

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO**

ELCIO GUSTAVO BENINI

**POLÍTICA EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA: AS CONTRADIÇÕES ENGENDRADAS
NO ÂMBITO DO TRABALHO DOCENTE**

**CAMPO GRANDE/MS
2012**

FICHA CATALOGRÁFICA

Benini, Elcio Gustavo

Política educacional e educação a distância: as contradições engendradas no âmbito do trabalho docente / Elcio Gustavo Benini. – Campo Grande, MS, 2012.

284 pag. 30 cm.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Dilnéia Espindola Fernandes
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. PPGEduc/CCHS/Campo Grande/MS

1.Educação. 2. Política educacional. 3.Educação a distância. 4.Educação Superior. 5.Trabalho docente. I Fernandes, Maria Dilnéia Espindola. II. Título.

ELCIO GUSTAVO BENINI

**POLÍTICA EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: AS CONTRADIÇÕES
ENGENDRADAS NO ÂMBITO DO TRABALHO DOCENTE**

Relatório de tese apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Diléia Espíndola Fernandes

**CAMPO GRANDE/MS
2012**

Elcio Gustavo Benini

**POLÍTICA EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
AS CONTRADIÇÕES ENGENDRADAS NO ÂMBITO DO TRABALHO DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final para a obtenção do título de Doutor

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Maria Dilnéia Espindola Fernandes / UFMS



Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza / UFPR



Prof^ª. Dr^ª. Maria Vieira Silva / UFU



Prof^ª. Dr^ª. Margarita Victória Rodriguez / UFMS



Prof^ª. Dr^ª. Silvia Helena Andrade de Brito / UFMS

Campo Grande-MS, 22 de agosto de 2012

Dedico este trabalho a todos
trabalhadores precarizados e,
em especial, aos professores e
tutores da educação a distância.

AGRADECIMENTOS

Toda forma de conhecimento, por ser social, é construída por várias cabeças. Este trabalho não foge à regra. Ele resulta do acúmulo histórico da crítica à sociedade de classes.

Entretanto, ele também não existiria sem a ajuda concreta e diária de várias pessoas. Ainda que seja impossível agradecer a todos que ajudaram de forma direta ou indireta na construção deste trabalho, algumas pessoas não podem ficar sem serem mencionadas.

Agradeço à minha orientadora e amiga, professora Maria Dilnéia, pelas reflexões, paciência e confiança nesta pesquisa; aos professores Ângelo de Souza, Silvia Brito, Margarita Rodriguez, Maria Vieira Silva, Elisângela Scaff e Ester Senna, que constituíram a banca de qualificação e defesa, pelas contribuições, reflexões e paciência na leitura deste trabalho, que acredito ter sido em partes densa e cansativa; aos professores e colegas do curso de Doutorado, por todo conhecimento compartilhado e pelas amizades construídas; à ex-secretária do curso e amiga Jaqueline Mesquita, por todo suporte operacional e, principalmente, pelas risadas semanais no “açougue”; aos professores do extinto Departamento de Economia e Administração (DEA), em especial Leandro Sauer, Leonardo Figueiredo, Luiz Carlos (Barrinha), Cícero Tredezini, Dario Lima, Estevam e Ângela Campelo, Gabriel, Everlam Montibeler, Jeovan Figueiredo, Alberto Aguirre, Adriane Queiroz, Mayra Fagundes, Milton Mariani, José Carlos de Jesus, Camila Miranda e Cláudio Silva, e às secretárias Inês, Rosa e Rosi, pelo apoio e amizade; à professora Elcia, que me apresentou ao programa de pós-graduação em Educação; aos professores e tutores dos cursos a distância da UFMS, em especial João Viola, Ângela Zanon, Thiago, Rodrigo, Funabashi, Rafael, Cristiano, Hércules, Carina, Carla, Patrícia, Ricardo (Baiano), Devanildo e Angelita, pelas reflexões e amizades construídas; às secretárias Jong, Maria Cláudia, Nayra, Daiana, Sandra e Leida, pelas informações cedidas; ao amigo Lucas Rasi, pela ajuda com os números; à minha cunhada Simone Quiles, pela revisão do texto; aos companheiros das cervejadas e reflexões filosóficas, em especial os queridos Delso, Silvino, Thiago (Puf), Alexandre, Henrique Novaes, Ricardo e André; aos meus amigos Mateus, Flávio, Thiago, Figueroa, Bruno, Orcar, Andrei, Tiago, Carlos (Lito), Giuliano (Vegetal), Alessandro (Biffi) e Ivan (Leite); a todos professores e tutores que participaram das entrevistas e responderam aos questionários desta pesquisa.

Agradeço ainda à minha mãe, Matilde Medina, e ao meu pai, Augusto Benini – sem eles eu não sei o que seria de mim; à minha cunhada Ana Sales e ao meu “super” irmão, amigo e companheiro na luta pela emancipação social, Edi Benini – foi com ele que eu aprendi a lutar pelos nossos ideais; e à minha namorada Raquel Quiles, pelo carinho, amor e sonhos compartilhados.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que passaram na minha vida. Sei que algumas estão distantes, outras ficaram no caminho. Contudo, tenho certeza que o meu espírito deve muito a elas, e guardo com muita felicidade tudo que aprendi.

“[...] subdividir um homem é executá-lo, se merece a pena de morte; é assassiná-lo se não a merece. A subdivisão do trabalho é o assassinato de um povo” (MARX, 2006. p. 419).

RESUMO

Este trabalho se insere na Linha de Pesquisa “História, políticas e educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e tem como objeto de investigação a política educacional para a educação a distância e as contradições engendradas no âmbito do trabalho docente. De fato, o crescimento da educação a distância no cenário brasileiro, principalmente a partir do novo milênio, tem suscitado discursos sobre as possibilidades advindas das tecnologias da informação e da comunicação na efetiva democratização do acesso ao ensino superior. As possibilidades de superação dos paradigmas tempo e espaço na relação educativa, assim como o uso racional das tecnologias e da organização do processo de trabalho docente, constituem os principais elementos estruturantes da política educacional para o setor. O presente trabalho busca desvendar as contradições da política nacional para a educação a distância, procurando demonstrar as descontinuidades no processo de trabalho docente na relação educativa estabelecida entre professor e aluno. 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 por meio de estudos sobre a legislação educacional, documentos oficiais, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”, questionários e entrevistas semi-estruturadas enquanto técnicas de coleta de dados e, a consulta à literatura pertinente à temática. Concluímos que o discurso da democratização do acesso ao ensino superior por meio da educação a distância torna-se frágil quando o montante das matrículas nas modalidades presencial e a distância é analisado no conjunto das modalidades, uma vez que percebemos uma tendência à concorrência e substituição das matrículas. De fato, a intensificação da divisão do trabalho docente, assim como a divisão dos processos de ensino e de aprendizagem, apresentaram-se como os principais mecanismos de aumento das forças produtivas do trabalhador docente na modalidade a distância. Constatamos ainda que a contradição destes processos apresenta-se na conseqüente alienação da relação educativa entre professor e aluno, sendo a inserção do tutor no processo de ensino e de aprendizagem, o corolário demonstrativo da mediação hierárquica do trabalho na relação educativa a distância.

Palavras-chaves: Política educacional. Educação a distância. Educação Superior. Trabalho docente.

ABSTRACT

This work is part of the Research Line "History, politics and education" from the Graduate Program in Education at Universidade Federal de Mato Grosso do Sul and has as object of investigation the educational policy to distance education and the contradictions engendered in the teacher's work. In fact, the growth of distance education in Brasil, mainly from the new millennium, has provoked discourse about the possibilities stemming from the information and communication technologies in effective democratization of access to higher education. The possibilities of overcoming of the time and space paradigms work in the educative relation, as the rational use of technology and organization of teaching process, are the main structural elements of educational policy for the sector. The present study attempts to uncover the contradictions of national policy for distance education, seeking to demonstrate the discontinuities in the process of the teacher's work in the educative relation established between teacher and student. We consider the capitalist work process, in an abstract sense, the main dimension to understand the teacher's work, constituting a dialectic process between the universal and particular. The construction of the research object and the approximation of the empirical field are given by studies on the educational legislation, official documents, data from the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira", questionnaires and semi-structured interviews as collection techniques data and literature relevant to the query topic. We conclude that the discourse of democratization of access to higher education through distance education becomes fragile when the amount in terms of enrollment and distance is analyzed in the set of rules, because we perceive a tendency towards competition and substitution of enrollment. In fact, the intensification of the division of teacher's work, as the division of teaching and learning process, presented as the main mechanisms to increase the productive forces of the teacher's work in the distance education. We note that the contradiction of these processes is presented in the consequent alienation of educational relationship between teacher and student, being the insertion of the tutor in the teaching and learning process, the corollary demonstrative of the hierarchical mediation work in the educative relation in distance education.

Keywords: Educational Policy. Distance Education. Higher Education. Teacher's work.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Formas de capital, propriedade e dominação	39
Quadro 2	Tipo de trabalhador, relações com a organização do trabalho e forma de subsunção	46
Quadro 3	Formas de trabalho docente e o grau de subsunção	198

LISTA DE FIGURA

Figura 1	Dinâmica do metabolismo social	55
Figura 2	Distribuição das matrículas, modalidades presencial e a distância, nas formas de Universidades, Centros Universitários, Faculdades e Institutos Tecnológicos de ensino superior, no ano de 2009	132
Figura 3	Série histórica das matrículas no ensino superior, nos setores público e privado, entre 2000 e 2009	133
Figura 4	Organograma Funcional da Aprendizagem por Correspondência do Instituto Monitor	208
Figura 5	Número de instituições de ensino superior a distância no Brasil entre 2000 e 2009	220
Figura 6	Número de cursos superiores a distância abertos no Brasil entre 2000 e 2009	221
Figura 7	Série histórica do número de matrículas em cursos de graduação na modalidade a distância no Brasil entre 2000 e 2009	221
Figura 8	O crescimento das instituições no ensino superior nas modalidades presencial e a distância no Brasil, no período de 2000 a 2009	222
Figura 9	O crescimento das matrículas no ensino superior nas modalidades presencial e a distância no Brasil, no período de 2000 a 2009	222
Figura 10	Matrículas no setor privado, modalidades presencial e a distância, no período de 2004 a 2009.	226
Figura 11	Matrículas no setor público, modalidades presencial e a distância, no período de 2004 a 2009	227
Figura 12	Participação dos setores público e privado no número de instituições de ensino superior na modalidade a distância no Brasil, no período de 2000 a 2009	227
Figura 13	Participação dos setores público e privado no número de matrículas no ensino superior na modalidade a distância no Brasil, no período de 2000 a 2009	228
Figura 14	O montante das matrículas do ensino superior no Brasil, modalidades presencial e a distância, no período de 2000 a 2009	228
Figura 15	O montante das matrículas do ensino superior no Brasil no setor privado, modalidades presencial e a distância, no período de 2000 a	229

2009.

Figura 16	O montante das matrículas no curso de Pedagogia no Brasil, modalidades presencial e a distância, no período de 2002 a 2009	230
Figura 17	Matrículas no curso de Pedagogia no Brasil, setores público e privado, modalidades presencial e a distância, no ano de 2009	230
Figura 18	Distribuição das matrículas a distância nas cinco regiões do país, no ano de 2009, em relação ao percentual da população em 2010	232
Figura 19	Distribuição das matrículas a distância dos setores público e privado nas cinco regiões do país, no ano de 2009, em relação ao percentual da população em 2010.	232
Figura 20	Distribuição dos percentuais de matrículas a distância do setor público e do setor privado, nas cinco regiões do país, no ano de 2009, em relação ao percentual da população em 2010	233
Figura 21	O processo de ensino e as mediações na Universidade Privada Beta	237
Figura 22	Relação de alunos por tutores a distância na Universidade Federal Alfa	241
Figura 23	Relação de alunos por tutores a distância na Universidade Privada Beta	241
Figura 24	Determinações tridimensionais na relação educativa	245

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Gastos governamentais dos Estados Unidos de 1903 a 1961 (Em bilhões de dólares)	82
Tabela 2	Orçamento, matrículas e formandos nas Mega-universidades	223
Tabela 3	Principais atividades em termos de ocupação de tempo dos tutores a distância da Universidade Federal Alfa e Universidade Privada Beta	240

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BID** – Banco Interamericano de Desenvolvimento.
- BM** – Banco Mundial.
- EAD** – Educação a distância.
- FMI** – Fundo Monetário Internacional.
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- INPE** – Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais.
- IPEA** – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.
- LDB** – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- MEC** – Ministério da Educação.
- Mobral** – Movimento Brasileiro de Alfabetização.
- NEAD** – Núcleo de Educação Aberta e a Distância.
- OMC** – Organização Mundial do Comércio.
- PNE** – Plano Nacional de Educação.
- Projeto Saci** – Projeto Sistema Avançado de Comunicação Interdisciplinares.
- SEED** – Secretaria de Educação a Distância.
- TVE** – Televisão Educativa.
- UAB** – Universidade Aberta do Brasil.
- UFMS** – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- UFMT** – Universidade Federal de Mato Grosso.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
PRIMEIRA PARTE: O SISTEMA SOCIOMETABÓLICO DO CAPITAL	23
Introdução	23
1 O sistema sociometabólico de reprodução do capital e seu complexo de mediações.....	23
2 Formas de capital e capitalismo: do capital usurário ao capital fictício.....	37
3 Capital, Trabalho e Estado: o tripé do sistema sociometabólico do capital	51
4 As contradições engendradas pela estrutura do sistema sociometabólico do capital	55
5 Forças produtivas, ciência e ideologia	59
6 Educação, trabalho e capital	63
SEGUNDA PARTE: O ESTADO CAPITALISTA E A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	72
Introdução.....	72
1 O Estado Neoliberal e a reestruturação produtiva	72
2 Do Estado liberal à queda do Estado de bem-estar social: determinações e implicações na organização do complexo reprodutivo	77
3. A dimensão política da educação a distância	98
3.1 Pressupostos básicos para uma análise das políticas educacionais	98
3.2 As orientações multilaterais para a educação	100
3.3 O ensino superior no Brasil: configurações para a acomodação da modalidade a distância	129
3.3.1 A política educacional nacional para a educação a distância.....	135
TERCEIRA PARTE: A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O TRABALHO DOCENTE	164
Introdução.....	164
1 Gênese e determinações da educação a distância	164
1.1 A conceituação de educação a distância e o processo de trabalho docente.....	165
1.2 O processo de trabalho docente: conteúdo e formas históricas	188
1.3 As formas e “eras” da educação a distância.....	204
1.4 Do abstrato ao concreto: os números e a relação educativa da educação a distância	219
1.4.1 O processo de trabalho docente a distância: observações e relatos sobre o processo de industrialização e alienação do trabalho.	233
2. Ensaio sobre a influência do baixo preço da educação sobre o lucro do capital	246
CONSIDERAÇÕES FINAIS	254
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	264
REFERÊNCIAS INSTITUCIONAIS E DOCUMENTAIS.....	272
ANEXOS.....	275
Anexo 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	276
Anexo 2 - Entrevista semi-estruturada para professores da Educação a Distância	278
Anexo 3 - Entrevista semi-estruturada para tutores a distância.....	280
Anexo 4 - Entrevista semi-estruturada para tutor presencial.....	282
Anexo 5 - Questionário para tutores	283

INTRODUÇÃO

Toda a vida das sociedades nas quais reinam as condições modernas de produção se anuncia como uma imensa acumulação de *espetáculos*. Tudo o que era diretamente vivido se esvai na fumaça da representação.
A Sociedade do espetáculo. Guy Debord

Toda forma idealizada *a priori* de organização do trabalho funciona corretamente; na abstração típica da racionalidade instrumental, não existe antagonismo entre indivíduo e organização. Entretanto, a análise histórica das múltiplas particularidades concretas das organizações, no seio da formação social capitalista, revelam aspectos universais que evidenciam contradições nas organizações. A oposição entre o potencial humano de autodeterminação e a divisão hierárquica de trabalho apresenta-se como uma tendência estrutural nas organizações, cujo resultado, vaticinamos, tem sido a expropriação das condições para um processo emancipatório de sociedade.

Seria a hierarquia um axioma organizacional? A hierarquia é uma condição *sine qua non* para o avanço das forças produtivas? Seriam as condições objetivas o aspecto transformador, e talvez emancipatório, das relações sociais de dominação? São com estas perguntas que começamos a nossa jornada de reflexões e pesquisas sobre as organizações e, mais especificamente, sobre o nosso objeto de pesquisa, qual seja: a organização do processo de trabalho docente no ensino superior na singularidade da modalidade a distância.

No decorrer da história moderna, da história do sistema capitalista, assistimos a mudanças significativas na produtividade das organizações. No aspecto universal, síntese das múltiplas tendências encontradas nas dimensões singulares das organizações, tanto o processo de objetivação quanto de divisão do trabalho apresentaram-se como principais mecanismos no avanço da produtividade das organizações (MOTTA, 1986).

De fato, é inegável que a racionalidade capitalista de produzir, na sua intransponível necessidade de valorização do valor e reprodução ampliada da relação capital de dominação, proporcionou à humanidade mercadorias e serviços de forma acelerada e vultosa. A possibilidade de satisfação das necessidades humanas, nas múltiplas dimensões objetivas e subjetivas, alcançou patamares sem precedentes na história.

Não obstante tal avanço produtivo seja real e evidente, se considerarmos que no capitalismo existe um processo de produção social de riqueza e uma apropriação privada desta, por meio das relações socioeconômicas e políticas estabelecidas, a contradição entre riqueza social produzida e apropriação individual emerge justamente no seio da satisfação das

necessidades sociais, estas condicionadas pela produção de mercadorias. A mercadoria, veículo do valor e de sua reprodução, para além ser a forma de socialização do trabalho, constitui a principal célula no metabolismo do sistema capitalista; e a mercadoria força de trabalho, a engrenagem de toda a produção de valores (MARX, 2006). Portanto, a produção da mercadoria força de trabalho é estratégica para a manutenção do capital.

É importante considerar que tanto o consenso como a normatização das relações sociais estabelecidas, além de conformarem o funcionamento do metabolismo social, são determinantes na estruturação e condução das lutas sociais (MÉSZÁROS, 2002). Portanto, o Estado, enquanto única instituição política com poder legitimado de violência, da mesma forma que conduz a ideologia e a força necessárias para a reprodução das classes sociais, é por elas conduzido e instrumentalizado. É na relação do tripé capital, trabalho e Estado que inserimos nossas reflexões sobre o processo de trabalho na educação a distância.

O meu primeiro contato com o objeto de pesquisa que aqui desenvolvemos se deu no ano de 2006, de forma acidental. Naquele momento, fui convidado e comecei a trabalhar como tutor a distância no curso de Administração, modalidade a distância, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Já de início, ainda que minha experiência como docente fosse recente e incipiente, a forma de organização dos processos de ensino e de aprendizagem, em síntese, da organização do processo de trabalho docente, levaram-me a inquietações e indagações sobre as discontinuidades qualitativas que se apresentavam rapidamente no processo de trabalho e na relação educativa entre professor e aluno. Desde a data citada, venho trabalhando no ensino superior na modalidade a distância e as reflexões e indagações sobre suas potencialidades e contradições, não cessaram mais.

Embora exista uma clara defesa na academia sobre a separação e o distanciamento do pesquisador e seu objeto de pesquisa, ou ainda, da produção científica liberta de qualquer forma de ideologia, conforme alerta Tragtenberg (1974), esclarecemos que na nossa pesquisa, e conseqüentemente na sua exposição que aferimos, partimos do entendimento que toda forma de conhecimento é um processo ideológico, cuja orientação epistemológica na relação cognitiva entre sujeito e objeto é também uma opção de afirmação ou negação da conformação social vigente. A não neutralidade científica, seja pelo contato diário com o nosso objeto de estudo, seja ainda pela opção política e epistemológica seguida, encontra-se em cada página desta exposição.

Durante os últimos anos percebemos que a educação a distância, seja enquanto objeto de investigação científica, seja ainda enquanto realidade concreta, tem-se apresentado como uma dimensão crescente no ambiente acadêmico. Por agregar mais recursos tecnológicos nos

processos de ensino e aprendizagem que o ensino presencial, assim como por proporcionar novas formas de comunicação, tal modalidade de ensino parece justificar a sua emergência pela possibilidade cada vez mais concreta da superação de duas variáveis paradigmáticas do ambiente escolar, a saber, o tempo e o espaço.

A relação educativa estabelecida entre professor e aluno, que de forma geral tem como pressuposto o contato *tête-à-tête*, na educação a distância toma outra dimensão. A separação espacial destes atores modifica necessariamente a forma como se dá a interação e a comunicação. Os recursos tecnológicos comunicacionais, assim como a objetivação do trabalho, por sua vez, tornam-se decisivos na determinação da qualidade da relação educativa.

Além da possibilidade de superação espacial, a própria dimensão temporal na educação a distância é modificada. Embora no atual contexto as tecnologias existentes possibilitem uma interação síncrona entre professor e aluno, uma das características desta modalidade de ensino é o recurso à comunicação assíncrona, seja esta realizada por meio de recursos como a correspondência via papel impresso, seja também, por meio de recursos que agregam alta tecnologia, como os ambientes virtuais de aprendizagem. Outro aspecto da mudança temporal muito enfatizado nos discursos proferidos a respeito da educação a distância é o tempo de aprendizagem, o qual seria constituído de acordo com o tempo e a “autonomia” de cada aluno (BELLONI, 2009; NEDER, 2009).

Ainda que os processos de ensino e de aprendizagem sejam faces da mesma moeda, se considerarmos que quem planeja não precisa ser necessariamente quem executa, a divisão entre os atores responsáveis pelo processo de ensino e pelo processo de aprendizagem é uma possibilidade concreta. E na educação a distância, tendo em vista que a própria comunicação deve ser materializada, a concretização da divisão entre o desenvolvimento do ensino e o acompanhamento da aprendizagem apresenta-se como uma de suas características (MOORE & KEARSLEY, 2008).

Conforme anunciamos, a divisão do trabalho tem sido uma das formas de cooperação social fundamental no aumento das forças produtivas sociais. A contradição deste processo é que uma das características fundamentais do sistema capitalista, ou em sentido mais amplo, do sistema sociometabólico do capital, é a usurpação do poder decisório por uma minoria. Assim, a dialética da divisão hierárquica do trabalho engendrada pelas necessidades de reprodução do sistema aponta para uma relação direta entre produtividade coletiva e alienação individual.

Importante ressaltar que para alguns estudiosos da educação a distância, como o alemão Otto Peters (2006; 2009), a sua singularidade encontra-se na aplicação racional da

organização do trabalho. Ao somar as tecnologias de informação e comunicação existentes com a organização racional do trabalho, Peters a define como a forma mais industrializada de ensino e aprendizagem. Para este apologeta da educação a distância, tal modalidade de ensino representa não somente a revolução na organização do trabalho docente e nos métodos de ensino e aprendizagem, mas a possibilidade efetiva de barateamento e democratização do acesso ao ensino superior.

A tese da democratização, de fato, é amplamente disseminada, seja em âmbito acadêmico (BELLONI, 2009; LITTO & FORMIGA, 2009; MORAN, 2000; WARSCHAUER, 2006), seja também na sua inserção nos processos de constituição das políticas educacionais (BRASIL, 2001). Portanto, a relação entre produtividade e democratização constitui um dos elos determinantes nas discontinuidades no cerne do processo do trabalho docente na educação a distância.

A questão principal que buscamos responder neste trabalho se relaciona diretamente com a contradição acima apontada. Partindo do fato que a organização do processo de trabalho docente na educação a distância, quando orientada racionalmente a partir da lógica de aumento da produtividade, modifica o processo de trabalho docente, buscamos compreender, por um lado, quais as determinações políticas, econômicas e tecnológicas que condicionam tal processo, e por outro, quais são as principais modificações e desdobramentos no processo de trabalho do professor e na sua relação educativa com o aluno.

Entender o trabalho docente só é possível a partir do entendimento do processo de trabalho em seu sentido abstrato. É com esta orientação 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.

De fato, se no processo histórico a relação entre as forças produtivas e as relações sociais estabelecidas se modifica constantemente, tanto os aspectos materiais e concretos, como a abstração que fazemos deles, ambas as dimensões, a objetiva e a subjetiva, não passam de momentos em uma complexa tessitura histórica, constituída fio a fio pelas lutas de classes. Assim, tanto o aspecto econômico quanto o aspecto político são determinantes na construção do processo histórico, para o qual a luta de classe confere o aspecto subjetivo e

não mecanicista. Com efeito, são as múltiplas determinações que tornam o concreto pensado uma síntese e não uma relação de causa e efeito.

Embora a opção da exposição desta pesquisa tenha sido construída a partir do caminho que visa apresentar as relações sociais em sentido universal e abstrato, para em seguida fazermos as relações possíveis com os aspectos singulares e particulares do nosso objeto de estudo, o caminho investigativo seguiu uma dinâmica própria e distinta, mas não alheio à nossas questões de pesquisa e aos pressupostos filosóficos que orientaram a investigação. De fato, durante a pesquisa muitas questões foram revistas e o objeto de pesquisa reconstruído.

Partindo do concreto imediato e figurado, buscamos primeiramente refletir sobre o tema educação a distância. A leitura do livro “Educação a Distância: o Estado da Arte”, organizado por Litto e Formiga (2009), possibilitou um olhar amplo sobre as diversas temáticas transversais à modalidade 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 (GIOLO, 2008; SEGENREICH, 2009), juntamente com algumas teses e dissertações selecionadas (MILL, 2002, MALANCHEN, 2007; LANCILLOTI, 2008; RASLAN, 2008; RUBIRA DE ASSIS; 2011) que trataram direta e indiretamente sobre a educação a distância, possibilitaram identificar os principais teóricos do assunto em nível de reconhecimento nacional (SARAIVA, 1996; PRESTI, 2000; NEDER, 2005; 2009; WARSCHAUER, 2006 BELLONI, 2009; LITTO & FORMIGA, 2009) e internacional sobre o tema (DANIEL, 1999; NOBLE, 2000; 2002; RUMBLE, 2004; 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 da histórica da formação social capitalista, tendo como referências autores como Harvey (2008), Mészáros (2002), Braverman (1987), buscamos criar as bases teóricas de sustentação do nosso objeto de pesquisa.

Começamos a discussão, na primeira parte intitulada de “O sistema sociometabólico do capital”, expondo que a mediação fundamental entre o homem e a natureza é o trabalho, mas que no decorrer na história, a humanidade, no movimento das lutas de classes construiu

mediações de segunda ordem, como a propriedade privada, o mercado e a divisão entre os que decidem e os que obedecem, ou simplesmente, uma divisão hierárquica do trabalho.

Ainda na primeira parte, considerando que o entendimento da categoria capital enquanto relação social de dominação seria de suma importância para a construção do concreto pensado, as suas formas históricas foram aprofundadas e correlacionadas.

Na sequência, buscamos expor as contradições e os próprios limites estruturais da acumulação capitalista e os perigos das forças destrutivas movimentadas pela incontabilidade do capital. Desconsiderando qualquer tentativa de neutralização e autonomia da produção científica e tecnológica, apontamos para os perigos de conferir uma racionalidade abstrata ao desenvolvimento da ciência. Argumentamos que a separação entre ideologia e ciência não passa de uma ideologia auto-referenciada dentro dos marcos de reprodução do capital.

No final da primeira parte desenvolvemos as possíveis relações entre a educação, o trabalho e o capital. Além de apontarmos as funcionalidades da educação, seja enquanto esfera de valorização do valor, seja ainda enquanto espaço de conformação da ideologia dominante, assim como as contradições deste processo, a relação entre educação e força de trabalho e, mais especificamente, entre a produtividade e o valor da instrução na determinação do valor social do trabalho, este expresso no preço do salário, ganha relevância conforme as seções e subseções posteriores demonstram a produtividade da educação a distância e as abstrações passíveis de serem feitas entre estas e o mercado de trabalho. Assim, podemos dizer que nesta parte desenvolvemos uma tese implícita sobre a relação do baixo custo da educação com o lucro do capital, sendo tal afirmativa somente completada na última parte desta exposição.

Na segunda parte, intitulada de “O Estado capitalista e a política educacional para a educação a distância”, a articulação feita em perspectiva histórica partiu do pressuposto que o sistema sociometabólico do capital funda-se no tripé capital, trabalho e Estado, sendo este não apenas uma superestrutura, mas uma dimensão estrutural, sem o qual, o próprio capital não sobreviveria. Uma consideração importante é a distinção entre o sistema sociometabólico do capital e o próprio capitalismo. Enquanto este último fundamenta-se na propriedade privada e na “liberdade” contratual, o sistema do capital é uma relação social mais ampla, que se caracteriza pela usurpação de sobretrabalho e poder decisório. Uma sociedade pós-capitalista não é sinônimo de uma sociedade pós-capital.

Outro aspecto importante que abordamos na segunda parte foi a relação entre as formas de Estado capitalista e o padrão de organização da produção. A principal linha

condutora desenvolvida foi que o Estado capitalista modifica-se de acordo e junto com as necessidades de reprodução do capital. Assim, o chamado Estado neoliberal é entendido como uma das partes necessárias criadas a partir da mudança do paradigma fordista para o toyotista de produção, configurando assim um complexo sistema de acumulação flexível. É neste ínterim que a chamada reforma administrativa fundamentada no gerencialismo anglo-saxão torna-se o paradigma de gestão pública. Sobre este último aspecto defendemos a ideia que tal reforma não passa de uma atualização do patrimonialismo na gestão pública, imbricado com os interesses de reprodução do capital.

Buscando sempre a orientação de caminhar do abstrato ao concreto, tanto na articulação das três partes da exposição, como no interior de cada uma, ainda na segunda parte, fazemos a primeira aproximação do nosso objeto de pesquisa por meio da análise da política educacional brasileira para a modalidade a distância em conjunção com as orientações de organismos e instituições internacionais. Tanto as declarações da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), quanto o livro organizado por Delors (1996), foram decisivos no entendimento da constituição da política educacional nacional para a modalidade a distância. Ao analisarmos tal política, buscamos privilegiar a investigação direta dos documentos materializados nas leis, decretos, resoluções e portarias.

Considerando que o setor educacional é marcado por grilhões políticos e interesses econômicos e ideológicos, versamos sobre o que chamamos de grilhões frouxos e sobre a engenhosidade da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Em suma, expomos como a política nacional para a educação a distância permite formas de organização do trabalho docente com impactos fundamentais para o professor e a relação educativa, impulsionando assim a alienação e a intensificação do trabalho.

Na terceira parte, intitulada de “A educação a distância e o trabalho docente”, munidos das categorias e do entendimento sobre o processo histórico, saímos da esfera universal para adentrarmos nos planos singular e particular do processo de trabalho, agora, processo de trabalho docente.

Abordamos o tema começando pela conceituação da educação a distância e suas especificidades em relação ao ensino presencial. Dando sequência no caminho para o entendimento sobre as discontinuidades qualitativas que a educação a distância provoca ou pode provocar, tanto no processo de trabalho docente quanto na própria relação educativa, buscamos compreender as formas de trabalho docente a partir da materialidade histórica dos instrumentos de trabalho, da divisão do mesmo e da qualidade da relação educativa. A leitura dos trabalhos de Alves (2005), Lancillotti (2008) e Brito (2010) constituíram fontes

fundamentas no entendimento histórico sobre o processo de trabalho docente. Neste ínterim, a categoria divisão hierárquica do trabalho ganhou extrema relevância, uma vez que demonstramos que na educação a distância as formas concretas constituídas e/ou as possibilidades de concretização de organização do processo de trabalho racionalmente orientada de acordo com objetivos de geração de economia em escala conferem um grau de subsunção real do trabalhado docente. Assim, a educação a distância é abordada como uma forma passível de industrialização da educação, com todas as benesses e contradições que se pode observar em qualquer ramo de produção industrial.

De forma concomitante ao procedimento de leitura e reflexão sobre a singularidade da educação a distância, optamos por fazer uma aproximação do objeto de estudo que possibilitasse um entendimento dos aspectos particulares sobre a configuração da educação a distância e do trabalho docente em tal modalidade de ensino. Optamos por tal aproximação por meio de dois caminhos: a análise da concreticidade da educação a distância por meio das matrículas no ensino superior e; uma pesquisa empírica com professores e tutores que atuam no modalidade a distância.

O primeiro caminho se deu por meio da análise de alguns números e estatísticas nacionais sobre a educação a distância a partir dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP). A delimitação temporal das séries históricas apresentadas foi de 2000 à 2009. Nesta parte argumentamos que, em que pese o discurso da democratização do acesso ao ensino superior, o crescimento do número de matrículas na modalidade a distância tem se dado com uma possível alteração no crescimento das matrículas no ensino presencial, tendência inclusive de diminuição observada no setor privado.

Sobre o segundo caminho, que visou o entendimento dos aspectos particulares da organização do processo de trabalho docente na modalidade a distância, tendo em vista os custos operacionais de tal pesquisa de campo, optamos por investigar duas instituições de ensino superior na cidade de Campo Grande, sendo uma pública, denominada Universidade Federal Alfa, e uma privada, a Universidade Privada Beta.

Elegemos dois procedimentos metodológicos na análise das particularidades das instituições investigadas: uma entrevista semi-estruturada com professores e tutores das duas instituições e; a aplicação de questionários com os tutores a distância a partir de uma amostra significativa em termos de inferência estatística.

De acordo com o nosso plano inicial, a entrevista semi-estruturada incluiria um professor, um tutor a distância e um tutor presencial de cada instituição. Entretanto, foram

entrevistados, um professor e um tutor a distância da Universidade Privada Beta e, na Universidade Federal Alfa, um tutor a distância e um tutor presencial. Considerando os relatos dos entrevistados e, principalmente, a dificuldade encontrada em termos temporais de entrevistar os demais atores, entendemos que as entrevistas realizadas em conjunção com os outros procedimentos metodológicos foram suficientes para entender as particularidades em questões, uma vez que o trabalho do professor e do tutor, em sentido lógico, completam o processo de trabalho docente na educação a distância.

Sobre os questionários aplicados com os tutores das duas instituições, consideramos uma amostra significativa em termos de inferência para a Universidade Privada Beta e, para a Universidade Federal Alfa, tendo em vista o baixo número da população, buscamos alcançar 50% do total dos tutores a distância. Assim, na Universidade Privada Beta, o questionário aplicado atingiu uma amostra de 110 tutores a distância do total de 400. Com base na teoria sobre inferência estatística (LEVIN & FOX, 2004), para uma população de 400 indivíduos, com um grau de confiança de 95%, seriam necessários 86 indivíduos. Nesse sentido, nossa amostra situou-se dentro do intervalo de confiança. Ressaltamos que nesta instituição os questionários foram respondidos a partir da abordagem aleatória no local de trabalho. Já na Universidade Federal Alfa, do total de 60 tutores a distância, 32 responderam o questionário. Neste último caso, ressaltamos que a falta de um local fixo de trabalho para os tutores foi suprimida pela ajuda das secretárias dos cursos a distância na aplicação dos questionários.

Para finalizar a terceira parte, encerramos com um breve ensaio sobre a relação entre um baixo preço da educação e o lucro do capital. Nesta seção buscamos completar o raciocínio iniciado no final da primeira parte sobre a produtividade da educação a distância e o valor do trabalho, sendo tal raciocínio ampliado por algumas reflexões a respeito do processo de Bolonha e a criação de uma zona livre educacional no bloco europeu.

Por fim, acrescentamos ao leitor que na construção deste trabalho não existiu nenhum tipo de dogmatismo, pois ainda que nosso compromisso seja com a mudança e a emancipação social, o princípio que admitimos estático ou parmenidiano na nossa forma de conceber o mundo é o da autocrítica metodológica, o que significa a crítica contínua e descontínua sobre todas as bases teóricas no qual estamos apoiados.

PRIMEIRA PARTE: O SISTEMA SOCIOMETABÓLICO DO CAPITAL

Introdução

Esta seção apresenta a relação entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais estabelecidas no decorrer da constituição e manutenção da formação social capitalista.

Considerando a contradição inerente entre riqueza socialmente produzida e apropriação privada, exploramos o complexo de mediações estruturantes do sistema sociometabólico do capital em perspectiva histórica. De fato, ao considerarmos a categoria capital enquanto relação social de dominação, buscamos construir as mediações categóricas em níveis de universalização e abstração e suas relações com a educação e a produção científica, seja enquanto ideologia, mercadoria, ou ainda, enquanto processo de emancipação social.

1 O sistema sociometabólico de reprodução do capital e seu complexo de mediações

Não há dúvidas que o capitalismo, modo de produção e forma histórica de generalização de produção e circulação de mercadorias, alavancou o processo de constituição e avanço das forças produtivas. Quando se tem em vista a produção material da sociedade, é inegável que o processo histórico engendrado pelas necessidades praticamente incontroláveis e infindáveis da sociedade capitalista proporcionou realizações e objetivações que, para gerações não muito distantes, poderiam aparentar concretizações fantásticas e místicas por não se apresentarem em sua imediata aparência como sendo resultados do trabalho humano.

O que não é tão consensual no que concerne ao avanço das forças produtivas, é que estas, por se localizarem no seio de uma sociedade que, fundamentalmente, estabelece mediações politicamente estruturadas na sua atividade infindável de intercâmbio com a natureza, são apropriadas e direcionadas de acordo com interesses específicos, interesses estes que não expressam as necessidades essenciais da grande massa social, mas sim os interesses e objetivos específicos e/ou particulares das classes e grupos dominantes.

Partindo do pressuposto dialético da descontinuidade da continuidade e continuidade da descontinuidade, para que tal processo de apropriação seja melhor compreendido, é necessário fazer algumas incursões históricas e, principalmente, estabelecer algumas categorias que expressem determinadas relações sociais produtivas que sirvam de

instrumentos teóricos e mediáticos no esclarecimento do concreto. Com este horizonte, o primeiro passo a ser dado refere-se ao entendimento de duas formas distintas de mediações entre o homem e a natureza: as mediações de primeira ordem e as mediações de segunda ordem.

De acordo com Mészáros (2002, 2006), a finalidade intransponível das mediações de primeira ordem refere-se à reprodução e preservação da própria espécie humana. O que é peculiar neste processo, é que o homem, historicamente, em seu processo vital de reprodução individual e social, ao estabelecer o seu constante intercâmbio com a natureza, realiza por meio do trabalho, não só a modificação de sua natureza externa, mas da sua própria natureza. Conforme apontou 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).

Por sua vez, o trabalho, mediação ontológica singularmente humana, “independente de qualquer estrutura social determinada” (MARX, 2006, p. 211), representa não somente a atividade central que põe em movimento a roda da história, mas enquanto atividade teleologicamente orientada, ou seja, não instintiva, determina e constitui a própria condição humana. É por meio deste processo que o trabalho é entendido como a “automediação ‘ontologicamente’ fundamental entre o homem e a natureza” (MÉSZÁROS, 2006, p. 78), entendido então como uma mediação de primeira ordem. De acordo com Mészáros, as mediações de primeira ordem, cujo trabalho é o fator fundamental, podem assim ser resumidas:

- 1) a regulação necessária, mais ou menos espontânea, da atividade reprodutiva *biológica* e a dimensão da população sustentável, em conjunção com os recursos disponíveis;
- 2) a regulação do *processo de trabalho* através do qual o intercâmbio necessário da comunidade com a natureza pode produzir os bens demandados para a satisfação humana, bem como os instrumentos de trabalho, empreendimentos produtivos e conhecimento por meio dos quais o próprio processo reprodutivo pode ser mantido e aprimorado;
- 3) o estabelecimento de *relações de troca adequadas* sob as quais as necessidades historicamente mutáveis dos seres humanos podem ser conjugadas com o propósito de otimizar os recursos naturais e produtivos – inclusive os culturalmente produtivos – disponíveis;

- 4) a organização, a *coordenação* e o controle da *multiplicidade de atividades* através das quais as atividades materiais e culturais do processo de reprodução sociometabólica bem-sucedido das comunidades humanas progressivamente mais complexas podem se assegurar e salvaguardar;
- 5) a *alocação racional* dos recursos materiais e humanos disponíveis, lutando contra a *tiranía da escassez* através da *utilização* econômica (no sentido de *economizar*) dos modos e meios dados de reprodução da sociedade;
- 6) a *promulgação* e administração de *regras e regulamentos* da sociedade dada *como um todo*, em conjunção com as outras determinações e funções mediadoras primárias (MÉSZÁROS, 2007, p. 40).

Mas no decorrer da história, dado as circunstâncias e necessidade criadas no bojo das lutas de classes, uma série de mediações entre a atividade laborativa fundamental do homem e a natureza foram constituídas e cristalizadas, chegando ao ponto de serem naturalizadas. Entre elas, de acordo com Mézszáros¹ (2006), destacam-se três: a propriedade privada, o intercâmbio, e a divisão do trabalho.

A propriedade privada, enquanto realidade concreta inerente ao modo de produção capitalista², é de vital importância para a reprodução do sistema. Uma vez que proporciona e representa a apropriação e institucionalização privada dos meios de produção é um fator condicionador e estruturante das relações sociais produtivas. Separados de seus instrumentos de trabalho, ou ainda, das condições imediatas de sua própria existência, os trabalhadores tornam-se presas fáceis em suas relações sociais. Com isso, a propriedade privada em sua forma institucionalizada, característica da formação social capitalista, torna-se uma mediação na qual o intercâmbio do trabalho com a natureza, em sentido amplo, constitui as relações sociais produtivas.

Para que fique claro como a propriedade privada medeia a relação fundamental entre o homem e a natureza, basta fazer a seguinte abstração/questão: é possível processar/transformar – colocar em ação as forças produtivas do trabalho – qualquer produto da natureza, seja ele orgânico ou inorgânico, sem antes ter a sua posse? Ou ainda, sem que antes seja de convenção comum a todos, principalmente das instituições existentes, que a propriedade deste produto seja exclusivamente privada?

Diante da pergunta colocada, e considerando sempre as circunstâncias e condições históricas constituídas, é fácil perceber que a humanidade, em sentido abstrato, chegou a um

¹ Para uma melhor compreensão das mediações de segunda ordem, ver capítulo 4 da obra *Para além do capital*, capítulo 2 da obra *A teoria da alienação em Marx* e, o capítulo 1 da obra *O desafio e o fardo do tempo histórico*, todas de autoria de Mézszáros (2002, 2006, 2007).

² Não obstante a propriedade privada seja uma das mediações fundamentais na constituição das classes sociais, as formações sociais pré-capitalistas e pós-capitalistas demonstraram que a divisão hierárquica de comando não está limitada ao processo de institucionalização da propriedade privada.

ponto onde não é possível manter qualquer relação com a natureza sem que a relação de propriedade esteja presente. Mas o que fazer, ou melhor, o que fazem aqueles que não têm nenhuma propriedade para com ela ou a partir dela intercambiar? A resposta a essa questão foi dada de forma clara e direta por John Locke, um dos mais brilhantes defensores da propriedade privada.

Ainda que a terra e todas as criaturas inferiores pertençam em comum a todos os homens, cada um guarda a propriedade de sua própria pessoa; sobre esta ninguém tem qualquer direito, exceto ela. Podemos dizer que o trabalho de seu corpo e a obra produzida por suas mãos são propriedade sua. Sempre que ele tira um objeto do Estado em que a natureza o colocou e deixou, mistura nisso o seu trabalho e a isso acrescenta algo que lhe pertence, por isso o tornando sua propriedade. Ao remover este objeto do Estado comum em que a natureza o colocou, através do seu trabalho adiciona-lhe algo que excluiu o direito comum dos outros homens. Sendo este trabalho uma propriedade inquestionável do trabalhador, nenhum homem, exceto ele, pode ter o direito ao que o trabalho lhe acrescentou, pelo menos quando o que resta é suficiente aos outros, em quantidade e em qualidade (LOCKE, 1994, p.98).

Não é difícil perceber que Locke identifica o trabalho, em verdade a força de trabalho, como a verdadeira e inata propriedade do homem. Mas o que não é claro e se encontra oculto neste verniz, é que a separação entre as condições objetivas de existência e a privação destas para aqueles que vivem do trabalho, configura uma complexa relação social de dominação político-econômica, resultando em um antagonismo social estruturado em bases objetivas e subjetivas. Contudo, é importante deixar claro que para Locke, os trabalhadores não estão destituídos de propriedade, mas são, em essência, os detentores da propriedade fundante de todas as outras.

Em um sentido oposto, Marx apontou que a propriedade privada não tem nenhuma relação com qualquer força fantástica ou natural de estrutura social, mas que esta é justamente um fato histórico – e por isso modificável – constituído por meio de uma intensa luta de classes. Ao apontar os pressupostos constitutivos da formação capitalista, Marx colocou que a generalização da propriedade privada, condição *sine qua non* deste modo de produção, pressupõe uma acumulação prévia, uma acumulação primitiva. Marx pontuou que:

Essa acumulação primitiva desempenha na economia política um papel análogo ao pecado original na teologia. Adão mordeu a maçã e, por isso, o pecado contaminou a humanidade inteira. Pretende-se explicar a origem da acumulação por meio de uma história ocorrida em passado distante. Havia outrora, em tempos muito remotos, duas espécies de gente: uma elite laboriosa, inteligente e sobretudo econômica, e uma população constituída de vadios, trabalhadores que gastavam muito mais que do que tinham. A lenda

teológica conta-nos que o homem foi condenado a comer o pão com o suor de seu rosto. Mas a lenda econômica explica-nos o motivo por que existem pessoas que escapam a esse mandamento divino. Aconteceu que a elite foi acumulando riquezas, e a população vadia ficou finalmente sem ter outra coisa para vender além da própria pele. Temos aí o pecado original da economia. [...] É sabido o grande papel desempenhado na verdadeira história pela conquista, pela escravização, pela rapina e pelo assassinato, em suma, pela violência (MARX, 2006, p. 829).

No mesmo sentido, qual seja, o da necessidade historicamente constituída, que se dá a forma específica de intercâmbio estabelecida entre os homens. Divorciado das suas condições materiais de existência, e assim livre duplamente, pois não mais associado aos meios de produção e expropriados destes, a questão da liberdade, que suscita *pari passu* com a separação entre a propriedade pública e a privada, esconde a sua verdadeira essência. É que para o trabalhador alienado tal liberdade significa a opção de vender a única mercadoria que possui, ou sua propriedade inata, como colocaria Locke (1994), que é sua força de trabalho, para que assim, por meio do equivalente geral adquirido, possa conseguir sustento para sobreviver.

Não é difícil perceber que tal liberdade “concedida” ao trabalhador significa, para além da liberdade de realização ou “liberdade para ...”, mera concepção formal ou “liberdade de ...”, ou seja, ausência formal de impedimentos e/ou restrições institucionais politicamente constituídos e socialmente aceitos (MONTAÑO, 2003, p. 70).

A contradição notória e preocupante deste processo é que dado a alienação do trabalhador em relação ao produto de seu trabalho, todas as mercadorias devem se realizar primeiro como valor de troca para depois poderem se realizar enquanto valor de uso. Conforme Marx:

Todas as mercadorias são não-valores-de-uso, para seus proprietários, e valores-de-uso, para os não proprietários. Todas têm, portanto de mudar de mãos. Mas essa mudança de mãos constitui sua troca, e sua troca as relaciona umas com as outras como valores e realiza-as como valores. As mercadorias têm de realizar-se como valores, antes de poderem realizar-se como valores-de-uso (MARX, 2006, p. 110).

Esta questão é de suma importância, talvez a mais importante de todas, pois engendra uma série de contradições que colocam em movimento forças incontroláveis, que por sua vez, alimentam de forma concreta as forças destrutivas resultantes das relações sociais assim estabelecidas. De acordo com Marx:

No desenvolvimento das forças produtivas, chega um estágio em que surgem forças produtivas e meios de troca que, com as relações existentes, só

causam malefícios, e não são mais forças produtivas, mas forças destrutivas. [...]. Essas forças produtivas recebem, sob o sistema da propriedade privada, um desenvolvimento unilateral e, para a maioria, tornam-se forças destrutivas. Assim, a situação chegou a tal ponto que os indivíduos devem se apropriar da totalidade das forças produtivas existentes, não apenas para conquistar a atividade autônoma, mas simplesmente para salvaguardar a própria espécie (MARX, *apud* MÉSZÁROS, 2004, p. 90).

Não obstante as colocações acima sobre a troca serem claras no sentido histórico de sua natureza, ou seja, que a troca fundamentada no valor abstrato do trabalho, que subsume o valor de uso, seja um fato histórico e mais uma vez mutável e não natural, para Adam Smith, um dos maiores expoentes do pensamento liberal, ela existe de acordo com:

[...] uma tendência ou propensão existente na natureza humana [...]: a propensão a intercambiar, permutar ou trocar uma coisa pela outra. [...], essa propensão encontra-se em todos os homens, não se encontrando em nenhuma outra raça de animais, que não parecem conhecer nem essa nem qualquer outra espécie de contratos (SMITH, 1988, p. 24).

Aqui se encontra um bom exemplo e subterfúgio clássico clareado pelas luzes e espírito iluministas. Adam Smith não hesita em vaticinar seu pressuposto ontológico do *homo economicus* e racionalmente orientado de acordo com o auto-interesse. Afinal “não é da benevolência do açougueiro, do cervejeiro ou do padeiro que esperamos nosso jantar, mas da consideração que eles têm pelo seu próprio interesse” (SMITH, 1988, p. 25).

Vale ressaltar que tais pressupostos ao mesmo tempo em que naturalizam aquilo que é histórico mistificam o desenvolvimento social por meio de uma sinergia benéfica engendrada por relações individuais mediatizadas por instituições quase que fantásticas. Cabe aqui uma das suas mais famosas citações sobre a sinergia social engendrada pela ação egoísta e racionalmente orientada:

Geralmente, na realidade, ele não tenciona promover o interesse público nem sabe até que ponto o está promovendo. Ao preferir fomentar a atividade do país e não de outros países ele tem em vista apenas sua própria segurança; e orientando sua atividade de tal maneira que sua produção possa ser de maior valor, visa apenas a seu próprio ganho e, neste, como em muitos outros casos, é levado como que por mão invisível a promover um objetivo que não fazia parte de suas intenções. Aliás, nem sempre é pior para a sociedade que esse objetivo não faça parte das intenções do indivíduo. Ao perseguir seus próprios interesses, o indivíduo muitas vezes promove o interesse da sociedade muito mais eficazmente do que quando tenciona realmente promovê-lo. Nunca ouvi dizer que tenham realizado grandes coisas para o país aqueles que simulam exercer o comércio visando ao bem público. Efetivamente, é um artifício não muito comum entre os comerciantes, e não são necessárias muitas palavras para dissuadi-los disso (SMITH, 1988a, p. 63-64).

A pedra angular do construto smithiano, a saber, a propensão a troca, é de tamanha importância em sua abstração que pode ser entendida como o princípio gerador de toda riqueza e produção material. É que para Smith (1988), é a divisão do trabalho que gera a grande multiplicação das produções dos diversos ofícios, logo, da produção da riqueza, e tal divisão do trabalho se origina a partir do princípio do intercâmbio, conforme já esboçado.

Nesta lógica ou cadeia de causa e efeito, em que a troca leva à divisão do trabalho, a divisão do trabalho à produção individual de riqueza e esta ao interesse da sociedade, o indivíduo só pode ser entendido agindo a partir dos reflexos produzidos por leis naturais e universais, enfim, como um ser passivo em meio à anarquia produtiva, no qual apenas entidades extraterrenas são determinantes, a saber: o Deus mercado e a Deusa concorrência.

Porém Smith não esconde sua preocupação com os seres racionais de seu sistema. Preocupado com a ignorância engendrada pela especialização do trabalho, chega a propor ações de Estado com o intuito de amenizar os efeitos negativos do trabalho especializado. Contudo, deixa claro que somente em parte o Estado deve financiar a educação, pois “se o professor fosse pago totalmente, ou mesmo principalmente, com o dinheiro do Estado, logo começaria a negligenciar seu trabalho” (SMITH, 1988b, p. 67). Quanto a esse infortúnio, Smith adianta um dos princípios da moderna administração de empresas, ou escola neoclássica, a gestão por objetivos:

Em toda profissão, o empenho da maior parte dos que a exercem é sempre proporcional à necessidade que estes têm de demonstrar àquele empenho. Essa necessidade é maior em relação àqueles cujos emolumentos profissionais constituem a única fonte da qual esperam auferir fortuna ou a menos seus rendimentos e sua subsistência normais. Para adquirirem essa fortuna ou pelo menos para ganhar sua subsistência devem, no decurso de um ano, executar um certo volume de serviço de determinado valor; e, quando a concorrência é livre, a rivalidade entre os concorrentes, que, sem exceção, se empenham em eliminar-se mutuamente do emprego, obriga cada um a procurar executar seu trabalho com certo grau de precisão. Sem dúvida a magnitude dos objetivos a serem atingidos com êxito em determinadas profissões pode, às vezes, estimular o empenho de algumas poucas pessoas de espírito e ambição extraordinários (SMITH, 1988b, p. 52).

A partir disto, e da consideração de que os professores se aplicam menos quando têm o salário garantido, Smith defende a ideia da remuneração flexível de acordo com o cliente, sendo uma parte paga pela escola/Estado e a outra diretamente pelo estudante-cliente-mercado, de acordo com o entendimento deste sobre o trabalho docente (SMITH, 1988b).

Não obstante as duas citadas mediações de segunda ordem sejam de suma importância para a reprodução do sistema sociometabólico do capital, de acordo com Mészáros (2002,

2006, 2007), é a divisão do trabalho a dimensão estruturante de todo o complexo. Importante salientar que não se trata de qualquer divisão do trabalho, mas da divisão hierárquica do trabalho, da divisão vertical e por isto estruturante de uma complexa relação de poder e dominação de classe que, em última instância, independe de qualquer forma de mediação enquanto fator determinante social. Tendo em vista sua relevância estrutural, alguns aprofundamentos são oportunos.

Uma das principais questões inerentes à divisão do trabalho é sua relação com o aumento da produtividade. Por um lado, para o capital, entendido como relação social fundamentada em uma estrutura hierárquica de trabalho (MÉSZÁROS, 2002), o aumento da produtividade significa o aumento relativo do valor constituído, logo, aumento da mais-valia relativa e, conseqüentemente, do lucro enquanto forma acabada de produção de excedente para o capitalista.

Por outro lado, para o trabalhador, que aqui pode ser pensado de forma abstrata, a divisão do trabalho significa especialização, ou ainda, como afirma Braverman (1987), desqualificação, uma vez que tal divisão proporciona uma visão fragmentada sobre o processo de trabalho, logo, a perda do controle objetivo e subjetivo do processo.

Por sua vez, o trabalho, quando fragmentado e colocado em movimento, para além de atividade de satisfação e reconhecimento, tal atividade se transforma em algo estranho, apenas um meio de existência externa.

De fato, pensar qualquer sociedade sem uma divisão do trabalho, seja em termos históricos ou utópicos, seria procurar/encontrar essências concebidas pela ideia sendo geradora do concreto, ou seja, seria puro idealismo. Mas é importante ter claro que muito diferente da atual divisão do trabalho, da divisão do trabalho na manufatura e/ou na indústria, enfim, da divisão do trabalho engendrada pelo capitalismo, é a divisão social do trabalho. Esta sempre existiu, “é característica de todas as sociedades conhecidas”, é a divisão da sociedade em “ocupações, cada qual apropriada a certo ramo de produção” (BRAVERMAN, 1987, p. 72). Conforme esclareceu Marx:

Apesar das numerosas analogias das conexões entre a divisão do trabalho na sociedade e a divisão do trabalho na manufatura, há entre elas uma diferença não só de grau, mas de substância. A analogia mais se evidencia incontestável quando uma conexão íntima entrelaça diversos ramos de atividade. O criador de gado, por exemplo, produz peles; o curtidor transforma as peles em couro; o sapateiro, o couro em sapatos. Cada produto é uma etapa para o artigo final que é o produto de todos os trabalhadores. [...] Mas que é que estabelece a conexão entre os trabalhadores independentes do criador, o curtidor e do sapateiro? O fato de os respectivos produtos serem mercadorias. E que é que caracteriza a divisão manufatureira

do trabalho? Não produzir o trabalhador parcial nenhuma mercadoria. Só o produto coletivo dos trabalhadores parciais transforma-se em mercadorias (MARX, 2006, p. 409-410).

Do ponto de vista da criação de valor de uso, com a divisão manufatureira do trabalho, o resultado do trabalho só pode ser pensado a partir do trabalho coletivo. Neste ponto, não é difícil compreender a contradição engendrada: que o avanço da força produtiva do capital opera à custa do trabalho individual. Aqui se encontra um dos grandes problemas que merece reflexões contínuas. Como no processo de conhecimento, muitas vezes a pergunta é mais importante que a resposta, uma questão fácil de ser feita e de difícil resposta é se estaria o trabalhador condenado à especialização no movimento constitutivo das forças produtivas.

Em termos ontológicos, tal processo de fragmentação do trabalho necessariamente acaba por dividir as funções de planejamento das funções de execução, resultando naquilo que Marx (2006) apontou como alienação e estranhamento. Contudo, é importante ressaltar que a alienação e estranhamento do trabalho não ocorrem apenas por meio da divisão do trabalho – não obstante seu caráter trans-capitalista e por isto de maior relevância –, uma vez que o divórcio entre o produto do trabalho e o trabalhador, dado a propriedade privada dos meios de produção e a mercantilização do trabalho, é a origem do processo de alienação capitalista (MÉSZÁROS, 2006).

Sendo assim, a primeira das dimensões ou facetas da alienação capitalista diz respeito à relação entre o trabalhador e o objeto/fruto de sua atividade produtiva, o produto de seu trabalho. Nesse sentido, na produção capitalista a objetivação do trabalho:

[...] tanto aparece como perda do objeto que o trabalhador é despojado dos objetos mais necessários não somente à vida, mas também dos objetos do trabalho. Sim, o trabalho mesmo se torna um objeto, do qual o trabalhador só pode se apossar com os maiores esforços e com as mais extraordinárias interrupções. A apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital (MARX, 2004, p. 80-81).

Dessa forma, o trabalhador ao se relacionar com o produto de seu trabalho, este lhe aparece como “um objeto estranho”, “uma existência externa”, que se defronta com uma “potência autônoma diante dele” (MARX, 2004, p. 80-81). Não obstante, o estranhamento não se dá apenas na relação entre o sujeito-objeto, no resultado da atividade produtiva, mas também, conforme já esboçado “principalmente, no ato da produção, dentro da própria atividade produtiva” (MARX, 2004, p. 82).

Nessa perspectiva de alienação do trabalho, a relação do trabalhador no interior do processo, na sua relação com sua própria atividade, torna-se uma atividade da qual ele mesmo desconhece o propósito ou objetivo, ou cuja participação não lhe diz respeito como sujeito intencional. É uma atividade “alheia que não lhe oferece satisfação por si e em si mesma, mas apenas pelo ato de vendê-la a outra pessoa” (MÉSZÁROS, 2006, p. 20), uma vez que vender (alienar) a sua força de trabalho é condição imposta para a sua sobrevivência imediata.

Assim, não é a atividade em si que proporciona satisfação, mas uma “propriedade abstrata dela: a possibilidade de vendê-la em certas condições” (MÉSZÁROS, 2006, p. 20). O trabalho se torna apenas um meio de existência, para satisfazer carências fora dele. Conforme pontuou Marx (2004):

O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si (quando) fora do trabalho e fora de si (quando) no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório. [...] O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de auto-sacrifício, de mortificação. Finalmente, a externalidade aparece para o trabalhador como se (o trabalho) não o pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo (MARX, 2004, p. 83).

Conhecida as duas primeiras dimensões ou facetas da alienação, que Marx (2004) chamou de “estranhamento da coisa” e a segunda de “auto-estranhamento”, logo, a relação entre trabalhador e o resultado do trabalho e sua relação no processo de trabalho, pode-se então entender as outras duas, que são consequências das duas primeiras já citadas, quais sejam: a alienação de seu ser como membro de sua espécie – de seu ser “genérico” e; a alienação do homem em relação aos outros homens – em sua sociabilidade.

A terceira dimensão da alienação do ser humano, por meio do trabalho estranhado, faz “do *ser genérico do homem*, tanto da natureza quanto da faculdade espiritual dele, um ser estranho a ele, um meio de sua *existência individual*” (MARX, 2004, p. 84). Em outras palavras, quando a atividade livre do homem é reduzida a apenas um meio, “ela faz da vida genérica do homem um meio de sua existência física” (MARX, 2004, p. 84). Nas palavras de Mézáros:

O terceiro aspecto - a alienação do homem com relação ao seu genérico - está relacionado com a concepção segundo a qual o objeto do trabalho é a objetivação da vida da espécie humana, pois o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual (mente), mas operativa, efetiva (mente), contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele (MÉSZÁROS, 2006, p. 20).

Com efeito, ao colocar o indivíduo em primeira instância em relação à humanidade, de forma imediata, a própria consciência de sujeito histórico é perdida e a capacidade de fazer história é negada, uma vez que a contradição entre indivíduo e humanidade acaba levando à aparente ideia de que a história já está construída e, desta forma, é limitada aos indivíduos. Isso:

[...] traz a dissecação e a completa eliminação cética do sujeito histórico, com consequências devastadoras para as teorias que podem ser construídas no interior desses horizontes. Pois, uma vez que o sujeito histórico é lançado ao mar, não apenas a possibilidade de fazer, mas também de entender a história deve sofrer o mesmo destino [...]. (MÉSZÁROS, 2007, p. 47).

Enquanto Marx levou em consideração a relação do “homem com a humanidade em geral”³ para formular a terceira característica da alienação, no quarto aspecto, da relação do homem com os outros homens, seu foco de análise foi a relação do homem com os outros homens. Assim:

Uma consequência imediata disto, de o homem estar estranhado do produto do seu trabalho, de sua atividade vital e de seu ser genérico é o estranhamento do homem pelo (próprio) homem. Quando o homem está frente a si mesmo, defronta-se com ele o outro homem. O que é produto da relação do homem com seu trabalho, produto do seu trabalho e consigo mesmo, vale em relação do homem com outro homem, como o trabalho e o objeto do trabalho de outro homem (MARX, 2004, p. 85-86).

Tal processo também foi descrito por Dejours (1999) como a “banalização da injustiça social”, que, grosso modo, explica o mecanismo no qual o homem, alienado no seu trabalho, sublima tal sofrimento, e uma vez que “neutraliza” o seu próprio sofrimento, isso vai implicar na neutralidade de perceber o sofrimento do outro, nessa relação de sociabilidade homem-homem. Trata-se de um sofrimento “invisível”, causado pelas múltiplas formas de alienação e camuflado por mecanismos de defesa da psique humana, evitando a loucura.

Não é inoportuno colocar que entender o trabalho enquanto dimensão constitutiva do próprio homem, “mediador na relação sujeito-objeto entre homem e natureza” (MÉSZÁROS, 2006, p. 78), enfim, ação determinante do ser social, e o complexo de mediações de segunda ordem como fatores alienantes, é uma opção não apenas teórico-metodológica, ou metateórica, mas principalmente política. Neste sentido, não é raro encontrar a negação do

³ “Isto é, a alienação da ‘condição humana’ no curso de seu rebaixamento por meio de processos capitalistas” (MÉSZÁROS, 2006, p. 2).

trabalho enquanto categoria central em construtos ideológicos de outras matrizes epistemológicas que, em última instância, acabam por negar a própria luta de classes.

Para alguns intelectuais como André Gorz (1982), Claus Offe (1989) e Jürgen Habermas (1987; 1990) a sociedade do trabalho não é mais o *locus* de centralidade responsável pela formação e determinação do ser social. Não obstante as especificidades de cada autor e suas respectivas teorias sobre a sociedade “pós-trabalho”, todos apresentam o mesmo cerne em suas discussões: a negação do trabalho enquanto categoria central.

Merece destaque a posição de Jürgen Habermas (1987; 1990), que negando a categoria trabalho como central e responsável pelo salto ontológico do ser social, propõe uma articulada “teoria do agir comunicativo” capaz de explicar toda a reprodução social, desde a fase mais primordial e pré-humana, até a fase conceituada por esse autor por “capitalismo tardio”.

Segundo Habermas, a categoria que diferencia o homem do animal, o ser social do ser natural, a responsável pelo salto ontológico do ser pré-humano ao *homo sapiens*, é a linguagem. Conforme coloca Habermas:

Podemos falar de reprodução da vida humana, a que se chegou hoje o *homo sapiens*, somente quando a economia de caça é completada por uma estrutura social e familiar. Esse processo durou milhões de anos; ele equivale a uma substituição, de nenhum modo insignificante, do sistema animal de *status* [...] por um sistema de normas sociais que pressupõe a linguagem (HABERMAS, 1990, p. 116-117).

É com esse argumento que Habermas nega a centralidade do trabalho enquanto categoria fundante e a substitui pela categoria da linguagem, da intersubjetividade, negando também a tradição marxiana, sendo esta para ele insuficiente para compreender e capturar a forma e a existência da vida humana.

Nesse sentido, contrariando e negando grande parte da teoria marxiana – uma vez que descentraliza a categoria trabalho – e tendo como central em sua teoria a linguagem, o resultado do salto ontológico, para Habermas, deixa de ser a produção e reprodução de valores de uso, e passa a ser a produção de consensos, sendo estes produzidos a partir do agir comunicativo (MONTAÑO, 2003).

Com tudo isso, o agir comunicativo seria para Habermas o motor da história, do processo de mudança e avanço da sociedade, e não mais a luta de classes no seio das relações produtivas, como em Marx. Habermas oferece a esfera do mundo da vida, da intersubjetividade como a única categoria capaz de colocar em movimento a emancipação humana (MONTAÑO, 2003).

É importante ressaltar que de forma alguma a intenção aqui é de resumir a vida exclusivamente ao trabalho, muito menos de minimizar a importância da linguagem para o homem. Trata-se sim, de afirmar a posição fundante e não fundada – como afirma Habermas – do trabalho. De acordo com Lukács:

Quando atribuímos uma prioridade ontológica a determinada categoria com relação à outra, entendemos simplesmente o seguinte: a primeira pode existir sem a segunda, enquanto o inverso é ontologicamente impossível. É algo semelhante à tese central de todo o materialismo, segundo o qual o ser tem prioridade ontológica com relação à consciência. Do ponto de vista ontológico, isso significa simplesmente que pode existir o ser sem a consciência, enquanto toda a consciência deve ter como pressuposto, como fundamento algo que é. Mas disso não deriva nenhuma hierarquia entre o ser e a consciência. Ao contrário, toda a investigação ontológica concreta sobre a relação de ambos mostra que a consciência só se torna possível num grau relativamente elevado de desenvolvimento da matéria” (LUKÁCS *apud* ORGANISTA, 2006, p. 132-133).

Deixando de lado o pequeno desvio sobre a descentralidade do trabalho, e levando em consideração que o olhar dado ao processo de trabalho em sua dimensão concreta aqui lançado é o processo de trabalho docente, e tendo em vista que o processo de alienação ocorre “principalmente, no ato da produção, dentro da própria atividade produtiva” (MARX, 2004, p. 82), como já ressaltado, é neste ponto que aqui damos maior atenção.

Uma conexão importante a ser feita é a relação entre a divisão do trabalho e a constituição do valor. Não obstante seja um lugar comum que o fundamento da divisão do trabalho seja o aumento da produtividade, para Braverman (1987), o fracionamento do trabalho está muito mais ligado ao seu valor relativo de mercado do que com a produtividade. Para ele, foi Babbage quem realmente captou primeiro a essência da divisão do trabalho.

O princípio de Babbage é fundamental para a evolução da divisão do trabalho. Ele exprime não um aspecto técnico da divisão do trabalho, mas seu aspecto social. Tanto quanto o trabalho pode ser dissociado, pode ser separado em elementos, alguns dos quais são mais simples que os outros e cada qual mais simples que o todo. Traduzindo em termos de mercado, isto significa que a força de trabalho capaz de executar o processo pode ser comprada mais barato como elementos dissociados do que como capacidade integrada num só trabalhador (BRAVERMAN, 1987, p. 79).

Uma das consequências diretas da divisão do trabalho, é que ela proporciona ao capitalista a possibilidade de empregar no processo produtivo pessoas sem nenhuma qualificação, que “em termos de mercado, isto significa que a força de trabalho [...] pode ser comprada mais barata como elementos dissociados” (BRAVERMAN, 1987, p. 79).

Feitas essas considerações sobre a divisão do trabalho, antes que se possa caminhar no sentido do concreto, ou seja, das instituições capitalistas e do trabalho docente e sua nova divisão engendrada na modalidade a distância, é preciso fazer uma última consideração, ou responder a uma última questão, para que não fique entendido que a pretensão aqui desenvolvida seja apenas a negação ou a supra-sunção a-histórica da divisão do trabalho.

Qual seria o padrão de divisão do trabalho compatível com a emancipação humana, uma vez que idealizar uma sociedade sem uma complexa divisão do trabalho seria puro idealismo? De acordo com Mészáros:

[...] um grau muito alto de especialização é perfeitamente compatível com uma imagem adequada do todo, desde que o praticante das habilidades em questão não seja violentamente separado do poder de tomada de decisão, sem o qual é inconcebível a participação significativa dos indivíduos sociais na constituição da totalidade. O que transforma o trabalho vivo em “trabalho abstrato”, sob o capitalismo, não é a *especialização* em si, mas 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).

Não é por menos que Mészáros insiste que o capital é uma relação social trans-capitalista, pois assim como é anterior ao capitalismo, também pode existir sem ele. É que as relações históricas demonstraram, principalmente o caso da extinta União Soviética, que é possível uma situação de classes sem que a propriedade privada seja a mediação fundamental. Pois, caso o poder de decisão e de planejamento não esteja efetivamente sendo exercido pelos produtores/trabalhadores livremente associados, autogerindo e controlando a produção material de acordo com as suas necessidades reais de existência, a divisão em classes sociais, dada a estrutura hierárquica do trabalho, tende a se reproduzir independentemente das formas de propriedade (MÉSZÁROS, 2002). Vale ressaltar que justamente este aspecto é o fio condutor desta pesquisa.

Em sentido ao concreto, a próxima subseção expõe as delimitações entre o modo histórico de produção capitalista e as formas de capital constituídas historicamente. Tal distinção se faz necessária pelo caráter trans-capitalista que as relações sociais de produção estruturadas em dominantes e dominados podem vir a ser e/ou são engendradas.

2 Formas de capital e capitalismo: do capital usurário ao capital fictício.

Para a grande maioria das pessoas e até mesmo para muitos economistas, sejam eles clássicos ou contemporâneos, o entendimento sobre capital e sua reprodução não leva em consideração, ou pelo menos não com a devida ênfase, o simples fato de que o valor para se valorizar, ou a reprodução ampliada do capital, necessita de uma relação entre seres humanos, enfim, de uma dada relação social historicamente constituída e por isto mutável.

Nesta perspectiva míope sobre o capital, este é entendido como uma coisa, um bem material, enfim, como algo dotado de poderes naturais. Por seu turno, em alguns entendimentos, o lucro, ou simplesmente o excedente produtivo, surge como uma dívida da natureza. Este é caso dos fisiocratas que, não obstante tenham o mérito de deslocarem o foco de investigação sobre o valor da circulação para a produção, atribuíam o excedente econômico à dívida da terra, à natureza (MARX, 1980). Até mesmo o economista clássico David Ricardo em sua obra seminal parece desconsiderar que capital seja uma relação social, colocando que “capital é a parte da riqueza de um país empregada na produção, e consiste em alimentos, roupas, ferramentas, matérias-primas, maquinaria etc., necessários à realização do trabalho” (RICARDO, 1996, p. 68).

Por sua vez, o capital assim é entendido e/ou representado pelo conjunto de recursos materiais e imaterias que proporcionam ao homem certo grau de produtividade. Pode ser compreendido como máquinas, implementos, petróleo, ferramentas e até mesmo, em sua versão mais contemporânea, a saber, do capital humano, como “escolaridade e educação de nível mais alto, treinamento realizado no local de emprego, migração, saúde e informação econômica” (SCHULTZ, 1973, p. 17). Vale ressaltar que para o teórico do capital humano, Theodore Schultz, a relação entre capital e trabalho deixa de existir, pois:

Os trabalhadores transformam-se em capitalista, não pela difusão da propriedade das ações da empresa, como o folclore coloca em questão, mas pela aquisição de conhecimentos e de capacidades que possuem valor econômico. Esse conhecimento e essa capacidade são em grande parte o produto de investimento e, combinados com outros investimentos humanos, são responsáveis predominantemente pela superioridade dos países tecnicamente avançados (SCHULTZ, 1973, p. 35).

Outra confusão recorrente diz respeito ao tempo histórico do capital. Não é rara a atribuição do tempo histórico do capitalismo ao capital. Em verdade, o capital, enquanto relação social, é muito mais antigo que o capitalismo. Já na antiguidade, o capital comercial desempenhava papel importante no desenvolvimento social. Serviu de mediador e

intermediário nas trocas mercantis entre produtores e consumidores. Conforme aponta Singer (1984), a função mercador é fruto da própria divisão do trabalho que se aperfeiçoava, e contribuiu com o próprio avanço das forças produtivas.

Até determinado momento, os produtores mesmos se davam ao trabalho de levar seus produtos ao mercado e aí realizar as transações de compra e venda necessárias ao prosseguimento de sua atividade produtiva. [...]. Executando a atividade mercantil de muitos produtores, o comerciante não contribui diretamente para a produção material mas permite aos que o fazem dispor de mais tempo para dedicar à produção direta (SINGER, 1984, p. 132).

Mas, da troca simples à troca mercantil, ou ainda, da forma extensiva do valor expressa em outras mercadorias à forma dinheiro enquanto equivalente geral, o mistério da substância e magnitude do valor se fez presente. Importante ressaltar que sua forma acabada, a mercadoria-dinheiro, possibilitou a criação de mais duas formas de capital: o capital monetário ou usurário, que surge nos primórdios da civilização, e o capital financeiro e/ou fictício, este enquanto a forma mais avançada de capital.

Marx chama a atenção para o fato de que a substância do valor, o trabalho abstrato, e sua magnitude, a quantidade de trabalho, terem permanecidos ocultos devido à desigualdade dos homens e de suas respectivas forças de trabalho. Assim, somente:

[...] ao adquirir a idéia de igualdade humana à consistência de uma convicção popular é que se pode decifrar o segredo da expressão do valor, a igualdade e a equivalência de todos os trabalhos, porque são e enquanto são trabalho humano em geral (MARX, 2006, p. 81-82).

E isto só foi possível em uma sociedade em que reificação e mercantilização se tornaram a relação social dominante e totalizante (MARX, 2006).

Mészáros enfatiza o tipo ou forma dominante de trabalho em cada forma de capital. Pontua que do sistema monetário ou usurário até a economia política liberal, situação em que o trabalho se encontra emancipado politicamente⁴ e o modo de produção capitalista suprassume o sistema feudal, o poder econômico se manteve subsumido ao poder político, e que somente com a liberdade do trabalho e a mercantilização da força de trabalho tal processo pode ser completado, o que potencializou o avanço das forças produtivas e constituiu o

⁴ É importante ter claro que ao enfatizar que o trabalho encontra-se politicamente emancipado, Mészáros está considerando o tipo de liberdade e a forma de dominação atribuída aos trabalhadores. Enquanto nos modos de produção pré-capitalistas tal dominação era predominantemente política, com a formação social capitalista, tal dominação é em essência econômica, uma vez que ninguém é “obrigado” a vender a sua força de trabalho. Sobre este assunto, ver Mészáros (2006).

chamado capital industrial (MÉSZÁROS, 2006). O quadro 1 resume as formas de capital, dominação e propriedade em perspectiva histórica.

