendizagem da modalidade de Educação a Distância se dá pelo fato de que tal ator é considerado por grande parte dos estudiosos do tema (MOORE & KEARSLEY, 2008; BELLONI, 2009; NEDER, 2009), o principal ator no processo de ensino e aprendizagem na modalidade de educação a distância.

Como instrumentos de coleta de dados serão utilizados: pesquisas bibliográficas em livros, teses e dissertações com dados relacionados ao assunto pesquisado; pesquisa documental a partir de documentos oficiais que regulamentam tal modalidade de ensino; pesquisa de campo através da realização de entrevistas semi-estruturadas com tutores envolvidos nos Cursos de Ensino Superior oferecidos na modalidade de educação a distância no Estado do Mato Grosso do Sul por duas instituições privadas de Ensino.

É importante acrescentar, porém que são 3 Instituições de ensino oferecem, na modalidade de Educação a Distância cursos de nível superior em Agronegócio no Estado de Mato Grosso do Sul e que esta pesquisa se realizou tomando por base apenas os cursos oferecidos por 2 delas devido ao não interesse da terceira em contribuir com este estudo. Tais instituições serão neste trabalho identificadas como Instituição 1 e Instituição 2 sendo ambas de iniciativa privada. Cabe ressaltar, ainda, que não haviam, no Estado de Mato Grosso do Sul, nenhuma Instituição Pública que oferecessem, no momento da pesquisa, cursos superiores voltados ao agronegócio.

Cabe ainda acrescentar que a escolha dos Cursos de Agronegócio como campo empírico para a averiguação da realidade não se deu de forma acidental. Tal escolha pautou-se tanto no fato de a área de concentração do Programa de Mestrado ao qual esse trabalho se vincula é voltada ao agronegócio, quanto nas exigências feitas pela Instituição financiadora desta pesquisa.

Diante disto e considerando que entender o trabalho docente só é possível a partir do entendimento do processo de trabalho em seu sentido abstrato é que buscamos fazer a ligação entre as categorias mais abstratas e as mais concretas, entre a tendência observada no aspecto universal e as expressões de tal tendência configuradas nos aspectos singular e particular. Consideramos que, se é verdade que o homem faz a sua própria história, embora a partir de determinadas circunstâncias, a relação entre o homem e sua natureza externa, entre o aspecto

subjetivo e o objetivo, configuram uma interatividade em constante continuidade e descontinuidade. Nesse sentido, partimos da premissa que a essência imutável do movimento histórico é a própria mudança.

Sendo assim, no primeiro momento buscamos demonstrar de que maneira o trabalho, em sua forma geral, foi se constituindo historicamente, bem como o estabelecimento da divisão do trabalho desde suas primeiras formas – divisão social do trabalho – até as formas mais atuais de divisão do trabalho na indústria. Isto porque, acreditamos que entender o trabalho docente só é possível a partir do entendimento do processo de trabalho em seu sentido abstrato.

No segundo momento, buscamos, de posse dos elementos teóricos construídos no capítulo anterior, e partindo para o concreto, indicar como se deu a constituição histórica do trabalho docente, apontando seu surgimento, sua configuração e as transformações que se deram no âmbito da educação. Para tanto caminhamos no sentido de apontar as mudanças instituídas no processo de trabalho docente desde sua concepção, quando se construía nos moldes do artesanal passando por sua transição para a manufatura a partir da Didática Magna e da consequente modificação do instrumental até alcançar aquela que consideramos a forma mais industrializada de educação: a educação a distância.

No terceiro e último momento apresentamos algumas das contribuições das políticas educacionais nacionais voltadas para a EaD além de algumas particularidades do processo de trabalho docente considerando como campo empírico deste trabalho, a saber: os cursos de agronegócio do estado de Mato Grosso do Sul.

2 O PROCESSO DE TRABALHO E SUAS FORMAS HISTÓRICAS

Sabe-se que, no pensamento marxiano, a categoria *trabalho* ocupa primeiro plano. Foi sobre ela que Marx fundamentou o processo de formação do homem, indicando que a possibilidade de fazer história advém, justamente, da capacidade humana de criar os meios necessários para assegurar sua subsistência. Da interação do homem com a natureza emerge um processo de transformação mútua e permanente. Na busca de manutenção de sua vida, por meio do trabalho, o homem transforma a natureza e, ao transformá-la, transforma-se a si mesmo. Diante disto e antes de adentrar no estudo do processo de trabalho e sua constituição histórica trataremos da categoria trabalho no pensamento crítico de Marx.

2.1 A CATEGORIA TRABALHO

Entende-se o trabalho, pela perspectiva de Marx (2006), como sendo um processo onde participam o homem e a natureza, de forma que o primeiro, através de sua ação e por meio do seu corpo apropria-se dos recursos naturais a fim de transformá-los para melhor satisfazer suas necessidades.

Isto posto, podemos afirmar que o trabalho humano assemelha-se ao das outras espécies, conforme explica Braverman “Pássaro, castor, aranha, abelha e térmita, ao fazerem ninhos, diques, teias e colméias, trabalham, por assim dizer.” (BRAVERMAN, 1987, p. 49)

Entretanto, não cabe aqui discutir o trabalho do homem nos aspectos que o igualam ao das outras espécies e que nos fazem lembrar as formas instintivas do trabalho humano presentes nos primórdios de nossa existência. O interessante é destacar as diferenças que assinalam o trabalho como exclusivamente humano.

Esta distinção entre o trabalho humano e o animal está no fato de que o homem figura na mente o resultado de seu trabalho antes de realizá-lo ao passo de que, no fim do processo, o resultado é algo que já existia, anteriormente, na mente do trabalhador. Assim, o trabalho

em sua forma humana foi chamado de ação inteligente por Aristóteles. O trabalho animal, por sua vez, é instintivo, inato, antes que aprendido.

[...] a influência duradoura dos animais sobre a natureza que os rodeia é inteiramente involuntária e constitui, no que se refere aos animais, um fato accidental. Mas, quanto mais os homens se afastam dos animais, mais sua influência sobre a natureza adquire um caráter de ação intencional, cujo o fim é alcançar objetivos projetados de antemão. (ENGELS, s/d, p. 276)

Embora os animais, na maioria das vezes ajam por instinto, é certo, como experimentações do comportamento animal têm mostrado, que os animais não são completamente destituídos da capacidade de aprender, conceber idéias rudimentares ou mesmo resolver problemas simples, entretanto o que difere, mais uma vez, o homem do animal é a linguagem, conforme explica Braverman:

Podemos ajuntar que, sejam quais forem as capacidades possíveis de estimularem-se animais mediante as engenhosas formas de tutela humana, não se mostrou possível estimular-lhes a capacidade de manipular representação simbólica, sobretudo em suas formas superiores como a linguagem articulada. (BRAVERMAN, 1987, p. 50)

Sem símbolos ou linguagem, o pensamento deve permanecer rudimentar e não pode ser transmitido através do grupo ou das gerações seguintes, conforme evidencia White:

Cultura sem continuidade de experiência é, evidentemente, impossível. Mas que tipo de continuidade de experiência é pré-requisito da cultura? Não a continuidade que advém comunicação da experiência pela imitação, porque encontramos isto entre macacos. Naturalmente, essencial é a continuidade no aspecto subjetivo, mais que no objetivo ou aberto. Como mostramos, é o símbolo, sobretudo sob forma de palavra, que proporciona esse elemento de continuidade na experiência instrumental do homem. E, finalmente, foi este fator de continuidade na experiência instrumental do homem que possibilitou a acumulação do progresso, numa palavra, a cultura material. (WHITE, *apud* BRAVERMAN, 1987, p. 52)

Assim, o trabalho como atividade proposital, orientado pela inteligência, passa a ser um produto exclusivo da espécie humana. E esta, por sua vez, é produto especial dessa forma de trabalho, conforme sugere Marx:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais do seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes

forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 2006, p. 211).

O trabalho humano, este, que vai além de uma atividade meramente instintiva é para Braverman “(...) a força que criou a espécie humana e a força pela qual a humanidade criou o mundo como conhecemos.” (BRAVERMAN, 1987, p. 53). Engels, porém, entende que o trabalho estimula a linguagem e esses dois são os responsáveis pelo surgimento da espécie humana.

Compreende-se o trabalho, então, como sendo fundante do ser social, como atividade permanente e imanente da própria existência humana e elemento impulsionador para a dinâmica da vida em sociedade. É como expõe Marx:

O animal identifica-se imediatamente com a atividade vital. Não se distingue dela. É a sua própria atividade. Mas o homem faz da sua atividade vital objeto da vontade e da consciência. Possui uma atividade vital consciente. Ela não é uma determinação com a qual ele imediatamente coincide. A atividade vital consciente distingue o homem da atividade vital do animal. (MARX, 2004, p. 164, 165).

Lukács (1979) nos coloca que o trabalho, ação do homem sobre o meio em que vive, produzindo coisas que atendam às necessidades postas, é o termo mediador necessário entre os homens e a natureza e a condição na qual os homens se apresentam e se relacionam com o mundo em que vivem, transformando-o e descobrindo ao mesmo tempo as maneiras de se extrair da natureza as vantagens e condições para a sua existência. Desta interação do homem com a natureza emerge um processo de transformação mútua e permanente. É como anotam Marx e Engels:

[...] o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder ‘fazer história’. Mas para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material [...] O segundo ponto é que, satisfeita essa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e essa produção de necessidades é o primeiro ato histórico. (MARX; ENGELS, 1986: P. 39-40)

Esta produção de condições materiais, por sua vez, não se dá de um modo individualizado, mas ao contrário, elas só se evidenciam no coletivo, em coexistência social. Ao longo de toda a história humana, a produção e reprodução da existência material sempre se verificaram pela inter-relação das atividades de seus membros, o que condiciona ao

trabalho a condição de categoria que fundamenta as formas de sociabilidade entre os indivíduos.

Foi a partir da produção social que os homens se organizaram de modo a dividirem entre si suas atividades, possibilitando, assim, atingir os fins desejados e atender às múltiplas necessidades que continuamente se desenvolviam e envolviam todo o conjunto.

A possibilidade de todas as diversas formas sociais, que surgiram, e que podem ainda surgir, depende, justamente, desta característica distintiva do trabalho humano que em muito se difere da das outras espécies. Isto pode ser percebido ao passo que a divisão do trabalho nas espécies não-humanas é determinado pela natureza, por meio do instinto, enquanto que a espécie humana é capaz de uma infinita variedade de funções e divisão de funções com base nas atribuições da família, do grupo e sociais.

Sendo assim, a cada forma de sociedade corresponde, portanto, uma determinada forma de produção, com uma organização e divisão particular do trabalho e a instituição de meios de produção adequados a finalidades específicas. Sabendo-se disto e antes que se possa adentrar no entendimento de como foram se constituindo as formas de organização do trabalho, em sentido abstrato, é preciso, antes, analisar o processo de trabalho em seus elementos constitutivos, a saber, “1) a atividade adequada a um fim, isto é o próprio trabalho; 2) a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho e; 3) os meios de trabalho, o instrumental de trabalho” (MARX, 2006, p. 212)

Sobre a primeira das dimensões apontadas - o trabalho - é importante salientar que Marx, ao defini-la apenas aponta que deve estar relacionada a um determinado fim não importando se o trabalhador participa ou não da concepção deste fim não importa.

No que diz respeito ao objeto de trabalho, a segunda dimensão, há que se ressaltar que se trata de uma relação entre sujeito e objeto sem que haja primazia em tal relação. Assim “não é apenas o sujeito a dimensão ativa, como também não é a ação do sujeito determinada pelo objeto: o que se tem é uma relação interativa de determinação e co-determinação.” (BENINI, 2012, p. 190)

A terceira dimensão trata dos meios de trabalho que são elementos interpostos entre o homem e o objeto de trabalho e servem para exercer atividade direcionada sobre esse objeto de acordo com as finalidades previamente estabelecidas. Assim, o meios de trabalho, na perspectiva de Marx e no sentido abstrato diz respeito aos instrumentos de trabalho utilizados e criados pelo homem.

Isto posto e tendo claro o pressuposto de que “ o trabalho organiza-se diferentemente conforme os instrumentos de que dispõe” (MARX, 2003, p.117) partiremos agora para o entendimento de como foram sendo modificadas as formas de organização do trabalho, em seu sentido universal, o que servirá de vetor para a apreensão do concreto, a saber: o movimento histórico do processo de trabalho docente.

2.2 FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Buscamos, a partir de agora mostrar de que maneira o trabalho, em sua forma geral, foi se constituindo historicamente. Isto porque, acreditamos que entender o trabalho docente só é possível a partir do entendimento do processo de trabalho em seu sentido abstrato.

2.2.1 Da divisão social do trabalho à cooperação simples

Pensar qualquer sociedade sem uma divisão do trabalho, seja em termos históricos ou utópicos, seria puro idealismo. As primeiras formas de divisão do trabalho se desenvolveram a partir das aptidões físicas e pelo sexo, cabendo à formação familiar o primeiro modelo de divisão do trabalho. Essa divisão primitiva do trabalho é, de acordo com a terminologia de Marx, a divisão social do trabalho. Esta, por sua vez, é característica inerente do trabalho humano tão logo ele se converta em trabalho social, isto é, trabalho executado na sociedade e através dela.

Trata-se de uma forma de produção social que antecede ao capitalismo, comum as formas de organização social pregressas. Esta forma de divisão do trabalho dava-nos um quadro de divisão do trabalho em ofícios, de modo geral, porém, não havia divisão de tarefas dentro dos ofícios. Ou seja, embora homens e mulheres pudessem estar relacionados com a

produção de determinado produto, via de regra, as operações que implicavam na feitura dos produtos não eram divididas.

Nos processos produtivos pré-capitalistas, então, a base técnica era fundamentalmente artesanal e, por isso, de total domínio do produtor. Usualmente, quem produzia determinada mercadoria era, também, responsável por sua concepção e comercialização no mercado. É como expõe Marx: cada trabalhador ainda “domina inteiramente seu ofício”, “[...] cada um desses artífices [...] produz por inteiro a mercadoria e leva a cabo portanto sucessivamente as diferentes operações exigidas para sua fabricação” (MARX, 2006, p. 268).

A cooperação simples, por sua vez, pode ser entendida como uma combinação social do trabalho, é uma forma de produção que antecede o capitalismo, comum às formas de organização social pregressas. Assim, a cooperação simples esteve presente em outros modos de produção, como o asiático, nas construções das pirâmides do Egito, nos sistemas de irrigação, etc. Com efeito, conforme coloca Motta, refere-se a “todas aquelas operações que não permitem por natureza a decomposição em partes, mas que, por outro lado, só pode ser realizada por muitas mãos” (MOTTA, 1981, p. 18). Como exemplo, pode-se citar o transporte de um grande tronco de árvore.