Quadro 1 – Formas de capital, propriedade e dominação

Formas de Capital	Forma dominante de propriedade	Tipo de dominação hegemônica
Capital Comercial	Propriedade agrária com interesses comerciais em expansão e formação de pequenos centros comerciais	Trabalho escravo e servil. Dominação política
Capital Monetário	Propriedade agrária que atingiu um grau relativamente elevado de acumulação de riquezas	Trabalho escravo e servil. Dominação política
Capital Industrial	Propriedade privada livre de todas as determinações políticas	Trabalho assalariado. Dominação econômica
Capital Financeiro	Propriedade privada com base produtiva desvinculada da esfera financeira	Trabalho assalariado. Dominação econômica

Fonte: Elaborado pelo autor. Fundamentado em Marx (2006), Mézáros (2006) e Chesnais (1996).

Com suas condições formadas, a saber, com uma acumulação e produção já elevadas de mercadoria e a existência de trabalhadores “livres” duplamente, pois livres de constrangimentos quanto à venda de sua força de trabalho e sem meios de produção, o capitalismo conhece sua primeira descontinuidade qualitativa produtiva com a passagem da cooperação manufatureira para a cooperação industrial. Enquanto no primeiro caso o ponto de partida para o avanço das forças produtivas à serviço do capital foi a força de trabalho e sua organização, no segundo momento o foco se deu no trabalho pretérito, na objetivação do trabalho, em suma, nos instrumentos e meios de produção.

Antes da reunião de trabalhadores em determinado local de trabalho, processo histórico de espoliação e expropriação, cabia ao trabalhador, ainda que subsumido politicamente em determinada relação de dominação, a concepção e execução de seu trabalho. Os meios de trabalho, não obstante muitas vezes não o pertencessem, eram em grande parte por ele concebidos e desenvolvidos. O trabalhador artesão, como pode ser representado, ainda que inserido em uma complexa rede de ofícios, enfim, em uma social e historicamente constituída divisão do trabalho, tinha completo domínio sobre seu ofício. Ele era o “senhor de acervo de conhecimento tradicional, e dos métodos e procedimentos que eram deixados a seu

critério” (BRAVERMAN, 1987, p. 100). Em muitos casos, dado a complexidade do ofício, a aprendizagem era tão longa que só se tornava satisfatória com longos anos de aprendizado. Tal questão é apontada por Braverman ao fazer referência ao trabalho mais importante e difundido dos ofícios existentes:

A família lavradora combina seu ofício com a rude prática de numerosos outros, inclusive o de ferreiro, pedreiro, carpinteiro, açougueiro, moleiro, padeiro, etc. Os aprendizados exigidos nos ofícios tradicionais iam de três a sete anos, e para o lavrador é claro que vai além disso, incluindo a maior parte da infância, da adolescência e da idade adulta. Em vista do conhecimento a ser assimilado, as habilidades a serem conseguidas e do fato de que se exigia do artesão, como do profissional, que dominasse uma especialidade e se tornasse o melhor juiz de aplicação dela a problemas específicos de produção, eram necessários anos de aprendizado e empregados num processo de experiência que se estendia por décadas como trabalhador sob as vistas do mestre-artesão (BRAVERMAN, 1987, p. 100-101).

Mas com a cooperação manufatureira o processo de (des)qualificação e especialização toma outra proporção. Reunidos em um mesmo local de trabalho a partir do adiantamento de salário em troca de força de trabalho, os trabalhadores já não eram responsáveis pela concepção e construção dos instrumentos por meio dos quais desenvolviam suas atividades, uma vez que estes já não lhes pertenciam. Surge neste momento a figura do capitalista enquanto personificação do capital e, de início, como gerente e coordenador da produção. Para este, o fundamental era que a produção gerasse um montante de mercadorias que, por meio de seu valor de troca, cobrissem os custos relativos às matérias-primas em processo e os salários adiantados, e gerassem um excedente, representando o lucro do capital posto em risco, ou ainda, pela abstinência relativa ao consumo – como assim justificavam economistas burgueses como Nassau Senior (GENNARI & OLIVEIRA, 2009).

No início desta força coletiva em constituição, dado a falta de regulações e o fato dos salários, por meio da oferta e da demanda, ajustarem-se ao mínimo de subsistência, ao capitalista coube, por um lado, o aumento da produtividade de seus empregados de forma absoluta, ou seja, com o aumento da jornada de trabalho – mais-valia absoluta – e, por outro, a defesa pela livre importação de cereais⁵, uma vez que estes barateavam a subsistência e manutenção da classe trabalhadora, diminuindo assim o salário e aumento do lucro. Vale salientar que este segundo caso provocou atritos com outra classe de proprietários, os proprietários de terras. Contudo, o que importa aqui é destacar que a relação entre trabalhador e seu instrumento de trabalho, na cooperação manufatureira já não é a mesma que na fase

⁵ Para uma melhor compreensão histórica sobre o processo de constituição das leis dos cereais, ver Marx (2006).

artesanal e/ou pré-capitalista. Anterior à cooperação manufatureira, que já é uma forma mais avançada em termos de força produtiva, a única forma de cooperação de trabalho que o trabalho artesanal conheceu foi a cooperação simples (MARX, 2006).

A cooperação simples, que não é uma invenção do capitalismo, pode ser entendida como uma combinação social do trabalho. 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. Contudo, vale ressaltar que a cooperação simples no capitalismo assume uma forma peculiar. Uma vez dados os pressupostos estruturais do capitalismo, como a emancipação política do trabalhador, muda-se a forma de extorsão do trabalhador, ou seja, de seu sobretrabalho. É a partir deste processo que a dominação econômica começa a substituir a dominação política (MARX, 2006).

No que concerne à cooperação manufatura, de acordo com Marx, esta teve sua origem de duas formas e também se constituiu de duas maneiras distintas. Sobre as origens, uma delas ocorreu quando vários ofícios diferentes (pintor, serralheiro etc.) e autônomos foram reunidos num mesmo local para produção de um produto final. O outro modo de origem da manufatura se deu quando a divisão do trabalho incidiu apenas em um ofício, sendo este dividido em atividades parciais as quais os trabalhadores são vinculados (MARX, 2006).

Para ilustrar a situação da divisão do ofício em atividades parciais, cita-se aqui o seminal exemplo de Adam Smith na fabricação de alfinetes em sua busca pelas formas em que uma nação pode enriquecer:

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 partir deste exemplo Adam Smith chega à conclusão que o grande aumento de produtividade engendrada pela divisão do trabalho se deve a três circunstâncias: em primeiro, devido à destreza adquirida pelo trabalhador; em segundo, devido à economia de tempo que se perderia ao passar de uma atividade para outra e; por último, à possibilidade de invenção de

máquinas que potencializam o trabalho. É oportuno salientar que existem outras explicações e justificativas para a divisão manufatureira do trabalho. Conforme já exposto, uma delas estaria ligada ao valor relativo da força de trabalho, uma vez que esta se torna mais barata quanto mais é fragmentada. Mas essa não é a única explicação divergente de Adam Smith. Para Stephen Marglin (1974), nenhuma das três circunstâncias apontadas têm sustentação lógica, sendo a razão autêntica da divisão manufatureira do trabalho, *pari passu* com a reprodução do capital e o aumento da produtividade, o controle da produção. Vejamos seus argumentos.

Destes três argumentos, um – o ganho de tempo – é sem dúvida de alguma importância. Mas onde foi buscar a idéia de que se obtêm ganhos de tempo com a especialização parcelar que caracteriza a divisão capitalista do trabalho? Um camponês, por exemplo, para ganhar tempo na organização de seu trabalho, lavrará normalmente um campo inteiro antes de sachar, em vez de sachar cada sulco à medida que vai lavrando [...]. Para ganhar tempo que normalmente se perde quando se passa de um tipo de trabalho para outro, basta prosseguir continuamente uma mesma tarefa durante o tempo suficiente para que o tempo de instalação se torne uma porção insignificante do tempo de trabalho total. [...]. A economia de tempo implica a separação das tarefas e a duração de uma atividade, não a especialização (MARGLIN, 1974, p. 14).

Para Braverman (1987), não obstante o fundamento da divisão parcelar, técnica ou capitalista do trabalho seja a desvalorização da força de trabalho, o controle do processo produtivo, este realizado pela destruição do ofício e reconstituição do processo sob controle do capitalista, pode ser entendido como uma das condições *sine qua non* de submissão do trabalhador ao capitalista. Nesse sentido, somente pela “separação das tarefas especializadas atribuídas a cada operário é que, antes da introdução de máquinas dispendiosas, o capitalista podia assegurar o controle da produção” (MARGLIN, 1974, p. 17).

O terceiro argumento de Adam Smith é sem dúvida o menos convincente. De fato, o próprio fundador da economia política parece entrar em contradição. Pois ao ponderar sobre os progressos realizados pela divisão do trabalho, desenvolve a ideia que para a grande maioria dos homens que vivem do trabalho em ocupações com operações simples, nada mais resta a não ser uma vida estagnada e de imbecilidade. Conforme Smith:

O homem que gasta toda sua vida executando algumas operações simples, cujos efeitos também são, talvez, sempre os mesmos ou mais ou menos os mesmos, não tem nenhuma oportunidade para exercitar sua compreensão ou para exercer seu espírito inventivo no sentido de encontrar meios para eliminar dificuldades que nunca ocorrem. Ele perde naturalmente o hábito de fazer isso, tornando-se geralmente tão embotado e ignorante quanto o possa ser uma criatura humana. O entorpecimento de sua mente o torna não

somente incapaz de saborear ou ter alguma participação em toda conversação racional, mas também de conceber algum sentimento generoso, nobre ou terno, e, conseqüentemente, de formar algum julgamento justo até mesmo acerca de muitas das obrigações normais da vida privada (SMITH, 1988b, p. 65).

A primeira circunstância de Smith e última a ser contestada diz respeito à destreza do trabalho. Conforme Marglin (1974), de início ao fim, esta é a única justificativa plausível da especialização das tarefas. Mas contesta:

De boa vontade o admitiríamos se Adam Smith falasse de músicos, de dançarinos ou de cirurgiões, ou mesmo se falasse da divisão do trabalho entre os fabricantes de alfinetes e os fabricantes de tecidos. Ora, não é nada disso que fala, mas muito simplesmente da divisão parcelar de atividades industriais banais em diferentes especialidades. [...]. Na medida em que as qualificações em causa sejam difíceis de aprender, pode admitir-se que haja vantagem em dividir a produção em especialidades separadas. Mas, a avaliar pelos salários dos diversos especialistas empregados na fabricação de alfinetes, nenhum possuía uma qualificação especial que merecesse um salário superior (MARGLIN, 1974, p. 16).

Não obstante as colocações acima, cabe ressaltar um outro argumento discursado em favor da divisão do trabalho em questão, a saber, a preservação de perícias escassas. Nesse sentido, ao se conferir a trabalhadores operações que somente eles são capazes de realizar, devido ao seu grau de qualificação, haveria um não desperdício de recursos sociais. De acordo com Braverman, tal justificativa apologética é falsa e sem sentido histórico, pois o “modo de produção capitalista de produção destrói sistematicamente todas as perícias à sua volta, e dá nascimento a qualificações e ocupações que correspondem às suas necessidades” (BRAVERMAN, 1987, p. 79).

Feitas essas considerações sobre uma das origens da cooperação manufatureira, voltemos agora com sua constituição, que também se deu de duas formas distintas, e que são determinadas de acordo com a natureza do produto a ser fabricado. Conforme pontuou Marx, existem casos onde uma manufatura fornece matéria-prima para outra, sendo então fases de trabalho conexas. Neste caso, Marx conceituou a manufatura como sendo orgânica (MARX, 2006). Porém, em alguns casos não existe a conexão entre os produtos de trabalho, de forma que um seja matéria prima para o outro, ou melhor, não reciprocamente, mas os trabalhos são realizados de forma independente, e somente no final, são entregues ao trabalhador que monta o produto final. A esse tipo de manufatura, Marx denominou de manufatura heterogênea (MARX, 2006).

De fato, a cooperação manufatureira pode ser entendida como uma forma intermediária entre a cooperação simples e a grande indústria. Mas a principal mudança que a manufatura traz em relação à cooperação simples é a divisão entre a concepção e a execução. Entretanto, em ambos os casos, trata-se de uma subsunção formal, pois o capital ainda depende da habilidade do trabalhador, assim como o ritmo da produção também depende do trabalhador (MARX, 2006).

Outra questão que tange à subsunção formal diz respeito à posição entre o trabalhador, seu instrumento de trabalho e objeto de seu trabalho. Como ainda os instrumentos de trabalho não tinham sido reunidos e/ou agrupados, constituindo aquilo que se conhece por máquina⁶, os instrumentos serviam como meio entre o trabalhador e o objeto de trabalho, como se fosse uma extensão do próprio corpo do trabalhador, o que com o processo de objetivação do trabalho e domínio das forças produtivas, ou simplesmente de criação de máquinas, vai ser modificado substancialmente (MARX, 2006).

Assim, uma vez que o trabalhador ainda tinha um grande controle sobre o ritmo e o jeito de se produzir, pois possuía o monopólio do conhecimento, enfim, o saber-fazer do processo de trabalho, o aumento da exploração do trabalho, nessa fase, se dava por meio do aumento da jornada de trabalho, de forma absoluta, não obstante a cooperação simples e a manufatura tenham proporcionado aumento da produtividade, de ganho relativo de produtividade. Na visão de Proudhon, a diferença entre o trabalho executado de forma individual e o trabalho executado por várias pessoas, ou seja, entre trabalho individual e trabalho coletivo, seria a primeira forma de extração de sobretrabalho de forma relativa (GENNARI & OLIVEIRA, 2009).

Entretanto, para que o capital tivesse mais controle, para que conseguisse subsumir o trabalho de forma real, ele tinha dois limites para superar: “a dificuldade de aumentar a extração de mais valia e o controle do operário sobre o processo de trabalho” (ROMERO, 2005, p. 87). É a partir da maquinaria que esse processo de subsunção real é desencadeado.

Com a máquina, que se caracteriza por não depender da força motriz do homem (MARX, 2006), somada à divisão do trabalho em parcelas cada vez menores, a relação de dominação e subordinação entre o trabalhador e o capitalista tomou e toma outra dimensão.

⁶ “A diferença entre ferramenta e máquina não é suscetível de formulação muito precisa, tampouco é necessário, numa exposição popular desses termos, limitar muito estritamente suas acepções. Uma ferramenta só é mais simples que uma máquina; geralmente se movimenta com a mão, enquanto que uma máquina com freqüência é movida por uma força animal ou por vapor. As máquinas mais simples são muitas vezes só uma ou mais ferramentas numa estrutura, operadas por uma força motriz” (BABBAGE *apud* ROMERO, 2005, p. 146).

Se antes o ritmo da produção dependia do trabalhador, assim como de sua destreza e conhecimento, a partir da introdução de máquinas cada vez mais complexas, o que ocorre é uma inversão entre o sujeito e o objeto. Nesse sentido, se 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).

Do ponto de vista do capitalista, a maquinaria proporciona a intensificação do trabalho, por meio da diminuição dos tempos mortos pelo controle objetivo do ritmo de produção, além da combinação de mais-valia absoluta com mais-valia relativa. É importante não perder de vista que a fase da maquinaria e da grande indústria é posterior à manufatura, à divisão sistemática do trabalho e que embora fundamentada nestas formas de cooperação, significa, para além de uma descontinuidade qualitativa em termos de produtividade, a forma mais complexa de dominação. É nesse sentido que o capital industrial, enquanto capital produtivo, é a relação social de dominação fundamentada na divisão hierárquica e estrutural do trabalho mais avançada (MÉSZÁROS, 2002, 2006).

Com efeito, a partir da redução dos vários trabalhos concretos a simples trabalho abstrato⁷, que transformam os trabalhadores em simples autômatos, o capital consegue baixar o valor de troca da força de trabalho ao máximo, uma vez que este 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

⁷ “No momento em que ainda não ocorreu a introdução de maquinário, o trabalho só se realiza enquanto trabalho abstrato na medida em que seu produto se confronta com outro no mercado, ou seja, o trabalho adquire um caráter abstrato na medida em que se torna social e, para tal, o produto tem de ser levado ao mercado, [...] medido conforme o tempo socialmente necessário. [...] Com a utilização da maquinaria [...] faz com que seja, durante o próprio processo de produção, realizado objetivamente como simples força de trabalho indiferenciada, simples acúmulo de tempo de trabalho” (ROMERO, 2005, p. 192).

para executar o mais laborioso das operações nas quais o ofício é dividido (BABBAGE *apud* BRAVERMAN, 1981, p. 77).

São por estes motivos que a revolução industrial, para além de uma revolução tecnológica e científica neutra e autônoma, pode ser entendida não como um fenômeno divorciado das relações sociais históricas vigentes, e sim, como a passagem de formas de submissão e subordinação distintas, da passagem da subsunção formal do trabalhador à subsunção real ao capital, ainda que esta esteja sendo processada em várias dimensões. O quadro 2 resume a relação entre trabalho, instrumentos de trabalho e relação social.

Quadro 2 – Tipo de trabalhador, relações com a organização do trabalho e forma de subsunção

Tipo de trabalhador	Relação do trabalhador com a organização e instrumentos de trabalho	Tipo de divisão do trabalho	Forma de capital, dominação e extração de sobretrabalho
Trabalhador do tipo artesão	Trabalhador responsável pela concepção e execução do trabalho. Concebe o instrumento e controla o ritmo do trabalho. Instrumento enquanto extensão do seu corpo.	Divisão horizontal do trabalho. Ocupações divididas em ofícios.	Formas predominantes de capital comercial e monetário. Dominação política e subsunção formal. Sobretrabalho extraído de forma absoluta
Trabalhador do tipo manufatureiro	Trabalhador responsável apenas pela execução do trabalho. Não concebe o instrumento de trabalho mas controla o ritmo do trabalho. Instrumento enquanto extensão do seu corpo.	Divisão hierárquica do trabalho. Ocupações divididas em ofícios fragmentados.	Formas predominantes de capital comercial e monetário. Dominação econômica e subsunção formal do trabalho. Sobretrabalho extraído de forma predominantemente absoluta
Trabalhador do tipo industrial	Trabalhador responsável apenas pela execução do trabalho. Não concebe o instrumento de	Divisão hierárquica do trabalho. Ocupações divididas em ofícios	Formas predominantes de capital comercial, monetário e industrial. Dominação econômica e subsunção real do trabalho. Sobretrabalho extraído de forma absoluta e relativa

	trabalho nem controla o ritmo do trabalho. O trabalhador se torna um apêndice da máquina	fragmentados.	
--	--	---------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor. Fundamentado em Marx (2006).

Oportuno salientar que o capital industrial, filho das circunstâncias e condições materiais/forças produtivas oriundas da revolução na relação dialética entre homem e natureza, relação social a qual se fundou e firmou a formação sócio-histórica capitalista, fundamenta-se, assim como seus pré-geritores e partes constituintes, a saber, o capital monetário e comercial, na determinação estrutural e vertical do processo de trabalho, que usurpa todo o poder de tomar decisões. A única diferença é que o capital industrial e sua configuração capitalista, fase superior linearmente, mas nem por isto mais vital para o sistema sociometabólico do capital, caracteriza-se pelo modo econômico de extração de sobretrabalho, das quais as mediações burguesas como mercado, concorrência e Estado capitalista são elementos constitutivos. Os exemplos históricos de formas híbridas entre extração economicamente determinada de extração de sobretrabalho com formas politicamente estruturadas confirmam tal assertiva, como foi o caso da antiga União Soviética e da atual China. É por isto que o capital é uma relação social trans-capitalista (MÉSZÁROS, 2002).

O capital industrial seguiu forte até conhecer suas primeiras crises. Sua dinâmica histórica demonstrou que o resultado à contemplação do Deus mercado e da Deusa concorrência não são caminhos garantidos ao paraíso. A concentração, por meio do aumento gradativo do capital industrial e sua escala de produção, e a centralização de capitais, por meio da concorrência e expropriação de capitalistas por capitalistas, deram origem à superação do capitalismo de tipo concorrencial pelo capitalismo monopolista, este fundamentado na grande empresa. De acordo com Marx:

[...] o grande capitalista quer derrubar o pequeno, tem perante este todas as vantagens que o capitalista, como capitalista, tem perante o trabalhador. Os ganhos menores lhe são compensados através da maior quantidade do seu capital, e ele pode inclusive suportar prejuízos momentâneos por um tempo, até que o pequeno capitalista esteja arruinado e ele se livre dessa concorrência. Assim, ele acumula os ganhos do pequeno capitalista (MARX, 2004, p.50).

Ainda que se possa encontrar contradições a tal dinâmica, o movimento decorrido pela concorrência entre produtores atomizados e separados tendeu a levar o capital a uma concentração em poucas mãos. Partindo da análise dialética, uma vez que toda tese tem sua antítese, a negação constituída pela concorrência foi a tendência à formação de monopólios. Uma descontinuidade da continuidade, de mudança e continuidade, uma vez que as relações sociais foram pouco alteradas em sua essência. De acordo com Baran e Sweezy, o capitalismo monopolista, decorrente da fase concorrencial, pode ser entendido como:

[...] um sistema constituído de corporações gigantescas. Isto não quer dizer que não existam outros elementos no sistema ou que é inútil estudar o capitalismo monopolista com abstração de tudo exceto das corporações gigantescas [...]. Devemos, porém, ter cuidado para não cair na armadilha de supor que a grande empresa e os pequenos negócios sejam qualitativamente iguais ou tenham igual importância para o *modus operandi* do sistema. O elemento dominante, o principal móvel, é o mundo dos grandes negócios organizados em empresas gigantes, que se empenham em maximizar os lucros e acumular capital. [...] Do ponto-de-vista de uma teoria do capitalismo monopolista, as empresas menores deveriam ser tratadas como parte do ambiente dentro do qual operam as grandes empresas, e não como um ator no palco (BARAN & SWEEZY, 1966, p. 60-61).

É importante salientar que, ainda que exista uma maior concentração, o capitalismo monopolista é tão sem planejamento – ou um tipo de planejamento restrito a lógica da acumulação privada – como em sua fase concorrencial. O mecanismo de coordenação da produção continua sendo o mercado. A maior diferença é que na fase concorrencial a pequena empresa é tomadora de preços, estes formados pelas próprias leis do mercado – oferta e demanda – a passo que na fase monopolista as grandes empresas é que estabelecem os preços (BARAN & SWEEZY, 1966).

A contradição resultante desse processo, assim como da substituição crescente de trabalho vivo por trabalho morto, é que o capital cava a sua própria sepultura, pois elimina a única fonte essencial do seu mecanismo de reprodução, que é o trabalho, seja da esfera produtiva, seja, conseqüentemente, da esfera do consumo. Desse processo decorre uma das máximas marxistas, a lei da taxa decrescente de lucro. Com efeito:

A taxa de lucro cai, [...], porque, com o desenvolvimento da produtividade do trabalho, o capital variável decresce em relação ao capital constante. Cai, portanto, não por se tornar o trabalho menos produtivo, e sim por se tornar mais produtivo. Não por ser o trabalho menos explorado, e sim por ser mais explorado, seja porque se dilata a jornada excedente absoluta, ou porque, logo que o Estado impeça, acresce a jornada excedente relativa, pois a produção capitalista se identifica com o valor relativo decrescente do trabalho (MARX, 1980, p. 869-870).

É nesse processo que surge o capital financeiro enquanto relação que visa restabelecer o padrão de acumulação e dominação em flagrante declínio. Embora subordinado ao capital produtivo, pois este é sua *raison d'être*, a concentração do capital e a relativa autonomia da esfera financeira em relação à esfera produtiva têm proporcionado a esta dimensão o poder de comandar, “cada vez mais, a repartição e a destinação social dessa riqueza” (CHESNAIS, 1996, p. 15). Assim:

Um dos fenômenos mais marcantes dos últimos 15 anos tem sido a dinâmica específica da esfera financeira e seu crescimento, em ritmos qualitativamente superiores aos dos índices de crescimento, ou do PIB (inclusive nos países da OCDE), ou no comércio exterior. Essa “dinâmica” específica das finanças alimenta-se de dois tipos diferentes de mecanismos. Os primeiros referem-se à “inflação do valor dos ativos”, ou seja, à formação de “capital fictício”. Os outros baseiam-se em transferências efetivas de riqueza para a esfera financeira, sendo o mecanismo mais importante o serviço da dívida pública e as políticas monetárias associadas a este. Trata-se de 20% do orçamento dos principais países e de vários pontos dos seus PIBs, que são transferidos anualmente para esfera financeira. Parte disso assume então a forma de rendimentos, dos quais vivem camadas sociais rentistas (CHESNAIS, 1996, p. 15).

O sistema de crédito, parte constituinte do moderno capital financeiro, cumpre papel importante na adaptação do capitalismo às circunstâncias e contradições que ele mesmo engendra, não obstante não deixe ser a panaceia do sistema. Sua função fundamental é “aumentar a capacidade de extensão da produção e facilitar as trocas” (LUXEMBURGO, 2005, p. 28). Em seu turno, a tendência à centralização de capitais em poucas mãos, da mesma forma que na dimensão produtiva, proporcionou a oligopolização do capital bancário e a dependência cada vez maior do capital industrial, uma vez que sua concentração à custa da exploração do trabalhador dependia do crédito para que o valor fosse realizado e o subconsumo e a superprodução não se instalassem. Conforme Lenin:

Ao movimentar contas correntes de vários capitalistas, o banco realiza, aparentemente, uma operação puramente técnica, unicamente auxiliar. Mas quando esta operação cresce até atingir proporções gigantescas, resulta que um punhado de monopolistas subordina as operações comerciais e industriais de toda a sociedade capitalista, colocando-se em condições - por meio das suas relações bancárias, das contas correntes e de outras operações financeiras -, primeiro de conhecer com exatidão a situação dos diferentes capitalistas, depois de controlá-los, exercer influência sobre eles mediante a ampliação ou a restrição do crédito, facilitando-o ou dificultando-o, e, finalmente, de decidir inteiramente sobre o seu destino, determinar a sua rendibilidade, privá-los de capital ou permitir-lhes aumentá-lo rapidamente e em grandes proporções, etc. (LENIN, 1916, s/p).

Pontuava Marx (2008) que o dinheiro realiza movimentos estritamente técnicos em seu processo de circulação e valorização do capital. Não obstante seja na produção que se produz mais-valor, é na circulação que o processo é realizado. É nesse sentido que o capital industrial é dependente do capital comercial e este, dada a complexidade e velocidade das relações mercantis, sem exclusão do capital industrial e monetário, depende destas operações técnicas. Para Marx seria com a autonomia da dimensão técnica e sua crescente importância na realização do valor que o capital financeiro se constituiu.

A divisão do trabalho faz que essas operações técnicas, condicionadas pelas funções do capital, sejam tanto quanto possível executadas para toda a classe capitalista por uma classe de agentes ou capitalistas como funções exclusivas, ficando concentradas em suas mãos. Há aí uma divisão do trabalho em duplo sentido, como acontece com o capital mercantil. Aquelas funções se tornam negócio especializado, e porque se efetuam como negócio especializado concernente ao mecanismo financeiro de toda a classe, concentram-se, são exercidas em grande escala; ocorre então nova divisão do trabalho nesse negócio especializado, por se repartir em diversos ramos independentes entre si e por se aperfeiçoarem as condições de trabalho desses ramos (grandes escritórios, numerosos contadores e caixas, adiantada divisão de trabalho). Pagamentos, recebimentos de dinheiro, operações de compensação, escrituração de contas-correntes, guarda do dinheiro etc., todas essas operações técnicas, separadas dos atos que as tornam necessárias, transformam em capital financeiro o capital nelas adiantado (MARX, 2008, p. 423).

Mas é a fusão do capital bancário⁸ com o capital industrial que caracteriza o moderno capital financeiro (LENIN, 1916). Para o capitalista o que importa é a busca pela liquidez e pelas melhores taxas de retorno ao seu capital. Uma vez que não lhe interessa a administração do negócio, pois para isto existem os burocratas e epítropos, sua única preocupação é como compor a melhor carteira de ações.

As sociedades por ações em geral – que se desenvolvem com o sistema de crédito – têm tendência a separar cada vez mais da propriedade do capital a função de administrar, [...]. O capitalista ativo contrapõe-se ao mero proprietário de capital, o capitalista financeiro, e com o desenvolvimento do crédito o próprio capital-dinheiro assume caráter social, concentra-se em bancos que o emprestam, substituindo os proprietários imediatos dele, [...]. Nessas condições fica apenas o funcionário, e o capitalista desaparece do processo de produção como figura supérflua (MARX, 2008, p. 512-513).

⁸ Segundo Marx, capital bancário “abrange (1) dinheiro de contato – ouro ou bilhetes – e (2) títulos. Estes podem ser classificados em dois grupos: papéis comerciais, letras de câmbio que se vencem a prazos diversos, constituindo o desconto delas o negócio propriamente dito dos banqueiros; e papéis lançados ao público, como apólices, obrigações do tesouro, ações de todo espécie, enfim, papéis que rendem juros e se distinguem essencialmente das letras comerciais (MARX, 2008, p. 615).

A história tem demonstrado como ramos de negócios totalmente desconexos são apropriados por poderosas famílias de mercadores-financistas (SINGER, 1984). Surge assim a classe dos modernos rentistas: grupos de pessoas que vivem da especulação financeira e do capital fictício e interferem diretamente na política dos Estados nacionais, pois conforme é visto páginas à frente, a crise estrutural do capital depende cada vez mais da ajuda “externa” do fundo público (MÉSZÁROS, 2002).

3 Capital, Trabalho e Estado: o tripé do sistema sociometabólico do capital

Não é raro ouvir discursos sobre movimentos cíclicos, longos e curtos períodos de crescimento que são interrompidos por períodos de recessão e crises conjunturais (SCHUMPETER, 1982). Do mesmo modo existem construções sobre o entendimento do movimento histórico da formação social capitalista que apontam para uma dinâmica pendular no que se refere a linha de fronteira entre forças econômicas e forças políticas na determinação do metabolismo social. Ora mais mercado, ora mais Estado (KEYNES, 1983). Eis a cega compreensão da dinâmica relativa do sociometabolismo do capital.

Outra interpretação interessante e muito difundida (HUGON, 1973), que inclusive busca se iluminar no mesmo foco de luzes das quais buscamos nos esquivar, diz respeito à inter-relação e determinação entre base material e instituições políticas, ou simplesmente, entre a dimensão econômica e a dimensão política. Tal tese explicaria o movimento das instituições políticas de acordo com necessidades e determinações econômicas, em uma relação, muitas vezes, de causa e efeito. Vejamos onde se encontra fundamentada:

Nas minhas pesquisas cheguei à conclusão de que as relações jurídicas – assim como as formas de Estado – não podem ser compreendidas por si mesmas, nem pela dita evolução geral do espírito humano, inserindo-se pelo contrário nas condições materiais de existência de que Hegel, à semelhança dos ingleses e franceses do século XVIII, compreende o conjunto pela designação de “sociedade civil”; por seu lado, a anatomia da sociedade civil deve ser procurada na “economia política” [...] O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. [...] A transformação da base econômica altera, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura (MARX, p. 4-5, 2003).

Como pode ser observado na citação acima, que por extrema densidade pode levar à vários caminhos, algumas afirmações parecem soar até mesmo como leis imutáveis, o que para a própria dialética seria uma contradição. Afinal de contas, a única coisa que se poderia

admitir na dialética como permanente seria a própria impermanência. Assim, para ser justo com o fundador do método aqui seguido, é preciso, antes de qualquer julgamento apriorístico, aprofundar a discussão.

Primeiramente, é importante salientar que, embora grande parte das análises de Marx sobre a fase monopolista do capitalismo, a tendência declinante da taxa de lucro, as crises de superprodução e superacumulação e etc., a dimensão e a importância do Estado para a reprodução do capital parece não ter sido muito desenvolvida por ele, o que em seu tempo não poderia ser diferente, uma vez que as grandes metateorias liberais pregavam a não intervenção do Estado na economia, e este assim atuava. Contudo, hoje pode-se afirmar que o capital não sobreviveria sem a intervenção constante do Estado (MÉSZÁROS, 2002).

Segundo, pode ser feita outra interpretação da citação feita anteriormente, diferente do conhecido determinismo econômico. O Estado, enquanto parte integrante da estrutura reprodutiva do capital, que aqui é entendido como um sistema de controle sociometabólico fundamentado na divisão estrutural e hierárquica do trabalho, tem sua própria superestrutura legal e política, da mesma forma que as estruturas reprodutivas materiais têm suas dimensões superestruturais, que são nada mais nada menos do que suas formas ideológicas. O importante neste processo é destacar que, não obstante o sistema sociometabólico do capital seja um sistema de controle, suas falhas estruturais, dado sua atomização, requer cada vez mais “estruturas específicas de controle capazes de complementar – no nível apropriado de abrangência – os constituintes reprodutivos materiais” É nesse sentido que o Estado, enquanto “estrutura de comando político de grande alcance do capital”, é entendido como “parte da base material”. Por sua vez, a relação de “determinação” entre base material e superestrutura só pode ser entendida como “co-determinação” (MÉSZÁROS, 2002, p. 119). Trata-se de uma relação onde não existe uma unilateralidade, e sim uma conjunção. Dessa forma:

Como parte constituinte da base material do sistema abrangente do capital, o Estado deve articular sua superestrutura legal e política segundo suas determinações estruturais inerentes e funções necessárias. Sua superestrutura legal e política pode assumir as formas parlamentaristas, bonapartista ou até de tipo soviético pós-capitalista, além de muitas outras, conforme exijam as circunstâncias históricas específicas. [...] Além disso, mesmo dentro da estrutura da mesma formação socioeconômica (por exemplo capitalista), pode deixar de cumprir suas funções, digamos, em uma rede legal e política liberal-democrática e passar a adotar uma forma abertamente ditatorial de legislação e dominação política; e também neste aspecto avançar e recuar (MÉSZÁROS, 2002, p.121).

Ainda no que diz respeito à questão do espectro do determinismo que costuma assombrar as reflexões inspiradas em Marx, Mézáros esclarece:

Em uma concepção mecanicista, há uma linha de demarcação definida entre o "determinado" e seus "determinantes", mas não é o que ocorre no quadro de uma metodologia dialética. Nos termos dessa metodologia, embora os fundamentos econômicos da sociedade capitalista constituam os "determinantes fundamentais" do ser social de suas classes, eles são também, ao mesmo tempo, "determinantes determinados". Em outras palavras, as afirmações de Marx sobre o significado ontológico da economia só fazem sentido se formos capazes de apreender sua idéia de "interações complexas", nos mais variados campos da atividade humana. Desse modo, as várias manifestações institucionais e intelectuais da vida humana não são simplesmente "construídas sobre" uma base econômica, mas também estruturam ativamente essa base econômica, através de uma estrutura própria, imensamente intrincada e relativamente autônoma. "Determinações econômicas" não existem fora do complexo historicamente mutável de mediações específicas, incluindo as mais "espirituais". Na visão de Marx, "os deuses são, originalmente, não a causa, mas o efeito do erro do entendimento humano. Mais tarde essa relação se transforma em ação recíproca". Como consequência, uma vez que crenças desse tipo são aceitas pelo homem, elas trazem consigo repercussões múltiplas para a totalidade da vida humana, incluindo o "fato econômico" de alocar recursos escassos para construção de catedrais, para a manutenção de igrejas e do clero etc. O mesmo ocorre com a consciência, em todas as suas formas e manifestações, que tem uma estrutura relativamente "autônoma", determinando assim, de forma recíproca, as estruturas econômicas da sociedade, ao mesmo tempo que são também determinadas pela última. "Oferta e demanda", produção e consumo, são categorias econômicas *par excellence*, mas somente na superfície. Um exame mais cuidadoso revela que nenhuma delas faz qualquer sentido, seja qual for, sem a categoria historicamente mutável das necessidades humanas, que não pode ser explicada, de modo plausível, em termos de determinações econômicas unilaterais (MÉSZÁROS, 2008, p. 57).

Demarcado o entendimento que se tem da relação de co-determinação entre base material e superestrutura, seja ela jurídica, política ou ideológica, é importante frisar que o sistema de controle sociometabólico do capital deve ser entendido a partir do tripé Estado, capital e trabalho. Qualquer alternativa de emancipar o trabalho deve ter clara a relação e articulação entre essas dimensões. Conforme aponta Ianni:

A análise do Estado é uma forma de conhecer a sociedade. Se é verdade que a sociedade funda o Estado, também é inegável que o Estado é constitutivo daquela. As forças sociais que predominam na sociedade, em dada época, podem não só influenciar a organização do Estado como incutir-lhe tendências que influenciam o jogo das forças sociais e o conjunto da sociedade. É claro que o Estado não pode ser organizado senão em conformidade com as tendências da sociedade, mas pode ser levado a privilegiar uma ou outra direção, conforme os desígnios dos que detém o poder. As forças sociais que predominam na sociedade tendem a predominar no poder estatal, conferindo à sociedade esta ou aquela direção. Sob vários aspectos, a análise do Estado é uma forma privilegiada de conhecer a sociedade (IANNI, 1989, p.89).

São por estes motivos que pode ser compreendida como falsa a dinâmica pendular do controle político e econômico sobre o metabolismo social; que apenas demonstra o caráter fenomenológico do movimento. Pois o político e o econômico são partes constituintes do sistema hierárquico do capital que, enquanto sistema incontrolável de expansão e usurpação de sobretrabalho e poder de decisão, apenas modifica sua hibridização de acordo com as circunstâncias históricas.

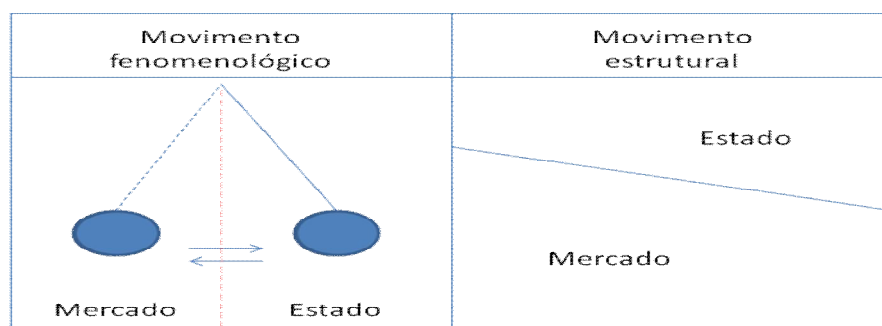
De fato, a formação sócio-histórica do capital apresentou várias configurações. Ainda que o fracasso do socialismo real possa apontar para o domínio do econômico sobre o político, dinâmicas de países como Índia, China e até mesmo do centro capitalista têm demonstrado justamente o contrário. Seja nas formas neokeynesianas de estatismo privatizado, seja nas formas pós-capitalista do leste europeu, ou ainda, nas formas em que o Estado assumiu poderes autocráticos, como nas ditaduras da América Latina e no nazifacismo, o que se evidencia é uma ajuda “externa” cada vez mais constante, e o político, enquanto parte de sustentação do tripé capital, trabalho e Estado, decisivo na manutenção da reprodução do sistema de controle do capital. Uma analogia de cunho desesperador, em tempos em que “todos” são keynesianos, pode ser vislumbrada, com a seguinte citação:

Se o Tesouro se dispusesse a encher garrafas usadas com papel moeda, as enterrasse a uma profundidade conveniente em minas de carvão abandonadas que logo fossem cobertas com o lixo da cidade e deixasse à iniciativa privada, de acordo com os bem experimentados princípios do *laissez-faire*, a tarefa de desenterrar novamente as notas (naturalmente obtendo o direito de fazê-lo por meio de concessões sobre o terreno onde estão enterradas as notas), o desemprego poderia desaparecer e, com a ajuda das repercussões, é provável que a renda real da comunidade, bem como a sua riqueza em capital, fossem sensivelmente mais altas do que, na realidade, o são. Claro está que seria mais ajuizado construir casas ou algo semelhante; mas se tanto se opõem dificuldades políticas e práticas, o recurso citado não deixa de ser preferível a nada (KEYNES, 1983, p. 96).

Confiança, falta de confiança e superconfiança. Eis a tríade neopseudo-hegeliana a qual se costuma invocar em tempos de crise, na qual o Estado assume o papel de mediador fundamental na socialização da bancarrota capitalista. Não que não haja um fundo de verdade em afirmar que fatores psicológicos como a configuração entre preferência pela liquidez, estímulo para investir e propensão para consumir possam engendrar o nível de produção e conseqüentemente de emprego em determinado tempo histórico. Mas, tendo em vista o avanço das forças produtivas e, por efeito, o desemprego estrutural, pôr em movimento o trabalho humano, muitas vezes nas construções de “elefantes brancos”, simplesmente para ampliar o nível de emprego e consumo, significa produzir não para as reais necessidades

humanas, mas sim para que o ciclo entre produção e consumo se feche, para que a reprodução ampliada do capital permaneça como objetivo intransponível do metabolismo social sob controle do capital. A figura 1 ilustra e resume a subsecção demonstrando a interpretação fenomenológica da dinâmica pendular, para a qual o metabolismo social ora é controlado pelo Estado, ora pela mercado, e a interpretação estrutural, que confere ao Estado um papel crescente na dinâmica social.

Figura 1 - Dinâmica do metabolismo social



Fonte: Elaborado pelo autor.

A próxima subsecção discute os limites estruturais do sistema sociometabólico do capital, apontando suas principais contradições e, como consequência, o fardo e o desafio do atual tempo histórico.

4 As contradições engendradas pela estrutura do sistema sociometabólico do capital

Muito bom seria para a formação sócio-histórica capitalista se alguns postulados clássicos e neoclássicos se concretizassem no real. Com Adam Smith, a “mão invisível” tornaria as intervenções políticas do Estado e a “classe” de políticos desnecessários. Em Kant, a realização da “política moral” levaria a um “reino politicamente louvável” de harmonia e “paz perpétua”. Na mesma direção ideológica, a “astúcia da Razão” de Hegel materializada no Estado enquanto *locus* de “disposições universais e racionais” e “como imagem e realidade da Razão” representariam “a Idéia Divina tal como existe na terra” (MÉSZÁROS, 2007, p. 59-60). Por sua vez, o “desemprego involuntário”, do qual o “liberal embutido” Keynes tanto insistiu (HARVEY, 2008), e com razão, daria lugar ao inconsistente postulado neoclássico do “desemprego friccional”, lugar onde a ficção da “desutilidade marginal do trabalho”, ou seja, do “desemprego voluntário” conduz à especulação totalizante do “equilíbrio geral”; e tudo

isto, de acordo com leis naturais que só podem ser entendidas como leis metafísicas (GENNARI & OLIVEIRA, 2009).

Mas a realidade objetiva de reprodução do capital é bem diferente. Começamos pela dimensão mais material de todas e problema econômico fundamental do qual se costuma desviar e/ou não enfrentar: a contradição entre recursos escassos e não renováveis e a incontrolável orientação à expansão dirigida pela acumulação. Mesmo este problema, não em raros momentos, é colocado de forma similar. No lugar de incontrolável orientação à expansão dirigida pela acumulação tem-se necessidades humanas ilimitadas (MÉSZÁROS, 2002). Vejamos os pormenores desta constatação.

Se, no primeiro plano a relação entre sujeito e natureza se dá por meio de complexas relações sociais, no segundo caso, o aspecto ontológico do ser social é mistificado por uma ontologia individualista. O capital enquanto relação social de usurpação do poder de decisões, e a formação capitalista, enquanto forma sócio-histórica fundamentada na produção fetichizada de valores de troca quantificáveis e sempre em expansão, não são colocados como problemas, mas sim a ação individual e irresponsável. A grande diferença é que neste último caso o problema é de cunho instrumental, que a razão pode dar conta, e não substancial, onde a única razão a operar é determinada politicamente pelas necessidades infundáveis de reprodução do sistema.

Nunca é demais lembrar que a acumulação e extração de sobretrabalho, dada a concorrência, ainda que monopolista, têm em suas entranhas a necessidade de aumento de produtividade enquanto mecanismo de aumento e manutenção da dimensão de sobretrabalho produzido. Não é por menos que grandes economistas como Schumpeter (1982), assim como o próprio *Lord* Keynes, tinham como central em seus arcabouços teórico-metodológicos o nível de investimento enquanto fator fundamental do crescimento econômico. A grande diferença entre os dois é a relação entre o político e o econômico. Enquanto para Keynes os problemas de crescimento e investimento podiam ser resolvidos pela intervenção estatal, Schumpeter excluía tal possibilidade, colocando a “destruição criadora”, as “inovações tecnológicas” e o “espírito empreendedor” enquanto as essenciais panaceias do sistema capitalista. Conforme Schumpeter:

Hoje em dia, assim como na época em que ainda não se conhecia os primórdios desse processo social, a função empresarial é não apenas o veículo de contínua reorganização do sistema econômico, mas também o veículo de mudanças contínuas nos elementos que constituem os estratos mais altos da sociedade. [...]. Como isso ocorre com a destruição pela concorrência de negócios antigos e, portanto, das vidas deles dependentes,

sempre corresponde a um processo de declínio, perda de prestígio, de eliminação (SCHUMPETER, 1982, p. 104).

Em outra passagem deixa claro o papel do empreendedor e da inovação, diga-se, “destruição criadora”, ou como prefere Harvey (2008), “produção destrutiva”, no movimento do metabolismo reprodutivo do capital:

[...] é o produtor que, via de regra, inicia a mudança econômica, e os consumidores são educados por ele, se necessário; são, por assim dizer, ensinados a querer coisas novas, ou coisas que diferem em um aspecto ou outro daquelas que tinham o hábito de usar. Portanto, apesar de ser permissível e até necessário considerar as necessidades dos consumidores como uma força independente e, de fato, fundamental na teoria do fluxo circular, devemos tomar uma atitude diferente quando analisamos a *mudança* (SCHUMPETER, 1982, p. 104).

Decerto que Schumpeter estava ciente que a estagnação produtiva estava ligada ao investimento e que este era o elemento fundante de crises econômicas, e não apenas fatores naturais relativos ao clima, como insistiram alguns economistas clássicos. Mas Schumpeter não era tão radical quanto aos domínios do Estado como se aparenta. Confere a este um papel fundamental: o crédito ao empreendedor; desde que ligada à inovação (SCHUMPETER, 1982). Cattani (2003) levanta três problemas decorrentes deste tipo de desenvolvimento.

O primeiro diz respeito à própria natureza do sistema, que é sua intensificação irrefreável no sentido de acumular, que disciplina toda a criatividade humana em processos de trabalho que resultam na alienação e no estranhamento do trabalhador. Grosso modo, para a grande parte da humanidade, o trabalho é uma atividade estressante e desinteressante, “assegurando a inserção subordinada na esfera social e garantindo acesso à sociedade de consumo alienada (CATTANI, 2003, p. 9)”.

O segundo problema, resultante do primeiro, concerne à agravação das desigualdades. Nunca na história da humanidade “foram produzidos tantos bens e serviços de interesse coletivo, mas nunca houve tamanha injustiça no seu acesso” Como ilustração, tem-se que a soma da riqueza de 0,01% da população é equivalente ao que possuem 50% dos habitantes do planeta (CATTANI, 2003, p. 9-10).

Para justificar essa desigualdade gritante, esta é interpretada pelas elites dominantes como “naturais e decorrentes de um maior esforço e sagacidade de alguns e de falta de criatividade dos outros” (CATTANI, 2003, p. 10). Sem dúvida trata-se de uma visão meritocrata fundamentada na concorrência entre desiguais e na vitória dos mais sagazes.

O terceiro e mais grave de todos relativo à “destruição criadora” está ligado à própria sobrevivência física do planeta e de sua população. Os custos externos da expansão industrial,

para além de explorar os recursos naturais de forma predatória, ameaçam o ar, o solo, enfim, todos os sistemas ecológicos de suporte a vida. Não obstante, a natureza parece estar respondendo, pois nunca foram tão agudos os desequilíbrios ecológicos, que abalam o mundo inteiro. Conforme as considerações de Mészáros:

A insolvência crônica de nossos antagonismos, composta pela incontrolabilidade do capital, pode, por algum tempo ainda, continuar a gerar uma atmosfera de triunfalismo, bem como ilusões enganadoras de permanência, como aconteceu em passado recente. Mas, no devido tempo, os problemas crescentes e destrutivamente intensos terão de ser enfrentados. Pois, se no século XXI ocorrer realmente o triunfo do “século americano” do capital, não haverá no futuro outros séculos para a humanidade, menos ainda milênios (MÉSZÁROS, 2003, p. 16).

Face ao colocado, importante refletir sobre o que poderia vir a acontecer se o desejado desenvolvimento econômico, pautado em uma sociedade de consumo aos mesmos padrões das nações mais ricas, para quais os países em geral estão concentrando esforços, concretize-se ou venha realmente se realizar, conforme indagação de Celso Furtado:

O que acontecerá se o desenvolvimento econômico, para o qual estão sendo mobilizados todos os povos da terra, chegar efetivamente a concretizar-se, isto é, se as atuais formas de vida dos povos ricos chegam efetivamente a universalizar-se? A resposta a essa pergunta é clara, sem ambigüidades: se tal acontecesse, a pressão sobre os recursos não renováveis e a poluição do meio ambiente seriam de tal ordem (ou, alternativamente, o custo do controle da poluição seria tão elevado) que o sistema econômico mundial entraria necessariamente em colapso. (FURTADO, 1974, p. 19).

Outra colocação relevante no que diz respeito à preservação da espécie humana, e que lança a necessidade de se pensar em outro sistema sociometabólico de reprodução, que além de situar a desigualdade entre o país onde o consumo de mercadorias está mais avançado em relação aos outros países do mundo, também demonstra a necessidade histórica de uma mudança qualitativa no metabolismo social:

Sob as condições de uma crise estrutural do capital, seus conteúdos destrutivos aparecem em cena trazendo uma vingança, ativando o espectro de uma incontrolabilidade total, em uma forma que prefigura a autodestruição tanto do sistema reprodutivo social como da humanidade em geral. Como por exemplo desta tendência, acrescenta o autor: é suficiente pensar sobre a selvagem discrepância entre o tamanho da população dos EUA – menos de 5% da população mundial – e seu consumo de 25% do total dos recursos energéticos disponíveis. Não é preciso grande imaginação para calcular o que ocorreria se os outros 95% restantes adotassem o mesmo padrão de consumo (MÉSZÁROS, 2002, p. 18).

Para Mészáros, as origens dos problemas, parcialmente expostos, do sistema sociometabólico sob controle do capital e que constituem sua irreformabilidade, incontornabilidade e destrutividade, ainda que compreendidos como sínteses dinâmicas de múltiplas e complexas relações, decorrem de três fatores, ou por uma tripla fratura. Conforme coloca o próprio Mészáros:

Primeiro, a produção e o controle estão radicalmente isolados entre si e diametralmente opostos. Segundo, no mesmo espírito e surgindo das mesmas determinações, a produção e o consumo adquirem uma independência e uma existência separada extremamente problemáticas, de modo que, no final, o “excesso de consumo” mais absurdamente manipulado e desperdiçador, concentrado em poucos locais, encontre seu corolário macabro na mais desumana negação das necessidades elementares de incontáveis milhões de pessoas. E, terceiro, os novos microcosmos do sistema do capital combinam-se em alguma espécie de conjunto administrável, de maneira que o capital social total seja capaz de penetrar – porque tem de penetrar – no domínio da circulação global (ou, para ser mais preciso, de modo de que seja capaz de criar circulação como empreendimento global de suas próprias unidades internamente fragmentadas), na tentativa de superar a contradição entre produção e circulação. Dessa forma, a necessidade de dominação e subordinação prevalece, não apenas no interior de microcosmos particulares – por meio da atuação de cada uma das personificações do capital – mas também fora de seus limites, transcendendo não somente todas as barreiras regionais, mas também todas as fronteiras nacionais (MÉSZÁROS, 2002, p. 105).

É a partir dessas contradições, entre produção e controle, produção e consumo, e produção e distribuição, todas relacionadas com a subsunção do valor de uso ao valor de troca, que o papel do Estado moderno assume a importância vital para o funcionamento do sistema, qual seja: “exercer o controle abrangente sobre as forças centrífugas insubmissas que emanam de unidades produtivas isoladas do capital, um sistema reprodutivo social antagonicamente estruturado” (MÉSZÁROS, 2002, p. 107).

5 Forças produtivas, ciência e ideologia

Da mesma forma que não é raro encontrar discursos, prós e contras, fundamentados no determinismo econômico, pode-se facilmente, a partir de Marx, buscar o combustível do motor da história no avanço das forças produtivas, enfim, em uma espécie de determinismo tecnológico (BRAVERMAN, 1987). Nesta perspectiva positivista da história, a divisão e a objetivação do trabalho, enquanto mecanismos fundamentais do avanço das forças produtivas, são concebidos de forma autônoma, a partir do acúmulo decorrente das necessidades e circunstâncias históricas. A técnica, pré-genitora da ciência e por isto sua célula constituinte, é

vista como *locus* de neutralidade, livre de condicionamentos e valores, sejam eles econômicos, políticos ou ideológicos. Vejamos onde pode ser encontrado o fundamento, ou melhor, o entendimento, desta perspectiva linear:

A conclusão geral que cheguei e que, uma vez adquirida, serviu de fio condutor dos meus estudos, pode formular-se resumidamente assim: na produção social de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessários, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. [...]. Em certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou o que é sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham se movido até então. [...]. Assim como não se julga um indivíduo pela idéia que faz de si próprio, não se poderá julgar uma tal época de transformação pela mesma consciência de si; é preciso, pelo contrário, explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. Uma organização social nunca desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela é capaz de conter; nunca relações de produção novas e superiores se lhe substituem antes que as condições materiais de existência destas relações se produzam no próprio seio da velha sociedade (MARX, 2003, p. 5-4).

Não se constitui uma surpresa, de acordo com a ideia supracitada, que a tecnologia tenha um papel fundante no processo histórico das relações sociais produtivas. O que se constitui um grande engodo é atribuir a este elemento do complexo movimento sócio-histórico a primazia, a autonomia e a neutralidade que se comparam a um princípio iluminista de lei abstrata, como entende e critica o fenomenólogo crítico das teorias organizacionais Guerreiro Ramos:

Apesar das proclamações “dialéticas” de Karl Marx, que pretendeu ter despojado o racionalismo do século XVIII de seus traços mecanicistas, seu conceito de razão está profundamente enraizado na tradição do Iluminismo, na medida em que ele acreditava que o processo histórico das forças de produção é racional em si mesmo e, portanto, emancipatório (RAMOS, 1981, p. 09).

Decerto, conforme adverte Braverman, o costume de entender como “um único *continuum* o trabalho social e as divisões parceladas dele, como um único princípio técnico abstrato, é a maior fonte de confusão nos estudos desse assunto” (BRAVERMAN, 1987, p. 72). Entender a dialética desta forma realmente é cair no idealismo mecanicista e positivista de cunho iluminista, como quer crer Ramos (1981). Mas, entendemos que não é para este “lugar” que o método dialético conduz, e nem o que Marx pretendeu lograr.

Em primeiro lugar, quando Marx colocou que “o trabalho organiza-se, divide-se diferentemente conforme os instrumentos de que dispõe” (MARX, 2003a, p. 117), não quis simplesmente colocar a primazia das condições materiais na determinação sobre as relações sociais, mas a necessidade de tais condições para que novas relações sociais de produção sejam objetivadas. Com efeito, para que existisse um ganho de produtividade com a divisão parcelar do trabalho, outras circunstâncias históricas também tinham que estar desenvolvidas, e não apenas a imagem de uma divisão do trabalho em si própria. A acumulação de capitais, o desenvolvimento do mercado, a expropriação dos camponeses, são apenas algumas das condições históricas para que descontinuidades qualitativas pudessem operar. É nesse sentido que “o desenvolvimento da divisão do trabalho pressupõe a reunião dos trabalhadores numa oficina”, assim como a “acumulação e a concentração de instrumentos [...] no interior da oficina” (MARX, 2003a, p. 121). Por seu turno, relações sociais, ou relações de propriedades também são constituintes de novas forças produtivas. Mais uma vez os entendimentos de determinante determinado e de co-determinação são fundamentais contra armadilhas teórico-metodológicas deste tipo, conforme aponta Mészáros (2002).

Em segundo lugar, e de importância decisiva, é a compreensão dialética de que todo polo positivo tem o seu polo negativo. Como decorrência, e não perdendo de vista a incontrolável e irreformável orientação à expansão e usurpação de sobretrabalho e poder de decisão inerente ao sistema sociometabólico do capital, o produtivismo orientado pelos objetivos do capital tem como limite intransponível os próprios recursos naturais existentes, assim como o fato das forças produtivas, também serem forças destrutivas. É por isto que o desenvolvimento autônomo das forças produtivas, em verdade condicionado e politicamente orientado de acordo com as forças do capital, ameaça a própria existência da espécie humana. Tal avaliação já era objeto de reflexão de Marx e constitui elemento claro de explicação antiutopista e anti-mecanicista sobre o metabolismo social. Conforme Marx: “essas forças produtivas recebem, sob o sistema da propriedade privada, um desenvolvimento unilateral e, para a maioria, tornam-se forças destrutivas (MARX *apud* MÉSZÁROS, 2004, p. 90).

No mesmo sentido da visão míope sobre o determinismo e a neutralidade tecnológica se encontra a ideia de ciência difundida. Não se pode negar a existência na tradição científica de preconceitos extremamente firmados, das quais, pode-se dizer que o mais noviço seja aquele que opõe “verdade a ideologia” (MOTTA, 1990, p. 17). Corroborando com este fato pontua Mészáros (2008) que em um passado não muito distante gerações de estudantes foram inculcadas a acreditar que ideologia e ciência tinham se divorciado, e a academia finalmente tinha se tornado um *locus* de neutralidade, livre de fatores que podiam influenciar/condicionar

o processo de construção de conhecimento científico. A relação entre ideologia e ciência, pode assim ser resumida:

A idéia de que a ciência segue um curso de desenvolvimento independente, de que as aplicações tecnológicas nascem e se impõem sobre a sociedade com uma exigência férrea, é uma simplificação demasiadamente grosseira e com objetivos ideológicos (MÉSZÁROS, 2004, p. 266).

A ideologia, como forma específica de consciência social, é inseparável das sociedades de classe. Ela se constitui como consciência prática inescapável de tais sociedades, vinculada à articulação dos conjuntos de valores e estratégias rivais que visam ao controle do metabolismo social sob todos os seus principais aspectos (MÉSZÁROS, 2008, p.9).

Não há erro nem falsidade. Cada prática pensa a sua verdade. Expressão imediata da prática, uma concepção é, por isso, sempre adequada, e a problemática do falso e do verdadeiro não tem qualquer sentido. O erro não é mais do que a negação por uma prática das concepções de outra, ou melhor, é a inconsciência dessa negação. [...]. Quando digo que uma dada ideologia é errada, quero dizer que ela não exprime a minha prática. Mas por que, em vez de a exorcismar como errada, não a referir antes à prática de quem a produziu (BERNARDO, 1977, p. 201).

Face ao exposto, a ideologia não é apenas um conjunto de ideais que legitima e tem claro interesse na preservação do *status quo*, ou ainda, uma posição que rejeita determinada realidade histórica sem questionar sua estrutura fundamental. Mas também deve ser, em contraste com essas duas posições, “radicalmente a persistência histórica do próprio horizonte de classe, antevendo, como objetivo de sua intervenção prática consciente, a supressão de todas as formas de antagonismo de classes” (MÉSZÁROS, 2008, p.11).

Com efeito, não é desnecessário pontuar que o conhecimento científico epistemologicamente orientado, ligado às determinações de classe, liga-se à própria ideologia. A própria história, diga-se a história regressa, imprescindível e inesgotável fonte de pesquisa, seja sobre o passado, seja sobre o presente, com essa perspectiva adquire o estatuto de verdade relativa. Aqui a questão fundamental é que, da mesma forma que o mesmo conjunto de dados pode produzir diferentes informações, a informação histórica é constituída e transmitida de acordo com o sistema de referência e bases teórico-metodológicas daquele que seleciona e reúne os fatos. Em uma palavra, em nível gnosiológico, “a teoria precede a história” (SCHAFF, 1978, p. 71).

Mas a relação entre forças produtivas, ciência, ideologia, e a mais importante, a organização social, é muito mais complexa do que foi conduzida acima, e por isso algumas outras questões devem ser lançadas. Por seu turno, conforme aponta Marglin (1974), mesmo Engels parece ter entrado em contradição com seu mestre, ao sustentar que, a autoridade, e

por decorrência a divisão hierárquica do trabalho, eram determinadas tecnologicamente e não a partir das circunstâncias sócio-políticas, ou seja, independente de qualquer organização social.

Se, pela ciência e pelo seu gênio inventivo, o homem submeteu as forças da natureza, estas se vingam submetendo-o, já que delas se usa, a um verdadeiro despotismo independente de qualquer organização social. Querer abolir a autoridade na grande indústria, é querer abolir a própria indústria, é destruir a fiação a vapor para voltar à roca de fiar (ENGELS, 1873, s/p).

Se nas ciências sociais coubessem experimentos de grande alcance conduzidos por técnicas de indução por meio de controle de variáveis, não seria difícil constatar se realmente a organização hierárquica do trabalho é a mais eficiente e racional em comparação com uma organização horizontal e autogestionada do trabalho. Ainda assim, a dificuldade de se manter constante todas as outras variáveis, como quer crer o fazer científico da economia neoclássica e sua varinha de condão do *ceteris paribus*, e a rivalidade entre razão instrumental e razão substantiva torna tal empreendimento científico para além de absurdo. Mas a questão principal na qual tergiversa a reflexão não é essa.

Sem sombras de dúvidas, e desconsiderando o tropeço de Engels, considerar a autoridade tecnológica e a hierarquia como imutáveis é o mesmo que dar um fim a história, ou ainda, permanecer na pré-história. Por seu turno, se é verdade que sob o capitalismo as forças produtivas tiveram um desenvolvimento vultoso, a sua transformação em forças destrutivas coloca na agenda histórica a difícil tarefa da apropriação coletiva e consciente de suas determinações, que para além da determinação vertical do trabalho, deve ser a expressão do planejamento coletivo e autogerido decorrente das necessidades humanas orientadas pela produção qualitativa e sustentável de valores de uso. Deixar o curso do desenvolvimento científico e tecnológico de acordo com os imperativos do capital é o mesmo que brincar de roleta russa, tendo como alvo a espécie humana.

6 Educação, trabalho e capital

A inter-relação entre educação, trabalho e capital, constitui-se em uma teia de determinações e funcionalidades vitais para a reprodução do sistema. Nesta complexa tessitura histórica, cabe ressaltar, por um lado, que a educação cumpre funções estratégicas, seja enquanto processo de instrução e condicionamento ideológico, seja ainda enquanto esfera ampliada de realização e valorização do valor. Por outro lado, contudo, vale ressaltar que a negação da sua funcionalidade pode residir justamente na constituição de formas de

consciência de classe, uma vez que a transmissão de conhecimento e saberes pode pôr em movimento formas de consciência direcionadas ao horizonte de supra-sunção de todas as formas de antagonismos de classes.

A começar pela dimensão formal da educação, sem dúvida de suma importância, mas não a única, que ocorre por meio de organizações e instituições voltadas justamente para tal processo, a sua ligação com a manutenção e reprodução do sistema é nítida. Importante neste processo é desvendar como é construído o discurso legitimador, que por se encontrar na superfície salta aos olhos de forma imediata, conduzindo e ampliando o processo. Com efeito, não é raro ouvir discursos de que a educação é um meio de ascensão social, ou ainda, um fator produtivo de desenvolvimento econômico (SCHULTZ, 1973). Da mesma forma, o contrário também é colocado, ou seja, de que a falta de educação é a causa de grande parte das desigualdades sociais e regionais. Não é difícil perceber que se trata de um discurso de mérito, que responsabiliza o indivíduo, sendo o sistema capitalista *locus* de neutralidade. De acordo com Baran e Sweezy:

O igualitarismo da ideologia capitalista é uma de suas forças, e não pode ser ignorado levemente. Ensina-se aos jovens, desde a primeira infância, e por todos os meios concebíveis, que todos têm uma oportunidade igual, e que as desigualdades tão evidentes são resultado não de instituições injustas, mas de dotes pessoais superiores ou inferiores (BARAN & SWEEZY, 1966, p. 173-174).

Ainda no plano ideológico, Mészáros (2005) enfatiza a questão da internalização pelos indivíduos da legitimação, que se traduz no processo de construção de consensos, sobre a posição que lhes foi atribuída dentro, e a partir da estrutura hierárquica de trabalho. Com isso, a partir do controle exercido pelo capital e sua incontrolável força reprodutiva, torna-se inerente ao quadro de internalização que todos “devem adotar as perspectivas globais da sociedade mercantilizada como inquestionáveis limites individuais a suas aspirações pessoais” (MÉSZÁROS, 2005, p. 45). Com efeito:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

A educação informal, por sua vez, no quadro de internalização dos valores e de formação de “consensos” a serviço do capital também compõe parte fundamental do processo. Tendo em vista o tempo limitado da educação formal e seu acesso, não obstante ambos historicamente tenham aumentado, a indução à aceitação dos princípios reprodutivos dominantes e fundantes do sistema sociometabólico do capital ocorre nas mais diversas dimensões.

Na dimensão cultural, a ligação dos meios de comunicação de massa com os objetivos de reprodução do capital constitui importante mecanismo de produção de consenso. Se durante muito tempo os pais e a escola detinham praticamente o monopólio da transmissão da informação, com os avanços das forças produtivas relativas à comunicação e sua apropriação por grandes grupos econômicos, tal monopólio deixou de existir. Conforme aponta Motta:

É verdade que tudo isto continua a ocorrer. Todavia, as crianças são bombardeadas paralelamente por desenhos animados, filmes, anúncios, músicas, histórias em quadrinhos etc. que vão moldando mais uniformemente, de modo independente dos pais e da escola. A seleção da informação é, portanto, uma função que escapa da família e da escola. Essa seletividade ainda caracteriza o processo de transmissão de informação. Entretanto, ela agora é monopólio dos que detêm o controle da informação. Afirmar que alguém detém esse controle significa identificar esse alguém. Os meios de comunicação em massa estão em mãos de grandes grupos econômicos e do Estado, ou seja, da alta burguesia e da tecnocracia privada e estatal (MOTTA, 1986, p. 118-119).

Na dimensão produtiva, o divórcio entre o trabalhador e o fruto do seu trabalho e a divisão interna e hierárquica dos ofícios engendraram formas de subordinação que são naturalizadas como inerentes aos “avanços produtivos” e a organização social mais racional. Aqui, a internalização dos valores do sistema opera por meio da própria prática alienada, na ação isolada, onde “cada indivíduo” adota “como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema”, contribuindo assim para manter uma determinada “concepção de mundo” (MESZÁROS, 2006, p. 263-264).

Conforme Braverman (1987), o problema da internalização e/ou da adaptação do trabalhador à organização do trabalho é tão importante que tornou-se objeto de estudo durante o período de expansão das técnicas tayloristas de organização da produção, constituindo a chamada “escola de recursos humanos”, cujo objetivo, oculto sob o véu da satisfação no trabalho, era simplesmente o aumento da produtividade a partir de elementos como o ambiente de trabalho e as relações informais entre os indivíduos. Silva (2004) pontua que tal procedimento aliado às novas formas e instrumentos de gestão, das quais se destaca a “gestão participativa”, intensificam a submissão e internalização dos valores capitalistas por meio de

uma espécie de gestão da subjetividade, caracterizando a empresa capitalista como uma verdadeira agência educativa que “qualifica” os trabalhadores para o capital.

Mas a educação, para além de sua dimensão ideológica, seja na esfera formal das instituições escolares, seja nas diversas agências a serviço do capital, tem outro papel fundamental ainda dentro da dimensão produtiva, que é justamente proporcionar os conhecimentos necessários para a manutenção e reprodução do sistema. Por sua vez, a força de trabalho não pode ser vendida como veio ao mundo. Antes disso ela precisa ser desenvolvida e aperfeiçoada de acordo com as necessidades sócio-históricas do complexo produtivo.

Ainda que o processo de especialização do trabalho, ou desqualificação, aponte essencialmente para qualificações mais simples, enfim, que o direcionamento seja o do trabalho abstrato no seio da produção, não se pode negar que as contemporâneas corporações de ofícios e, o que seria mais justo, a concorrência entre trabalhadores, tenham engendrado mecanismos formais e credencialistas para a participação da força de trabalho na instituição mercado de trabalho. E é neste espaço que mais uma vez entra em cena o grande protagonista do sistema sociometabólico do capital, qual seja, o Estado.

Se, por um lado, a discussão sobre a substância e a magnitude quantificável do valor foi conduzida durante longo período distanciada do seu *locus* real, por outro, quando finalmente se chegou à conclusão sobre a essência do fenômeno, a saber, o trabalho humano, muitas discussões improdutivas ou talvez ideológicas também foram conduzidas sem se chegar a um consenso sobre o valor do trabalho, ou melhor, da força de trabalho. Decerto, da mesma maneira que a forma não é igual ao conteúdo, o valor nominal da força de trabalho e o valor real da força de trabalho não são sempre os mesmos. Nesse sentido, ainda que a concorrência entre trabalhadores seja um ponto de partida para se decifrar tal hieróglifo, tal busca, amparada pela oferta e demanda, só podia conduzir a conclusões singulares e particulares, e de nenhuma forma chegar à algum princípio universal abstrato.

Mas qual seria a determinação do valor da força de trabalho? De acordo com Marx, da mesma forma como todas as outras mercadorias, ou seja, de acordo com “a quantidade de trabalho necessária para a sua produção” (MARX, 1980a, p. 37). É importante ressaltar, que sendo a força de trabalho inerente ao homem, para que possa se desenvolver, antes de qualquer coisa, é preciso que o próprio homem se desenvolva e, como uma peça mecânica que se substitui facilmente por outra, reproduza a sua força de trabalho por meio de suas proles. Por seu turno, um dos fatores na determinação do valor da força de trabalho é justamente aquilo que mantém o trabalhador vivo, ou seja, sua subsistência. Entretanto:

Além disso, para o desenvolvimento de sua força de trabalho e aquisição de uma certa perícia, tem que gastar outra soma de valores. Para nosso objetivo, basta considerar o trabalho médio cujas despesas de formação e aperfeiçoamento representam grandezas ínfimas. Todavia, não posso deixar de aproveitar a ocasião para reconhecer que os custos de produção das forças de trabalho de qualidades diferem precisamente do mesmo modo que os valores das forças de trabalho empregadas nas diversas indústrias. [...]. Dentro do sistema do salário, o valor da força de trabalho determina-se como o de qualquer outra mercadoria. E como as diferentes espécies de trabalho têm valores distintos, ou seja, precisam de quantidades de trabalho diferentes para a sua produção, devem ter necessariamente preços diferentes no mercado do trabalho (MARX, 1980a, p. 46).

Não perdendo de vista que a questão principal, que neste momento diz respeito ao valor da força de trabalho e, principalmente, sobre os fatores que a compõem, a partir das colocações supracitadas algumas peças do quebra-cabeça podem ser vislumbradas. A primeira peça é que, retirada a questão relativa à concorrência, o valor da força de trabalho está estritamente ligado ao valor dos gêneros de subsistência. A segunda peça, e que mais interessa aqui, é que o valor da força de trabalho também está relacionado com os gastos relativos à formação e aperfeiçoamento.

Com essas duas peças é possível chegar à seguinte imagem: se o lucro do capitalista é uma dedução dos custos tanto em materiais quanto em salários do valor constituído pelo trabalhador, quanto menor for o gasto com o salário, maior será o lucro, pelo menos de forma imediata. Mas qual a relação desta tautologia econômica com as peças descritas acima, ou seja, subsistência e instrução? A resposta desta interrogação constitui-se em uma importante conexão na teia das inter-relações entre instrução e capital, pois amplia a visão a respeito da funcionalidade e produtividade da escola.

A resposta é a que se segue: se por um lado os gastos com subsistência e educação são conflitantes, ou seja, quando se põe em um falta no outro, e por outro o trabalhador priorizar necessariamente sua subsistência, e ainda para que haja reposição e manutenção da força de trabalho de acordo com os interesses do capital os dois gastos sejam necessários, tanto em subsistência quanto em instrução, a educação pública, por meio do Estado, surge como mecanismo imprescindível de desoneração por parte do capitalista na constituição de sua mercadoria mais valiosa, sua verdadeira galinha que bota ovos de ouro, pois é a única que cria valor, qual seja, a força de trabalho. Vejamos o processo de outra forma.

O valor da força de trabalho, conforme exposto, está relacionado com a quantidade de trabalho necessário para a sua produção, e se compõe de duas partes fundamentais: subsistência e educação. A subsistência abarca tanto gêneros de primeira necessidade para sua existência quanto para a sua prole, que por sua vez necessita de formação e aquisição de

certas “qualificações”. Se o salário pagar apenas o valor da subsistência física do trabalhador e da sua reprodução enquanto classe, este não terá condições de dar a formação à força de trabalho futura, ou seja, seus filhos, de acordo com as necessidades e circunstâncias sócio-históricas. É aqui que entra a funcionalidade do Estado e a instrução pública, pois desonera o trabalho, e por decorrência o capitalista, na formação da reprodução da classe trabalhadora e conseqüentemente do metabolismo do capital.

É importante ressaltar que a abstração realizada entre gastos com a reprodução da força de trabalho, necessária para a valorização do capital, não se restringe apenas às duas dimensões abordadas, quais sejam, subsistência e instrução. Dimensões como habitação, saúde, transporte, etc., também são determinantes na composição dos gastos com a manutenção e reprodução da força de trabalho. Contudo, tendo em vista a linha de raciocínio aqui desenvolvida, a reflexão lançada limita-se na relação entre instrução, salário e lucro.

Uma questão que suscita a partir das reflexões supracitadas é se o trabalho docente, no setor público, poderia ser considerado como produtivo, pois no setor privado a sua produção de excedente, ou de sobretrabalho, é nítida e não precisa de grandes reflexões. Sobre esta questão, entendemos que o fato do trabalhador docente não produzir um excedente produtivo, sua função de moldar o trabalhador para o mercado, ou seja, de formar a força de trabalho para o mercado, seja no aspecto ideológico ou de cariz instrucional, ainda que parcialmente, cumpre uma função fundamental para o sistema reprodutivo do capital.

Mas o investimento público em educação também apresenta outra funcionalidade relacionada à força de trabalho, que não diz respeito ao processo de formação, embora esteja totalmente relacionado a ele, e sim ao valor da força de trabalho constituída, ou seja, já formada como uma mercadoria pronta para ser consumida, ou o valor da força de trabalho pago realmente pelo capitalista por determinado período de tempo em uso, já que ele não paga pela sua formação diretamente. Notemos o processo mais de perto.