Com o advento do capitalismo, porém, a cooperação simples assume novas feições. Nela, os trabalhadores (antigos artesãos) são postos sob o comando de um capitalista que detém os meios de produção. Trata-se de uma nova forma de relação social onde o trabalhador livre vende ao capital sua mercadoria, a força de trabalho, e o capital, com vistas à produção de valor, assume a diretiva do processo de trabalho.

Essa forma de produção acena para a ampliação da produção, aumentando a quantidade de produtos produzidos; implica também em uma redução de tempo para se produzir e uma economia dos meios de produção, levando ao aumento da produtividade. Nela os trabalhadores passam a exercer suas atividades simultaneamente de forma cooperada, para a produção de mercadorias, em tempo e espaço definidos e controlados pelo capitalista.

Entretanto, é importante esclarecer que, no que diz respeito ao processo de trabalho na cooperação simples, inicialmente, não há diferença substantiva do artesanato, já que, apesar de ser executado com fins de valorizar o capital, o processo de trabalho, em ambas as formas, coincide. Considera-se então que “a oficina do mestre artesão é apenas ampliada” (Marx, 2006, p. 257).

Não há, portanto, na cooperação simples qualquer mudança tecnológica nos meios de trabalho já existentes no artesanato, a mudança é apenas de forma. Ou seja, os meios passam a ser apropriados privadamente pelo capital, mas ainda é o trabalhador quem detém o conhecimento sobre todas as etapas do processo produtivo. Assim, e utilizando duas relevantes categorias do pensamento marxiano, pode-se dizer mantém-se, ainda, o predomínio do trabalho vivo sobre o trabalho morto. Para aclarar o entendimento dessas categorias usamos uma passagem de

O que transforma o trabalho vivo em “trabalho abstrato”[ou morto], sob o capitalismo, [...] é [...] a rigidez e o desumanizante confinamento das funções dos especialistas em tarefas de execução inquestionável. Isto decorre justamente do fato de *o trabalho* em si ser radicalmente excluído da propriedade, com base na qual – e conforme cujos imperativos estruturais objetivos – se tomam as decisões fundamentais e se combinam em um todo as funções parciais múltiplas do corpo social (MÉSZÁROS, 2002, p. 861-862).

Na cooperação, o comando do capitalista, com base na produção combinada, integra as atividades individuais e induz à criação daquilo que seria sua grande marca: a força coletiva de trabalho.

Todo trabalho diretamente social ou coletivo executado em maior escala requer em maior ou menor medida uma direção, que estabelece a harmonia entre as atividades individuais e executa as funções gerais que decorrem do movimento do corpo produtivo total, em contraste com o movimento de seus órgãos autônomos. (MARX, 2006, p. 250).

O desenvolvimento deste trabalhador coletivo é acompanhado, então, pelo desenvolvimento das forças produtivas sociais do trabalho, mas, é importante frisar que, essas tais forças produtivas surgem sem que haja uma interferência objetiva do capital no processo de trabalho; ela é consequência natural da cooperação, de uma “força das massas”. Entretanto, por precisar de controle e direção, a cooperação simples só surge a partir do capital e é, portanto, subordinada à ele. Por essa razão o ganho de produtividade é peculiar deste modo de produção. Essa força produtiva social do trabalho aparece, então, “como força produtiva que o capital possui por natureza, como sua força produtiva imanente” (MARX, 2006, p. 264). É como elucida o autor:

Não se trata aqui apenas do aumento da força produtiva individual por meio da cooperação, mas da criação de uma força produtiva que tem de ser, em si e para si, uma força de massas. Abstraindo da nova potência que decorre da fusão de muitas forças numa força global, o mero contato social provoca, na

maioria dos trabalhos produtivos, emulação e excitação particular dos espíritos vitais (*animal spirits*) que elevam a capacidade individual de rendimento das pessoas [...].(MARX, 2006, p. 260)

Portanto, a cooperação simples, embora tendo mantido a sua base técnica artesanal, já não é idêntica às formas de trabalho anteriores. Ela evidencia-se como uma forma de trabalho específica do capital, sob a qual o processo de trabalho sofre sua primeira modificação: não é mais elaborado por produtores individuais e isolados, mas sim por muitos trabalhadores, trabalhando lado a lado, sob a direção do capital. Essa modificação, porém, se da forma natural, ou seja, sem que se altere o processo de trabalho em seu conteúdo, não havendo modificação em nenhum de seus elementos simples: objetos, meios, atividades, resultados, a não ser o ganho de escala. Afirma Marx:

Do mesmo modo que a força produtiva social do trabalho desenvolvida pela cooperação aparece como força produtiva do capital, a própria cooperação aparece como forma específica do processo de produção capitalista, em contraposição com o processo de produção de trabalhadores isolados independentes ou mesmo dos pequenos mestres. É a primeira modificação que o processo de trabalho real experimenta pela sua subordinação ao capital. Essa modificação se dá naturalmente. (MARX, 2006, p. 265)

Com a cooperação simples, tem-se uma divisão parcial do trabalho, já que os vários trabalhadores cooperam entre si e desempenham atividades semelhantes. Entretanto, do ponto de vista do trabalhador individual, o modo de trabalho não é alterado essencialmente.

O capitalista, por sua vez, passa a utiliza-se de métodos para conceber, executar e supervisionar o novo processo de trabalho. Cabe a ele a concepção do plano de produção. A esse plano devem se subordinar os trabalhadores. Trata-se de uma subordinação formal uma vez que os trabalhadores deixam de pertencer a si mesmos, mas matem, ainda, o controle do modo de operar, a forma artesanal de trabalhar. Ou seja, ato individual do trabalho é ainda pertencente ao trabalhador, o capital não possui o reflexo adequado do objeto e nem controla a busca dos meios.

Justamente por não haver nenhuma modificação no conteúdo do processo de trabalho, a cooperação simples é considerada como sendo subsumida apenas formalmente ao capital. Ao aclarar sobre a subsunção formal Marx considera:

O processo de trabalho converte-se no instrumento do processo de valorização, do processo de autovalorização do capital: a criação de mais valia. O processo de trabalho subsume-se no capital (é o processo do próprio capital), e o capitalista entra nele como dirigente, guia; para este é ao mesmo

tempo de maneira direta, um processo de exploração do trabalho alheio. É isso o que denomino *subsunção formal do trabalho no capital*. (MARX, 1985, p. 87).

Sob a direção do capital, a força coletiva atua, então, no intuito da produção de mais-valia, ou seja, produzir maior expansão possível do próprio capital, o que equivale a maior exploração possível do próprio trabalho. Assim, um aspecto que merece ser destacado da subsunção formal é o fato de ela ser a base da exploração capitalista, já que transforma o processo de trabalho em produção de valor. Estando diretamente relacionada com a mais valia absoluta como explicita Marx:

Com base num modo de trabalho preexistente, ou seja, num desenvolvimento *dado* da força produtiva do trabalho e do modo de trabalho correspondente ao desenvolvimento dessa força produtiva [...] só se pode produzir mais-valia recorrendo ao *prolongamento do tempo de trabalho*, quer dizer, sob a forma de *mais-valia absoluta*. A esta modalidade, como forma única de produzir mais-valia, corresponde pois a *subsunção formal do trabalho ao capital*. (MARX, 1985, p. 90)

Como posto, tem-se ainda, na cooperação simples, um processo de trabalho exatamente igual ao desenvolvido no período artesanal. Assim, a valorização do capital operacionalizada pelo tempo de trabalho não pago, objetivado no produto, só tem como forma de aumentar sua grandeza o aumento da jornada de trabalho.

A forma artesanal, predominante no processo de trabalho da cooperação simples, impõe muitos limites para esta valorização do capital uma vez que há o domínio do trabalhador frente ao processo como um todo, sendo ele ainda o responsável pela determinação do ritmo de trabalho, da forma de execução e por consequência pela qualidade do produto. Desse modo, o comando que o capital detém sobre o operário, na produção de mais valia absoluta se dá por meio da coerção. O capitalista só impõe os fins pelo despotismo.

A despeito do caráter naturalmente coercitivo da relação capitalista, a cooperação simples limita de forma radical o controle do capital sobre o processo de trabalho e, por consequência sobre o processo de valorização ao qual a mercadoria se subordina. Estando o ritmo de trabalho e a qualidade do produto inteiramente sob o controle dos trabalhadores, o poder do capital sobre o trabalho encontra um evidente obstáculo no “saber operário”. (MORAES NETO, 1989, p. 21)

Ademais, vale ressaltar que, esta forma de cooperação, a cooperação simples, é particular, uma vez que é subsumida apenas formalmente ao capital, é dependente do “saber

do operário”, tem como forma de extração de mais-valia exclusivamente a forma absoluta, e, por fim, só pode ser controlada despoticamente, pois é uma forma de cooperação imanentemente subjetiva.

Antes que se possa caminhar no sentido de observar a exploração do trabalho sobre outras formas de produção é importante salientar que: a cooperação será a forma de operar do capital, pois corresponde com seu ponto de partida, e estará presente em todas as demais formas de trabalho mais desenvolvidas da produção capitalista. “A cooperação permanece a forma básica do modo de produção capitalista, embora sua figura simples apareça como forma particular ao lado de suas formas mais desenvolvidas” (MARX, 2006, p. 266).

2.2.2 Manufatura

A manufatura é a expressão clássica da cooperação fundada na divisão do trabalho, é a forma predominante de produção capitalista desde meados do século XVI ao final do século XVIII e tem, de acordo com Marx, duas origens: uma derivada da concentração de trabalhadores de ofícios distintos (carpinteiros, serralheiros, etc.) e interdependentes; e outra derivada da reunião, em uma mesma oficina, de trabalhadores que produzem uma mesma mercadoria ou executam uma mesma espécie de trabalho.

Na primeira, os trabalhadores, de ofícios diversos, se articulam para a produção de uma mesma mercadoria, sob o comando de um mesmo capital, em uma mesma oficina. Assim, trabalhadores de diversos ofícios, que antes estavam separados e divididos entre si, passam a trabalhar em uma mesma fábrica, simultaneamente, colaborando um com outro para a produção de um produto final. De início são artesãos que tem domínio de seu fazer, em toda sua extensão, contudo, progressivamente se especializam em uma determinada operação parcial do processo, tornando-se parte de um trabalhador coletivo.

Na outra, os trabalhadores de mesmo ofício agora reunidos, permanecem, inicialmente, em produção simultânea, ou seja, cada trabalhador executa todas as etapas da produção de determinada mercadoria, até que, por força das circunstâncias, as operações são destacadas umas das outras, sendo executadas, simultaneamente, cada uma por um

trabalhador diferente. “[...] Em vez de o mesmo artífice executar as diferentes operações de uma sequência temporal, elas são despendidas umas das outras, isoladas, justapostas no espaço, cada uma delas confiada a um artífice diferente e todas executadas ao mesmo tempo pelos cooperadores” (MARX, 2006, p. 268)

Marx aponta que a repartição accidental das tarefas revela as vantagens peculiares do trabalho coletivo, e “ossifica-se progressivamente em divisão sistemática do trabalho” (MARX, 1984, p. 388). A mercadoria se transforma em produto social de um conjunto de trabalhadores, sendo que, cada qual realiza a mesma tarefa parcial ininterruptamente. O trabalhador passa a estar associado permanentemente a uma tarefa especializada. Indica o autor:

A manufatura, portanto, ora introduz a divisão do trabalho num processo de produção ou a aperfeiçoa, ora combina ofícios anteriormente distintos. Qualquer que seja, entretanto, seu ponto de partida, seu resultado final é o mesmo: um mecanismo de produção cujos órgãos são seres humanos. (MARX, 1984, p. 389)

A respeito dessa nova forma de divisão do trabalho posta em movimento com a manufatura, onde o ofício é dividido em atividades parciais Smith esclarece como ela se dava através da clássica descrição da produção em uma fábrica de alfinetes:

Um homem estica o arame, outro o retifica e um terceiro o corta; um quarto faz a ponta e um quinto prepara o topo para receber a cabeça; a cabeça exige duas ou três operações distintas; colocá-la é uma função peculiar, branquear os alfinetes é outra e até alinhá-los num papel é uma coisa separada; e o importante na fabricação de um alfinete é deste modo dividido em cerca de dezoito operações que, em algumas fábricas, são executadas por mãos diferentes, embora em outras o mesmo homem às vezes execute duas ou três delas (SMITH, 1988, p. 18).

A divisão do trabalho imanente ao trabalhador sobre a base artesanal, o qual dominava o ofício por inteiro, agora sob a divisão manufatureira do trabalho, modifica-se de forma que cada trabalhador realiza uma parte do processo de trabalho, surgindo assim o trabalhador parcial. “O trabalhador detalhista e seu instrumento constituem os elementos simples da manufatura”. Sobre esta base manufatureira, a produção de uma mercadoria, portanto, é “produto social de uma união [...] [destes] artífices”. (MARX, 2006, p. 268).

Ao aclarar sobre os efeitos do processo de trabalho sobre os trabalhadores, Marx, mostra-nos tais efeitos na manufatura comparativamente a cooperação simples:

Na manufatura propriamente dita não só submete ao comando e à disciplina do capital o trabalhador antes autônomo, mas cria também uma graduação hierárquica entre os próprios trabalhadores. Enquanto que na cooperação simples em geral não modifica o modo de trabalho do indivíduo, a manufatura o revoluciona pela base e se apodera da força individual de trabalho em suas raízes. Ela aleija o trabalhador convertendo-o numa anomalia, ao fomentar artificialmente sua habilidade no pormenor mediante a repressão de um mundo de impulsos e capacidades produtivas [...]. (MARX, 2006, p. 283)

Na sequência, evidencia a mutilação do trabalhador na manufatura, na qual este é convertido em trabalhador parcial, em “autômato vivo”:

[...] Os trabalhadores parciais específicos são não só distribuídos entre os diversos indivíduos, mas o próprio indivíduo é dividido e transformado no motor automático de um trabalho parcial, tornando assim a fábula insossa de Menenius Agrippa, segundo a qual um ser humano é representado como um mero fragmento de seu próprio corpo, realidade. (MARX, 2006, p. 283)

A partir da simplificação das atividades, produto da divisão do trabalho, passa a existir uma camada de trabalhadores, anteriormente excluídos pelo artesanato, que encontra espaço na manufatura: são trabalhadores menos qualificados (peões), que realizam atividades menos complexas que exigem pouco ou até mesmo nenhum tempo de treinamento. De outro lado estão trabalhadores mais qualificados (artífices), os quais realizam tarefas mais complexas e que exigem maior grau de habilidade.

Ora, surge, neste momento, uma hierarquia no processo de trabalho manufatureiro, traduzida em diferenças salariais, por meio da qual o peão recebe salários menores que o artífice (que realiza tarefas mais complexas). No entanto, para ambos, o valor da força de trabalho se reduz. Diz Marx:

Ao lado da graduação hierárquica surge a simples separação dos trabalhadores em qualificados e não qualificados. Para os últimos os custos de aprendizagem desaparece por inteiro, para os primeiros esses custos se reduzem, em comparação com o artesão, devido à função simplificada. Em ambos os casos cai o valor da força de trabalho. (MARX, 2006, p. 268).