Tendo em vista que “a grandeza do valor de uma mercadoria varia na razão direta da quantidade e na inversa da produtividade do trabalho que nela se aplica” (MARX, 2006, p. 62), sendo o Estado mais produtivo na formação das “qualificações” necessárias, ou seja, atendendo à demanda capitalista e ao credencialismo institucionalizado, por efeito da lei marxiana, menor será o valor constituído pelo tempo de trabalho que foi necessário à formação da força de trabalho, ou seja, menor será o salário.

Tomemos um exemplo do raciocínio supracitado. Se o custo diferencial da força de trabalho de um engenheiro em relação a um trabalhador com formação de nível médio é a quantidade de tempo de trabalho/estudo realizada durante a jornada acadêmica e – não menos

importante, uma vez que o preço enquanto forma acabada do valor de troca e expressão do valor se constitui a partir da oferta e da demanda – a quantidade de engenheiros procurando emprego e as vagas ofertadas, quanto maior for o número de formados, seja pela produtividade relativa ou absoluta da escola, menor será o seu salário. Em se tratando de investimento público na educação, mais uma vez, o seu aumento significa, para o valor da força de trabalho, a sua desvalorização.

Não obstante as duas funcionalidades do investimento público na educação, a saber, a desoneração do capital na formação da força de trabalho e a desvalorização da força de trabalho em virtude da produtividade absoluta e relativa da escola sejam vitais para a formação sócio-histórica capitalista, na outra ponta do ciclo de produção do capital, ou seja, na circulação, o investimento público também apresenta grande funcionalidade. É que o valor para se valorizar precisa, fundamentalmente, se realizar enquanto valor de troca, não obstante seu valor de uso apenas seja colocado em movimento enquanto veículo do valor; e os serviços escolares em sentido ampliado cumprem parte considerável deste processo. Conforme síntese de Braverman sobre a funcionalidade do sistema escolar:

Não podemos desdenhar o impacto econômico imediato do sistema escolar ampliado. Não apenas o dilatamento do limite de escolaridade limita o aumento de desemprego reconhecido, como também fornece emprego para uma considerável massa de professores, administradores, trabalhadores em construção e serviços etc. Ademais, a educação tornou-se uma área imensamente lucrativa de acumulação do capital para a indústria de construção, para uma multidão de empresas subsidiárias. Por todas essas razões, [...] o fechamento de um único segmento de escolas por um período de semanas é bastante para criar uma crise social na cidade em que isto acontece. As escolas, como babás de crianças e jovens, são indispensáveis para o funcionamento da família, da estabilidade da comunidade e ordem social em geral (embora elas preencham mal essas funções) Numa palavra, já não há lugar para o jovem na sociedade a não ser na escola (BRAVERMAN, 1987, p. 372).

Como pôde ser observado, a escola e sua complexa rede de suprimentos e serviços, que vai desde o material didático à merenda escolar, tem se tornado uma instituição social que desempenha múltiplas funções para além de sua função primordial que é justamente formar cidadãos e força de trabalho “qualificada” para o desenvolvimento social. É interessante que Keynes, extremamente preocupado em encontrar mecanismos de ajuste entre produção e consumo, já que nem toda produção é consumida, não tenha visto nos serviços escolares um bom mecanismo de criação de demanda efetiva.

Ainda a respeito dos objetivos reais das instituições escolares, que em última instância culminariam justamente na emancipação humana e não apenas na sua reprodução, o primeiro

deles, a formação de cidadãos, dado as forças “extra” escolares do capital que atuam formalmente e informalmente por meio de mecanismos de internalização de valores e consensos a serviço do capital, parece estar comprometido. Já o segundo, o de qualificar para o desenvolvimento social, dado processo de especialização do trabalho, resultante da apropriação e direcionamento da ciência e da tecnologia para a valorização do valor e reprodução da estrutura hierárquica de comando do capital, somente faz sentido dado o credencialismo cristalizado nos diplomas escolares e a disputa por uma vaga de emprego, onde quem tem mais capital humano, tem a vantagem sobre os concorrentes.

Mas como todo processo de afirmação tem a sua negação, ainda que a instrução pública apresente múltiplas funcionalidades que estão presentes nas três principais dimensões de materialização do poder, a saber, o político, o ideológico e o econômico, as santas contradições se fazem presentes, e como sementes que guardam em potência uma árvore, precisam ser geminadas. O importante desta analogia é que da mesma forma que uma árvore não se desenvolve em ambientes impróprios, a educação que visa a transformação social, sem estar articulada com uma complexa rede conscientemente constituída que abarque os processos econômicos e políticos do metabolismo social é apenas uma potência sem ato.

É por isso que a educação só pode ser entendida dialeticamente. Por um lado, é um importante mecanismo de transmissão de conhecimentos e internalização de valores necessários à manutenção do metabolismo do sistema sócio-reprodutivo. Por outro, enquanto processo de transmissão do conhecimento histórico e significativo acumulado, é instrumento de conscientização e emancipação, pois possibilita o entendimento do presente e das lutas históricas.

Na dinâmica desse atrito, de interpenetração de contrários e de negação da negação, é importante evidenciar que tanto no espaço das organizações burocráticas *lato sensu*, como no espaço da educação formal *stricto sensu*, há determinantes e um conjunto de elementos que criam e reproduzem as ideologias dominantes, como também há reações a esse *status quo*, algumas pontuais ou mesmo desesperadas, outras que avançam em consciência crítica e em projetos estruturantes de maior alcance, formando e constituindo todo um patrimônio de lutas, experiências e conhecimento teórico na perspectiva da emancipação social.

Cabe aqui ressaltar que a emancipação social, antítese por excelência da alienação social, só faz sentido quando entendida enquanto questão objetiva, e não apenas subjetiva. Nesse sentido, não se pode falar em emancipação fora do mundo do trabalho, fora do *locus* de reprodução material da vida humana, pois ainda que o domínio humano sobre as forças ocultas da natureza seja pleno, e estas sejam postas a seu serviço, o planejamento consciente e

sustentável das reais necessidades humanas é tarefa humana e histórica, e não fruto de seres e leis metafísicas. Nesse processo é a ação que gera a consciência. A consciência de classe só pode ser fruto de um movimento coletivo que culmine de uma consciência coletiva. É por isto que a educação não pode ficar suspensa no ar, como coloca Mészáros. Em síntese:

Uma concepção oposta e efetivamente articulada numa educação para além do capital não pode ser confinada a um limitado número de anos na vida dos indivíduos mas, devido a suas funções radicalmente mudadas, abarca-os a todos. A “auto-educação de iguais” e a “autogestão” da ordem social reprodutiva” não podem ser separadas uma da outra. A autogestão – pelos produtores livremente associados – das funções vitais do processo metabólico social é um empreendimento progressivo – e inevitavelmente em mudança. O mesmo vale para as práticas educacionais que habilitem o indivíduo a realizar essas funções na medida em que sejam redefinidas por eles próprios, de acordo com os requisitos em mudança dos quais eles são agentes ativos. A educação, nesse sentido, é verdadeiramente uma educação continuada. Não pode ser “vocacional” (o que em nossas sociedades significa o confinamento das pessoas envolvidas a funções utilitaristas estreitamente predeterminadas, privadas de qualquer poder decisório), tampouco “geral” (que deve ensinar aos indivíduos, de forma paternalista, as “habilidades do pensamento”). Essas noções são arrogantes presunções de uma concepção baseada numa totalmente insustentável separação das dimensões prática e estratégica. Portanto, a “educação continuada”, como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática significativa da autogestão. Ela é parte integral desta última, como representação no início da fase de formação na vida dos indivíduos, e, por outro lado, no sentido de permitir um efetivo feedback dos indivíduos educacionalmente enriquecidos, com suas necessidades mudando corretamente e redefinidas de modo equitativo, para a determinação global dos princípios orientadores e objetivos da sociedade (MÉSZÁROS, 2005, p.74-75).

Por fim, tendo em vista que uma transformação social radical deve ser acompanhada por uma educação transformadora, logo por políticas voltadas e estrategicamente constituídas para tal propósito, e não apenas de cunho legitimador e reproduzidor do sistema alienante que é o sistema do capital *lato sensu*, é preciso conduzir as abstrações realizadas até aqui para formas mais concretas que deem sustentabilidade para as reflexões sobre as políticas, os desdobramentos para a classe trabalhadora e, em especial, o professor. Assim, faze-se necessário o entendimento sobre as formas concretas de instituições políticas do capital em sua formação sócio-histórica capitalista, ou seja, as formas do Estado capitalista e as políticas que cercam o objeto em estudo, o trabalho docente na educação a distância.

SEGUNDA PARTE: O ESTADO CAPITALISTA E A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Introdução

Nesta seção discutimos a constituição da política para o ensino superior a distância a partir das determinações sociais, econômicas e tecnológicas concretizadas na instituição Estado capitalista.

Uma vez que consideramos que a função primordial da instituição Estado capitalista é a manutenção do sistema sociometabólico do capital, partimos da análise dialética entre os fatores estruturais, configurados nas formas históricas do complexo produtivo, com as formas concretas do Estado capitalista. Assim, buscamos entender o Estado contemporâneo a partir da reestruturação produtiva, para a qual a flexibilidade produtiva e contratual constituem a linha condutora das modificações nas ações do Estado.

1 O Estado Neoliberal e a reestruturação produtiva

Parece haver um consenso entre grande parte dos intelectuais sobre um ponto de ruptura entre os anos de 1970 e 1980. No cenário brasileiro, mesmo autores de matrizes teóricas divergentes, como os liberais Luis Carlos Bresser Pereira (2008) e Fernando Henrique Cardoso (2008), e marxistas como Ricardo Antunes (2006) e Giovanni Alves (2005), apontam para uma descontinuidade qualitativa nesse período em suas construções teóricas.

No aspecto político, parece também ser consenso que as primeiras mudanças desencadeadas começam a ser constituídas – ou a ascensão das políticas neoliberais – a partir de 1979, com a vitória de Margareth Thatcher, na Grã-Bretanha, e de Ronald Reagan nos Estados Unidos. No plano econômico, há um relativo consenso que o ponto de inflexão se localiza na crise do petróleo de 1973/74 e de 1979, quando o barril saiu da casa dos 3 (três) dólares e passou a valer 26 dólares (GOUNET, 2002).

Ainda que possam existir outros pontos de similitudes e convergências em leituras sobre aquele cenário, as explicações sobre as mudanças decorridas são diametralmente opostas. Por um lado, o Estado foi eleito o grande vilão, ineficiente e burocrático (BRESSER PEREIRA, 2008; CARDOSO, 2008). Por outro, a explicação se concentra em uma crise

estrutural com raízes mais profundas do que a simples ingerência do aparelho estatal (ALVES, 2005; ANTUNES, 2006; HARVEY, 2005; MÉSZÁROS, 2002; GOUNET, 2002).

Por ora, o importante é ter claro que até mesmo para alguns liberais o processo de neoliberalização se deu a partir da crise instalada nos anos de 1970, crise esta que colocou em xeque o então chamado Estado de bem-estar social, que havia se constituído no pós-guerra nos principais países do centro capitalista (ANTUNES, 2006; HARVEY, 2005).

De forma imediata, o neoliberalismo representa uma volta ao Estado liberal, que teria reinado ou sido hegemônico desde as primeiras monarquias constitucionais até a grande depressão dos anos de 1920, culminando no *crash* de 1929. Assim, é comum a associação do neoliberalismo com o liberalismo econômico pregado pelos economistas clássicos e neoclássicos, sendo a volta da famosa “mão invisível” do mercado como mecanismo de coordenação da produção material da sociedade o corolário ilustrativo dessa associação. Estado mínimo, globalização e democracia política também fazem parte dos chavões encontrados no senso comum.

Não obstante algumas dessas colocações terem um fundo de verdade, elas escondem muito mais do que clareiam. Ainda que se possa enxergar uma diminuição do Estado, decorrentes dos superávits fiscais, principalmente a partir dos ajustes estruturais, não é preciso muito esforço para concluir que a não intervenção do Estado na economia não passa de uma falácia. Mesmo antes da atual crise dos anos de 2008, os gastos diretos e indiretos dos Estados na economia têm se mantido constantes, quando não aumentaram (BARAN & SWEEZY, 1966; HARVEY, 2005). Mas então, o que estaria diminuindo?

Mínimo para o social e máximo para o capital. Esta seria a resposta mais adequada, de acordo com a literatura consultada (ALVES, 2005; ANTUNES, 2006, HARVEY, 2005; MÉSZÁROS, 2002). Conforme Prado (2005), no neoliberalismo a atuação do Estado não é economicamente passiva, como costuma ser posta pelo senso comum. “Ele deve ser um agente econômico ativamente passivo” (PRADO, 2005, p. 135). Mas o que seria um Estado “ativamente passivo”?

Deve ser, pois, um Estado que cria ativamente as condições para a acumulação de capital, que protege os monopólios das crises econômicas, que enfraquece o poder dos sindicatos de trabalhadores assalariados, que despoja os trabalhadores da seguridade social, que privatiza as empresas públicas, que transforma a oferta de bens públicos (como as estradas, os portos, etc.) em serviços mercantis, que não só levanta, enfim, os obstáculos ao funcionamento dos mercados e das empresas, mas é capaz de criar as condições para que estas últimas operem de modo criativo (PRADO, 2005, p. 131-135).

De acordo com Harvey (2005, p. 12), “o neoliberalismo é uma teoria das práticas políticas” que busca preservar e criar liberdades e estruturas institucionais que visem garantir e proporcionar um ambiente apropriado para as práticas capitalistas em nível cada vez mais global. Liberdade, neste contexto, pode ser entendida como:

Liberdade por parte da empresa para despedir uma parte de seus empregados, sem penalidades quando a produção e a venda diminuem; liberdade, para a empresa, quando a produção necessite, de reduzir o horário de trabalho ou de recorrer a mais horas de trabalho, repetidamente e sem aviso prévio; faculdade por parte da empresa de pagar salários reais baixos do que a paridade de trabalho, seja para solucionar negociações salariais, seja para que ela possa participar de uma concorrência internacional; possibilidade de a empresa subdividir a jornada trabalho em dias e semana de sua conveniência, mudando os horários e as características (trabalho por turno, por escala, em tempo parcial, horário flexível, etc.); liberdade para destinar parte de sua atividade a empresas externas; possibilidade de contratar trabalhadores em regime de trabalho temporário, de fazer contratos por tempo parcial, de um técnico assumir um trabalho por tempo determinado, subcontratado, entre outras figuras emergentes do trabalho atípico, diminuindo o pessoal efetivo a índices inferiores a 20% do total da empresa (VASAPOLLO, 2005, p. 27-28).

Face ao colocado, tem-se claro que a liberdade essencialmente vislumbrada pelo neoliberalismo e, de forma geral, pela ideologia liberal, está concentrada nos desimpedimentos à reprodução ampliada do capital. Liberdade que pode ser entendida como “negativa”, pois se concentra na ausência de impedimentos formais e restrições a um indivíduo ou instituição (MONTAÑO, 2003).

É assim a liberdade de fazer contratos e de reificar tudo que é passível de troca. Troca esta que deve ser cada vez mais rápida e com maior alcance, para que assim se produza mais e em escala ampliada. Encontra-se aqui o fundamento da dita “globalização” e seu grande interesse pelo desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação. Um mundo que se torna mais simétrico para as relações capitalistas.

Essas tecnologias comprimiram a crescente densidade das transações de mercado tanto no espaço como no tempo; produziram uma expansão particularmente intensa do que denominei alhures “compreensão do tempo-espaço”: quanto mais ampla a escala geográfica (o que explica a ênfase na “globalização”) e quanto mais curtos os períodos de tempo dos contratos de mercado, tanto melhor (HARVEY. 2005, p. 13).

Colocado isto e trilhando na dimensão superestrutural da própria superestrutura, como apontaria Mézáros (2002), seria oportuno perguntar onde estariam as raízes ideológicas do processo de neoliberalização, ou seja, como esse processo se tornou hegemônico no campo das ideias.

De acordo com Harvey (2005), a agitação em torno das ideias neoliberais começou antes mesmo da crise que colocou em xeque o chamado Estado de bem-estar social, ou como prefere o autor, o liberalismo embutido – uma vez que, embora caracteriza-se por uma rede de proteção social, em momentos necessários restringiu mais os avanços dos trabalhadores do que possibilitou a sua efetiva cristalização. As origens do processo de neoliberalização podem ser encontradas já em 1947, quando Friedrich Von Hayek, Milton Friedman e Karl Popper criaram a Sociedade Monte Pelegrino (HARVEY, 2005). De acordo com a declaração de fundação da sociedade:

Os valores centrais da civilização se acham em perigo. Em grandes extensões da superfície da terra, as condições essenciais da dignidade e da liberdade humanas já desapareceram. Noutras palavras, acham-se sob a constante ameaça do desenvolvimento das atuais tendências políticas. A posição do indivíduo e o grupo autônomo se acham progressivamente solapados por avanços do poder arbitrário. Mesmo o mais precioso bem do Homem Ocidental, a liberdade de pensamento e reflexão, encontra-se ameaçado pela disseminação de credos que, reivindicando o privilégio da tolerância quando em posição minoritária, buscam apenas galgar uma posição de poder a partir da qual possam suprimir e obliterar todas as concepções que não são sua. O grupo sustenta que esses desenvolvimentos vêm sendo promovidos pela ascensão de uma concepção de história que nega todos os padrões morais absolutos e de teorias que questionam o caráter desejável do regime de direito. Ele sustenta ainda que esses desenvolvimentos vêm sendo promovidos por um declínio da crença na propriedade privada e no mercado competitivo; porque, sem o poder e a iniciativa difusos associados e essas instituições, torna-se difícil imaginar uma sociedade em que se possa efetivamente preservar a liberdade (*apud* HARVEY, 2005, p. 29).

Como pode ser observado, na declaração da fundação existia uma forte preocupação com a intervenção política na economia, o que epistemologicamente pressupõe uma separação teórica e prática de economia e política. O corolário de tal separação pode ser visto no que Marx já chamava de fetiche. A mercadoria, célula fundamental do sistema capitalista é então concebida como fruto de um processo técnico e não de uma relação social, logo, produto de uma relação política. Para os fundadores, tratava-se da defesa da liberdade, e somente a liberdade de mercado como mecanismo de coordenação podia garanti-la. Tem-se que:

É importante não confundir a oposição a essa espécie de planejamento com uma dogmática atitude de *laissez-faire*. A doutrina liberal é a favor do emprego mais efetivo das forças da concorrência como um meio de coordenar os esforços humanos, e não de deixar as coisas como estão. Baseia-se na convicção de que, onde exista a concorrência efetiva, ela sempre se revelará a melhor maneira de orientar os esforços individuais. Essa doutrina não nega, mas até enfatiza que, para a concorrência funcionar de forma benéfica, será necessária a criação de uma estrutura legal

cuidadosamente elaborada, e que nem as normas legais existentes, nem as do passado, estão isentas de graves falhas. Tampouco deixa de reconhecer que, sendo impossível criar as condições necessárias para tornar efetiva a concorrência, seja preciso recorrer a outros métodos capazes de orientar a atividade econômica. Todavia, o liberalismo econômico é contrário à substituição da concorrência por métodos menos eficazes de coordenação dos esforços individuais. E considera a concorrência um método superior, não somente por constituir, na maioria das circunstâncias, o melhor método que se conhece, mas, sobretudo por ser o único método pelo qual nossas atividades podem ajustar-se umas às outras sem a intervenção coercitiva ou arbitrária da autoridade. Com efeito, uma das principais justificativas da concorrência é que ela dispensa a necessidade de um "controle social consciente" e oferece aos indivíduos a oportunidade de decidir se as perspectivas de determinada ocupação são suficientes para compensar as desvantagens e riscos que a acompanham (HAYEK, 1990, p. 62-63).

Não obstante possa ser visualizado nas palavras de Hayek que “sendo impossível criar as condições necessárias para tornar efetiva a concorrência, seja preciso recorrer a outros métodos capazes de orientar a atividade econômica”, o cerne de sua construção teórica é que todas as formas de intervenção são sempre passos rumo à servidão, uma restrição da liberdade. Assim, sua crítica não se dá apenas às formas totalitárias, como o nazismo e o socialismo real, mas também às políticas keynesianas que naquele momento histórico já estavam em gestão. Conforme Montañó:

Hayek, como os neoliberais, acusa o keynesianismo de desvirtuar os princípios liberais, planejando centralmente a vida dos cidadãos, mediante a intervenção estatal no mercado, limitando assim a liberdade econômica e política dos indivíduos. Seria preciso recuperar tais princípios como fundamentais para a retomada do caminho da liberdade e do desenvolvimento econômico (MONTAÑO, 2003, p. 84-85).

No que diz respeito à igualdade a questão não é diferente. Esta é tratada apenas nos aspectos formais. Toda forma de buscar a igualdade, por meio de intervenção política, seria sempre um passo rumo à servidão. Ainda que se possa encontrar em seu construto teórico alguns direcionamentos sobre políticas sociais – essencialmente assistencialistas –, as respostas para as mazelas sociais devem ser promovidas pelo próprio mercado e, talvez em maior grau, por entidades assistencialistas fundadas para este fim.

Reivindicação de igualdade material (dos defensores da justiça social) provavelmente se baseia, muitas vezes, na crença de que as desigualdades existentes são fruto da decisão de alguém; crença que seria inteiramente errônea numa ordem de mercado genuína [...]. O grande problema é determinar se essa nova reivindicação de igualdade não conflita com a igualdade das normas de conduta que o governo deve aplicar a todos numa sociedade livre [...]. Um governo que vise a assegurar a seus cidadãos

posições materiais iguais [...] teria de tratá-los muito desigualmente (HAYEK *apud* MONTAÑO, 2005, p. 82-83).

Como pode ser observado, além de Hayek fazer uma clara oposição entre igualdade formal e substantiva, privilegiando a primeira, a sua construção teórica parte de pressupostos idealistas. Pois apostar todas as fichas em um mercado genuíno, logo perfeito e livre de monopólios e oligopólios, é partir do mundo das ideias e não da realidade concreta. A dinâmica capitalista tem mostrado que a concentração do capital é uma consequência da própria competição, ou seja, da própria prática daquilo que seriam as leis “naturais” do mercado.

Mas as mudanças com o processo de neoliberalização não se deram apenas nos planos ideológico e político. A base material também foi alterada. Com a reestruturação produtiva e sua “nova” organização do trabalho, sem dúvida um dos principais remédios encontrados pelo capital na busca de sua valorização, os antagonismos de classe e as contradições do sistema se tornaram ainda mais evidentes. A busca por flexibilidade e por vantagens comparativas realizadas pelo capital mudou a forma verticalmente organizada da produção, tendo como resultado arranjos organizacionais atomizados que se localizam espalhados pelo globo.

Face à essa “nova” organização do complexo produtivo, e tendo em vista a inter-relação dinâmica do tripé capital, trabalho e Estado, para que se possa compreender as mudanças que determinaram as políticas neoliberais, é preciso conhecer melhor as formas organizacionais e superestruturais que lhe são anteriores, ou seja, historicizar as relações produtivas e a atuação das instituições, principalmente do Estado.

Assim, a próxima seção busca entender as principais formas organizacionais no período que abrange a queda do chamado Estado liberal e ascensão do Estado de bem-estar social, sua crise e as modificações que se originaram conjuntamente com as políticas neoliberais.

2 Do Estado liberal à queda do Estado de bem-estar social: determinações e implicações na organização do complexo reprodutivo

O capitalismo liberal, caracterizado pela liberdade econômica e não intervenção dos Estados nos assuntos econômicos, seguiu forte até o final do século XIX e início do século XX, quando conheceu sua primeira grande crise nos anos 1929, conhecida como crise da Bolsa de Nova York ou simplesmente crise de 29. (HOBSBAWM, 1995).

Antes de expor algumas explicações sobre os motivos que levaram o Estado liberal e o sistema capitalista à crise, cita-se aqui, primeiro, o otimismo do Presidente dos Estados Unidos, Calvin Coolidge, em sua mensagem ao Congresso, na data de 4 de dezembro de 1928:

A grande riqueza criada por nossa empresa e indústria, e poupada por nossa economia, teve a mais ampla distribuição entre nosso povo, e corre como um rio a servir à caridade e aos negócios do mundo. As demandas da existência passaram do padrão da necessidade para a região do luxo. A produção que aumenta é consumida por uma crescente demanda interna e um comércio exterior em expansão. **O país pode encarar o presente com satisfação e prever o futuro com otimismo** (*apud* HOBBSAWM, 1985, p. 90, grifos nossos).

Conforme coloca Hobsbawm (1985), antes da Grande Depressão – 1929-1933 – havia um consenso entre os homens de negócio esclarecidos, assim como entre muitos economistas e historiadores, dos quais se destaca Schumpeter (1982), que o desenvolvimento econômico se dava por ciclos ou ondas de expansão e de queda.

Contudo, com a Grande Depressão que foi sentida pelo menos em todos os “lugares que homens e mulheres se envolviam ou faziam uso de transações impessoais de mercado” pela primeira vez na história, as flutuações apresentavam grande risco para o sistema capitalista, contrariando a ideia de ciclos “naturais” de desenvolvimento (HOBBSAWM, 1985, p. 91). Mas quais seriam os motivos que levaram à Grande Depressão? Por que a economia mundial estava estagnada naquela ocasião?

Muitas respostas surgiram para explicar as principais causas da Grande Depressão, que partiam desde fatores políticos a fatores econômicos. Até mesmo o Estado era visto como culpado por alguns, mas no caso, justamente por sua passividade nos assuntos econômicos. Mas para Hobsbawm (1985), as principais causas podiam ser resumidas e concentradas em duas linhas explicativas: a auto-suficiência da maior economia do mundo e a falta de demanda para os produtos industrializados. No que diz respeito à primeira linha explicativa:

O sistema mundial, pode-se argumentar, não funcionou porque, ao contrário da Grã-Bretanha, que fora o centro antes de 1914, os EUA não precisavam muito do resto do mundo, e portanto, outra vez ao contrário da Grã-Bretanha, que sabia que o sistema de pagamentos mundiais se apoiava na libra esterlina e cuidava para que ele permanecesse estável, os EUA não se preocuparam em agir como estabilizador global (HOBBSAWM, 1985, p. 104).

A segunda linha explicativa da Grande Depressão estaria na não-geração, por parte das grandes economias mundiais, de demanda suficiente para acompanhar uma expansão

duradoura e sustentável. O que ocorreu foi que a demanda de massa não conseguiu acompanhar a produção em massa, já pautada em princípios taylorista-fordistas, tendo como resultado uma superprodução e especulação financeira (HOBSBAWM, 1985).

De acordo com Hobsbawm (1985), tal crise foi acentuada pelo remédio de costume utilizado contra a falta de demanda, qual seja, a expansão do crédito ao consumidor. O autor ressalta ainda que os efeitos do dito remédio foram colaterais, pois antes mesmo do Grande *Crash*, os bancos atingidos pela especulação imobiliária já estavam sobrecarregados de dívidas não salgadas.

O que tornava a economia tão mais vulnerável a esse *boom* de crédito era que os consumidores não usavam seus empréstimos para comprar bens de consumo tradicional, que mantêm corpo e alma juntos, e têm portanto muito pouca variação: alimentação, roupas e coisas semelhantes. [...] Em vez disso, os consumidores compravam os bens supérfluos da moderna sociedade de consumo que os EUA, mesmo então já iniciavam. Mas a compra de carros e casas podia ser adiada, e, de qualquer modo, eles tinham e têm uma elasticidade-renda de demanda muito maior (HOBSBAWM, 1985, p. 105).

Assim, tendo em vista que os salários durante os anos de 1920 estavam estagnados e os lucros tinham crescido desproporcionalmente, a falta de demanda se deu onde a economia mais crescia, ou seja, nos bens supérfluos. Pois a renda dos trabalhadores estava se direcionando cada vez mais aos bens de primeira necessidade, necessários à sua própria subsistência. A consequência foi que:

A produção de automóveis nos EUA caiu para a metade entre 1929 e 1931, ou, num nível mais baixo, a produção de discos para pobres (discos “raciais” e de jazz dirigidos ao público negro) praticamente cessou por algum tempo (HOBSBAWM, 1985, p. 105).

Outra questão levantada por Hobsbawm (1985), era que na fase da Grande Depressão a economia de livre competição do século XIX já não existia, sendo esta uma época “em que a economia era cada vez mais dominada por imensas corporações que tornavam balela o termo ‘perfeita competição’” (HOBSBAWM, 1985, p. 107). Por sua vez, o liberalismo já “estava morto, ou parecia condenado”, e como resposta, três opções competiam pela “hegemonia intelectual-política” (HOBSBAWM, 1985, p. 111).

Uma delas era o comunismo marxista, uma vez que as teorias de Marx, principalmente sobre sua previsão da crescente concentração de capital e proletarização dos trabalhadores, pareciam estar se concretizando, e de maneira impressionante, a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) parecia inume a crise (HOBSBAWM, 1985).

A segunda resposta seria um capitalismo privado de sua crença na otimização do livre mercado, do *laissez faire*, “e reformado por uma espécie de casamento não oficial ou ligação permanente com a moderada social-democracia de movimentos trabalhistas não comunistas” (HOBSBAWM, 1985, p. 111), opção esta que se tornou hegemônica nos países do centro capitalista.

A terceira possível resposta à crise teria sido o nazi-facismo. Este “se mostrava hostil às teorias neoclássicas do liberalismo econômico” e queria se livrar do desemprego a qualquer custo (HOBSBAWM, 1958, p.112). Assim:

Cuidou da Grande Depressão, deve-se dizer, rápida e de maneira mais bem-sucedida que qualquer outro (os resultados no fascismo são menos impressionantes). Contudo, esse não foi o seu grande apelo numa Europa que perdera em grande parte o rumo. Mas, à medida em que crescia a maré do fascismo com a Grande Depressão, tornava-se cada vez mais claro que na Era da Catástrofe não apenas a paz, a estabilidade social e a economia, como também as instituições políticas e os valores intelectuais da sociedade liberal burguesa do século XIX entraram em decadência ou colapso (HOBSBAWM, 1985, p. 112).

Conforme a história demonstrou, no período seguinte à grande crise as três opções se realizaram, cada qual com suas especificidades. Mas uma coisa se manteve presente entre ambas: o controle da reprodução sociometabólica pelo capital, o que resultava sempre em relações sociais de subordinação. A explicação é que a estrutura hierárquica de trabalho, em ambas as experiências históricas, continuou a existir, até mesmo no dito “socialismo real”, que conforme coloca Mészáros (2007), foi uma estrutura pós-capitalista, mas que de nenhuma forma conseguiu ir para além do capital.

Nos anos que se seguiram, o capitalismo já caracterizado como monopolista, criou uma situação na “qual a expansão das atividades estatais imediatas na Economia não mais podiam ser evitadas” (BRAVERMAN, 1987, p. 243). Conforme Braverman (1987), as razões para a aludida situação podiam ser entendidas sob quatro ângulos gerais.

O primeiro era que o capitalismo monopolista tende a gerar um excedente econômico maior do que pode absorver. Como consequência desse fato, ele se tornou vulnerável à desordem em seu funcionamento geral, ocorrendo “formas de estagnação, grave depressão, assinaladas por desemprego e capacidade ociosa das fábricas”, o que acabava resultando em superprodução e subconsumo (BRAVERMAN, 1987, p. 243).

Assim, se o problema era de subconsumo, ou ainda, falta de demanda efetiva, uma das soluções encontradas era que os gastos governamentais deveriam ser ampliados para preencher a lacuna deixada pela falta de demanda. Vale ressaltar que tal política e visão sobre

a atuação do Estado, não obstante já fossem discutidas anos antes da crise, só se tornou uma doutrina universalmente aceita devido à prolongada depressão dos anos de 1930, “crise cuja resolução não foi absolutamente espontânea e ameaçou a existência do capitalismo em âmbito mundial” (BRAVERMAN, 1987, p. 243).

O segundo se dava pela internacionalização do capital – no que concerne à mercados, matérias-primas e investimentos – que criou uma “situação de concorrência econômica que trouxe consigo os confrontos militares entre os países capitalistas” (BRAVERMAN, 1987, p. 243). Conforme esclarece Braverman (1987):

Nessa situação o conceito tradicional de um estabelecimento de paz militar, suplementado por mobilização para a guerra em caso de necessidade, de fato deu lugar, devido às crises intermitentes criadas inerentemente nas necessidades militares, a uma mobilização permanente para a guerra como aspecto comum. Isto, misturado com a necessidade de uma garantia governamental da “demanda efetiva”, proporcionava uma forma de absorção do excedente econômico aceitável pela classe capitalista (BRAVERMAN, 1987, p. 243).

O terceiro ângulo seria que nos países capitalistas, a miséria e a consequente insegurança se tornaram aspectos comuns na vida social, e aumentaram de tal forma que as filantropias privadas não conseguiam controlá-las. Por sua vez, conforme a miséria ia aumentando e se concentrando nas grandes cidades, ameaçando a estrutura social, cabia ao governo a intervenção para manter a vida e aliviar a insegurança. Era necessário conter uma possível agitação política criando assim uma esfera de bem-estar para a população em geral, pois o espectro do socialismo e os movimentos revolucionários eram mobilizados por tais situações, sendo então, necessário controlá-las (BRAVERMAN, 1987).

O último ponto de vista seria que com a “rápida urbanização da sociedade e o aceleração do ritmo da vida econômica e social, a necessidade de outros serviços governamentais aumentou” (BRAVERMAN, 1987, p. 243). Assim, muitas das funções, principalmente no que concerne à estrutura ocupacional – como, por exemplo, a educação –, que não eram institucionalizadas, começaram a ser institucionalizadas de acordo com as necessidades do próprio capitalismo monopolista.

E isso não se deu apenas nas áreas ocupacionais. A intervenção governamental tornou-se cada vez mais ampla – saúde pública, serviço postal, polícia, assistência social etc. – e com cifras crescentes. Conforme a tabulação de Baran e Sweezy, o percentual dos gastos governamentais em relação ao PNB – Produto Nacional Bruto – teve um aumento de quase 300% entre 1929 e 1961.

Tabela 1 – Gastos governamentais dos Estados Unidos de 1903 a 1961 (Em bilhões de dólares)

Anos	Produto Nacional Bruto (PNB)	Total do Dispêndio do Governo	Percentual dos gastos governamentais em relação ao PNB
1903	23,0	1,7	7,4
1913	40,0	3,1	7,7
1929	104,4	10,2	9,8
1939	91,1	17,5	19,2
1949	258,1	59,5	23,1
1959	482,1	131,6	27,3
1961	518,7	149,3	28,8

Fonte: Baran & Sweezy (1966, p. 150).

De acordo com os dados da Tabela 1, é possível afirmar que a política de gastos do Estado americano se manteve crescente durante a primeira metade do século passado. Contudo, é a partir da crise de 1929, ou seja, da crise de demanda, que tais gastos são intensificados.

Com uma crise a ser resolvida e com as ideias de Keynes no ar, a intervenção do Estado como medida de alavancar a economia, principalmente por meio de obras públicas e financiamentos por meio de déficits públicos, marcou as décadas seguintes, proporcionando muito progresso e acumulação aos capitalistas, sendo não por acaso considerada a era de ouro do capitalismo. Não obstante isso seja verdadeiro, é importante ressaltar que a explosão da Segunda Guerra mundial teve um importante papel na criação de demanda efetiva para o capital.

Foi sem dúvidas na área das compras defensivas que ocorreu maior expansão. [...] A absorção maciça do excedente em preparativos militares foi o fator chave da história econômica dos Estados Unidos, no pós-guerra. Cerca de seis ou sete milhões de trabalhadores, ou mais de 9% da força de trabalho, dependem hoje, em seus empregos, do orçamento militar. Se as despesas militares fossem novamente reduzidas às proporções anteriores à Segunda Guerra Mundial, a economia norte-americana voltaria a um Estado de depressão profunda, caracterizada por taxas de desemprego de 15% e mais, como ocorreu na década de 1930 (BARAN & SWEEZY, 1966, p. 156-157).

De acordo com Baran e Sweezy (1966), os gastos com a guerra foram muito mais eficientes que o *New Deal*⁹ dos anos de 1930. Uma das razões é que o dispêndio governamental, ainda que tivesse como objetivo a estabilidade do sistema, era limitado por interesses privados díspares. Em outras palavras, o limite das ações e intervenções do governo era dado pelas dimensões onde o capital buscava sua valorização. Qualquer tentativa de ultrapassar tais limites acabava sendo uma afronta à livre iniciativa e a liberdade.

Assim, foi por meio de uma complexa e contraditória onda de gastos com obras sociais e destruição por meio de guerras que o capitalismo – é importante ressaltar, em alguns países no globo – vivenciou seus melhores momentos.

Bens e serviços antes restritos a minorias eram agora produzidos para um mercado de massa, [...]. O que antes era um luxo tornou-se o padrão do conforto desejado, pelo menos nos países ricos: a geladeira, a lavadora de roupas automática, o telefone. [...] Em suma, era agora possível o cidadão médio desses países viver como só os muitos ricos tinham vivido no tempo de seus pais (HOBBSAWM, 1985, p. 259).

No caso do Brasil, conforme aponta Montañó (2003), não obstante o período varguista desenvolver uma espécie de “Estado social” “por meio de um tipo de ‘pacto antioligárquico’ e ‘industrialista’” (Montañó, 2003, p. 34) e consolidar alguns avanços para os trabalhadores, como a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), somente com a Constituição de 1988 “configurou um pacto social que, pela primeira vez no país, apontava para a construção de uma espécie de Estado de Bem-Estar Social” (NETTO *apud* MONTAÑO, 2003, p. 35).

A construção de uma sociedade industrial tardia no Brasil, baseada na substituição das importações – principal estratégia de desenvolvimento daquele contexto –, fundada no trabalho urbano assalariado, acabou por propiciar também um tardio e inacabado Estado “protecionista”. Conforme ressalta Montañó:

No entanto, paradoxalmente, o caráter tardio do novo “pacto social” brasileiro (na inspiração do bem-estar público garantido pelo Estado) vem à tona no momento em que internacionalmente ocorriam processos que punham em questão o próprio Welfare State e o chamado “socialismo real”; quer dizer, esse novo “pacto social” surge, no Brasil, num contexto internacional no qual se questiona a intervenção do Estado como sendo o “caminho da servidão”. A corrente neoliberal, consolidada nos países capitalistas centrais na década de 80 com ampla hegemonia internacional, após os triunfos eleitorais de Thatcher e Reagan, e reafirmada na década de 90 com a “queda do muro”, sob uma forma mais “adocicada”, centra-se no feroz ataque aos elementos de conquista sociais e trabalhistas que continha o

⁹ *New Deal* foi como ficou conhecido as diversas políticas realizadas sob o governo do Presidente Franklin Delano Roosevelt, com o objetivo de recuperar e reformar a economia norte-americana, e assistir aos prejudicados pela Grande Depressão.

chamado “pacto keynesiano”, no Estado de bem-estar social (MONTAÑO, 2003, p. 35).

Mas quais foram os principais fatores que colocaram em crise o chamado Estado de bem-estar social no âmbito internacional? A resposta a essa pergunta não pode ser encontrada apenas nos aspectos mais superestruturais. É preciso descer pela chaminé da fábrica para conhecer melhor as relações sociais produtivas e as co-determinações com suas superestruturas. Tendo em vista que a base produtiva naquele momento estava pautada em princípios tayloristas e fordista, é por aqui que a investigação deve partir.

De forma geral, os estudos de Taylor, dos quais se destaca “Os Princípios da Administração Científica”, publicado em 1911, objetivaram aumentar o controle e a produtividade do trabalho. Taylor descreveu como a produtividade do trabalho podia ser aumentada por meio da decomposição do processo de trabalho em tarefas fragmentadas de acordo com padrões rigorosos de tempo e movimento, enfim, de acordo com o estudo sistemático do processo de trabalho (TAYLOR, 1995).

Para Taylor (1995), o processo de trabalho devia ser pensando e organizado por pessoas contratadas especificamente para essas funções, e não pelo trabalhador executor da tarefa. Não obstante a divisão entre concepção e execução já fosse uma prática decorrente da produção manufatureira, é com Taylor que tal divisão é posta como um “princípio científico” de organização do trabalho.

Ainda que as consequências em termos de alienação para o trabalhador já possam ser apreendidas com a divisão do trabalho na fase manufatureira da produção, como, por exemplo, o desenvolvimento de um conhecimento parcelado sobre seu trabalho, é com a introdução da maquinaria, e mais tarde com a introdução da esteira rolante realizada por Ford que a relação entre objeto e sujeito é invertida, conforme já exposto anteriormente.

Não obstante a introdução da esteira rolante e da produção em massa sejam os aspectos mais conhecidos do fordismo, as contribuições de Ford foram muito mais amplas. De acordo com Harvey (2008):

O que havia de especial em Ford (e que, em última análise distinguia o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito que produção em massa significava consumo em massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista (HARVEY, 2008, p. 121).

A grande genialidade de Ford estava assim, não apenas nos aspectos técnicos da produção, mas também em entender que era preciso criar condições – renda e tempo – para os trabalhadores poderem consumir os produtos que eram produzidos em massas e em escalas crescentes. Não bastava apenas uma produção em massa, mas também o consumo deveria ser em massa. Até mesmo a forma como eram gastos os rendimentos dos trabalhadores era uma preocupação para Ford¹⁰. Com efeito:

Era tal a crença de Ford no poder corporativo de regulamentação da economia como um todo que sua empresa aumentou os salários no começo da Grande Depressão na expectativa de que isso aumentasse a demanda efetiva, recuperasse o mercado e restaurasse a confiança da comunidade de negócios. Mas as leis coercitivas da competição se mostraram demasiado fortes mesmo para o poderoso Ford, forçando a demitir trabalhadores e cortar salários (HARVEY, 2008, p. 122).

Pouco a pouco, a filosofia de Ford foi se tornando mais abrangente dentro das corporações e, não menos importante, na vida cotidiana das pessoas. O *American way of life* – jeito americano de viver – transcendeu as fronteiras americanas e impactou todas as culturas com as quais teve contato (HARVEY, 2008).

Até o início da década de 1970, o fordismo seguiu forte como o processo produtivo vigente no mundo capitalista, na medida em que era sustentado pela demanda aparentemente insaciável do pós-guerra. Porém, a demanda durante os anos de 1970 diminuiu drasticamente, o que levou a um rearranjo na estrutura produtiva, para que a taxa de lucro do capital fosse recuperada (ANTUNES, 2006).

Em retrospecto, parece que havia indícios de problemas sérios no fordismo já em meados dos anos 60. Na época, a recuperação da Europa Ocidental e do Japão tinha se completado, seu mercado interno estava saturado e o impulso para criar mercados de exportação para os seus excedentes tinha de começar. E isso ocorreu no momento em que o sucesso da racionalização fordista significava o relativo deslocamento de um número cada vez maior de trabalhadores da manufatura. O conseqüente enfraquecimento da demanda efetiva foi compensado nos Estados Unidos pela guerra à pobreza e pela guerra do Vietnã. Mas a queda da produtividade e da lucratividade corporativas depois de 1966 marcou o começo de um problema fiscal nos Estados Unidos que só seria sanado às custas de uma aceleração da inflação, o que começou a solapar o papel do dólar como moeda-reserva internacional estável (HARVEY, 2008, p. 135).

¹⁰ “Por isso, em 1916, Ford enviou um exército de assistentes sociais aos lares dos seus trabalhadores ‘privilegiados’ (em larga escala imigrantes) para ter certeza de que o ‘novo’ homem da produção em massa tinha o tipo certo de probidade moral, de vida familiar e de capacidade de consumo prudente (isto é, não alcoólico) e ‘racional’ para corresponder às necessidades e expectativas da corporação” (HARVEY, 2008, p. 122).

Assim, com a competição cada vez mais acirrada e a moeda americana fragilizada, as estruturas que sustentaram os anos dourados do capitalismo já não conseguiam proporcionar estabilidade social. Era necessário criar “novos” e “velhos” mecanismos que proporcionassem acumulação para o capital, pois esta já não se mantinha como no pós-guerra.

Tendo em vista que até aquele momento, de forma geral, a organização da produção era pautada por princípios tayloristas e fordistas e, no campo institucional, por políticas keynesianas e desenvolvimentistas, e que a reposta capitalista para a crise não estava preocupada com suas determinações mais profundas – que colocariam na ordem do dia as contradições insuperáveis entre produção social de riqueza e apropriação individual –, foi na dimensão fenomênica que ela foi enfrentada, ou seja, apenas no aspecto superficial (ANTUNES, 2006). De acordo com Harvey:

Na superfície, essas dificuldades podem ser melhor apreendidas por uma palavra: rigidez. Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de longa escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho. E toda tentativa de superar esses problemas de rigidez encontrava a força aparentemente invencível do poder profundamente entrincheirado da classe trabalhadora. A rigidez dos compromissos do Estado foi se intensificando à medida que programas de assistência (seguridade social, direitos de pensão etc.) aumentam a pressão para manter a legitimidade num momento em que a rigidez na produção restringia expansões da base fiscal para gastos públicos (HARVEY, 2008, p. 136).

É a partir da rigidez, corolário fenomênico da crise estrutural do capital nas décadas de 1960 e 1970, que se incorporava na crise do fordismo e do Estado de bem-estar social, que o capital inicia uma série de reestruturações na busca da retomada de sua reprodução.

Assim, é com a busca de estruturas produtivas alternativas e lucrativas realizada pelo capital que se inicia o movimento de superação e incorporação do fordismo. Uma descontinuidade da continuidade que marca o novo padrão de reprodução do capital, de acumulação flexível, e que tem o toyotismo como “momento predominante” (ALVES, 2005). No que concerne à acumulação flexível:

Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 2008, p. 140).

Conforme já colocava Marx (2003, p. 6), “a humanidade só levanta os problemas que é capaz de resolver”. No caso da crise do fordismo, a flexibilidade foi a saída encontrada pelo capital na busca da retomada de sua base de valorização. Contudo, uma questão que poderia ser lançada é até que ponto a categoria flexibilidade pode servir de mediação correta para apreender as mudanças em curso, uma vez que o trabalho sempre se mostrou flexível às mudanças decorridas dos avanços nas forças produtivas, como foi o caso da sua adaptação à manufatura e à maquinaria. Diante dessa mesma questão, Alves esclarece:

Na verdade, o desenvolvimento do trabalho assalariado é a própria fenomenologia de sua peculiaridade ontológica: ser “flexível” às necessidades imperativas do capital em processo. É por isso que o complexo de reestruturação produtiva apenas expõe, de certo modo, o em-si “flexível” do estatuto ontológico-social do trabalho assalariado: por um lado a sua precarização (e desqualificação) contínua (e incessante), e, por outro, as novas especializações (e qualificações) de segmentos de classe dos trabalhadores assalariados (ALVES, 2005, p. 23).

Esclarece também o autor que a flexibilidade, dada a mundialização do capital¹¹ e as condições das forças produtivas, assim como pela ofensiva neoliberal, adquire “múltiplas determinações”, assumindo “novas proporções, intensidade e amplitude”, não se restringindo apenas à flexibilidade da força de trabalho, mas torna-se “um atributo da própria organização social da produção” (ALVES, 2005, p. 25).

A reestruturação produtiva deve então ser entendida como uma ofensiva do capital que altera não somente o processo de trabalho, mas as próprias relações inter-capitalistas, constituindo assim uma nova plataforma produtiva em nível global.

Sobre as relações inter-capitalistas, enquanto no fordismo a organização/coordenação do complexo produtivo se dava de forma verticalizada, com a acumulação flexível, tal forma é substituída por relações contratuais atomizadas, o que possibilita maior flexibilidade ao capitalista frente às flutuações de demanda e às mudanças tecnológicas, uma vez que grande parte do que era invertido em capital fixo é terceirizado.

O resultado desse processo foi o surgimento de inúmeras pequenas empresas constituindo uma complexa rede de relações contratuais inter-empresas. Trata-se do que Alves (2005) chamou de “fragmentação sistêmica”, cuja principal característica é a

¹¹ “Ao citarmos mundialização do capital, estamos nos referindo ao robustecimento ontológico do ‘sujeito’ capital no plano mundial. Ele – o capital – impõe-se como ‘capital em geral’ e não propriamente como capital em suas formas particulares, tais como capital comercial, capital industrial ou capital bancário. Na verdade, os ‘agentes’ do capital em processo, as corporações transnacionais, não se identificam mais com nenhum tipo concreto de capital; tendem a existir como encarnações individuais de todas as formas de existência do capital: capital-dinheiro, capital-produtivo e capital-mercadoria. Só desse modo podem enfrentar a concorrência mundial e evitar que seus concorrentes se apropriem de parte do valor por elas produzido” (ALVES, 2005, p. 19-20).

“externalização” de processos produtivos e sua integração via formação de redes empresariais. No que diz respeito à uma aparente desconcentração do capital, Alves (2005) coloca:

O processo é contraditório, uma vez que a “fragmentação sistêmica” ocorre no bojo de um novo patamar de concentração (e centralização) do capital, impulsionado pelas novas condições de concorrência capitalista no mercado mundial. Desse modo, o jogo sutil de contrapartidas existente no interior da corporação transnacional – a empresa central, que instaura, no plano da subjetividade, uma nova subsunção real do trabalho à lógica do capital – é reconstituído, “*mutatis mutandi*”, na relação de subcontratação, na qual a empresa central procura obter, pelos protocolos “estimulantes”, o pleno engajamento e cooperação de diferentes contratantes (ALVES, 2005, p. 58).

Vale ressaltar que tal arranjo industrial, oriundo da organização da produção constituída no Japão no pós-guerra, foi instaurado pelas necessidades resultantes de um país que estava destruído, com a capacidade produtiva afetada e um mercado interno débil. Nessas condições, era necessário produzir sem desperdício e com processos de trabalho mais racionalizados.

São por esses motivos sócio-históricos que o modelo japonês de organização do complexo produtivo, consubstanciado como toyotismo, se mostrou mais eficiente à crise instalada nas décadas de 1960 e 1970 – que se caracterizava por mais uma crise de superprodução resultante fenomenicamente da produção em massa fordista – tornando-se símbolo de flexibilidade e produção enxuta. Para Antunes:

[...] ao contrário do fordismo, a produção sob o toyotismo é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo. É este quem determina o que será produzido, e não o contrário, como se procede na produção em série e de massa do fordismo. Desse modo, a produção sustenta-se na existência do estoque mínimo. O melhor aproveitamento possível do tempo de produção (incluindo-se também o transporte, o controle de qualidade e o estoque), é garantido pelo Just-in-time. O Kanban, placas que são utilizadas para a reposição de peças, é fundamental, à medida que se inverte o processo: é do final, após a venda, que se inicia a reposição de estoques, e o kanban é a senha utilizada que alude à necessidade de reposição das peças/produtos (ANTUNES, 1995, p. 26).

Para Alves (2005), as “novas” formas organizacionais instaladas pelo processo de flexibilização do fordismo, ou simplesmente do toyotismo, permitiram uma nova forma de subsunção do trabalhador ao capital. A organização em Círculos de Controle de Qualidade, os processos de gestão democrática, os times de trabalho, combinados e incorporados aos processos de racionalização tayloristas/fordistas proporcionavam, ao capital, novas formas de

submissão do trabalho para além da captura do *savoir faire* do trabalhador via processos de divisão entre planejamento e execução:

No taylorismo e no fordismo, a “integralização” da subsunção da subjetividade operária à lógica do capital, a “racionalização total”, ainda era meramente formal, já que, na linha de montagem, as operações produtivas reduziam-se ao “aspecto físico maquinal”. [...]. O toyotismo, [...], procura mais do que nunca, reconstituir algo que era fundamental na manufatura: o “velho nexos psicofísico do trabalho profissional – a participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalho” (ALVES, 2005, p. 40).

No que diz respeito às relações produtivas entre capital e trabalho consubstanciadas na acumulação flexível, da qual o toyotismo é a forma organizacional predominante, a reestruturação das estruturas de trabalho e, de forma geral, das formas de organização da classe trabalhadora, podem ser entendidas como as condições *sine que non* de todo o processo de transformação.

É importante lembrar que nos anos dourados do fordismo a classe trabalhadora conseguiu uma série de benefícios e garantias jurídicas. Pode-se dizer que dada as condições de expansão do capital a classe trabalhadora usufruía de uma posição inédita na história do capitalismo, pois além de amparada pelo Estado, estava organizada politicamente.

Face ao exposto, e tendo em vista que a crise instalada nas décadas de 1960 e 1970 que abalou o padrão de acumulação do capital, para que este conseguisse retomar sua valorização via processos de flexibilização, tal movimento também tinha que operar na dimensão política. Por sua vez, o capital precisava atacar a classe trabalhadora, tanto do ponto de vista da desregulamentação dos direitos por ela conquistados, como na sua forma de organização e resistência política via sindicatos. E foi nesse ponto que a ofensiva neoliberal deu suas primeiras manifestações:

É preciso salientar que, não apenas as determinações tecnológicas contribuíram para impulsionar a nova ofensiva do capital na produção, mas principalmente as determinações políticas, caracterizadas pelo processo político das derrotadas históricas da classe trabalhadora, ocorridas na conjuntura dos anos 70 e 80 nos principais países capitalistas. A ascensão de políticas neoliberais, a partir de 1979, com a vitória de Thatcher, na Grã-Bretanha, e de Reagan, nos EUA, promoveram a desregulamentação da concorrência e a liberalização comercial, além de adotarem políticas anti-sindicais, impulsionando, desse modo, novos patamares de flexibilidade e instaurar um novo poder do capital sobre o trabalho assalariado (ALVES, 2005, p. 17).

Com isso, uma vez abaladas as esferas de organização política dos trabalhadores, a retirada paulatina dos direitos e impedimentos legais às formas de acumulação flexível

constituiu uma das principais frentes de atuação do capital durante os anos iniciais do chamado Estado neoliberal.

Todavia as mudanças e soluções via processos de flexibilização decorrentes da crise do capital não se limitaram apenas às relações produtivas entre capital e trabalho. Também foi necessário uma série de ajustes estruturais e de políticas macroeconômicas que viabilizassem a retomada das bases de valorização do valor.

No que diz respeito às estruturas do Estado, dado que no diagnóstico fenomênico da crise do capital o Estado tinha grande parcela de culpa, este também deveria passar por profundas mudanças, tanto no que diz respeito à sua forma de interação com a produção material como na sua organização e gestão.

Inicia-se assim uma série de ajustes de proporções variadas nos Estados nacionais, cujo objetivo, conforme já esboçado, era de liberar, desimpedir e desregulamentar a reprodução ampliada do capital. É assim que os Estados nacionais passam a ser objetos de reforma. Não obstante as idiossincrasias do movimento em cada caso particular, podem-se destacar como elementos que tendem a expressar o movimento universal as privatizações, a desregulamentação dos mercados e as reformas gerenciais.

De acordo com Fiori (2001) e Montaña (2003), no âmbito nacional e na América Latina, o processo de neoliberalização se deu a partir das “orientações” e “recomendações” formuladas em Washington, em 1989, onde os organismos de financiamento internacional de Breton Woods, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial, reuniram-se para avaliar as reformas econômicas na América Latina. Tais recomendações ficaram conhecidas como o Consenso de Washington. Para Montaña, o plano de ajuste constava de três fases:

- a) a primeira, dirigida à estabilidade macroeconômica, persegue o superávit fiscal, reduzindo o déficit da balança comercial e reestruturando (desmontando) o sistema previdenciário; b) a segunda, dedicada às reformas estruturais, tem por objetivo a liberalização financeira e comercial, a desregulamentação dos mercados e a privatização de empresas estatais; c) a terceira, definida como retomada dos investimentos e do crescimento econômico (MONTAÑO, 2003. p. 30).

É importante ressaltar que no contexto brasileiro o processo de neoliberalização, quando comparado com as economias centrais, se deu de forma contrária: enquanto na década de 1980 eram realizadas as políticas mais radicais de neoliberalização nos países centrais, no Brasil era consolidado, com a Constituição de 1988, um novo pacto social e, na década seguinte, enquanto as políticas neoliberais tomavam a sua versão *light* da terceira via, no

Brasil a hegemonia das políticas neoliberais radicais ganhavam mais corpo e se tornavam mais explícitas (MONTAÑO, 2003).

De acordo com Montaña (2003), não obstante o processo de neoliberalização já tivesse se desencadeado com o governo Collor, é a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso que o processo de reforma das estruturas do Estado é acentuado.

É importante salientar que a hegemonia política constituída e capitaneada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso partia do diagnóstico que a crise desencadeada na década de 1970 e que se arrastava nas décadas de 1980 e 1990 não tinha sua origem a partir da formação social estabelecida, ou seja, das contradições inerentes ao sistema sociometabólico do capital. “A causa fundamental da crise econômica foi a crise do Estado”, que se substanciava “pela perda da capacidade do Estado de coordenar o sistema econômico de forma complementar ao mercado” (BRESSER PEREIRA, 2008, p. 239). De acordo com o diagnóstico de Bresser Pereira:

Crise que se define como fiscal, como uma crise do modo de intervenção do Estado, como uma crise da forma burocrática pela qual o Estado é administrado, e, em um primeiro momento, também uma crise política (BRESSER PEREIRA, 2008, p. 239).

Sobre a crise política, esta seria explicada por três momentos: uma crise de legitimidade, decorrente do governo militar; pelas dificuldades de adaptação à redemocratização, com apelos populistas e; uma crise moral, que culminou no *impeachment* do presidente Fernando Collor de Melo. A crise fiscal caracterizava-se pela poupança pública negativa e pela falta de crédito público. A crise do modo de intervenção do Estado pelo “esgotamento do modelo protecionista de substituições de importações”, que “foi bem-sucedido em prover a industrialização nos anos 30 e 50, mas que deixou de sê-lo a partir dos anos 60”, decorrendo na falta de competitividade das empresas brasileiras. Por fim, a crise da forma burocrática de administração, que se institui a partir da Constituição de 1988, como medida de combater as práticas patrimonialistas ainda vigentes – empreguismo e clientelismo –, mas que, para Bresser Pereira proporcionou um “enrijecimento burocrático extremo” do Estado, resultando em ineficiência. (BRESSER PEREIRA, 2008, p. 239-240).

A partir desse diagnóstico é iniciado uma série de reformas nos principais núcleos do Estado brasileiro, sendo a administrativa, capitaneada por Bresser Pereira. Logo no início do governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, é criado o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), e alguns meses depois, após Bresser Pereira voltar da Inglaterra, onde foi realizar pesquisas sobre a reforma gerencial que lá havia sido realizada no

início da década de 1980, é elaborado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, instrumento que norteou todo o processo da reforma.

É importante destacar que para Bresser Pereira existiram duas gerações de reformas no cenário nacional. A primeira que ocorreu ainda na década de 80 e que a caracteriza de neoliberal, por buscar a minimização do Estado, por meio de ajustes estruturais macroeconômicos – liberalização comercial e de preços, ajuste fiscal, e as primeiras privatizações. E a segunda, promovida por ele no final da década de 90, denominada de reforma gerencial (BRESSER PEREIRA, 2008).

No que diz respeito à reforma gerencial, que para Bresser Pereira não se caracteriza como neoliberal, mas social-democrata, o pressuposto era que o Estado poderia ser mais eficiente se utilizasse estratégias gerenciais oriundas das formas organizacionais privadas. A perspectiva da reforma era de:

[...] reduzir o Estado, limitar suas funções como produtor de bens e serviços e, em menor extensão, como regulador, mas implicará também ampliar suas funções no financiamento de atividades que envolvam externalidades ou direitos humanos básicos e na promoção da competitividade internacional das indústrias locais (BRESSER PEREIRA, 2008a, p. 23).

O cerne da reforma do aparelho estatal partia do pressuposto da existência de quatro setores, ou atividades realizadas pelo Estado: o núcleo estratégico do Estado; as atividades exclusivas de Estado; os serviços não-exclusivos ou competitivos e; a produção de bens e serviços para o mercado (BRESSER PEREIRA, 2008). No núcleo estratégico, conforme Bresser Pereira:

[...] são definidas as leis e as políticas públicas. É um setor relativamente pequeno, formado no Brasil, no nível federal, pelo presidente da República, pelos ministros de Estado e pela cúpula dos ministérios, responsáveis pela definição das políticas públicas, pelos tribunais federais encabeçados pelo Supremo Tribunal Federal e pelo Ministério Público. Nos níveis estadual e municipal existem núcleos estratégicos correspondentes. (BRESSER PEREIRA, 2008, p. 258).

As atividades exclusivas de Estado concerniam ao exercício do poder de Estado: legislar, tributar, garantir a segurança – polícia e forças armadas –, fiscalizar, regulamentar, etc, sendo assim atividades de monopólio do Estado. Por outro lado, as atividades e/ou serviços não exclusivos correspondiam aos setores onde atuavam junto ao Estado organizações públicas não-estatais e organizações privadas. Neste setor, não obstante as organizações não tivessem poder de Estado, este estaria presente, pois os serviços ofertados envolviam direitos humanos fundamentais, como educação e saúde. Por fim, a produção de

bens e serviços para o mercado só seriam realizados em setores estratégicos pelo Estado, por meio de empresas estatais e de economia mista (BRESSER PEREIRA, 2008).

De acordo ainda com Bresser Pereira (2008), para cada dimensão colocada deveria ser considerados a forma de propriedade e o tipo de administração pública mais adequadas. No que diz respeito à questão da propriedade, pontua Bresser Pereira:

No capitalismo contemporâneo, as formas de propriedade relevantes não são apenas duas, como geralmente se pensa e como a divisão clássica do direito entre público e privado sugere – propriedade privada e propriedade pública –, e sim três: a) a propriedade privada, voltada para a realização de lucro (empresa) ou de consumo privado (famílias); b) a propriedade pública estatal; e c) a propriedade não-estatal (BRESSER PEREIRA, 2008, p. 261).

Afirma o autor que o público não deve ser confundido com o Estatal, sendo na verdade mais amplo já que pode ser estatal ou não-estatal. Nesse sentido, entende Bresser Pereira que as instituições de direito privado voltadas para o interesse público e não para o consumo privado se encontrariam em uma terceira dimensão: o público não-estatal (BRESSER PEREIRA, 2008).

É a partir dessa premissa que Bresser Pereira afirma que a reforma gerencial por ele capitaneada não deve ser considerada neoliberal, pois o processo de transferência de atividades e serviços realizados pelo Estado não se dá via privatização, e sim via publicização, a não ser nos casos onde o mercado seja a melhor forma de coordenação e os serviços não envolvam direitos humanos fundamentais.

Assim, para os dois primeiros setores, ou seja, o núcleo estratégico e as atividades exclusivas do Estado, a forma de propriedade deveria ser a estatal, por envolver o poder de Estado. Quanto às atividades não exclusivas ou competitivas – pois também realizadas pelo setor privado – de acordo com Bresser Pereira (2008), o ideal seria a transferência das atividades cuja forma de propriedade seja estatal para uma terceira forma de propriedade: a pública não-estatal. Quanto à produção de bens e serviços para o mercado, estes deveriam ser necessariamente de propriedade privada, sendo salvaguardados em propriedade estatal em forma de empresas estatais e sociedades mistas quando localizados em setores estratégicos e/ou de monopólios naturais.

Tendo em vista a importância que a intenção da transferência de atividades como educação e saúde – pois localizados na dimensão não exclusiva – para o setor público não-estatal têm na reforma, é importante ressaltar qual era idealmente – e talvez continue sendo – na perspectiva de Bresser Pereira, a amplitude da reforma, e o caminho que deveria ser seguido:

Para transformar os serviços não-exclusivos de Estado em propriedade não-estatal e declará-los como organização social será necessário um programa de publicização, que não deve ser confundido com programa de privatização, na medida em que as novas entidades conservarão seu caráter público, mas de direito privado, assegurando, assim, uma autonomia administrativa e financeira maior. Para tanto será preciso extinguir as atuais entidades e substituí-las por fundações públicas de direito privado criadas por pessoas físicas. [...] As novas entidades receberão, por cessão de uso precária, os bens da entidade extinta. Os servidores da entidade transformar-se-ão em uma categoria em extinção e ficarão à disposição da nova entidade. O orçamento da organização social será global; a contratação de novos empregados pelo regime da Consolidação das Leis do Trabalho; as compras deverão estar subordinadas aos princípios da licitação pública, mas poderão ter regime próprio. O controle dos recursos estatais postos à disposição da organização social dar-se-á através do contrato de gestão, estando também submetido à supervisão do órgão de controle interno e do tribunal de contas (BRESSER PEREIRA, 2008, p. 264).

No que diz respeito à forma de administração que cada dimensão do Estado deveria seguir, Bresser Pereira opõe à administração pública burocrática a forma gerencial, caracterizando esta como mais eficiente, democrática e voltada ao cidadão, sendo sua estratégia a descentralização e os contratos de gestão como instrumentos de controle público (BRESSER PEREIRA, 2008a).

Enquanto a administração pública burocrática concentra-se no processo; em definir procedimentos para a contratação de pessoal, para a compra de bens e serviços; e em satisfazer as demandas dos cidadãos, a administração pública gerencial orienta-se para os resultados. A burocracia atenta para os processos, sem considerar a alta ineficiência envolvida, por que acredita que seja o modo mais seguro de evitar o nepotismo e a corrupção. Os controles são sempre *a priori*. (BRESSER PEREIRA, 2008a, p. 28).

Por sua vez, o foco da administração pública gerencial é o controle *a posteriori*, logo um controle baseado em informações quantitativas, realizado por meio de indicadores acordados e definidos por contratos, que “além de serem modos muito mais eficientes de gerir o Estado, são recursos muito mais efetivos na luta contra as novas modalidades de privatização do Estado” (BRESSER PEREIRA, 2008a, p. 29).

A partir das colocações sobre a reforma gerencial ou reforma do aparelho do Estado, várias questões podem ser colocadas. A primeira seria como evitar o nepotismo e/ou clientelismo, uma vez que a dita autonomia dos gestores e os contratos de gestão realizados, seja entre macro e micro instituições governamentais, seja com empresas do setor público não-estatal, seja ainda com empresas privadas, coloca em prática formas de contratações oriundas da gestão empresarial, onde o mérito é muitas vezes substituído por relações e redes sociais de interesse pessoal, de cunho paternalista.

Aqui cabem algumas ressalvas. Conforme esclarece Motta (1980), em primeiro lugar, a característica fundamental da organização burocrática em nada está relacionada com formalidades e rigidez, e sim com a divisão entre planejamento e execução, com a divisão hierárquica e vertical do trabalho. Por sua vez, a reforma gerencial, ao enfatizar a divisão entre núcleo estratégico e o núcleo executor, enfatizando o papel do burocrata na concepção da política pública, na sua prática, é tão ou mais burocrática que a forma que busca negar. Conforme Motta:

Todo sistema social administrado segundo critérios racionais e hierárquicos é uma organização burocrática. Haverá organizações burocráticas mais flexíveis ou mais rígidas, mais formalizadas ou menos, mais ou menos autoritárias. Mas todas serão organizações burocráticas desde que o sentido básico do processo decisório seja de cima para baixo (MOTTA, 1980, p.13).

De acordo ainda com Motta:

Temos pelo menos a organização burocrática patrimonial, pré-capitalista; a organização burocrática clássica, racional-legal, disciplinadora; a organização burocrática tecnocrática, orientada para a produção. [...]. Todas, entretanto, são antes de mais nada organizações burocráticas porque administradas segundo critérios de eficiência e forma hierárquica, estruturando-se o poder sempre de cima para baixo (MOTTA, 1980, p.13).

Sobre o clientelismo e as novas formas patrimoniais de gestão da coisa pública, tendo em vista a busca pela flexibilidade e o controle *a posteriori* engendrados pela administração pública gerencial, é na dimensão dos cargos de livre provimentos e formas similares de contratação que tais procedimentos se tornam mais nítidos. Tal paradigma organizacional de gestão se resume assim a uma verdadeira arena de disputa por poder decisório e amplitude de comando. Conforme Motta:

No esforço cotidiano de manutenção e expansão do poder, o burocrata defende-se dos aspirantes às posições de dirigentes. Em princípio um aspirante é uma ameaça. Especialmente ameaçador é o aspirante competente. Por essa razão, é comum a opção pelos medíocres, salvo em casos de demonstrações seguidas de submissão à oligarquia por parte dos aspirantes competentes. Os rituais de passagem nas organizações burocráticas implicam demonstrações de submissão que devem representar a garantia de que o aspirante ao grupo não o ameaçará, mas ao contrário, contribuirá para a sua perpetuação. Com frequência, a admissão de novos membros passa também pelo nepotismo, que garante que laços externos à organização, presos ao ordenamento social da família ou do grupo de amizade, contribuam para a reprodução ampliada da oligarquia organizacional (MOTTA, 1986, p. 60).

Outra questão seria como evitar a precarização dos serviços – antes ofertados pelo Estado – transferidos para os outros setores e financiados pelo Estado se o controle é

resultante de análises quantitativas baseadas em índices, ou seja, em resultados quantitativos e não qualitativos. De acordo com as considerações de Montañó:

[...] a gestão e prestação de serviços sociais e assistenciais, a partir do processo de privatização e descentralização (chamado ideologicamente de “publicização”), se autonomizariam dos controles e mecanismos democráticos existentes (mesmo que limitados e insuficientes) no âmbito estatal: contratos temporários, inexistência de concursos públicos abertos e obrigatórios, seguindo critérios técnicos e de carreira profissional, inexistência de licitações públicas, inexistência de controles sociais sobre os gastos e recursos, garantia de continuidade dos serviços, entre outros processos (MONTAÑO, 2003, p. 46).

Face ao exposto, não é difícil de perceber que a dita “publicização”, operacionalizada por meio das parcerias e do terceiro setor, em sua essência, flexibiliza ainda mais os processos de valorização e acumulação do capital. Trata-se não somente de ampliar seu horizonte de realização, mas também de desvalorização da força de trabalho, por meio da retirada de direitos trabalhistas e sociais (MONTAÑO, 2003).

A verdadeira motivação desta (contra) reforma, o que está por trás de tudo isto, no que se refere à chamada “publicização”, é, por um lado, a diminuição dos custos desta atividade social – não pela maior eficiência destas entidades, mas pela verdadeira precarização, focalização e localização destes serviços, pela perda das suas dimensões de universalidade, de não-contratualidade e de direito do cidadão –, desonerando o capital; por outro lado, o retiro destas atividades do âmbito democrático-estatal e da regência conforme o direito público, e sua transferência para o âmbito e direito privados (independentes de os fins serem privados ou públicos), e seu controle seguindo os critérios gerenciais das empresas, e não um lógica de prestação de serviços a assistência conforme um nível de solidariedade e responsabilidade sociais (MONTAÑO, 2003, p. 48).

No que diz respeito ao trabalho, a sua precarização via flexibilização das relações contratuais, característica central da reestruturação produtiva no setor privado, torna-se um dos resultados, ou até mesmo uma das condições *sine qua non* de operacionalização da reforma gerencial realizada pelo Estado. Esta coloca em evidência o fato da organização do trabalho de forma geral realizada pelo Estado imitar a lógica privada, logo, de se organizar em prol do capital e não do trabalho.

Em que pese à combinação de diferentes elementos conjunturais – o pacto pós-guerra baseado na intervenção estatal, investimentos privados e aumento da capacidade de consumo da classe trabalhadora, num contexto de disputa ideológica (guerra fria), organização política e sindical da classe trabalhadora e retomada dos fluxos de extração de riquezas do colonialismo/exploração sob os países menos afortunados – que explicam a emergência e

viabilidade, por algumas décadas e em alguns países, do chamado Estado de bem estar social ou *Welfare State*, é possível também argumentar que, nesse tipo de Estado ou padrão de intervenção, havia também um processo de desmercantilização, com amplas consequências políticas e econômicas.

Tal processo de desmercantilização tem início com a relativa desmercantilização da força de trabalho, consequência do pleno emprego, passando pela desmercantilização de alguns serviços públicos, como a saúde e educação, por meio de políticas públicas universais, até começar a “invadir” o setor produtivo, com implantes de estatização e/ou regulação pública do processo de acumulação.

Se a reação ideológica, frente à tamanha ameaça de perda de controle metabólico do capital sobre o trabalho, começou antes mesmo de se vislumbrar qualquer crise do *Welfare State*, com a articulação de intelectuais pró capital e a elaboração das “teses” neoliberais, conforme já colocado, a ofensiva concreta, por sua vez, começa primeiro no próprio setor produtivo, num esforço ostensivo de flexibilização das relações produtivas de trabalho, para num segundo momento frear e reverter a regulação pública sobre os processos de acumulação privada, sobre o pretexto de reformar o Estado para aumentar a sua eficiência de ação.

Dessa forma, o movimento da ofensiva de cunho neoliberal se materializa no aprofundamento (ou mesmo retomada) da instrumentalização plena do setor público para viabilizar / proteger a acumulação privada.

Nos casos dos demais países, que apesar de não lograrem desfrutar dos benefícios do pleno emprego e políticas públicas universais (direitos sociais efetivos), e que estavam disputando uma via desenvolvimentista e, em alguns contextos, de enfrentamento à dependência econômica externa, ainda que sob diversos modelos e com muitas contradições e retrocessos, havia uma busca da regulação do setor produtivo, por meio da implantação – ora por conquista, ora por concessão – de direitos sociais, apontando para a sua universalização, em conjunto com um processo de desenvolvimento liderado pela criação de estatais, especialmente nos setores considerados estratégicos da economia. Fica evidente que mesmo nestes países há uma série de implantes (empresas públicas, direitos sociais do trabalho) que vieram a ameaçar ou restringir a acumulação privada.

Com isso, se no Estado de bem-estar social (países centrais) e desenvolvimentismo (países periféricos), dada as circunstâncias abertas pela crise econômica, houve uma luta política para uma relativa desmercantilização societal, que começou nos serviços de saúde e educação, e tendia a abranger o setor produtivo, agora o movimento se inverte. Tem-se a recomposição e dominação ampla do capital sobre o trabalho, tanto no setor produtivo, como

também sobre os serviços públicos, priorizando-se políticas públicas focadas e mecanismos de restrição e precarização via mercado, sob a lógica da chamada administração pública gerencial.

No que diz respeito ao nosso objeto de estudo, as políticas educacionais para a modalidade a distância e seus impactos para o trabalhador docente, que começa a ser estudada logo a seguir, por hora, é importante dizer que sua emergência se dá em um momento de consolidação das relações sociais oriundas da reestruturação produtiva orientada pela flexibilização dos processos produtivos. E isso também vale para o setor público: seja enquanto flexibilização/precarização dos processos de trabalho, via contratação de trabalhadores por mecanismos inseguros e não contínuos; seja enquanto precarização das políticas públicas via focalização e não universalização.

3. A dimensão política da educação a distância

3.1 Pressupostos básicos para uma análise das políticas educacionais

A institucionalização da educação a distância, ou sua dimensão política, como em qualquer outro setor produtivo, relaciona-se, direta ou indiretamente, com o contexto e/ou determinações econômicas. Por seu turno, as necessidades econômicas também relacionam-se com as necessidades sociais, que podem ser entendidas, em última instância, a determinação fundante de todo o processo.