Nota-se que não se precisa mais de um trabalhador que domine todas as fases da produção de mercadoria de forma a produzir, sozinho, um valor de uso. Agora, é designada ao trabalhador apenas uma parcela do produto final. Deste modo, passa-se a exigir, destrezas mais especializadas e menor qualificação global. Temos então a especialização ou ainda, como afirma Braverman (1987), desqualificação, uma vez que tal divisão proporciona uma

visão fragmentada sobre o processo de trabalho e, logo, a perda do controle objetivo e subjetivo do processo.

O surgimento do trabalho desqualificado fornece novo elemento para o domínio e controle do capital sobre o trabalho, esse controle se intensifica frente ao da cooperação simples, pois não depende apenas do despotismo, mas é fruto do estranhamento do trabalhador frente sua própria atividade, do esvaziamento de seu “saber”. A esse trabalhador desqualificado o processo de trabalho torna-se não só estranhado, mas lhe é retirada a capacidade de produzir fora do comando do capital, pois este não tem consciência do processo de trabalho em sua totalidade, só conhece a parte, ínfima, que lhe cabe:

Se o trabalhador originalmente vendeu sua força de trabalho ao capital, por lhe faltarem os meios materiais para a produção de uma mercadoria, agora sua força individual de trabalho deixa de cumprir seu serviço se não estiver vendida ao capital. Ela apenas funciona numa conexão que existe somente depois de sua venda, na oficina capitalista. Incapacitado em sua qualidade natural de fazer algo autônomo, o trabalhador manufatureiro só desenvolve atividade produtiva como acessório da oficina capitalista. [...] O que os trabalhadores parciais perdem, concentra-se no capital com que se confrontam. É um produto da divisão manufatureira do trabalho opor-lhes as forças intelectuais do processo material de produção como propriedade alheia e poder que os domina. (MARX, 2006, p. 283)

Sobre esta questão Marx acrescenta, ainda que: “A desvalorização relativa da força de trabalho [...] implica diretamente uma valorização maior do capital, pois tudo que reduz o tempo de trabalho necessário para reproduzir a força de trabalho amplia os domínios do mais-trabalho”. (MARX, 2006, p. 276).

Analisando, pois, o processo de produção manufatureiro, é possível observar, em suas diferentes fases, a coincidência com o trabalho artesanal, haja vista que tanto atividades simples como as complexas continuam a depender da destreza, força, velocidade e segurança do trabalhador individual, no manejo do instrumento.

Há, porém, uma mudança substancial que a manufatura trás em relação a cooperação simples que é a divisão entre o trabalho mental (concepção) e o trabalho manual (execução). Essa separação resulta naquilo que Marx (2006) chamou de alienação ou estranhamento. Para o autor, alienação diz respeito à diminuição da capacidade do indivíduo em pensar e agir por si próprio. E isto acontece ao passo que o trabalhador, ao construir apenas uma parte do todo, desconhece o sentido de seu trabalho e faz dele algo alheio a ele mesmo, algo que constrói por meio de um trabalho exterior.

É importante frisar, porém, embora haja na manufatura esta divisão entre concepção e execução o trabalhador ainda detém um grande controle sobre o ritmo e jeito de se produzir, pois possui o monopólio do conhecimento, enfim, o saber-fazer do processo de trabalho. Assim, na manufatura – a exemplo da cooperação simples - tem-se, ainda, uma subsunção formal do trabalho ao capital, já que o capital ainda depende da habilidade do trabalhador.

Outra questão que tange a subsunção formal diz respeito a posição entre trabalhador, seu instrumento de trabalho e o objeto de seu trabalho. Isto porque, uma vez que os instrumentos de trabalho na manufatura ainda não tinham sido agrupados, constituindo aquilo que veio a ser conhecido por máquina, os instrumentos serviam como meio entre o trabalhador e seu objeto de trabalho, como se fosse uma extensão do próprio corpo do trabalhador. As ferramentas tem papel acessório e portanto, tem-se, ainda, o predomínio do trabalho vivo sobre o trabalho morto.

Vale salientar que as ferramentas tem especial atenção no período manufatureiro. Elas são aperfeiçoadas e adaptadas para cada emprego útil particular. Anota Marx:

O período manufatureiro simplifica, aperfeiçoa e diversifica as ferramentas, adaptando-as as funções exclusivas especiais do trabalhador parcial. Com isso, cria uma das condições materiais para a existência da maquinaria, que consiste numa combinação de instrumentos simples. (MARX, 1984, p.392)

O autor indica que o período manufatureiro estabelece, conscientemente, a redução de tempo de trabalho necessário da jornada de trabalho para a produção de mercadorias, ou seja, passa a extrair mais-valia relativa, uma maior valorização do capital. Surge, então, na manufatura o primeiro aumento das forças produtivas sob a forma capitalista de produção em decorrência da intervenção direta do capital no processo de produção. Marx sintetiza este processo de desenvolvimento da força produtiva do trabalho na manufatura e sua forma específica para autovalorização do capital nesta passagem:

A divisão manufatureira do trabalho cria, por meio da análise da atividade artesanal, da especificação dos instrumentos de trabalho, da formação dos trabalhadores especiais, de sua agrupação e combinação em um mecanismo global, a graduação qualitativa e a proporcionalidade quantitativa de processos sociais de produção, portanto determinada organização do trabalho social, e desenvolve com isso, ao mesmo tempo, nova força produtiva social do trabalho. Como forma especificamente capitalista do processo de produção social [...] é apenas um método especial de produzir mais-valia relativa ou aumentar a autovalorização do capital. (MARX, 2006, p. 286)

Vimos até aqui que a revolução dada no processo de trabalho na manufatura – a qual ocorre principalmente no seu fator subjetivo – por um lado, implicou no desenvolvimento da força produtiva do trabalho, mas, por outro, aleijou o trabalhador. Assim, na manufatura “o enriquecimento do trabalhador coletivo e, portanto, do capital em força produtiva social é condicionado pelo empobrecimento do trabalhador em forças produtivas individuais” (MARX, 2006, p. 284).

Ademais, antes que se possa abordar o desenvolvimento do processo de trabalho em sua forma subsequente – a grande indústria - ainda nos cabe indicar os limites desta base manufatureira para os imperativos do capital. Esses limites resultam da base estreita sobre a qual a manufatura se desenvolve, a base técnica artesanal:

[...] antes de mais nada, a análise do processo de produção em suas fases particulares coincide inteiramente com a decomposição de uma atividade artesanal em suas diversas operações parciais. Composta ou simples, a execução continua artesanal e portanto dependente da forma, habilidade, rapidez e segurança do trabalhador individual no manejo de seu instrumento. O ofício permanece a base. Essa estreita base técnica exclui uma análise verdadeiramente científica do processo de produção, pois cada processo parcial percorrido pelo produto tem que poder ser realizado como trabalho parcial artesanal. (MARX, 2006, p. 268-9)

Uma primeira limitação refere-se aos limites na decomposição do trabalho, pois como a base é artesanal, na qual “o ofício manual segue sendo a base de tudo” (MARX, 1984), não há como dividir infinitamente as tarefas e torná-las especialidade de trabalhadores parciais, o que se contrapõe ao aumento de produtividade da manufatura.

Aqui transparece uma segunda limitação, a limitação orgânica, engendrada pela participação do trabalhador como instrumento de produção, “pois o homem é “[...] um instrumento muito imperfeito de produção de movimento uniforme e contínuo” (MARX, 1984, p. 10), e a manufatura “[...] pode ser considerada como uma máquina cujas partes são seres humanos” (FERGUSON *apud* MARX, 2006, p. 284).

Uma terceira limitação surge pelo “problema dos transportes”, a saber: [Na manufatura] seu princípio peculiar da divisão do trabalho causa um isolamento das diferentes fases da produção, que como outros tantos trabalhos parciais artesanais se autonomizam reciprocamente. Estabelecer e manter a conexão entre as funções isoladas requer transporte ininterrupto do artigo de uma mão para outra e de um processo para outro. Do ponto de vista da grande indústria, isso se apresenta como uma limitação característica, custosa e imanente ao princípio da manufatura. (MARX, 2006, p. 272)

Uma quarta limitação decorre da hierarquia do trabalho na manufatura, pois o trabalhador que desenvolve trabalhos de detalhe, que precisa de um período maior de aprendizagem, cuida zelosamente por este conhecimento, não reproduzindo este “saber”. Apresenta-se aqui o que observa Andrew Ure, citado por Marx: “‘A fraqueza da natureza humana’, exclama o amigo Ure, ‘é tão grande que quanto mais hábil for o trabalhador, tanto mais ele se torna voluntarioso e mais difícil de ser tratado e, por conseguinte, causa grande dano ao mecanismo global, por meio de seus caprichos tolos’” (MARX, 2006, p. 288).

A manufatura, apesar da estreita base técnica sob a qual se coloca, irá engendrar os elementos para uma nova forma de trabalho social, a qual a superará, ao menos como tendência mais desenvolvida. Da especialização de ferramentas da manufatura, coloca-se a condição para o surgimento da máquina:

Esse produto da divisão manufatureira do trabalho produziu, por sua vez – máquinas. Elas superam a atividade artesanal como princípio regulador da produção social. Assim, por um lado, é removido o motivo técnico da anexação do trabalhador a uma função parcial, por toda a vida. Por outro lado, caem as barreiras que o mesmo princípio impunha ao domínio do capital. (MARX, 1983, p. 289)

2.2.3 Grande Indústria

Se, na manufatura, o modo de produção se revoluciona a partir da força de trabalho, o que ocorre na indústria moderna é a profunda alteração do processo produtivo fundamentada no instrumental/meios de trabalho. A natureza desta revolução é indicada por Roman Rosdolsky (2001, p. 204): “Na grande indústria a contínua revolução do modo de produzir não se baseia na força de trabalho, mas nos meios de produção”. Na grande indústria a base técnica deixa, então, de ser artesanal e é substituída pela maquinaria.

É a partir da instituição da maquinaria que se constitui plenamente o modo de produção especificamente capitalista, ou seja, o fator objetivo do processo de trabalho (instrumentos de trabalho) é especificamente capitalista. É neste momento que o processo de trabalho se torna objetivo. “Com a maquinaria, o meio de trabalho adquire um modo de

existência material que pressupõe a substituição da força humana por forças naturais e da rotina empírica pela aplicação consciente das ciências da Natureza” (MARX, 1984, p. 17). Desta forma, na grande indústria, contrariamente a manufatura, “o organismo de produção é inteiramente objetivo”.

Na manufatura, a articulação do processo social de trabalho é puramente subjetiva, combinação de trabalhadores parciais; no sistema de máquinas, a grande indústria tem um organismo de produção inteiramente objetivo, que o operário já encontra pronto, como condição de produção material. [...] O caráter cooperativo do processo de trabalho torna-se agora, portanto, uma necessidade técnica ditada pela natureza do próprio meio de trabalho. (MARX, 1984, p. 17)

Como vimos, na manufatura, o ritmo da produção dependia do trabalhador, assim como de sua destreza e conhecimento, agora, a partir da introdução de máquinas o que ocorre é uma inversão entre o sujeito e o objeto. Nesse sentido, se no primeiro momento o instrumento de trabalho era visto como sendo uma extensão do homem, agora, na maquinaria, o sujeito troca de lugar com o objeto, o homem torna-se um apêndice da máquina, e esta se transforma em um ser autocrático e hostil. Conforme apontou Marx (2004):

A exteriorização do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência externa, mas bem, além disso, [que se torna uma existência] que existe fora dele, independente dele e fora dele, independente dele e estranha a ela, tornando-se uma potência autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha (MARX, 2004, p. 81).

A partir da redução dos vários trabalhos concretos a simples trabalho abstrato, que transformam os trabalhadores em simples autômatos, o capital consegue baixar o valor de troca da força de trabalho, uma vez que o trabalho por ela realizado se tornou simples e repetitivo. É nesse sentido que as contribuições de Babbage são de revelação histórica sem precedentes.

Ao dividir o trabalho a ser executado em diferentes processos, cada qual exigindo diferentes graus de perícia ou força, pode comprar precisamente aquela exata quantidade de ambas que for necessária para cada processo; ao passo que, se todo o trabalho fosse executado por um operário, aquela pessoa deve possuir suficiente perícia para executar o mais difícil, a força suficiente para executar o mais laborioso das operações nas quais o ofício é dividido (BABBAGE *apud* BRAVERMAN, 1987, p. 77).

Assim, com o sistema de máquinas o capital alcança sua forma específica de exploração do trabalho, a subsunção real do trabalho ao capital. Esta, por sua vez, se estabelece em sua forma mais avançada, o que equivale dizer que o capital assume a diretiva do trabalho, não mais somente de forma subjetiva como na subsunção formal, mas, também, de forma objetiva uma vez que transforma o trabalho vivo em simples acessório do trabalho morto.

O processo de trabalho é então, profundamente revolucionado pela na grande indústria. O que, antes, era feito pelo trabalhador, agora é executado pela máquina. Dessa forma “[...] o processo de produção em seu conjunto [...] não aparece como processo subsumido à habilidade imediata do trabalhador, mas como aplicação tecnológica da ciência” (MARX, 2004, p. 583). Assim, como dissemos, o próprio trabalhador tornou-se um “apêndice” da máquina, à ele cada vez mais restam funções de supervisão. É como a clara Marx em comparando o artesanato e a manufatura com a grande indústria:

Na manufatura e no artesanato, o trabalhador se serve da ferramenta; na fábrica, ele serve a máquina. Lá, é dele que parte o movimento do meio de trabalho; aqui ele precisa acompanhar o movimento. Na manufatura, os trabalhadores constituem membros de um mecanismo vivo. Na fábrica, há um mecanismo morto, independente deles, ao qual são incorporados como um apêndice vivo. (MARX, 1984, p. 43)

Assim, com a introdução da maquinaria, retira-se o trabalhador do papel de sujeito do processo produtivo, já que o mesmo não depende mais da habilidade, força, destreza do trabalhador uma vez que agora o ritmo e a qualidade do produto são determinados pela maquinaria. As máquinas, por sua vez deixam de ser mero instrumento de trabalho conduzido pelo trabalhador, para conduzir ela mesma, todo processo produtivo: “a atividade do trabalhador, reduzida a uma mera abstração da atividade, é determinada e regulada em todos os aspectos pelo movimento das máquinas, e não o contrário” (MARX, 2004, p. 219).

Agora, portanto, não apenas o trabalho vivo é crescentemente expurgado do processo produtivo, mais o “saber” do trabalhador é expropriado e aparece-lhe como estranho. “O saber aparece na maquinaria como algo estranho, externo ao trabalhador [...]” (MARX, 2004, p. 582)

Se o trabalhador é, então, mero apêndice na produção e se é a máquina que usa o trabalhador ela é também um meio de controle objetivo sobre ele. O sistema de máquinas que

lhe é alheio, externo e autônomo, tem todo o controle sobre o processo de produção, enquanto o trabalhador individual é apenas acessório.