Entretanto, ainda que se considerem as necessidades sociais como fundantes do processo econômico, há que se considerar que a relação entre o social e o econômico é mediada por processos decisórios múltiplos, que constituem as opções travadas no bojo das classes sociais, que, *a priori*, são antagônicas. Neste processo, tendo em vista que uma classe social não tem, de forma espontânea e natural, uma espiritualidade de classe para si, mas sim uma constituição em si, a relação entre necessidades sociais e econômicas, constituída nos múltiplos processos políticos, passa a ser também, determinada e constituída, pela disputa ideológica que constitui, junto com as outras determinações, a totalidade hegemônica.

É evidente que, conforme apontava Marx, a sociedade só enfrenta os problemas que consegue resolver. Neste sentido, a complexa co-determinação entre necessidades sociais e econômicas, processo político e ideologia, inserem-se no contexto concreto das condições materiais e produtivas, estando por isto, também condicionadas e inter-relacionadas com o grau, avanço e desenvolvimento das forças produtivas constituídas.

É nesta completa tessitura histórica, na qual a relação dialética de co-determinação entre Estado e sociedade é o palco no qual se apresentam os atores sociais que a organização do processo de trabalho docente da educação a distância, em suas múltiplas formas, se materializa.

É importante ressaltar que o Estado, pelo monopólio exclusivo da força que possui, pela universalidade e inclusividade de suas decisões em um determinado território, materializa decisões que atinge não apenas uma parte da sociedade, mas para e em nome de toda a sociedade.

Quando se tem em mira as políticas educacionais, a universalidade e a inclusividade também se fazem presentes. Neste processo, tanto a dimensão privada como a dimensão pública da sociedade são objetos e sujeitos da e na constituição política, que se materializa formalmente em leis a serem seguidas.

Com efeito, tendo em vista que os atores sociais em uma sociedade mediada por estruturas econômicas e políticas, como a propriedade privada e os complexos processos decisórios, possuem interesses e forças desiguais, seja pelo aspecto material ou pelo ideológico, as necessidades sociais levantadas e materializadas politicamente podem não ser a expressão das reais necessidades do todo social, mas apenas de uma determinada fração social. Assim, não seria retórico mais uma vez ressaltar que o sistema sócio-metabólico vigente, alicerçado no tripé capital, trabalho e Estado, em sua forma social capitalista, fundamenta-se na reprodução de valores, dos quais o valor de uso, a utilidade, está subsumida ao valor de troca.

Também é importante considerar que tanto a dimensão econômica como a ideológica, extrapolam o contexto territorial de um determinado Estado. Por mais que a característica fundamental do Estado moderno seja a soberania territorial, a transnacionalização e desterritorialidade do capital, principalmente na sua forma econômico-financeira, assim como a pulverização da sua sustentação ideológica-política, quando se tem em vista uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto, devem ser consideradas como fundamentais para uma análise dialética entre particular, singular e universal.

Face ao supracitado, é importante considerar como têm sido realizadas as orientações das agências e organismos multilaterais para a educação e o processo didático e, mais especificamente, para a questão relacionada com as chamadas novas tecnologias de informação e comunicação e a educação a distância. Tendo em vista que o processo de boom da educação a distância no nível de graduação, começa e coincide com os processos de ajustes

estruturais e reforma do Estado brasileiro a partir da década de 1990, é a partir deste marco que buscamos as investigações sobre as orientações para este campo.

Após o conhecimento das orientações mundializadas para a educação a distância, oriundas de algumas conferências internacionais e agenciais multilaterais, a discussão caminhará rumo ao caso brasileiro e suas políticas educacionais, das quais o foco continuará sendo a educação a distância e o processo de trabalho docente.

3.2 As orientações multilaterais para a educação

Um importante encontro, cujo objetivo foi de avaliar as condições da educação em sentido amplo e traçar objetivos e metas a serem perseguidos, foi realizado em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia. Tratou-se da “Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1998). De acordo com Torres (2001), participaram do evento, governos, organismos não-governamentais, agências internacionais, associações profissionais e personalidades destacadas do campo da educação oriundas de vários países. O resultado do encontro foi materializado em uma Declaração Mundial e um Marco de ações, assinada por 155 governos, os quais se comprometeram em garantir uma educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos (TORRES, 2001).

De acordo com a avaliação prévia sobre as condições da educação em nível mundial, o panorama real da educação encontrado naquele contexto era o seguinte:

- ✓ mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário:
- ✓ mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento:
- ✓ mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais: e
- ✓ mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (UNESCO, 1996, s/p).

A partir deste panorama, a Conferência estabeleceu 10 (dez) pequenos artigos, sendo 7 (sete) traçando objetivos a serem perseguidos, e 3 (três) os requisitos de uma educação para todos. Além dos objetivos e requisitos, o documento oriundo da Conferência de Jomtein

também apresentou um Plano de Ação, entendido, conforme o próprio Plano, “como uma referência e um guia para governos” (UNESCO, 1996, s/p)

Embora o termo educação a distância apenas apareça diretamente uma vez no documento, a questão das tecnologias, por sua vez, é abordada em várias partes do texto. A única referência direta à educação a distância, encontra-se no Plano de Ações, no item 2, “Ação prioritária ao nível regional (continental, subcontinental e intercontinental)”, mais especificamente na subseção 2.2, “Empreender atividades conjuntas”, conforme segue:

Há muitas atividades que podem ser realizadas conjuntamente pelos países, em apoio aos esforços nacionais de implementação dos planos de educação básica. As atividades conjuntas deveriam ser concebidas com vistas ao aproveitamento das economias de escala e às vantagens comparativas dos países participantes. Seis áreas parecem-nos particularmente apropriadas a essa forma de colaboração regional:

- (i) capacitação de pessoal-chave, como planejadores, administradores, formadores de educadores, pesquisadores, etc.;
- (ii) esforços para melhorar a coleta e análise da informação;
- (iii) pesquisa;
- (iv) produção de material didático;
- (v) utilização dos meios de comunicação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; e
- (vi) *gestão e uso dos serviços de educação à distância* (UNESCO, 1996, s/p, grifos nossos).

É interessante notar a coincidência na passagem supracitada, na qual se faz referência à educação a distância, com algumas categorias importantes das ciências econômicas, cujas origens encontram-se no arcabouço teórico da economia clássica burguesa, a saber: economias de escala e vantagens comparativas.

A primeira delas, a economia de escala, quando pensada e inserida no processo de trabalho docente, este inscrito no atual contexto dialético entre Estado e sociedade, logo, entre a dimensão institucional e sua acomodação com as condições e determinações materiais do metabolismo social vigente, por sua vez, reflete a tendência do uso da tecnologia convencional no campo educacional.

Não é retórico ressaltar que o processo de geração de economias de escala tem como princípios básicos a padronização da produção e a redução da parte variável relativa à força de trabalho humano. Neste sentido, tanto a quantidade padronizada a ser produzida quanto a objetivação e/ou mecanização do trabalho são condições *sine qua non* para que se produza economias por meio de escalas de produção.

É evidente que a produção de escala, em última instância, significa uma economia nos custos de produção, o que, por consequência, tende a diminuir o valor e o preço do produto

gerado. Vários processos educativos podem ser produzidos a partir de economias de escala. A simples impressão de um livro, ou a produção dos diversos instrumentos do trabalho docente, são exemplos de economia de escala. Quanto a isto, não há nenhum problema imediato ao processo de ensino e aprendizagem. Contudo, há que se ressaltar que para existir economias de escala, é necessário que haja uma forte padronização, não apenas do processo, mas principalmente do produto. E estes são alguns dos problemas a serem tensionados e refletidos.

O problema que suscita com a padronização, seja do principal instrumento de trabalho docente, aqui entendido com o material e/ou livro didático, ou ainda do próprio processo de ensino, é que grande parte dos sujeitos envolvidos diretamente no processo de ensino-aprendizagem, tornam-se passivos no processo. Vejamos a questão sob dois ângulos: a educação enquanto “pacote didático” e a educação enquanto processo.

Do ponto de vista da educação enquanto pacote didático, a padronização dos livros, manuais e materiais didáticos, em sentido amplo, significam a padronização do próprio conteúdo a ser transmitido. São várias as antíteses que suscitam com tal processo econômico – de economia de escala. O primeiro deles, sem dúvida o mais importante, é a perda da autonomia didática. A não participação na concepção sobre o próprio trabalho, na definição sobre o conteúdo a ser transmitido, na escolha e seleção dos conteúdos significativos já produzidos e construídos historicamente, sem dúvida, transforma o professor em apenas um executor inserido em uma complexa hierarquia. Outro problema que pode ser levantado com a padronização e construção de pacotes didáticos é a questão da descontextualização do produto. Com efeito, aspectos territoriais, culturais, regionais, sociais e econômicos de um determinado local acabam sendo desconsiderados e “atropelados” por “receitas” prontas para a sociabilidade e reprodução das necessidades materiais. Por fim, cabe ainda considerar que a divisão entre planejamento e execução e a decorrente hierarquização, corolários indispensáveis nesta lógica instrumental de racionalidade, carregam a possibilidade de um forte controle ideológico-político, não perdendo de vista que uma das dimensões da educação é a produção de consensos por meio da internalização da ideologia que se faz dominante.

Não se trata aqui da negação daquilo que é mais avançado, muito menos de querer girar a roda da história para trás. Já faz muito tempo que o trabalhador professor não produz o seu próprio instrumento de trabalho. A passagem da forma artesanal para a manufatureira se deu há séculos. A divisão manufatureira do trabalho possibilitou, sem dúvidas, um tremendo avanço na escolarização e transmissão de conhecimentos. Entretanto, a continuidade ou descontinuidade desmensurada desde processo constitui novas estruturas não somente de produção, mas também de poder.

Um bom exemplo sobre a padronização dos “pacotes didáticos” é o Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP). Tal Programa, concebido pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), engloba quatro cursos a distância: um curso de bacharelado em Administração Pública e 3 (três) especializações – Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão em Saúde. Todo o material dos cursos, inclusive os Projetos Políticos Pedagógicos, foram produzidos de antemão por especialistas selecionados pela Secretaria de Educação a Distância (SEED). Ainda que neste processo tenha ocorrido a participação de outros órgãos do governo e instituições de ensino públicas, não é desoportuno salientar que tal padronização, tanto do Projeto Pedagógico quanto dos materiais e conteúdos, expressa uma “nova” tendência no ensino superior: o apostilamento.

O exemplo supracitado ilustra, por mais bem intencionada que possa ser tal política, o grau de estruturação-padronização do processo produtivo, por um lado, e de definhamento, por parte do trabalhador docente, de sua autonomia, por outro. Diante disto, uma questão de suma importância, mas que foge às possibilidades investigativas desta pesquisa, seria a análise do conteúdo de tais materiais. Neste caso, seria importante considerar que o Brasil passou por uma importante reforma administrativa de cunho gerencialista, e que o PNAP, enquanto política pública, localiza-se dentro da esfera de governo e tem como objetivo a reciclagem do funcionalismo público.

É evidente que o processo de internalização ideológica não ocorre somente, ou pode ocorrer, na modalidade a distância, não obstante a sua maior estruturação e padronização possibilitem tal realização de forma mais efetiva. Em muitos cursos presenciais o colonialismo ideológico também se faz presente. A título de exemplo, temos os manuais de Teoria Geral da Administração, que em grande parte, não passam de “cópias” traduzidas para o português do receituário ideológico americano.

Um fato interessante a relatar, o qual as pesquisas de campo aqui desenvolvidas evidenciaram, é que nem todos os cursos de graduação a distância seguem a lógica da economia de escala no que diz respeito à produção subjetiva do pacote didático, ou seja, o conteúdo. Na Universidade Federal Alfa pesquisada, somente nos cursos de Administração e Administração Pública tal forma de organização do conteúdo didático se fez presente. Os demais cursos investigados, a saber, Pedagogia, Matemática, Biologia e Letras, apresentaram contradições quanto à tendência aqui exposta, sendo, no mínimo, estranhas à lógica dominante na modalidade de graduação a distância.

Enquanto os cursos de Administração e Administração Pública encontram-se extremamente amparados pela padronização e organização do conteúdo didático, o não

consenso, no campo dos cursos de Pedagogia, Matemática, Biologia e Letras, dentro do Sistema UAB, sobre a produção conjunta de materiais para os respectivos cursos, tem gerado práticas anacrônicas à tendência universal de organização do processo de trabalho docente. Neste sentido, levando em consideração que os cursos do sistema UAB são ofertados a partir de editais, por um lado, e que nem sempre existe material didático disponível na ponta do processo, neste caso nos polos presenciais, a produção local e imediata de materiais didáticos faz-se necessária. A contradição posta é que nestes casos, assim como nos casos onde existe a padronização do material didático, todo o material produzido com o devido rigor acadêmico engendrado por pesquisas e processos específicos para este fim, acaba muitas vezes sendo desconsiderado. Neste último caso, é importante ressaltar que o “nó” encontra-se em uma das premissas defendidas no chamado Consenso de Washington, que seria justamente o direito da propriedade intelectual. A solução para isto tem sido resolvida pela produção de materiais didático para serem utilizados em cursos, que em muitos casos, apenas formam um turma, demonstrando assim uma grande ineficiência em termos produtivos; isto sem considerar a qualidade de tais materiais.

A segunda categoria econômica oriunda da economia clássica burguesa expressa no documento, a saber, a vantagem comparativa, pode ser interpretada de várias formas, não obstante o conteúdo de tal categoria seja somente um: a divisão territorial do trabalho. Conforme já expresso neste trabalho, no cerne da divisão capitalista do trabalho encontra-se a dimensão relativa à constituição do valor. Quando mais simples é um trabalho, menor é sua remuneração. Em termos territoriais, a divisão territorial do trabalho e a consequente vantagem comparativa significa o desenvolvimento de territórios com remunerações distintas, além da explícita divisão entre planejamento e execução. Tal processo é comum em grande parte das cadeias produtivas e das desigualdades regionais, mas não deixa de ser uma novidade no processo de trabalho docente. Neste caso, é importante ressaltar que tal divisão territorial tem impacto não somente na dimensão econômica, mas também na dimensão ideológica.

Na sequência de nossa investigação a respeito das orientações multilaterais para a educação a distância, encontramos a Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos, editada em 1993, e assinada por 9 países, a saber: Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia. O objetivo deste curto documento é expresso no compromisso:

de buscar com zelo e determinação as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança, realizadas em 1990, de atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos (UNESCO, 1998, p.1).

No que diz respeito ao conteúdo do texto, destaque-se aqui o reconhecimento da educação como “instrumento preeminente de promoção” da “qualidade dos recursos humanos”, a necessidade de métodos de ensino e aprendizagem que resultem no “aumento da produtividade”, além do compromisso em eliminar “disparidades de acesso à educação básica”, das quais a “distância geográfica”. O texto também é claro no entendimento que, “sob o prisma de ajustes estruturais”, “as instituições financeiras internacionais” “reconheçam a educação como investimento” “e que promovam um clima internacional capaz de permitir aos países sustentar seu desenvolvimento sócio-econômico” (UNESCO, 1998, p.1-3). Embora o texto também reforce questões indiretas relacionadas com a emancipação humana, os recortes feitos acima explicitam o entendimento da educação enquanto capital humano capaz de promover o desenvolvimento capitalista dos determinados países os quais corroboraram com as ideias expressas na declaração.

A “Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais”, editada em 1994, da qual participaram representantes de 92 países, expressou o compromisso em prol da Educação para Todos, embora tenha deixado a sua particularidade política e objetivo específico a respeito da “necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação”.

Neste texto, cujo cerne é a educação inclusiva, não obstante não seja apontado de forma direta questões relacionadas às novas tecnologias de informação e comunicação, assim como à modalidade de ensino a distância, também apresenta direcionamentos convergentes com tais instrumentos e modalidade de ensino, principalmente no que concerne à principal meta-narrativa do construto ideológico da educação a distância e aquilo que não se encontra de forma imediata nos discursos, quais sejam, a democratização do acesso e a redução do custo:

as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994, p.2).

Um importante texto produzido na década de 1990 encomendado pela UNESCO e que tem sido referência acadêmica e institucional no que diz respeito à educação e às políticas educacionais foi o “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, cujo título principal é “Educação: um tesouro a descobrir”.

Este relatório, o qual participaram estudiosos e intelectuais renomados da educação em nível mundial, apresenta uma série de reflexões e orientações sobre os caminhos e descaminhos da educação, abrangendo questões múltiplas, que agregam desde temas como educação inclusiva, democratização do acesso, processos de ensino e aprendizagem, trabalho docente, até as chamadas novas tecnologias de informação e comunicação e a modalidade de ensino a distância. Tendo em vista a riqueza de temas, informações, reflexões e orientações deste texto, as quais demandariam um esforço vultoso de análise, o foco dado a seguir em nossas reflexões privou pelas menções às novas tecnologias e à modalidade de ensino a distância, assim como as determinações e descontinuidades e continuidades destas no que diz respeito ao processo de trabalho docente.

No texto, não faltam referências às tecnologias de informação e comunicação. Em nossa contagem, o termo tecnologia aparece no texto cerca de 100 vezes. Ora ligado à ciência, ora ligado ao instrumental dos meios de comunicação e informação, as referências às tecnologias colocam-se como condição *sine qua non* para o desenvolvimento da sociedade e “modernização” dos processos educativos. Embora não sejam poucas referências às tecnologias que reflitam um entendimento dialético, a linha argumentativa seguida mais evidente é aquela que priva e concebe a natureza da tecnologia a partir de sua neutralidade. Por esta via de entendimento, ou o argumento mais utilizado, é aquele que entende que “a difusão, a todos os países, das novas tecnologias relacionadas com a informação”, é uma condição “a fim de evitar a criação de novo fosso entre países ricos e países pobres” (DELORS, 1996, p. 30).

Importante também é, por seu turno, a ligação entre o desenvolvimento tecnológico informacional e o caráter determinista desta dimensão na configuração de uma sociedade planetária. Assim, “num momento histórico em que a tecnologia encurta o tempo e o espaço, relaciona de modo cada vez mais estreito os diferentes aspectos da atividade mundial” tem-se uma “dimensão planetária a certas decisões” (DELORS, 1996, p. 30). Esta questão é de suma importância, pois explicita de forma direta as possibilidades cada vez mais concretas do processo de disseminação de valores e diretrizes sobre questões múltiplas, as quais, necessariamente ligam-se os diferentes processos político-ideológicos do nosso tempo. Com

efeito, a globalização informacional vincula-se à possibilidade crescente da massificação ideológica enquanto poder de dominação e conformação do metabolismo social.

Uma contradição salutar apontada pelo texto em discussão, antagônica pelo caráter dialético que não se apresenta como linha expositiva, é a também tendência do isolamento dos indivíduos cada vez mais “conectados”. Essa questão é de sua importância pois demonstra a contradição entre o real e o virtual, entre o ideológico e o político, conforme expresso abaixo:

Esta revolução tecnológica constitui, evidentemente, um elemento essencial para a compreensão da nossa modernidade, na medida em que cria formas novas de socialização e, até mesmo, novas definições de identidade individual e coletiva. A extensão das tecnologias e das redes informáticas favorece a comunicação com o outro, por vezes até em escala mundial, mas simultaneamente reforça as tendências de cada um para se fechar sobre si mesmo e se isolar. Assim, o desenvolvimento do trabalho a distância pode perturbar os laços de solidariedade criados no seio da empresa e assiste-se à proliferação de atividades de lazer, que isolam o indivíduo diante do computador. A perspectiva de uma evolução deste tipo faz surgir alguns receios: o acesso ao mundo virtual pode, segundo alguns, levar a uma perda do sentido da realidade, e é de esperar uma certa perturbação da aprendizagem e do acesso ao conhecimento fora dos sistemas educativos formais, com sérias consequências sobre os processos de socialização das crianças e dos adolescentes (DELORS, 1996, p. 30).

Nesse sentido, a questão que se insere neste ponto de difícil resposta é a medida concreta da socialização e debate político constituído por meio das redes interativas. Vale ressaltar que a eficácia da constituição das redes informacionais tem-se demonstrado extremamente úteis na desmedida do tempo e espaço para as relações sociais produtivas, logo para a ampliação do metabolismo reprodutivo do sistema do capital. Por seu turno, por mais que as possibilidades estejam abertas, e até mesmo fatos concretos apontem para mobilizações sociais mediadas pelas redes sociais, como foram as manifestações democráticas no oriente médio, a sociedade planetária informacional constituída até o momento liga-se muito mais à velocidade das transações comerciais e financeiras do que em relação à organização da classe que vive para o trabalho.

No que tange ainda à tecnologia é importante deixar claro a posição da Comissão: que o investimento em tecnologia, mais precisamente a possibilidade de acesso às tecnologias, ressaltamos mais uma vez, é a condição *sine quo non* para se resolver os problemas do desenvolvimento econômico, e por decorrência deste, para a melhoria das condições sociais. Em nenhum momento do texto é questionado o tipo de desenvolvimento desejado, salvo algumas poucas referências ao ideário do desenvolvimento sustentável. Neste sentido, existe

uma clara positivação do processo tecnológico, uma espécie de salvacionismo messiânico da ciência desinteressada, pura e neutra.

O determinismo autônomo tecnológico também é expresso na adequação sócio-técnica do processo de trabalho docente. Neste caso, para além das decisões políticas sobre as reais necessidades humanas orientadas pela produção de valores de uso, encontra-se a acomodação dos processos de ensino e aprendizagem e, principalmente, do principal trabalhador da educação, o professor, aos imperativos categóricos oriundos das novas formas de informação e comunicação, sendo estas, em última instância, produzidas inexoravelmente de acordo com as necessidades de produção de valores, mais especificamente, de valores de troca. Com efeito, o que é observado e incentivado é a continuidade da descontinuidade da dimensão técnica, ou seja, seu “progresso” desmensurado, sobrepondo-se sobre a dimensão social do processo de trabalho. A relação entre sujeito e objeto, entre o “em desenvolvimento” e o “desenvolvido”, é assim expressa:

[...] não deve levar os países em desenvolvimento a negligenciar **os motores clássicos de crescimento**, em particular, o indispensável ingresso no universo da ciência e da tecnologia, com o que isto implica em matéria de **adaptação de culturas e de modernização de mentalidades** (DELORS, 1996, p. 13, grifos nossos).

O que seria a adaptação de culturas, turbinadas pelos motores clássicos de crescimento, quando pensadas e inseridas no plano internacional, cujo metabolismo social, em sentido universal, é orientado pelas necessidades incontroláveis do sistema do capital? Tal resposta pode ser apreendida como uma espécie de reconversão colonial contemporânea, da qual o produto tecnológico cada vez mais desmaterializado, mas não desmercantilizado, e assim fetichizado, uma vez que esconde a situação real de sua relação social de produção, apresenta-se como a possibilidade de socialização e equalização ao acesso da produção da riqueza social. Neste sentido, mais uma vez, o rumo para o desenvolvimento é dado por aqueles já desenvolvidos, cuja trajetória apresenta-se de forma sistêmica e linear, sendo apenas necessário fazer os ajustes e adaptações necessárias.

É nesse processo de adequação sócio-técnica, de pseudo-neutralidade científica e tecnológica, que os processos de ensino e aprendizagem são apreendidos, como dimensões passivas de (re) ajustes. É evidente que a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem significa um avanço qualitativo. As possibilidades abertas são múltiplas. Entretanto, cabe ressaltar que a tecnologia é apenas um meio de trabalho, ou mais precisamente, de organização do processo de trabalho. A não

consideração deste fato pode levar a contradições e desperdícios que atendem somente ao mercado tecnológico, e não às reais necessidades dos serviços escolares.

A Comissão do texto em pauta não esconde tal contradição ao relacionar a tecnologia com as chamadas economias de escala que aparecem como sendo uma das únicas estratégias viáveis aos países em desenvolvimento:

[...] nos países em desenvolvimento, o interesse mais imediato é a possibilidade de aumentar e de realizar economias de escala e não o acesso individualizado à interatividade; no mundo industrializado dá-se o inverso, dado que a distribuição e o acesso estão quase assegurados e que a individualização pode contar muito mais (DELORS, 1996, p.187).

Não obstante seja importante a referência à economia de escala, o trecho da Comissão deixa claro dois pontos, de forma direta e indireta, de suma importância no que tange ao pressuposto gnosiológico do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a relação entre sujeito e objeto. Por um lado, é notório que na dimensão ensino, a tendência expressada seja da passividade do educador no processo educativo, seja pela determinação tecnológica, na qual o educador deve se adaptar, seja ainda no seio da própria relação educativa, na qual deixa de ser o centro; neste ponto, tem-se então o predomínio do objeto em relação ao sujeito, no caso, o educador. Por outro lado, na dimensão aprendizagem, a “reivindicação de autonomia individual que se observa por todo o mundo” (DELORS, 1996, p.53), traz para frente do palco a ideologização do educando como central no processo educativo, o que, por sua vez, configura-se em uma clara idealização do processo de aprendizagem; neste caso, o predomínio seria do sujeito, o estudante, em relação ao objeto, salvaguardado os cursos extremamente fechados onde o estudante também se encontra passivo.

As referências no relatório à educação a distância não são poucas. De forma geral, tais referências encontram-se estreitamente relacionadas com as possibilidades de “modernização” dos processos de ensino e aprendizagem, com a democratização do acesso ao ensino, ora por meio do barateamento via economia de escalas, ora por meio da superação das dimensões tempo e espaço, assim como com a flexibilização do tempo de aprendizagem colocada no tempo e interesse cognitivo de cada estudante. A primeira referência ao ensino a distância aborta a questão com a orientação direta que de todas as universidades deveriam tornar-se abertas à demanda da sociedade, conforme expresso abaixo:

Todas as universidades deviam tornar-se “abertas” e oferecer a possibilidade de aprender a distância e em vários momentos da vida. A experiência do ensino a distância demonstrou que, no nível do ensino superior, uma dose sensata de utilização dos meios de comunicação social, de cursos por

correspondência, de tecnologias de comunicação informatizadas e de contatos pessoais, pode ampliar as possibilidades oferecidas, **a um custo relativamente baixo**. Estas possibilidades devem incluir, ao mesmo tempo, a formação profissional e os ensinamentos de enriquecimento pessoal. Além disso, de acordo com a idéia segundo a qual cada um deve simultaneamente aprender e ensinar, a universidade deve apelar mais à colaboração de especialistas além dos professores de ensino superior: o trabalho de grupo, a cooperação com a comunidade circunvizinha, o trabalho de estudantes a serviço da comunidade, são alguns dos fatores a que podem enriquecer o papel cultural das instituições de ensino superior e como tal merecem ser encorajados (DELORS, 1996, p. 137-138, grifos nossos).

Já na primeira referência da Comissão ao ensino a distância a questão do “custo relativamente baixo” apresenta-se como um dos fatores positivos de tal modalidade de ensino. Por sua vez, o discurso da democratização também é ressaltado indiretamente, uma vez que tal modalidade de ensino, “pode ampliar as possibilidades oferecidas”. Contudo, é interessante notar que a Comissão entende como positivo a “colaboração de especialistas além dos professores de ensino superior”. Este ponto é de suma importância, pois orienta a flexibilização do trabalho docente. Em outro trecho, tal retórica ganha corpo com a seguinte orientação:

A formação ministrada aos professores tem tendência a ser uma formação à parte que os isola das outras profissões: esta situação deve ser corrigida. Os professores deveriam também ter a possibilidade de exercer outras profissões, fora do contexto escolar, a fim de se familiarizarem com outros aspectos do mundo do trabalho, como a vida das empresas que, muitas vezes, conhecem mal (DELORS, 1996, p. 163).

Outra questão na referência sobre educação a distância diz respeito ao “trabalho de grupo”. Esta questão, aprioristicamente, apresenta-se como uma orientação da qual dificilmente se poderia refutar. A final de contas, o trabalho de grupo no seio do processo educativo é subentendido como a construção coletiva de reflexões e orientações sobre o processo didático. Entretanto, em se tratando da educação a distância, tal questão esconde um fato de relevância ontológica para o trabalho docente. Conforme será exposto, a organização do processo de trabalho docente nesta modalidade de ensino tem-se constituído por meio de uma acentuada divisão hierárquica do trabalho, culminando em discursos de que quem ensina na educação a distância é a instituição, ou o professor coletivo. De acordo com as discussões já realizadas até aqui, podemos dizer que, em essência, o trabalho em grupo faz parte da própria natureza até então desenvolvida de tal modalidade de ensino.

Outra consideração que pode ser lançada sobre o trabalho em grupo em ambientes dos quais a essência é a divisão hierárquica do trabalho é apontado por Motta (1986). Para este

teórico crítico das teorias organizacionais, a ênfase cada vez mais acentuada no trabalho em grupo enquanto melhoria das condições do trabalho esconde dois aspectos sócio-ideológicos: o primeiro, não tão profundo, seria a própria *raison d'être* da cooperação do trabalho no sistema capitalista, a saber, o aumento da produtividade; já o segundo, não obstante esteja estreitamente relacionada com o primeiro, apresenta-se como uma das estratégias mais arguciosas da teoria das organizações, qual seja, a mistificação da relação hierárquica de trabalho, logo dos conflitos políticos, por meio da psicologização do conflito internalizada através do sentido de fazer parte dos processos decisórios. Sobre este último fato, os círculos de controle de qualidade e a administração participativa apresentam-se como as principais correntes teórico-ideológicas a serviço do aumento da produtividade via pacificação dos conflitos, enfim, da própria luta de classe.

A segunda referência da Comissão ao ensino a distância enfatiza mais uma vez a eficácia de tal modalidade, conforme segue: “o saber pode evidentemente adquirir-se de diversas maneiras e o ensino a distância ou a utilização de novas tecnologias no contexto escolar têm-se revelado eficazes” (DELORS, 1996, p. 156). Não é retórico ressaltar que eficácia está relacionada com os fins, logo, com os resultados, e não necessariamente com os meios. Nesta retórica, também não é desoportuno enfatizar que a eficácia está muito mais relacionada com a dimensão quantitativa, e não com a qualidade.

A terceira referência feita da Comissão do texto em discussão à modalidade de ensino a distância enfatiza mais uma vez duas questões já levantadas, mas que devido às suas respectivas importâncias neste estudo, são expressas a seguir, quais sejam: a redução do custo e a polivalência do professor.

O recurso a técnicas de ensino a distância pode ser uma fonte de economia e permitir que os professores continuem a assegurar o seu serviço, pelo menos em tempo parcial. Pode, também, ser um meio eficaz de introduzir reformas, novas tecnologias ou novos métodos. A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso contribuindo para a aproximação do saber e do saber-fazer (DELORS, 1996, p. 160).

Como pode ser observado, economia e educação a distância andam juntos. Face à esta reincidente e contínua constatação, para além do plano micro-organizacional, é importante fazer uma profunda reflexão sobre a redução dos custos com a educação via a modalidade a distância e a sociedade capitalista. Conforme já salientamos, o valor da força de trabalho funda-se em dois aspectos: a quantidade de trabalho socialmente necessária para a sua

reprodução e; a sua instrução para o trabalho. Ora, se a educação a distância proporciona uma economia na instrução do trabalho, a consequência decorrente deste fato é justamente a diminuição do valor relativa à instrução na composição do valor social da força de trabalho. No mesmo sentido tal raciocínio também aplica-se na constituição do preço de mercado da força de trabalho, sendo isto decorrente puro e simplesmente devido ao aumento da oferta da força de trabalho instruída. Embora essa questão referente ao valor e sua expressão de troca, o preço, possam aparentar antagônicas à tendência da simplificação/desqualificação da força de trabalho operada pela configuração sócio-técnica das forças produtivas a serviço do capital, é importante não desconsiderar que a própria classe trabalhadora, impulsionada pelo exército industrial de reserva, concorre por meio da “qualificação”. Com efeito, também é importante considerar que a ideologia dominante considera a “qualificação” como necessária para a produção, o que constitui determinações que não se encontram apenas na dimensão material, mas também políticas e culturais. Em síntese, podemos afirmar que a racionalização engendrada pela organização do processo de trabalho docente na modalidade a distância tem uma funcionalidade estratégica para a reprodução ampliada do capital, pois possibilita, ainda que em longo prazo, a diminuição direta do valor constituído na parte variável do capital, e indireta na sua dimensão constante.

A outra orientação expressada na supracitada recomendação da Comissão, a saber, o entendimento de que com a educação a distância “os professores continuem a assegurar o seu serviço, pelo menos em tempo parcial”, coloca em evidência mais uma faceta do processo de alienação e precarização do processo de trabalho docente. Com efeito, para além da possibilidade que as novas tecnologias concorram para “libertação dos professores para o estudo e para o desenvolvimento de atividades intelectuais relevantes, e a formação de educandos mais autônomos e responsáveis” (ALVES, 2005, p. 75), o trecho da Comissão é claro ao enfatizar o tipo de liberdade que as novas tecnologias concebidas neutramente e despolitizados conferem aos professores: “um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso contribuindo para a aproximação do saber e do saber-fazer”.

Vale ressaltar que para a Comissão, a inserção dos trabalhadores educativos em outros serviços para além dos escolares é entendida como uma espécie de qualificação, uma vez que aproxima teoria e prática. O que esse verniz não demonstra, é justamente a condição precária desta prática, que muito além de busca de novos saberes em outras áreas, relaciona-se com a necessidade material de buscar complementos de renda em serviços de qualquer espécie. Outro ponto importante, é que a ênfase na ampliação do trabalho docente em outras áreas,

dialeticamente confere também inserção de trabalhadores de todas as áreas no ensino. Esta prática, muito comum, onde a docência vira um “bico”, para além de aproximar teoria e prática, tem consequências ontológicas para o trabalho docente: a desvalorização por meio da oferta de “professores”, uma vez que todos os graduados também podem ser professores e, a própria perda da identidade da categoria docente.

A relação entre custo e desenvolvimento, logo, a eficiência oriunda da racionalidade instrumental do trabalho, sem sombras de dúvida, aparece como sendo o fator de maior justificação para ampliação e inserção da educação em países em desenvolvimento. A Comissão não mede palavras ao insistir neste ponto, não obstante, busque em alguns momentos, orientar que tal relação não deva visar estritamente o produtivismo, orientação esta que é extremamente contraditória com as orientações já esboçadas sobre as economias decorrentes das escalas de produção. De acordo com a Comissão:

[...] diversas medidas podem ser consideradas, para melhorar a relação custo/eficácia da educação nos países em desenvolvimento, como o prolongamento do ano escolar, a construção de estabelecimentos escolares a custos reduzidos ou o desenvolvimento do ensino a distância. Mas importa pôr de lado, a todo o custo, qualquer tentativa de produtividade a curto prazo que possa comprometer a qualidade do ensino. Assim, o aumento do número de alunos por turma não tem razão de ser quando esse número já é muito elevado, como acontece nos países com maiores dificuldades (DELORS, 1996, p. 184).

Vale ressaltar no trecho supracitado, um ponto relevante e dialético, que extrapola a modalidade a distância e suas relações com custo/eficácia do sistema educacional por meio do “prolongamento do ano escolar”. A ênfase na análise dialética, nas categorias universal, singular e particular, assim como a caríssima contradição, é de suma importância para que não se crie o entendimento errado de uma análise de viés negativo. O prolongamento escolar, entendido com o prolongamento do contato via o estabelecimento escolar com o conhecimento constituído historicamente, seja das lutas históricas, seja do conhecimento científico em si, sem contestação, é de suma importância para a aprendizagem e constituição de espíritos críticos, dos quais o processo de maturidade da civilidade social, não pode abrir mão.

Entretanto, é importante não desconsiderar os desdobramentos do prolongamento do trabalho para a categoria. Vale lembrar que as duas formas de produção de excedente, a saber, a absoluta e a relativa, relacionam-se diretamente com o tempo de trabalho. Em sentido universal, o prolongamento do trabalho significa o aumento da parte excedente em referência à parte necessária da produção social. Com efeito, o prolongamento do trabalho, seja em horas

diárias, semanais, mensais, anuais, ou ainda, do tempo para se aposentar, só pode ser entendido, isto em sentido universal, como o aumento absoluto da produção do valor excedente, logo, de mais-valia absoluta. Evidente que no setor público, também em sentido universal, trata-se de um mecanismo de economia contra balanceamento dos déficits primários, cujo resultado monetário pode ser direcionado para múltiplas direções, entre elas o serviço da dívida pública. Outra questão contraditória diz respeito à funcionalidade da medida. Neste caso, é importante lembrar que a escola exerce um serviço importante para a classe trabalhadora, que se refere à função de cuidar de crianças enquanto os responsáveis diretos estão no trabalho.

O otimismo com as possibilidades das novas tecnologias, ora pela “revolução” dos métodos de ensino e aprendizagem, ora pelas possibilidades de democratização, estas sustentadas pela superação dos paradigmas tempo e espaço, assim como pelas economias decorrentes das escalas de produção, é justificado para países em desenvolvimento a partir de experiências das quais a própria Comissão julga não saber o efeito concreto, conforme pode ser observado nos trechos abaixo:

[...] a maior parte dos projetos levados a cabo nos países em desenvolvimento procuram, sobretudo, alcançar públicos muito numerosos ou públicos que não podem ser alcançados pelos meios normais (utilização do satélite na Índia para atingir aldeias afastadas; rede de rádio educativo desenvolvida na Tailândia, nos anos oitenta; programa nacional de ensino à distância na China, por exemplo). Nos países desenvolvidos procura-se explorar mais as propriedades ilustrativas dos meios audiovisuais, assim como a possibilidade de atingir grupos específicos, minoritários ou desfavorecidos.

[...] Fizeram-se numerosas experiências, a períodos de dúvida sucederam-se períodos de euforia, e parece-nos, hoje em dia, difícil **fazer um balanço do que foi realizado, dada a diversidade das fórmulas utilizadas**. Mas, avaliações rigorosas de alguns programas experimentais (televisão educativa na Costa do Marfim ou projeto experimental de utilização de satélite (SITE) na Índia, por exemplo), revelam que a tecnologia não pode, por si só, constituir uma solução milagrosa para as dificuldades sentidas pelos sistemas educativos. Deve, evidentemente, ser utilizada em ligação com formas clássicas de educação e não ser considerada como um processo de substituição, autônomo em relação a elas (DELORS, 1996, p. 187-188, grifos nossos).

Como pôde ser observado, a multiplicidade de possibilidades de estruturas organizacionais da modalidade a distância, a qual inclui desde opções sobre os tipos de recursos tecnológicos a serem utilizados, grau de divisão e hierarquização do trabalho, opções sobre interação ou não interação entre professor e aluno, constituem, uma grande dificuldade

para se avaliar a eficácia do sistema. Entretanto, ainda sim, a aposta positiva sobre tal modalidade de ensino é crescente, sejam quais forem os reais ganhos deste sistema. A única coisa que podemos afirmar com certeza, é que se tal sistema não fosse eficaz economicamente, o seu crescimento, principalmente nos últimos anos, não seria tão expressivo, conforme apontamos em páginas à frente. O trecho abaixo da Comissão demonstra tal apontamento.

Se as tecnologias mais recentes não fazem ainda, necessariamente, parte deste processo, estão prestes a trazer melhorias significativas, especialmente em matéria de individualização da aprendizagem. Por outro lado, pode-se perceber uma convergência cada vez maior entre o ensino a distância e outros tipos de atividades a distância, como o “teletrabalho”, que irão com certeza desenvolver-se. Tanto para os que irão aprender como para os que irão trabalhar a distância é possível que as fronteiras entre educação, trabalho e até lazer desapareçam, sob o efeito de um fenômeno de convergência tecnológica, dado que um mesmo canal permite a realização de diversas atividades (DELORS, 1996, p. 189).

Neste trecho, duas questões apresentam-se como importantes: a “individualização da aprendizagem” e, principalmente, a desmaterialização das fronteiras entre “educação, trabalho e até lazer”.

O primeiro ponto, sem dúvida um dos argumentos mais retóricos dos apologistas da educação a distância, tem um pressuposto extremamente complicado, o qual nos referimos em pormenor em outras partes deste texto, qual seja, a autonomia do estudante. Por ora, importa reenfatar que a individualização da aprendizagem está estreitamente relacionada com tal pressuposto, o qual carrega em seu cerne desdobramentos sérios no que diz respeito à constituição do espírito, que, em última análise, ocorre de forma isolada em sua sociabilidade cognitiva.

O outro ponto destacado coloca em relevo algo extremamente contraditório tendo em vista a configuração capitalista da sociedade contemporânea. Se considerarmos que o trabalho mediado pela propriedade privada, pela divisão hierárquica, e pelo sistema de intercâmbio encontra-se em uma jaula de alienação, a única educação que se pode vislumbrar no seio do próprio trabalho é aquela funcional à reprodução do valor, ou seja, àquela funcional ao metabolismo micro-organizacional.

A segunda desmaterialização, entre trabalho e lazer, só pode ser entendida, na ótica da valorização do valor, como mecanismo de aumento da produtividade para além da esfera formal do trabalho. A união entre trabalho, educação e lazer só pode fazer sentido em uma sociedade para além das mediações de segunda ordem impostas ao trabalho, na qual a

autogestão social da riqueza seria a linha mestre. Com efeito, o lazer proporcionado pelas novas tecnologias no ambiente de trabalho, principalmente no “teletrabalho”, nada mais são do que mecanismos de pseudo-liberdade, ou ainda, de compensação da fadiga. Além do mais, a pseudo-liberdade virtual relaciona-se diretamente com a sociedade virtual do consumo. Dificilmente se navega em um sítio sem ser bombardeado por propagandas de todas as espécies. Além destes aspectos, também é importante considerar que a conexão com a internet, principalmente com os sítios de pesquisa, é um importante instrumento para as tarefas diárias e compensação da especialização. O discurso do aprender a aprender já faz parte das teorias organizacionais enquanto estratégia de competitividade.

Conforme o exposto até aqui a respeito dos entendimentos e orientações da Comissão, em síntese, podemos dizer que a “inclusão” das novas tecnologias de informação e comunicação e, em especial, o desenvolvimento da modalidade de ensino a distância, são entendidos como investimentos estratégicos não somente para o aperfeiçoamento e adaptação da educação ao que é mais “moderno”, mas principalmente, como um dos principais mecanismos que devem ser utilizados pelos países em desenvolvimento para caminharem seguramente rumo ao desenvolvimento capitalista. A não opção imediata por tais alternativas, segundo a Comissão, levará inexoravelmente ao aumento do fosso que separa os países ricos dos países pobres. O consumo tecnológico, por seu termo, parece ser a alternativa mais acertada. Assim, a Comissão recomenda:

- a diversificação e aperfeiçoamento do ensino à distância recorrendo às novas tecnologias;
- a crescente utilização destas tecnologias no âmbito da educação de adultos, em particular para a formação contínua de professores;
- o reforço das infra-estruturas e capacidades dos países em desenvolvimento neste domínio, assim como a difusão das tecnologias por toda a sociedade: trata-se, em qualquer dos casos, de pré-requisitos à sua utilização no contexto dos sistemas educativos formais;
- o lançamento de programas de difusão de novas tecnologias sob os auspícios da UNESCO (DELORS, 1996, p. 194).

Não obstante a questão do desenvolvimento das forças produtivas – esta no âmbito escolar ou em qualquer atividade produtiva – seja sem dúvida um avanço da humanidade no que diz respeito ao domínio das forças naturais, sendo estas colocadas ao nosso serviço, é importante não perder de vista a dimensão dialética das forças produtivas, a sua não neutralidade, assim como a sua relativa autonomia – ou governança instrumental de acordo com as necessidades de produção de valores de troca. Com efeito, muito mais estratégico para a humanidade é o tipo de desenvolvimento o qual se persegue. Uma vez que as forças

produtivas também são destrutivas, a própria preservação da espécie e do ambiente correm grande perigo quanto aos limites do crescimento econômico enquanto condição *sine qua non* do desenvolvimento social de tipo capitalista não é questionado. O ciclo entre investimento, produção, emprego, renda, consumo, e mais produção, onde a tendência decrescente da vida dos valores de uso é a linha condutora, pode gerar impactos para a espécie e ambiente dos mais negativos. Este é um dos problemas da aposta cega nas novas tecnologias que não é equacionado pela Comissão.

O que a disseminação da tecnologia tem em seu cerne, para além de suas possíveis dimensões positivas, e que se encontra escondido no véu da neutralidade, é sua funcionalidade à reprodução do valor. Para os países desenvolvidos, a escolha política dos países em desenvolvimento da trilha por eles seguida, é extremamente importante, seja pela dominação científica da produção tecnológica, seja simplesmente, como garantia de um mercado tecnológico presente e futuro. Outra reflexão relevante no que concerne à neutralidade tecnológica são os impactos na dimensão organizacional do trabalho, pouco discutida pela Comissão. Vários trabalhos, dos quais destacamos os de Novaes (2010, 2011) e Braverman (1987), apontam para os equívocos históricos da visão, inclusive da perspectiva teórico-científica marxista, da neutralidade tecnológica. Um exemplo histórico claro foi a aposta feita por Lenin, e concretizada por Stalin, na aplicação das técnicas tayloristas de racionalidade do trabalho nas fábricas socialistas. Para Mészáros (2002), a experiência do socialismo real, ao engendrar novas formas de divisão social hierárquica do trabalho, antítese imediata da organização autogestionária do trabalho, configurou-se em um sistema social pós-capitalista, mas não pós-capital, pois o processo decisório hierárquico não foi superado, assim como, conseqüentemente, a produção de mais-trabalho – sendo este não mais apropriado pela burguesia, como no sistema capitalista, mas pela burocracia vermelha.

A burocratização, entendida como divisão entre planejamento e execução, para a Comissão, situa-se como sendo uma das estratégias que os países em desenvolvimento devem seguir. Este ponto é claro em sua orientação sobre a criação de centros de excelência, conforme o trecho abaixo:

Se é verdade que os países ricos se empenham, cada vez mais, em acabar com o déficit de conhecimentos no resto do mundo, convém reforçar constantemente as medidas destinadas a ajudar os países pobres a aumentar as suas capacidades de pesquisa. Uma das medidas mais úteis é ajudar a criar centros de excelência de modo a fazer com que os países dotados de meios escassos possam ultrapassar, conjugando seus próprios esforços, o nível crítico de eficácia abaixo do qual é verdadeiramente inviável qualquer ação em matéria de pesquisa, de ensino superior ou de investimento em técnicas

dispendiosas, como as do ensino à distância, por exemplo (DELORS, 1996, p. 206).

Para além da contestável colocação “que os países ricos se empenham, cada vez mais, em acabar com o déficit de conhecimentos no resto do mundo”, chama a atenção a afirmação da Comissão que a educação a distância é uma técnica dispendiosa, da qual a concentração em centros de excelência é uma das alternativas a este problema. Mais uma vez encontramos indiretamente o princípio da economia de escopo, que somado às economias de escala garantem a eficiência do sistema de educação a distância. Com efeito, esses dois princípios econômicos apresentam-se como os únicos meios dos quais a educação a distância possa vir a ser viável e desejável em países em desenvolvimento.

Conforme já ressaltamos, o relatório elaborado pela Comissão da UNESCO é extremamente rico de informações e orientações sobre a educação, sendo que as reflexões e análises que fizemos, de forma alguma, esgotam as possibilidades de reflexões e leituras do texto, seja nos aspectos aqui referenciados, seja principalmente, nos múltiplos temas que a Comissão aborda. Para finalizar o olhar aqui dado ao texto, chamamos a atenção para o título do relatório, “Educação: um tesouro a descobrir”. Não é raro ouvirmos que a educação é a única coisa que ninguém pode roubar de ninguém, de acordo com o senso comum. Delors cita uma fábula de La Fontaine como inspiração ao título, qual seja, “O lavrador e seus filhos”: “Evitai (disse o lavrador) vender a herança, que de nossos pais nos veio. Esconde um tesouro em seu seio. Mas ao morrer o sábio pai, fez-lhes esta confissão: o tesouro está na educação” (DELORS, 1996, p. 32). Embora tal ditado popular aponte para a importância da educação, ao indicar as fontes de financiamento e as parcerias que os governos dos países em desenvolvimento devem seguir, a Comissão aponta a essência deste tesouro a descobrir:

Sem entrar na diversa complexidade dos sistemas, (a Comissão) pensa que a educação é um bem coletivo a que todos devem ter acesso. Uma vez admitido este princípio, é possível combinar a participação de dinheiro público e privado, de acordo com diferentes fórmulas que tenham em conta as tradições de cada país, o seu Estado de desenvolvimento, modos de vida e repartição de rendimentos (DELORS, 1996, p. 28).

[...] a Comissão pensa que é não só legítimo como desejável mobilizar os recursos financeiros privados a fim de limitar a pressão exercida sobre o orçamento dos Estados. [...] São várias as formas de financiamento privado: participação — ainda que limitada — das famílias ou dos estudantes nos custos da escolaridade; responsabilização das comunidades locais por uma parte dos custos de construção e manutenção das escolas; envolvimento de empresas no financiamento da formação profissional; autofinanciamento parcial, no caso de escolas técnicas e profissionais ou de universidades,

graças ao estabelecimento de contratos de pesquisa (DELORS, 1996, p. 181-182).

No que diz respeito ao financiamento dos gastos do governo em educação, que para a Comissão, deve priorizar a educação básica, sendo as demais etapas passivas e desejáveis de atuação privada, as orientações são as seguintes:

- gratuidade da educação básica, com responsabilização de alguns dos custos por parte das comunidades locais e ajudas reservadas aos filhos de famílias modestas;
- se necessário, cobrança seletiva de taxas no segundo ciclo do ensino secundário, com concessão de bolsas a determinados alunos;
- cobrança generalizada de taxas no ensino superior público combinada com empréstimos, deduções fiscais e outros mecanismos que permitam aos estudantes sem recursos adiar o pagamento dos estudos até o momento em que comecem a ganhar a vida e atribuição seletiva de bolsas, pois as pessoas de fracos recursos têm sempre receio de se endividar no presente por conta de futuros rendimentos;
- ampliação do acesso ao ensino secundário geral (em primeiro lugar a nível do primeiro ciclo e depois a todos os níveis do secundário), como segunda prioridade, uma vez assegurado o acesso de todas as crianças a uma educação primária de qualidade
- racionalização das despesas públicas a nível das escolas (DELORS, 1996, p. 183).

Sem sombras de dúvidas as orientações do relatório da UNESCO são claras no que diz respeito à racionalização das despesas públicas. Importante destacar que o princípio da organização do processo de trabalho docente na modalidade a distância, desde os primórdios desta modalidade de ensino, quando ainda as únicas tecnologias utilizadas eram a escrita e o correio, tem sido a racionalização instrumental do trabalho. Com a recente revolução telemática e as possibilidades abertas de sincronia a distância, tal racionalização instrumental, que baseava-se basicamente na divisão hierárquica do trabalho, de forma imediata, tem aparentado caminhar para a sua superação, principalmente quando se considera os discursos construídos. Esta é uma questão importante, pois conforme será abordado, tal discurso é apenas imediato e aparente. As evidências concretas têm demonstrado que a busca por economias de escala, para além de proporcionar relações educativas mais próximas entre professor e aluno, tem sido cada vez mais mediatizadas, corolário indispensável deste processo. Por seu turno, este parece ser o sentido da racionalização dos gastos públicos em educação, quando as abordagens são as novas tecnologias e a educação a distância. A citação abaixo é clara ao relacionar/ideologizar tecnologia, produtividade e desenvolvimento:

[...] educational needs, especially in developing countries, will continue to be enormous. [...] Therefore, as we foresee a growing gap between available

resources and needs to be satisfied, we feel it is urgent to ask whether educational technologies that are more productive are available, and if so, in what context and how they should be used. Traditional schooling with a teacher in front of pupils in a classroom is a labour-intensive technology. [...] Are there alternatives? Perhaps we should look in the direction of more capital-intensive Technologies than traditional schooling since it is generally in this way that increased productivity is realised in other areas of activity¹² (EICHER et. al. *apud* RUMBLE, 2004, p. 9).

Seguindo na trilha dos documentos da década de 1990 disponibilizados pelo sítio da UNESCO, um importante texto produzido em 1997 foi a revisão da “Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores”. Esse novo texto, intitulado “A Recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior”, não obstante não verse diretamente sobre questões relativas às novas tecnologias e, principalmente, à educação a distância, aponta orientações genéricas que impactam diretamente no trabalho docente que devem ser consideradas seja qual for a modalidade de ensino.

Uma orientação importante do documento em questão, que se aplica à educação a distância, diz respeito indiretamente à objetivação do trabalho docente. De acordo com o documento da UNESCO, “a propriedade intelectual dos docentes do ensino superior deve beneficiar de protecção local e em particular protecção dada pela lei nacional e internacional de direitos de autores” (UNESCO, 2008, p. 57). Sobre este ponto, vale reenfatar que a objetivação do trabalho docente na modalidade a distância, principalmente do processo de trabalho em si, ou seja, das chamadas teleaulas, é uma das práticas recorrentes desta modalidade.

De acordo com as nossas constatações, a objetivação das aulas tem sido acompanhada de práticas que precarizam o direito autoral do professor. Com efeito, pressionados pela necessidade de vender sua força de trabalho, muitos professores acabam cedendo o direito de reprodução de suas aulas por tempo indeterminado. Neste caso, a objetivação do trabalho apresenta-se como completa alienação entre o professor e seu trabalho, pois a objetivação e materialização do seu serviço, que *a priori* seria imaterializado, concorre com a sua própria

¹² (...) necessidades educacionais, especialmente nos países em desenvolvimento, continuará a ser enorme. [...] Portanto, como prevemos um fosso crescente entre os recursos disponíveis e as necessidades a serem satisfeitas, nós sentimos que é urgente perguntar se as tecnologias educacionais disponíveis são mais produtivas, e em caso afirmativo, em que contexto e como elas devem ser usadas. Escolarização tradicional, com um professor na frente de alunos em sala de aula é uma tecnologia de trabalho intensiva. [...] Existem alternativas? Talvez devêssemos olhar na direção de mais capital-intensivo de tecnologias do ensino tradicional, uma vez que é geralmente dessa forma que o aumento da produtividade é realizado em outras áreas de atividade (Tradução nossa).

empregabilidade, ou melhor, com a sua real necessidade enquanto trabalho vivo, trabalho vivo em movimento.

No que diz respeito à relação educativa entre aluno e professor, uma orientação importante dada pela UNESCO diz respeito ao número de alunos. Com efeito, “o número de alunos por turma deveria ser tal que o professor pudesse prestar atenção pessoal às dificuldades de cada aluno. De vez em quando deveria poder reunir os alunos em pequenos grupos e, inclusivamente tomá-los um a um, para lhes ministrar um ensino de recuperação” (UNESCO, 2008, p. 39). Esta questão/orientação, tendo em vista e considerando o corolário indispensável da modalidade a distância para as chamadas economia de escala, qual seja, a divisão social hierárquica do trabalho, a rigor, não se aplica. Tanto a mediação hierárquica, da qual os professores tutores são o meio e fim, assim como a técnica produtiva da reutilização das aulas gravadas, estruturam o processo educativo de tal forma que a relação educativa entre professor e aluno perde a sua centralidade. Ainda que se considere apenas a relação educativa entre aluno e tutor, tal relação também é precária, pois conforme constatamos, a forma organizacional do “tutor orientador de todas as disciplinas”, confere, pela concreta dificuldade de ser “professor” de todos os conteúdos, dificuldade de domínio amplo e seguro sobre determinados conhecimentos específicos.

A remuneração dos docentes do ensino superior é considerada pelo documento da UNESCO em questão como de suma importância para educação, seja pela qualidade de vida que proporciona ao docente, seja, talvez principalmente, pela correlação entre remuneração e qualidade do ensino. Não faltam referências no documento na defesa dos direitos dos docentes. Esta questão, quando inserida na modalidade a distância, assim como a da quantidade de alunos, também torna-se extremamente complexa.

A primeira questão seria responder se o professor tutor tem, ou deveria ter, o mesmo *status* que o chamado professor universitário. Conforme veremos no momento oportuno, a flexibilização gerencialista da política educacional para a modalidade a distância tem conferido atribuições de professor universitário ao tutor, ainda que parciais, não obstante tal conferência não seja a mesma no que diz respeito à sua remuneração. Por ora, há que se ressaltar que as proteções ao professor universitário, das quais a declaração da UNESCO, de certa forma progressiva no que concerne aos direitos do professor, chancela, não tem sido a orientação para as políticas que acolhem a educação a distância.

A década de 1990 foi rica no que diz respeito à produção de conferências internacionais sobre educação e marcos orientadores sobre políticas educacionais. Em 1997, um importante encontro, cujo objetivo foi de discutir o acesso de todos à educação, foi

realizado em Hamburgo, e materializado no documento “Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro” (UNESCO, 1999). Não obstante o foco do encontro tenha privilegiado a educação de adultos, a questão tecnológica e sua respectiva utilização nos serviços escolares não passou despercebida. Já no início do documento, é possível observar a estreita relação entre educação, produção, produtividade e crescimento econômico, este entendido como um meio eficaz de manutenção das crises.

Para sobreviver, para viver melhor, para gozar de uma qualidade de vida desejável, homens e mulheres de hoje devem poder continuar aprendendo durante toda a sua existência. Para saírem vencedores das crises econômicas que os assaltam, todos os países devem tomar medidas no sentido de que todos os seus nacionais, não importando o *status* profissional, aperfeiçoem, continuamente, seus conhecimentos e suas competências, participando, assim, tanto no esforço de crescimento da produtividade quanto no resultado de um trabalho tornado mais produtivo (UNESCO, 1999, p. 15-16).

Mais uma vez a questão do desenvolvimento econômico, desenvolvimento este, frisa-se, aos moldes do desenvolvimento econômico capitalista, sejam quais forem as consequências sócio-ambientais que possa acarretar, apresenta-se relacionado com o crescimento produtivo, do qual a educação enquanto instrumento de “qualificação” do trabalho é considerada como fundamental neste processo. É evidente, e não poderia ser diferente, que a relação entre produtividade do trabalho e geração de trabalho excedente, entre o aumento relativo da força produtiva do trabalho e as contradições deste processo não são objetos de reflexão do documento. Por seu turno, tanto a contradição entre produção e apropriação – alienação –, quanto a consequência mais imediata disto, bastante discutida inclusive nos círculos acadêmicos da economia política burguesa, qual seja, a relação entre superprodução, superacumulação e crise econômica – corolários que voltaram à cena política no final da década de 2000 –, parecem ser dimensões desconsideradas pelo documento de Hamburgo. O que importa é ser produtivo.

Não obstante a linha condutora do documento de Hamburgo seja do mais nobre discurso, qual seja, de que a educação é um direito universal do homem e deve ser exercida toda a vida, seja por meio de processos iniciais, seja ainda por meio de processos continuados, e ainda, que tais medidas são fundamentais, condições *sine quo non* ao exercício da democracia, caminhando *pari passu* a tal discurso, a relação entre educação e trabalho também é enfatizada:

Em sociedades baseadas no conhecimento, que estão surgindo em todo o mundo, a educação de adultos e a educação continuada têm-se tornado uma necessidade, tanto nas comunidades como nos locais de trabalho. As novas

demandas da sociedade e as expectativas de crescimento profissional requerem, durante toda a vida do indivíduo, uma constante atualização de seus conhecimentos e de suas habilidades (UNESCO, 1999, p. 21).

Como pode ser observado, a educação não é apenas uma necessidade ou direito do homem, mas também, uma necessidade nos locais de trabalho, isto, de acordo com o documento em questão. A inter-relação entre educação, instrução, “qualificação”, especialização e desqualificação, é um terreno árido no qual tanto o documento de Hamburgo, quanto os demais documentos internacionais analisados, evitam trilhar. Ora, se considerarmos que as duas principais formas de avanço das forças produtivas pró-capital, ou seja, ao seu serviço de reprodução, têm sido até o momento a divisão hierárquica do trabalho e a objetivização do trabalho, estas estreitamente vinculadas ao objetivo de produção de valores de troca, em um processo (des)contínuo de subsunção real do trabalho ao capital, dificilmente é possível falar em uma necessária qualificação do trabalho para se aumentar a produtividade. Entretanto, tal processo, árido e contraditório, não é tão simples ao ponto de se poder afirmar categoricamente que existe um processo de esvaziamento da qualificação do trabalhador do tipo artesão com os processos de industrialização. Como já argumentamos, a “qualificação”, além de ser uma demanda da própria classe trabalhadora e estar impregnada na cultura, atua na dimensão mais imediata da reprodução de valores, ou seja, na forma, e não no seu conteúdo. É na expressão do valor, no preço, que o discurso da “qualificação” faz sentido, pois quanto maior a “qualificação” média da força de trabalho, menor é o seu preço. Para além destes argumentos pautados no valor, também é importante não desconsiderar que as mudanças tecnológicas exigem atualizações constantes, o que não significa novas qualificações, mas simplesmente adaptações necessárias da força de trabalho à dimensão objetiva e material da produção.

O documento de Hamburgo também é claro no que diz respeito aos agentes que devem ser responsáveis pela promoção da instrução para os adultos. Seguindo a tendência universal anunciada já no início da década de 1980, a qual elegeu a sociedade civil como importante parceiro dos Estados nacionais na manutenção das políticas sociais em sentido amplo, o documento é enfático ao ressaltar as mudanças na relação entre o público e o privado:

No contexto das novas parcerias entre o setor público, setor privado e a comunidade, o papel do Estado está em transformação. Ele não é apenas um mero provedor de educação para adultos, mas também um consultor, um agente financiador, que monitora e avalia ao mesmo tempo. [...] Além disso, empresários, sindicatos, organizações não-governamentais e grupos comunitários e grupos indígenas e de mulheres têm a responsabilidade de

interagir e de criar oportunidades, para que a educação continuada durante a vida seja uma realidade possível e reconhecida (UNESCO, 1999, p. 22).

No que concerne à questão da tecnologia, esta também é vista pelo documento em pauta a partir de uma espécie de dualidade auto-justificada e unidirecional que categoricamente aponta para duas dimensões que indicam o mesmo caminho. Neste sentido, entendendo o risco da chamada “exclusão digital”, a única alternativa é trilhar pelos caminhos já abertos. Ainda que possa ser uma apreensão correta tal indicação, é importante considerar, que em última instância, tal posicionamento confere um determinismo tecnológico no processo de desenvolvimento sócio-econômico que desconsidera as contradições inerentes deste processo. Conforme o texto em pauta:

O desenvolvimento das novas tecnologias, nas áreas de informação e comunicação, traz consigo novos riscos de exclusão social para grupos de indivíduos e de empresas que se mostram incapazes de se adaptar a realidade. Uma das funções da educação de adultos, no futuro, deve ser de limitar esses riscos de exclusão, de modo que a dimensão humana das sociedades da informação se torne preponderante (UNESCO, 1999, p. 26).

Há assim uma única alternativa: investir na educação para e pelas novas tecnologias, caso contrário, o fosso entre os que dominam e os que não dominam tende inevitavelmente a aumentar. Com efeito, o texto é claro ao apontar a opção/relação gnosiológica entre sujeito e objeto: tanto o homem como as organizações, ambos em sentido universal e abstrato, devem se adaptar às mudanças tecnológicas. Tanto o caráter externo quanto a coerção do fato social, corolários da opção epistemológica funcionalista, apresentam-se em várias partes do texto em questão, não obstante quando o assunto é o processo cognitivo do estudante, seja este jovem ou adulto, a primazia colocada é do indivíduo e de sua “autonomia”. Embora isto aparente ser uma contradição, em se tratando de que tal autonomia é, em verdade, estruturada/orientada, essencialmente, nada há de contraditório.

Tanto o pragmatismo como a ideologização da interatividade via novas tecnologias de informação e comunicação são opções/orientações expressas pelo documento de Hamburgo para melhorar as condições de trabalho e as perspectivas profissionais dos educadores de adultos. Nesse sentido, o documento orienta que melhores condições serão asseguradas:

Introduzindo, no campo da educação permanente, métodos inovadores de ensino e aprendizagem, recorrendo especialmente às tecnologias interativas e aos métodos indutivos que suponham uma estreita colaboração entre a aquisição de experiência profissional e a formação (UNESCO, 1999, p. 37).

O divórcio entre educação e trabalho no seio do próprio trabalho, resultado das mediações de segunda ordem que engendram o sistema de controle e reprodução do metabolismo social à serviço do capital, podem então ser “superados”, de acordo com o documento de Hamburgo, por meio de técnicas indutivas. É nesse sentido que a interação entre o conhecimento necessário para a produção capitalista e o conhecimento transmitido formalmente, do qual as tecnologias “interativas” carregam em potência novas formas de intercâmbio cognitivo, devem convergir em uma espécie de simbiose entre educação e trabalho. Com efeito, os desdobramentos da divisão entre planejamento e execução e as técnicas de intensificação da força de trabalho, realizadas por meio da prática também indutiva de racionalização/cientificização do processo de trabalho, do qual, o elemento humano é o objeto de investigação/adaptação, em nenhuma medida é considerado como elemento estruturante no processo educativo que ocorre na própria práxis do trabalho. Sem dúvida, a categoria alienação não faz parte do vocabulário de Hamburgo, assim como os demais documentos da UNESCO analisados.

É nessa trilha de contradições, inerentes às propostas de “simbiose” entre educação e trabalho, que a defesa da educação continuada durante toda a vida, desdobra-se, entre as várias propostas, com “o compromisso de promover a cultura do aprendizado com o movimento ‘uma hora diária para aprender’” UNESCO, 1999, p. 27). O que o texto não aponta de forma clara é qual o conteúdo deste aprendizado, o que indiretamente aponta para a cultura de se “aprender para fazer”, logo, para aumentar a produtividade/trabalho excedente, assim como em que momento isto deveria ocorrer, ou seja, dentro da jornada diária de trabalho, ou para além desta por meio das novas tecnologias. Com efeito, tendo em vista que as “qualificações” dos trabalhadores são em grande medida realizadas fora do ambiente de trabalho, a “implantação” desta cultura, pode significar, entre tantas coisas, não uma aprendizagem continuada para a emancipação e a cidadania, mas sim, apenas uma forma coercitiva de “re-qualificação” e/ou adaptação às novas exigências do mundo do trabalho, do qual, os espectros do desemprego e da concorrência, *per si*, são os grandes agentes motivadores.

Uma questão importante apontada pelo texto de Hamburgo, que só vem a confirmar a tendência por nós bastante discutida sobre a flexibilização do trabalho, seja dos contratos de trabalho, seja também, da própria estrutura produtiva engendrada com o esgotamento e descontinuidade, mas também continuidade, do paradigma fordista de produção, diz respeito à formação para a mobilidade, empregabilidade e ao empreendedorismo. De acordo com o texto, a promoção do direito ao trabalho e à educação, deve ser feita:

Fazendo com que a educação de adultos, com o objetivo profissional, desenvolva competências e habilidades específicas que permitam a inserção e a mobilidade profissionais, e melhore a capacidade dos indivíduos para exercerem tipos diversificados de empregos (UNESCO, 1999, p. 45).

Estimulando o espírito do empreendedorismo por meio da educação de adultos (UNESCO, 1999, p. 46).

A única citação/referência direta à educação a distância, feita pelo documento de Hamburgo, coloca em evidência o discurso vastamente pronunciado e amplificado, seja pelos apologistas acríticos desta modalidade de ensino, seja pelos críticos dialéticos que a entende a partir de suas múltiplas contradições, seja ainda, pelas instituições de todos os tipos – públicas, privadas, governo, sociedade civil, etc. – qual seja, o discurso da democratização do acesso à educação. Sem dúvida, este é o principal argumento produzido, desde os primórdios dessa modalidade de ensino. Nesse sentido, o documento de Hamburgo se compromete em criar sinergias entre tecnologia e educação:

Garantindo a igualdade de acesso aos sistemas de aprendizagem aberta e a distância, aos meios de comunicação e às novas tecnologias de informação e comunicação, assim como a continuidade destes, e fazendo com que as novas tecnologias sirvam para exploração de novas modalidades de aprendizado (UNESCO, 1999, p. 50).

Outro ponto importante colocado pelo documento de Hamburgo, diz respeito à dimensão econômica da educação, ou melhor, ao entendimento da racionalidade econômica aplicada à educação. Esse ponto é de suma importância, pois além de enfatizar a questão do custo, aponta para questões relacionadas à produtividade do trabalho, e, não menos importante, para a compreensão do investimento em educação na perspectiva teórica do capital humano de Schultz. Conforme o texto:

Um financiamento insuficiente no passado, o crescente reconhecimento dos benefícios a longo prazo do investimento em educação de adultos, a diversificação nos modos de financiamento e na quantidade de financiadores, o papel dos organismos multilaterais, o impacto dos programas de ajustamento estrutural e a comercialização da educação de adultos estão entre os aspectos econômicos cruciais desse tipo de educação. Os métodos utilizados nas análises de custo-benefício e o custo-eficácia deveriam fazer justiça à multiplicidade de seus efeitos sobre a sociedade. A educação de adultos contribui para a auto-suficiência e autonomia pessoal das pessoas adultas, para o exercício dos direitos fundamentais e para a melhoria da produtividade e da eficácia no trabalho. Ela traduz-se, também, pelos efeitos positivos nas gerações futuras, mais educadas e mais prósperas. Na medida em que ela é um investimento produtivo e favorável ao desenvolvimento humano, a educação de adultos deveria ser protegida contra as pressões do ajustamento estrutural (UNESCO, 1999, p. 53-54).

Dez anos após a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, evento no qual os países participantes assumiram o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola, a UNESCO deu início a um processo de avaliação das metas propostas e, por consequência, de “atualização” das metas e orientações de “educar todos cidadãos de todas as sociedades” (UNESCO, 2001, p. 5). Tal processo culminou no “Fórum Mundial sobre a Educação” em Dakar, no ano de 2000, resultando no documento “Educação para todos: o compromisso de Dakar” (UNESCO, 2001). De acordo com o documento, não obstante o compromisso de Jomtien tenha alcançado avanços significativos:

[...] é inaceitável que, no ano de 2000, mais de 113 milhões de crianças continuem sem acesso ao ensino primário; que 880 milhões de adultos sejam analfabetos; que a discriminação de gênero continue a permear os sistemas educacionais; e que a qualidade de aprendizagem e da aquisição de valores e habilidades humanas não satisfaçam as aspirações e necessidades dos indivíduos. Nega-se a jovens e adultos o acesso às técnicas de conhecimentos necessários para encontrar emprego remunerado e participar plenamente da sociedade. Sem um processo acelerado na direção de uma Educação para Todos, as metas nacionais e internacionais acordadas para a redução da pobreza não serão alcançadas e as desigualdades entre as nações e dentro de cada sociedade se ampliarão (UNESCO, 2001, p. 8).

Como pôde ser lido, seguindo a mesma linha de raciocínio do compromisso de Jomtien, o compromisso de Dakar é enfático ao relacionar investimento em educação com a redução das desigualdades sociais e, como decorrência, com o desenvolvimento econômico. Entre a série de objetivos traçados a fim de superar as desigualdades sociais, as quais a superação das desigualdades educacionais apresenta-se como condição *sine qua non*, o uso das novas tecnologias não passa despercebido. De acordo com o documento, os governos devem “angariar novas tecnologias de informação e comunicação para apoiar o esforço em alcançar as metas Educação para Todos” (UNESCO, 2001, p. 9). Em outra passagem do documento, a relação entre o uso das tecnologias e a eficiência também é claramente ressaltada, confirmando a tendência da relação entre educação a distância e eficiência econômica apresentada nos discursos construídos sobre tal modalidade de ensino: “essas tecnologias têm grande potencial para a disseminação do conhecimento, a aprendizagem efetiva e o desenvolvimento de serviços educacionais mais eficientes” (UNESCO, 2001, p. 25).

Mas é na passagem abaixo que o uso das novas tecnologias aparece de forma mais clara no que diz respeito ao seu efetivo uso:

É preciso aproveitar o potencial das TIC para incrementar a coleta e análise de dados, e para fortalecer os sistemas de administração, desde os ministérios centrais passando pelos níveis regionais e estaduais até a escola, para aperfeiçoar o acesso à educação por comunidades remotas e desfavorecidas; para dar apoio ao desenvolvimento profissional inicial e continuado dos professores, e proporcionar oportunidades de comunicação entre matérias e disciplinas e entre as culturas (UNESCO, 2001, p. 25).

Face ao exposto, o uso das novas tecnologias apresenta-se como importante instrumento não apenas pedagógico, que proporciona o “acesso à educação por comunidades remotas e desfavorecidas”, mas também como meio eficiente de formação inicial e continuada de professores. Isso é de suma importância, pois conforme veremos ao mergulharmos na política educacional brasileira para a educação a distância, a questão da formação de professores via modalidade a distância, seja inicial ou continuada, é um dos principais argumentos e *raison d'être* dos programas de governo para tal modalidade..

Não obstante o documento de Dakar, de forma ampla, apresente a mesma tendência de neutralização da tecnologia vista nos demais documentos, entendendo-a como um importante instrumento para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, assim como um meio eficiente de ampliação do acesso à educação, tal documento apresenta um importante alerta sobre os efeitos do uso desmensurado e não refletido das novas tecnologias, seja no cotidiano das pessoas, seja principalmente, nos serviços escolares:

A rapidez dos desenvolvimentos da TIC, sua difusão e disponibilidade cada vez maiores, a natureza de seu conteúdo e seus preços decrescentes estão tendo implicações categóricas para a aprendizagem. Elas tendem a aumentar a disparidade, enfraquecer os vínculos sociais e ameaçar a coesão cultural. Assim sendo, os governos precisam estabelecer políticas mais claras relativamente à ciência e à tecnologia, e realizar avaliações críticas (UNESCO, 2001, p. 25).

Os avanços das forças produtivas, seja na produtividade da escola, seja na produção geral de nossa existência material e imaterial, significa, sem dúvida, o domínio crescente do homem sobre as forças naturais colocadas a seu domínio. Importante ressaltar que a visão linear deste processo não considera que tal avanço vem sendo orientado, principalmente a partir do início do processo de subsumção real do trabalho ao capital, pela produção de valores de troca. A eficiência produtiva, por sua vez, neste sistema de metabolismo social, diz respeito à relação entre custo de produção e à realização do valor. Uma vez estando a utilidade subsumida à troca, é importante não perder de vista as contradições deste processo, as quais em alguma medida foram ressaltadas pelo documento de Dakar, conforme expomos acima. Com efeito, importante enfatizar que a tecnologia, não obstante venha sendo produzida

em sintonia com as estruturas de classes vigentes, não é em si um problema, mas sim a sua orientação política de produção, que em muitos casos, desconsidera seu polo negativo. Eis aqui o processo da dialética vulgar, que considera o processo de descontinuidade da continuidade em apenas uma dimensão.

A partir do entendimento sobre as orientações mundializadas para a educação e, mais especificamente, à respeito da utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, assim como sobre a modalidade de ensino a distância, as próximas subseções abordam o ensino superior e a modalidade a distância na singularidade brasileira.

3.3 O ensino superior no Brasil: configurações para a acomodação da modalidade a distância

Para Sguissardi (2004), ainda que no decorrer da história não se tenha firmado um modelo típico de universidade brasileira, a relação entre as configurações nos países centrais e o caso brasileiro foi predominante. Contudo, na decorrer das últimas duas décadas, afirma Sguissardi que “talvez seja mais seguro afirmar que ocorre uma contraditória superposição de modelos universitários e, simultaneamente, o trânsito para uma universidade – “pública” e privada – neprofissional, heterônoma e competitiva” (SGUISSARDI, 2004, p.33).