A alienação, com a subsunção real do trabalho ao capital através da maquinaria, apresenta-se em seu grau máximo. Tem-se com a subsunção real do trabalho a mistificação do capital em seu grau mais desenvolvido, pois a alienação mesma do trabalho frente ao trabalhador surge coisificada:

A unidade na cooperação, a combinação na divisão do trabalho [na manufatura], o emprego, na maquinaria para fins produtivos, das forças naturais e da ciência junto com os produtos do trabalho, tudo isso se opõe aos próprios trabalhadores individuais como algo *estranho* e *coisificado*, [...] as formas sociais de seu próprio trabalho ou as formas de seu próprio trabalho social são relações constituídas de maneira que deles em nada depende; os trabalhadores, subsumidos ao capital, tornam-se elementos dessas formações sociais, mas essas formações sociais não lhe pertencem. Enfrentam-nos portanto como *estruturas* do próprio capital [...] distintas da força de trabalho individual, oriundas do capital e nele incorporadas. E isto assume feição tanto mais real quanto mais essas formas modificam a própria força de trabalho – tornando-a impotente para ação autônoma, isto é, fora do relacionamento capitalista, e destruindo-lhe a capacidade autônoma de produzir – e quanto mais as condições de trabalho, com o desenvolvimento da maquinaria, se patenteiam, no plano tecnológico, dominantes do trabalho e ao mesmo tempo o substituem, subjagam e o tornam supérfluo nas formas independentes. (MARX, 1985, p. 386)

Feitas essas considerações a respeito da grande indústria e dos seus efeitos para o trabalhador nos resta, ainda, dissertar sobre a forma de extração de mais-valia nesse momento histórico. Marx, nos chama atenção para que:

[...] igual a qualquer outro desenvolvimento da força produtiva do trabalho, ela [maquinaria] se destina a baratear mercadorias e a encurtar a parte da jornada de trabalho que o trabalhador precisa para si mesmo, a fim de encomprar a outra parte de sua jornada de trabalho que ele dá de graça para o capitalista. Ela é meio de produção de mais-valia (MARX, 1984, p. 07).

Ou seja, na forma social capitalista, e nesta não poderia ser diferente, todo e qualquer desenvolvimento produtivo visam à valorização do capital. A forma característica de extração de mais-valia na grande indústria é a relativa, a qual ocorre por meio do aumento da força produtiva do trabalho, do aumento da produtividade social do trabalho.

Como vimos, na grande indústria o desenvolvimento produtivo da força de trabalho ocorre, sobretudo, em função do desenvolvimento dos instrumentos de trabalho, do sistema de máquinas e de seu contínuo aperfeiçoamento. É através da evolução dos meios de trabalho

que se consegue, na grande indústria, diminuir a jornada de trabalho necessário para aumentar relativamente a parte do trabalho excedente. No entanto, isso não exclui, ao contrário, que esta forma de extração de mais-valia venha acompanhada pela extração de mais-valia absoluta, pela intensificação do trabalho. Mas vale insistir: com a maquinaria, o característico é a extração de mais-valia sob a forma relativa. A este respeito Marx afirma: “a tendência necessária do capital é o aumento da força produtiva do trabalho e a máxima negação do trabalho necessário. A efetivação desta tendência é a transformação do meio de trabalho em máquina” (MARX, 2004, p. 581).

Diante disto e uma vez finalizado o estudo do movimento histórico do processo de trabalho em sua forma universal partiremos, agora, de posse dos elementos teóricos já construídos anteriormente, para a discussão de como se deu esse mesmo movimento histórico, agora em seu sentido singular: o processo de trabalho docente.

3 O PROCESSO DE TRABALHO DOCENTE E SUAS FORMAS HISTÓRICAS

Buscaremos, a partir de agora, indicar como se deu a constituição histórica do trabalho docente, apontando seu surgimento, sua configuração e as transformações que se deram no âmbito da educação.

Para tanto, alguns esclarecimentos são necessários: o primeiro deles é que entenderemos o trabalho docente, neste estudo, como sendo atividade orientada para um fim, o de ensinar; e o segundo é que ao nos referirmos às transformações históricas do trabalho docente utilizaremos a categorização “processo de trabalho docente”.

Partindo disto, buscaremos aprender as mudanças instituídas no processo de trabalho docente, bem como, suas decorrências para a organização do trabalho. Ademais, compreende-se que, é a partir das sucessivas alterações que promovem nos processos de trabalho, especialmente nos meios de trabalho, que se encontra a forma de organização mais adequada à época.

Assim, “as especificidades históricas das condições objetivas e as necessidades criadas por cada momento histórico atuam de forma que a história seja construída não linearmente e idealmente, mas a partir das circunstâncias concretas e das relações sociais estabelecidas” (BENINI *et al*, 2010, s/p)

3.1. FORMA ARTESANAL DO TRABALHO DOCENTE

A forma do processo de trabalho docente vem sofrendo mudanças lentas e sutis que estão estreitamente associadas com os movimentos estruturais das sociedades. Desse modo, o trabalho docente, a exemplo dos outros ofícios, passou da forma artesanal à manufatura.

Assim, e de acordo com Alves (2005; 2006), Brito *et.al.*(2010) e Lancillotti (2008), a primeira forma de organização do processo de trabalho docente está relacionada com a

organização artesanal do trabalho. Ao tratarmos do trabalho artesanal em sua forma abstrata no primeiro capítulo deste trabalho caracterizamos o trabalhador artesão como sendo aquele que detinha todo o conhecimento dos fazeres do ofício, e, não raro, era ele próprio quem produzia suas ferramentas de trabalho.

No caso do trabalho docente, é importante destacar que, a relação educativa que se estabeleceu até o período medieval, era, sobretudo, uma relação não sistemática composta por dois polos: um educador e um educando, conforme explica Alves (2005):

Na comunidade primitiva essa foi, por excelência, a relação entre qualquer membro das gerações adultas com cada elemento das novas gerações. (...) Na sociedade escravista essa foi a relação do adolescente com o seu pai nas atividades agrícolas e pastoris, e da adolescente com sua mãe para o domínio dos afazeres que a divisão do trabalho reservava às mulheres. (...) No interior da sociedade feudal essa foi igualmente, a relação do jovem com seu pai, servo da gleba, que o ensinava a lavrar a terra, a apascentar os animais, a fiar e a tecer (...). No âmbito da educação intelectual, da mesma forma, essa forma essa foi a relação do discípulo com seu preceptor, tanto na sociedade escravista quanto na sociedade feudal. (ALVES, 2005, p. 17-18).

Percebe-se que, neste momento, a relação que se estabelece entre um jovem e seu preceptor é, sobretudo, de natureza individual. Assim, antes da instauração da modernidade, a educação sistemática foi concebida como uma atividade que se colocava ao lado de tantas outras de natureza artesanal. De forma correspondente ao mestre artesão, que possuía domínio pleno de seu ofício, tanto no plano teórico, como no plano prático, estava, na educação, o mestre ou preceptor, que dominava todas as etapas e operações das atividades de ensino, era “o senhor dos segredos do trabalho didático” (ALVES, 2005, p. 18).

A organização do trabalho didático, portanto, reproduzia a própria organização técnica do trabalho artesanal. O trabalho docente de cunho artesanal, chamado por Alves (2005) de *modus italicus* de ensinar, pode ser compreendido a partir das seguintes considerações:

1) a relação entre o educador e o educando se realizava sob a forma concreta de relação entre um preceptor e um discípulo; 2) para mediar a relação educativa, o preceptor, quase sempre, dotado de uma sólida formação humanística, selecionava, para cada aula, e segundo a finalidade correspondente, um pequeno extrato de obra clássica, que já na condição de conteúdo didático, possibilitava a instauração da lição, ou seja, a leitura inicial da sessão, a primeira operação do trabalho didático que articulava das as operações subseqüentes, tanto as de natureza expositiva, quanto as que envolviam discussão; 3) e, quanto ao espaço em que se realizava, o ato educativo podia dar-se em jardins públicos e privados ou, também, em algum ambiente propício da residência do discípulo ou do preceptor. (ALVES, 2005, p. 19)

Frente a esta colocação de Alves, cabe ressaltar, além da relação individual entre preceptor e discípulo, mais dois pontos importantes: a forma de mediação e o espaço físico. Percebe-se que no que diz respeito à mediação, aqui o instrumento de trabalho, o material didático, estava estritamente sobre domínio e responsabilidade do professor docente. É ele, detentor de todo o domínio do ofício de ensinar, quem sozinho, realiza todas as etapas do processo, desde a seleção do material até a transmissão de seus conhecimentos. A relação entre um aprendiz e um preceptor, para além de possibilitar a compreensão de como seria inviável esta forma de ensino para todos, demonstra complexidade de tal processo de trabalho. No que diz respeito ao espaço físico onde se realizava o ato educativo, vê-se, que neste momento da história, não há um local específico para tal ato.

3.2 FORMA MANUFATUREIRA DO TRABALHO DOCENTE

Um pouco mais a frente na história, e considerando a intensificação na demanda por educação, viu-se a necessidade de adaptação ao processo de ensino até então instituído, assim, deu-se início a uma forma de agrupamento dos discípulos num mesmo espaço físico. Entretanto essas “*pseudo* escolas”, assim denominadas por Alves (2005), nada mais eram do que espaços físicos onde se realizavam o encontro do preceptor e de seus discípulos, já que o atendimento continuava individualizado.

O preceptor, embora, nesse momento, seja agora responsável pela formação de um coletivo de jovens, mantém a organização do trabalho didático sob forma artesanal, isto porque, ainda que sob a ação de um mesmo mestre, os estudantes não configuravam um grupo de trabalho, propriamente dito, já que, um mesmo grupo de estudantes poderia contar com a participação de alunos com diferentes idades e níveis de adiantamento.

Alves nos coloca, ainda, que “nem de longe essas ‘escolas’ [obedientes, ainda, ao *modus italicus* de ensino] poderiam ser aproximadas as de nossa época” isto se baseando em sua característica de atendimento individualizado. Entretanto, o surgimento dessas “escolas”, foi um passo significativo no processo de produção daquilo que viria a ser a escola moderna. (ALVES, 2005, p. 19)

Isto porque, ao passo que se estabelecia o aglutinamento de preceptores e discípulos sob um mesmo espaço físico produziavam-se condições objetivas que tornariam possível a divisão do trabalho. Os indícios dessa divisão do trabalho podem ser notados nessa passagem, onde, ainda sob o *modus italicus* de ensino, mas diante das novas condições de trabalho surge a figura do “auxiliar do mestre”:

O mestre passava a atender um conjunto de discípulos, mas estes não eram subdivididos por níveis de domínio de conhecimento. Os recém chegados incorporavam-se aos mais antigos e ouviam as mesmas lições. Nos anos subseqüentes o mesmo ritual se repetia. Não existiam classes, portanto, associadas a níveis de formação dos estudantes. As dificuldades dos discípulos eram tratadas por um auxiliar do mestre, função atribuída, normalmente, a um instrutor ou estudante mais adiantado (ALVES, 2005, p. 25).

Fazendo uma analogia, Marx (2006) nos colocou que “(...) é da reunião de artesãos em um mesmo espaço de trabalho que emerge a manufatura (...)”; da mesma forma, este agrupamento de vários preceptores num mesmo local, embora, de imediato, continuasse por manter características artesanais, foi o primeiro passo para a instituição das formas manufatureiras de ensinar.

As mudanças advindas das necessidades educacionais (aumento da demanda) que já não eram mais pertinentes a forma artesanal de organização do trabalho docente, criaram um terreno fértil para que se começasse a perceber a necessidade de se instituir um novo formato de instituição destinada à educação.

É nesse ponto da história que entra em cena o educador João Amos Comenius e sua seminal contribuição, “A didática Magna”, que foi publicada pela primeira vez em 1657 e pode ser considerada como um marco para a educação moderna. Trata-se da primeira proposta sistemática de equiparação do trabalho docente à organização do trabalho vigente na manufatura. Seu objetivo era claro, e pode ser visualizado logo no início da obra:

Didática magna que mostra a arte de ensinar tudo a todos, ou seja, o modo certo e excelente para criar em todas as comunidades, cidades ou vilarejos de qualquer reino cristão escolas tais que a juventude dos dois sexos, sem excluir ninguém, possa receber uma formação em letras, ser aprimorada nos costumes, educada para a piedade e, assim, nos anos da primeira juventude, receba a instrução sobre tudo o que é da vida presente e futura, de maneira sintética, agradável e sólida. [...].

Que a proa e a popa de nossa didática sejam: buscar e encontrar um método para que os docentes ensinem menos e os discentes aprendam mais; que nas

escolas haja menos conversa, menos enfado e trabalho inúteis, mais tempo livre, mais alegria e mais proveito; que na república cristã haja menos trevas, menos confusão, menos dissensões, mais luz, mais ordem, mais paz e tranquilidade (COMENIUS, 2006, p. 11-12).

Desses trechos, dois pontos merecem destaque, pontos esses que demonstram a superação da forma artesanal de trabalho docente pela manufatureira. O primeiro deles é a preocupação demonstrada por Comenius de “ensinar tudo a todos” e, para que isso seja possível, encontrar um método onde se possa conseguir que “docentes ensinem menos e discentes aprendam mais”. O segundo ponto é de grande importância uma vez que diz respeito a busca de uma forma mais eficiente de ensinar, o que acaba por modificar substancialmente o trabalho docente.

Com o intuito de atender esses dois propósitos Comenius partindo da ideia de que “A arte de ensinar nada mais exige, portanto, que uma habilidosa repartição do tempo, das matérias e do método” (COMENIUS, 2006, p. 216), propôs:

I. Distribua-se cuidadosamente a totalidade dos estudos em classes, de modo que os primeiros abram e iluminem o caminho aos segundos, e assim sucessivamente. II. Distribua-se meticulosamente o tempo, de modo que a cada ano, mês, dia e hora seja atribuída a sua tarefa especial. III. Observe-se estritamente esse horário e essa distribuição das matérias escolares, de modo que nada seja deixado para trás e nada seja invertido na sua ordem. (COMENIUS, 2006, p. 223)

Comenius deixa-nos claro nessa passagem que a divisão do trabalho era elemento fundamental para reorganizar o processo de trabalho docente haja vista que através da graduação “seria possível atender, de maneira ordenada e bem sucedida, um maior contingente de educandos.” (LANCILLOTTI, 2008, p. 113)

A proposta de Comenius de organização do trabalho didático nos moldes da manufatura levou-o a refletir especialmente sobre os instrumentos de trabalho. Assim, na sua *Didática Magna*, Comenius fez referências a “quadros; cartazes; ilustrações; dicionários; régua e compassos; modelos e mapas;” (LANCILLOTTI, 2008, p. 114), mas, o que efetivamente se destacou foi a instituição de um novo instrumento de trabalho, o livro didático. Este viria a ser a base necessária do ensino simultâneo.

Sobre estes livros didáticos, Comenius os dividiu em dois gêneros: o livro de texto para alunos, e o livro-roteiro para os professores. A preparação prévia dos instrumentos era

vista como condição para que a nova proposta de organização do trabalho docente pudesse ser cumprida a contento. Ainda sobre a elaboração do instrumento didático Comenius orienta:

[...] a base de tudo está na preparação dos livros pan-metódicos: isso depende do acordo e da união de muitos eruditos ricos de engenho que não se subtraíam ao trabalho para realizar esse santo objetivo. Esse não é trabalho que possa ser feito por um só homem, sobretudo se estiver ocupado com outros afazeres ou não souber exatamente tudo o que é necessário para um método universal. Para que o trabalho seja realizado com perfeição, não basta toda a vida de um só homem, mas é necessário uma sociedade colegiada (COMENIUS, 2006, p. 373).

Assim, a proposta da Didática Magna mais uma vez revoluciona o processo de trabalho docente, o tornando ainda mais caracterizado como manufactureiro ao passo em que o instrumental de trabalho, nesse caso singular o livro didático, deixa de ser produzido pelo próprio trabalhador como acontecia com o docente artesanal, e passa a ser responsabilidade de especialistas.

Ao realizar tal grau de simplificação e objetivação do trabalho docente por meio da produção do livro didático, Comenius, por consequência, permitiu a diminuição dos custos da instrução e caminhou no sentido de solucionar aquilo que seria o grande impedimento de “ensinar tudo a todos”: o caro serviço do preceptor em correspondência a complexidade da tarefa que exercia.

Assim, com a ajuda dos manuais didáticos, qualquer homem mediano poderia ensinar, com o mesmo grau de excelência, aquilo que anteriormente só poderia ser ensinado por seres privilegiados, os mestres. É como no exemplo de Bacon: “Contando com régua e compasso, qualquer ser humano com amadurecimento motor normal seria capaz de traçar uma linha reta ou fazer um círculo perfeito” (BACON *apud* ALVES, 2005, p. 67).

Tem-se, então, a diminuição do valor da força de trabalho. Isto porque, ao se possibilitar que uma pessoa com conhecimentos medianos, com a ajuda do manual didático, possa realizar as atividades antes só realizadas pelo mestre preceptor, o valor desta força de trabalho é contraído uma vez que o valor necessário a formação de tal força de trabalho também é menor.

Nota-se que a atividade didática vivia a mesma passagem que o artesanato anteriormente passara e que ocasionara sua substituição pela manufatura. Do mesmo modo que as transformações ocorridas na produção determinaram a superação do trabalhador artesanal pelo manufactureiro, a Didática Magna de Comenius era o reconhecimento de que as

necessidades históricas não mais se encaixavam com a figura do mestre artesanal e que esta, por sua vez, tinha de ser substituída pela figura do professor manufatureiro.

Este processo de substituição do professor artesão pelo professor manufatureiro pode ser facilmente entendido por meio das colocações de Alves:

O primeiro [professor artesão], um sábio que, na condição de preceptor, realizava, um trabalho complexo, desde as operações correspondentes à alfabetização até a transmissão das noções humanísticas e científicas mais elaboradas, cedia lugar ao professor manufatureiro, que passava a ocupar-se de uma pequena parte deste extenso e complexo processo. Como consequência do trabalho didático em níveis de ensino, em séries e em áreas de conhecimento, conforme concebera Comenius, o professor especializava-se em algumas operações, constitutivas de unidades identificadas como etapas de escolarização, tornando-se dispensável o domínio prático do processo de formação da criança e do jovem como um todo. Em consequência, do ponto de vista teórico, o professor poderia conhecer menos, do que se conclui que estava submetendo-se a um processo de especialização idêntico ao que atingiria o artesão (ALVES, 2006, p. 80).

Embora já seja possível abstrair, desse processo singular de produção, características do processo universal de produção manufatureira como a separação entre concepção e execução do trabalho, a divisão do trabalho é apenas parcial e a subsunção ainda formal, embora caminhando no sentido da real. A esse respeito, Benini destaca:

Neste processo de subsunção real do trabalhador docente, a principal diferença que pode ser observada, tendo em vista o processo de trabalho no âmbito universal, é que no processo didático manufatureiro, ainda que exista uma divisão, simplificação, objetivação e especialização do trabalho, o ofício não é explodido a ponto do trabalhador docente somente conseguir produzir uma mercadoria por meio da cooperação manufatureira do trabalho. Mesmo com a especialização, ele ainda é professor de gramática, literatura, cálculo, geografia, poesia, etc. Ou seja, diferente da tendência universal da manufatura, onde o trabalhador isolado não produz uma mercadoria, mas apenas um fragmento dela, o trabalhador docente manufatureiro ainda produz uma mercadoria, e não apenas uma parte dela, como vai ocorrer com a forma industrial do trabalho docente. (BENINI, 2012, p. 198)

Dessa forma, a escola ajustava-se a uma nova época, na qual o conhecimento humano se tornara objetivo e o trabalho se constituía por força da mediação de instrumentos. Podemos dizer, então que “Comenius está na origem da escola moderna. A ele, mais do que a nenhum outro, coube o mérito de concebê-la” (ALVES, 2005, p.64).

Foi sobre essa base do ensino simultâneo proposto por Comenius em sua Didática Magna que se assentou o sistema escolar desde o século XVII. No século XX, porém, foram reconhecidos os limites do ensino simultâneo, e ensaios foram feitos no intuito de superá-lo. Nesse sentido:

Edouard Claparède propôs a sua Escola sob Medida; Maria Montessori desenvolveu um método de ensino para pré-escolares; e B. F. Skinner defendeu a utilização de novos instrumentos de trabalho: as máquinas de ensinar e a instrução programada, instrumentos fundados sobre a base teórica do Behaviorismo. Esses ensaios focaram a possibilidade de individualizar o ensino e, em atenção ao ideário liberal, trataram de propor mecanismos que superassem o caráter generalista que marca o ensino simultâneo e não permite o atendimento efetivo de interesses, ritmos, dificuldades e possibilidades individuais dos alunos. (LANCILLOTTI, 2008, p. 270)

A despeito dos esforços de superação, a divisão do trabalho proposta por Comenius – aquela q coloca um professor à frente de um coletivo de alunos - se consolidou e se mantém, até o presente, como forma mais adequada à expansão da escola burguesa, consolidou-se e se aprofundou no decorrer do século XX, e é a forma prevalecente na educação contemporânea.

Efetivamente, a escola contemporânea encontra-se organizada nos mesmos moldes propostos por Comenius, na Didática Magna. As mudanças que se instituíram no processo de trabalho, desde então, não são significativas. Os novos recursos e instrumentos desenvolvidos ao longo do século XX, só vieram consolidar o modo de ensinar já existente desde o século XVII.

3.3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMA INDUSTRIALIZADA DE TRABALHO DOCENTE

A sociedade presente assenta-se sobre nova base técnica. Diante disto e considerando que as características da sociedade, evidenciaremos, a partir daqui, essas características a partir da análise do processo de trabalho docente na Educação a Distância (EaD).

3.3.1 EaD: Breve histórico

Antes, porém, de iniciarmos essa discussão a respeito do processo de trabalho docente na EaD e considerando que para entender a Educação a Distância hoje, precisamos conhecer sua origem, seu passado, sua história, sua evolução, iniciaremos com um breve histórico.

A história da EaD pode ser considerada intimamente relacionada com a história de instrumentos e tecnologias passíveis de utilização pelo trabalho docente. Para alguns autores que versam sobre o processo de desenvolvimento da educação a distância, sua história é paralela à história das mídias e das tecnologias de comunicação. (MOORE & KEARSLEY, 2008; BELLONI, 2009).

A primeira forma sob a qual se deu o desenvolvimento da EaD foi o ensino por correspondência. Este, por sua vez, teria emergido em fins do século XIX “a partir da expansão da imprensa e do transporte ferroviário” (LANCILLOTTI, 2008, p. 272).

Nessa primeira forma, o principal instrumento didático utilizado era a mídia impressa. Dessa forma a operacionalização da EaD, nesse momento, estava fundamentada na utilização dos livros e materiais didáticos.

Lancillotti (2008) destaca que, na experiência brasileira, o ensino por correspondência foi instituído *Instituto Universal Brasileiro*, fundado em 1941, sendo então um dos pioneiros em EaD no país. Com foco em formação profissionalizante, o Instituto Universal ofereceu, por longo tempo, ensino por correspondência.

A segunda geração de EaD foi marcada pelo uso de multimeios para o ensino a distância. Surgida nos anos 1960, fez uso integrado de impressos; meios de comunicação de massa eletrônicos – rádio e televisão; mais tarde, usou vídeo e fitas cassete, além de centros de estudo. No Brasil, se destaca a experiência das escolas radiofônicas que se utilizaram que por meio de um plano sistematizado de utilização educacional da radiodifusão buscaram permitir maior acesso a educação.

Nos anos de 1990, emergiu a terceira geração de EaD, lançando mão dos meios que já estavam disponíveis anteriormente, em associação com as novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC). Nessa geração observa-se uma tendência à substituição das unidades

impressas por unidades em formato interativo, informatizadas. Além do uso de redes telemáticas (e-mail, bancos de dados, fóruns de discussão);

Como visto, a cada tempo a EaD avançou sobre bases materiais dadas, fazendo uso das tecnologias disponíveis: meios impressos, meios de transporte, transmissão por meio de mídias analógicas e, finalmente, digitais.

3.3.2 EaD: Conceituação

A EaD, como toda proposta em constituição, carece de uma definição precisa; são inúmeras as definições vigentes, algumas privilegiam os recursos de mediação; outras as formas de relação; a flexibilização espaço-temporal; outras ainda tratam de conjugar todos esses aspectos. Uma vez que há um número muito grande de conceitos de EaD optamos por elencar, nesse momento, aqueles desenvolvidos por alguns autores pioneiros nos estudos sobre Educação a Distância e que tem reconhecimento nacional e internacional no trato ao tema.

Dentre as definições arroladas pelos estudiosos da EaD têm-se:

[...] alunos e professores estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam. Estando em locais distintos, eles dependem de algum tipo de tecnologia para transmitir informações e lhes proporcionar um meio para interagir (MOORE & KEARSLEY, 2008, p. 1).

Educação a distância é um método de transmitir conhecimento, competências e atitudes que é racionalizado pela aplicação de princípios organizacionais e de **divisão do trabalho**, bem como pelo **uso intensivo de meios técnicos**, especialmente com o objetivo de reproduzir material de ensino de alta qualidade, o que torna possível instruir um maior número de estudantes, ao mesmo tempo, onde quer que vivam. É uma forma industrializada de ensino e aprendizagem (PETERS *apud* BELLONI, 2009, p. 25).

Mais coerente com as transformações sociais e econômicas, a aprendizagem aberta e a distância (AAD) se caracteriza essencialmente pela **flexibilidade**, abertura dos sistemas e maior **autonomia do estudante**. [...] Também a **nãocontigüidade e a não-simultaneidade** deixam de ser elementos centrais

nesta concepção. [...] O fundamento deste modelo é a centralidade do aprendente no processo de aprendizagem (BELLONI, 2009, p. 29-30).

Educando e educadores estão separados pelo tempo e/ou espaço; Há um canal, ou melhor, canais que viabilizam a interação (canais humanos) e/ou a interatividade (canais tecnológicos) entre educadores e educandos. Trata-se, portanto, de processo **mediado e “mediatizado”**, construindo outros sentidos aos conceitos de **tempo, espaço**, presencialidade e distância; Há uma estrutura organizacional complexa a serviço do educando: um sistema de EaD como rede integrando comunicação, orientação acadêmica (tutoria), produção de material didático, gestão, avaliação, etc.; A aprendizagem é processo de construção, que se dá de forma independente, individualizada, autônoma e, ao mesmo tempo, de forma coletiva, por meio de interações sociais (com os colegas de curso, os orientadores acadêmicos, os professores, os autores do material didático) (PRESTI, 2009, p. 45).

Percebe-se que não há um acordo preciso sobre o que seja a EaD, o que em parte se compreende por ser essa modalidade de ensino muito recente. Nesse contexto, os autores tendem a enfatizar distintos aspectos, é possível, contudo, destacar algumas especificidades. Entre elas: a não contiguidade e a não simultaneidade na relação entre professor e aluno, a larga utilização de meios tecnológicos, e a racionalização resultado da aplicação de princípios organizacionais e divisão do trabalho.

Esse último aspecto, que faz análise da EaD além da separação professor/aluno e do uso dos meios técnicos, já que examina a própria organização do trabalho, com suas implicações didáticas foi o ponto que fez com que Peters (2009) avançasse no sentido de caracterizar a EaD como sendo forma industrializada de ensino-aprendizagem. Essa questão levantada pelo autor desde o último terço do século XX vem sendo debatida desde então. Cumpre, neste momento, indicar os termos desse debate e a partir dele caminhar no sentido de entender o processo de trabalho docente no âmbito da EaD.

3.3.3 O processo de trabalho docente na EaD

A EaD desde sua primeira geração foi vista como forma de educação passível de exploração pelo capital; não havia, contudo, uma base tecnológica adequada à sua ampla expansão, tampouco havia demanda significativa uma vez a educação formal não era, ainda, uma necessidade generalizada.

No século XX, porém, diante de uma maior valorização da educação formal e do notável crescimento das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação é que a EaD passa a ser vista como um potencial mecanismo de democratização da educação – uma vez que alguns grupos específicos da população, por diversos fatores, não tiveram oportunidades claras de acesso a educação – e dá-se início à sua expansão.

Em contrapartida a esse acesso alargado ao ensino, que é posto em movimento a partir do desenvolvimento das tecnologias e da crescente da EaD, temos um avanço das forças produtivas que se concretiza por meio de uma maior objetivação dos processos de ensino e aprendizagem e por meio de uma nova organização do trabalho docente.

O primeiro aspecto a que reportaremos no que concerne as peculiaridades do trabalho do docente de EaD diz respeito a distância entre professor e aluno. Quando falamos em distância aqui, nos reportamos a dois aspectos: a não contiguidade espacial e a não simultaneidade dos processos de ensino.

Sobre o primeiro aspecto – o da não contiguidade espacial – esse é característica primeira da EaD, trata-se da distância espacial: professor e aluno em locais distintos. O segundo aspecto, porém, trata da distância temporal que passa a ser possível nessa modalidade de ensino devida as novas possibilidades de objetivação do trabalho. Assim, muitos dos processos de ensino que, no ensino convencional (presencial) eram realizados de forma síncrona entre professor e aluno, agora, podem ser estabelecidos de forma assíncrona. Desse modo, o ensino e a comunicação, além de realizados por agentes em locais distintos podem também, não ocorrer de forma simultânea.