Antes de explorarmos a afirmação de Sguissardi sobre a superposição de modelos, é importante não perder de vista o contexto sócio-político decorrente das transformações superestruturais ocorridas com a Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001). Entendemos que, não obstante existam inúmeros outros documentos materializados em decretos, portarias, medidas provisórias, etc., é na relação com a reestruturação do Estado, desencadeada principalmente a partir do Plano Diretor para a Reforma do Estado (BRASIL, 1995), que o ensino superior começa a configurar-se de forma heterônoma, ou seja, sem a sua devida autonomia.

A primeira referência à educação, em sentido amplo, que a Constituição Federal de 1988 traz, encontra-se no Título II, “Dos Direitos e Garantias Fundamentais”, Capítulo II, “Dos direitos sociais”. De acordo com o artigo 6º do documento, são direitos sociais “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1998, s/p).

Uma primeira observação e contradição que a Constituição aponta encontra-se no artigo 7º. De acordo com este dispositivo, são direitos dos trabalhadores rurais e urbanos um salário mínimo que assegure, entre outras “necessidades vitais básicas”, a educação (BRASIL, 1998, s/p).

Embora a Constituição Federal faça outras referências à educação, como por exemplo o artigo 22º, que pactua a competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência” (BRASIL, 1998, s/p), uma diretriz que chama a atenção é a competência efetiva atribuída aos municípios no que concerne à educação. De acordo com a redação do inciso VI do artigo 30º, compete aos municípios “manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental” (BRASIL, 1998, s/p).

Conforme a discussão que fazemos na próxima subseção, a qual versa especificamente sobre o ensino superior na modalidade a distância, considerando o dispositivo constitucional dado pelo artigo 30º, é possível afirmar que a estratégia de democratização do ensino superior por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), é, no mínimo, antagônica ao preceito constitucional. De fato, ao estabelecer a cooperação entre Governo Federal, Universidades Públicas e Municípios como modo de operação do Programa UAB, a concorrência na aplicação dos recursos municipais aponta para uma contradição nos preceitos legais.

Outro artigo constitucional que chama a atenção encontra-se na seção específica sobre a educação. Trata-se do artigo 205º. De acordo com a redação do artigo:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1998, s/p).

Não obstante a referência constitucional seja clara nos objetivos referentes à função da educação, os quais destacamos a “qualificação para o trabalho”, sem dúvida de suma importância para a manutenção da força de trabalho no seio das relações do sistema sociometabólico do capital, é nas entrelinhas da colaboração da sociedade que o Estado parece “dividir” sua responsabilidade. De acordo com a análise de Rubira de Assis (2011):

A educação ainda não é um direito de todos. O Estado não atende a todos com o ensino básico e fundamental, apesar de priorizá-lo. Tendo como justificativa tal priorização, abre espaço ao mercado, estimulando as IES privadas a ocupar o espaço e até responsabilizando-as pelo atendimento da demanda. [...]. Desta forma, o ensino superior não é a prioridade nas políticas governamentais, apesar dos avanços registrados na atualidade e todos os estudos que tratam da expansão da educação superior, esta ainda

não é a prioridade nas políticas governamentais, continuando a ser um sonho distante para muitos (RUBIRA DE ASSIS, 2011, p. 15).

Na referida seção constitucional sobre a educação, outros dois aspectos que consideramos importantes diz respeito à gestão e ao piso profissional. De acordo com os incisos VI e VIII do artigo 206º, a gestão do ensino público deve ser realizada de forma democrática e, no que diz respeito ao piso salarial profissional, este deve ser considerado um princípio para os “profissionais da educação escolar pública” (BRASIL, 1998, s/p).

Sobre o segundo aspecto elencado no artigo 206º, conforme expomos na próxima subseção, a questão da “carreira” do tutor da educação a distância configura-se uma problemática a qual nem o Estado, nem o governo promoveram soluções.

No que diz respeito à gestão democrática, que relaciona-se com a autonomia das instituições públicas, o diagnóstico de Sguissardi é claro ao concluir que um dos “modelos” que sobrepõem a estrutura das organizações escolares é a heteronomia. Ao fazer a relação das “orientações” dos organismos multilaterais com a política educacional nacional e sua concretização, afirma que:

O modelo heterônomo não significa que a universidade passa a ser subitamente governada por atores extra-universitários, mas que sua prática cotidiana (suas funções, prioridades e organização interna, suas atividades, estrutura de prêmios e penas etc.) estaria cada vez mais subsumida pela lógica do mercado e do Estado (SGUISSARDI, 2004, p.48).

Outro dispositivo importante da Constituição Federal encontra-se no artigo 207º. De acordo com a redação dada, as “universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, s/p).

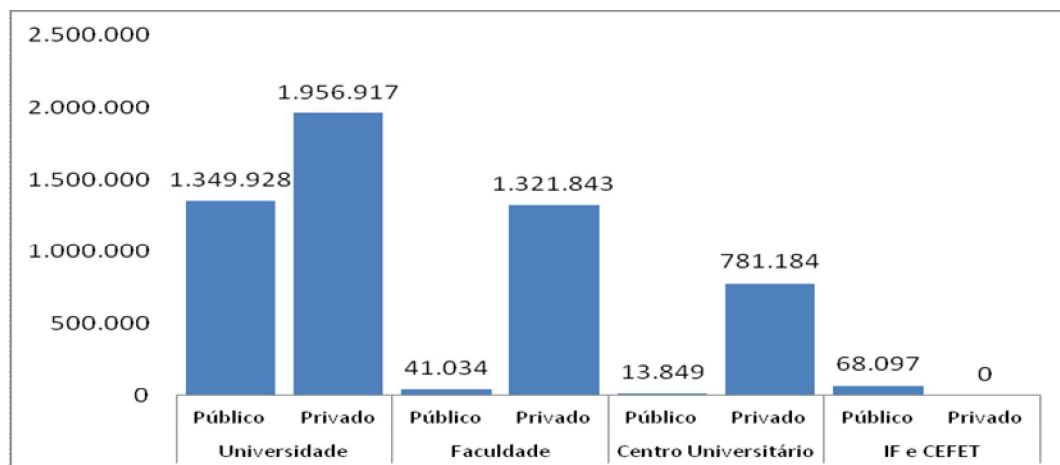
De acordo com Sguissardi (2004), a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, característica fundamental para um modelo de universidade não apenas reprodutora de saberes e ideologias, mas produtora de conhecimento crítico sobre a totalidade hegemônica, flexibilizou-se de acordo com as necessidades oriundas do setor privado. Conforme as colocações de Sguissardi:

Por uma atilada estratégica de política de educação superior, deu-se, mediante os Decretos 2207/97, 2306/97 e 3860/01, a mais concessiva interpretação da letra e não do espírito do artigo 207 da Constituição Federal, que estabelece a obediência ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Por esses decretos, ficaram liberadas da obediência a esse princípio nada menos que 1024 IES sobre o total de 1180 IES, em 2000; sendo apenas as universidades a ele obrigadas. Como na prática existe

nenhuma imposição legal que condicione a aprovação de novas IES à sua organização na forma de universidade, tem-se aqui um elemento importante a garantir a “flexibilização” do suposto modelo único de educação superior (SGUISSARDI, 2004, p. 43-44).

De acordo a Figura 2, a distribuição das matrículas entre universidades, centros universitários, faculdades e Institutos Tecnológicos de ensino superior, aponta para a dimensão vultosa no setor privado de matrículas em instituições que não têm nenhuma obrigação legal de desenvolver atividades de pesquisa e extensão. Enquanto no setor público, no ano de 2009, 91% das matrículas foram efetivadas em universidades, no setor privado a relação entre o número de matrículas em universidades e o total de matrículas no setor foi de apenas 48,2%.

Figura 2 – Distribuição das matrículas, modalidades presencial e a distância, nas formas de Universidades, Centros Universitários, Faculdades e Institutos Tecnológicos de ensino superior, no ano de 2009.



Fonte: Inep (2009).

No caminho investigativo sobre a hipótese de que existe uma superposição de modelos, cuja estrutura convergente é a universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva, Sguissardi expõe a situação concreta das matrículas no ensino superior e sua divisão entre os setores público e privado, no período de 1994 a 2000.

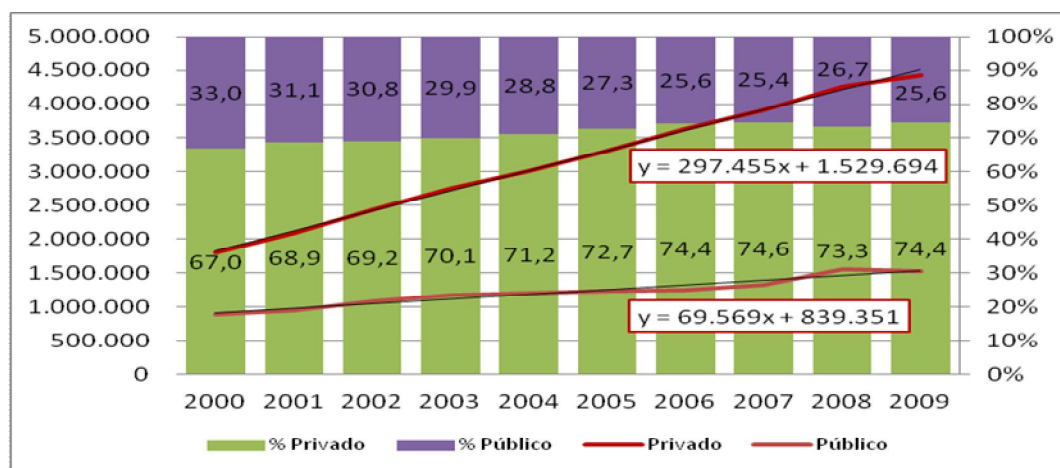
Quanto ao montante de matrículas e sua evolução, de 1994 a 2000, considerando a elevação de 1.661.034 para 2.694.245, isto é 62%, o setor privado cresceu 86% e o setor público apenas 28%. O aumento do número de matrículas nas universidades do setor privado foi de 121% no período, contra apenas 28%. Nas IES não-universitárias (isoladas, integradas ou centro universitários), o número de matrículas elevou-se 53% nas privadas e diminuiu 10% nas públicas. Em 2001, as matrículas no setor privado já

atingiam a marca dos 70% contra 30% do setor público. Nesse mesmo ano, a oferta de vagas no setor privado já atingia 82% do total de vagas, sendo que, destas, 54% foram oferecidas pelo setor privado *stricto sensu* (SGUISSARDI, 2004, p. 44).

A análise dos mesmos dados, incluindo a modalidade a distância, na série histórica de 2000 à 2009, demonstra que tanto a proporcionalidade de matrículas nos setores públicos, assim como suas taxas de crescimento não foram significativamente alteradas.

Conforme a Figura 3 abaixo, enquanto o montante de matrículas saltou de 2.695.927 para 5.954.021, representando assim um crescimento de 120%, a análise por setor demonstra que o número de matrículas no setor público saltou de 888.708 para 1.523.864, o que representa um aumento de 71%. Já no setor privado, o número de matrículas saltou de 1.807.219 para 4.430.157, representando assim um crescimento de 145%, o que demonstra que o setor privado, em termos relativos, cresceu o dobro em relação ao setor público. De acordo com a análise da regressão linear das duas séries históricas, enquanto no setor público foram estabelecidas 69.569 matrículas por ano, a tendência observada pela reta da regressão linear no setor privado aponta para o estabelecimento de 297.455 matrículas por ano, ou seja, para cada vaga criada no setor público foram criadas 4 no setor privado. De fato, quando temos como alvo a proporção entre os setores público e privado no montante de matrículas do ensino superior, a relação entre o primeiro ano da série histórica e o último demonstra o encolhimento do setor público, de 33% para 25% do total de matrículas, o que representa uma diminuição de 8% do total de matrículas no ensino superior.

Figura 3 – Série histórica das matrículas no ensino superior, nos setores público e privado, entre 2000 e 2009.



Fonte: Inep (2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009).

Tendo em vista que a Constituição Federal não versou diretamente sobre a responsabilidade dos entes federativos a respeito do ensino superior, apenas pontuando que os “municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”, e os “Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio” (BRASIL, 1988, s/p), a Constituição Federal postergou para a redação da LDB diretrizes mais claras e objetivas sobre a educação superior.

Um primeiro aspecto que chama a atenção encontra-se na caracterização da universidade expressa no texto da LDB. De acordo com o artigo 52º:

As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber (BRASIL, 1996, s/p).

Conforme pode ser observado, ainda que de forma indireta, o texto reafirma o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para as universidades. É importante ressaltar que em nenhuma parte do texto da LDB existe qualquer menção às características ou funções dos centros universitários e faculdades.

Outra problematização que pode ser levantada em relação ao artigo referido e à concretização da política encontra-se no inciso II, que caracteriza as universidades a partir da qualificação do corpo docente. De acordo com o diagnóstico de Sguissardi sobre o corpo docente no ensino superior:

Dos 165.122 docentes do ensino superior, no ano 1999, 55.624, isto é, 33,66% eram professores horistas, e 22% eram contratados em regime de tempo parcial. Nas IES privadas, para um total de 88.890 docentes, apenas 13.083, isto é, 14,71% trabalhavam em tempo integral (a maioria, em tarefas administrativas). Dos 165.122 docentes, 88.567 ou 53,6% não possuem nem mestrado nem doutorado. Em 1999, 13.170 ou 28,87% dos docentes das IES federais tinham doutorado; dispunham do mesmo título 9.948 ou 32,48% dos docentes das IES estaduais; assim como 7.955 ou 8,9% dos docentes das IES privadas (SGUISSARDI, 2004, p. 43).

Não obstante o diagnóstico feito acima sobre o corpo docente não seja restrito às universidades, ele é claro ao apontar as condições concretas sobre a qualificação dos docentes. De fato, a concretização do modelo de instituição de ensino superior centrado na

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que *a priori* tem como pressuposto docentes qualificados para a pesquisa, logo com titulação de mestres e/ou doutores, necessitaria de um amplo projeto de qualificação docente. A questão é ponderar até que ponto o setor privado teria interesse em um projeto amplo de qualificação docente e reestruturação do modelo universitário brasileiro.

Para encerrar esta breve introdução sobre o ensino superior, seguindo para o estudo da particularidade da política educacional na modalidade a distância e os desdobramentos para o trabalho docente, citamos mais uma vez Sguissardi em síntese sobre a relação entre as bases materiais da sociedade capitalista e as reformas superestruturais, seja no âmbito da educação, seja na própria estrutura do Estado.

[...] enquanto sob o Estado de Bem-Estar e do *fordismo*, quando do apogeu das teorias do capital humano, a educação era vista como investimento público de crucial importância para o desenvolvimento e criação de empregos, no Estado neoliberal e na globalização, a educação superior (a universidade) passa a ser vista como *parte do problema econômico* de cada país, entendido este como falta de competitividade internacional. A universidade somente cumpriria sua função, hoje, se fosse gerida como uma empresa comercial típica e se tornasse efetivamente competitiva (SGUISSARDI, 2004, p. 48).

3.3.1 A política educacional nacional para a educação a distância

Embora a história da educação a distância no Brasil esteja próxima de completar um século, de acordo com a observação de Giolo (2008), sob o ângulo da oferta regular de cursos de graduação, sua história é relativamente curta e se inicia nos anos de 1990.

É com a LDB, em 1996, que o marco institucional nacional desta modalidade de ensino se inicia. Embora tal marco apenas aponte as diretrizes gerais para tal modalidade de ensino, sendo então necessárias novas normatizações para a efetivação/regulamentação deste setor, é a LDB que “abre as portas” para a entrada desta modalidade de ensino no sistema regular educacional. Para Giolo (2008, p.2), a LDB concedeu “estatuto de maioria para a educação a distância”, garantindo “incentivo do poder público, espaço amplo de atuação (todos os níveis e modalidades) e tratamento privilegiado no que se refere à utilização de canais de radiodifusão”. Não obstante a LDB faça outras referências à educação a distância em seu texto, as quais trataremos mais adiante, é o artigo 80 que trata especificamente desta modalidade. De acordo com 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 à 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).

Uma questão importante reportada no texto da LDB, que não se encontra em seu artigo sobre a educação a distância, é a questão da frequência dos alunos e dos professores. O artigo 47, ao estabelecer 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”. Esta questão é, sem dúvida, uma das mais importantes. Para além das possibilidades que a norma acarreta, é importante destacar as contradições desta “permissão”. Com efeito, a complexidade da distância física e temporal entre educando e educador conduz para o não controle sobre o tempo que um determinado curso, disciplina, ou conteúdo deve ser realmente apreendido. Assim, nos casos onde praticamente só existem material impresso e ambientes virtuais de aprendizagem, este como um instrumento de comunicação entre os atores, seja sua utilização de forma síncrona, seja ainda, de forma assíncrona – sendo este último caso, conforme verificamos, uma das formas mais utilizada – a consequência é que não é possível inferir se existiu o número mínimo de horas aula/estudo/aprendizagem sobre um determinado assunto. Assim, ainda que a ênfase seja o estudante e sua aprendizagem, a não relação entre atividades a serem realizadas a distância, sejam estas leituras, tarefas, exercícios, resenhas, etc., com uma correspondente carga horária, o que caberia a estas a “medida virtual do tempo” de dedicação e aprendizagem do aluno em um determinado curso, abre a possibilidade concreta da não realização real da carga horária de uma determinada disciplina e/ou conteúdo. Com efeito, a contradição entre o ideal e o real, entre a aparência e a essência, enfim, entre o aspecto formal dos cursos – que por sua vez são constituídos a partir de cargas horárias definidas e conteúdos de aprendizagem – e o aspecto substantivo – que seria justamente a efetivação desta carga horária enquanto tempo de estudo dos conteúdos –, não é

apenas aflorada com a LDB, mas principalmente “regada” e legitimada. Não é por menos que muitos defendem que na educação a distância existe um aligeiramento dos conteúdos.

A segunda referência à respeito da educação a distância no texto da LDB encontra-se no artigo 65, que versa sobre a formação docente. De acordo, respectivamente, com os parágrafos segundo e terceiro:

§ 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).

Embora o parágrafo segundo enfatize a autorização do uso da educação a distância na formação dos docentes, é a indicação da preferência do ensino presencial, no terceiro parágrafo, que chama a atenção. Conforme demonstramos na terceira parte deste trabalho por meio dos dados do INEP, atualmente, o curso de pedagogia – o qual nos detemos por sua expressiva quantidade de matrículas em relação aos demais cursos de graduação – já é constituído em sua maioria de alunos que estudam a distância. Não obstante tal número de matrículas esteja concentrado no setor privado, é importante ter claro que a maioria dos pedagogos, em poucos anos, terá sua formação realizada na modalidade a distância. Assim, aquilo que era “subsidiariamente” colocado pela LDB tornou-se, cerca de 14 anos depois, o fator principal da equação entre as matrículas presenciais e a distância.

A última referência concernente à educação a distância feita pela LDB encontra-se no artigo 87, este incluso no título IX, “Das Disposições Transitórias”. Neste artigo, no qual “é instituída a Década da Educação”, e, de forma clara, é expresso que o Plano Nacional de Educação (PNE), a ser elaborado, deverá estar “em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, a LDB encerra seus dispositivos sobre a educação a distância, enfatizando 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). Esta questão, embora não aparente nenhum problema, abre a possibilidade, na contramão do que tinha sido previsto na Constituição Federal de 1988, dos municípios, de forma direta ou indireta, atuarem no ensino superior. Embora o nosso foco não tenha sido direcionado para tal contradição, o que demandaria mais aspectos empíricos para uma abstração mais próxima do concreto, não é desoportuno considerar que a educação a distância pode causar impactos consideráveis nos outros níveis de ensino, isto porque pode concorrer no aspecto do financiamento de tais níveis. Assim, é possível afirmar, ainda que em

sentido lógico-dedutivo, que as contrapartidas dos municípios para a abertura de polos de alguma forma concorrem com o financiamento da educação básica.

Com o intuito de regulamentar o artigo 80 da LDB, dois anos depois, seguiu-se o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998). Este Decreto, de conteúdo breve, constituído de apenas 13 artigos, teve a difícil tarefa de regulamentar uma modalidade de ensino sem a contrapartida de uma discussão ampla e nacional sobre o assunto, seja em termos acadêmicos ou políticos. Com efeito, constituiu-se no principal instrumento normativo para o setor durante quase uma década, sendo somente revisado e aprofundado em algumas questões e normatizações em 2005.

O primeiro artigo do Decreto, como não poderia deixar de ser, trouxe a definição da educação a distância, uma vez que, conforme vimos, a LDB não versou diretamente sobre isto. 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).

Como pode ser observado, em sintonia com as teorias difundidas, sejam estas posteriores ou anteriores, o Decreto de 1998 enfatizou na definição da educação a distância a questão da auto-aprendizagem em seu texto. Entretanto, mais importante que isso, é o entendimento de mediação que o documento traz. Em dissonância do que aqui vem sendo desenvolvido, o termo mediação aparece no documento, não como uma relação social, e sim em referência aos recursos didáticos e instrumentos de trabalho. Nesse sentido, para o documento, a tecnologia e instrumentos de trabalho são os mediadores do conhecimento, enfim, entre a “auto-aprendizagem” do aluno e o conteúdo, e não o professor.

Outra questão de suma importância no Decreto de 1998 é que, em nenhum momento do texto, a “categoria” tutor é colocada. Vale ressaltar, conforme apontamos na terceira parte deste trabalho, que o tutor, para grande parte dos estudiosos do tema, é visto como o principal ator no processo de educação a distância. Nesse sentido, 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.

No que concernem os demais artigos, o Decreto de 1998 concentra-se nas seguintes diretrizes: estabelece as regras gerais para o credenciamento de instituições, autorização e reconhecimento de cursos, assim como o tempo de validação para tais autorizações, assuntos estes expostos no artigo segundo, parágrafos segundo ao sexto; distribui as competências sobre tais processos para as estâncias administrativas, isto posto nos artigos 11 e 12; normaliza os processos de matrícula à certificação do aluno nos artigos terceiro à oitavo e; estabelece punições sobre o não atendimento aos padrões de qualidade. Embora o texto trate de outros assuntos, a tônica não passa disto.

Das normatizações contidas no Decreto, além das já mencionadas, algumas questões/lacunas chamam a atenção. A mais importante diz respeito ao atendimento à padrões de qualidade. Ao estabelecer isto, e por trazer um silêncio em seu texto sobre o assunto, o Decreto posterga aquilo que poderia ser entendido como exigências mínimas para se garantir a dita qualidade de ensino. Questões de suma importância, como tutoria, número de alunos por docentes/tutores, espaço físico, dão lugar à orientações vagas, como a organização da educação a distância em “regime especial”, “flexibilidade de requisitos para admissão¹³, horários e duração” (BRASIL, 1998, s/p). O único dispositivo, que de alguma forma relaciona-se com a qualidade, expresso no documento é a questão da avaliação dos alunos. De acordo com o Decreto, “a avaliação do rendimento do aluno para fins de promoção, certificação ou diplomação, realizar-se-á no processo por meio de exames presenciais”, assunto que será revogado anos mais tarde, momento no qual haverá a permissão para avaliações a distância, desde que as avaliações presenciais, ou o peso relativo, sejam a maior parte.

De acordo com a avaliação de Giolo sobre o Decreto de 1998:

O Decreto nº 2.494 era extremamente breve (apenas 13 artigos), genérico e claudicante quanto ao seu objeto, tanto é assim que remetia para posteriores regulamentos a oferta de programas de mestrado e doutorado (Art. 2º, § 1º), a regulamentação do credenciamento de instituições e de autorização e reconhecimento de cursos de educação profissional e de graduação (Art. 2º, § 2º) e os procedimentos, critérios e indicadores da avaliação (Art. 2º, § 5º) (GIOLO, 2008, p. 3).

Ainda no ano de 1998 foi publicado, em 27 de abril, o Decreto nº 2.561. Este curto Decreto, de apenas dois artigos, teve como objetivo alterar os artigos 11 e 12 do Decreto

¹³ Não obstante a palavra “admissão” no referido texto não indique claramente que se trata da admissão de alunos, embora se entenda isto, é importante ressaltar que quase 15 anos desde o texto referido, a contratação do “recurso humano” na educação a distância tem se mostrado uma das mais importantes estratégias de flexibilização/precarização da política para a educação a distância.

anterior. Tratou das competências dos sistemas estaduais e municipais, ampliando-as para a regulação da oferta da educação a distância também em cursos técnicos e profissionalizantes, uma vez que no Decreto anterior o texto delegava competências apenas sobre o ensino fundamental de Jovens e Adultos e o Ensino Médio, conforme pode ser observado abaixo:

Art 1º Os arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, passam a vigorar com a seguinte redação:

Art. 11. Fica delegada competência ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, em conformidade ao estabelecido nos arts. 11 e 12 do Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, para promover os atos de credenciamento de que trata o § 1º do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das instituições de educação profissional em nível tecnológico e de ensino superior dos demais sistemas.

Art. 12. Fica delegada competência às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino de que trata o art. 8º da Lei nº 9.394, de 1996, para promover os atos de credenciamento de instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições, para oferta de cursos a distância dirigidos à educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional de nível técnico (BRASIL, 1998a, s/p)

Embora os Decretos de 1998 sobre a educação a distância tenham regulamentado o setor durante 7 anos, sendo então revogados a partir de 2005, e a partir disto, uma série de normatizações em níveis inferiores tenham sido redigidas, neste ínterim, um documento importante foi elaborado pela Secretaria de Educação a Distância (SEED), do Ministério da Educação (MEC). Antes de adentrarmos nesse documento, cujo título é “Indicadores de Qualidade para Cursos de Graduação a Distância” (BRASIL, 2000), é importante conhecer um pouco sobre a criação da SEED, uma vez que foi por meio desta secretaria que grande parte das políticas sobre educação a distância e tecnologia para a educação básica foram materializadas.

A criação da SEED foi resultado da própria reestruturação do MEC ocorrida em 1996, cujo documento normativo foi o Decreto nº 1.917, na data de 27 de maio (BRASIL, 1996). Este texto, que reafirma a competência do MEC sobre o assunto “educação a distância”, estabelece as competências da SEED e de seus departamentos – Departamento de Planejamento e Desenvolvimento de Projetos, Departamento de Informática na Educação a Distância e Departamento de Produção e Divulgação de Programas Educativos. Vejamos as competências da SEED:

Art. 20. À Secretaria de Educação à Distância compete:

I - planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política de educação à distância;

II - articular-se com os demais órgãos do Ministério, as Secretarias de Educação dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal, as redes de telecomunicações públicas e privadas, e com as associações de classe para o aperfeiçoamento do processo de educação à distância;

III - planejar, coordenar e supervisionar a execução de programas de capacitação, orientação e apoio a professores na área de educação à distância;

IV - apoiar a adoção de tecnologias educacionais e pedagógicas que auxiliem a aprendizagem no sistema de educação à distância;

V - promover estudos para identificação das necessidades educacionais, visando o desenvolvimento da produção e disseminação de programas de educação à distância;

VI - planejar, implementar e avaliar programas de educação à distância nos Estados, Municípios e no Distrito Federal, em articulação com as Secretarias de Educação das Unidades da Federação e com a rede de telecomunicações;

VII - promover cooperação técnica e financeira entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios e organismos nacionais, estrangeiros e internacionais para o desenvolvimento de programas de educação à distância;

VIII - otimizar a infra-estrutura tecnológica dos meios de comunicação, visando a melhoria do ensino (BRASIL, 1996, s/p).

De todas as competências expressas, é importante frisar a intenção, já no nascimento da SEED, de “promover cooperação técnica e financeira entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios e organismos nacionais, estrangeiros e internacionais para o desenvolvimento de programas de educação à distância”. Com efeito, a concepção da SEED, fruto do contexto de neoliberalização e reforma do Estado nacional, enfatiza em suas competências a parceria entre o público e o privado, o que nos leva a inferir sobre a ligação da educação a distância, no início de sua institucionalização, com a estratégia de publicização do setor educacional para a dimensão público não-estatal, contida no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, publicado em 1995 (BRASIL, 1995). Vejamos quais eram as intenções do Plano Diretor:

A transformação dos serviços não-exclusivos estatais em organizações sociais se dará de forma voluntária, a partir da iniciativa dos respectivos ministros, através de um Programa Nacional de Publicização. Terão prioridade os hospitais, as universidades e escolas técnicas, os centros de pesquisa, as bibliotecas e os museus. A operacionalização do Programa será feita por um Conselho Nacional de Publicização, de caráter interministerial (BRASIL, 1995, s/p).

De acordo com a análise de Lima (2004), as normatizações sobre a educação a distância oriundas da década de 1990, além de vincularem a “qualificação dos cursos” à lógica da “adequação da formação profissional ao mercado”, caracterizam-se pela resposta das políticas nacionais à nova demanda internacional de expansão das fronteiras de

acumulação do capital, do qual o setor educacional e, em grandes proporções, a educação a distância – esta em especial pela dimensão mercadológica da produção/circulação/consumo de tecnologia – torna-se um alvo privilegiado. Assim, não é nada espantoso os textos enfatizarem a parceria entre o público e o privado. Para a autora em questão, por trás do discurso da democratização encontra-se a essência do fenômeno, qual seja, a subordinação nacional aos interesses de reprodução do capital (LIMA, 2004). Vale ressaltar que é neste momento que o interesse/participação/orientação de organismos “multilaterais”, como o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) começam a surgir. De acordo com a autora:

O projeto político regido por estes organismos internacionais através dos acordos comerciais é caracterizado, desta forma, pelo aprofundamento do processo de privatização de setores estratégicos dos países periféricos, desnacionalizando a educação e a ciência e tecnologia. O aprofundamento da desnacionalização-privatização da educação, especialmente da educação superior, tem sido fundamental para o capital internacional e se expressa através de três estratégias políticas principais. Em primeiro lugar, pela formação de parcerias entre empresas educacionais e universidades com sede nos Estados Unidos e universidades latino-americanas. Estas parcerias viabilizam a venda de modelos pedagógicos, a comercialização de programas de ensino e de livros didáticos, especialmente para a formação e treinamento de professores objetivando a consolidação de um caldo ideológico e político que legitime e reproduza a lógica dominante. Neste movimento, a educação como serviço forma uma cultura empresarial, permitindo o aprofundamento do processo de empresariamento deste setor, ao mesmo tempo em que se torna fundamental para padronizar conhecimentos, uniformizando conteúdos através de currículos flexibilizados (LIMA, 2004, p. 11-12).

No que diz respeito à educação a distância, a autora enfatiza:

Uma das principais estratégias para viabilizar este processo é a utilização da educação à distância, através da venda de pacotes tecnológicos e/ou implantação de universidades virtuais parceiras de universidades norte-americanas e européias. Neste projeto se articulam as empresas dos países centrais, principalmente IBM, Microsoft, as empresas da mídia, como Time-Warner e os organismos internacionais, num mercado que envolve quatro milhões de professores, oitenta milhões de alunos e trezentos e vinte mil estabelecimentos escolares (LIMA, 2004, p.12).

São com esses marcos iniciais, e imersa em tal contexto de busca da ampliação das esferas de acumulação de capital e de controle sócio-metabólico, ou simplesmente de neoliberalização e reestruturação produtiva, que a educação a distância começa a sua história “recente” no Brasil. Com efeito, “ideias” como flexibilização, parceria entre público e privado, constituíram-se nos fundamentos ideológicos de seu processo de maturação. Mas a

garantia da qualidade de alguma forma deveria ser salvaguardada pelo governo, e os chamados “referenciais de qualidade”, não obstante não carregassem um *status* legal-normativo, parece ter sido a principal bússola utilizada pelo setor e seus múltiplos atores – empresas, instituições públicas de ensino e governo.

Durante os quase 15 anos desde a LDB e a autorização/institucionalização da educação a distância, a SEED 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).

O primeiro referencial, já no início de seu texto, demonstra a sua importância, ao enfatizar que, não obstante os indicadores sugeridos “não têm força de lei, [...] servirão para orientar as Instituições e as Comissões de Especialistas que forem analisar projetos de cursos de graduação a distância”. Também em seu início, em consonância com o discurso disseminado, o texto expressa o entendimento e a justificativa para o desenvolvimento do setor, uma vez que trata-se de “um meio de democratizar o acesso ao conhecimento e de expandir oportunidades de aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 2000, s/p). Contudo, é na caracterização desta modalidade de ensino que o texto traz uma inovação importante em relação aos Decretos até então instituídos. 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).

É assim que pela primeira vez entra em cena a figura do tutor na esfera política do setor, ou seja, em um documento que embora não tinha efeito de lei, serviu como principal bússola. Importante ressaltar o entendimento do texto sobre tal ator, que 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. Embora essa questão, em nossa análise, tenha sido um grande avanço, o não aprofundamento sobre a amplitude do trabalho docente e sua alteração com a inclusão de tal ator, ou seja, o tutor, ou

ainda, a confusão entre tutor e professor expressa no documento, ambos tratados muitas vezes como sinônimos, revela o verniz no qual o processo de trabalho docente da educação a distância e sua profunda divisão hierárquica do trabalho foram encobertos. Tal confusão é expressa no trecho abaixo:

A denominação professor-orientador, professor ou tutor, entretanto, para esse profissional de cursos de graduação a distância, é uma decisão da instituição. Há quem prefira a última para enfatizar a responsabilidade individual entre aquele que orienta e seu orientando. Outros optam pela primeira para destacar não apenas “acompanhamentos” individuais de alunos e sim a responsabilidade coletiva de compartilhamento, pesquisa e parceria educacional com outros professores, comunicadores e alunos na criação e reflexão democrática sobre cultura, ciência, tecnologia e trabalho a serviço da humanização e da superação de problemas do mundo presente (BRASIL, 2000, s/p)

É dessa forma que o documento resolve o problema, por meio de uma decisão da instituição. Questões relativas à fragmentação, simplificação, e desvalorização em termos monetários, esta decorrente da divisão sistematizada do trabalho, não fazem parte do texto. Não é por acaso que o trecho supracitado encontra-se no “indicador de qualidade” “Equipe profissional multidisciplinar”, pois conforme apontamos na próxima seção, na educação a distância não existe professor individual, e sim professor coletivo. Assim, o que ocorre é a orientação para a existência deste ator no processo de trabalho da educação a distância como um indicador de qualidade. 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, cuja única palavra que define o *status* deste ator é a precarização, conforme procedemos enfatizando.

É importante considerar, que não obstante o texto em questão tenha o título “Indicadores de Qualidade”, em nenhum momento tal texto aponta indicadores objetivos de qualidade. Assim, a relação educativa entre professor-aluno, ou principalmente, tutor-aluno, não é expressa em termos quantitativos.

Embora o texto seja rico de informações, tendo em vista nossos objetivos, enfatizamos uma última questão, que diz respeito à relação entre as necessidades de acumulação do capital e a participação do Estado neste processo. No item 8, ou o indicador oitavo, conforme o texto, cujo título é “Convênios e parcerias”, é expressa como deve ser a fronteira entre o público e o privado.

Assim, na fase inicial, e mesmo na seqüência, pode ser aconselhável a celebração de convênios, parcerias e acordos técnicos com e entre

universidades, instituições de ensino superior, secretarias de educação, empresas privadas e outros, de forma a garantir elevado padrão de qualidade ao curso e legitimidade ao diploma oferecido (BRASIL, 2000, s/p).

Embora os outros dois referenciais de qualidade tenham sido constituídos em 2003 e 2007, e assim, refletirem as políticas destes momentos históricos, para fins de comparação, continuaremos a nossa análise a respeito da política para a educação a distância por meio da análise do conteúdo destes referenciais, buscando assim entender as principais discontinuidades e continuidades, tendo como ponto de análise principal a questão da mediação da aprendizagem, ou o que estaria mais em sintonia com as categorias e objetivos aqui desenvolvidos, com a divisão do processo de trabalho docente engendrada pela modalidade de ensino a distância. De forma oportuna, trataremos das normatizações com efeito de lei *pari passu* à análise dos referenciais.

De acordo com o texto de 2003, este agora intitulado “Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância” (BRASIL, 2003), a *raison d'être* da educação a distância é a democratização. Assim, entende-se que tal modalidade de ensino é “um meio de democratizar o acesso ao conhecimento e de expandir oportunidades de trabalho e aprendizagem ao longo da vida”.

No que concerne ao conceito da educação a distância, importa ressaltar que o referencial de 2003 nada traz de novo em seu texto. Embora inclua que se trata de “uma expressão idiomática que significa, na verdade, educação independente de distâncias”, no que diz respeito à relação educativa entre professor e aluno, o texto mantém o mesmo entendimento a respeito do papel do professor ou tutor, como mediadores do processo de aprendizagem, mantendo assim a mesma confusão entre esses dois atores expressa no referencial anterior (BRASIL, 2003).

Uma discontinuidade relevante apresentada pelo texto é a proposição de ser uma orientação mais ampla, não direcionada apenas à graduação a distância, mas também às demais modalidades e níveis de ensino. Assim, o texto objetiva expor sobre “educação, sabendo que ela incorpora atividades de aprendizagem presenciais e atividades de aprendizagem a distância” (BRASIL, 2003, s/p). Com efeito, tratou-se de uma questão não circunstancial, pois em 2001, o MEC, por meio da Portaria N° 2.253, ampliou as possibilidades da educação a distância e do uso das novas tecnologias de informação e comunicação, ao considerar e dispor sobre o artigo 81 da LDB, que, de forma bem genérica, estabelecia que era “permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais” (BRASIL, 1996, s/p). Tendo em vista esta prerrogativa, a Portaria N° 2.253 de

2001 abriu a possibilidade de todos os cursos presenciais utilizarem 20% do total da carga horária a distância, desde que fosse reformulado o projeto político pedagógico do curso e o plano de ensino das disciplinas que fossem utilizar tal “metodologia” de ensino aprovadas por comissão especial do MEC (BRASIL, 2001).

Um ponto relevante apresentado pelo referencial de 2003 é a ênfase na comunicação. De acordo com o documento, “um dos pilares para garantir a qualidade de um curso a distância é a comunicação entre professores e alunos” (BRASIL, 2003, s/p). A comunicação entre os alunos, por sua vez, também é ressaltada pelo texto, uma vez que dadas as possibilidades das novas tecnologias, o isolamento típico das formas de educação a distância de primeira geração deveria ser superado. Estas duas questões são relevantes, pois indicam uma contradição real, conforme averiguamos no campo empírico estudado. De acordo com as nossas entrevistas, assim como com as reflexões desenvolvidas a partir da categoria divisão do trabalho, 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. Conforme também averiguamos, 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.

Uma última questão que chama a atenção no documento, que se refere ao processo de trabalho docente, trata-se da relação quantitativa entre professor e aluno. Embora o texto em vários momentos trate do tutor como professor e vice-versa, utilizando-se da expressão “ou” ao se referir a eles, em uma passagem do texto expõe um item que consideramos de suma importância e que tem sido negligenciado pelos responsáveis pela autorização e avaliação dos cursos, qual seja: que as instituições devem “estabelecer uma proporção professor-alunos que garanta boas possibilidades de comunicação e acompanhamento” (BRASIL, 2003, s/p). Conforme vimos no campo empírico, esta questão é urgente e não tem sido controlada pelas instituições responsáveis.

No que diz respeito ao aspecto financeiro, o referencial de qualidade de 2003 não trouxe nenhuma novidade em relação ao de 2000, mantendo o mesmo texto sobre os convênios e parcerias.

No intervalo de tempo entre o referencial de 2003 e o último referencial de qualidade, este agora intitulado “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância”, três importantes Decretos foram promulgados, sendo estes, assim como o referencial de 2007, as principais normatizações e orientações para o setor. Tendo em vista a ordem cronológica, começaremos analisando o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005).

Conforme o referencial de qualidade de 2007 coloca, um ponto importante do Decreto nº 5.622 de 2005, é a caracterização da educação a distância. Embora tal caracterização já tinha 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)

Um detalhe importante nesta caracterização é que apresenta uma mudança no entendimento da educação a distância em relação ao Decreto n.º 2.494 de 1998, diz respeito à categoria mediação. Enquanto no primeiro Decreto 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”, sendo assim a tecnologia considerada como mediação, no Decreto de 2005, a tecnologia é colocada como um instrumento de auxílio na mediação, e não como a mediação *per se*. Esta questão é de suma importância, pois o entendimento da mediação enquanto um objeto, e não enquanto uma relação social¹⁴, esconde como tal relação social é organizada e sistematizada, na qual, a mediação de segunda ordem, a saber, a divisão hierárquica do trabalho, é o principal *modus operandi* do complexo sistema de mediações. Assim, o Decreto de 2005 apresenta uma descontinuidade qualitativa importante em relação ao Decreto anterior. O referencial de qualidade de 2007 nada acrescenta sobre tal questão, afirmando assim, a caracterização do Decreto de 2005.

¹⁴ Conforme já ressaltamos, uma das características do pensamento burguês é coisificar as relações sociais. Um exemplo clássico disto é a categoria capital, que para o pensamento burguês nada tem a ver com uma relação social.

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. Embora o Decreto nº 5.622 de 2005 seja bem mais detalhado que o seu dispositivo anterior, tratando com detalhes questões que eram apenas citadas superficialmente, no que diz respeito à organização do processo de trabalho docente, ou seja, à relação educativa entre professor e aluno, tal Decreto pouco diz, conforme veremos. De acordo com a nossa análise, os pontos principais apresentados podem ser assim resumidos:

1. Estabelece a obrigação de momentos presenciais para avaliações de estudantes; estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente; defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Sobre a avaliação presencial, o parágrafo segundo do artigo quarto aponta uma descontinuidade importante, ao estabelecer que os “resultados dos exames [...] deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância” (BRASIL, 2005). Com efeito, ao estabelecer esta regra à avaliação da aprendizagem, o Decreto de 2005 autorizou que até 50% das avaliações em educação a distância podem ser realizadas nos múltiplos locais onde se inserem os estudantes, ou seja, em suas casas, locais de trabalho, enfim, no local onde acharem melhor, desde que tal parte relativa da avaliação não seja maior que a parte relativa aos exames presenciais.

2. A utilização da modalidade a distância para a educação básica fica restrita à formação de jovens e adultos, isto para o ensino fundamental e médio e, para os demais casos, em complementação de aprendizagem e em situações emergenciais. No que diz respeito ao ensino médio, o Decreto também autoriza a realização de cursos técnicos e profissionalizantes.
3. A duração dos cursos de educação a distância deve ser a mesma que os cursos presenciais
4. Institutos de pesquisa e tecnológicos poderão, sejam estes públicos ou privados, ser credenciados para ofertarem cursos de pós-graduação, em nível *stricto sensu* e *lato sensu*.
5. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) aplica-se também à educação a distância.
6. Estabelece critérios de credenciamento para os polos de apoio, autorização e punição em caso de irregularidades.

No que diz respeito à tutoria, não obstante o assunto seja tratado em pormenores no referencial de qualidade de 2007, sendo o radical “tutor” citado 60 vezes¹⁵, o Decreto de 2005, embora seja o primeiro texto com “poder de lei” a fazer referência à tutoria, apenas apresenta a questão de forma indireta inserida em outro assunto de suma importância que diz respeito aos convênios e parcerias. Vejamos o texto:

Art. 26. As instituições credenciadas para oferta de cursos e programas a distância poderão estabelecer vínculos para fazê-lo em bases territoriais múltiplas, mediante a formação de consórcios, parcerias, celebração de convênios, acordos, contratos ou outros instrumentos similares, desde que observadas as seguintes condições:

I - comprovação, por meio de ato do Ministério da Educação, após avaliação de comissão de especialistas, de que as instituições vinculadas podem realizar as atividades específicas que lhes forem atribuídas no projeto de educação a distância;

II - comprovação de que o trabalho em parceria está devidamente previsto e explicitado no:

- a) plano de desenvolvimento institucional;
- b) plano de desenvolvimento escolar; ou
- c) projeto pedagógico, quando for o caso, das instituições parceiras;

III - celebração do respectivo termo de compromisso, acordo ou convênio; e

IV - indicação das responsabilidades pela oferta dos cursos ou programas a distância, no que diz respeito a:

- a) implantação de pólos de educação a distância, quando for o caso;
- b) **seleção e capacitação dos professores e tutores;**
- c) matrícula, formação, acompanhamento e avaliação dos estudantes;
- d) emissão e registro dos correspondentes diplomas ou certificados

(BRASIL, 2005, s/p, grifos nossos).

O artigo acima é de suma importância, pois além de indicar as possibilidades de convênios, parcerias, contratos, ou seja, além de indicar a flexibilidade do sistema, indica a necessidade de tutores no sistema de educação a distância, não obstante não seja claro em tal referência.

Entretanto, conforme dissemos, os referenciais de qualidade de 2007, enfatizamos mais uma vez, embora sem poder de lei, tratou em pormenores sobre o assunto, colocando as fronteiras entre as atividades do professor e do tutor, sendo este inclusive categorizado em dois níveis, quais sejam, tutores a distância e tutores presenciais.

Embora no texto dos referenciais de qualidade de 2007 exista um “indicador de qualidade” que trata justamente da “Equipe Multidisciplinar”, no qual é posto com detalhes o papel de cada ator, no indicador anterior “Avaliação”, que trata tanto do processo de avaliação

¹⁵ Enquanto nos referenciais de qualidade de 2000 e 2003 o radical tutor aparece no texto 9 e 7 vezes respectivamente, nos referências de 2007 tal radical é expresso 60 vezes.

da aprendizagem quanto da avaliação institucional, neste último ponto, é interessante notar como o vínculo do professor e tutor é posto pelo tal indicador de qualidade. Ao tratar do “Corpo Docente, Corpo de Tutores, Corpo Técnico-Administrativo e Discentes”, o texto coloca como indicador de qualidade das instituições:

- 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, conforme indicaremos mais adiante, demonstra que o vínculo entre tutor e instituição é um dos grandes problemas da educação a distância, principalmente no setor público, que vem “resolvendo” tal problemática com o uso de “bolsas trabalho”.

Mas é no indicador “Equipe Multidisciplinar” dos referenciais que o processo de trabalho docente é exposto de forma mais clara. Uma questão preliminar, expressa neste indicador, é a 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). Mesmo reconhecendo tal dificuldade, os referenciais de 2007 apontam uma estrutura mínima a respeito da equipe multidisciplinar, que deve ser composta de: docentes, tutores e pessoal técnico-administrativo.

No que diz respeito ao docente, antes mesmo de definir as atividades deste ator, o texto expõe que “é enganoso considerar que programas a distância minimizam o trabalho e a mediação do professor”, pois “nos cursos superiores a distância, os professores veem suas funções se expandirem, o que requer que sejam altamente qualificados” (BRASIL, 2007, p.20). A questão da mediação, que consideramos de suma importância, conforme vimos enfatizando, ela mesma torna-se mediada por outro ator, o tutor, sendo assim, mais um dos grandes problemas que o processo de trabalho da educação a distância engendra. 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).

Conforme pode ser visto, 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”.

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” (BRASIL, 2007, p. 21). O que seria esta situação diferenciada, o texto não aponta, deixando assim ao nosso entendimento que se trata de uma situação flexível e de precariedade de trabalho. Ainda no mesmo parágrafo, o texto dos referenciais expressa que o tutor “deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica” e “contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem”. 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, grifos nossos).

O trecho grifado é de suma importância, pois aborda a questão da atividade do tutor em sua real e efetiva atuação, conforme visualizamos no campo empírico. Ainda que 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. 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. Assim, “categorias” vazias como professor coletivo, equipe multidisciplinar, trabalho em equipe, corolários dos discursos e dispositivos da educação a distância, não passam de formas mitigadoras dos desdobramentos de tal estruturação. Para Tragtenberg (1974), Silva (2004), Alves (2005), em síntese, o trabalho em equipe e a cogestão resumem-se na manipulação do conflito político decorrente das estruturas de classes. Como diria Tragtenberg, da psicologização da política, ou ainda, como colocam Alves e Silva, como um mecanismo de gestão da subjetividade, cujo objetivo último é a manutenção e aumento da produtividade.

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).

Enquanto o tutor a distância é a mediação entre o professor e aluno, conforme vimos no campo empírico, dependendo da forma ou “modelo” de estruturação de organização do

processo de trabalho docente – o que inclui tanto aspectos objetivos, como o tipo de tecnologia utilizada, quanto aspectos organizacionais, como o grau de divisão do trabalho – o tutor presencial torna-se o mediador entre o tutor a distância, este mais próximo do professor, e o aluno. Este foi o caso visualizado na Instituição privada beta. Em síntese, salvo as exceções, o aluno, no caso empírico observado, para se comunicar com o professor precisa ser mediado por duas pessoas.

Embora seja possível ouvir um tom realista nos referenciais de qualidade, assim como nos dispositivos legais, que não por acaso criam grilhões frouxos para uma maior flexibilidade produtiva da educação a distância, que também pode ser traduzida como uma “flexploração” do trabalho, o descompasso entre a harmonia e a melodia ecoa no texto em tais referenciais quando este se 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).

Considerando que as formas ou “modelos” seguidos no processo de organização do trabalho docente da educação a distância atribuem um número “x” de alunos aos tutores a distância, ou uma determinada série e/ou classe ao tutor presencial, quando não raro mais do que uma, e estes, *a priori*, acompanham os alunos durante todo o curso, auxiliando no aprendizado de todas as disciplinas, a própria “racionalidade” da divisão do trabalho, nestes casos, apresenta-se como algo irracional, pois dominar todos os conteúdos em cursos de graduação, tendo como contrapartidas “bolsas trabalho”, é algo difícil até de pensar, quem dera se realizar na prática. Uma “saída” encontrada em algumas formas de educação a distância é a divisão de tutores por áreas, o que de certa forma proporciona ou coloca em possibilidade o aprofundamento de alguns conteúdos, mas que ainda assim, dado a hierarquia e a clara divisão entre processos de ensino e de aprendizagem, não resolve o problema. Interessante notar que esta saída é pouco utilizada, pois existe o entendimento que o acompanhamento/relacionamento do tutor com um determinado número fixo de alunos, proporciona relações mais afetivas e motivacionais no processo educativo. Outra questão que também dificulta a “saída” por alguns encontrada, é que em grande parte dos casos os cursos ofertados não são sequenciais, ou seja, com entradas a cada ano ou semestre. Assim, o modelo

taylorista/fordista, em que a peça é levada ao trabalhador em um local fixo, não é a forma de organização mais apropriada no trabalho docente a distância, e sim formas mais flexíveis, cujo resultado fenomenológico mais apropriado é o toyotismo, no qual o mecanismo de trabalho em equipe, círculo de controle de qualidade, poli-valência, trabalhador multifuncional, *just-in-time*, “autonomia” no processo de trabalho (como poder tomar decisões no meio do processo, que na singularidade da educação a distância, seria não passar os problemas/dúvidas para o nível superior da hierarquia), e etc., são determinantes na organização do processo de trabalho docente. Neste caso, a relação entre o universal e o particular é mais do que evidente.

Seguindo a trilha da constituição da política nacional para a educação a distância, um importante mecanismo criado pelo governo Lula da Silva foi a instituição da Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. O artigo primeiro expõe de forma clara as finalidades e objetivos de tal instituição:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV - ampliar o acesso à educação superior pública;

V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006, s/p).

Como pode ser observado, a questão da democratização do acesso ao ensino superior, entendida pela finalidade expressa em “expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”, seguiu o planejamento – embora com certa defasagem de tempo – e a tônica que já tinham sido dados no Plano Nacional de Educação (PNE), para qual a educação a distância é colocada como “um meio auxiliar de indiscutível eficácia” (BRASIL, 2001). Uma questão importante a se refletir é se realmente a educação a distância tem sido “um meio auxiliar”, e não substitutivo, do ensino presencial, assim como sobre a sua “indiscutível eficácia”. Conforme apontamos na próxima seção, considerando o montante de

matrículas no ensino superior, a questão da complementação, no plano real, carrega contradições importantes, como a questão da diminuição das matrículas em cursos presenciais.

Mas a instituição da Universidade Aberta do Brasil colocou em pauta articulações e objetivos específicos importantes, os quais sinalizaram o rumo da oferta pública de cursos a distância. Com efeito, o inciso primeiro do parágrafo único do artigo primeiro deixa claro a prioridade em ofertas de cursos de licenciatura e formação de professores da educação básica, seguindo assim as orientações expressas pelas conferências da década de 1990 realizadas pela UNESCO, assim como o diagnóstico e as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação de 2001. Outra questão importante é a intenção expressa em reduzir as desigualdades regionais a respeito das ofertas de cursos. Embora os dados do INEP demonstrem que as proporções entre o nordeste e o sudeste estejam bem próximas, 28% e 27% respectivamente (Figura 15), conforme apontamos na próxima seção ao analisar os números da educação a distância no Brasil, considerando as populações das duas regiões, a intenção da política aponta para a sua real concretização.

No que diz respeito ao processo de trabalho docente, o Decreto 5.800 de 2006 nada diz. Entretanto, no seu artigo sexto, institui um aspecto importante do sistema, qual seja, a indicação da fonte orçamentária. De acordo com este artigo, o financiamento do sistema UAB “correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE” (BRASIL, 2006, s/p). É aqui, na articulação entre o FNDE e o sistema UAB que se encontra a “legalização” da precariedade do trabalho docente e a substância da política nacional para o setor público da educação a distância, conforme veremos linhas abaixo.

Entretanto, antes de entrarmos nesta última questão, é importante fazer uma última referência ao sistema UAB, para que fique claro como se dá o seu funcionamento. O artigo segundo do Decreto 5.800 de 2006 é o dispositivo que cumpre esta função: A redação do artigo em questão é a seguinte:

Art. 2º O Sistema UAB cumprirá suas finalidades e objetivos sócio-educacionais em regime de colaboração da União com entes federativos, mediante a oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com pólos de apoio presencial (BRASIL, 2007, s/p).

Em síntese, o sistema UAB funciona por meio do credenciamento intencional de Instituição Pública de Ensino Superior (IPES) e de polos de apoio presencial, estes definidos a

partir da realidade regional e da contrapartida dos governos estaduais e municipais, sendo assim estabelecidos “acordos de cooperação técnica ou convênios” entre os entes federativos e o Ministério da Educação. A partir destas premissas, que incluem a avaliação prévia do polo presencial realizada pelo próprio Ministério da Educação, a efetivação da política se dá por meio de editais para a oferta de cursos em instituições e polos devidamente credenciados e autorizados. Vale ressaltar que a contrapartida dos governos estaduais e/ou municipais é relativa à infra-estrutura física dos polos, o que, conforme já ressaltamos, pode em alguma medida concorrer com os recursos destinados à educação básica¹⁶.

Por fim, para finalizarmos a análise da política nacional para a educação superior a distância, a qual não se esgota nos dispositivos aqui analisados, mas que acreditamos serem os principais, um último dispositivo, que compreendemos ser o mais esclarecedor no que diz respeito à organização do processo de trabalho docente no setor público e seu respectivo financiamento, e que por este motivo deve ser analisado em pormenores, é a Resolução/CD/FNDE nº 8 de 30 de abril de 2010, que “estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior” (BRASIL, 2009, s/p).

A Resolução nº 8 de 2010, pode ser considerada como a síntese da constituição legal do processo de financiamento de projetos de educação a distância para o ensino superior público, este constituído principalmente por meio da articulação entre a Universidade Aberta do Brasil, as Instituições Públicas de Ensino Superior e os entes federativos, conforme vimos. Consideramos tal Resolução como a síntese do processo de constituição legal, pois ela, além de ser o mecanismo normativo atual, incorpora e atualiza as diretrizes expostas nos mecanismos anteriores que tratavam do assunto, quais sejam, a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que foi a pioneira em dispor sobre o assunto, ao autorizar “a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica” (BRASIL, 2006, s/p), e a Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009, que tratou do mesmo assunto. Antes de entrarmos na atual Resolução nº 8 de 2010, destacamos o artigo primeiro da Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, pois além de indicar a fonte de financiamento, expõe sobre os beneficiários, pontos estes que se manterão nos outros dispositivos:

¹⁶ De acordo com uma conversa informal com um determinado Coordenador de polo presencial, realizada em 2008, uma das dificuldades que o polo estava passando era em captar dinheiro no governo municipal para a construção de um laboratório de biologia. De acordo com o coordenador, a construção do laboratório concorria diretamente com a construção de uma creche.

Art. 1º Ficam o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes autorizados a conceder bolsas de estudo e bolsas de pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores para a educação básica desenvolvidos pelo Ministério da Educação, inclusive na modalidade a distância, que visem:

- I - à formação inicial em serviço para professores da educação básica ainda não titulados, tanto em nível médio quanto em nível superior;
- II - à formação continuada de professores da educação básica; e
- III - à participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a educação básica e para o sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB (BRASIL, 2006, s/p).

O artigo segundo da referida lei atribui especificamente os beneficiários das bolsas de estudo e pesquisa, que em essência podem ser consideradas bolsas trabalho:

Art. 2º As bolsas previstas no art. 1º desta Lei serão concedidas:

- I - até o valor de R\$ 100,00 (cem reais) mensais, para participantes de cursos ou programas de formação inicial e continuada;
- II - até o valor de R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais, para participantes de cursos de capacitação para o exercício de tutoria voltada à aprendizagem dos professores matriculados nos cursos referidos no inciso I do caput deste artigo, exigida formação mínima em nível médio e experiência de 1 (um) ano no magistério;
- III - até o valor de R\$ 900,00 (novecentos reais) mensais, para participantes de cursos de capacitação para o exercício das funções de formadores, preparadores e supervisores dos cursos referidos no inciso I do caput deste artigo, inclusive apoio à aprendizagem e acompanhamento pedagógico sistemático das atividades de alunos e tutores, exigida formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério ou a vinculação a programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado; e
- IV - até o valor de R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais) mensais, para participantes de projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias de ensino na área de formação inicial e continuada de professores de educação básica, exigida experiência de 3 (três) anos no magistério superior (BRASIL, 2006, s/p).

Importante destacar que já nos referidos incisos é possível visualizar um dos pontos que temos mais enfatizado na exposição deste trabalho, que é a divisão do processo de trabalho docente. Assim, enquanto o inciso dois, que trata da tutoria, deixa claro que a função deste ator é “voltada à aprendizagem”, não se referindo à atividades de ensino, o inciso três, direcionado aos “professores formadores” – nome/classificação esta que aparecerá nas Resoluções posteriores –, aborda questões relacionadas ao planejamento, sendo estes “preparadores e supervisores dos cursos referidos”, ainda que também seja responsáveis no “apoio à aprendizagem e acompanhamento pedagógico sistemático das atividades de alunos e tutores” (BRASIL, 2006, s/p).

Outro ponto importante sobre a operacionalização material de tal política é a relação extremamente íntima com uma das tendências do atual contexto capitalista de cariz flexível, no qual a dimensão contratual entre capital e trabalho, para além da dimensão produtiva, é a que tem sido alvo das mais variadas formas de flexibilização. Com efeito, tal política é extremamente engenhosa neste ponto. Por se tratar de uma política de governo, operacionalizada por meio de editais de curta e média duração, e atendendo a demandas locais e focalizadas, sua essência parece somente suportar grilhões frouxos, dos quais as bolsas de trabalho são uma das vestimentas das mais apropriadas. Questões sobre a precarização do trabalho e do próprio serviço, uma vez que se tornam complexos programas de qualificação dos atores envolvidos, principalmente os tutores, dado a grande rotatividade decorrente, são problemas que tal política não apresenta soluções e busca se esquivar a todo custo. A precariedade, nestes casos, não é apenas um espectro, como é para o mundo do trabalho em sentido amplo, mas aponta para a condição objetiva da operacionalização de tal política em tais parâmetros.

O Decreto nº 8 de 2010, além de manter o mesmo padrão de “flexploração” do trabalho, assim como de flexibilização do sistema, atribui as atividades de cada ator em seu artigo primeiro, o qual substitui a redação do artigo nono da Resolução de 2009. Embora seja extensa, optamos pela transcrição quase integral do artigo, pois se trata do último dispositivo que, de certa forma, legaliza a precarização do trabalho, além de dispor sobre a divisão da organização do processo de trabalho docente em tal modalidade de ensino para o setor público, por meio da vinculação/articulação das Instituições Públicas de Ensino Superior com a Universidade Aberta do Brasil.

“Art. 9º A título de bolsa, o FNDE pagará mensalmente a cada beneficiário os seguintes valores:

I - Coordenador/Coordenador-adjunto da UAB: professor ou pesquisador indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades de coordenação e apoio aos pólos presenciais e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema, [...] O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 1.500,00, [...].

II - Coordenador de curso nas instituições públicas de ensino superior (IPES): professor ou pesquisador designado/indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades de coordenação de curso implantado no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, desde que comprove a experiência de, no mínimo, três anos de magistério superior. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 1.400,00 [...].

III - Coordenador de tutoria nas instituições públicas de ensino superior (IPES): professor ou pesquisador designado/indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades de coordenação de tutores dos

cursos implantados no âmbito do Sistema UAB [...]. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 1.300,00 [...].

IV - Professor-pesquisador conteudista: professor ou pesquisador designado ou indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades de elaboração de material didático, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema, [...]. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 1.300,00 [...].

V - Professor-pesquisador: professor ou pesquisador designado ou indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, [...]. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 1.300,00 [...].

VI - Tutor: profissional selecionado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB para o exercício das atividades típicas de tutoria, sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) mensais, enquanto exercer a função. Cabe às IPES determinar, nos processos seletivos de tutoria, as atividades a serem desenvolvidas para a execução dos Projetos Pedagógicos, de acordo com as especificidades das áreas e dos cursos.

VII - Coordenador de pólo: professor da rede pública, graduado e com, no mínimo, 3 (três) anos em magistério na educação básica ou superior, responsável pela coordenação do pólo de apoio presencial. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais) mensais, enquanto exercer a função.

§ 1º Os bolsistas do Sistema UAB somente farão jus ao recebimento de uma bolsa por período, mesmo que venham a exercer mais de uma função no âmbito do Sistema UAB.

§ 2º O recebimento de qualquer um dos tipos de bolsa de que trata este artigo vinculará o participante ao Sistema UAB.

§ 3º Será vedado o pagamento de bolsas pelo Sistema UAB ao participante que possuir vinculação a outro programa de bolsa de estudo cujo pagamento tenha por base a Lei Nº 11.273/2006 e a Lei 11.502/2007 (BRASIL, 2010, s/p).

É importante destacar alguns pontos do supracitado artigo. O primeiro deles diz respeito às duas referências ou categorias de professores colocadas, quais sejam, “professor-pesquisador conteudista” e “professor-pesquisador”. De acordo com os atributos de cada um, podemos observar, para além da típica divisão do trabalho entre professor e tutor, o próprio trabalho docente também é dividido entre aquele que elabora materiais e aquele que seria o responsável ou especialista de determinada disciplina, cumprindo com atividades de planejamento e ensino na instituição. Esta questão é de suma importância, pois ressalta uma das características da educação a distância, que é justamente a economia de escala e, por este motivo, precisa ser pormenorizada.

Conforme veremos, uma das ditas “vantagens competitivas” das chamadas mega-universidades encontra-se justamente na produção em larga escala de materiais didáticos,

sendo este processo uma das economias em escala. Interessante notar que, embora em alguns cursos tal produção venha sendo feita, conforme nos referimos ao Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP), esta não é uma prática corrente no sistema UAB. Por seu turno, a elaboração de materiais tem ocorrido, em não raros casos, em níveis locais, seja por uma falta de organização nacional, seja simplesmente por falta de consenso em determinadas áreas. Este fato foi observado na Universidade Federal Alfa, na qual conteudistas locais preparam materiais para serem utilizados apenas localmente e por um tempo determinado, que é o tempo do curso, uma vez que estes são abertos e fechados de acordo com os editais, criando assim um processo extremamente contraditório, ou ainda, de deseconomia de escala.

Temos assim duas vias distintas que carregam contradições latentes: por um lado, a massificação da preparação de matérias, que em muitos casos acabam por ignorar realidades locais e, por outro, a produção artesanal do próprio instrumento de trabalho, que também é contraditória no atual grau de divisão de trabalho. Esta última contradição pode ser confirmada inclusive no ensino presencial, onde são raros os casos onde o professor é ao mesmo tempo autor do material didático que utiliza. Enfim, em ambos os casos o divórcio entre materiais clássicos parece ser o corolário de tal processo.

Consideramos que as determinações para tais contradições são duas. A primeira diz respeito ao próprio entendimento sobre o material didático da educação a distância, que para muitos deve ser diferente do ensino presencial (NEDER, 2009), contendo linguagem própria, dialógica, e de fácil aprendizagem, que, em última instância, represente a materialização de formas programadas de ensino¹⁷. A segunda diz respeito ao próprio processo de divórcio entre os que planejam e os que executam, ou ainda, entre a matriz e os polos, uma vez que os professores raramente conhecem os livros didáticos disponíveis nos polos. Ainda nesta última dimensão, outra determinação importante parece ser os direitos autorais. Enquanto no ensino presencial parece ser uma prática comum o uso/indicação de cópias de partes de livros no processo de ensino-aprendizagem, seja dentro das proporções legais ou não, na educação a distância tal prática não é usual, sendo assim o processo de apostilamento dos conteúdos nas múltiplas disciplinas, a linha condutora do processo.

Assim, enquanto o setor privado parece nadar de braçadas no que diz respeito à produção em escala de apostilas/materiais didáticos, em um processo de geração de

¹⁷ A questão da automatização do material didático, principalmente com as possibilidades do uso de computadores pessoais, tem causado grande entusiasmo quando o assunto é tecnologias de aprendizagem. Um bom material, seja impresso ou em formatos digitais, é aquele que dispensa o professor, tornando-se ele próprio o meio e o fim da transmissão de conhecimento (MOTTA, 1986).

economias de escala presente tanto na modalidade a distância, como também nos próprios cursos presenciais, o setor público, neste ponto, parece remar com “colherzinhas” e contra a maré.

Como dissemos, o Decreto nº 8 de 2010 é esclarecedor, e não apenas na exposição imediata da precarização e divisão do trabalho. Um aspecto que chama a atenção é a relação entre professores, sejam estes os “pesquisadores-conteudistas” ou apenas “pesquisadores”, que, diga-se de passagem, de pesquisadores só levam o nome, assim como os tutores, com a instituição. Enquanto o Decreto é claro ao colocar que tais professores devem ser “designado ou indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB”, sem qualquer menção à processos seletivos, no que diz respeito aos tutores, este deve ser “selecionado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB” por meio de “processos seletivos”. São nestes dois pontos que a engenhosidade da UAB demonstra a sua força operacional. Vejamos a questão sem o seu véu.

De acordo com o Decreto nº 8 de 2010, os professores do sistema UAB seriam aqueles “designados ou indicados” pelas instituições credenciadas, os quais, trabalhando em troca de bolsas, não estariam impedidos pelas suas respectivas instituições por estarem acumulando outras funções docentes, uma vez que o recebimento da bolsa é uma atividade extra, ou seja, não computada na carga horária dos professores. Ainda que com a Reforma Universitária (Reuni) algumas vagas foram atribuídas para professores atuarem diretamente na educação a distância em determinadas instituições, a engenhosidade do sistema UAB em multiplicar o acesso do ensino superior sem utilizar concursos públicos, ou ainda, utilizando o mesmo recurso humano existente no ensino presencial em troca de bolsas trabalho, foi e tem sido, uma estratégia de intensificação do trabalho docente.

De acordo com Sguissardi e Silva Junior (2009), caminhando *pari passu* com essa situação de precariedade, a própria condição dos professores das Instituições Federais de Ensino Superior contribui para a aceitação da intensificação do trabalho. De acordo com os autores:

O retrato da condição salarial mostra-se mais completo quando se discute a necessidade de mudanças nas classes de carreira – eliminação do regime de dedicação exclusiva, por exemplo – quando se revelam várias “saídas” para a compressão salarial, que tanto pode ser a bolsa de produtividade do CNPq ou múltiplas formas de complementação salarial, como bolsas de extensão, remuneração por aulas em cursos de pós graduação lato sensu, consultorias, assessorias, etc., boa parte destas via FAIs [Fundações de Apoio Institucional]. Aqui também podem ser incluídos diversos programas pautados nas políticas focais do governo, tais como a Escola de Gestores, a Pedagogia da Terra, a Agricultura Familiar, sem esquecer a Educação a

Distância (EaD) e cursos para professores das redes municipais e estaduais. (SGUISSARDI & SILVA JÚNIOR, 2009, p. 153)

Outro aspecto que se insere na engenhosa articulação promovida pelo sistema são as possibilidades abertas de práticas neo-patrimonialistas na condução/operacionalização local de tal política. Uma vez que o processo de “contratação” dos professores em nível local se dá pelas formas de “designação ou indicação”, ou seja, sem um processo transparente e amplo para toda a sociedade, nada impede que práticas clientelistas e fisiologistas, típicas do patrimonialismo e vivas em novos formatos, sejam postas em movimento, ocasionando assim relações de poder entre os mais “articulados” e “anteados” e o restante do corpo docente. E isto não se dá apenas em relação aos próprios professores das instituições públicas, mas também em relação aos professores não vinculados com as instituições, que devido a determinadas “redes sociais”, são convidados sem nenhum tipo de processo seletivo a serem professores do sistema UAB. Neste último caso, a desproteção e precariedade são completas.

Uma última questão sobre o processo de trabalho docente da educação a distância no setor público, ou melhor, no sistema UAB, encontra-se em pormenores no anexo 1 da Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009. Vale ressaltar que embora o Decreto nº 8 de 2010 tenha feito algumas alterações às atribuições dos professores conteudistas e pesquisador em seu artigo terceiro, dando nova redação às atribuições destes atores localizadas no anexo 1 de 2009, no que diz respeito às atribuições dos tutores, o texto de 2009 permaneceu como o válido. De acordo com este texto, são atribuições do tutor:

- mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;
- acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas;
- estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;
- colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
- participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino;
- elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;
- participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;
- apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações (BRASIL, 2009, s/p).

Como pode ser visto já na primeira atribuição ao tutor, a ênfase colocada é a mediação entre o professor e o cursista, ou seja, uma espécie de mediação de segunda ordem engendrada pela divisão hierárquica do trabalho no seio da própria relação educativa entre professor e aluno. Essa questão é sem dúvida uma das mais importantes, pois a dimensão e intensidade da divisão do trabalho, para além de representarem um dos mecanismos fundamentais de ganho produtivo, são ao mesmo tempo, as estruturas de alienação na organização do processo de trabalho docente. Enfatizamos a importância desta questão por não ser clara ainda nas instituições os desdobramentos, positivos e negativos, das formas de organização e divisão do trabalho engendradas. Com efeito, parece não estarem bem iluminadas as próprias determinações dos chamados “modelos” ou formas da educação a distância, assim como os impactos tanto para os professores quanto para os alunos, enfim, para a própria relação educativa. Considerar uma relação educativa a distância, com momentos presenciais de contato face a face entre professor e aluno, considerar uma relação na qual o professor atua tanto em atividades de ensino como no controle/acompanhamento da aprendizagem, seja por meio da correção de atividades e provas, seja pura e simplesmente pela não distância transacional/comunicacional, isto é, considerar que haverá comunicação entre professor e aluno via as novas tecnologias a distância, é sem dúvida construir grilhões que asseguram uma relação educativa próxima. Quanto maior for o número de turmas/alunos por professor, menor será a relação educativa e maior será a mediação de segunda ordem, corolários necessários para que exista economia em escala.

Temos então a seguinte questão a ser discutida: a educação a distância visa romper distâncias, interiorizando e democratizando o acesso, ou visa as chamadas economias de escalas a qualquer custo, sendo o contato entre professor e aluno alienado e mediado por novas relações sociais produtivas/educativas? No nosso entendimento, o setor privado já decidiu – até mesmo pela sua finalidade última, que é o lucro. Resta o setor público em suas múltiplas instituições definir qual “modelo” ou forma seguir.

TERCEIRA PARTE: A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O TRABALHO DOCENTE

Introdução

Nesta seção analisamos o surgimento da educação a distância e seu desenvolvimento até o atual momento histórico. De fato, partindo do pressuposto que a organização do trabalho, em sentido amplo, ocorre de acordo com as condições materiais e as necessidades sociais, discutimos o processo de trabalho docente a partir das duas formas de avanço das forças produtivas, quais sejam, a objetivação e a divisão do trabalho.

Tendo como foco principal a organização do processo de trabalho docente, buscamos expor as principais referências internacionais e nacionais sobre tal processo em nível singular e, mais especificamente, na particularidade da modalidade a distância. Caminhando do abstrato ao concreto, apresentamos a concretização da política por meio das matrículas no ensino superior e os desdobramentos no trabalho docente a partir do estudo de duas instituições de ensino superior, sendo uma pública e uma privada.

1 Gênese e determinações da educação a distância

Do ponto de vista da organização do processo de trabalho docente, a relação entre tal organização e o avanço das forças produtivas, inseridas no bojo da luta de classes entre capital e trabalho, é um fator fundamental para se entender as mudanças qualitativas que rondam a organização da produção e reprodução da ideologia no metabolismo social. E a educação a distância, para além de modalidade de ensino, enquanto “nova” forma de organização do processo de trabalho docente, é sem dúvida um *locus* privilegiado para se refletir sobre tal dinâmica sócio-organizacional.

Entretanto, ainda que a relação entre forças produtivas – divisão e objetivação do trabalho – e relações sociais produtivas seja de suma importância, é relevante ter claro que a determinação política ou superestrutural também constitui um fator determinante em todo o complexo de discontinuidades qualitativas. Desconsiderar esta determinação no quadro das relações capitalistas de produção, é cair na armadilha do determinismo tecnológico apartado das relações concretas que se constituem historicamente, é entender o processo tecnológico de forma autônoma e neutra, sem que este esteja relacionado com os condicionamentos sociais, econômicos, culturais e políticos de um determinado contexto.

Outra consideração importante a ser feita é que o entendimento do processo de trabalho docente deve ter sempre como parâmetro de reflexão a organização do processo de trabalho em sua forma abstrata, ou seja, a organização de base racional-instrumental cujo objetivo na sociedade capitalista significa a valorização do valor, seja por meio da produção de mais-valia absoluta, seja por meio de sua forma relativa.

Se a reflexão for mais profunda ainda e abstrair as relações capitalistas, mas não a relação capital de dominação e usurpação de poder decisório e mais-trabalho, a estrutura a ser refletida é aquela que Mézáros (2002) chama de estrutura hierárquica de trabalho, base fundante de uma sociedade dividida em classes sociais, ou da própria relação social denominada de capital, que pode ser independente da mediação propriedade privada.

Nesse sentido, sem desconsiderar a influência da política na determinação tecnológica e organizacional e, ao mesmo tempo, considerando a determinação da necessidade infundável de valorização do valor e seus condicionamentos e influências no processo político, as linhas que se seguem buscarão demonstrar a relação entre o desenvolvimento das forças produtivas em sentido amplo e as possibilidades que trazem para a educação e ao processo de trabalho docente, mas também como as decisões políticas são fundamentais no que diz respeito às opções sobre o uso e instrumentalização das tecnologias.