Vejamos o que nos diz Belloni sobre a organização do trabalho na EaD:

Como resultado desta divisão do trabalho, as funções docentes vão separa-se e fazer parte de um processo de planejamento e execução dividido no tempo e no espaço: as funções de selecionar, organizar e transmitir o conhecimento, exercidas nas aulas magistrais no ensino presencial, correspondem em EaD à preparação e autoria de unidades curriculares (cursos) e de textos que constituem a base dos materiais pedagógicos realizados em diferentes suportes (livro-texto ou manual, programas em áudio, vídeo ou informática); a função de orientação e conselho do processo de aprendizagem passa a ser exercida não mais em contatos pessoais e coletivos de sala de aula ou atendimento individual, mas em atividades de tutoria a distância, em geral individualizada, mediatizada através de diversos meios acessíveis (BELLONI, 2009, p. 80).

Na passagem, a autora evidencia, não só a questão da flexibilização espaço temporal existente no processo de trabalho do docente de EaD mas também trata de outro aspecto importante na organização do trabalho do docente de EaD a saber: a divisão do trabalho. Esta, por sua vez, e conforme anota Belloni, implica em uma realização do trabalho de maneira articulada entre vários agentes, quais sejam: Professores conteudistas, professores especialistas, professores formadores, professores orientadores, professores tutores a distância, professores tutores presenciais, etc. (BRASIL, 2007).

Entretanto, antes de falar sobre essa articulação de agentes precisamos caracterizar a ação docente. Segundo Gauthier (1998):

[...] a atividade docente se estrutura em torno de dois grandes grupos de funções: 1) aquelas ligadas a transmissão da matéria (os conteúdos, o tempo, as avaliações, etc.) e 2) aquelas ligadas à gestão de interações na sala de aula (disciplina, motivação, etc.). A prática docente consiste justamente em fazer essas duas categorias de atividades convergirem de forma mais adequada possível. (GAUTHIER, 1998, s/p)

No ensino presencial, essas duas funções básicas da ação docente estão delegadas à mesma pessoa, porém, na EaD, estão distribuídas entre os diferentes agentes que compõem o processo de ensino.

Torna-se evidente a educação a distância opera por meio de uma divisão entre planejamento e execução no processo de ensino, divisão esta, que segundo Braverman (1987), pode ser compreendida como uma das características fundamentais da sociedade capitalista contemporânea.

Embora a divisão do trabalho docente já tenha sido notada em desde a superação do trabalho do docente artesanal pelo manufatureiro, quando, a partir da Didática Magna de Comenius o professor deixou de produzir seu próprio instrumento de trabalho, é neste momento que a divisão do trabalho docente alcança seu grau mais avançado e subsume-se realmente ao capital.

A EaD impõe, então, uma nova fase da divisão do trabalho docente, separando ainda mais a função de planejamento e execução. Sobre esta nova divisão do trabalho docente, Peters coloca:

Não é possível conceber uma revolução mais radical nos métodos de ensino e aprendizagem: onde até então, no caso do docente, tudo estava na mão de uma única pessoa, foi estabelecida a divisão do trabalho, colocando, por

exemplo, o planejamento, o desenvolvimento e a exposição do ensino, bem como a correção dos trabalhos nas mãos de diversas pessoas, podendo as tarefas serem realizadas em épocas diferentes e em lugares diferentes. Nesse processo, o desenvolvimento dos cursos oferecidos por escrito antes do início do ensino propriamente dito adquiriu importância crescente, o que no processo da produção industrial correspondia ao planejamento do trabalho, feito por especialistas adequadamente qualificados. Onde até então os docentes realizavam o ensino literalmente utilizando sua força física, esse processo foi mecanizado (e, mais tarde, automatizado). Se até então o ensino era altamente individualizado pela personalidade dos docentes, a partir daí ele foi padronizado, normalizado e formalizado. Se até então o ensino era um evento único, uma experiência subjetiva de um grupo ou turma de estudantes, a partir daí o ensino foi objetivado, oferecendo-se a todos os participantes a oportunidade de repetir e rever tudo quantas vezes quisessem. (PETERS, 2006, p. 200).

Tal divisão do trabalho na EaD mostra-se tão complexa, ou tão fragmentada, que o professor deixa de produzir o todo para produzir apenas uma parcela “[...] tornando difícil a identificação de quem é o professor na EaD.” (BELLONI, 2009, p. 80). Assim, para Belloni, existe uma “transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva” (BELLONI, 2009, p. 81) ou ainda, conforme Keegan, uma “instituição que ensina” (KEEGAN *apud* BELLONI, p. 79).

Essa nova divisão do trabalho Tal divisão do trabalho – entendida aqui como uma das principais mediações do trabalho, uma vez que media a relação fundamental entre o homem e a natureza (MÉSZÁROS, 2006) – tende a instaurar um processo crescente de alienação do trabalhador docente, pois com a fragmentação, este tem um domínio e conhecimento cada vez mais parcelado do processo de trabalho.

Pensando, então, a questão da alienação resultante do processo capitalista de organização do trabalho, ao trabalhador da educação só resta cumprir uma parcela, um fragmento, o que pode ser entendido como a perda sobre o controle imediato do processo em questão. Ou seja, ao passo que se enriquece o trabalho coletivo se estabelece o empobrecimento e a alienação do professor individual.

Além desta questão da alienação imposta como resultado da parcelarização da atividade docente, há ainda mais um ponto a que se deve destaque, a implicação de tal divisão sobre o valor do trabalho. Usemos uma assertiva de Benini para ilustrar tal questão:

(...) tendo em vista que a produção de valor cabe somente ao trabalho, única mercadoria capaz de colocar em movimento esse processo, tem-se que com a nova divisão do trabalho posta em movimento, esta tende a baratear a mercadoria trabalho docente, uma vez que estando os processos separados,

estes se tornam mais simples, mais abstratos, conseqüentemente mais baratos. (BENINI *et al*, 2010, *s/p.*)

Assim, tem-se que com a “nova” divisão do processo de trabalho docente posta em movimento uma tendência de barateamento da mercadoria trabalho docente.

Tendo em vista as condições acima apontadas é que Peters (2006) a define como a forma mais industrializada de ensino e aprendizagem. Para o autor a EaD representa não somente uma revolução na organização de trabalho docente e nos métodos de ensino e aprendizagem mas o barateamento do trabalho docente e com isso a possibilidade efetiva de democratização da educação.

Diante de tudo o que já foi discutido até aqui e seguindo o caminho do abstrato para o concreto o próximo capítulo buscará fazer primeira aproximação do nosso objeto de pesquisa por meio da análise da política educacional brasileira para a modalidade a distância, bem como o entendimento dos aspectos particulares da organização do processo de trabalho docente na modalidade em questão por meio dos relatos de tutores e professores fornecidos durante pesquisa empírica.

4 AS POLITICAS PUBLICAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E OS ASPECTOS PARTICULARES DA ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE TRABALHO DOCENTE NOS CURSOS DE AGRONEGÓCIO DO MS

Neste capítulo buscaremos apresentar algumas das contribuições das políticas educacionais nacionais voltadas para a EaD bem como apresentar algumas particularidades do processo de trabalho docente considerando o campo empírico deste trabalho, a saber: os cursos de agronegócio do Estado de Mato Grosso do Sul.

4.1 POLÍTICAS NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Embora a história da EaD no Brasil já remonte quase um século foi somente a partir da Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996 que o marco institucional nacional dessa modalidade de ensino se inicia. Para Giolo (2008, p.2) a LDB concedeu “estatuto de maioria para a educação a distância”.

A LDB faz referência à Educação a Distância em alguns poucos momentos do texto, mas é em seu artigo 80 que trata especificamente desta modalidade. Vejamos o texto:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação caberão aos

respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996, s/p).

Além dessas breves considerações, a LDB faz referências sucintas a EaD em alguns outros poucos momentos em seu texto. Abordaremos tais momentos agora, com o intuito apenas de demonstrar em que aspectos a EaD é apreciada em tal documento.

O primeiro desses momentos se dá, quando, em seu artigo 47, onde versa sobre os aspectos relativos ao ano letivo, em seu parágrafo 3 estabelece que: “é obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância”. (BRASIL, 1996, s/p).

Outro momento onde há um breve referenciamento a EaD se dá quando em seu artigo 65, ao tratar da formação docente, a LDB da possibilidade de que tal processo de formação seja constituído através da educação a distância, embora, deixe clara a preferência pelo ensino presencial. De acordo com os parágrafos 2º e 3º:

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 1996, s/p).

A LDB encerra seus discursos a respeito da Educação a Distância em seu artigo 87, quando enfatiza que cabem a todos os membros da União, “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância” (BRASIL, 1996, s/p).

É fato que tais referências a Educação a Distância poderiam ser aqui passíveis de discussão como por exemplo no que diz respeito a implicação da permissão e legitimação pela LDB da não obrigatoriedade de presença tanto para professores quanto para alunos de EaD, que trás consigo implicações diretas sobre o não controle das horas ensino/aprendizagem podendo resultar naquilo que alguns autores apontam como sendo característica da EaD, a

saber: “o aligeiramento dos estudos”. Ou ainda uma discussão mais aprofundada sobre se a EaD está mesmo sendo utilizada apenas como uma possibilidade auxiliar para a formação do profissional docente ou como um meio substituto do ensino presencial. Entretanto, a apresentação de tais trechos da LDB tem, aqui, apenas o intuito de visualizar os aspectos sobre os quais a EaD foi discutida em tal documento já que, é a LDB que “abre as portas” para a entrada desta modalidade de ensino no sistema regular educacional.

Diante do exposto, ficou evidente, então que a LDB apenas aponta as diretrizes gerais para tal modalidade de ensino, sendo então necessárias novas normatizações para a efetivação/regulamentação deste setor.

Buscaremos, então, a partir daqui, apresentar alguns aspectos dessas normatizações, dando prioridade àqueles que se relacionam e respondem aos objetivos desta pesquisa. A fim de regulamentar o artigo 80 da LDB, foi criado, dois anos mais tarde, o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998). A tal decreto cabia a regulamentação da EaD sem que houvesse, no entanto, qualquer discussão ampla e nacional sobre o assunto. O Decreto constituiu-se de apenas 13 artigos e serviu de como principal instrumento de normatização para a EaD até 2005 quando foi revisado e aprofundado em algumas questões.

Alguns pontos de tal artigo merecem destaque neste estudo. O primeiro deles, é também o primeiro artigo do decreto e trata da questão da definição da EaD questão que não foi contemplada na LDB. Vejamos a definição de educação a distância expressa no documento:

Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Parágrafo Único – Os cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente (BRASIL, 1998, s/p).

Um ponto importante a ser destacado de tal texto é a questão da auto-aprendizagem destacada no texto como sendo uma possibilidade da EaD. Mais relevante que tal ponto, porém, é o entendimento de mediação trazido no texto. Para o documento a tecnologia e os instrumentos de trabalho são tidos como mediadores do conhecimento. Em outras palavras,

ambos estão colocados entre a auto-aprendizagem do aluno e o conteúdo. Atuando, então, em dissonância das discussões acadêmicas (PETERS, 2006; 2009; NEDER, 2005; 2009; LANCILLOTTI, 2008; BENINI, 2012), que colocam a categoria mediação como sendo uma relação social.

Outra questão de suma importância no Decreto de 1998 é o fato de, em nenhum momento do texto, fazer menção ao trabalhador tutor. Trabalhador este que para grande parte dos estudiosos do tema (MOORE & KEARSLEY, 2008; BELLONI, 2009; NEDER, 2009), é visto como o principal ator no processo de educação a distância. Nesse sentido, e apoiados nas ideias de Benini (2012, p. 138) podemos dizer que o Decreto de 1998 “não dá substância à forma que cria, pois apenas elabora uma imagem sem o seu conteúdo prático, sem a principal força motriz que coloca em movimento todo o processo”.

Outro ponto a ser destacado de tal Decreto é o versado a respeito do atendimento dos padrões de qualidade. Nesse ponto o que se tem são orientações vagas, de, por exemplo, como se dá a organização da educação a distância em “regime especial”, “flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração” (BRASIL, 1998, s/p). Entretanto, questões, ao nosso ver de suma importância, como tutoria, número de alunos por docentes/tutores, espaço físico, entre outros, não são tratadas. Ao trazer em seu texto um silêncio no que diz respeito a tais assuntos, o Decreto deixa de delimitar aquilo que poderia ser entendido como exigências mínimas para se garantir a dita qualidade de ensino.

Durante os quase 15 anos desde a LDB a Secretaria de Educação a Distância (SEED), do Ministério da Educação (MEC) elaborou três referenciais de qualidade, sendo o primeiro intitulado de “Indicadores de Qualidade para Cursos de Graduação a Distância”, publicado em 2000, o segundo “Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância, publicado em 2003, e o último “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância”, publicado em 2007 (BRASIL, 2000, 2003, 2007).

Antes, porém, de apontar os principais pontos de cada documento é importante ressaltar que o primeiro referencial - “Indicadores de Qualidade para Cursos de Graduação a Distância” - já em seu início, aponta que o mesmo “não têm força de lei, [...] servirão para orientar as Instituições e as Comissões de Especialistas querem analisar projetos de cursos de graduação a distância” (BRASIL, 2000, s/p). O documento trás também uma importante inovação em relação aos decretos anteriormente instituídos, já que pela primeira vez põe em cena a figura do tutor. Vejamos o texto:

[...] considera-se que a diferença básica entre educação presencial e a distância está no fato de que, nesta, o aluno tem acesso ao conhecimento e desenvolve hábitos, habilidades e atitudes relativos ao estudo, à profissão e à sua própria vida, no tempo e local que lhe são adequados, não com a ajuda em tempo integral da aula de um professor, mas com a mediação de professores (orientadores ou tutores), atuando ora a distância, ora em presença e com o apoio de materiais didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados através dos diversos meios de comunicação (BRASIL, 2000, s/p).

Importante ressaltar que o tutor é entendido como mediador, expressando assim, uma relação social educativa de suma importância para se entender a organização do processo de trabalho docente na educação a distância. Importante destacar também que tais deliberações a respeito do tutor situam-se no texto, não por acaso, dentro de “Indicadores de Qualidade” no item “Equipe multidisciplinar” já que, conforme aponta Belloni (2009), na educação a distância não existe professor individual, e sim professor coletivo.

Entretanto, embora instituída a figura do tutor no processo de ensino questões relativas à fragmentação, simplificação e desvalorização do trabalhador em termos monetários, esta, por sua vez, resultado da divisão sistematizada do trabalho, não fazem parte do texto. Ademais, embora a figura do tutor tenha sido inserida no processo de trabalho docente como sendo um indicador de qualidade questões como: como ele se enquadraria na carreira docente, seus direitos, enfim, sua profissionalização, são questões não enfrentadas pelo documento que permanecem abertas até o atual momento histórico caracterizando, então numa precarização do trabalho de tal ator.

O segundo documento produzido pela SEED e intitulado “Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância” entende a EaD como sendo “um meio de democratizar o acesso ao conhecimento e de expandir oportunidades de trabalho e aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 2003, s/p).

No que concerne ao conceito da educação a distância, bem como no que diz respeito à relação educativa entre professor e aluno importa ressaltar que o referencial de 2003 nada traz de novo em seu texto.

No que diz respeito, porém, a comunicação, o decreto de 2003 trás uma contribuição importante já que considera que, “um dos pilares para garantir a qualidade de um curso a distância é a comunicação entre professores e alunos” (BRASIL, 2003, s/p). O texto discorre também sobre a comunicação entre os alunos especialmente no que diz respeito a superação do isolamento típico da EaD dadas as possibilidades geradas pelo uso das tecnologias.

Estas duas questões são relevantes, pois indicam uma contradição real. De acordo com Benini (2012), o desenvolvimento produtivista da educação a distância tem se estruturado de uma forma que tal comunicação não é direta. Ainda que as novas tecnologias possibilitem uma maior interatividade, a mediação engendrada entre professor e aluno, ou seja, a figura da tutoria enquanto meio de conexão entre professor e aluno, torna tal processo de comunicação em apenas uma potência, e não um ato. De acordo com Benini:

[...] a opção de usar o ambiente virtual de aprendizagem como um depositário de “tarefas” a serem “corrigidas” pelos tutores, sugere um tipo de educação bancária de dupla via: por um lado, uma série de conteúdos é depositada nos alunos, por meio de textos digitais e/ou de vídeos; e por outro, os alunos depositam suas impressões para averiguação e, nos melhores casos, para a correção e feedback. Neste último caso, a interatividade entre os próprios alunos não ocorre e não é motivada (BENINI, 2012, p. 146).

Uma última questão que chama a atenção no documento, que se refere ao processo de trabalho docente, mais especificamente da quantitativa entre professor e aluno. O documento orienta que as instituições devem “estabelecer uma proporção professor-alunos que garanta boas possibilidades de comunicação e acompanhamento” (BRASIL, 2003, s/p). Vale apontar que tal questão é urgente e não tem sido controlada pelas instituições responsáveis.

No intervalo de tempo entre 2003 e 2007, e portanto entre a criação dos “Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância” e dos “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância” da SEED três importantes Decretos foram promulgados, sendo estes, juntamente com o referencial de 2007, as principais normatizações e orientações para o setor.

Começaremos analisando o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005). Um ponto importante de tal decreto está na caracterização da EaD uma vez que muito embora ela já tenha sido feita pelo Decreto n.º 2.494 de 1998, o novo Decreto apresenta um novo texto. Conforme o Decreto nº 5.622 de 2005:

Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005, s/p)

Em uma análise comparativa com a caracterização da EaD no Decreto de 1998 a questão da mediação é um ponto a ser avaliado. Enquanto lá a educação a distância foi

caracterizada como “uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação”, ou seja, a tecnologia considerada mediação, aqui, a tecnologia é colocada como um instrumento de auxílio na mediação, e não como a mediação em si.

O Decreto nº 5.622 de 2005 foi complementado pelo Decreto nº 5.773, em 2006, e pelo Decreto nº 6.303 de 2007, e continua até o atual momento histórico sendo o principal dispositivo normativo sobre o setor.

No que diz respeito aos “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância” de 2007 cabe dizer que tal documento tratou em pormenores a questão das atividades do professor e do tutor, sendo o tutor inclusive categorizado em dois níveis, quais sejam, tutores a distância e tutores presenciais.

Tais considerações estão contidas no indicador “Equipe Multidisciplinar” do Decreto de 2007. O primeiro ponto a tratarmos diz respeito a uma preocupação primeira existente em tal documento que é a questão da dificuldade em se encontrar um padrão para a estrutura do processo de trabalho docente, uma vez que “há uma diversidade de modelos, que resulta em possibilidades diferenciadas de composição dos recursos humanos necessários à estruturação e funcionamento de cursos nessa modalidade” (BRASIL, 2007, p.19). Embora reconhecendo tal dificuldade, os referenciais de 2007 apontam uma estrutura mínima a respeito da equipe multidisciplinar, que, segundo o qual deve ser composta de: docentes, tutores e pessoal técnico-administrativo.

No que diz respeito ao docente, de acordo com os referenciais, “em uma instituição de ensino superior que promova cursos a distância, os professores devem ser capazes de”:

- a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
- b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas;
- c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
- d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares;
- e) elaborar o material didático para programas a distância;
- f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes;
- g) avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância (BRASIL, 2007, p.20).

Sobre essa questão apoiaremos-nos nas análises de Benini (2012) que nos coloca que:

“ainda que nas “entre linhas”, ou indiretamente possa se entender que uma das atividades do docente é ministrar aula, o trecho supracitado é muito mais enfático em atribuir atividades de planejamento do que de execução ao docente, uma vez que este deve ‘realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes’” (BENINI, 2012, p. 151)

Sobre a tutoria, o texto dos referenciais de 2007 é mais detalhado. Interessante notar que já de saída é colocado no texto que o tutor é de “fundamental importância” e “compõem quadro diferenciado, no interior das instituições” e ainda que o tutor “deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica” e “contribui para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem”. (BRASIL, 2007, p. 21). Mesmo considerando que tais afirmativas sejam amplas e apontem para várias direções, em relação às atividades atribuídas ao corpo docente, fica clara que enquanto aquelas dizem respeito ao planejamento, estas estão muito mais direcionadas para a execução. Esta questão fica mais clara com o trecho abaixo, que atribui as atividades da tutoria a distância:

A tutoria a distância atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciados aos pólos descentralizados de apoio presencial. Sua principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através de fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, freqüentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes (BRASIL, 2007, p.27)

Do texto supracitado é importante ressaltar que embora o texto faça menção às atividades de ensino, é na dimensão da aprendizagem, ou melhor, no acompanhamento e controle da aprendizagem, e isto praticamente se resume em corrigir trabalhos e provas a partir de parâmetros pré-estabelecidos, que a função tutor tem se restringido na prática. Assim, a questão da alienação inserida no processo de trabalho docente na educação a distância atinge tanto o tutor como o professor, numa clara divisão entre os processos de ensino e os processos de aprendizagem. Sobre tal discussão Benini coloca:

Mesmo considerando que estas duas dimensões são dois lados da mesma moeda, a divisão hierárquica do trabalho, ou a mediação do professor,

resulta em uma visão distorcida sobre a realidade de ambos os atores. Tanto a alienação do objeto, separação entre a relação educativa entre professor e aluno, da qual a distância não é o principal fator, uma vez que existem tecnologias que “aproximam” tais atores – ainda que não seja a mesma relação que se dá de forma presencial –, quanto o estranhamento, que seria a subjetivação desta relação divorciada, têm como pressuposto a hierarquia, fundamento último do que seria o próprio capital, independente de sua estrutura material capitalista que é a propriedade privada.(BENINI, 2012, p. 152)

No que diz respeito às atividades do tutor presencial, o texto coloca:

A tutoria presencial atende os estudantes nos pólos, em horários pré-estabelecidos. Este profissional deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. Participa de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam. O tutor presencial deve manter-se em permanente comunicação tanto com os estudantes quanto com a equipe pedagógica do curso (BRASIL, 2007, p. 21-22).

Quando o Decreto de 2007 reporta aos aspectos que assegurariam a qualidade do processo de trabalho de tutoria. De acordo com o texto:

Em qualquer situação [tutoria a distância e presencial], ressalta-se que o domínio do conteúdo é imprescindível, tanto para o tutor presencial quanto para o tutor a distância e permanece como condição essencial para o exercício das funções. Esta condição fundamental deve estar aliada à necessidade de dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de comunicação e informação (BRASIL, 2007, p. 22).

Há, ainda, no texto dos referenciais de qualidade de 2007 um indicador denominado “Avaliação”, onde é tratado além do processo de avaliação da aprendizagem a questão da avaliação institucional, neste último ponto, é interessante notar como o vínculo do professor e tutor é posto pelo tal indicador de qualidade.

- a) Corpo docente, vinculado à própria instituição, com formação e experiência na área de ensino e em educação a distância;
- b) Corpo de tutores com qualificação adequada ao projeto do curso;
- c) Corpo de técnico-administrativos integrado ao curso e que presta suporte adequado, tanto na sede como nos pólos;

d) Apoio à participação dos estudantes nas atividades pertinentes ao curso, bem como em eventos externos e internos (BRASIL, 2007, p.18).

De acordo com o texto, além da clara divisão entre docente e tutor, podemos observar que enquanto o corpo docente “vinculado à própria instituição” é um indicador de qualidade, o silêncio sobre isto ao corpo de tutores, indica que o tipo de vínculo entre tutor e instituição não é um indicador de qualidade. Esta questão, demonstra, ainda que de forma sucinta que o vínculo entre tutor e instituição é um dos grandes problemas da educação a distância.

4.2. ASPECTOS PARTICULARES DA ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE TRABALHO DOCENTE NOS CURSOS DE AGRONEGÓCIO

Feitos os apontamentos sobre a contribuição das políticas públicas para a EaD e tendo que tais políticas, conforme expusemos anteriormente, em muitos pontos não são consistentes e por isso mesmo acabam possibilitando uma variedade enorme de formas de organização do trabalho docente é que buscaremos, agora, através da análise dos dados empíricos coletados por meio de entrevista com tutores dos Cursos superiores em Agronegócio oferecidos no Estado de Mato Grosso do Sul caracterizar o processo de trabalho docente nesses cursos buscando aclarar de que maneira é estabelecida a relação educativa em ambas as instituições pesquisadas.

De acordo com nossas observações e com os relatos dos tutores participantes da pesquisa em ambas as instituições não existe nenhuma norma institucional que trate da obrigatoriedade de momentos presenciais entre o professor da disciplina e os alunos do Curso. Aliás, tal momento tão pouco existe. Em ambos os casos, cabe professor responsável pela disciplina, apenas a idealização e realização das aulas via satélite.

Duas questões são importantes neste íterim, a primeira delas esta diretamente ligada a questão da qualidade da relação educativa e com a alienação do professor. E a outra é a questão da objetivação da prática docente posta em movimento ao passo que tais aulas, via satélite são transmitidas para todos os polos de ensino ao mesmo tempo.

Outro ponto importante à salientar é que muito embora as possibilidades geradas pelas novas tecnologias pudessem possibilitar uma proximidade entre professor e alunos também, em ambos os casos, o que se verificou foi a inexistência de utilização de tal mecanismo. Deste modo, a relação educativa entre professor e aluno, só se dá por meio da mediação de outro agente caracterizando-se assim, de forma precária.

Vejamos como um de nossos entrevistados aponta de que maneira acontece a intermediação com os alunos:

A Instituição 1 utiliza várias ferramentas de comunicação. A gente tem o 0800 onde o aluno pode ligar para tirar dúvidas tanto de conteúdo quanto de utilização do Ambiente [virtual de aprendizagem]. Tem também os plantões tira dúvida aqui na universidade mesmo. E tem as aulas né? O aluno também pode tirar dúvida na hora que a aula está acontecendo. (E1)

Quando, perguntado, então, sobre quem é o responsável por tais mediações a resposta foi a seguinte:

No 0800 quem atende são os tutores a distância. O aluno liga lá, pede pra falar com um tutor a distância do curso dele e pronto: é só tirar a dúvida. Também tem os plantões tira dúvidas aqui no polo. Os tutores ficam a disposição aqui em dias determinados para atender os alunos. E as aulas... elas acontecem assim: o professor fica lá na cidade onde tem a sede, de lá ele ministra a aula que é transmitida via satélite, os alunos [cada um em seu polo] se reúnem para assistir. Se surge alguma dúvida, o aluno faz a pergunta pro tutor presencial que esta acompanhando a aula junto com ele, o tutor, escreve a pergunta e manda pela internet pro outro tutor que está auxiliando o professor. Aí o professor responde, e a resposta faz o caminho de volta até chegar no aluno de novo.(E1)

Na instituição 2, embora não havendo o serviço de 0800 para tirar dúvidas, todas as outras ferramentas de comunicação são utilizadas da mesma forma: contato professor aluno mediado pela figura do tutor.

Muito embora nos trechos acima tenham sido apenas apontado de que forma se dá a comunicação síncrona a distância existe ainda a possibilidade de essa comunicação se dar por meio de ferramentas assíncronas, tais como os fóruns e e-mails. O que se notou, é que, também no uso das ferramentas assíncronas a comunicação entre aluno e professor é mediada pelo tutor.

Dada a comunicação precária entre professor e aluno vale pontuar de que forma e com que periodicidade se dá comunicação entre professores e tutores. Seguem os relatos dos tutores da Instituições 1 e 2 respectivamente:

Quando vai começar uma disciplina nova, às vezes, dependendo do professor, é feita uma reunião com a gente, onde ele explica a disciplina, alguns pontos importantes. E depois, no decorrer da disciplina nós vamos tirando as dúvidas e contatando com o professor sempre que preciso via e-mail.(E3)

Nosso contato com os professores praticamente não existe. Só acontece mesmo nos momentos em que eles encaminham os gabaritos das provas e das atividades que já vem tudo certinho como devem ser feitas as correções ou quando precisamos tirar alguma dúvida nossa ou de aluno. Mas sempre via e-mail. (E4)

Vejamos que não há uma sistematização de reuniões nem de encontros com os professores, sendo o contato deles com os tutores, em ambas as Instituições, possível apenas por e-mail.

Outro ponto importante referente a execução do trabalho do tutor é a questão das principais atividades por ele desenvolvidas. É bom esclarecer que quando se fala aqui de principais atividades faz-se menção àquelas as quais se designa maior tempo de dedicação. Vejamos os relatos dos tutores das Instituições 1 e 2, em ordem:

O que toma mais tempo mesmo é o atendimento dos alunos para tirar dúvidas em relação a alguma coisa do conteúdo. Todo o tempo que a gente passa aqui é praticamente fazendo isso. Atendendo dúvida de aluno que vem aqui ou que manda as dúvidas pelo ambiente ou e-mail. E também as correções das provas e atividades. Elas vem todas com o gabarito já pronto. Mas são muitas e tem que dar o feedback também. (E3)

Sem dúvidas o que gasta mais tempo é a correção das atividades e das provas mas atender os alunos também gasta um tempo. As vezes eles tem dúvidas que podemos resolver, as vezes temos que pedir um auxílio pro professor da disciplina esperar ele responder e mandar de volta pro aluno. Isso toma tempo. (E2)

Conforme observado em ambas as instituições as tarefas do tutor giram principalmente em torno de tirar dúvidas e corrigir tarefas e provas. Sobre essa segunda questão é importante observar que em nenhum dos trechos aparece qualquer menção de que em algum momento o professor da disciplina corrija as provas e trabalhos que são por eles idealizadas. Tal situação, além de deixar nítida a questão da divisão entre as questões de ensino e aprendizagem ainda reafirma o discurso da alienação do professor ao passo que ele próprio, ao não participar da

correção dos mecanismos de medição da aprendizagem, desconhece o resultado de seu trabalho.