Nesse caminho reflexivo sobre questões de longo alcance e de envolvimento com dimensões que em muitos casos aparentam mais desconexões do que ligações – como exemplo a relação entre o discurso da democratização do acesso ao ensino superior e a questão salarial –, as relações entre o universal e o particular, assim como entre o lógico e o histórico, serão os principais mecanismos de abstração e exposição nesta seção. Nesse sentido, ainda que haja uma linha de raciocínio, a exposição histórico-linear não foi privilegiada. A próxima subseção dá início às reflexões começando pela conceituação em processo da educação a distância. As subseções seguintes buscam lançar mão de reflexões e incursões históricas sobre temas transversais da educação a distância entendidos como importantes na complexa teia de relações em mudança.

1.1 A conceituação de educação a distância e o processo de trabalho docente

Ainda que exista um número muito grande de conceitos e o tema seja relativamente novo no cenário acadêmico nacional, o destaque de alguns autores e o pioneirismo na produção sobre o tema foram considerados elementos importantes na escolha e debate sobre os assuntos que estão de forma direta ou indireta imbricados com as reflexões que aqui são

lançadas. Com efeito, a escolha dos autores citados neste momento, quais sejam, Michael Moore e Greg Kearsley (2008), Otto Peters (2006, 2009) Maria Luiza Belloni (2009), Oreste Preti (2000, 2005, 2009) e Maria Lúcia Cavalli Neder (2005, 2009) não se deu de forma acidental. Trata-se sim de uma escolha intencional justificada pela relevância de seus trabalhos e reconhecimento nacional e internacional no trato ao tema educação a distância.

Nesse sentido, uma breve apresentação dos autores é ilustrativa. Michael Moore, Ph. D. pela University of Wisconsin-Madison, é conhecido nos círculos acadêmicos pelo que poderia ser dito como liderança na conceituação e iniciativa de estudos rigorosos de educação a distância no continente americano. De acordo com André (2009), o livro mais citado no periódico *American Journal of Distance Education* no período de 1997 a 2002 foi “Distance education: A system’s view”, de autoria de Moore e Kearsley, e o artigo mais citado no mesmo periódico no mesmo período foi “Three types of interation”, de autoria de Moore (ANDRÉ, 2009).

Embora grande parte de seus trabalhos estejam relacionados com Moore, a importância de Greg Kearsley no trato ao tema não é menos significativa. Consultor independente especializado na criação e disponibilização de educação on-line, lecionou em Universidades como a University of Maryland, Southeastern University e na George Washington University. Kearsley tem mais de 20 livros publicados relacionados ao tema de tecnologia (MOORE & KEARSLEY, 2008).

Do outro lado do oceano atlântico, é Otto Peters quem mais tem sido destacado. Fundador e primeiro reitor da Fernuniversitat – Universidade a Distância, na cidade de Hagen, Alemanha –, Peters tornou-se um clássico da educação a distância a partir de seu trabalho seminal “A educação a distância nas universidades e nas instituições de ensino superior: estrutura didática e análise comparativa – uma contribuição para o debate”, publicado pela primeira vez em 1967, no qual sua concepção da educação a distância como forma mais industrializada de ensino e aprendizagem tornou-se mundialmente difundida (PETERS, 2006, 2009).

No plano nacional é a professora Maria Luiza Belloni quem tem ganho grande posição de destaque nos círculos acadêmicos. Seu livro “Educação a Distância”, editado pela primeira vez em 1999, já está em sua quinta edição, e suas contribuições têm sido alvo de reflexões e bases para pesquisas em todo o Brasil (BELLONI, 2009; LITTO & FORMIGA, 2009).

Ainda no plano nacional, os professores da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) Oreste Preti e Maria Lúcia Cavalli Neder são destacados pelo pioneirismo na constituição do primeiro curso de graduação a distância no País (curso de Pedagogia),

oferecido pela UFMT por meio do seu Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD) criado em 1992 (PRETI, 2000, 2005, 2009; NEDER, 2005, 2009). A importância dessa Instituição e grupo da Nead nesta pesquisa também se dá pela participação, colaboração e parceria junto à Universidade Federal de Mato Grosso Sul (UFMS) na criação e concepção de seus primeiros cursos de graduação, iniciados em 2001 (UFMS, 2011).

Começamos pelos autores norte americanos Michael Moore e Greg Kearsley. Segundo estes autores, a ideia básica de educação a distância não é de difícil construção, e pode ser entendida quando:

[...] 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).

De acordo ainda com os autores, dado a importância das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem na educação a distância, torna-se central neste processo a utilização de técnicas de comunicação específicas para esta modalidade de ensino. Com isso, afirmam que devem ser “diferentes daquelas que os professores normalmente aplicam em sala de aula” (MOORE & KEARSLEY, 2008, p.1). Para diferenciar a educação a distância da forma tradicional de educação, Moore e Kearsley argumentam:

Outra maneira para diferenciar educação a distância e outras formas de educação que usam tecnologia consiste em perguntar: onde são tomadas as principais decisões sobre a educação? Em outras palavras, quem decide o que deve ser aprendido e quando o aprendizado foi completado satisfatoriamente? Se tais decisões são tomadas em sala de aula, não se trata de educação a distância. Caso sejam tomadas em outro lugar e comunicadas pelo instrutor ao aluno por meio de uma tecnologia, o programa é de educação a distância (MOORE & KEARSLEY, 2008, p.3).

Uma questão, ou lacuna implícita que pode ser observada é qual o papel do “instrutor”, ou ainda, do professor responsável pela disciplina, na tomada de decisão. Conforme os autores em questão:

[...] em um curso de educação a distância é comum a interação ser conduzida por instrutores especializados que desempenham um papel reduzido, ou não tiveram participação, nos processos de criação e veiculação do curso. [...] os cursos usualmente são elaborados por equipes de elaboradores de instruções, por especialistas em mídia e tecnologia, bem como especialistas em conteúdo. O custo de tais equipes e o custo de criar mídia de boa qualidade são elevados, portanto, o número de alunos que precisam fazer o curso para que ele dê retorno suficiente é maior que na educação em sala de aula. Em

virtude do grande número envolvido, não é possível que os criadores também sejam os instrutores (MOORE & KEARSLEY, 2008, p.17).

Face ao exposto, torna-se evidente que para os autores supracitados a educação a distância opera por meio de uma divisão entre planejamento e execução no processo de ensino, divisão esta, que segundo Braverman (1976), pode ser compreendida como uma das características fundamentais da sociedade capitalista contemporânea. Mas é na abordagem à questão relativa aos custos que o processo de trabalho docente é colocado de forma mais direta e clara:

[...] um sistema de educação a distância somente possui um custo compatível com qualidade quando consegue se valer de economias de escala. Isso significa que, quanto maior o número de usuários do sistema, menor o custo para cada pessoa. Esse conceito, tão familiar em outras esferas de atividade, surge como um resultado da “divisão do trabalho” e da integração do trabalho de diferentes especialistas. Estranhamente, a educação é uma das poucas áreas da vida moderna na qual a divisão do trabalho, ou especialização, ainda não é praticada em escala. Nas salas de aulas tradicionais, professores, individualmente, desenvolvem e apresentam seus próprios cursos. Eles tentam ser comunicadores eficazes, criadores de programas, avaliadores, motivadores, facilitadores de discussão em grupo, bem como especialistas de conteúdo. Isso é um enorme desperdício na utilização de recursos humanos quando o conteúdo e os objetivos de tantos cursos são idênticos – sem mencionar a ampla variação de qualidade que se produz (MOORE & KEARSLEY, 2008, p.12-13).

Os autores continuam o argumento defendendo a ideia que agregar tecnologia àquele processo de trabalho docente, conceituado e entendido como método artesanal de ensino – o que categoricamente pode ser entendido como um engodo –, não produz uma “boa educação a distância”. Para eles “os cursos precisam ser desenvolvidos por equipes de especialistas e adotados por muitos alunos de um grande número de instituições educacionais” (MOORE & KEARSLEY, 2008, p.13). Com efeito, para os autores:

O maior desafio com que se defronta a educação, atualmente, tem a ver com o desenvolvimento de políticas, pelos legisladores, que ajudem as organizações educacionais a passarem de uma abordagem artesanal para uma abordagem sistêmica; os administradores, a redistribuírem os recursos humanos e financeiros sob sua responsabilidade em um sistema total, e os professores, a serem treinados para trabalharem como especialistas em tal sistema (MOORE & KEARSLEY, 2008, p.17).

Face às ideias dos autores norte americanos citadas, não é difícil perceber que na essência da organização do processo de trabalho docente engendrada na educação a distância está a organização racional do processo de trabalho, que para o fundador da chamada

administração científica Frederick Taylor tem o seu cerne na divisão entre planejamento e execução:

A fim de que o trabalho possa ser feito de acordo com leis específicas, é necessário melhor divisão de responsabilidade entre direção e o trabalhador do que atualmente observada em qualquer dos tipos comuns de administração. Aqueles, na administração, cujo dever é incrementar essa ciência, devem também orientar e auxiliar o operário sob sua chefia e chamar a si maior responsabilidades do que, sob condições comuns, são atribuídas à direção. (...) a administração deve planejar e executar muitos dos trabalhos de que até agora têm sido encarregados os operários; quase todos os atos dos trabalhadores devem ser precedidos de atividades preparatórias da direção, que habilitem os operários a fazerem seu trabalho mais rápido e melhor do que em qualquer outro caso. E cada homem será instruído diariamente e receberá auxílio cordial de seus superiores, em lugar de ser, de um lado, coagido por seu capataz, ou, em situação oposta, entregue à sua própria aspiração (TAYLOR, 1995, p. 34).

Como pode ser observado, a questão da divisão entre planejamento e execução, cujo resultado é a instrumentalização do próprio trabalhador, este entendido como um meio manipulável no processo produtivo, tem como objetivo aparente último o aumento da produtividade. Em se tratando do processo de trabalho docente, tal processo pode significar a própria divisão entre os processos de ensino e de aprendizagem, e estes, em quantas outras tarefas forem necessárias para a geração de economias de escala e escopo.

De acordo com nossos autores americanos focados, Moore e Kearsley, muitas pessoas usam a expressão “educação a distância” quando não querem focar somente o aprendizado, mas desejam também incluir o ensino. Para os autores norte americanos, ambos os processos são distintos, e por esse motivo, devem ser pensados e executados separadamente e por diferentes atores. (MOORE & KEARSLEY, 2008).

Tal divisão entre ensino e aprendizagem, juntamente com a divisão entre planejamento e execução e com a peculiar organização do processo do trabalho docente, demonstram claramente que “normalmente”, conforme argumentam Moore e Kearsley (2008), quem planeja as atividades a serem desenvolvidas não é a mesma pessoa que é responsável pelo acompanhamento e avaliação do processo.

Na maioria das instituições, as perguntas de ordem administrativa, técnica ou de aconselhamento serão respondidas por especialistas de um serviço de apoio ao aluno. Na prática, no entanto, constatamos que a grande maioria dos alunos não contata diretamente os especialistas, mas formula inicialmente suas perguntas aos instrutores, que podem dar uma resposta ou encaminhar a questão para outro profissional. [...] O instrutor é, definitivamente, os olhos e os ouvidos do sistema. Profissionais que criam cursos, especialistas em tecnologias e administradores não têm contato direto

com os alunos [...] O instrutor é, portanto, a fonte de informação mais confiável quando gerentes do sistema tentam interpretar os dados que fluem do sistema de monitoramento do aluno (isto é, das tarefas apresentadas) (MOORE & KEARSLEY, 2008, p. 149).

Em outra parte do texto, ao evidenciarem o papel central das tarefas como estratégia de aprendizagem, os autores americanos enfatizam a importância do instrutor¹⁸ como supervisor e avaliador deste processo (MOORE & KEARSLEY, 2008). Com isso:

Os instrutores são responsáveis por testes e avaliações formais e informais, criados para assegurar que o aluno está progredindo. Por fim, os instrutores proporcionam conselhos, apoio e incentivo a cada aluno, embora a extensão e a natureza desse apoio varie de acordo com o nível educacional dos alunos, a personalidade e filosofia do professor e outros fatos situacionais e organizacionais (MOORE & KEARSLEY, 2008, p. 152-153).

Não é difícil perceber que existe um processo de fragmentação daquilo que poderia ser entendido como trabalho docente. Pensando 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. Com efeito, tal processo pode ser percebido como uma autocracia orientada de acordo com o uso racional, sob orientações de determinados fins, da tecnologia e organização do trabalho. Em outro sentido, pode ser entendido como um processo de auto-estranhamento, uma vez que a perda da visão global e do poder decisório inauguram um novo processo de subsunção real do trabalhador no processo produtivo.

Em termos sócio-econômicos, a tecnologia organizacional engendrada de acordo com a racionalidade capitalista, ou tecnologia convencional, para além de sua aparência neutra desinteressada, seria o resultado “da ação do empresário sobre um processo de trabalho que permite uma modificação no valor de troca do produto (ou da produção) gerado passível de ser por ele apropriada (sob a forma de mais-valia relativa)” (DAGNINO *apud* NOVAES & FRAGA, 2011, p.2). E por qual razão a organização do processo de trabalho docente estaria imune a essa lei capitalista?

Não obstante as especificidades que uma definição de um autor para outro possam aparentar dada as opções teórico-metodológicas ou até mesmo o contexto e circunstâncias históricas onde se inserem, quando se tem em vista a organização do processo de trabalho como ponto de partida, assim como a sociedade capitalista como referência de produção e reprodução da vida material, é possível, por meio da articulação entre universal, singular e

¹⁸ O instrutor dos autores americanos pode ser compreendido como o tutor no caso brasileiro.

particular buscar pontos de convergências. Nesse sentido, a definição de Otto Peters sobre educação a distância não é muito diferente dos autores americanos, embora as concepções de Peters sejam mais objetivas e pragmáticas. De acordo com a sua clássica definição:

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).

A clareza de Peters sobre a educação a distância é sem dúvida um fato de suma importância. Ao reafirmar que “o impulso para a interpretação do ensino a distância como forma industrializada do ensino e da aprendizagem, ou como um processo de ensino e aprendizagem mais industrializados”, foi dado há mais 40 anos, em 1967, por ele próprio, reivindica, indiretamente, do direito de ser considerado um clássico no tema (PETERS, 2006, p. 198). E sem dúvida a sua visão sobre o presente e o futuro não foram meras palavras ou conjunto especulativo de filosofias e profecias sobre o futuro, como esta pesquisa busca demonstrar, trazendo novos dilemas e reflexões.

Para além de meras especulações sobre o futuro, o destaque de Peters no entendimento sobre a educação a distância se deu, sem hesitações, em seu pioneirismo em buscar em outras áreas de conhecimento, principalmente na administração e na economia, outras categorias e conceitos que não os que a didática e a pedagogia ofereciam até aquele momento histórico. Para Peters era necessário captar a peculiaridade própria da educação a distância, “era necessário observar sua estrutura heterogênea” (PETERS, 2006, p. 199). Nesse sentido, algumas das questões que deveriam ser formuladas e pensadas eram:

[...] por que a educação a distância se desenvolveu nos meados do século XIX a parte das instituições que haviam sido instituídas pelo Estado para a instrução, formação, educação de cidadãos. Por que pôde adquirir maior importância nas décadas seguintes, embora não tivesse sido pretendido nem desejado pelos responsáveis pela educação do povo e muito menos planejado? (PETERS, 2006, p. 200).

Peters mais uma vez é claro ao relacionar a estrutura organizacional, ou seja, a racionalização do trabalho, com os objetivos iniciais dessa modalidade de ensino e o contexto na qual estava inserida.

No ensino a distância não se visava – como acontece geralmente no ensino público – buscar recursos financeiros, a fim de que pessoas pudessem formar-se e receber educação, mas, sim, queria-se que as pessoas estudassem algo para que a instituição que fornecia ensino pudesse ganhar dinheiro – portanto ter lucro. O surgimento do ensino a distância tinha motivos comerciais. Seus pioneiros eram empresários (PETERS, 2006, p. 200).

[...], há outro detalhe interessante: como empresários, os pioneiros protagonistas de escolas a distância haviam reconhecido, na época de industrialização incipiente, as extraordinárias oportunidades que se ofereciam a quem já não se satisfazia com os tradicionais métodos de ensino e aprendizagem, como por exemplo, os das escolas particulares, e buscava aplicar os novos métodos da produção de bens industrializados ao processo de ensino e aprendizagem (PETERS, 2006, p. 200).

Dois pontos sobre as reflexões de Peters podem ser destacados. Em primeiro lugar, culminando com uma das reflexões já referenciadas no capítulo primeiro deste trabalho sobre a funcionalidade da educação à reprodução ampliada do capital, seja na concretização do valor de troca, seja na própria produção do valor e, em segundo lugar, que sua emergência se deu justamente no momento em que o complexo reprodutivo do capital, cujas formas organizacional produtiva e superestrutural se fundamentavam no fordismo e no chamado Estado de bem-estar social, começaram a entrar em crise, dando início à reestruturação produtiva.

Não é por menos que Peters concebia a educação a distância como uma verdadeira revolução nos métodos de ensino e aprendizagem. Conforme expõe, se antes todo o processo estava na mão de uma única pessoa, no caso o trabalhador docente, à exemplo o planejamento, o desenvolvimento, a exposição do ensino e correções e avaliações, com a operacionalização da racionalidade instrumentalizada de acordo com os fins de maior produtividade inserida no processo de trabalho docente, em suma, com a divisão técnica e capitalista do trabalho, todas essas tarefas tornam-se passíveis de serem executadas por pessoas diferentes e em tempos e lugares distintos (PETERS, 2006). Conforme as próprias e ilustrativas palavras do autor:

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, normatizado e formalizado (PETERS, 2006, p. 200-201).

Conforme o trecho supracitado, não é retórico insistir no papel que Peters dá ao planejamento do trabalho. Não obstante não tenha sido localizado nas obras consultadas do autor citações diretas e indiretas sobre os grandes pensadores que trataram a questão da divisão e planejamento prévio do trabalho enquanto formas racionais de produção, a sua ligação para com estes autores, como por exemplo Smith e Taylor, é mais do que estreita. Entretanto, caberia refletir e perguntar se a posição ontológica deste autor seria a mesma que os clássicos do assunto.

Tendo em vista que o processo de planejamento do trabalho inclui a seleção do trabalhador ideal, com efeito, é oportuno fazer uma breve analogia com o trabalho científico de Taylor sobre o assunto em questão:

Em face da seleção científica do trabalho, dos 75 carregadores de barras de ferro, só aproximadamente um em oito era capaz fisicamente de carregar 47 toneladas por dia. Com a melhor das intenções, os outros sete eram homens fisicamente inaptos para trabalho nesse ritmo. Ora, o único homem entre oito, capaz de fazer o trabalho, não tinha em nenhum sentido características de superioridade sobre os outros. Apenas era um homem tipo bovino – espécie difícil de se encontrar e, assim, muito valorizado. Era tão estúpido quanto incapaz de realizar a maior parte dos trabalhos pesados. A seleção, então, não constitui em achar homens extraordinários, mas simplesmente em escolher entre homens comuns os poucos especialmente apropriados para o trabalho em vista (TAYLOR, 1995, p. 55).

Mas qual seria então, o “tipo ideal” de trabalhador, dotado de certas “habilidades e competências”, que a racionalização e princípios “científicos” sobre o planejamento do trabalho direcionados para o processo de trabalho docente necessitaria?

Não há sombras de dúvida que o trabalhador do “tipo bovino” não seria o “tipo ideal” para a educação a distância. Entretanto, tendo em vista que o mesmo princípio de planejamento do trabalho, aplicado em oficinas como a Midvale Steel Company de Taylor, pode e é aplicado ao processo de trabalho docente, quem sabe um outro tipo de trabalhador: uma vez que uma das funções da educação no capitalismo é a interiorização dos valores e da ideologia capitalista, quem sabe o trabalhador do tipo papagaio?

Embora a analogia feita possa aparentar um sarcasmo de malgrado, em um ofício direcionado à Coordenação Pedagógica do curso de Administração pelos estudantes do polo de Porto Murinho, datada em 20 de agosto de 2010¹⁹, entre as séries de reclamações colocadas, chama a atenção a seguinte: “Não nos traz benefício nenhum um tutor vir pra cá

¹⁹ É importante colocar que o acesso a tal comunicado, enfim, a tal ofício, foi acidental. Semanas após o envio para a Coordenação do curso, o presente pesquisador viajou para Porto Murinho para dar início ao curso de Administração Pública e, sendo assim, foi designado a conversar com os alunos sobre as reivindicações e reclamações expressas por meio do ofício. A sensação foi de apagar incêndio sem água!

ficar lendo slides, isso nós mesmos fazemos sozinhos”. Com efeito, tanto para os alunos, quanto para o tutor, é possível imaginar os desdobramentos se o “slide” tivesse dado algum problema. Será que neste caso o trabalhador não é liberalmente um apêndice da máquina?

É importante ter claro que a divisão do trabalho a qual as reflexões estão sendo direcionadas não é a divisão em ofícios, e sim a própria fragmentação de um determinado ofício. Também é importante compreender que a divisão entre planejamento e execução não se confunde com a divisão entre trabalho mental e trabalho manual. O próprio trabalho mental, que estaria em muitos casos relacionado com o trabalho docente, também é passivo de ser dividido conforme as condições e necessidades politicamente orientadas.

Ao estudar o trabalho nos escritórios, Braverman (1987) apontou que no início a divisão entre planejamento e execução concentrou a concepção no escritório. Entretanto, a própria aplicação da racionalização do processo de trabalho no escritório pôs fim ao monopólio idealizado por Taylor. O corolário de tal processo foi a própria divisão do trabalho mental. De acordo com Braverman:

O trabalho mental é feito no cérebro, mas uma vez que assume a forma no produto externo – símbolos lingüísticos, números e outras formas de representação –, implica operações manuais tais como escrever, desenhar, operar máquinas de escrever, etc. – para fins de criar o produto. É, portanto, possível separar as funções de concepção e execução: tudo o que se exige é que a escala de trabalho seja suficientemente grande para tornar esta subdivisão econômica para a empresa (BRAVERMAN, 1987, p. 268).

Por seu turno, a partir de tais constatações, Braverman chega àquilo que entendemos como o princípio lógico da divisão do trabalho capitalista. De acordo mais uma vez com Braverman:

Estava portanto aberto o caminho para duas conclusões que o capitalismo acha irresistível, sejam quais forem as consequências para a humanidade. A primeira é que o trabalho de pessoas instruídas ou mais bem pagas jamais deve ser “desperdiçado” em assuntos que podem ser feitos para eles por pessoas menos instruídas. A segunda é que os de pouca ou nenhuma instrução são superiores para o desenvolvimento de trabalho rotineiro, em primeiro lugar porque “podem ser comprados a preço baixo”, e em segundo lugar porque imperturbados por coisas em demasia em seus cérebros, farão as rotinas correta e fielmente (BRAVERMAN, 1987, p. 269-270)

Em síntese, na divisão do trabalho mental:

O trabalho ainda é feito pelo cérebro, mas o cérebro é usado como o equivalente da mão do trabalhador de pormenor na produção, pegando ou soltando uma única peça de “dados” de cada vez por outra. O passo seguinte é a eliminação do processo pensante inteiramente – ou na medida em que é

sempre retirado do trabalho humano – e o aumento das categorias burocráticas nas quais nada mais que trabalho manual é executado (BRAVERMAN, 1987, p. 270).

Em sentido convergente na caracterização da educação a distância, o pesquisador norte americano David Noble, embora fazendo a crítica e não a apologia como Kearsley, Moore e Peters, expõe sobre o assunto fazendo provocações como “comoditização do saber universitário” e “proletarização do professor”. Noble chega às mesmas reflexões e conclusões sobre a divisão do trabalho docente na educação a distância que aqui estão sendo construídas e expostas:

At the heart of this transformation is the Taylorization of instruction labor, in which the teaching function is broken down into discrete components and assigned to different detail workers, a process by Adam Smith and Charles Babbage at the dawn of the industrial revolution and perfected by Frederick Taylor, the father of so-called scientific management. This transformation is well underway in academia. At NYU online, for example, which considers itself in the vanguard of institutional change, the job of instruction is assigned to a team of designated specialists in course design, development, content, delivery, and distribution. Where once a single professor would perform all of these tasks as an integrated whole, the detail workers now do only their part, with far less control over the process and substantially less pay – precisely the pattern established long ago with the shift from craft to industrial labor that culminated in the assembly worker of modern industry. As Bill Scheuerman, president of the New York State University Professions, accurately described what is happening from viewpoint of the faculty, it amounts to nothing less than the “disassembling and deskilling of the profession²⁰” (NOBLE, 2002, p. 88-89).

Com isso, tendo em vista que a produção de valor cabe somente ao trabalho, única mercadoria capaz de colocar em movimento tal processo, tem-se que com a “nova” divisão do processo de trabalho docente posta em movimento decorre uma tendência de barateamento da mercadoria trabalho docente. Com efeito, uma vez estando os processos separados, estes se tornam mais simples, mais abstratos, conseqüentemente mais baratos.

²⁰ No coração desta transformação está a taylorização do trabalho instrucional no qual a função pedagógica está quebrada em componentes discretos e assinalada a trabalhadores especialistas, um processo realizado por Adam Smith e Charles Babbage ao amanhecer da revolução industrial e aperfeiçoado por Frederick Taylor, o pai da então chamada administração científica. Esta transformação está bem encaminhada na academia. Na NYU online, por exemplo, que se considera na vanguarda da mudança institucional, o trabalho de instrução é designado a um grupo de especialistas em planejamento de curso, desenvolvimento, conteúdo, entrega, e distribuição. Onde uma vez um único professor executaria todas estas tarefas como um todo integrado, os trabalhadores especialistas fazem só sua parte agora, com menos controle sobre o processo e substancialmente ganhando menos – precisamente o padrão estabelecido há muito tempo com a passagem do trabalho artesanal para o trabalho industrial que culminou no trabalhador da indústria moderna. Como Bill Scheuerman, presidente dos Profissionais Universitários do Estado de Nova Iorque, com precisão descreveu o que está acontecendo do ponto de vista da faculdade, não chega a nada menos que o “desmonte e desqualificação” da profissão (Tradução minha).

Feita essas considerações sobre uma das principais formas de aumento das forças produtivas que é a divisão racional do trabalho – racionalidade esta instrumental e por isto constituída de acordo com as necessidades da sociedade capitalista, que se resume no aumento da produtividade e conseqüentemente do lucro – é importante lançar algumas reflexões sobre a objetivação do trabalho.

Vejamos as considerações de Peters a respeito da objetivação do trabalho:

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. A consequência mais importante da objetivação: o ensino tornou-se um produto, que podia ser modificado e otimizado, sobretudo, porém, podia ser vendido, e isso não apenas *in loco*, mas, sim – como uma mercadoria produzida industrialmente –, em toda a parte. Com efeito, começou-se a fazer propaganda da mercadoria ensino e, para melhor colocá-la, buscou-se um mercado supra-regional (PETERS, 2006, p. 201).

Ainda que a objetivação do trabalho na educação possa aparentar um surgimento recente, é bom não perder de vista que o principal instrumento didático do trabalhador da educação remonta há séculos. Nesse sentido, a produção do livro ou manual didático não deve ser confundida com a tardia forma de organização e objetivação do trabalho entendida como industrial na dimensão educacional. Com efeito, a emergência destes mecanismos de aumento da produtividade do processo de trabalho docente deve ser refletida a partir das necessidades de acumulação e reprodução do capital e das próprias circunstâncias históricas, o que significa condições materiais e necessidades específicas, estas resultado da própria luta entre capital e trabalho.

Assim, considerando o contexto da década de 1960 como início da crise dos anos dourados do capitalismo, a emergência da educação a distância em sua forma industrializada, iniciada, conforme aponta Peters (2006), por empresários e com motivos comerciais, sugere uma reestruturação dos arranjos e esferas de acumulação do próprio capital e, no que diz respeito a reestruturação do processo organizacional e produtivo do trabalho docente, a um processo tardio de organização fordista da produção. De acordo com Peters:

Em virtude das características estruturais mencionadas, o ensino a distância do século XIX e o século XX se distinguia em pontos decisivos do tradicional ensino face a face com um grupo de estudantes. Seus promotores racionalizaram o ensino em um grau muito maior do que se costumava fazer no ensino com presença. Para isso empregaram máquinas – as impressoras –, a fim de tirar proveito da produção em massa, e mecanismos de transporte, a fim de distribuir o ensino, e se empenharam para conseguir o maior número possível de alunos (como fregueses pagantes); disso faziam, caso o

conseguissem, o critério do sucesso. Todas essas particularidades nos levam a considerar o ensino a distância daquela época como um sistema de ensino e aprendizagem radicalmente diferente em sua estrutura. A partir daí justificase de certo modo considerá-lo, com efeito, a forma de ensino e aprendizagem (mais) industrializada (PETERS, 2006, p. 201).

E qual seria o motivo do “sucesso” desta forma organizacional? “O emprego do princípio da produção em massa e do consumo em massa de bens ao ensino científico” (PETERS, 2006, p. 201). Eis uma consideração de suma importância que pode ser feita: a produção científica nesses parâmetros, além do seu caráter de pseudo-neutralidade e pseudo-autonomia, ou seja, para além de um meio econômico e politicamente determinado, torna-se uma atividade *per si* de produção e consumo de mercadorias em massa, no caso, o ensino científico.

Peter Raggat, em seu estudo sobre a Universidade Aberta inglesa, caracterizou o modo de trabalhar das universidades a distância a partir das seguintes características: “a limitação a um número restrito de produtos padronizados, ao emprego de métodos da produção em massa, a automação, a divisão do trabalho e uma burocracia articulada hierarquicamente” (*apud* PETERS, 2006, p. 202). Não seria este um processo de produção essencialmente fordista? A síntese de Peters sobre o assunto caminha neste sentido: “Em maior ou menor grau, todas as universidades a distância trabalham segundo esse modelo de produção em massa” (PETERS, 2006, p. 202).

Não obstante as colocações e o pioneirismo de Peters sejam claros no entendimento sobre a educação a distância, é importante não perder de vista que para tal autor, a educação a distância e sua forma industrializada é extremamente positiva, e representaria uma verdadeira revolução copérnica na educação: tanto do ponto de vista didático, como, principalmente, pela ampliação do acesso ao ensino superior. Assim, com a educação a distância “o acesso ao ensino científico não mais seria da elite social, mas também de todos os que querem e podem estudar” (PETERS, 2006, p. 2002).

Tendo em vista que toda teoria tem como pressuposto uma metateoria, ou seja, um paradigma filosófico composto por valores e princípios epistemológicos e ontológicos, vale ressaltar a posição teórico-científica do autor, o que, sem sombras de dúvidas, ilumina a visão sobre o seu posicionamento:

[...] numa sociedade pluralista [...], para dizer a verdade, [...], sobretudo sob a influência da corrente de pensamento pós-moderna, que tem por bandeira a ‘pluralidade radical’ das orientações e concepções do saber, [...], seria errado continuar na busca de uma teoria unitária rigorosamente estruturada. Pelo contrário, haveremos de confrontar-nos, com efeito, com uma multiplicidade

de pontos de vistas teóricos, modelos explicativos e critérios de avaliação. É nesse sentido que entenderemos aqui a ‘educação a distância’ (PETERS, 2006, p. 25-26).

Mas qual seria a bandeira de luta da chamada pós-modernidade no seio de uma sociedade dividida em proprietários e não proprietários, enfim, em uma sociedade capitalista? De acordo com Harvey, no pensamento pós-moderno:

[...] não podemos aspirar a nenhuma representação unificada do mundo, nem retratá-lo com uma totalidade cheia de conexões e diferenciações, em vez de fragmentos em perpétua mudança, como poderíamos aspirar a agir coerentemente diante do mundo? A resposta pós-moderna simples é de que, como representação e ação coerentes são repressivas ou ilusórias (e, portanto, fadadas a ser autodissolventes e autoderrotantes), sequer deveríamos tentar nos engajar em algum projeto global (HARVEY, 2008, p. 55).

É importante ressaltar que a negação das grandes metanarrativas, negação esta característica essencial do constructo pós-moderno, significa “a aceitação do efêmero, do fragmentário, do descontínuo e do caótico” (HARVEY, 2008, p. 49). Aqui já não faz mais sentido falar em classes sociais, uma vez que o real é a fragmentação de interesses e valores. Com efeito, o consenso é descartado assim como a ideia de valores universais.

Uma das problemáticas que residem no pós-modernismo e na apologia da diversidade, seja tal diversidade teórico-científica, seja de valores morais, seria justamente o fracasso de um projeto ético de sociedade. Nesse sentido, se só existe valores relativos a grupos de interesse, se o direito à diversidade é entendido como absolutizado, como exigir dos outros valores comuns? Eis aqui um problema que os apologistas da pós-modernidade buscam se esquivar.

É interessante que a ligação da pós-modernidade com a ideologização da educação a distância ocorra justamente naquilo que é a questão objetiva de existência desta modalidade de ensino: a questão contemporânea das novas tecnologias. De acordo com Harvey:

A maioria dos pensadores pós-modernos está fascinada pelas novas possibilidades da informação e da produção, análise e transferência de conhecimento. Lyotard (1984), por exemplo, localiza firmemente seus argumentos no contexto de novas tecnologias de comunicação e, usando as teses de Bell e Touraine sobre a passagem para a sociedade “pós-industrial” baseada na informação, situa a ascensão do pensamento pós-moderno no cerne do que vê como uma dramática transição social e política nas linguagens da comunicação em sociedades capitalistas avançadas (HARVEY, 2008, p. 53).

Eis aqui uma contradição: enquanto que para o referencial pós-moderno as novas tecnologias e a chamada sociedade informacional são entendidas como pilares de uma sociedade pós-industrial, para Peters, ainda que claramente se coloque em tal perspectiva epistemológica, o uso de tais tecnologias – lembrando que o processo de divisão do trabalho também é um processo tecnológico – representa justamente a industrialização da educação. Com efeito, ao mesmo tempo que as novas tecnologias de informação e comunicação são consideradas “uma importante força produtiva” que coloca em xeque o paradigma industrial, estas também podem ser entendidas como o ponto de partida da industrialização da produção de conhecimento. Assim, entender a educação a distância com novo paradigma pós-moderno é em verdade puro engodo!

Vejam agora o entendimento sobre o assunto da professora Maria Luiza Belloni, esta localizada no plano nacional. Para Belloni (2007), dadas as várias abordagens e tentativas de conceituação da educação a distância, existe uma “não-unanimidade em torno do assunto” (BELLONI, 2009, p. 27). Evitando uma conceituação que tome como ponto de partida a organização do processo de trabalho, como em Peters, e a ênfase nos meios técnicos, como em Moore e Kearsley, Belloni destaca a autonomia do estudante como central no processo de educação a distância, e, a partir disto, busca trabalhar o conceito de Aprendizagem Aberta e a Distância.

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 não-contigüidade 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).

Não obstante Belloni foque sua atenção na dita “autonomia” do estudante, em outra parte de seu livro (BELLONI, 2009), ao tratar do professor da educação a distância, sua abordagem não difere muito da colocada por Peters no que diz respeito à organização do processo de trabalho docente. Conforme Belloni:

Como resultado desta divisão do trabalho, as funções docentes vão separar-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).

Por seu turno, a divisão do trabalho, colocada de forma pioneira por Peters, surge mais uma vez como condição de operacionalização da educação a distância. Tal divisão do trabalho se torna tão complexa, ou tão fragmentada, que para Belloni na educação a distância existe uma “transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva” (BELLONI, 2009, p. 81).

Face ao exposto, é possível argumentar que a divisão do trabalho posta em movimento pela educação a distância inaugura uma nova fase na organização do processo do trabalho docente. Se antes, por exemplo, o planejamento e execução de uma disciplina cabiam a um professor, não obstante tal exercício já seja uma divisão do trabalho, com a fragmentação desse trabalho, o professor já não produz um serviço completo, e sim apenas uma parcela deste serviço. Em analogia com as colocações de Marx sobre a distinção ente divisão social do trabalho e divisão manufatureira do trabalho, o trabalhador já não produz uma mercadoria, mas apenas uma parcela dela. É neste ponto que entra em cena a figura do professor coletivo, ou como coloca Belloni (2009), a instituição.

Dessa forma, tem-se que o enriquecimento do trabalho coletivo, ou ainda, do “docente coletivo”, e com isso “do capital em forças produtivas sociais” (Marx, 2006, p. 406-417), se dá à custa do empobrecimento e da alienação do trabalhador individual, ou seja, do docente. Não é acidental que Marx pontuava: “subdividir um homem é executá-lo, se merece a pena de morte; é assassiná-lo se não a merece. A subdivisão do trabalho é o assassinato de um povo” (Marx, 2006. p. 419).

Mas quais seriam as razões de tamanha demora neste processo de subdivisão do trabalho docente, tendo em vista que tal processo de divisão capitalista do trabalho começa a ser desencadeado na grande maioria das organizações ainda no século XX?

As reflexões sobre essa problemática apontam para duas razões: uma que a educação, ainda que desde os primórdios tenha sido utilizada como mercadoria, uma vez que havia múltiplas direções para a expansão do capital, e que ela – a educação – não era de suma importância na constituição e preparo da mercadoria força de trabalho, não foi alvo direto do capital, o que a partir do aprofundamento de sua crise estrutural, torna-se mais uma dimensão de valorização; e a segunda que, as condições objetivas – grau de tecnologia – não possibilitam tamanha fronteira de valorização do capital como proporcionam atualmente. Sobre tal processo, repetimos o esclarecimento de Marx: “o trabalho organiza-se diferentemente conforme os instrumentos que dispõe” (MARX, 2003a, p. 117).

Embora as conceituações sobre educação a distância dos autores pertencentes ao NEAD da UFMT, a saber, Oreste Preti e Maria Lúcia Cavalcante Neder, levem em consideração outros aspectos para além da racionalização do processo de trabalho docente, é importante colocar que embora não exista tal ênfase, o processo de divisão do trabalho docente não é negado. Vejamos as características fundamentais da educação a distância colocadas por Preti:

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) (PRETI, 2009, p. 45).

Vale destacar que enfatizando uma posição interacionista entre sujeito-objeto no processo cognoscente, Preti critica aquilo que chama de “Teoria da industrialização” da educação a distância, uma vez que em tal perspectiva a base epistemológica teria como pressuposto a passividade do aluno. Por seu turno, para Preti, o processo de standardização decorrente do modelo industrial do tipo fordista gera “diferenças não previstas, ao se propor objetivos educacionais” (PRETI, 2009, p. 60).

Com efeito, para o autor em questão o modelo não chega aos mesmos resultados em todos os lugares e ao mesmo tempo. Assim: “não há tratamento técnico das práticas pedagógicas que dê conta das diferenças individuais, afetivas, contextuais, culturais dos aprendentes, entre muitas”. O autor complementa seu raciocínio defendendo a ideia que: “nós que trabalhamos com a educação, conhecemos bem a consequência disto: proletarização, desqualificação, e divisão do trabalho são aspectos que implicam igualmente professores, orientadores e alunos” (PRETI, 2009, p. 60).

Não é fácil entender para onde caminha a crítica de Preti. Se por um lado, tece críticas importantes ao modelo de industrialização, principalmente na engenharia do produto, uma vez que a padronização dos conteúdos e a estruturação dos currículos não levam em consideração os aspectos culturais e locais, enfim, os aspectos relativos ao contexto imediato dos estudantes, por outro lado, no que diz respeito à engenharia do processo, a sua posição parece ser contraditória, pois em nenhum momento Preti questiona o surgimento do “novo”

trabalhador da educação enquanto corolário do processo de fragmentação do trabalho docente. Ao invés disto, a preocupação de Preti sobre a tutoria é expressamente outra:

Desde 1992, temos proposto a utilização da expressão orientador a distância em substituição a tutor. Trata-se de opção epistemológica, pois, numa perspectiva interacionista, a aprendizagem se dá na relação dialógica e de trocas entre educador e educando, não cabendo a idéia de submissão ou de tutela, ainda mais quando tratamos com adultos! (PRETI, 2009, p. 45).

A rigor, qual seria a mudança do ponto de vista da organização do processo de trabalho docente, na supracitada colocação de Preti, sobre a mudança na utilização da expressão “tutor” para “orientador a distância”? A expressão “orientador a distância” em alguma medida nega a questão fundamental da divisão entre concepção e execução no processo de ensino e aprendizagem? E principalmente: a mudança na nomenclatura, ainda que privilegie a interatividade no lugar da passividade ou autonomia exacerbada do estudante, coloca em questão o aprofundamento da divisão estrutural e hierárquica do trabalho? Como pensar a emancipação humana, da qual segundo o autor, deve ser um dos principais objetivos da educação, uma vez que a não negação do aumento das forças produtivas da escola via a incorporação de um novo trabalhador da educação ao processo de trabalho docente, aos moldes que vem sendo realizado, significa a alienação daquilo que Marx alertava como principal faceta, ou seja, a mediação de segunda ordem entre sujeito e objeto operada por meio da hierarquização e fragmentação do trabalho?

Assim como Oreste Preti, a pesquisadora do NEAD Maria Lúcia Cavalli Neder pode ser considerada como um dos principais referenciais teóricos brasileiros sobre o tema educação a distância, seja pela sua produção teórica, seja pela sua atuação prática. Assumindo uma posição crítica sobre algumas visões e compreensões a respeito da educação a distância, Neder busca destacar que as diferentes concepções sobre educação a distância, estas ancoradas em bases teórico-científicas também distintas, estão de certa forma preocupadas com o seu funcionamento e concretização. Por sua vez, dissociam a “educação a distância da educação enquanto prática social, destituem desta última as características que apontam como exclusivas daquela primeira” (NEDER, 2009, p. 107). Com efeito:

Ao “coisificar” a EaD, analisando o funcionamento de sua engrenagem para modificar ou “ajustar” as peças ou partes que comprometam o bom desempenho, a eficiência do processo de ensino-aprendizagem, a maior parte dos discursos apresenta-se impregnado de termos (conceitos/expressões) que denunciam uma visão de educação não como processo, como prática social, mas como funcionalidade sistêmica em si, descolada da realidade socioeconômica e cultural. Não pude perceber nos textos auscultados uma

preocupação em situar suas análises e posições em conjunturas dessa natureza, embora alguns fragmentos deixem transparecer uma compreensão implícita de sociedade: massividade, menor custo, individualização, autodisciplina, produtividade, melhor qualidade, remetendo-as à metanarrativas educacionais da sociedade capitalista industrial (NEDER, 2009, p. 107).

A partir da crítica que tece à visão tecnicista da educação a distância, que a compreende como um meio, Neder chama a atenção para o fato de que a questão não é a negação do processo de transformação, seja em nome de um “humanismo antitecnicista”, seja pela atitude de indiferença, mas sim “compreendê-lo e encontrar meios de utilizá-lo de forma compatível com os objetivos de democracia, igualdade e justiça social” (NEDER, 2009, p. 108).

Por seu turno, pensar a educação a distância, para Neder, implica pensar a educação em toda a sua extensão, estabelecendo a sua relação com os aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais, tendo em vista a relação do processo didático com a dinâmica do poder. De acordo com Neder:

Impõe-se, por isso, buscar compreender os processos constitutivos do conhecimento, isto é, a forma pela qual é produzido em ambientes institucionais, nas práticas e em contextos históricos e culturais específicos (NEDER, 2009, p. 109).

É a partir dessas colocações que Neder vai buscar o aprofundamento da questão, a partir do objetivo de se construir uma pedagogia da resistência, tendo como parâmetros os estudos e pesquisas de base cultural e, principalmente, a crítica da ideia de modernidade.

Os estudos culturais trazem como escopo para as suas reflexões uma teoria social que, [...], busca compreender o fracasso das teorias modernas na construção de sujeitos autônomos, capazes de superar sua alienação, ao reconciliar sua subjetividade “autêntica” com a do “outro”, através das narrativas mestras de formação de identidade, as quais, segundo posicionamento de alguns críticos dos princípios da modernidade, desenvolveram-se essencialmente a partir de um legado baseado na dominação científica e técnica da natureza (NEDER, 2009, p. 110).

Já com os dois pés firmados no pós-modernismo, Neder lança mão de reflexões sobre o que considera como transgressões às fronteiras e limites tradicionais de poder e legitimação, quais sejam: “a noção de tempo e espaço imposta pelos paradigmas da modernidade, dimensões que se constituem em pontos fundamentais do debate sobre educação a distância e cujas concepções merecem ser discutidas” (NEDER, 2009, p. 111).

A concepção de tempo comumente aceita é, como visto, derivada dos paradigmas da modernidade. Por essa razão, caso se concorra para o desenvolvimento de uma pedagogia que tem como uma de suas preocupações a superação e/ou mesmo transgressão dos limites que a modernidade tem imposto, compreendê-la e contrapor-se a ela é tarefa dos que trabalham com EaD (NEDER, 2009, p. 111).

Assim, o tempo, na concepção moderna é compreendido como “coisa concreta, mensurável e ponderável”. Entretanto, não é assim que entende Neder. Agora apoiada em Merleau Ponty, considera que o tempo é uma construção cultural, logo, estaria mais relacionado com o universo do simbólico, do subjetivo. Nesse sentido, “o tempo deve ser entendido na circunstancialidade cultural dos indivíduos” (NEDER, 2009, p. 113).

Seguindo o mesmo raciocínio, Neder aponta que a compreensão do espaço, em uma perspectiva de transgressão também deve ser constituída para além dos paradigmas da modernidade. Com efeito: “o espaço pensado no interior de uma relação temporal pode também, como uma dimensão da educação aberta e a distância, concorrer para a transgressão dos limites que ‘(con)formam’ as pessoas” (NEDER, 2009, p. 113).

Em suas reflexões sobre o espaço, partindo de Milton Santos e Octavio Ianni, Neder enfatiza que o processo de globalização, acentuado pelas chamadas novas tecnologias de informação e comunicação, “cria a ilusão de que o mundo é imediato, presente, sem geografia e sem história” (NEDER, 2009, p. 115). Corroborando esses autores, Neder critica a falsa heterogeneização contida no discurso da globalização, uma vez que ao mesmo tempo que o mundo pluraliza-se, são pulverizados as singularidades próprias de tal pluralização (NEDER, 2009). O que é isso se não a própria mundialização do capital?

Ainda que as contribuições de Neder possam ser caracterizadas como críticas, da mesma forma que Preti, suas reflexões não focam o processo de trabalho docente como ponto de partida e de chegada. Com efeito, a negação da objetividade do tempo²¹ em uma sociedade fundamentada na produção de mercadorias e na extração de mais-valia, na qual o trabalhador é a própria “carcaça do tempo” (MARX, 2003a), significa a negação da centralidade do trabalho enquanto substância e magnitude do valor, logo, como substrato no qual estão

²¹ Ainda que este possa ser entendido como relativo, como assim demonstrou Albert Einstein, tal relatividade não altera o caráter objetivo na qual se funda a produção material. Assim: “Para simplificar, na discussão que se segue chamarei ‘trabalhadores’ os que participam na propriedade dos meios de produção, apesar de isto não corresponder ao uso corrente do termo. Usando os meios de produção, o trabalhador produz novos bens que transformam-se em propriedade do capitalista. O ponto essencial deste processo é a relação entre o que o trabalhador produz e o que lhe pagam, ambos medidos em termos de valor real. Enquanto o contrato do trabalho é ‘livre’, o que o trabalhador recebe está determinado não pelo valor real dos bens que produz mas por suas necessidades mais básicas e pela necessidade de força de trabalho por parte dos capitalistas em relação ao número de trabalhadores competindo por empregos. É importante entender que nem sequer na teoria o salário do trabalhador é determinado pelo valor do que produz (EINSTEIN, 2010).

apoiadas as relações sociais produtivas, ainda que sob o fetiche da mercadoria. Se esta reflexão for conduzida e abstraída de forma radical, uma vez não sendo o trabalho a substância e a magnitude do valor, também já não faz sentido pensar em luta de classe entre capital e trabalho e, nesse sentido, lançar reflexões sobre o processo de alienação, uma vez que este está estreitamente relacionado com o processo de trabalho e as relações sociais produtivas.

Mas a crítica de Neder se torna vazia em suas considerações sobre o processo de trabalho docente. Embora não centre suas preocupações sobre as mudanças decorrentes da hierarquização e fragmentação do processo didático, ao enfatizar o papel, entendido inclusive como fundamental, do orientador acadêmico ou tutor no processo de operacionalização da educação a distância, o processo de ideologização da uma nova estrutura vertical do trabalho docente é decorrente.

Neder entende que a ação do orientador a distância pode desenvolver-se em dois níveis: de análise e avaliação do curso a distância e; de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. Conforme Neder, quanto ao primeiro nível, são funções do orientador:

- apontar as falhas do sistema de orientação acadêmica;
- avaliar, com base na dificuldade indicadas pelo aluno, os materiais didáticos utilizados no curso;
- informar sobre a necessidade de apoios complementares não previstos pelo projeto;
- apresentar problemas relativos à modalidade de EaD, a partir das observações e das críticas recebidas dos alunos;
- participar do processo de avaliação do curso (NEDER, 2009, p. 144-145).

Quanto ao nível relativo ao acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem:

- participar dos cursos e reuniões para aprofundar seus conhecimentos teóricos relativos aos conteúdos trabalhados nas diferentes áreas;
- desenvolver estudos sobre educação a distância;
- conhecer e participar das discussões acerca da elaboração e uso de material didático;
- auxiliar o aluno em seu processo de estudo, orientando-o individualmente ou em pequenos grupos;
- estimular o aluno a ampliar o seu universo de leitura, extrapolando o material didático;
- orientar o aluno em sua autoavaliação;
- detectar problemas dos alunos, buscando encaminhamentos para solucioná-los;
- estimular o aluno em momentos de dificuldades para que ele não desista do curso;
- participar ativamente do processo de avaliação de aprendizagem;

- relacionar-se com os demais orientadores, a fim de contribuir para o processo de avaliação do curso (NEDER, 2009, p. 145).

Ainda que as colocações de Neder não tenham a mesma objetividade da divisão entre planejamento e execução ressaltadas por Otto Peters e Michael Moore e Greg Kearsley, em praticamente todas as preposições de Neder a heteronomia está presente. Vejamos mais de perto as suas assertivas.

As funções de análise e avaliação, fundamentais em qualquer sistema produtivo onde prevalece a estrutura hierárquica de trabalho, confirmam as colocações de Michael Moore e Greg Kearsley, de que “o instrutor é, portanto, a fonte de informação mais confiável quando gerentes do sistema tentam interpretar os dados que fluem do sistema de monitoramento do aluno” (MOORE & KEARSLEY, 2008, p. 149).

Vale ressaltar que entre os princípios fundamentais da organização toyotista do trabalho – organização esta entendida enquanto expressão universal e determinante das relações produtivas singulares e particulares do atual contexto –, localiza-se o incentivo ao controle direto do processo produtivo ao trabalhador, por meio do reconhecimento de falhas no processo e no produto. Também é enfatizada pela ideologização da produção flexível a importância do trabalhador polivalente e multifuncional, capaz de se adaptar conforme as necessidades da produção. Por último, e quem sabe a característica mais importante, a gestão participativa aparece como sendo fundamental no processo. Conforme já apontado em seção específica, tais técnicas de gestão além de aumentarem a produtividade, proporcionam aquilo que Alves (2005) chama de gestão da subjetividade do trabalhador contemporâneo.

De certa forma, ao enfatizar que a “orientação acadêmica traz a possibilidade de se garantir reconhecer o tempo como o tempo de cada um, praticando o respeito às diversidades e singularidades de grupos e/ou indivíduos” (NEDER, 2009, p. 143), o que faz Neder se não defender a flexibilização da produção de acordo com a demanda, ou ainda, de defender uma educação *just-in-time*?

David Noble, em sua pesquisa denominada “*Digital diploma mills: the automation of higher Education*”, constata a mesma tendência, qual seja, de educar de acordo com um padrão de produção flexível que atenda a demanda.

The US military has long been the world’s leader in on-the-job training and has, over the last century, developed and perfected a vast array of training techniques and technologies, many of which have subsequently been adopted by the civilian education system. The goal is the efficient training of precision-skilled personnel prepared to do a predetermined job according to specifications whenever and wherever necessary. The military (and now

corporate) training slogan Just-in-time-education, which derives from the famous Japanese system of inventory control, say it all: skilled personnel or, more precisely, the disembodied skills themselves (the person, presumably the focus of education, drops out of the picture) are viewed as inventory items in organizational planning. The military training regime is designed and refined to produce this product, in the shortest amount of time with the least resources, and to the greatest effect. This is the model of education that will now be imposed upon higher education via the Department of Defense distance-education program²² (NOBLE, 2002, p. 87).

É importante ressaltar que não se trata de negar a relevância da consideração do tempo do aluno no processo de ensino aprendizagem, e muito menos da participação dos sujeitos envolvidos no processo didático no planejamento em seu sentido amplo. Entretanto, há que se salientar que a flexibilização do processo didático por meio da inserção e nítida defesa da cristalização de níveis hierárquicos de divisão de trabalho – sendo o tutor ou “orientador acadêmico” o corolário de tal processo – dos quais se desencadeiam processos de intensificação da alienação e estranhamento no trabalho, não são superados por meio de processos de “participação” nas tomadas de decisão mais amplas. Enfim, tal arquitetura, tendo em vista a flexibilização das relações contratuais nas quais tal prática vem se materializando, intensifica a precarização e o processo de subsunção real do trabalhador docente.

Em síntese sobre a discussão a respeito da construção do conceito da educação a distância sob a ótica do processo de trabalho docente, de acordo com os autores auscultados, ficou evidente que no processo de descontinuidade qualitativa do processo de trabalho docente engendrado pelas atuais necessidades – sejam estas oriundas em parte pelo capital, sejam da pressão da própria sociedade civil – em interação com as possibilidades abertas pelas novas forças produtivas, constituídas pelas tecnologias de informação e comunicação em simbiose com organizações mais “racionalistas” do trabalho, o polo negativo de tal processo de mudança, principalmente no que diz respeito às mudanças no mundo do trabalho docente, parece ser descartado, ressaltando-se assim, apenas o lado mais conveniente do avanço das forças produtivas da educação.

²² O exército dos Estados Unidos tem sido por muito tempo o líder mundial em treinamento para o trabalho e tem, durante o último século, desenvolvido e aperfeiçoado um vasto ordenamento de treinamento de técnicas e tecnologias muitas das quais tem sido subsequentemente adotadas pelo sistema de ensino civil. A meta é o treinamento eficiente de pessoal com qualificação precisa preparados para fazer um trabalho predeterminado de acordo com especificações sempre e onde quer que necessário. O slogan de formação dos militares, “Just-in-time-education”, que deriva do famoso sistema japonês de controle de estoque, diz tudo: pessoal qualificado ou, mais precisamente, habilidades desencarnadas (a pessoa, presumivelmente o foco da educação, sai de cena) são vistas como itens do estoque no planejamento organizacional. O regime de treinamento militar é projetado e refinado para produzir este produto, no menor período de tempo, com o mínimo de recursos, e para maior efeito. Este é o modelo de educação que vai agora ser aplicada à educação superior através do programa de educação a distância do Departamento de Defesa (tradução minha).

A próxima subseção busca aprofundar as questões até aqui levantadas sobre o processo de trabalho docente por meio de alguns temas transversais elencados e incursões históricas.

1.2 O processo de trabalho docente: conteúdo e formas históricas

Para que se possa compreender as mudanças no processo de trabalho docente, há que se entender o que realmente vem sendo modificado historicamente. Por um lado, considerar as necessidades sociais e o domínio das forças naturais, e, por outro, qual é a essência de tal processo de trabalho, essência esta que no processo de descontinuidade da continuidade e continuidade da descontinuidade apresenta modificações mais lentas, tendo assim um caráter mais peremptório.

Entretanto, ainda que se possa compreender *a priori* que no processo de mudança existem formas que se modificam constantemente, buscar uma essência imutável, a partir de uma perspectiva dialética seria um grande engodo. Por sua vez, mesmo sendo o processo de trabalho a mediação fundamental entre o homem e a natureza, tendo em vista que a própria existência, seja esta material ou não, precede a essência, esta só pode ser compreendida historicamente. Assim, a busca pelas verdadeiras essências não passa de uma busca por conteúdos que são envoltos por diferentes formas, mas que de nenhuma maneira são imutáveis. Conforme apontou Marx: “Existe um movimento contínuo de aumento das forças produtivas, de destruição das relações sociais, de formação nas idéias; de imutável só existe a abstração do movimento” (MARX, 2003a, p. 98).

De acordo com a discussão conceitual sobre educação a distância, embora não exista uma unanimidade sobre o assunto, pode-se considerá-la como uma modalidade de ensino que busca superar a relação imediata, *tête-à-tête*, entre professor e aluno, sendo então uma relação mediatizada por meios técnicos e, principalmente, pela intensificação da mediação de segunda ordem da divisão hierárquica de trabalho. É importante ressaltar que as duas mediações são de naturezas distintas. Enquanto a primeira diz respeito à uma condição objetiva, a segunda é fruto de uma relação social produtiva. Outra questão que também é clara nas conceituações sobre educação a distância discutidas é a superação dos paradigmas tempo e espaço, uma vez que a relação entre educando e educador não ocorre necessariamente de forma síncrona e no mesmo lugar.

Com efeito, tal processo de superação pode ser entendido de duas maneiras: uma no que diz respeito à relação de tempo, ou seja, à sincronia do processo de ensino e do processo

de aprendizagem e; outra no que diz respeito ao espaço, uma vez que o espaço físico na educação a distância é multidirecional, tendo em vista que no decorrer dos processos de ensino-aprendizagem professor e alunos se encontram em localidades distintas, ainda que sejam salvaguardados momentos de interação frente a frente e um espaço físico, e mais atualmente, virtual, onde são armazenados e gerenciados os dados, informações, os recursos materiais e humanos.

Considerando as colocações feitas por Peters, Moore, Kearsley, Belloni, de que na modalidade de educação a distância se aplica uma divisão do trabalho racionalizada, onde as “funções docentes vão separar-se e fazer parte de um processo de planejamento e execução dividida no tempo e no espaço” a categoria mediação toma-se central, “tornando difícil a identificação de quem é o professor na EaD ” (BELLONI, 2009, p. 80).

Assim, a mediação posta em movimento com a educação a distância aponta para questões ontológicas sobre o processo de trabalho, uma vez que são mediações de segundo grau e se caracterizam muito mais por “novas” relações produtivas engendradas a partir do avanço das forças produtivas e da acentuação da divisão do trabalho, seja no aspecto horizontal, seja principalmente no aspecto vertical.

Se as categorias “são tão pouco eternas como as relações que a exprimem” (MARX, 2003a, p. 98), não é possível buscar o conteúdo imutável do processo de trabalho docente. É necessário considerar as relações sociais que se constituem no bojo da dinâmica entre as necessidades sociais e o grau de desenvolvimento das forças produtivas

Mas a consideração de que o processo de trabalho docente está em constante transformação não impossibilita a compreensão dos aspectos fundamentais do processo de trabalho abstrato, ou seja, livre de qualquer forma concreta. Vale ressaltar que o estágio avançado das forças produtivas que pode descentralizar o trabalho vivo enquanto magnitude do valor, e assim a superação do reino das necessidades pelo reino das liberdades, é tão incerto que seria perda de tempo fazer especulações neste sentido²³. O que se tem é uma

²³ Conforme refletia Marx sobre o assunto: [...] a troca de trabalho vivo por trabalho objetivado – isto é, a colocação do trabalho social sob a forma de contradição entre capital e trabalho assalariado – é o desenvolvimento último da relação-valor e da produção que se apóia no valor. Sua pressuposição é – e continua sendo – a massa de tempo de trabalho direto, a quantidade de trabalho empregado, como fator determinante na produção de riqueza. Mas à medida que a grande indústria se desenvolve, a criação de riqueza real depende cada vez menos do tempo de trabalho e da quantidade de trabalho empregada que do poder das forças postas em movimento durante o tempo de trabalho cuja “poderosa efetividade” está, ela própria, por sua vez, fora de toda a proporção com o tempo de trabalho diretamente gasto na sua produção, mas antes depende do Estado geral da ciência e do progresso da tecnologia, ou da aplicação desta ciência na produção. [...] Assim que o trabalho na forma direta deixa de ser a grande fonte de riqueza, o tempo de trabalho deixa de ser e tem que deixar de ser, sua medida, e conseqüentemente o valor de troca tem que deixar de ser a medida do valor de uso (MARX *apud* MÉSZÁROS, 2002, p. 867).

sociedade fundamentada na dominação entre classes, dominação esta estruturada na extração de mais-trabalho e poder decisório. Tendo em vista que a força de trabalho humana e o tempo de trabalho ainda são os aspectos fundamentais da produção da riqueza, a investigação de tal processo ainda é extremamente pertinente.

Conforme observou Marx, em sentido abstrato, os elementos que compõem o processo de trabalho são: “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).

A primeira das dimensões apontadas por Marx sinaliza que o trabalho, ou o movimento da força de trabalho humana, ou ainda, a transformação de ato em potência, deve estar relacionada a determinado fim. Se o trabalhador participa ou não da concepção do determinado fim não faz diferença.

A segunda característica colocada por Marx diz respeito à relação entre sujeito e objeto. É importante salientar que na perspectiva de abordagem desenvolvida por Marx não existe uma primazia em tal relação. Nesse sentido, 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.

Já a terceira dimensão, que de alguma forma traz a tona a ideia de mediação, diz respeito à um “complexo de coisas que o trabalhador insere entre si mesmo e o objeto de trabalho e lhe serve para dirigir sua atividade sobre esse objeto” (MARX, 2006, p. 213). De acordo com a citação, o meio de trabalho tensionado por Marx, no sentido genérico e abstrato, diz respeito aos instrumentos de trabalho utilizados e criados pelo homem. Assim:

Ele utiliza as propriedades mecânicas, físicas, químicas das coisas, para fazê-las atuarem como forças sobre outras coisas, de acordo com o fim que tem em mira. A coisa de que o trabalhador se apossa imediatamente – excetuados meios de subsistência colhidos já prontos, tais como frutas, quando seus próprios membros servem de meio de trabalho – não é o objeto de trabalho, mas o meio de trabalho. Desse modo, faz de uma coisa da natureza órgão da sua própria atividade, um órgão que acrescenta a seus próprios órgãos corporais, aumentando seu próprio corpo natural (MARX, 2006, p. 213).

Tem-se então que o meio de trabalho colocado por Marx pode ser entendido como a própria extensão do braço humano. O meio de trabalho seria então um apêndice do homem, e é ou pode, por ele ser controlado: o meio de trabalho não representa uma relação social produtiva. Consequentemente, entendê-lo como uma categoria econômica seria um grande equívoco. Tal constatação fica clara nas observações de Marx sobre o sistema de máquinas:

As máquinas não são uma categoria econômica, como também não poderia sê-lo o boi que puxa a charrua. As máquinas são apenas uma força produtiva. A oficina moderna, que se baseia no emprego das máquinas, é uma relação social de produção, uma categoria econômica (MARX, 2003a, p. 118).

Feitas essas observações, é importante ressaltar que no bojo das lutas históricas de classe, a forma como os meios de trabalho e o próprio trabalho se relacionam, foram sendo modificadas conforme as necessidades sociais e o grau de domínio das forças naturais. Entretanto, não se pode excluir de tal processo a determinação das mediações de segunda ordem, a saber, a divisão do trabalho, o intercâmbio e a propriedade privada, assim como suas dimensões superestruturais. Negar tal complexo de determinações significa cair no imobilismo do desenvolvimento histórico-natural, do qual a mola propulsora é o tecnicismo, e não a luta de classe.

Tendo claro essas assertivas, assim como o pressuposto de que “o trabalho organiza-se, divide-se diferentemente conforme os instrumentos de que dispõe” (MARX, 2003a, p. 117), e considerando as discussões já realizadas no primeiro capítulo deste trabalho sobre o processo histórico de subsunção real do trabalho ao capital, é importante agora conhecer como foram sendo modificadas as formas concretas de trabalho docente.

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. Conforme já apontado na primeira parte deste trabalho, a principal característica do trabalhador artesão, em sentido abstrato, era o domínio integral do trabalho pelo executor, compreendendo assim o conhecimento sobre todo o processo. Não raro, o desenvolvimento das próprias ferramentas ou meios de trabalhos era realizado por aquele que executava o trabalho. Enfim, tanto a concepção como a execução eram realizadas pelo mesmo trabalhador.

No caso singular no qual se configura o trabalho docente, é importante ressaltar, conforme aponta Alves (2005), que até a época medieval não existia uma relação sistemática de educação. Ainda que seja possível vislumbrar já na Grécia antiga um sistema de educação *in status nascendi*, com mecanismos seletivos usados para fins da *polis*, quando se tem em vista o contingente e a totalidade daquele contexto, tal sistematização era apenas parcial. Entretanto, isto não significa que o conhecimento não era transmitido. Ele apenas não era transmitido de forma sistemática, mas ocorria por meio das relações sociais estabelecidas e, principalmente, no próprio processo de trabalho.

Seja por meio do trabalho, no qual o conhecimento era transmitido de acordo com as especificidades da divisão histórico-social do trabalho, ou simplesmente, dos ofícios até então

determinados, nas quais a principal figura era o mestre de ofício, seja no domínio das artes direcionadas para a *polis*, na quais se destacavam os sofistas enquanto pioneiros na comercialização da educação, e posteriormente, os chamados preceptores, “até a época feudal o ato educativo foi, predominantemente, uma relação que envolvia um educador, num polo, e um educando, no outro”. Tanto em um caso como no outro, o domínio do conteúdo, dos segredos, enfim, do processo de trabalho, caracterizam uma relação íntima do trabalhador com a sua atividade. E no caso singular do processo de trabalho cuja finalidade era estritamente de transmitir conhecimentos, o preceptor ou mestre deste ofício, “dominava todas as etapas e operações da atividade de ensino” (ALVES, 2005, p. 18). Em síntese, o trabalho docente de cunho artesanal, chamado por Alves de *modus italicus* pode ser compreendido a partir das seguintes considerações:

- 1) a relação entre educador e o educando se realiza sob a forma concreta de relação entre o 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 de lição, ou seja, a leitura inicial da sessão, a primeira operação do trabalho docente articulava todas 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 poderia dar-se em jardins públicos e privados ou, também, em algum ambiente propício da residência do discípulo ou do preceptor e, mais tarde, na “escola” do monastério ou da catedral (ALVES, 2005, p. 19).

De acordo com as colocações supracitadas, ressalta-se que o processo de trabalho docente em sua forma artesanal se caracterizava por uma produtividade relativamente baixa do trabalhador docente. Por sua vez, 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 a complexidade de tal processo de trabalho. A sólida formação humanística e a criação de antologias demonstram o tempo de formação para o domínio de tal processo por um lado e, por outro, como a objetivação do trabalho, neste caso aplicada aos meios de trabalho, estava estritamente sob domínio e responsabilidade do trabalhador docente.

No domínio universal, o processo de trabalho de cunho artesanal conheceu ganhos quantitativos de produtividade por meio da cooperação simples. Entretanto, o caso singular do processo de trabalho docente, devido à sua especificidade, não usufruiu estritamente deste processo. Somente com a instituição de novos meios de trabalho, tal processo de aumento da produtividade foi possível.

Com efeito, uma das formas possíveis de aumento da produtividade dizia respeito ao lugar onde o trabalho era executado. Salvo as contradições deste processo, a reunião de trabalhadores em um determinado local de trabalho representa um dos primeiros passos e *conditio sine qua non* para o florescimento da manufatura e, conseqüentemente, para a revolução industrial e consolidação do capitalismo.

No caso singular do processo de trabalho docente, a constituição de um espaço físico reservado exclusivamente para o ensino, pode ser entendida como uma construção histórica marcada por uma interface determinante com o poder eclesiástico. Por seu turno, o próprio conteúdo do trabalho docente, que, grosso modo, pode ser entendido como o conhecimento historicamente acumulado entendido como necessário no bojo da luta de classe em um determinado contexto, sofreu conseqüências e modificações conforme a correlação de forças políticas e ideológicas. “Por isso, se os conteúdos didáticos que mediavam a relação individual entre mestre e o discípulo foram invariavelmente extraídos de obras clássicas, variaram as vertentes dessas fontes em diferentes conjunturas históricas (ALVES, 2005, p. 20).

Com a ascensão do império romano e, conseqüentemente, da igreja católica, e mais tarde com a transição da sociedade escravista para a sociedade feudal, o conteúdo transmitido pelo processo de trabalho docente foi dominado pela ética cristã. Somente com as determinações materiais que se iniciaram com a escolástica e que culminaram no renascimento tal conteúdo começa a ser liberto do véu místico. Durante todo esse processo, coube quase que exclusivamente aos estabelecimentos religiosos o *locus* de ensino. Conforme expressa Alves:

Aos estabelecimentos católicos, como os mosteiros e as catedrais, coube um passo significativo no processo de produção daquilo que viria a ser, posteriormente, um elemento distintivo da escola moderna. Nos campos, por força de uma intensificação da demanda por educação, os mosteiros iniciaram, de uma forma incipiente ainda, o agrupamento dos discípulos. Com isso, timidamente, começaram a surgir “escolas” nesses estabelecimentos, que nada mais eram do que espaços físicos devotados à atividade de ensino. De início, essas “escolas” eram dirigidas ao atendimento dos quadros em formação da Igreja católica. Os mosteiros absorveram, em seguida, filhos da nobreza que quisessem dominar conteúdos do *trivium*, sobretudo os de gramática. Posteriormente, as catedrais, instituições típicas dos burgos medievais e expressões de um momento em que a composição social ganhara maior complexidade, sob o feudalismo, incorporaram a “escola” e estenderam o atendimento não só aos jovens nobres como, também, aos filhos da burguesia (ALVES, 2005, p. 22-23).

Face ao exposto, pode-se considerar que foi por meio da reunião, de um lado, dos aprendizes, e de outro, dos mestres, em um determinado local de trabalho que a “escola” conheceu o seu primeiro avanço produtivo e, conseqüentemente, possibilitou novas formas e mecanismos de aumento relativo de produtividade.

É importante ressaltar que a concentração dos trabalhadores docentes e dos estudantes em um determinado local físico de trabalho não se deu necessariamente de forma concomitante com a reunião dos trabalhadores nas oficinas. Tratou-se de um longo processo histórico de institucionalização marcado pela resistência dos próprios trabalhadores docentes, que exercendo a sua autonomia e autoridade intelectual atuavam de forma itinerante.

Com a reunião dos alunos em um determinado local, a relação educativa um preceptor para um aluno começou a ser modificada. Com a demanda crescente, a relação um a um foi sendo alterada. De acordo com Alves:

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).

Se, no domínio universal do processo de trabalho, este se organiza de acordo com as condições objetivas existentes, ou ainda, que a divisão do trabalho está relacionada com os meios de trabalho, não é difícil perceber que a reunião do trabalho docente em um determinado local de trabalho juntamente com um número maior de estudantes deu início ao processo de divisão do trabalho docente. O que seria o instrutor, subordinado ao mestre professor, se não o protótipo do contemporâneo tutor da educação a distância?

Mas para que tal divisão do trabalho pudesse ser efetivamente completada e sistematizada uma série de outras condições matérias necessitavam de desenvolvimento. Por seu turno, as antologias enquanto instrumento e extensão do trabalhador docente necessitavam de novas forças produtivas em sua materialização, e a contribuição da invenção da imprensa foi sem dúvida um fato histórico fundante de tal processo. A invenção da imprensa “colocou a possibilidade de o mestre e os discípulos mais aquinhoados, inclusive, disporem desses instrumentos de trabalho” (ALVES, 2005, p. 25).

A questão da objetivação do trabalho, sem dúvida um dos processos mais contraditórios que o trabalho põe em movimento, pois ao mesmo tempo que liberta aprisiona,

observada no caso singular do processo de trabalho docente, pode ser entendida como o segundo processo de ganho produtivo da construção do ambiente escolar. O instrumento de trabalho produzido em escala, ainda que sua efetiva distribuição somente fosse possível a partir de outros desenvolvimentos, colocou na pauta da organização do processo de trabalho docente novas possibilidades.

É a partir dessas novas condições materiais e, quem sabe principalmente, pela demanda crescente por conhecimentos advindas da classe burguesa em ascensão, que entra em cena o educador morávio João Amos Comenius.

Nascido em 1592, Comenius viveu em um contexto de grandes transformações. A multiplicação dos burgos e de suas demandas, a mercantilização inter e entre continentes, a formação dos Estados absolutos, a reforma protestante e a reivindicação pela leitura espalhada dos textos “sagrados”, a busca pela sistematização do entendimento humano e dos processos produtivos, a redescoberta da cultura grego-romana, são apenas alguns dos importantes fatos históricos e movimentos no qual estava, de forma direta ou indireta, envolvido.

Neste contexto, no que diz respeito à sistematização da produção e do conhecimento, a questão da mediação entre sujeito e objeto em tal processo, e conseqüentemente da sistematização da ciência, foi sem dúvida um dos fatos de maior relevância. E é aqui que Comenius dá a sua seminal contribuição. A sua obra principal, “A didática Magna”, publicada pela primeira vez em 1657, pode ser considerada como um marco para a educação moderna. 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 tranqüilidade (COMENIUS, 2006, p. 11-12).

Das colocações acima, dois pontos podem ser destacados como fundantes para a superação da forma artesanal do processo de trabalho docente: a emergência, ainda que expressada no plano ideológico por Comenius, da necessidade de se ensinar tudo a todos e,

como consequência direta deste fato, encontrar um método para que os docentes ensinem menos e os discentes aprendam mais.

O segundo ponto é de extrema importância, pois é a busca da melhor forma de ensinar, ou o que seria mais correto, da forma mais eficiente, que modifica substancialmente o processo de trabalho docente. Comenius, ao pensar racionalmente o processo de trabalho docente, buscando encontrar uma determinada forma de trabalhar, coloca em movimento, quase quatro séculos antes, um dos princípios fundantes da moderna administração científica elaborada por Taylor: a análise do trabalho.

Com os trabalhadores reunidos em um determinado local, assim como seus respectivos objetos de trabalho, estava pronta a condição material para que o processo de divisão técnica do trabalho fosse colocado em movimento. Comenius era claro sobre tal necessidade para que seu projeto de “democratização” da educação fosse efetivado. Conforme suas colocações: “a arte de ensinar não exige mais que uma técnica bem feita do tempo, das coisas e do método” (COMENIUS, 2006, p. 126).

Em outra passagem Comenius também é claro ao vaticinar que:

“deve haver sempre uma forma e uma norma estabelecida dos trabalhos por fazer”. [...] Portanto, será necessário que nas escolas haja esquemas de todas as coisas que deverão ser feitas, exemplos e modelos reais, confiáveis, simples, fáceis de entender e de imitar: tanto desenhos ou esquemas de coisas quanto indicações e esboços de suas obras (COMENIUS, 2006, p. 243).

Com efeito, a simplificação do trabalho era uma das preocupações centrais do educador morávio. Contudo, Comenius percebeu que para aumentar a produtividade da escola era necessário que existisse uma dupla racionalização: uma sobre a produção do instrumento de trabalho utilizado pelos trabalhadores docentes e, uma divisão racional do trabalho.

É importante ressaltar mais uma vez que o trabalho se divide conforme os instrumentos que possui. Por sua vez, não é por acaso que Comenius concentra esforços na superação dos instrumentos didáticos utilizados até então.

[...] a base de tudo está na preparação dos livros panméticos: 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, se no processo de trabalho docente artesanal o trabalhador docente era responsável pela construção do seu instrumento de trabalho, uma das principais características da forma manufatureira do processo de trabalho docente é que tal construção deve ser realizada por especialistas, e não pelo próprio trabalhador. Tal processo foi, sem dúvida, revolucionário em vários sentidos. Conforme Alves:

Ao realizar um certo grau de simplificação e de objetivação do trabalho docente, o manual possibilitou a queda dos custos da instrução pública. Com isso, atendeu a um pré-requisito necessário à universalização do ensino. Tornou-se esse instrumento, então, o “ponto central” de uma “questão” que, em última instância, tocava a “remuneração conveniente” dos mestres e os “subsídios” necessários à formação dos “filhos dos mais pobres” (ALVES, 2005, p. 66).

A questão do valor da força de trabalho é notória. Por um lado, ao possibilitar que qualquer pessoa com conhecimentos medianos, por meio do auxílio do livro didático fosse mestre, enfim, ao se simplificar o trabalho docente, o valor desta força de trabalho é contraído. Primeiro, porque o tempo de trabalho para formar tal força de trabalho é menor e, em segundo, porque o valor de troca enquanto expressão do valor, de forma imediata, é determinado pela oferta e demanda. Assim, quanto mais “professores”, menor é o seu salário. O segundo fato é mais geral e abstrato, e por isso menos percebido. Ao se gastar menos tempo na formação dos trabalhadores, tendo em vista que o valor da força de trabalho é composto pela formação e pela subsistência, a parte do valor relativa à formação também diminui. Embora no contexto em questão tal assertiva possa ser minimizada, no sentido lógico e histórico, não pode haver dúvida que a produtividade da escola, em contextos capitalistas, diminui o valor social da força de trabalho.

Com a produção em escala do livro didático, ou seja, com a produção do instrumento do trabalho docente apartada do trabalhador docente, realizada então por especialistas nesta função, a terceira forma de aumento da produtividade da escola, em sintonia com o processo de trabalho em sentido universal, deveria ocorrer na fragmentação do próprio trabalho. Entretanto, embora tal processo singular assuma características do processo universal da produção manufatureira, é importante destacar que a produção manufatureira da escola tem suas particularidades. Assim, ainda que já fosse possível visualizar uma divisão entre concepção e execução no processo de trabalho docente com a produção manufatureira, o processo de fragmentação é apenas parcial. O que não significa que o processo de fetiche já não estivesse desencadeado. Conforme Comenius, “tampouco aos alunos interessa saber se a

lição foi preparada pelo próprio professor ou por outro antes dele” (COMENIUS, 2006, p. 217).

Por seu turno, a parcialidade da fragmentação do trabalho docente representa um processo de subsunção do trabalhador docente, que caminha da formalidade para a subsunção real. Assim, enquanto na forma artesanal o trabalhador docente tinha pleno domínio sobre o trabalho objetivado, já na forma manufatureira, tal objetivação do trabalho já não se dá de forma direta, e sim mediada por uma divisão do trabalho em construção. Tal processo é ampliado por consequência do gradualismo do ensino, séries e áreas de conhecimento. Mas apenas com a industrialização da educação, ou melhor, com a forma industrial do processo de trabalho docente que tal processo se completa. O quadro 3 resume o raciocínio expressado.

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.

Quadro 3 – Formas de trabalho docente e o grau de subsunção

Tipo de trabalhador docente	Relação do trabalhador com a organização e instrumentos de trabalho	Tipo de divisão do trabalho	Forma de capital, dominação e extração de sobretrabalho
Trabalhador docente do tipo artesão	Trabalhador responsável pela concepção e execução do trabalho. Concebe o instrumento e controla o ritmo do trabalho. Instrumento enquanto extensão do seu corpo.	Divisão horizontal do trabalho. Ocupações divididas em ofícios.	Formas predominantes de capital comercial e monetário. Dominação política e subsunção formal. Sobretrabalho extraído de forma absoluta

	Principal instrumento: livros clássicos e antologias		
Trabalhador docente do tipo manufactureiro	Trabalhador responsável apenas pela execução do trabalho. Não concebe o instrumento de trabalho mas controla o ritmo do trabalho. Instrumento enquanto extensão do seu corpo. Principal instrumento: manual didático direcionado para o professor	Divisão hierárquica do trabalho. Ocupações divididas em ofícios semi-fragmentados.	Formas predominantes de capital comercial e monetário. Dominação econômica e subordinação formal do trabalho. Sobretrabalho extraído de forma predominantemente absoluta
Trabalhador docente do tipo industrial	Trabalhador responsável apenas pela execução do trabalho. Não concebe o instrumento de trabalho nem controla o ritmo do trabalho. O trabalhador se torna um apêndice da máquina. Principal instrumento: manual didático direcionado para o aluno	Divisão hierárquica do trabalho. Ocupações divididas em ofícios fragmentados.	Formas predominantes de capital comercial, monetário e industrial. Dominação econômica e subordinação real do trabalho. Sobretrabalho extraído de forma absoluta e relativa

Fonte: Elaborado pelo autor.

É importante salientar que com a forma manufactureira do processo de trabalho docente as condições materiais para a ampliação da oferta de ensino estavam prontas. Entretanto, do âmbito teórico para o empírico, ou do abstrato para o concreto, as necessidades colocadas em prática nem sempre são aquelas que as condições materiais possibilitam.

Após o estabelecimento das bases da escola moderna, obra do educador morávio, a expectativa poderia ser a de que o processo de expansão escolar fluiria com maior desembaraço nas nações influenciadas pela Reforma.

Porém, o que aconteceu na seqüência só confirmou o fato de que a idéia de *escola para todos* não encerrava, em si mesma, o poder de produzi-la materialmente. Em oposição àquela expectativa, não se deu o aumento expressivo do número de escolas como resultado da influência renovadora de Comenius, mas, sim, uma aparente inércia que se estenderia até o início do século XIX (ALVES, 2006, p. 93).

É neste contexto que entra em cena a técnica do ensino mútuo. Embora tal técnica de ensino e seus fundamentos já estivessem contidos na obra de Comenius, enquanto prática dinamizadora de universalização do ensino, somente no final do século XVIII e início do século XIX que começa a ser difundida.

De acordo com Alves (2006) e Lancillotti (2008), o ensino mútuo enquanto prática teve uma dupla origem, tendo como representantes os educadores Joseph Lancaster e Andrew Bell, que por meio de suas experiências pioneiras sistematizaram tal técnica de trabalho docente.

Não obstante Joseph Lancaster e Andrew Bell tivessem orientações religiosas distintas, sendo o primeiro *quaker*²⁴ e o segundo pastor anglicano, e, por esta razão, defenderem propostas distintas de educação – o primeiro uma educação religiosa aconfessional, e o segundo uma educação religiosa confessional tutelada exclusivamente pela Igreja anglicana oficial –, a semelhança de suas técnicas e a história fez com que a técnica de ensino mútuo fosse reconhecida como “método Lancaster Bell” (ALVES, 2006; LANCELOTTI, 2008).

Lancellotti (2008) enfatiza que embora o ensino mútuo enquanto prática tivesse uma dupla origem, o mérito do desenvolvimento da ideia e seus princípios pertenciam a Bell, sendo tal mérito reconhecido por Lancaster em trabalhos posteriores ao de Bell. Contudo, foi Lancaster o seu maior difusor. Conforme Lancellotti:

[...] em verdade, é a Lancaster que se deve seu aperfeiçoamento e grande difusão. Com base nas propostas de Bell, ele fez o uso de monitores, para ensinar cerca de 150 crianças na cidade de Londres, por volta de 1801. Consta que, três anos depois, esse número chegou a setecentos, até que, em 1805, ultrapassou o milhar, entre meninos e meninas (LANCELOTTI, 2008, p. 134).

A ideia inicial formulada por Bell e disseminada por Lancaster se pautava basicamente no aproveitamento dos melhores alunos como monitores e auxiliares do professor. Por seu turno, a essência do ensino mútuo, ou do “sistema monitorial”, como também ficou conhecido, consistia em reduzir os custos com o ensino por meio de uma divisão no processo

²⁴ De acordo com Lancillotti, *quaker* “era o nome dado a um membro do grupo religioso de tradição protestante, chamado Sociedade dos Amigos” (LANCELOTTI, 2008, p. 134).

de trabalho docente, cujo objetivo seria possibilitar que as classes mais pobres tivessem acesso à escolarização (ALVES, 2006; LANCELLOTTI, 2008). As colocações de Lancaster são esclarecedoras sobre o aumento produtivo da escola. Por sua vez, em um determinado caso particular, o sistema monitorial possibilitou a:

ampliação da escola de trezentos e cinqüenta para mais de setecentos alunos, foi uma coisa extraordinária e provou depois de completa a tentativa, a utilidade do sistema e da ordem estabelecidos na instituição. Mais de quatrocentas crianças foram admitidas como alunos em seis semanas. O que surpreende é o fato de que o aumento de alunos não provocou nenhum transtorno na ordem da escola. Este significativo aumento aparentava, para alguns dos meus amigos que não estavam totalmente ambientados com o que o sistema poderia suportar, que tudo poderia acabar em bagunça, tive o prazer de adaptar a escola para este grande número de estudantes, em apenas seis semanas, dando provas da viabilidade do projeto (LANCASTER *apud* LANCELLOTTI, 2008, p. 135).

De acordo ainda com Lancellotti (2008, p. 135), o *modus operandi* do sistema monitorial consistia “na introdução de mediadores entre o professor e os alunos, esta a característica do ensino mútuo”.

É importante ressaltar o uso da categoria mediação utilizada por Lancellotti. Com efeito, por expressar uma relação social, ou ainda, uma relação de trabalho, o sistema monitorial enquanto mediação pode ser entendido como fundamentado em uma nova estrutura hierárquica de trabalho, uma vez que o monitor estava subordinado ao professor. Sendo assim, tendo em vista as mediações de segunda ordem discutidas no primeiro capítulo deste trabalho, o sistema monitorial pode ser compreendido como a possibilidade concreta da mediação de segunda ordem da divisão hierárquica do trabalho no processo didático.

No detalhamento feito por Lancellotti (2008) a respeito do sistema monitorial, a qualidade da hierarquia fica evidente ao enfatizar a diferença entre o termo monitor e decurião, ambos correntemente utilizados como sinônimos pelos historiadores da educação. Enquanto cada classe teria um monitor geral, por sua vez, o decurião seria uma espécie de sub-monitor, sendo então responsável por uma decúria, ou dez alunos.

É importante ressaltar que o processo de hierarquização do trabalho, em última instância, significa divisão entre planejamento e execução, o que conseqüentemente está intimamente relacionado com a alienação do trabalho. Tal processo de divisão fica claro com as colocações de Lancellotti:

[...] no plano prático, era aos monitores que cabia a condução direta da maior parte das atividades de ensino. Como já se observou, tem-se entre os monitores uma gradação: há aqueles que são ajudantes diretos do professor,

denominados *monitores gerais*. Assim, cada classe tinha diante de si um monitor geral que fora selecionado dentre os alunos da classe imediatamente superior, e investido de autoridade para intervir junto aos decuriões, ou *monitores particulares* – por ele indicados –, e também junto aos alunos (LANCELLOTTI, 2008, p. 137).

A divisão entre planejamento e execução fica ainda mais evidente ao se pautar as respectivas atividades desenvolvidas pelo monitor e o decurião, conforme seguem:

Eram responsáveis pela entrada e saída da escola, dirigiam as preces, regulavam a evolução das lições e exercícios e acompanhavam o trabalho dos decuriões que lhes eram subordinados. O quantitativo de monitores gerais acompanhava o número de disciplinas (LANCELLOTTI, 2008, p. 137).

Os decuriões, ou monitores particulares são os elos de ligação entre o monitor geral e os alunos, cada um é responsável por uma das oito seções de cada disciplina. Havia, ainda, outros monitores com funções menores, circunscritas, no dia escolar destacando-se o monitor porteiro e também o monitor do quarteirão/bairro, responsável por agrupar os alunos de uma região e conduzi-los até à escola, e, depois, por guiá-los no seu retorno a casa (LANCELLOTTI, 2008, p. 137).

Mas a divisão hierárquica do trabalho *in status nascendi*, embora respondesse a uma determinada necessidade social que se colocava para as escolas, guardava a sua particularidade em relação ao movimento universal. Com efeito, é importante ressaltar que os monitores desta época não mantinham um vínculo formal de trabalho como observado nas relações de trabalho das manufaturas vigentes. Assim, enquanto nestas últimas o trabalhador celebrava “livremente” um contrato de trabalho, trocando força de trabalho por salário, o que já apontava para uma dominação econômica, no caso singular dos monitores e decuriões, a relação estabelecida não era estritamente econômica, sendo muito mais parecida com àquela instituída nas antigas corporações de ofício, onde o aprendiz trabalhava e aprendia diretamente com o mestre.

Alves (2006) observa que o sistema monitorial enquanto organização do processo de trabalho docente demonstrava que era possível que um único professor, mediado por uma sistemática divisão do trabalho, atendesse até mil alunos. Entretanto, ressalta que a propaganda e difusão desta técnica de trabalho, que visava aumentar ao máximo a oferta de ensino conforme as condições e quantidade da força de trabalho docente existente, se deu à custa de dois prejuízos: “a queda exagerada do contato entre alunos e professores e o aligeiramento dos conteúdos didáticos” (ALVES, 2006, p. 103).

Corroborando com Alves no que diz respeito à precariedade do ensino, Lancellotti (2008) observa que a rotatividade do trabalho de monitoria realizada pelos monitores gerais e

os decuriões não proporcionava um grau substantivo de especialização do trabalho, “uma vez que a monitoria é uma condição sempre provisória no âmbito do ensino mútuo, o que se deve à grande mobilidade dos alunos” (LANCELLOTTI, 2008, p. 142).

Ou seja, um aluno nunca permanece por tempo prolongado na condição de monitor, porque ele próprio está em formação, e muda de classe. Nessa mudança, passa da condição de aluno mais avançado à de iniciante. Tem-se, por decorrência, um ensino cujos resultados ficavam muito aquém daqueles que se observavam no ensino simultâneo, onde a divisão do trabalho avançava no sentido da especialização (LANCELLOTTI, 2008, p. 142).

Ressalta Alves (2006), entretanto que, a contradição principal do processo de aumento da produtividade do trabalho docente não se localizava na divisão do trabalho, e sim em uma das tecnologias utilizadas na sala de aula, que não era apropriada para uma educação de caráter coletivo, a saber, o quadro-negro.

Assim, o ensino mútuo preservava em uma forma modificada, pois dirigida ao atendimento de um grande número de estudantes, a antiga relação entre o preceptor e o discípulo, que evocava a organização do trabalho docente feudal. Isso se patenteia nas tecnologias educacionais então utilizadas. Quem examina a história das tecnologias educacionais verifica que o quadro-negro tal como conhecemos, por exemplo, é uma solução do início do século XIX. Surgiu de uma adaptação imposta às antigas lousas individuais, pequenos instrumentos dos alunos, por meio dos quais o mestre ou o monitor corrigia, individualmente, os exercícios realizados. A lousa individual foi um recurso muito difundido ainda na época dominada pelo ensino mútuo (ALVES, 2006, p. 103).

Com efeito, dado as novas possibilidades engendradas pelas novas condições materiais que começavam a ser desenvolvidas e aperfeiçoadas, cujos corolários são expressos na disseminação da produção do manual didático e no quadro-negro por um lado, e pelo aumento da força de trabalho docente já produzida pelo ensino mútuo por outro, o ensino simultâneo surgia como uma nova alternativa ao precário, mas de suma importância histórica, sistema monitorial de ensino.

Alves (2006) e Lancellotti (2008) apontam que a forma simultânea de ensino, da qual os principais representantes seriam Johann Heinrich Pestalozzi (1746 -1827), Friedrich August Froebel (1782-1852) e Johann Friedrich Herbart (1776-1841), superou o ensino mútuo e se consolidou como forma manufatureira do processo de trabalho docente.

Não obstante o processo histórico de superação do ensino mútuo pelo ensino simultâneo seja rico de particularidades, principalmente no que diz respeito aos métodos e aos conteúdos, conforme coloca Lancellotti, a organização do processo de trabalho docente não sofreu alterações substantivas, tendo como principal descontinuidade qualitativa a

consolidação da especialização do trabalho docente. Para Lancellotti, os “fundadores” do ensino simultâneo:

Mudaram o conteúdo educacional, os objetivos, os instrumentos de trabalho, o próprio método de ensino, mas a organização do trabalho não foi tocada. Observa-se a consolidação e o aprofundamento da divisão de trabalho proposta por Comenius, que já colocara um professor diante de um coletivo homogêneo de alunos, com vistas a ensinar (LANCELLOTTI, 2008, p. 2008).

A próxima subseção busca fazer um panorama sobre o desenvolvimento histórico da educação a distância, enfatizando as continuidades e descontinuidades qualitativas engendradas pelas novas mídias e tecnologias de comunicação, assim como pelos “novos” padrões de organização do processo de trabalho. Em suma, busca apontar o processo de substituição da organização manufatureira do trabalho docente para a sua forma industrial.

1.3 As formas e “eras” da educação a distância

Se por um lado não é correto fixar a essência de um determinado fenômeno como uma dimensão peremptória, uma vez que pela orientação da dialética não existem essências imutáveis, por outro é possível afirmar que o fundamento da educação a distância está intimamente relacionado com a separação física e temporal de uma determinada forma histórica de professor e uma determinada forma histórica de estudante.

Entretanto, quando se tem em mira a forma de organização do processo de ensino e de aprendizagem da educação a distância, enfim, quando o foco é a organização do processo de trabalho docente engendrado nesta modalidade de ensino e aprendizagem, a velocidade das descontinuidades apresenta-se com uma maior aceleração.

Sem dúvida, a relação desta forma singular de trabalho está estritamente relacionada com a tendência universal de organização da produção, da qual a divisão e objetivação do trabalho, corolários fundantes do processo de organização do trabalho, determinam-se a partir das possibilidades e necessidades materiais em conjunção com as necessidades e imposições políticas e econômicas.

Neste processo, é importante ter claro que o trabalho organiza-se de acordo com os instrumentos que possui. Entretanto, no mesmo grau de entendimento, também é importante considerar que a organização do trabalho, em uma sociedade capitalista, engendra-se no seio de necessidades sociais constituídas no bojo das lutas de classe, estando assim, intimamente relacionada com a valorização do valor por um lado, e, por outro, com os anseios dos

trabalhadores. A equacionalização e ponderação destas duas dimensões é um processo histórico de avanços e retrocessos, cujos avanços para a classe trabalhadora de nenhuma forma estão divorciados de contradições. Não é por acaso que Marx (2004) colocava que no capitalismo, quanto mais riqueza o trabalhador produz, mais pobre ele fica. Assim:

Enquanto a divisão do trabalho eleva a força produtiva do trabalho, a riqueza e o aprimoramento da sociedade, ela empobrece o trabalhador até [a condição de] máquina. Enquanto o trabalho suscita o acúmulo de capitais e, com isso, o progressivo bem estar da sociedade, a divisão do trabalho mantém o trabalhador sempre mais dependente do capitalista, leva-o a maior concorrência, impele-o à caça da sobreprodução, que é seguida por uma correspondente queda de intensidade. Enquanto o interesse do trabalhador, segundo o economista nacional, nunca se contrapõe ao interesse da sociedade, a sociedade contrapõe-se, sempre e necessariamente, ao interesse do trabalhador (MARX, 2004, p. 29).

É na síntese dessas contradições que o desenvolvimento da forma singular de organização e processo de trabalho docente na educação a distância é constituída e desconstruída. Neste processo, o domínio das forças naturais e a consequente objetivação do trabalho apresentam-se como *locus* fundamental para o entendimento das superações e incorporações das formas de educação a distância.

Face ao exposto, a história da educação a distância 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 mídias²⁵ e das tecnologias de comunicação. (MOORE & KEARSLEY, 2008; BELLONI, 2009).

É consenso a literatura especializada apresentar a primeira forma de educação a distância, ou a primeira onda (PALHARES, 2009), como sendo a onda da correspondência. Nesta primeira forma, o principal instrumento didático utilizado era a mídia impressa. Por seu turno, o livro e/ou manuais didáticos apresentavam-se como sendo a condição *sine qua non* de operacionalização da educação a distância.

Alguns autores, buscando encontrar as raízes históricas dessa forma de ensino e aprendizagem, entendem que a passagem da oralidade para a escrita possibilitou as primeiras experiências de aprendizagem a distância. Com efeito, ainda que tal forma estivesse longe de

²⁵ Para Moore e Kearsley, “é comum empregar os termos tecnologia e mídia como sinônimos, porém, sob um aspecto mais rigoroso, isso não é correto. A tecnologia é que constituiu o veículo para comunicar mensagens e estas são representadas em uma mídia. Existem quatro tipos de mídia: texto; imagens; sons e dispositivos (MOORE & KEARSLEY, 2008, p. 7).

sua sistematização, os diálogos por meio da correspondência realizados já na antiguidade clássica caracterizariam de forma rudimentar as bases da educação a distância. Assim:

A comunicação educativa com o objetivo de provocar a aprendizagem em discípulos fisicamente distantes encontra suas origens no intercâmbio de mensagens escritas, desde a Antiguidade. Inicialmente na Grécia e, depois, em Roma, existia uma rede de comunicação que permitia o desenvolvimento significativo da correspondência. Às cartas comunicando informações sobre o cotidiano pessoal e coletivo juntam-se as que transmitiam informações científicas e aquelas que, intencional e deliberadamente, destinavam-se à instrução. Esse epistolário greco-romano vai se manifestar no Cristianismo nascente e, atravessando os séculos, adquire especial desenvolvimento nos períodos do Humanismo e do Iluminismo (SARAIVA, 1996, p. 11).

Tal visão também é compartilhada por Peters (2006):

A cultura da correspondência tem uma longa tradição. Platão transmitiu seus pensamentos por esse meio, e o apóstolo Paulo escreveu suas epístolas aos romanos a fim de divulgar a doutrina cristã. A correspondência entre os eruditos da Europa era corriqueira há séculos. A comunicação e divulgação de conhecimentos científicos por meio de cartas já estava preestabelecida e se tornara algo natural. Depois da introdução do ensino obrigatório universal, ampliou-se o círculo daqueles que faziam uso da correspondência. Nos meados do século XIX, ela se tornou – inicialmente em nível mais baixo de ensino – a ponte entre muitos docentes e discentes e serviu simultaneamente como primeiro modelo didático básico do ensino a distância emergente (PETERS, 2006, p. 48-49).

Não obstante haja um consenso na literatura de que a sistematização da educação a distância tenha se dado no decorrer da revolução industrial, contexto no qual algumas condições materiais para sua efetivação já estavam formadas, como ferrovias e serviços postais mais baratos e confiáveis, quanto se tem em mira o(s) marco(s) formal(s) da educação sistematizada a distância, a literatura especializada apresenta informações diversas.

Para Moore e Kearsley (2008), as primeiras experiências de educação sistematizada a distância podem ser compreendidas já nas décadas de 1840 e 1850, com as iniciativas de Issac Pitman com o ensino da taquigrafia, na Grã-Bretanha, e de Charles Toussant e Gustav Langenscheidt com o ensino de línguas na Europa. Já nos Estados Unidos, tais iniciativas seriam creditadas à Willian Rainey Harper e Richard Moulton na University of Chicago, no ano de 1893. Já no trabalho de Santos (2002), as referências às primeiras iniciativas de educação a distância aparecem no ano de 1833, com um curso de Contabilidade, na Suécia.

Contudo, mais importante do que encontrar os marcos para a primeira onda da educação a distância é compreender as determinações e inter-relações desta forma de ensino com o contexto na qual estava inserida, assim como sua finalidade, seja aparente, seja em sua

real essência. Tendo em vista os “ecos” dos lemas da revolução, já em seu início a justificativa e propaganda desta modalidade de ensino teve em suas dimensões ideológicas a questão da liberdade, da igualdade e da democracia. Conforme Moore e Kearsley:

A instrução por correspondência nas universidades Land Grant foi desenvolvida tendo como fundamento a política expressa na Lei Morrill, de 1862. Os ideais democráticos dessa lei determinam que a oportunidade de obter educação estaria aberta a pessoas de todas as origens sociais (MOORE & KEARSLEY, 2008, p. 27).

Entretanto, parece ser na esfera econômica que se encontram as reais determinações de tal processo. Com efeito, para Peters (2006, p. 49) o modelo da correspondência “contribuiu sobretudo para o sucesso da telescola comercial”. As referências à comercialização da “educação” e iniciativa da esfera comercial também são apontadas no trabalho de Moore e Kearsley (2008). Mas, sem dúvida, é David Noble que vai a fundo na interconexão do “nascimento” da educação a distância via correspondência com a valorização do valor.

Noble (2000, s/p), em sua análise da educação a distância na contemporaneidade, enfatiza que “tomadas por uma febre comercial, e incentivadas pela OMC”, as universidades “descobriram o mercado do século 21, e investem uma energia colossal no desenvolvimento dos serviços da rede”. Tendo em vista a ascensão e fracasso da primeira onda, alerta que “quem não conhece o passado está condenado a repeti-lo”. Vejamos suas considerações sobre a era pré-digital:

Antes de fincar o pé na universidade, o ensino por correspondência começou como uma empresa comercial. Um dos estabelecimentos mais antigos, particular e com fins lucrativos, foi constituído na Pensilvânia no final dos anos 1880. Seu fundador, Thomas J. Foster, criaria, em seguida, a International Correspondence Schools, que iria tornar-se uma das maiores e mais duradouras empresas desta fértil indústria. Em 1924, estas empresas comerciais, que visavam principalmente um público em busca de qualificações profissionais para o comércio e a indústria, puderam orgulhar-se de ter recrutado um número de estudantes quatro vezes maior que os estabelecimentos de ensino superior e de formação profissional juntos. Já em 1926, os Estados Unidos computavam mais de trezentas destas escolas, cujo rendimento anual ultrapassava os setenta milhões de dólares (NOBLE, 2000, s/p).

Ressalta Noble (2000, 2002) que desde o início, a propaganda e publicidade eram os principais instrumentos de disseminação e ampliação de tal forma de ensino. Com efeito, muito parecido com o discurso atual eram a ênfase na “autonomia” do estudante e na “educação” personalizada. Noble destaca o seguinte discurso:

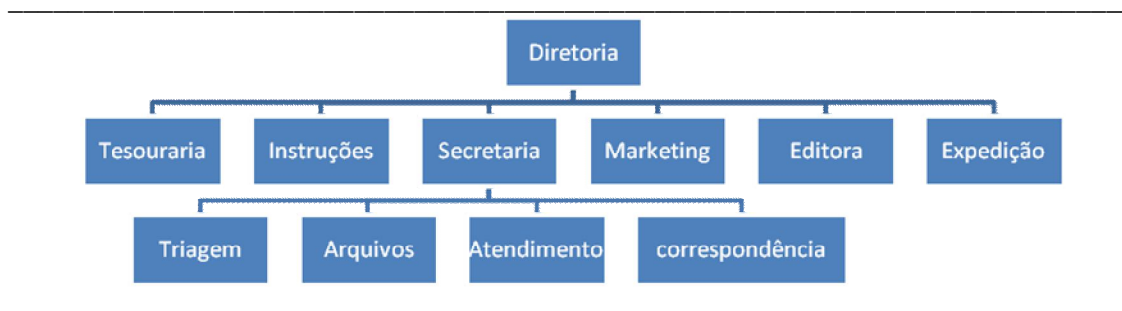
O estudante conta com a atenção individual do professor e trabalha de acordo com o seu ritmo [...] sem deixar-se conduzir pela média do rendimento dos numerosos alunos que trabalham simultaneamente. Pode acelerar quando lhe convier, estudar a qualquer hora, e terminar assim que se sinta capaz (NOBLE, 2000, s/p).

Por seu turno, tendo em vista que para o valor se valorizar é necessário a sua realização enquanto valor de troca, independente do seu real valor de uso, cuja essência pode ser transformada em apenas veículo de valorização, Noble (2000, 2002) ressalta que era os esforços na comercialização, realizados em departamentos de marketing, o *locus* mais organizado de tais empresas comerciais:

Em todas estas instituições, a prioridade era o recrutamento de clientes e a maior parte dos esforços e rendimentos era destinada à promoção, em prejuízo da instrução. De 50% à 80% das taxas escolares eram normalmente investidas em campanhas de marketing direto, publicidade em revistas e jornais e na contratação e formação de vendedores que ganhavam Comissão sobre as vendas obtidas. "A força de trabalho de todas as escolas é, de fato, direcionada ao desenvolvimento de seu poder de venda", apontava, em 1926, em pleno apogeu do movimento de ensino à distância, um estudo financeiro da Carnegie Corporation. "É, sem dúvida, seu departamento mais organizado" (NOBLE, 2000, s/p).

A forma organizacional e do processo de trabalho dessas empresas comerciais de ensino por correspondência enquanto reflexo da forma industrial tradicional pode ser visualizada no trabalho de Palhares²⁶ (2009), a partir de sua investigação e experiência no Instituto Monitor, que teve a vinculação no Brasil a partir da Internacional Correspondence School. A departamentalização e divisão do trabalho da forma de correspondência de “educação” são expressas na figura abaixo:

Figura 4 – Organograma Funcional da Aprendizagem por Correspondência do Instituto Monitor



Fonte: Palhares (2008).

²⁶ De acordo com Palhares (2008), todas as informações contidas em seu trabalho foram extraídas dos documentos internos do Instituto Monitor, instituição pioneira em educação a distância no Brasil, fundada em 1939, e responsável pelas operações brasileiras da Internacional Correspondence School.

De acordo ainda com Palhares (2009), não obstante a decisão final sobre o oferecimento de cursos fosse de responsabilidade da diretoria, a participação do departamento de marketing era fundamental: “o marketing participava analisando o mercado, avaliando suas tendências e possibilidades de divulgação, além do potencial econômico do público-alvo dos títulos dos cursos propostos”. Com efeito, era o marketing que

[...] com base no planejamento e nas pesquisas efetuadas, estabelecia o preço de venda do futuro curso, dando início imediato à criação e interesse no mercado e, principalmente, junto aos alunos da instituição que concluíram cursos semelhantes (PALHARES, 2009, p. 48).

Em outra passagem de seu texto, Palhares deixa claro a dimensão do marketing no orçamento empresarial das escolas por correspondência:

[...] o setor de marketing fazia o planejamento da veiculação determinando os espaços a serem comprados e o montante da verba envolvida. No final dos anos 80, trabalhando apenas com cursos livres, era possível disponibilizar 35 por cento da receita total da instituição para aplicação em publicidade. Naquela época, as escolas por correspondência representavam os maiores clientes da maior editora nacional de revistas (PALHARES, 2009, p. 54).

No que diz respeito à organização do processo de trabalho docente, a semelhança com a organização industrial também é nítida. As escolas por correspondência, desde o início mantiveram forte relação com a organização taylorista do trabalho, não obstante os trabalhos de Taylor ainda nem tivessem sido publicados. Mas isto de nenhuma forma foi um empecilho para a racionalização do trabalho. De acordo com Noble:

Para a "entrega" efetiva do curso, ou seja, a correção de trabalhos e provas, a maioria das empresas valia-se de um conjunto ordinário (e sempre "sub-profissional") de "leitores" em tempo parcial remunerados "por peça", a cada lição ou trabalho corrigido. Estas pessoas eram sempre exploradas, pois era necessário entregar um volume grande de trabalho para conseguir uma remuneração decente (NOBLE, 2000, s/p).

A fragmentação e simplificação do trabalho docente inserido na onda da instrução por correspondência também são apontadas, indiretamente, por Palhares (2009), ao identificar as funções realizadas pela secretaria dos cursos:

A triagem encaminhava todos os exames recebidos à secretaria, que os separava por suas características, modalidade e curso. Se necessário, as questões dissertativas ou avaliativas, como desenhos, eram encaminhadas ao instrutor para avaliação. Os exames compostos por questões de múltipla

escolha eram corrigidos por funcionários da própria secretaria, que dispunham de gabaritos para confrontar as respostas. Após aplicação da nota, era providenciado o lançamento na ficha do aluno e encaminhadas recomendações nos casos em que o aluno não tivesse obtido nota suficiente. Da secretaria o documento seguia para a expedição (PALHARES, 2009, p. 50).

Como pôde ser observado com as colocações de Noble (2000, 2002) e Palhares (2008), a fragmentação do processo de trabalho docente não está relacionada apenas com as chamadas novas tecnologias, de acordo com o discurso disseminado pelo senso comum. O processo de trabalho docente da educação a distância, por estar vinculado desde a sua sistematização inicial com escolas comerciais, ou ainda, com a reprodução ampliada do capital, já nasceu fragmentado, fragmentação esta que supera a clássica divisão manufatureira do trabalho, seja pelo grau da divisão, seja pela forma organizacional de produção em escala cujo valor de uso é subsumido ao valor de troca.

Já em seu início, aponta Noble (2000, s/p) que a dificuldade de realização do valor de troca da mercadoria “educação a distância” em sua primeira “onda” teve como desdobramento a “subversão das nobres intenções ou pretensões das empresas”. Tendo em vista as altas taxas de desistências, para garantir seus lucros as empresas deste ramo firmavam contratos nos quais “os estudantes recrutados deviam pagar a totalidade ou uma parte importante dos estudos no momento da assinatura” (NOBLE, 2000). Por seu turno, a política da maioria desses estabelecimentos era do não-reembolso.

Coloca Noble (2000, s/p) que com a utilização de “métodos de recrutamento desrespeitosos” e métodos de trabalho precários, no qual os “professores” eram pagos “a cada lição ou trabalho corrigido”, a qualidade do ensino foi ficando para o segundo plano. Com efeito, nestas condições “não havia compromisso algum com o ensino atencioso e personalizado prometido nos anúncios”.

Como reflexo das desistências e a dificuldade de realização do valor de troca durante o decorrer do curso, as estratégias direcionadas para uma realização de lucro já no início do curso tornaram-se uma prática comum. Conforme coloca Noble:

Toda esta situação obedecia, entretanto, a uma perfeita lógica econômica, que a indústria acabou chamando, no seu jargão, de "lucro da desistência" (drop-out money). Se o aluno desistisse do curso, a escola conservava o pagamento integral, mas não tinha mais que pagar as taxas de ensino e, em particular, os professores. Deste modo, a economia deste sistema educativo cínico não encorajava as escolas a manter os estudantes através da melhoria de qualidade dos cursos e das condições de ensino. Na realidade, ela incentivava o oposto: concentrar todos os esforços no recrutamento e negligenciar o ensino (NOBLE, 2000, s/p).

Neste contexto, para além das escolas comerciais, muitas universidades renomadas²⁷ também aderiram à “instrução por correspondência”, cujo discurso concentrava-se na democratização do ensino, por um lado, e na aprendizagem individual e personalizada, por outro. Com essas premissas, a educação a distância era vista como a possibilidade concreta de revolução da forma de ensinar, seja pela democratização, seja pela qualidade superior em relação ao ensino presencial, isto pela possibilidade de flexibilização da aprendizagem. Ainda que as particularidades não sejam as mesmas, a essência deste discurso parece ser a mesma utilizada pelos apologistas a qualquer custo da educação a distância quase um século depois.

Mas as contradições da “qualidade superior” e da “democratização” não demoraram muito para desabrochar. Tendo em vista o seu maior custo de produção em relação aos cursos presenciais, os cursos de educação a distância somente podiam se manter por meio das chamadas economias de escala. E isto também era verdadeiro para as universidades não-lucrativas, pois de alguma forma estas precisavam se auto-financiar (NOBLE, 2000, 2002). Com efeito:

Era necessário inventar mecanismos para compensar as sobre-taxas administrativas e reduzir os gastos ligados à elaboração das aulas, padronizando seus produtos, recorrendo aos "cursos enlatados" e, acima de tudo, precarizando a situação dos professores mediante o pagamento "no ato". Estes sabiam, conseqüentemente, que tal filão não tinha futuro algum. Com um produto deteriorado e as taxas de desistência praticamente iguais às das empresas comerciais, foi preciso pouco tempo para que as universidades aderissem, também, à corrida ao "lucro da desistência" (NOBLE, 2000, s/p).

Já na década de 1920 os cursos a distância oferecidos pelas renomadas universidades americanas começaram a receber as mesmas críticas de suas “concorrentes” empresas comerciais de educação. A racionalidade instrumental, típica da forma industrial de produção, e a busca desesperada pelos chamados “lucros de desistência”, cujo corolário necessário era um produto de má qualidade, fez com que as prestigiadas universidades voltassem atrás em seus programas de ampliação de cursos de educação a distância, não obstante tais cursos a distância ainda fossem oferecidos. Como “parentes pobres” dos cursos tradicionais ofertados de forma síncrona, “eles estavam em sua maioria limitados às entidades independentes e

²⁷ “A instrução por correspondência conduzida pelas universidades seguiu uma evolução comparável, sob todos os aspectos, à das escolas comerciais. O movimento começou, realmente, nos anos 1890. Entre 1910 e 1920, transformou-se numa loucura parecida com o atual entusiasmo em torno da tele-educação em rede. Na trilha aberta pela Universidade de Chicago, várias universidades públicas (Wisconsin, Nebraska, Minnesota, Kansas, Oregon, Texas, Missouri, Colorado, Pensilvânia, Indiana e Califórnia) juntaram-se ao movimento. Em 1919, quando a Universidade Columbia (Nova York) lançou seu programa de estudos a domicílio (home study), 73 estabelecimentos de ensino superior já ofereciam cursos por correspondência” (NOBLE, 2000, s/p).

cuidadosamente separadas do *campi*, provavelmente para livrar a instituição-mãe do custo, da contaminação comercial e das críticas” (NOBLE, 2000, s/p).

Com a invenção de novas mídias e tecnologias de informação e comunicação – fita cassete, filmes, telefone, rádio e televisão – a educação a distância entrou em sua segunda onda, ou como preferem Moore e Kearsley (2008), em sua segunda geração.

Não obstante a literatura especializada também não apresente de forma consensual um marco para a educação a distância no Brasil, parece existir uma convergência de alguns trabalhos no apontamento do marco brasileiro, nesta “onda”, a partir da iniciativa e experiências de Edgard Roquete-Pinto²⁸, que utilizou a radiodifusão com finalidades educativas, por volta da década de 1930 (SARAIVA, 1996; SANTOS, 2002, PRETI, 2009). Em face disto, pode-se entender que as raízes da educação a distância, no Brasil, se confundem com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923, por um grupo da Academia Brasileira de Ciências (SARAIVA, 1996; SANTOS, 2002).

Embora nas décadas seguintes várias outras iniciativas tenham ocorrido no cenário brasileiro, para Preti (2009), é a partir da década de 1960 que a educação a distância começa a tomar dimensão nacional enquanto política federal. Conforme Preti:

Em 1965, começou a funcionar uma Comissão para Estudos e Planejamento da Radiodifusão Educativa, que criou o Programa Nacional de Teleeducação (PRONTEL – 1972). O objetivo era integrar todas as atividades educativas dos meios de comunicação com a Política Nacional de Educação. Também em 1972, o Governo Federal criou a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa. Em 1981, passou a se denominar FUNTEVE e viria fortalecer o Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa (SINREAD), colocando no ar programas educativos, em parceria com diversas rádios educativas e canais de televisão (PRETI, 2009, p. 92).

Neste contexto, foram inúmeros os programas e iniciativas de educação a distância via rádio e televisão realizados no Brasil, de acordo com a literatura consultada (SARAIVA, 1996; BIANCO, 2008; LITTO & FORMIGA, 2009; RASLAN, 2008; PRETI, 2009; SANTOS, 2002).

Na esfera da radiodifusão, entre os programas nacionais mais destacados, a título de exemplo, encontra-se o Projeto Minerva, desenvolvido pelo Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Cultura, no ano de 1971, cujo objetivo era educar

²⁸ De acordo com Roquete-Pinto *apud* Bianco (2008, p. 58): “o rádio é a escola dos que não têm escola. É o jornal de quem não sabe ler. É o mestre de quem não pode ir à escola. É o divertimento gratuito do pobre. É o animador de novas esperanças, o consolador dos enfermos e o guia dos sãos – desde que o realizem com espírito altruísta e elevado”

pessoas adultas. De acordo com Raslan (2008), o Projeto Minerva, cuja nomenclatura foi uma referência à deusa grega da sabedoria, entre 1970 e 1973 alfabetizou 6,3 milhões de pessoas.

É importante destacar que a Lei 5.692/1971, que fixava as Diretrizes e Bases da educação, contemplava pela primeira vez a “utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos” na formação de adultos (BRASIL, 1971). Santos (2002) também destaca que por meio do Decreto n. 408/1970, todas as emissoras de rádio do país eram obrigadas a veicularem programas educativos em suas programações.

De acordo com Bianco (2009), os programas educativos via rádio apontavam resultados que levantavam dúvidas sobre a eficiência de tais formas de mediação didática. Para esta autora, o caso particular do Projeto Minerva, por exemplo, “não respondia à diversidade cultural (costumes, sotaques, modo de vida) nem às necessidades e interesses de cada região do país” (BIANCO, 2009, p. 59). A partir de uma pesquisa realizada em 1976 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Bianco apresenta como principais pontos negativos do uso do rádio para a educação a:

[...] inadequação dos materiais, falta de atendimento sistematizado aos alunos e de sistemas de avaliação da formação oferecida, além da desconsideração das diferenças regionais no caso de transmissão obrigatória de caráter regional (BIANCO, 2009, p. 58).

A utilização da televisão enquanto instrumento didático também constituiu-se como uma importante ferramenta pertencente à segunda geração da educação a distância. A televisão possibilitou, por meio da transmissão simultânea de som e imagem, a utilização de recursos de dramatização e criação de cenários educativos lúdicos. Entre os programas nacionais mais conhecidos desenvolvidos na década de 1970, destacaram-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que utilizou os recursos da Televisão Educativa (TVE) e o Sistema Avançado de Comunicação Interdisciplinares (Projeto Saci), desenvolvido inicialmente pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), cujo objetivo inicial era estabelecer um sistema nacional de educação via satélite, sendo tal pretensão abandonada anos mais tarde.

Conforme aponta Santos (1981), para além da questão educacional, a utilização dos satélites também cumpria uma função econômica e de relação internacional de dependência política e econômica. Com efeito, a “necessidade” criada pela educação em massa televisiva resolvia problemas de escoamento de satélites dos países desenvolvidos.

[...] a transmissão de TV via satélite não será introduzida facilmente em países como os Estados Unidos, onde um amplo serviço já é fornecido por uma complexa rede de estações interconectadas graças a um sofisticado sistema de ligação de rádio e de cabos. Havia portanto um problema de escoamento, uma ausência de demanda, a inexistência da necessidade de satélites de TV. Como então promovê-los? [...] em 1966, três pesquisadores da CNAE (Comissão Nacional de Atividades Espaciais), entre os quais Fernando de Mendonça, futuro criador do Projeto SACI, associaram-se aos estudantes da Electrical Engineering Department da Universidade de Stanford que participavam de um estudo sobre os satélites educativos para países em desenvolvimento (SANTOS, 1981, p. 86).

Embora a literatura consultada sobre o histórico da educação a distância seja rica de informações, principalmente sobre datas, locais e nomes, são raros os trabalhos que trazem ao centro o trabalho docente nas diferentes formas históricas do ensino sem presença. Por seu turno, a questão da organização e divisão do trabalho docente na segunda geração da educação a distância parece ser uma dimensão esquecida. Ainda assim, a partir da articulação entre o universal e o singular, entre o histórico e lógico, é possível lançar algumas considerações.

Se, de acordo com Bueno (2009), entre as principais causas de evasão dos alunos estavam “a desconsideração das diferenças regionais”, pela lógica é possível deduzir que se tratava de uma educação em massa, cujo atendimento individual necessariamente ocorreria, quando e se ocorresse, por outras pessoas diferentes daquelas que transmitiam os programas, sejam de rádio ou televisão. Já aqui é possível vislumbrar as contradições do trabalho docente efetuado, que se desvinculava totalmente do seu objeto. Tanto a divisão do trabalho quanto o divórcio entre sujeito e objeto apresentam-se como dimensões nítidas de estranhamento e alienação.

No mesmo sentido, a “inadequação de materiais” naquele contexto, também aponta para massificação no que diz respeito à engenharia do produto, cujo formato único possibilitava economias de escala. Sobre o conteúdo destes materiais, para além da questão do regionalismo, é importante não perder de vista que a década de 1970 foi marcada pela ditadura, pelo autoritarismo. Assim, como o rádio e a televisão são veículos de massa, é muito provável que os conteúdos não apresentassem críticas à situação política e sim a sua defesa auto-referenciada, o que, de certa forma, engessava a educação.

Com o desenvolvimento do computador, novas possibilidades foram abertas. O desenvolvimento de novas mídias possibilitou um armazenamento crescente de dados. Primeiro veio o disquete, depois o CD-ROM. Atualmente tais mídias cedem cada vez mais espaço para o DVD e o BLU-RAY, além dos discos removíveis, como o *pen-drive*. Pode-se

dizer que essencialmente, do CD-ROM ao BLU-RAY, as mudanças mais significativas foram a qualidade e o tamanho da armazenagem de dados.

A utilização do computador sem ligação à rede possibilitou a articulação e agrupamento das mídias existentes em um só meio de processamento. O formato digital possibilitou que em uma só mídia estivessem disponíveis imagens, sons e textos. As grandes enciclopédias, que resumiam todo o conhecimento humano, podiam ser disponibilizadas em um único CD-ROM. A articulação dos diversos textos, imagens e sons, possibilitou a organização das informações na forma de hipertexto, “criando a facilidade de navegação por intermédio de *links* que quebram a seqüencialidade de leitura”. Outra possibilidade aberta com a digitalização de dados e informações foi “o recurso de pesquisa por meios de ferramentas de busca que varrem o texto procurando por palavras-chave ou mesmo conteúdo específico” (VALENTE, 2009, p. 65).

Entretanto, conforme coloca Valente (2009), a utilização do computador e do CD-ROM, ainda que possibilite “um importante avanço no processo de armazenagem e disseminação da informação”, uma vez que “diminui o custo da distribuição do material de apoio”, assim como a “utilização de outros recursos, como animação e manipulação da informação, busca e navegação hipertextual”, que contribuem para que o “aprendiz se torne mais ativo em vez de um leitor passivo”, quando realizada de forma isolada “não permite a interação on-line do aprendiz com o instrutor e colegas do curso” (VALENTE, 2009, p. 65).

Para Motta (1986, p. 119), a utilização do computador na escola pode ser vista por quatro ângulos. Em primeiro lugar, ele pode ser visto como um mecanismo de instrução. Por este ângulo o computador é visto por sua “capacidade de solução de problemas que auxilia o estudante em uma série de questões que de outra forma seria difícil tratar”. Em segundo lugar, ele é colocado como objeto de instrução. Caberia à escola a instrução dos estudantes ao uso do computador, seja para necessidades imediatas ou para a preparação para o mundo do trabalho. O terceiro ângulo diz respeito à utilização do computador enquanto instrumento da administração da educação. “Sua utilização é muito grande no planejamento, na coordenação e no controle das atividades escolares”. Por fim, o computador pode ser visto como “um instrumento de pesquisa e desenvolvimento de técnicas pedagógicas, à medida que é um mecanismo apropriado à correção de desvios, podendo ser utilizado para a manutenção da qualidade do ensino”.

No primeiro ângulo abordado por Motta (1986), a referência ao computador enquanto mecanismo de instrução suscita a discussão sobre a possibilidade de criação de máquinas de ensinar, conforme já havia defendido Skinner (1972), por volta da década de 1970.

De acordo com Lancillotti (2008), a proposta de Skinner de utilização de tais aparatos tecnológicos, cujo objetivo seria a transmissão de um determinado conhecimento por meio de atividades programadas, demonstrando respostas imediatas ao estudante, estava centrada na substituição do professor enquanto mecanismo de reforço. Conforme expõe Lancillotti, a máquina de ensinar:

Seria um material altamente promissor, que permitiria, enfim, avançar na auto-instrução, mesmo diante de um grande contingente de alunos. Skinner pondera que essas máquinas poderiam manter um aluno médio ocupado, diariamente, por um período razoável. À professora caberia supervisionar as atividades de toda uma classe, no uso destes aparelhos, e cada aluno progrediria de acordo com seu ritmo próprio, e é neste sentido que sua proposta permite contemplar necessidades individuais dos alunos (LANCELLOTTI, 2008, p. 256).

Conforme pode ser observado, no centro da defesa das chamadas máquinas de ensinar encontra-se a tensão já disseminada pelos apologistas da educação a distância em seu início de sistematização, a saber: o aumento da produtividade do trabalho docente, que de certa forma relaciona-se com o discurso da democratização da aprendizagem, como foi realizado com a instrução por correspondência, por um lado, e a possibilidade de aprendizagem individualizada, na qual o aluno é o responsável pela construção do seu ritmo de estudo e aprendizagem, por outro.

Lancellotti (2008) pontua que as máquinas de ensinar, enquanto objetivação do trabalho docente, simplificam as atividades de ensinar, além de aumentar a produtividade do trabalhador docente. Por envolverem um árduo trabalho de programação, colocam em movimento novas ocupações que se inter-relacionam diretamente com o planejamento e programação do percurso no qual o aprendiz deve seguir. Por seu turno, necessariamente o trabalho docente sofre subdivisões.

Não há dúvida de que a programação seja em parte uma arte, mas progride firmemente para uma tecnologia. Em um período de tempo razoavelmente curto, por exemplo, aprendemos bastante acerca da especificação do comportamento terminal, do uso de indicações e sugestões, e das técnicas de seguimento. É uma tecnologia nova; e não é de surpreender que não haja abundância de programadores competentes. Não é bastante, é claro, ter conhecimento do campo a ser programado. Os especialistas não são necessariamente bons professores; nem bons programadores. (SKINNER *apud* LANCELLOTTI, 2008, p. 259).

Pela lógica, assim como não cabe ao trabalhador moderno e contemporâneo produzir os instrumentos que utiliza, não seria no caso do trabalho docente que tal atividade ocorreria. A materialização da programação da instrução em programas e *softwares* é trabalho que

difícilmente cabe à rotina de um professor. Neste ponto, mais uma vez a questão da alienação do trabalho docente apresenta sua faceta. Os altos custos da objetivação do trabalho não permitem que todos sejam planejadores. Da mesma forma, a variação do valor consubstanciado em trabalho simples, no caso a execução simplificada por meio das “auxiliares” máquinas de ensinar, afastam os poucos planejadores das funções de execução. O resultado é sem dúvida a desmedida entre o ideal e o real, pois a separação entre sujeito e objeto surge como uma condição *sine qua non* para a operacionalização de tais máquinas.

Mas a individualização que o computador isolado proporciona vem cada vez mais sendo superada. O desenvolvimento da rede mundial de computadores, proporcionado pela articulação entre as tecnologias de informação e comunicação e a informática, coloca em movimento novas possibilidades. Tanto os americanos Moore e Kearsley (2008), quanto o alemão Peters (2006, 2009), entendem a educação via internet como uma revolução na educação. Consideram a educação online como sendo a última geração da educação a distância, embora entre a correspondência e a educação online utilizem classificações distintas.

Neste contexto surgem os ambientes virtuais de aprendizagem como mais um importante aparato tecnológico à serviço da educação a distância, não obstante também exista um movimento crescente de cursos de graduação presencial que fazem uso deste tipo de tecnologia. Os ambientes de aprendizagem virtual articulados com as teleconferências, sejam estas mediadas por computadores ou por satélites, são o que existe de mais avançado em cursos de educação a distância.

Basicamente os ambientes virtuais de aprendizagem agregam em uma única plataforma a possibilidade de utilização de todas as tecnologias desenvolvidas durante as gerações anteriores da educação a distância. É sem dúvida um processo de superação e incorporação.

A comunicação, por seu turno, entre alunos e professores e/ou tutores é ampliada e redimensionada. As possibilidades de comunicação entre os próprios alunos e os repositórios de discussões ganham um novo formato. Novos instrumentos de comunicação síncrona e assíncrona possibilitam uma maior interação entre os atores dos cursos.

Ao mesmo tempo, uma série de ocupações surge como apoio e suporte técnico imprescindíveis para a operacionalização dos cursos. Com efeito, a rotina dos professores e o trabalho docente sofrem profundas transformações. De acordo com as opções feitas sobre o uso das tecnologias, assim como sobre a estrutura organizacional do processo de trabalho docente, formas distintas em aparência e essência são engendradas. Considerando tais

possibilidades, e tendo em vista que a estruturação da educação a distância não segue um caminho natural e linear, é importante ter claro “que a máquina depende daqueles que dela fazem uso, isto é, daqueles que julgam o que é e o que não é funcional e adequado e que distinguem o desejável do desvio” (MOTTA, 1986, p. 119).

Assim, mais importante que entender as modificações que as novas tecnologias proporcionam ao trabalho docente é compreender as opções políticas – estas sempre em uma estreita relação com os interesses econômicos – feitas sobre a arquitetura e estruturação entre trabalho vivo e trabalho objetivado. De acordo com a finalidade o meio terá um formato. Por seu turno, quando a finalidade é o lucro, é a relação entre capital e trabalho mais produtiva que engendrará a estruturação e o formato do processo de trabalho, salvo as determinações macro-políticas.

Tendo em vista o terceiro ângulo colocado por Motta (1986) linhas acima, a saber, o uso do computador na administração da educação, é importante refletir como se dá o controle do processo de trabalho em ambientes virtuais, já que de forma imediata, para além da flexibilização da aprendizagem, tais ambientes possibilitam a flexibilização do processo de trabalho docente.

Um importante trabalho sobre o processo de trabalho docente virtual foi desenvolvido por Mill (2002). Buscando compreender as modificações e desdobramentos do trabalho docente em universidades virtuais, em sintonia com algumas questões e reflexões aqui desenvolvidas, Mill aborda a questão a partir das relações de trabalho que são constituídas em universidades virtuais cuja finalidade é a reprodução do capital.

[...] antes de atender às necessidades educacionais, encontrou-se, em todas as observações feitas, maior atenção ao atendimento das necessidades do capital. Desde a concepção ao oferecimento dos cursos, pode ser observada a forte e clara busca de acúmulo de capital. As condições de contratação dos trabalhadores, a preocupação em atender bem ao “cliente”, as relações travadas entre empregador/empregado/“clientes”, a busca por “clientes”, a “venda” dos cursos, a intensificação do trabalho, a busca pelos saberes em substituição aos títulos acadêmicos, entre outras situações observadas nos cursos investigados, são alguns indícios de processo de trabalho perpassado pela lógica capitalista (MILL, 2002, p. 71).

De acordo com as observações de Mill (2002), a divisão do processo de trabalho docente virtual é um dos principais modos de operação dos sistemas de educação a distância, que “necessariamente, [...], acarreta a perda da visão de totalidade do trabalho por parte dos trabalhadores, começando pela divisão entre concepção e execução das atividades” (MILL, 2002, p. 62).

Entre os desdobramentos da fragmentação do trabalho, para além da questão da alienação, uma característica dos sistemas particulares de educação a distância encontra-se na relação formal estabelecida entre as instituições e os trabalhadores. Mill (2002) pontua que uma característica dos sistemas de educação a distância é a flexibilização dos contratos de trabalho. Entretanto, não são todos os contratos que são flexibilizados. Os trabalhadores dos setores administrativo, tecnológico e pedagógico constituiriam o núcleo fixo da organização, enquanto os trabalhadores docentes seriam a parte variável e flexível. De acordo com Mill:

Na ALFA Virtual, o grupo de trabalhadores fixos se organizam em três equipes distintas: equipe pedagógica, equipe tecnológica e equipe administrativa. Essas equipes têm praticamente todos os seus integrantes contratados em jornada de trabalho de tempo integral e por prazo indeterminado. Outros trabalhadores que não estiverem vinculados a essas equipes são contratados para desempenhar atividades específicas a determinado curso ou etapa do curso. Os professores/tutores, por exemplo, possuem contrato de trabalho temporário, normalmente com duração equivalente ao oferecimento do seu conteúdo ou, quando muito, equivalente ao período de duração do curso (MILL, 2002, p. 78).

Em síntese, se para o método aqui seguido existe uma forte relação e determinação entre as formas universais e as formas singulares, o processo de trabalho docente, dado as possibilidades técnicas e objetivas, parece seguir a mesma lógica que se segue no mundo do trabalho em seu sentido amplo, para o qual a reestruturação produtiva de cariz flexível ou toyotista, enquanto forma de organização do trabalho que supera e incorpora elementos da organização taylorista e fordista, é a chave explicativa.

As próximas subseções buscam trazer elementos concretos e atuais da realidade brasileira sobre a educação a distância. Apresentamos assim os números da educação a distância e algumas impressões sobre o processo de trabalho docente a partir de observações, questionários e entrevistas.

1.4 Do abstrato ao concreto: os números e a relação educativa da educação a distância

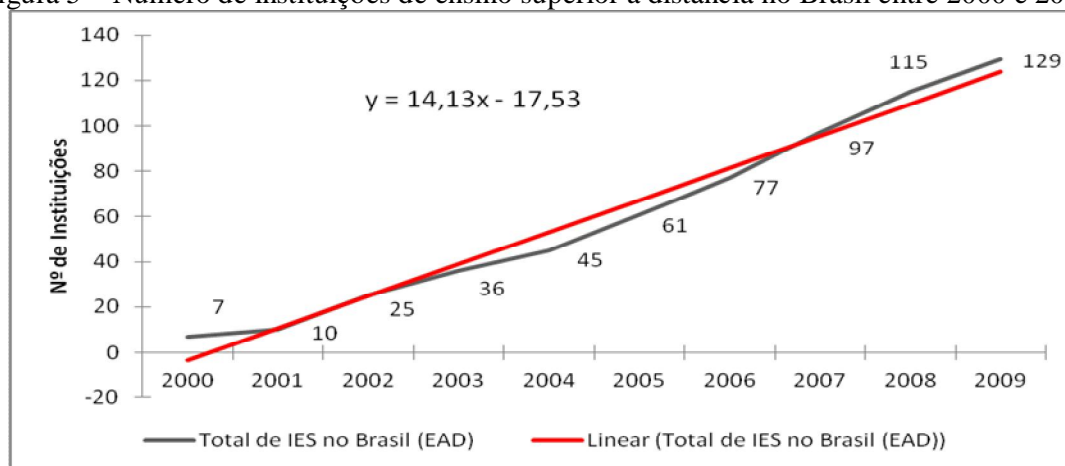
Para Noble (2000, 2002), na atualidade o “novo” boom da educação a distância, cujo discurso da democratização e da autonomia são amplificados pelas novas possibilidades oriundas das redes virtuais de aprendizagem proporcionadas pela revolução informacional na área da telemática, pode ser entendido como uma “nova corrida do ouro”, da qual a principal distinção em relação às suas formas históricas antecedentes é, “acima de tudo, de colher os

lucros da especulação financeira na indústria da educação, através das *stock-options* e entradas na Bolsa” (NOBLE, 2000).

Tendo em vista as colocações de Noble, apresentaremos os números da educação a partir da hipótese a ser desenvolvida, ainda que parcialmente, pois o tempo histórico da educação a distância no ensino superior no Brasil ainda é recente, de que existe uma tendência de substituição ou concorrência do ensino presencial em relação à educação a distância. Para desenvolver tal hipótese, apresentamos os números relativos do ensino presencial e a distância, assim como a relação entre os setores público e privado. Tendo em vista que o curso de Pedagogia é um dos cursos com o maior número de matrículas na educação a distância, ficando atrás apenas do curso de administração, conforme os dados do INEP (2009), dado a sua importância para a educação, para título de exemplo, utilizamos este curso para fazer algumas comparações em um nível mais particular. Sobre as questões relativas ao processo de trabalho docente, nossas considerações estão amparadas no estudo de dois casos: a Universidade Federal Alfa e a Universidade Privada Beta.

No decorrer da primeira década do novo milênio, a educação a distância no Brasil apresentou um crescimento considerável, seja na quantidade de matrículas, seja mesmo no número de instituições credenciadas. Conforme pode ser observado na Figura 5, o número de instituições saltou de 7 para 129 durante a década de 2000, apresentando assim um crescimento de 1842%. De acordo com o cálculo da regressão linear da série histórica, existiu uma tendência de aumento de 14 instituições credenciadas por ano.

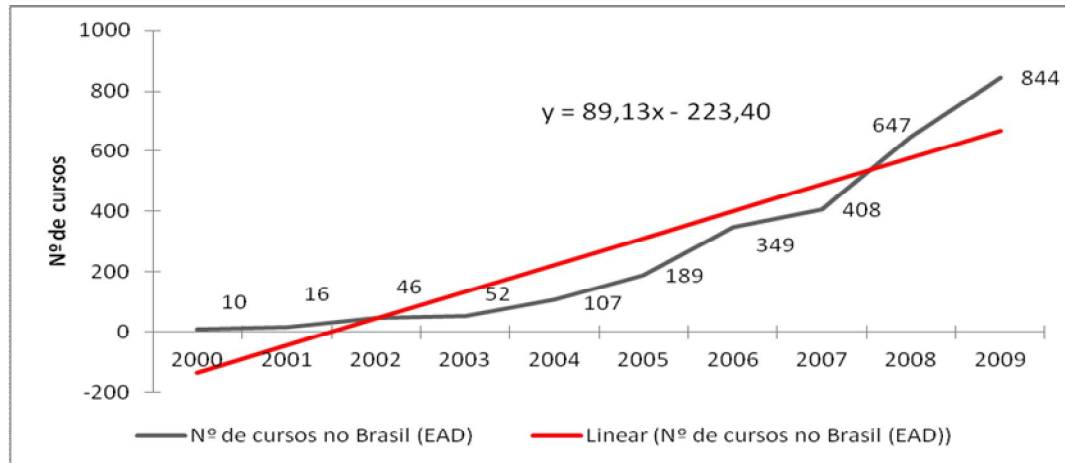
Figura 5 – Número de instituições de ensino superior a distância no Brasil entre 2000 e 2009.



Fonte: INEP (2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009).

A evolução no número de cursos ofertados na modalidade a distância também apresentou um crescimento expressivo. De 2000 até 2009 houve um crescimento de 8440%. De acordo com o cálculo da regressão linear, a tendência da série foi de 89 cursos abertos por ano. A Figura 6 apresenta a evolução da série histórica da abertura de cursos.

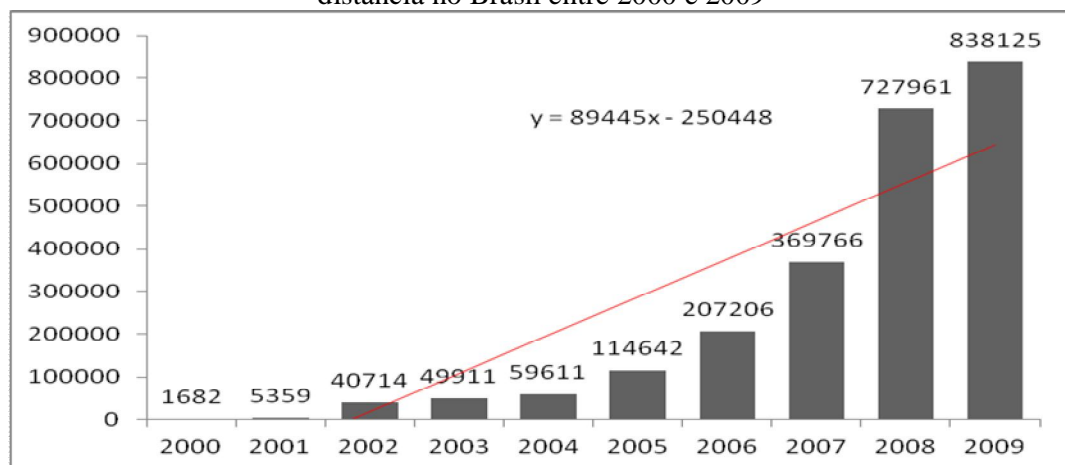
Figura 6 – Número de cursos superiores a distância abertos no Brasil entre 2000 e 2009



Fonte: INEP (2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009).

No que diz respeito ao número de matrículas na modalidade a distância, esta, durante o período de 2000 a 2009, também apresentou tendência de crescimento expressivo. De acordo com a Figura 7, houve um aumento de 49829% no período, sendo que o cálculo da regressão linear demonstra um crescimento de 89.445 matrículas por ano.

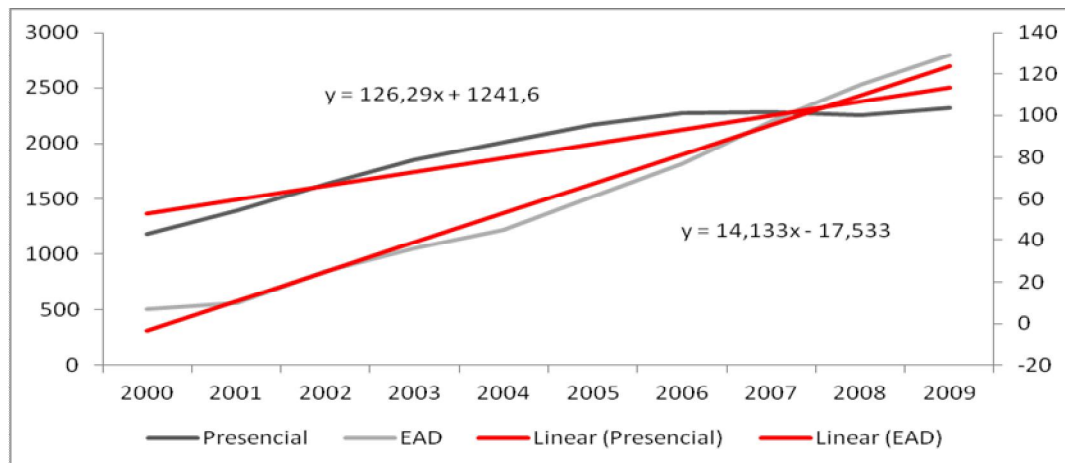
Figura 7 – Série histórica do número de matrículas em cursos de graduação na modalidade a distância no Brasil entre 2000 e 2009



Fonte: INEP (2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009).

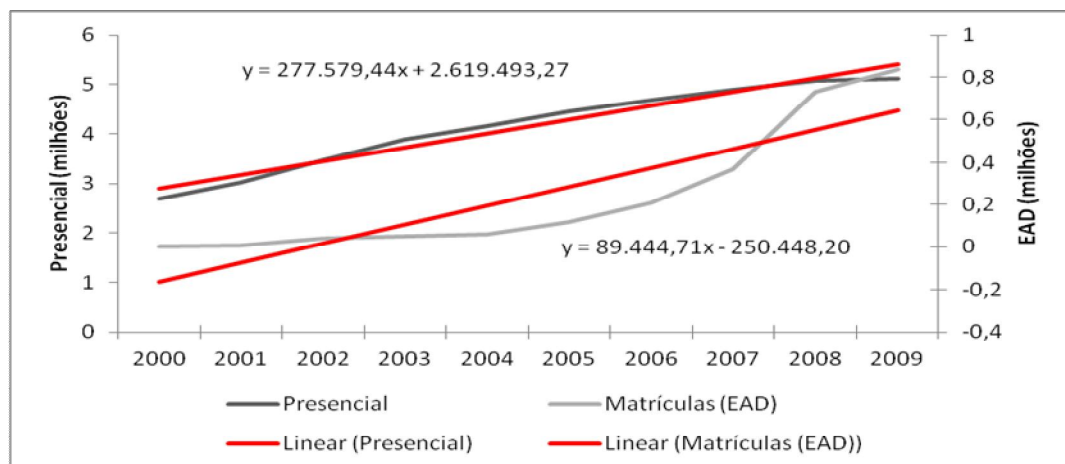
Embora somente pelos números apresentados seja possível, por meio do recurso da lógica, afirmar que a educação a distância apresenta-se como um setor em crescimento, e que na sociedade capitalista quando um setor cresce significa que ele é atrativo em termos de lucratividade, é na relação com o ensino presencial e na divisão entre o público e o privado que este raciocínio torna-se mais evidente. Para entender tal processo, começamos apresentando a relação entre o crescimento das instituições de ensino presencial e a distância e de suas respectivas matrículas, dados estes expressos nas Figuras 8 e 9.

Figura 8 – O crescimento das instituições no ensino superior nas modalidades presencial e a distância no Brasil, no período de 2000 a 2009.



Fonte: INEP (2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009).

Figura 9 – O crescimento das matrículas no ensino superior nas modalidades presencial e a distância no Brasil, no período de 2000 a 2009.



Fonte: INEP (2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009).

De acordo com os gráficos acima, é possível inferir o grau de concentração de matrículas por meio da relação entre as tendências apresentadas na regressão linear do crescimento das instituições e das matrículas para a modalidade a distância e presencial durante a década de 2000. Enquanto no ensino presencial a regressão linear apresentou um aumento relativo de instituições de 126 instituições e 277.579 matrículas por ano, demonstrando assim uma relação de 2.203 matrículas por cada instituição criada, a modalidade a distância, por sua vez, apresentou um aumento relativo de 14 instituições e 89.444 matrículas por ano, apresentando assim um aumento de 6.388 matrículas por instituição criada. Com efeito, a partir dessas relações podemos afirmar que as instituições da modalidade a distância concentram mais matrículas por instituição criada, demonstrando assim que se trata de um setor altamente concentrado e produtivo.

Conforme a apuração dos dados feita por Giolo (2008), tal produtividade e concentração de matrículas por instituição não se dá de forma equitativa, e sim, no formato de poucas instituições abrigoando a maior parte das matrículas. De acordo com Giolo:

Segundo dados do INEP de 2006, cinco instituições dominam a oferta e a demanda da educação a distância no país: juntas, elas detêm 74,4% das vagas ofertadas, 55,4% das inscrições, 49,5% dos ingressos, 61,4% das matrículas e 77,8% dos concluintes. Dessas cinco, apenas uma é pública e ocupa o 4º lugar na classificação. Das matrículas que essas cinco instituições detêm, as quatro IES privadas dispõem de 89,4% delas (GIOLO, 2008, p. 6-7).

A tendência da formação de instituições com um número de matrículas vultoso, e, assim, da oligopolização do setor, em nível internacional, é apresentada pelo trabalho de John Daniel (1999), cujo título, extremamente sugestivo, é *Mega-universities and knowledge Media: technology strategies for higher education*. A Tabela 2 abaixo aponta o orçamento, as matrículas e o número de formandos das principais Mega-universidades mundiais.

Tabela 2 – Orçamento, matrículas e formandos nas Mega-universidades

Nome da Instituição	País	Orçamento anual (milhões de dólares)	Matrículas	Concluintes
China TV University System	China	1.2*	530.000**	101.000
Centre Nacional d'Enseignement à Distance	França	56	184.614**	28.000
Indira Gandhi	Índia	10	242.000***	9.250

National Open University				
Universitas Terbuka	Indonésia	21	353.000***	28.000
Payme Noor University	Irã	13.3	117.000	7.563
Korea National Open University	Coréia	79	210.578****	11.000
University of South Africa	África do Sul	128	130.000***	10.000
Universidad Nacional de Educación a Distância	Espanha	129	110.000***	2.753
Sukhothai Thammathirat Open University	Tailândia	46	216.800***	12.583
Anadolu University	Turquia	30	577.804***	26.321
The open University	Reino Unido	300	157.450***	18.359

Fonte: Daniel (1999). * Apenas a unidade Central. **Dados de 1994. ***Dados de 1995. ****Dados de 1996.

De acordo com Daniel (1999), o sucesso das chamadas Mega-universidades encontra-se justamente na principal linha condutora deste trabalho, qual seja, a divisão do processo de trabalho docente. É por meio desta divisão, que em última análise significa a divisão entre planejamento e execução e a simplificação/desvalorização do trabalho, que as Mega-universidades conseguem operar por meio de economias de escala. De acordo com o autor:

A key strength of correspondence study is its flexibility for both student and institution. The course materials are portable and, because the student relates to the institution as an individual, communicating by mail and/or telephone, there are few constraints of time and place. For the institution the systems is flexible in two related ways. It permits a division of labour (eg, course authors and course tutors can be different people) and it can be expanded rapidly with economies scale. Economies of scale give correspondence education another strength: operating with large numbers of students provides the resources needed to produce high quality learning materials. This is a key competitive advantage of the mega-universities²⁹ (DANIEL, 1999, p. 57).

²⁹ Um dos pontos fortes do estudo por correspondência é a sua flexibilidade para o aluno e a instituição. Os materiais do curso são portáteis e, como o aluno se relaciona com a instituição como um indivíduo, a comunicação por e-mail e/ou telefone, existem poucos constrangimentos de tempo e lugar. Para a instituição o sistema é flexível de duas formas relacionadas. Ele permite uma divisão de trabalho (por exemplo, os autores e tutores do curso podem ser pessoas diferentes) e ele pode ser expandido rapidamente, com economia de escala. Economias de escala dão ao ensino por correspondência outro ponto forte: a operação com grande número de

Em outra passagem do texto Daniel (1999) também enfatiza a divisão do trabalho como estratégia das Mega-universidades:

[...] they operate differently from other universities in many ways, not least in the way have redefined the tasks of the academic faculty and introduced a division of labour into the teaching function. The achievements of the mega-universities pose a challenge to conventional academic practice because they show that a different approach to teaching can be more successful than lecturing³⁰ (DANIEL, 1999, p. 30).

Em síntese, para o autor:

Materials design and production is centralized and carrier out multi-skilled teams. The organization of two-way communication with students in the form of individual tuition or group meeting is a distinct and major task. Finally, the division of labour and the complex interactions of distance teaching make the components of the systems highly interdependent. Organizing the flow of information and materials efficiently is a basic requirement³¹ (DANIEL, 1999, p. 40).

Conforme pode ser apreendido, a essência da divisão do trabalho encontra-se na “descoberta” da separação entre os processos de ensino e os processos de aprendizagem, uma vez que são partes independentes dentro de um sistema altamente racionalizado. Com efeito, a divisão do trabalho e a produção em escala de materiais didáticos por especialistas seriam as chaves da alta produtividade e economia de escala das universidades a distância. O efeito de uma maior concentração de trabalho objetivo, que pode ser entendido desde materiais didáticos, mas principalmente de processos tecnológicos de alto custo, determinam a própria tendência deste mercado, qual seja, a concentração de capital e sua oligopolização.

No caso brasileiro, a questão da concentração e, principalmente, da concorrência entre a educação a distância e o ensino presencial fica clara quando analisamos o setor a partir da divisão entre o público e privado. Conforme os gráficos das Figuras 12 e 13 (p. 227 e 228), não obstante o número de instituições públicas que ofertam cursos a distância seja relativamente o mesmo que as privadas no final da série histórica, o percentual do número de

estudantes fornece os recursos necessários para produzir materiais de aprendizagem de alta qualidade. Esta é uma vantagem competitiva das Mega-universidades (DANIEL, 1999, p. 57, tradução nossa).