Há ainda em um dos relatos acima, ainda que de forma sucinta, a declaração de que existe um número grande de alunos sob responsabilidade de um mesmo tutor. Esta é outra questão importante da EaD já que trata de uma possível intensificação do trabalho. Tal intensificação só é possível pela ausência de normas que regulamentem tal questão, como vimos a pouco quando explanamos sobre as políticas voltadas para a EaD. Quando perguntados sobre a quantidade de alunos que eram atendidos por cada tutor, de acordo com as respostas dos entrevistados, a média de alunos por tutor na Instituição 1 é de 80, e na instituição 2 em torno de 65.

Cabe ainda ressaltar ainda algumas questões que envolvem o trabalho do tutor, quais sejam: as horas de trabalho e a remuneração. Sobre tais aspectos, em ambas as instituições há, também nesses pontos certas singularidades. Os tutores são contratados, por tempo indeterminado, e recebem em torno de 900 reais para trabalhar 40 horas semanais. A contratação, também em ambos os casos é feita por meio da análise de currículos e a exigência mínima de formação é de Graduação, sem que haja a obrigatoriedade de formação na mesma área em que se exercerá a tutoria.

Tos feitos nesta seção fica caracterizado que, pra conseguir operar de acordo com as novas exigências postas, a EAD impõe uma nova fase de divisão do trabalho docente, separando, ainda mais, as funções de planejamento e execução.

Essa divisão do trabalho implica e uma realização do trabalho pedagógico de maneira articulada entre vários agentes – professores conteudistas e especialistas e tutores presenciais e a distância – o que tende a instaurar um crescente processo de alienação do trabalhador já que este tem o domínio cada vez mais parcelado do processo de trabalho.

Outra implicação desta divisão do trabalho mais acentuada na EAD ao passo que se fragmentam ainda mais essas tarefas mais elas vão se tornando simples, mais abstratas e logo mais baratas, ocasionando na precarização do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo indicou-se por quais caminhos foi se constituindo e se transformando o processo de trabalho docente, desde a transição do feudalismo para o capitalismo, até a contemporaneidade. Para tanto, e acreditando que entender o trabalho docente só é possível a partir do entendimento do processo de trabalho em seu sentido abstrato buscamos fazer a ligação entre as categorias mais abstratas e as mais concretas, entre a tendência observada no aspecto universal e as expressões de tal tendência configuradas nos aspectos singular e particular.

Cabe neste momento então, elencarmos as principais conclusões a que chegamos no que diz respeito ao aspecto particular por nos estudado.

Como primeira observação a fazer está a nossa percepção de que existe, em ambos os casos particulares estudados, um processo de intensificação da simplificação e de divisão do trabalho docente que podem ser percebidos por meio do trabalho exercido pelos tutores, conforme relato feito nas entrevistas. Tanto na Instituição 1 quanto na Instituição 2 ficou clara, em diversos trechos expostos das entrevistas com os tutores, a divisão entre os processos de ensino e aprendizagem. Tal divisão percebida resulta em um processo de estranhamento do trabalhador ao produto de seu trabalho.

Constatou-se que há no processo de trabalho docente na educação a distância um contínuo processo de subsunção real do trabalhador docente. Processo este que evidencia-se a partir da visão fragmentada do professor sobre o processo de trabalho docente dada a mediação da tutoria na relação educativa.

A questão da alienação ou ainda do estranhamento do trabalhador fica evidenciada em dois momentos: o primeiro deles diz respeito a separação entre o sujeito e o objeto de seu trabalho que se expressou por meio da não participação do professor na avaliação dos resultados alcançados por seus alunos uma vez que, em ambas as instituições, as correções de provas e trabalhos, embora estes tenham sido idealizados pelos professores, é feita pelos tutores, através da utilização de gabaritos; o segundo momento diz respeito a divisão hierárquica do trabalho expresso por meio do trabalho do tutor ao passo que o mesmo encontra-se excluído dos processos de tomada de decisão de seu próprio trabalho e, ainda pelo fato de ter que se basear em gabaritos, obviamente não por eles elaborado, para a execução da correção das atividades e provas.

A relação estabelecida entre professor e alunos é também uma relação extremamente alienada haja vista que em nenhum momento do processo de ensino e aprendizagem a interação direta entre tais agentes uma vez que para tal comunicação há sempre a mediação do tutor.

Indo ao encontro de Peters (2006, 2009) no que diz respeito a sua máxima de que a EaD é uma forma industrializada de ensino e aprendizagem é que destacamos, neste momento, mais um ponto sobre o processo de trabalho docente que seja: a inversão entre sujeito e objeto.

Da mesma forma como na produção industrial, quando, a partir da maquinaria, o sujeito troca de lugar com o objeto, passando a ser, então, apenas um apêndice da máquina, tendo que se submeter ao ritmo de trabalho por ela imposto; o trabalhador tutor, também assim se submete ao ritmo da produção. Tal questão fica clara e é realidade de ambas as instituições de ensino quando da realização das aulas via satélite. Já que, ao trabalhador tutor não cabe responsabilidade sobre o controle do processo, cabendo a ele somente adaptar-se ao ritmo da produção.

Outra questão que tange o processo de trabalho docente na EaD diz respeito a questão do intensificação do trabalho, esta, que segundo Marx (2006) se dá pelo aumento da mais valia em sua forma absoluta e relativa, ou seja, por meio do aumento da jornada e da produtividade do trabalho. Tal ponto pode ser visualizado no caso particular quando da constatação do número de alunos atendidos por tutor, tendo a Instituição 1 apresentado uma média de 80 alunos por/tutor e a Instituição 2 uma relação que medeia 65 alunos/tutor.

Há que se colocar ainda que a EaD, por proporcionar economias de escala e um avanço significativo na produtividade docente acaba por gerar a intensificação da divisão e objetivação do trabalho, possibilitando um barateamento no que diz respeito aos custos do serviço. Nesse sentido, a EaD caminha no sentido de contribuir para a desvalorização da força de trabalho. Isto porque, quanto maior a oferta da mercadoria, nesta caso da força de trabalho, tão menor é seu preço, ou valor pago por tal, neste caso, o salário.

Diante do exposto podemos considerar que a operacionalização da Educação a Distância, acaba por favorecer uma descontinuidade qualitativa no processo de trabalho docente, marcada, principalmente, pela alienação do trabalhador e pela precarização do trabalho.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. ***O trabalho docente na escola moderna: formas históricas***. Campinas: Editores Associados, 2005.

ALVES, G. L. ***A produção da escola contemporânea***. Campinas: Editores Associados, 2006.

BELLONI, M. L. ***Educação a Distância***. Campinas: Editores Associados, 2009.

BENINI, E. G., BENINI, E. A., ARECO, S. ***Educação a Distância e o Trabalho docente: Ensaio sobre a nova divisão do trabalho***. Encontro Regional da Anped – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Anais do Evento: Uberlândia, 2010.

BENINI, E. G. ***Política educacional e educação a distância: as contradições engendradas no âmbito do trabalho docente***. Tese de doutorado. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.

BRASIL. ***Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998***. Regulamenta o Art. 80 da LDB. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 de fev. 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm> Acesso em: 15 de jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação a distância. ***Indicadores de qualidade em cursos de graduação a distância***. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://www.ead.unifei.edu.br/Legislacao/files/05-indicadores-de-qualidade.pdf>> Acesso em: 15 de jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação a distância. ***Referenciais de qualidade para a educação a distância***. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www2.ufscar.br/ead/documentos/referenciaisdeEAD.pdf>> Acesso em: 15 de jan. 2013.

BRASIL. ***Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005***. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância**. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>>. Acesso: 20 jan. 2013.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BRITO, S. H. *et. al.* (Orgs). **A organização do trabalho docente na história da educação**. Campinas: Editores Associados, 2010.

COLLINS, J.; HUSSEY, R. (2005); **Pesquisa em administração**: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. Trad. Lucia Simonini. 2. ed. Porto Alegre: Bookman

COMENIUS, J. A. **Didáctica Magna**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006

ENGELS, F. **O papel desempenhado pelo trabalho na transição do macaco ao homem**. In: MARX, K; ENGELS, F. Obras Escolhidas. São Paulo: Alfa-Omega, s/d. v.2, p.269 280.

GAUTHIER, C. (1998). **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. da UNIJUÍ.

GIOLO, J. **A educação a distância e a formação de professores**. Educação e Sociedade, v. 29. n.105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a13.pdf>>. Acesso em: 18 de fev. 2013

LANCILLOTTI, S. **A constituição histórica do processo de trabalho docente**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.

LUCKACS, George. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MARX, K. **O Capital** – O processo de produção do capital. Livro 1, v. I. 9. ed. São Paulo: DIFEL, 1984

MARX, K. **Teorias da Mais-valia**. v. III. São Paulo: Difel, 1985.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã** (I - Feuerbach). 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, K. **Miséria de Filosofia**. São Paulo: Centauro Editora, 2003.

MARX, K. ***Manuscritos econômico-filosóficos***. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, K. ***O Capital: crítica da economia política***. Livro 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MÉSZÁROS, I. ***Para além do capital***. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MÉSZÁROS, I. ***A teoria da Alienação em Marx***. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

MOORE, M. & KEARSLEY, G. ***Educação a Distância: uma visão integradora***. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAES NETO, B. R. ***Marx, Taylor, Ford: as forças produtivas em discussão***. São Paulo: Brasiliense, 1989.

NEDER, M. L. C. ***A educação a distância e a formação de professores: possibilidades de mudança paradigmática***. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

NEDER, M. L. C. ***A formação do professor a distância: desafios e inovações na direção de uma prática transformadora***. Cuiabá, EdUFMT, 2009

PETERS, O. ***Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional***. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006.

PETERS, O. ***A educação a distância em transição: tendências e desafios***. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

PRESTI, O. ***Educação a distância: fundamentos e políticas***. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

ROSDOLSKY, R. ***Gênese e estrutura de O Capital de Karl Marx***. Rio de Janeiro, EDUERJ: Contraponto, 2001.

SMITH, A. ***A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas***. Volume 2. São Paulo: Nova Cultural, 1988

VERGARA, Sylvia Constant. ***Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração***. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2003.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) colega

Meu nome é Camila Ramos de Souza e estou realizando uma Pesquisa, relativa ao meu Mestrado em processo no Programa de Pós-Graduação em Administração na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sobre o processo de trabalho docente na modalidade de Educação a Distância. Em face disto, para que possa conhecer e refletir melhor a partir das práticas concretas, preciso de algumas informações sobre suas atividades relativas ao processo de trabalho na Educação a Distância. Assim, venho por meio deste CONVIDÁ-LO (A) a participar da pesquisa. Garanto que todas as informações serão analisadas e colocadas de forma que não cause nenhum constrangimento e exposição à sua pessoa.

Antes de responder que sim ou que não, peço encarecidamente, que leia cuidadosamente o que se segue e me pergunte sobre quaisquer dúvidas que você tiver. Para que possa conhecer melhor o meu propósito, coloco abaixo algumas informações sobre minha pesquisa e como você poderá ajudar.

Qual é a finalidade da pesquisa?

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o processo de trabalho docente na modalidade de Educação a Distância frente aos cursos de Agronegócio oferecidos no Estado de Mato Grosso do Sul

Como você irá me ajudar na pesquisa?

Participarão da pesquisa todas as pessoas que estão envolvidas com o processo de ensino e de aprendizagem realizados na Educação a Distância. O foco principal será os tutores, mas outros trabalhadores/profissionais também serão convidados.

Como você poderá ajudar/participar na pesquisa?

Você ajudará na pesquisa concedendo uma entrevista que será gravada e analisada por meio de métodos qualitativos.

Quem poderá ver os meus registros / respostas e saber que eu estou participando do estudo?

Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei, somente o pesquisador, representantes do Comitê de Ética independente e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo.

Quais os benefícios que se pode esperar da pesquisa?

Uma vez que o foco da pesquisa é o processo de trabalho do trabalhador da Educação a Distância, espera-se que os resultados demonstrem, com fidedignidade, a real situação em que se encontram esses trabalhadores.

O que deve ser feito quanto às dúvidas de qualquer natureza ou problemas?

Para perguntas ou problemas referente ao estudo você pode ligar diretamente para mim, usando os números (67) 9298-9063, (67) 3331-4803, ou enviar um e-mail para

camila_ramos89@hotmail.com.

O que fazer se não quiser participar do estudo?

Sua participação no estudo é voluntária. Você pode escolher não fazer parte do estudo, ou pode desistir a qualquer momento.

Declaro que li e entendi este formulário de consentimento e todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e que sou voluntário a tomar parte neste estudo.

Assinatura do voluntário

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Sobre o vínculo de trabalho

- I) Qual a categoria administrativa da instituição que trabalha? (pública, privada)
- II) Como é o seu contrato de trabalho com a instituição? (concurso, contrato por tempo determinado, indeterminado, bolsa) De que maneira ele foi estabelecido? (como foi o processo seletivo)
- III) Qual o nível de formação que possui?
- IV) Qual a remuneração mensal com a tutoria?

Sobre as obrigações trabalhistas

- I) Que tipo de tutoria exerce? (presencial, a distancia)
- II) Quais são as suas obrigações contratuais? (carga horária, local de trabalho)
- III) Há algum tipo de fiscalização das suas horas de trabalho?
- IV) Você é responsável por quantas disciplinas? Qual a carga horária de cada uma delas?
- V) Em média exerce a tutoria para quantos alunos atualmente? Em quantos pólos? Como os alunos são divididos entre os tutores?

Sobre o material de trabalho

- I) O material didático utilizado nas disciplinas foi produzido/escolhido por quem? Como é esse material? (manuais, livros didáticos)
- II) Quem elabora as atividades avaliativas? (atividades e provas) De que forma elas são? (objetivas. Subjetivas)

Sobre a execução do trabalho

- I) Quais são as principais atividade de ensino que desenvolve?
- II) Como é a sua interação com os professores da disciplina? (periodicidade, forma de contato)
- III) Como é a sua interação com os alunos? (periodicidade, ferramentas utilizadas)
- IV) De que forma é feita a intermediação com os alunos? (satélite, aulas gravadas, presencial) Quem é o responsável? (professor, tutor)
- V) De que forma é feito o acompanhamento dos alunos? (discussões de conteúdo, tira dúvidas) Quem é o responsável? (professor, tutor)
- VI) Você tem autonomia em algum aspecto das atividades de ensino? (propõe atividades, discussões, cria tópicos, fóruns)

- VII) Como é feita a avaliação dos alunos? (prova, atividades avaliativas) Como são essas avaliações? (dissertativas, múltipla escolha) Em que formato são realizadas? (presencialmente, a distância) Que ferramentas são utilizadas? (fóruns, chats)

Sobre os resultados do trabalho

- I) Quem faz as correções das provas e atividades avaliativas? (presenciais e a distância)
- II) Existe algum parâmetro de correção? (manual, gabarito) Se sim, quem os elabora? (professor, tutor) Que formato eles tem? (respostas objetivas/múltipla escolha, subjetivas/direcionamentos/questões centrais)
- III) Quem é o responsável pela atribuição de notas e calculo de médias dos alunos? (professor, tutor)