³⁰ Elas operam diferentemente de outras universidades, em muitos aspectos, sobretudo na forma como têm redefinido as tarefas da faculdade acadêmica e introduzido uma divisão de trabalho na função docente. As realizações das Mega-universidades representam um desafio para a prática acadêmica convencional porque elas mostram que uma abordagem diferente para o ensino pode ser mais bem sucedido do que sermões. (DANIEL, 1996, p. 30, tradução nossa).

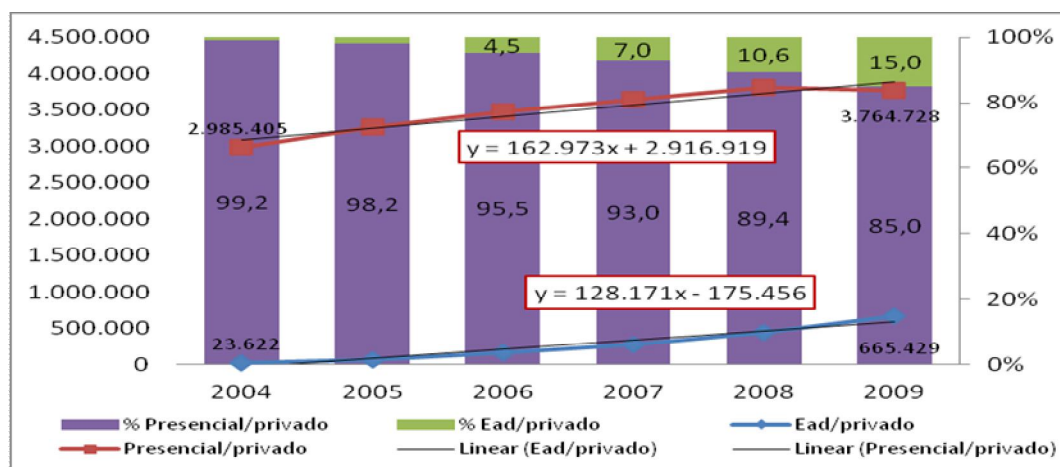
³¹ Produção e designer de materiais é centralizada e realizada por equipes multi-funcionais. A organização de uma comunicação bidirecional com os alunos na forma de aulas particulares ou reunião do grupo é uma tarefa distinta e importante. Finalmente, a divisão do trabalho e as complexas interações de ensino à distância fazem os componentes dos sistemas altamente interdependentes. Organizar o fluxo de informações e materiais de forma eficiente é um requisito básico (DANIEL, 1999, p. 40, tradução nossa).

matrículas da educação a distância no setor privado corresponde a 79% do total, demonstrando assim a importância relativa da esfera privada no setor.

Uma relação importante que a análise dos dados permite em relação às matrículas é a comparação entre as tendências de crescimento nas modalidades presenciais e a distância por setor.

Conforme a Figura 10, enquanto no setor privado, entre 2004 e 2009³², houve um aumento de 2.985.405 para 3.764.728 na modalidade presencial, o que significa um taxa de 26,1%, na modalidade a distância, o número de matrículas saltou de 23.622 para 665.429, o que representa um crescimento de 2717% no período. No que tange à proporção das matrículas presenciais e a distância, conforme a Figura 10, 15% do total das matrículas do setor privado encontra-se na modalidade a distância.

Figura 10 – Matrículas no setor privado, modalidades presencial e a distância, no período de 2004 a 2009.



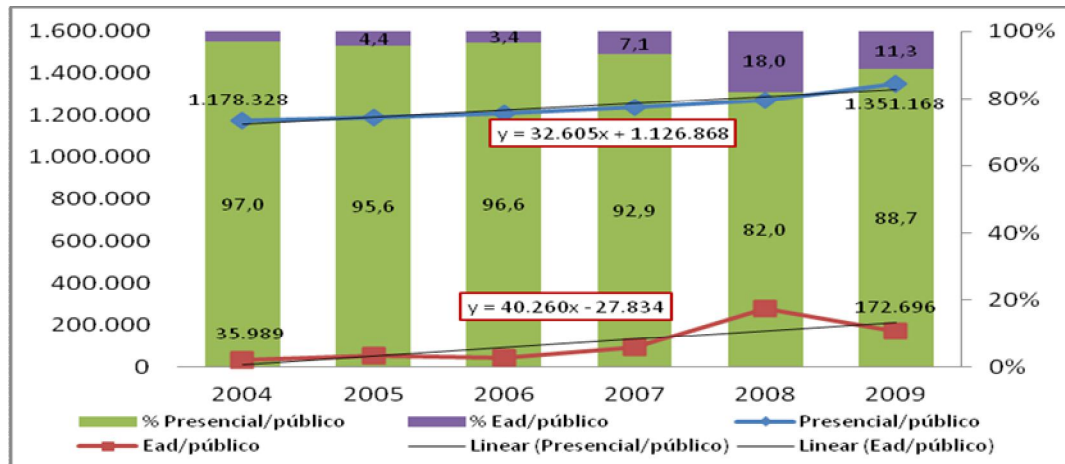
Fonte: INEP (2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009).

A Figura 11 apresenta as relações das matrículas presenciais e a distância expressas na Figura 10, contudo no setor público. Conforme pode ser observado, houve um salto de 1.178.328 para 1.351.168 matrículas na modalidade presencial, o que representa uma taxa de 14,7% no período. Já a modalidade a distância, o crescimento, no mesmo período de 2004 a 2009, as matrículas saltaram de 35.989 para 172.696, representando assim um crescimento de 379%. Sobre a proporção das matrículas presenciais e a distância no setor público, a taxa de

³² Considerando que no ano 2000 não existia matrículas na modalidade a distância no setor privado, optamos por estabelecer a relação nos últimos cinco anos do período estudado.

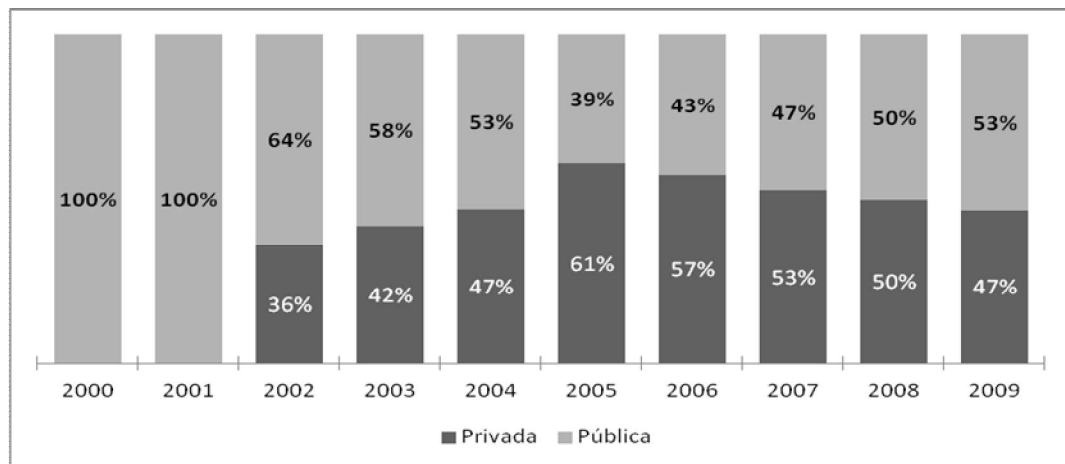
ocupação da modalidade a distância chegou à marca de 11,3% do total de matrículas no setor público.

Figura 11 – Matrículas no setor público, modalidades presencial e a distância, no período de 2004 a 2009.



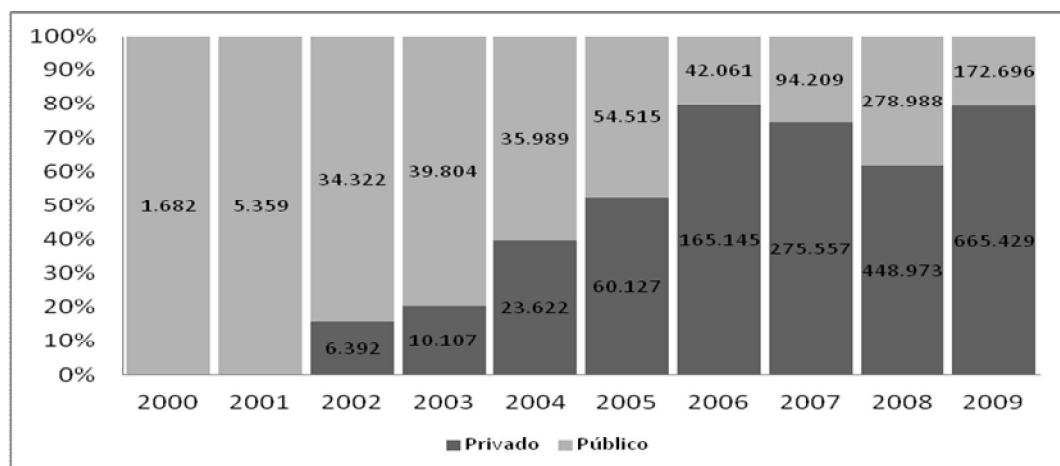
Fonte: INEP (2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009).

Figura 12 – Participação dos setores público e privado no número de instituições de ensino superior na modalidade a distância no Brasil, no período de 2000 a 2009.



Fonte: INEP (2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009).

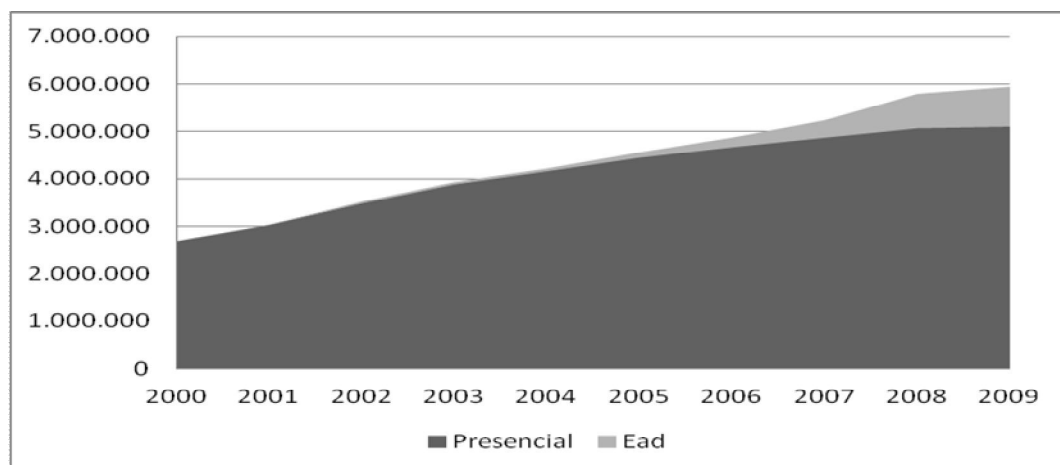
Figura 13 – Participação dos setores público e privado no número de matrículas no ensino superior na modalidade a distância no Brasil, no período de 2000 a 2009.



Fonte: INEP (2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009).

A concorrência entre a modalidade a distância e o ensino presencial só se torna evidente quando analisamos a dinâmica do montante das matrículas das duas modalidades de ensino. Conforme a série histórica expressa na Figura 14, é possível visualizar um crescimento decrescente³³ das matrículas do ensino presencial nos anos finais da série, sendo claramente o espaço ocupado pela modalidade a distância.

Figura 14 – O montante das matrículas do ensino superior no Brasil, modalidades presencial e a distância, no período de 2000 a 2009.



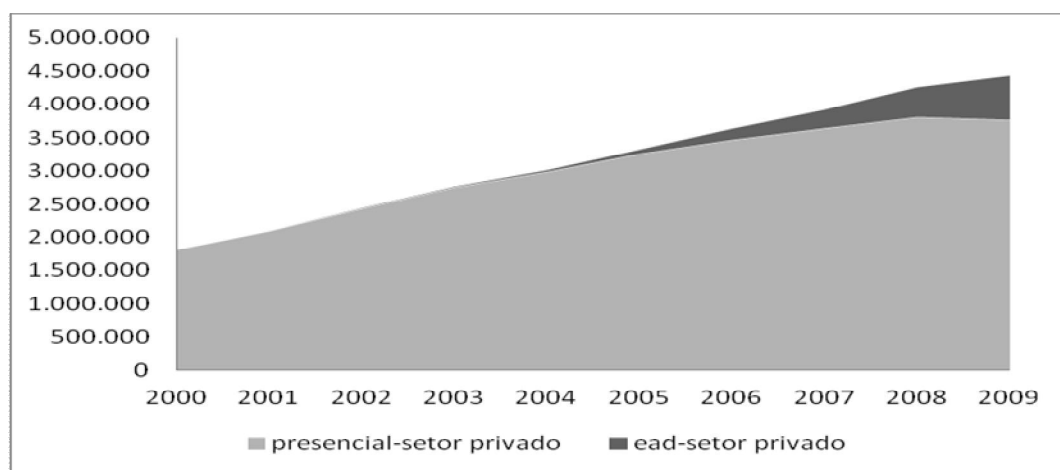
Fonte: INEP (2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009).

³³ Entende-se por crescimento decrescente das matrículas uma taxa de crescimento que diminui a cada ano, apresentando assim um ponto de saturação e decréscimo.

Mas a tendência de substituição/concorrência entre as modalidades presencial e a distância fica mais clara ainda quando analisamos apenas o setor privado, que além de apresentar uma tendência de crescimento decrescente³⁴, demonstra um ponto de inflexão no final da série, deixando assim, clara a opção do setor privado em ampliar a modalidade a distância. A Figura 15 apresenta tal situação.

Por fim, para finalizarmos a hipótese sobre a concorrência da modalidade a distância com a presencial, que em última instância coloca em xeque o discurso extremamente amplificado, seja pelos apologistas e entusiastas de tal modalidade, seja principalmente, pela própria política nacional para o setor, para a qual o desenvolvimento da educação a distância proporciona uma democratização do acesso ao ensino superior via ampliação das vagas ofertadas, é extremamente oportuno verificar a dinâmica das matrículas do curso de Pedagogia, que além de se colocar em segundo lugar no número de matrículas totais da modalidade a distância, é de importância estratégica para a formação das futuras gerações. De acordo com a Figura 16, é possível visualizar a estabilização e leve decréscimo das matrículas na modalidade presencial enquanto a modalidade a distância ultrapassa o número de matrículas presenciais, ocupando 52% do total de matrículas no curso de Pedagogia em 2009.

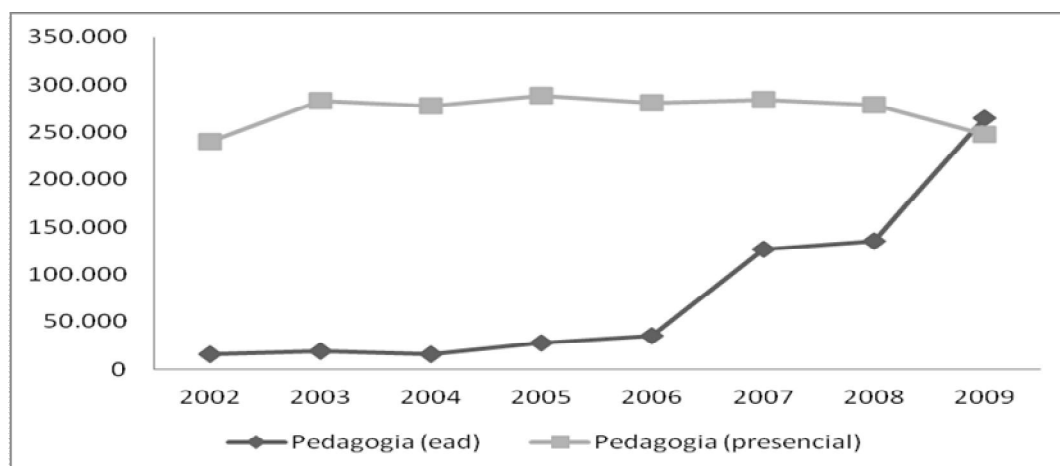
Figura 15 – O montante das matrículas do ensino superior no Brasil no setor privado, modalidades presencial e a distância, no período de 2000 a 2009.



Fonte: INEP (2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009).

³⁴ Por crescimento decrescente pode-se entender que existe um crescimento menor a cada ano, apontando assim para uma tendência de inversão na curva de crescimento.

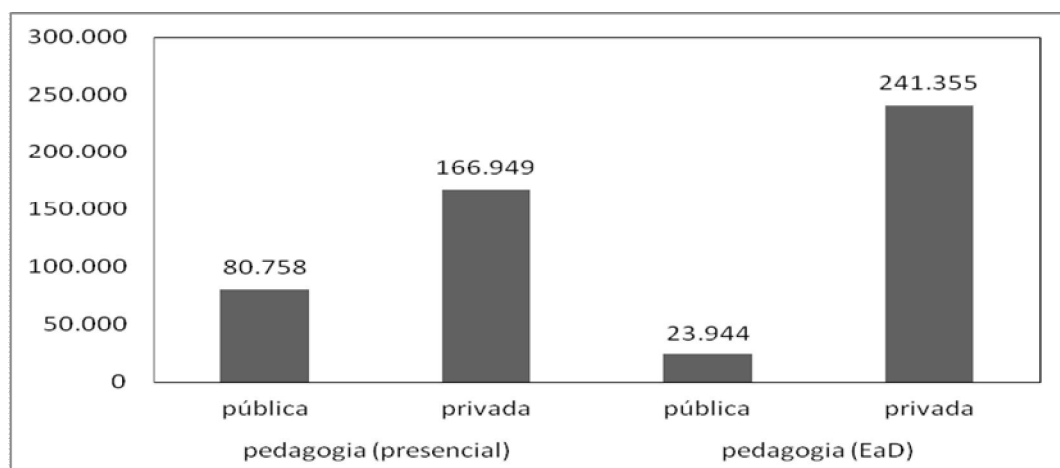
Figura 16 – O montante das matrículas no curso de Pedagogia no Brasil, modalidades presencial e a distância, no período de 2002 a 2009.



Fonte: INEP (2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009).

Ainda sobre o curso de Pedagogia, uma questão importante que não poderia ser deixada sem resposta é justamente equacionar a proporcionalidade e concentração de matrículas entre os setores público e privado. Conforme a Figura 17, no ano de 2009, não obstante o setor privado seja maior nas duas modalidades, na modalidade a distância tal setor ocupou 91% das matrículas, demonstrando assim a pequena fatia ocupada pelo setor público no total das matrículas a distância no curso de Pedagogia.

Figura 17 – Matrículas no curso de Pedagogia no Brasil, setores público e privado, modalidades presencial e a distância, no ano de 2009.



Fonte: INEP (2009).

Uma última discussão pertinente sobre a configuração da educação a distância que os números macro-educacionais permitem, e que também está intrinsecamente relacionada com

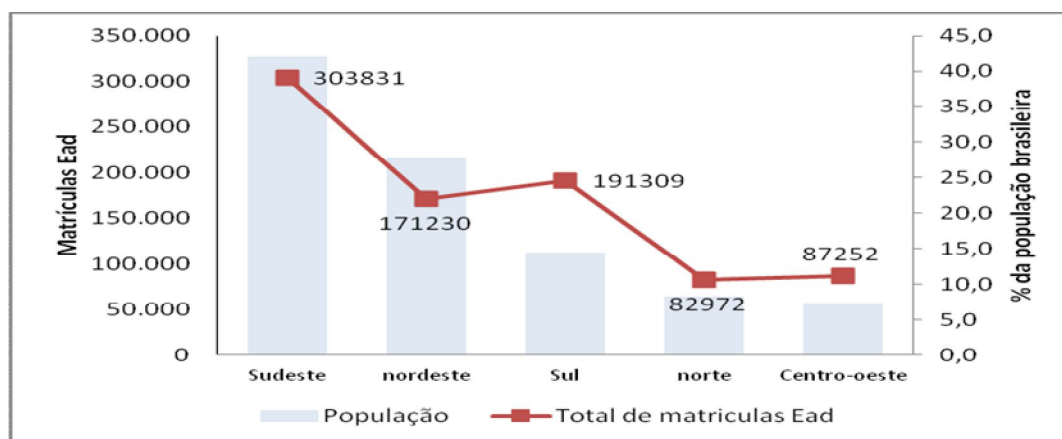
o discurso dominante da democratização, é a dimensão espacial de tal modalidade. É importante ressaltar que uma das partes constituintes deste discurso é a questão da interiorização do acesso ao ensino superior. Com efeito, existe um entendimento que a modalidade a distância permite a equalização de oportunidades e, como consequência, de desenvolvimento, das regiões marginalizadas do Brasil.

Os gráficos das Figuras 18, 19 e 20 apresentam a distribuição das matrículas em cursos de graduação a distância nas cinco regiões do Brasil, assim como a divisão entre os setores público e privado. Conforme pode ser observado na Figura 18, ainda que as proporções das populações das regiões brasileiras sejam significativamente distintas, existe uma concentração das matrículas na região sudeste (36%), que é justamente a mais desenvolvida do país. Outra constatação que pode ser observada na Figura 18 é que a região sul é a segunda com maior número de matrículas na modalidade a distância (22%), em que pese sua população corresponder a 14,5% da população brasileira. De fato, há que se considerar que são nas duas regiões com os maiores Produto Interno Bruto (PIB) que se concentram cerca de 60% das matrículas no ensino superior na modalidade a distância (IBGE, 2011).

Entretanto, um dado interessante que pode ser constatado na Figura 20, que demonstra certa especificidade da política governamental para o setor, é a liderança do número de matrículas no setor público na região nordeste (28,2%), indicando assim um maior esforço de políticas públicas educacionais para tal região. De acordo ainda com os dados da Figura 20, é possível observar que a relação entre a proporção das matrículas no setor público e da população na região norte é próxima do dobro, o que também demonstra certa especificidade da política educacional em priorizar as duas regiões mais pobres do Brasil. No que diz respeito às matrículas do setor privado, a opção pelas regiões mais ricas é nítida, pois 63% das matrículas de tal setor encontram-se nas regiões sul e sudeste, embora seja necessário considerar que a população das duas regiões juntas representam 56,4% da população brasileira.

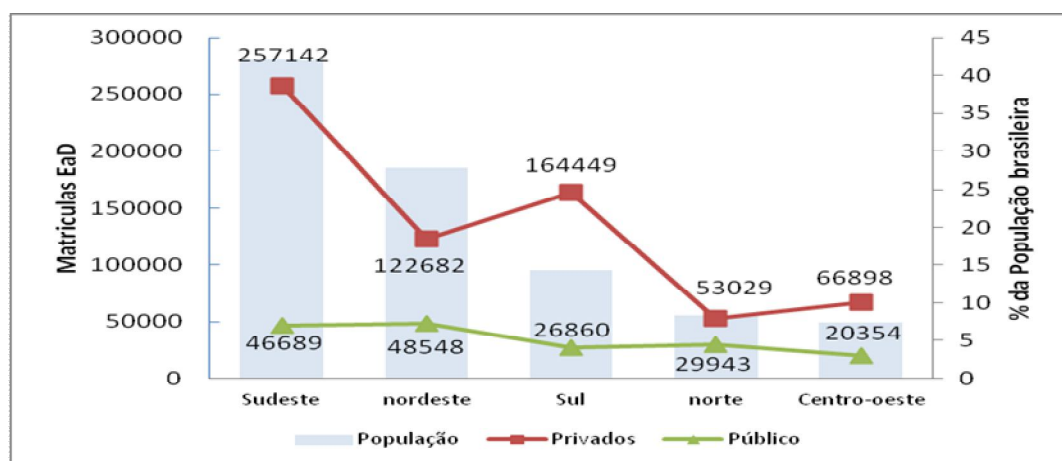
Uma questão que não pretendemos responder é se o Brasil trata as suas regiões de forma equitativa em termos qualitativos. Assim, considerando a relação entre custo/produtividade da educação a distância e do ensino presencial, seria oportuno questionar se a política de educação a distância direcionada para o nordeste ocorre sem prejuízos para a política presencial na mesma região. Esta é uma questão que deixamos como indicação para pesquisas futuras.

Figura 18 – Distribuição das matrículas a distância nas cinco regiões do país, no ano de 2009, em relação ao percentual da população em 2010.



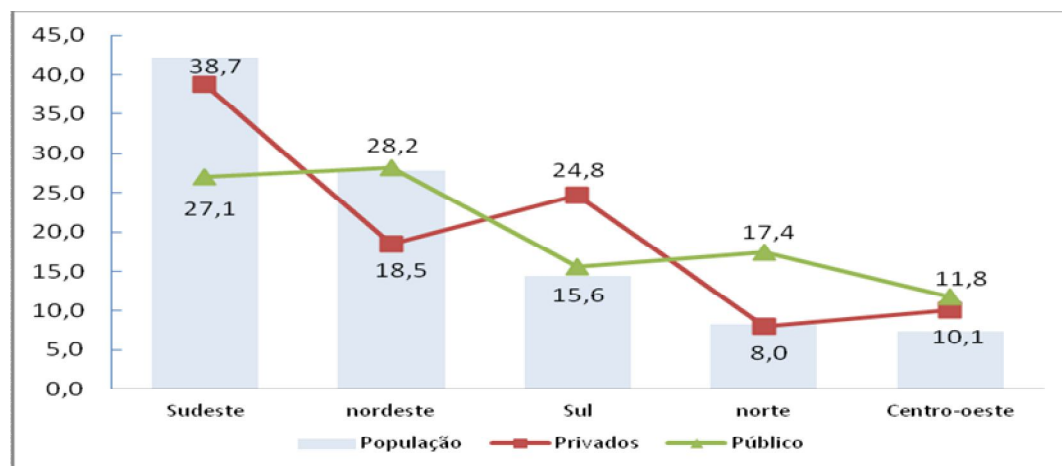
Fonte: Inep(2009); IBGE (2010).

Figura 19 – Distribuição das matrículas a distância dos setores público e privado nas cinco regiões do país, no ano de 2009, em relação ao percentual da população em 2010.



Fonte: Inep(2009); IBGE (2010).

Figura 20 – Distribuição dos percentuais de matrículas a distância do setor público e do setor privado, nas cinco regiões do país, no ano de 2009, em relação ao percentual da população em 2010.



Fonte: Inep (2009). IBGE (2010).

A próxima subseção, seguindo o caminho do abstrato para o concreto, apresenta duas situações particulares, sendo uma localizada no setor público e outra no setor privado. Enquanto nesta subseção buscamos analisar os números macro-educacionais, nosso próximo passo busca olhar o processo de trabalho docente no seio do próprio processo produtivo, tendo como alvo a própria relação educativa a distância, entendendo que é na produção, ou no processo didático, que se encontra a chave do problema.

1.4.1 O processo de trabalho docente a distância: observações e relatos sobre o processo de industrialização e alienação do trabalho.

Assim como uma indústria de um determinado ramo pode se estruturar contendo suas características particulares, seja pela sua política institucional, seja por sua estrutura organizacional, seja ainda pelas condições materiais e pelo microambiente no qual está inserida, mesmo havendo “leis” gerais macro-econômicas e políticas de âmbito universal que determinem sua organização, seguindo a mesma lógica, as formas ou “modelos” de educação a distância variam conforme as condições materiais/tecnológicas e as opções políticas realizadas.

De acordo com a exposição que damos especificamente sobre a política nacional para a educação a distância, as normatizações sobre a educação a distância configuram-se como grilhões frouxos, que possibilitam uma variedade enorme de “modelos” ou formas de

organização do processo de trabalho docente. Entre as principais estruturas das formas possíveis, elegemos como o pilar básico a relação educativa entre professor e aluno. Conforme colocaremos logo a seguir, tal relação é modificada de acordo com os seguintes aspectos: **proporcionalidade de momentos de contato presencial**, ou ainda, *tête-à-tête*, entre o professor e o aluno; **tipos de mídias/materiais didáticos e/ou de tecnologias** de informação e comunicação utilizadas e; o grau de intensificação da **divisão do processo de trabalho docente**, ou simplesmente da mediação enquanto relação social educativa utilizada, que, quando extremada, em última instância significa a alienação completa dos atores envolvidos. Começamos pelo primeiro aspecto, que está intimamente relacionado com os outros dois.

Não obstante na nossa opção de exposição as questões normativas e políticas foram tratadas em pormenores em seção específica, para fazermos a discussão sobre o aspecto espacial da educação a distância é importante considerar que a única obrigatoriedade de momentos presenciais diz respeito às avaliações e aos casos onde existe a necessidade de práticas, como estágios e atividades em laboratórios. Entretanto, em nenhum desses momentos existe a obrigação de acompanhamento *tête-à-tête* do professor, podendo tal relação ser mediatizada por tutores.

Já nesta primeira questão, é possível vislumbrar as consequências de uma fixação de proporcionalidade de momentos presenciais *tête-à-tête* entre professor e aluno. Caso o professor fosse obrigado a estar com os alunos, que seja na proporção de 10% da carga horária de sua disciplina, tal professor teria que necessariamente se deslocar aos polos presenciais, o que de certa forma causaria um maior custo, mas garantiria um contato e interação entre sujeito e objeto. Vale ressaltar que no processo de ensino, como o objeto a ser transformado é a própria subjetividade do aluno, o não contato entre aluno e professor torna a atividade deste extremamente alienada, pois ele não visualiza a transformação do aluno por meio do seu trabalho. O divórcio entre sujeito e objeto, neste caso, é claro.

De acordo com as nossas observações e com os relatos dos professores e tutores entrevistados, enquanto na Universidade Federal Alfa existe uma clara preocupação com os momentos presenciais nos quais participam professor e aluno, na Universidade Privada Beta tal momento não existe. Entretanto, como não existe nenhuma norma institucional na Universidade Federal Alfa sobre a obrigatoriedade de tais momentos, ou seja, de proporcionalidade no total da carga horária, verificamos que não existe um padrão a ser seguidos pelos cursos de graduação a distância, cabendo aos colegiados dos cursos a decisão de aulas presenciais. Assim, enquanto averiguamos que em alguns cursos tais momentos

ocorrem de forma não sistematizada, em outros, existe a opção de haver o mínimo possível de encontros presenciais com o professor responsável pela disciplina. Esta é uma questão de suma importância, pois se relaciona diretamente com a qualidade da relação educativa e com a alienação do professor. Uma simples normatização sobre isto, seja esta nacional ou em nível micro-institucional, provocaria uma profunda alteração nos sistemas de educação a distância em prática.

Entretanto, tendo em vista as possibilidades abertas pelas novas tecnologias, uma questão que deve ser posta é se realmente a presença do professor é necessária em sala de aula, uma vez que tais tecnologias no atual momento histórico possibilitam uma proximidade transacional/comunicacional entre professor e aluno. Neste caso, ressaltamos que existem tecnologias que permitem a comunicação bi-direcional, seja esta de forma síncrona, ou ainda, na mesma dimensão temporal, ou de forma assíncrona, onde a comunicação ocorre com intervalos de tempo variados (PETERS, 2006). Vejamos mais de perto as possibilidades dos dois casos.

No que diz respeito à comunicação síncrona a distância, realizada por meio de telefone, chat, web-conferência, vídeo-conferência³⁵, ou ainda, pela integração dessas tecnologias, a principal questão a ser equacionada na interação entre professor e aluno é o número de alunos com os quais o professor está se comunicando e vice-versa. Neste caso, assim como a quantidade de alunos dentro da sala de aula interfere na qualidade da interação entre professor e aluno, ainda que as tecnologias permitam uma comunicação ótima, quanto maior o número de alunos, menor é a qualidade da interação e, por decorrência, da relação educativa entre professor e aluno.

É importante ressaltar que quando não existe interação, dada a quantidade vultosa de participantes, a possibilidade de sincronia perde a sua essência. Neste caso, para o aluno, seria até mesmo mais interessante a aula ser totalmente objetivada, pois dessa forma ele poderia assistir no momento que achasse mais propício. Ainda neste último caso, a objetivação do trabalho significa a própria materialização do trabalho docente, que em última análise, traduz-se na objetivação da subjetividade, imagem e voz do professor. Embora pontuamos linhas abaixo sobre a divisão do trabalho, importante ressaltar que nesta forma de objetivação, a própria substituição da imagem e voz do professor por atores é uma possibilidade real e existente, cabendo ao professor apenas o planejamento ou sistematização de um roteiro a ser seguido.

³⁵ A diferença entre web-conferência e vídeo conferência é que enquanto a primeira utiliza a internet como meio de transmissão, a segunda utiliza a tecnologia de satélite.

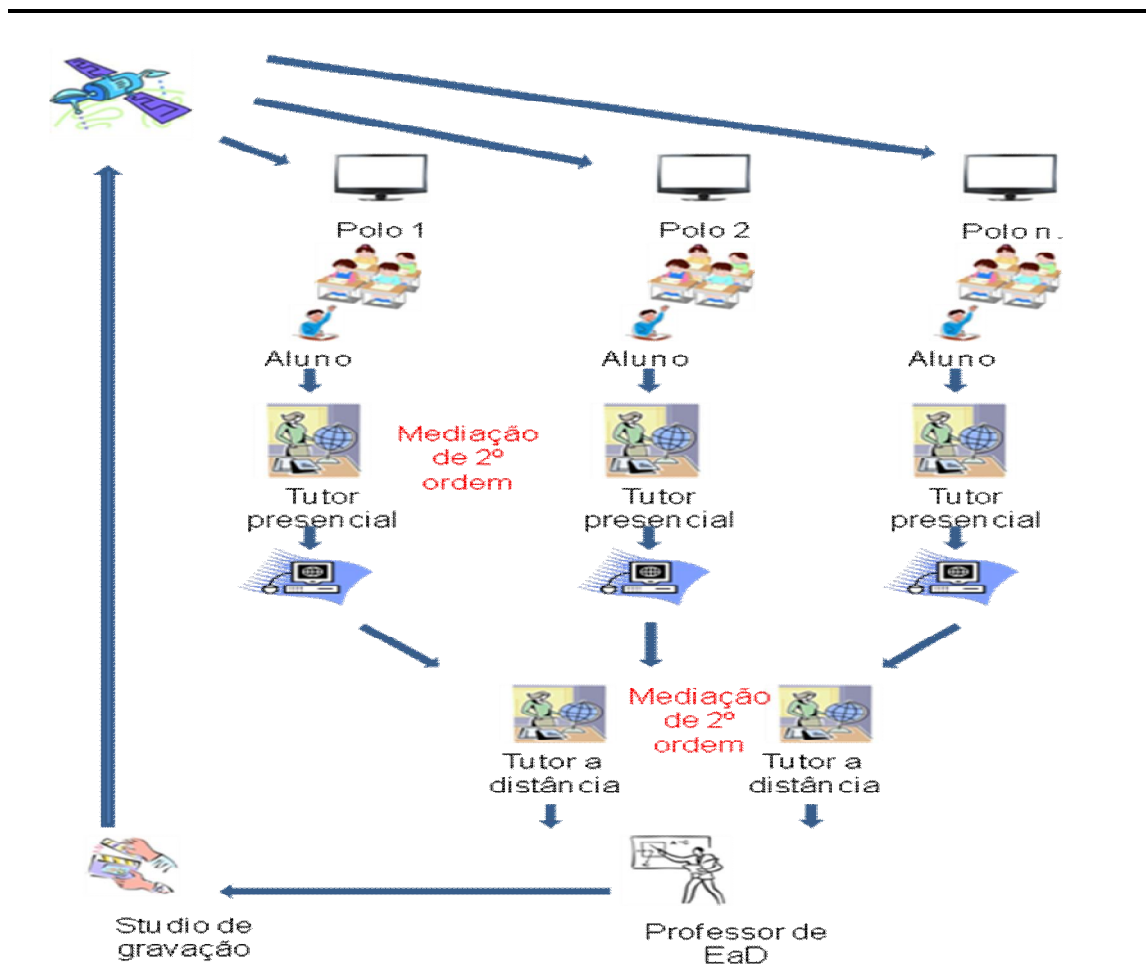
De acordo com os casos observados nas Universidades Alfa e Beta, enquanto a segunda utiliza um alto nível de tecnologia, esta baseada na transmissão via satélite, possibilitando assim uma amplificação desmesurada do professor, a tecnologia utilizada pela Universidade Federal Alfa é baseada na transmissão da comunicação via internet, sendo esta extremamente limitada em relação à tecnologia via satélite. Vejamos os dois casos de forma pormenorizada.

Na Universidade Federal Alfa, o sistema de conferência síncrono é ainda extremamente precário. Baseada na transmissão via internet, a utilização de web-conferência limita o número de usuários. Outra questão é a própria condição da conexão entre matriz e polos. Ainda que exista uma boa condição na primeira, a conexão nos polos ainda se apresenta com baixa qualidade para uma comunicação de qualidade via internet.

Conforme os fatos averiguados, de forma geral podemos dizer que tal comunicação na Universidade Federal Alfa vem sendo realizada de forma experimental e não sistematizada. O improviso e a criatividade parecem ser constantemente utilizados. Quase não existe ensino simultâneo via internet para várias turmas/polos. A principal forma de utilização da web-conferência tem sido a conexão direta dos alunos com o professor. Conforme já dissemos, neste caso a regra da boa comunicação é a quantidade de alunos. Entretanto, observamos que existem casos onde os alunos assistem a web-conferência em seus respectivos polos, em uma sala de aula, na qual é projetada a imagem do computador contendo o professor e o tutor presencial fica responsável pela mediação entre este e os alunos. Observamos também que em alguns casos a conexão é estabelecida com mais de uma turma/polo. Contudo, tendo em vista as condições de conexão dos polos, este caso tem sido a exceção. Conforme colocamos nas linhas a seguir, neste último caso a relação educativa é mediada pelo tutor presencial.

No caso da comunicação via satélite, o professor transmite uma aula para um número quase ilimitado de polos presenciais. Conforme averiguamos com o entrevistado 1 (E1), este professor ministrava aula para cerca de 50 polos de forma simultânea. No que diz respeito à comunicação, tendo em vista que um sistema de comunicação via satélite é unidirecional, a comunicação dos polos e/ou alunos para com o professor se realiza por meio da complementação da internet. Para se comunicar com o professor o aluno necessariamente deve se reportar para o tutor presencial, e este, por meio da internet, com o tutor a distância, localizado em sala ao lado da qual o professor está transmitindo a aula, para que, em seguida, a pergunta seja colocada em uma tela para que o professor possa responder. Dizer que existe interatividade neste caso, tendo em vista a quantidade de alunos e as mediações postas em movimento, é, sem dúvida, algo questionável. A Figura 21 sistematiza tal procedimento.

Figura 21 – O processo de ensino e as mediações na Universidade Privada Beta.



Fonte: Elaboração nossa.

De acordo com as colocações feitas acima, no sistema via satélite, que em tese seria o mais avançado em termos de produção, a desmensuração do número de polos e alunos, para os quais um único professor ministra aula, só pode funcionar por meio de uma sistemática mediação na comunicação “síncrona” entre professor e aluno. Antes de adentrarmos nesta última questão, que se refere justamente ao terceiro aspecto por nós apontado sobre a determinação da relação educativa entre professor e aluno, qual seja, a **divisão do processo de trabalho docente**, é importante também considerar a comunicação assíncrona entre professores e alunos, ou seja, aquela realizada por meio de fóruns, e-mails e/ou ambientes virtuais de aprendizagem. Vejamos os relatos dos dois tutores a distância entrevistados, sendo o primeiro da Universidade Federal Alfa e o segundo da Universidade Privada Beta sobre a comunicação entre professor e aluno:

Entrevistador: Como você vê o contato do professor com o aluno no ambiente? Ele responde e-mail ou existe uma mediação entre o professor e o aluno?

Entrevistado: Olha, na maioria das vezes o tutor acaba fazendo essa interligação com os professores, tem professor que tem perfil de acompanhar mais de perto, outros professores não, mas na maioria das vezes é o tutor que tem esse papel mais de contato com os alunos (E4).

Entrevistador: O professor responde e-mail para os alunos?

Entrevistado: Não. A interação do aluno com o professor é via moodle via tutor a distância. As dúvidas não vão para o professor. Eles não entram em contato direto com o professor, não existe o e-mail do professor no moodle. É o tutor a distância via moodle (E2).

Conforme pôde ser observado, em nenhum dos casos os professores estabelecem sistematicamente contato direto com o aluno, salvo as exceções da Universidade Federal Alfa. Uma informação importante a saber seria qual é a qualidade/periodicidade da comunicação entre o professor e os tutores, uma vez que, conforme vimos, a comunicação entre professor e aluno é precária e, em muitos casos, inexistente. Vejamos os relatos dos tutores a distância das duas Universidades, sendo o primeiro a relatar da Universidade Federal Alfa e o segundo da Universidade Privada Beta:

Entrevistador: Como é o seu contato com os professores especialistas das disciplinas? Existem reuniões sistematizadas, reuniões para discutir o conteúdo da disciplina?

Entrevistado: Então, nós temos as reuniões iniciais de cada disciplina, onde cada professor coloca os objetivos, o que ele espera da disciplina e a dinâmica que vai tocar a disciplina, e depois no decorrer da disciplina algumas reuniões com cada professor, aí verificando as necessidades dos tutores se precisarem tirar uma dúvida específica, ou os próprios professores eles podem marcar essas reuniões, mas o contato maior é por meio de mensagem eletrônica, e-mail (E4).

Entrevistador: Como é o seu contato com os professores da disciplina? Existem reuniões sistematizadas?

Entrevistado: Não, não tem quase contato nenhum com os professores da disciplina. Eles não repassam nada para a gente. A única coisa que eles passam são os gabaritos das provas e dos desafios de aprendizagem. Eu estou lá desde novembro de 2010 e teve uma exceção, uma professora que fez uma reunião com todos os tutores a distância e explicou o conteúdo da disciplina e como deveriam ser feitas as atividades e correções. Mas isso foi somente um caso, uma exceção (E2).

Mais uma vez é possível averiguar a não sistematização, neste caso de reuniões e encontros entre professores e tutores. Importante notar que enquanto na Universidade Federal Alfa tal contato existe, ainda que não de forma sistematizada, na Universidade Privada Beta a

materialização dos gabaritos parece ser a substituição das orientações do professor para a condução da disciplina. Esta questão é de suma importância, pois aponta para uma das principais atividades, em termos de ocupação de tempo, dos tutores a distância. Vejamos o relato do tutor a distância da Universidade Privada Beta entrevistado:

Entrevistador: Sobre o processo de trabalho docente, quais são as principais atividades de ensino que desenvolve, e quais as atividades que mais ocupam o seu tempo de trabalho?

Entrevistado: No caso o professor tutor a distância da Universidade Privada BETA, os únicos dois trabalhos que eles têm é corrigir as provas dos alunos, de todas as disciplinas, e mais os desafios de aprendizagem, sendo que estes desafios geralmente são feitos em grupos de cinco a seis alunos, postado no ambiente moodle. É um trabalho de acordo com cada disciplina. É um trabalho longo, onde temos que ver se não há plágio ou cópia de outros grupos, depois lançamos as notas no sistema. Essas são as duas principais atividades que fazemos: corrigir provas e desafios. A nota da prova é só postada e não há feedback para o aluno. Para os trabalhos, os desafios de aprendizagem, há um feedback padrão, não específico para cada situação, um feedback padrão desenvolvido pela coordenação de curso. Por exemplo: A nota máxima do desafio é 1,5. Se o aluno tirou zero, enviamos um feedback dizendo que o trabalho “não está de acordo” ou que é “plágio”, conforme a situação. Se for semi-plágio, sua nota será de 0,5 a 1,0 um ponto. Se a nota for de 1 a 1,5, dá só parabéns/ótimo, dizendo que o trabalho estava o esperado pelo professor. Não há feedback dizendo onde ele errou, onde devia melhorar, ou mostrado os sites de onde copiou, isto não acontece (E2).

Vejamos esta mesma questão na Universidade Federal Alfa:

Entrevistador: Bom. Quais são as principais atividades de ensino e quais as atividades que mais ocupam o seu tempo?

Entrevistado: De ensino são mais de orientação quanto a alguma dúvida quanto ao conteúdo, mais é tira dúvidas mesmo e correção das atividades. Essas são as gerais de ensino. O que toma mais tempo é a correção das atividades (E4).

De acordo com os relatos dos entrevistados, a principal atividade ou função do tutor a distância é a correção de atividades. Um fato importante observado nos relatos, é que enquanto na Universidade Federal Alfa alguns professores corrigem as provas presenciais, cabendo ao tutor a correção apenas das atividades a distância, na Universidade Privada Beta, o professor não corrige nenhum tipo de prova ou atividade, estando assim, completamente alienado em seu trabalho. Neste último caso, o próprio número de alunos impossibilita tal trabalho. Temos então a clara e nítida divisão entre processos de ensino e processos de aprendizagem.

A Tabela 3 expõe as repostas dos tutores quando abordados da seguinte forma: Em termos de ocupação de tempo, quais são as três principais atividades que desenvolvem como tutores a distância:

Tabela 3 – Principais atividades em termos de ocupação de tempo dos tutores a distância da Universidade Federal Alfa e Universidade Privada Beta

Atividades desenvolvidas	1ª Atividade		2ª Atividade		3ª Atividade	
	Privado	Pública	Privado	Pública	Privado	Pública
Atender os alunos	73,64%	37,50%	20,91%	31,25%	13,64%	34,38%
Corrigir prova e atividade	12,73%	46,88%	46,36%	43,75%	32,73%	12,50%
Mediação	5,45%	0,00%	11,82%	0,00%	11,82%	0,00%
Chats	0,00%	6,25%	0,00%	3,13%	0,00%	15,63%
Lançamento de notas	0,91%	0,00%	1,82%	12,50%	15,45%	9,38%
Postagens de materiais no Ambiente virtual	0,91%	0,00%	2,73%	0,00%	---	---
Orientação TCC	0,91%	0,00%	1,82%	0,00%	3,64%	0,00%
Outros	3,64%	6,25%	12,73%	6,25%	18,18%	18,75%

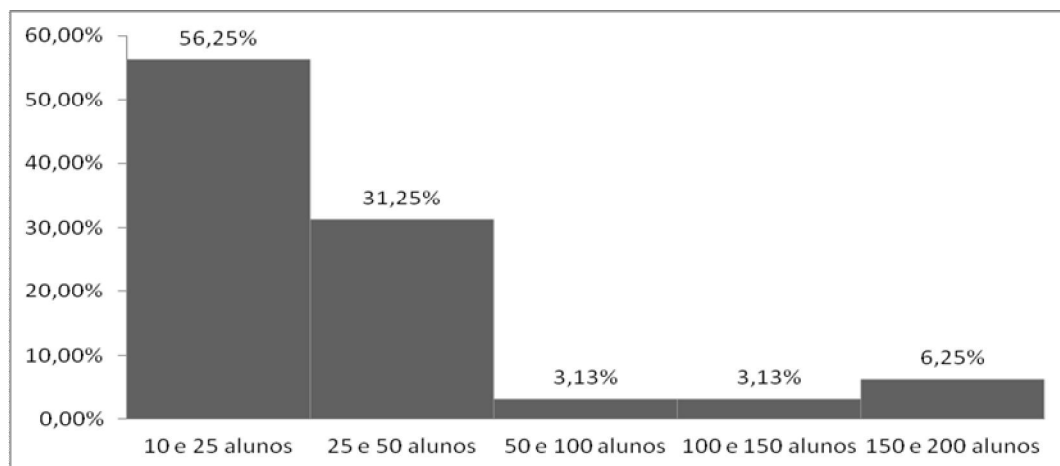
Fonte: Elaboração nossa.

De acordo com a Tabela 3, nas duas Universidades a correção das atividades e provas aparecem no ranking das principais atividades desenvolvidas pelos tutores a distância, confirmando assim os relatos feitos nas entrevistas. Um fato que chama a atenção é referente ao chat ou bate-papo. Enquanto na Universidade Privada Beta os números apontam para a não existência de tal mecanismo de interação entre aluno e tutor a distância, na Universidade Federal Alfa tal atividade aparece como uma das mais desenvolvidas. A não utilização de chats e fóruns de discussão também foi relatada pelo tutor entrevista: “A universidade Beta não utiliza fórum e chats” (E2).

Uma das questões mais importantes e reveladoras do processo de intensificação do trabalho, este possível por falta de normas rígidas e fiscalização, diz respeito à quantidade de alunos por tutor. Esta questão, que é em verdade um indicador objetivo, é de extrema importância, e conforme expomos na seção específica sobre política, não tem sido considerada com a devida atenção. Conforme os gráficos das Figuras 22 e 23, não obstante o tutor da Universidade Federal seja contratado por 20 horas e os tutores da Universidade Privada Beta entrevistados por 40 horas, existe uma diferença significativa no número de alunos por tutor a distância. Tal diferença pode ser vista na média das classes. Enquanto a Universidade Federal apresentou uma média de 38 alunos/tutor, de acordo com as respostas

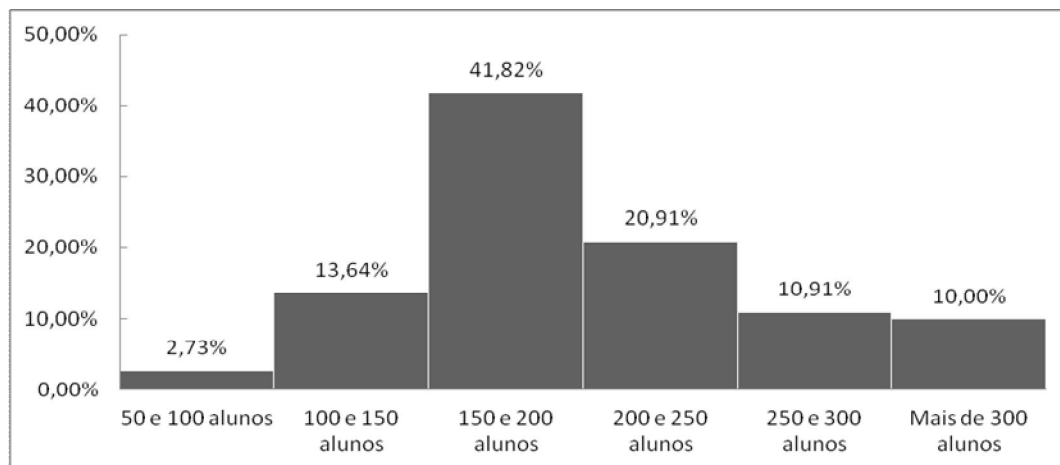
dos tutores a distância, na Universidade Privada Beta, tal relação, também de acordo com as respostas dos tutores a distância, obteve a marca de 199 alunos por tutor.

Figura 22 – Relação de alunos por tutores a distância na Universidade Federal Alfa



Fonte: Elaboração nossa.

Figura 23 – Relação de alunos por tutores a distância na Universidade Privada Beta



Fonte: Elaboração nossa.

No que diz respeito às condições de trabalho e à remuneração dos tutores em pauta, os setores público e privado investigados também apresentaram diferenças significativas. Enquanto na Universidade Federal Alfa as condições de trabalho apresentaram-se de forma extremamente precária, sendo tal precariedade visualizada tanto no tipo de contrato quanto no espaço físico e nos instrumentos de trabalho, já a Universidade Privada Beta, não obstante em

tal Universidade tais problemas não existam, a insegurança apontada pelos entrevistados parece ser um espectro constante para os atores em questões.

Na Universidade Federal Alfa, de acordo com os questionários aplicados, 93% responderam que utilizam recursos e instrumentos próprios para trabalhar, como computadores e impressoras. O próprio espaço físico de trabalhado não é garantido pela instituição, levando os tutores a trabalharem em suas respectivas casas. Sobre a remuneração e o contrato de trabalho, a incerteza e a precariedade é nítida, pois a remuneração é uma bolsa no valor de 765,00 reais, ou seja, não existe nenhum tipo de direito trabalhista.

Já a Universidade Privada Beta, a insegurança parece ser fruto da própria oscilação do mercado, por um lado, e por outro, da falta de rigidez na normatização e fiscalização da instituição. O relato do tutor entrevistado é revelador:

Entrevistador. Você se sente seguro no seu trabalho?

Entrevistado: De jeito nenhum. Não me sinto segura como nunca me senti desde que eu entrei. Conheço um pouco da política das universidades privadas, e como a gente sabe que o MEC estaria passando no final do ano passado, por isso teve muitas contratações de professores tutores. Eles queriam professores mestrados ou mestres. Contrataram. Agora, cerca de 15 dias atrás eles demitiram mais de 50 professores-tutores. Com isso, se antes a gente tinha cerca de 100 a 150 alunos para cuidar, agora já nos foi avisado que vamos cuidar de mais de 300 alunos.

Entrevistador: Existiu alguma justificativa para isto?

Entrevistado: Nos foi passado que a instituição comprou uma outra instituição que não deu muito lucro e que por isto as ações na bolsa caíram. Também avisaram que a partir do ano que vem haverá novas demissões (E2, em anexo).

Tendo em vista que somente a partir da consideração sobre a **divisão hierárquica de trabalho** estabelecida entre professor, tutor e aluno que a ponderação sobre os aspectos **presencialidade** e **tecnologia** constituem, de forma integrada, a determinação sobre a qualidade da relação educativa, podendo esta ser total ou parcialmente alienada, faz-se necessário algumas considerações sobre as constatações observadas no campo empírico.

Começando pela Universidade Privada Beta, o primeiro indício de uma intensificação da divisão do processo de trabalho docente está na própria forma de transmissão das teleaulas. Conforme pode ser visualizado na Figura 21, a relação educativa entre professor e aluno é mediatizada por dois atores, quais sejam, o tutor presencial e o tutor a distância, sendo tal forma de operar o sistema, decorrência necessária da quantidade de polos e alunos para os quais o professor ministra sua aula.

Se consideramos que a principal característica da produção industrial no que diz respeito ao processo de trabalho é o não controle do ritmo da produção, sendo o trabalhador

um apêndice da máquina (MARX, 2006), o que seria o tutor presencial, se não um apêndice da aula transmitida? Neste caso, a analogia como uma esteira rolante típica do fordismo é possível, pois o tutor presencial não controla o ritmo da aula via satélite, tendo que se adaptar conforme a sequência de imagens e sons transmitidos.

Outra consideração importante é no mecanismo de comunicação entre o polo e o professor durante as aulas. Se considerarmos que uma das características do toyotismo é o chamado Círculo de Controle de Qualidade, no qual o trabalhador é “empoderado” para resolver problemas durante o processo produtivo (ANTUNES, 2006), uma vez que as dúvidas passam por duas pessoas antes de chegar ao professor, o próprio sistema cria mecanismo para que o “problema” possa ser resolvido sem o professor, evitando assim a criação de gargalos. Mas a questão da interatividade via satélite e internet na universidade em questão é mais seria do que parece. Vejamos o relato do tutor entrevistado, uma vez que este costuma fazer a chamada mediação:

Agora, existe uma especificidade. Existem aulas de sábado. Nós temos aulas de sábado de manhã e de sábado à tarde. As aulas do sábado a tarde são gravadas, o professor não está ao vivo. A mesma aula de sábado de manhã é transmitida no sábado a tarde. Enquanto quando a gente recebe a questão, temos que fingir que passamos para o professor e que ele está muito apertado com muitas questões, e que vai responder depois (E2, em anexo).

Vejamos a impressão do professor sobre a gravação da aulas e sobre seu direito autoral:

Entrevistador: As tele-aulas são gravadas?

Entrevistado: São transmitidas ao vivo e gravadas.

Entrevistador: Como é o seu direito autoral sobre essas aulas?

Entrevistado: Nós acabamos assinando um contrato onde nós cedemos todos os nossos direitos, o que representa até uma certa angustia, porque alguns já começam a anunciar uma tendência de telecurso de terceiro grau, o que eu acredito que não esteja muito distante da realidade (E1, em anexo).

Mas o processo de alienação, de divórcio, seja do produto do trabalho do professor, seja principalmente na relação educativa, somente é completado quando consideramos a divisão entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem. Assim, uma vez que tal professor não corrige as atividades e as provas, não responde e-mail para alunos e é mediado na transmissão de suas aulas, podemos dizer que a **não presencialidade** (proporção de contato *tête-à-tête* entre professor e aluno), o **alto grau de tecnologia instrumentalizada** para a geração de economias de escala e o **grau de divisão do trabalho docente**, configuram uma relação educativa extremamente alienada.

No que diz respeito à Universidade Federal Alfa, a ponderação sobre os três aspectos por nós apontados constituem uma forma parcial de alienação. A própria divisão do trabalho parece ser ainda parcial, uma vez que o professor, em alguns casos, ainda é o responsável pelas correções das provas, conseguindo assim, por meio da visualização das impressões feitas pelos alunos nas avaliações, refletir com base objetiva sobre as suas práticas. A mesma coisa podemos dizer sobre os momentos presenciais com os alunos. Embora a tecnologia utilizada seja menos avançada que na Universidade Privada Beta, a participação do professor e o contato com os alunos via ambiente virtual de aprendizagem, possibilitam a esse ator interagir com os alunos.

A questão principal nesse caso empírico é o número de polos e alunos, assim como a definição da carga horária do professor com a instituição. Conforme colocamos na seção sobre política, o pagamento de bolsas para esse profissional e a não computação da carga horária dada na instituição, não obstante existam professores concursados que esta situação não se aplica, é o principal gargalo do setor público, pois intensifica o trabalho do professor, sendo não por acaso, conforme o relato do tutor entrevistado, a relação educativa também mediatizada e precarizada.

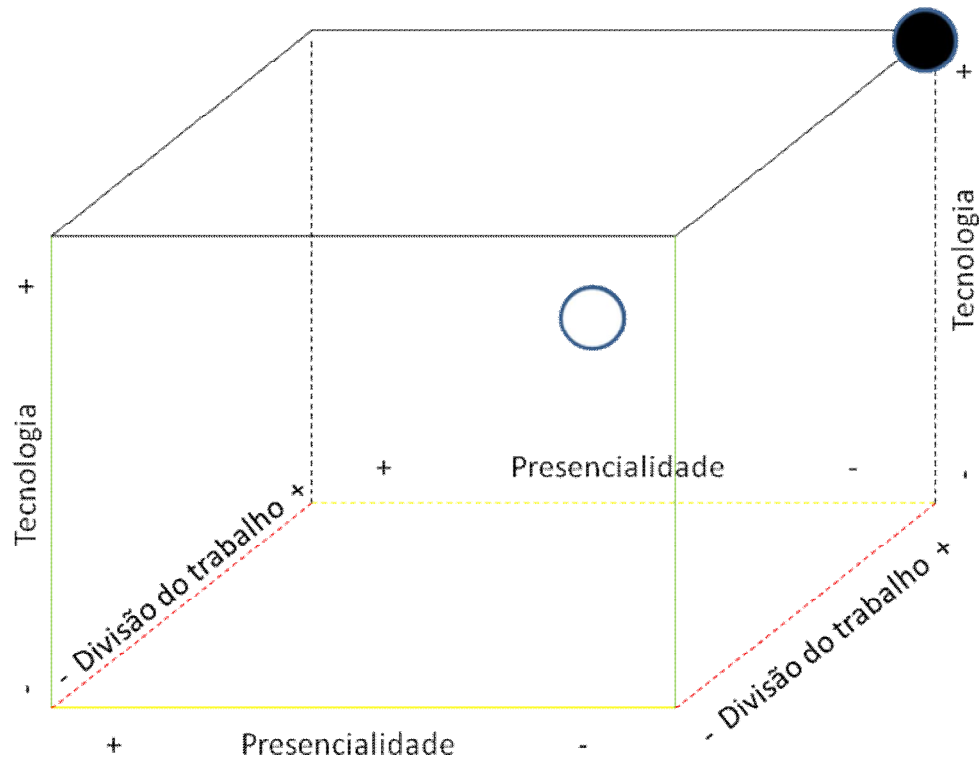
Assim, os três aspectos por nós apresentados, quais sejam, **a questão da presencialidade, o tipo e a instrumentalização dada à tecnologia, e a divisão do trabalho docente**, juntos e nas ponderações econômica e politicamente determinadas conforme os fins e objetivos perseguidos, configuram a qualidade da relação educativa e o seu grau de alienação. A Figura 24 (p. 245) resume as possibilidades de interação dos três aspectos apontados.

Conforme o esquema exposto na Figura 24, ainda que o mesmo não passe de uma simplificação da realidade, pois apenas considera os três aspectos por nós elencados, é possível visualizar, de acordo com os eixos propostos, que o aspecto determinante ou fundante da configuração da relação educativa é o grau de divisão do trabalho, e não a tecnologia, conforme uma leitura imediata pode proporcionar. Vejamos os dois casos estudados a partir do esquema proposto, nos quais tal afirmativa é vista concretamente.

Na Universidade Privada Beta, vimos que a questão da presencialidade do professor frente aos alunos não existe, sendo o curso totalmente a distância. Considerando tal aspecto, a Universidade em questão encontra-se na extrema direita no eixo horizontal. No aspecto referente à tecnologia, representado no eixo vertical, vimos que tal Universidade utiliza recursos altamente produtivos, como a transmissão via satélite. Já no aspecto da divisão do trabalho, este representado no eixo de profundidade, também vimos o alto grau de divisão do

trabalho utilizado. O encontro das três posições está representado no esquema pelo círculo preto.

Figura 24 – Determinações tridimensionais na relação educativa



Fonte: Elaboração nossa.

Considerando que na Universidade Privada Beta não existe momentos *tête-à-tête* entre professor e aluno, mas que o grau de tecnologia permite uma não distância transacional/comunicacional entre eles, poderíamos perguntar: qual é a determinação da nossa afirmação, qual seja, que em tal universidade a relação educativa é extremamente alienada? A única resposta possível é justamente a divisão ou implosão do próprio trabalho docente, cujo objetivo é alcançar economias de escala por meio do aumento da quantidade de alunos/turmas por professor. Como podemos observar, não é a distância nem a tecnologia que proporciona a alienação do professor, mas a busca por maior produtividade, realizada em última instância pela divisão hierárquica do trabalho. Vale ressaltar que as possibilidades de comunicação a distância entre professor e aluno existem. Com efeito, é na mediação de tal relação que o processo de alienação e de estruturação hierárquica está fundado.

Vejamos agora um caso hipotético. Podemos imaginar um cenário no qual não existe presencialidade na relação entre professor e aluno, e a tecnologia utilizada é extremamente baixa. Tal cenário nos reportaria à primeira onda da educação a distância, qual seja, o ensino por correspondência. Neste cenário, teríamos ainda duas possibilidades extremas: um alto grau de divisão de trabalho, ou na outra extremidade, o trabalho docente não mediado por outros atores. Na primeira cena, o professor entraria em contato com os alunos por meio de cartas, corrigiria as lições e provas, enfim, estabeleceria uma relação educativa, ainda que precária dada as possibilidades da tecnologia. Evidente que para isto ele não poderia ter muitos alunos. Na outra cena, considerando agora um alto grau de divisão do trabalho, de hierarquia entre planejamento e execução, o professor não mais corrigiria lições e provas. Para isto, seria possível contratar pessoas com baixa qualificação e, inclusive, pagar por “peças”, conforme nossa exposição sobre a era da correspondência. É evidente que neste caso o professor já não conhece o resultado final do seu trabalho, estando assim alienado no processo. Assim, mais uma vez podemos afirmar que não é a tecnologia nem a distância os responsáveis pela alienação da relação educativa, mas sim a divisão do trabalho.

No caso da Universidade Federal Alfa, tendo em vista os três aspectos em pautas a respeito da determinação da relação educativa, considerando que em tal universidade ainda que não de forma sistematizada existam momentos presenciais ou *tête-à-tête* entre professor e aluno, que o tipo de tecnologia não proporciona o máximo de produtividade, como aulas simultâneas para várias turmas, e que o grau de divisão do trabalho também não se encontra no extremo, uma vez que os professores são responsáveis pela correção de provas, respondem e-mail, e interagem com alunos, podemos afirmar que em tal universidade existe uma relação educativa efetiva, ainda que parcial, entre professor e aluno. Na Figura 24, a intersecção das três dimensões, na Universidade Federal Alfa está representada no círculo branco.

Para encerrar esta terceira parte, cujo objetivo foi demonstrar as determinações na organização do processo de trabalho docente, lançamos mão de um breve ensaio sobre a relação entre a produtividade da educação a distância e os impactos sobre o mundo do trabalho. Trate-se de um ensaio hipotético, mas que acreditamos ajudar a entender a relação entre educação, trabalho, capital e Estado.

2. Ensaio sobre a influência do baixo preço da educação sobre o lucro do capital

A relação entre capital, trabalho e educação é de suma importância para a manutenção do metabolismo social vigente. Conforme apontamos na primeira parte deste trabalho, na

subseção 6, denominada “Educação, trabalho e capital”, a educação cumpre funções vitais para a valorização do valor, seja enquanto espaço de circulação e realização do mesmo, seja ainda pela conformação social realizada pela interiorização de valores e habilidades necessárias para a reprodução do capital, este não apenas entendido em seu aspecto material, mas principalmente como relação social de usurpação de sobretrabalho e poder decisório fundamentado em uma complexa divisão social e hierárquica de trabalho. Também apontamos que a contradição de tal processo é que a transmissão do conhecimento pode vir a ser um elemento importante na conscientização dos indivíduos, sendo assim, um baluarte na busca pela emancipação social. As considerações que temos a fazer nesta seção são reflexões sobre o impacto da educação a distância, por um lado, e por outro, do processo de ampliação das fronteiras educacionais desencadeadas pelo processo de Bolonha, no valor social do trabalho, ou simplesmente na remuneração da classe trabalhadora. Para isto, faremos uma breve incursão ao dilema vivido por David Ricardo a respeito da distribuição da renda entre as classes dos capitalistas industriais/comerciantes, dos trabalhadores e dos proprietários de terra, para que, em seguida, a partir do raciocínio lógico-dedutivo, seja estabelecida a conexão das contribuições de Ricardo com as nossas reflexões sobre a relação entre educação e lucro do capital.

David Ricardo (1996) pode ser considerado um clássico não apenas pelas suas teorias sobre economia política, mas principalmente pelo fato de expressar as ideias e a agitação política de seu tempo. Observador das lutas de classes de seu contexto, Ricardo percebeu que existia um conflito na distribuição da riqueza produzida entre as classes sociais, principalmente entre os proprietários de terra e a burguesia industrial. No contexto em que escreveu, o protecionismo e a intervenção política na economia não tinham sido completamente abolidos. Teórico do liberalismo, Ricardo fez duras críticas à intervenção do Estado na economia, defendendo a liberdade comercial como fundamental para o desenvolvimento econômico das nações.

Um importante dilema vivido por Ricardo foi a Leis dos Cereais. Tais leis proibiam a importação de trigo, no caso pela Grã-Bretanha, se o preço fosse menor que um determinado limite politicamente imposto. Vale lembrar que naquele contexto o processo de cercamento das terras livres e a produção em vias de mecanização da agricultura contribuíram sistematicamente para o crescimento da população urbana, o que proporcionou um exército de trabalhadores para o setor industrial em ascensão que, necessariamente, precisava ser alimentado. O crescimento vultoso da classe trabalhadora urbana e a produção limitada da agricultura influenciaram diretamente o pensamento naquele contexto, levando inclusive

Thomas Malthus a escrever o seu famoso e sombrio ensaio sobre a população. Para este pensador, enquanto a população crescia em uma progressão geométrica, a produção de alimentos crescia em uma progressão aritmética, estando assim uma parte da humanidade condenada a morrer de fome. Assim, as Leis dos Cereais apontava para a seguinte contradição: uma população necessitando de alimentos mais baratos por um lado, e por outro a proteção dos produtores de alimentos frente à concorrência externa por meio de medidas políticas. De acordo com Singer:

O pano de fundo da controvérsia era a forte queda da margem de lucros da indústria algodoeira. Entre 1784 e 1812, o preço do fio de algodão tinha caído 77% [...] enquanto o preço da libra de algodão diminuiu apenas 25% [...]. Nos anos seguintes esse movimento continuou, estreitando ainda mais a margem entre o preço do produto final e o custo da matéria-prima. Obviamente uma forma de preservar o lucro era cortar os salários [...]. Mas havia um limite fisiológico para tais reduções, a não ser que os trabalhadores fossem realmente morrer de fome, como obviamente aconteceu com 500 mil tecelões manuais. Somente se os custos de vida caíssem poderiam os salários cair além desse ponto (SINGER, 1996, p. XV).

É a partir disto que Ricardo percebeu que a proteção da classe dos proprietários de terras e arrendatários contra a concorrência internacional impactava diretamente no lucro dos capitalistas, e como eram esses os responsáveis pelo desenvolvimento econômico, tal impacto se dava na própria dinâmica da produção de riqueza no país. Somente com a liberalização econômica, logo, a diminuição do preço dos cereais, aumentaria os lucros do capital, pois possibilitaria a diminuição dos salários.

Cerca de meio século depois das considerações de Ricardo sobre o valor do salário, para o qual tenderia sempre ao nível de subsistência, Marx (1980a), ao desenvolver sua teoria do valor trabalho baseando-se em grande parte nas contribuições de Ricardo, expôs que, além disso, a classe trabalhadora para desenvolver sua força de trabalho também deveria gastar uma quantidade de seu salário em sua instrução, sendo o valor social do trabalho, ou sua expressão no preço médio do salário, determinado pelo mínimo de subsistência e os gastos com a instrução. É neste ponto que advogamos que a produtividade da educação a distância tem um papel estratégico, de longo prazo, para o aumento do lucro do capital, pois uma vez que o valor de uma mercadoria está diretamente relacionado com a quantidade de trabalho e inversamente com a produtividade do mesmo, sendo mais produtiva, tal forma de organização do processo de trabalho docente contribui para uma formação mais barata, logo, abre a possibilidade de diminuição do salário, ou melhor, do valor social do trabalho.

Outro fato importante para o qual as lições de Ricardo sobre a relação entre o liberalismo econômico e o lucro do capital aplicam-se perfeitamente é o atual esforço europeu em constituir o denominado Espaço Europeu do Ensino Superior. Iniciada formalmente em 1998 em Sorbonne, a discussão sobre a criação de uma zona educacional livre de grilhões políticos e disfunções burocráticas, fundamenta-se no discurso ideal de uma Europa do saber, na qual a circulação do conhecimento não poderia estar presa a nenhum tipo de grilhão.

De acordo com a Declaração conjunta de Sorbonne (1998), assinada pelos ministros responsáveis pelo Ensino Superior na Alemanha, França, Itália e Reino Unido, a criação de um espaço livre educacional na Europa, para além de promover a mobilidade e a autonomia dos estudantes, assim como a “empregabilidade” destes, e, não menos importante, a chamada atualização da educação de acordo com as novas demandas educacionais do novo milênio, é um fator de competitividade do bloco europeu frente aos desafios econômicos da contemporaneidade. As principais diretrizes apresentadas pela Declaração de Sorbonne podem assim ser resumidas:

- Proporcionar um sistema de ensino superior que assegure ao estudante encontrar sua própria vocação;
- A abolição de barreiras e disfunções burocráticas que assegurem mobilidade, cooperação e flexibilidade curricular, tendo sempre em vista o tempo de aprendizado do próprio estudante, que, em última instância, seria um aprendizado durante toda a vida;
- A padronização curricular e a implantação de um sistema de crédito e de semestralização, possibilitando ao estudante construir seu currículo em várias universidades de acordo com a sua autonomia;
- O estabelecimento de um regime padronizado formado por dois ciclos principais, sendo o primeiro pré-licenciatura e o segundo pós-licenciatura;
- Utilização das novas tecnologias de informação e comunicação e;
- A facilitação e o reconhecimento dos títulos acadêmicos na zona europeia.

Embora a Declaração conjunta de Sorbonne de 1998 tenha sido o marco inicial a respeito da concepção e criação da zona livre educacional europeia, foi com reunião realizada em Bolonha, na data de 19 de junho de 1999, que o processo, conhecido como processo de Bolonha, ganhou amplitude. De acordo com Catani (2010), além dos 27 países que assinaram o compromisso de efetivar e concretizar o projeto do Espaço Europeu de Educação Superior,

no decorrer da primeira década do novo milênio, até o ano de 2010, tornaram-se signatários mais 19 países do continente europeu, configurando assim um montante de 46 países.

No que diz respeito ao conteúdo desencadeado por Sorbonne e sistematizado por Bolonha, a linha condutora permaneceu a mesma, qual seja, “promover a circulação dos cidadãos, as oportunidades de emprego e o desenvolvimento global do Continente” (BOLONHA, 1999, p. 1). Com efeito, aspectos como “empregabilidade”, sistema de créditos, semestralização, mobilidade, processo centrado no aluno, padronização e flexibilização curricular, educação durante o longo da vida, ciclos pré-licenciatura e pós-licenciatura, constituem as principais diretrizes de tal processo.

De acordo com a análise de Catani, de forma implícita, entre os objetivos de tal uniformização, um aspecto importante seria:

[...] a regulação do mercado de trabalho e o desenvolvimento da livre-iniciativa, uma vez que a padronização (ainda que não se utilize esse termo explicitamente) seria capaz de promover uma formação que permitiria maior mobilidade da força de trabalho, com vantagens para o setor privado na regulação desse mercado, e tornaria mais fácil a adaptação laboral de trabalhadores oriundos de regiões distintas da Europa. Por sua vez, os responsáveis por projetar o Processo de Bolonha também se preocupam com a face da internacionalização do sistema europeu de educação superior, para que ele seja competitivo com o dos EUA e que possa retomar a influência estratégica que a Europa perdeu em termos relativos, especialmente desde os anos 1990, no mundo (CATANI, 2010, p. 3).

Assim, são com as colocações de Catani que podemos fazer a analogia entre as Leis dos Cereais de Ricardo, que em síntese visavam diminuir o valor da força de trabalho por meio da liberalização comercial, com a criação da zona livre de educação superior que, em última análise e de forma análoga, busca suprimir os grilhões políticos e normativos para possibilitar uma regulação flexível no mercado de trabalho, impactando diretamente na determinação sobre a constituição do valor do trabalho.

Uma última analogia passível de ser feita a partir das reflexões lógico-dedutivas de Ricardo, é que para este clássico do pensamento econômico, a liberalização econômica e comercial levaria a uma complexa divisão produtiva entre as nações de acordo com as suas especialidades e vantagens edafoclimáticas, sendo garantido a cada país um tipo de vantagem competitiva frente aos demais, que em última instância possibilitaria mercadorias sempre mais baratas para os consumidores. O que este autor desconsiderou foi que tal divisão em especialidades acarreta uma divisão internacional do trabalho, na qual países com vantagens constituídas historicamente no que diz respeito ao desenvolvimento produtivo e tecnológico, por produzirem produtos com maior valor agregado, efetuam trocas desiguais. E o mesmo

raciocínio se aplica na remuneração do trabalho. Considerando tais colocações, podemos dizer que a criação de uma zona educacional livre cria um cenário para a concretização da divisão internacional do trabalho na produção científica e tecnológica, cujo corolário já é difundido por meio das retóricas auto-referenciadas a respeito da criação de “centros de excelência”. Assim, embora a criação de uma zona livre educacional tenha o aspecto aparente de facilitar a vida da classe trabalhadora, em essência ela não passa de mais uma engenhosa estratégia de diminuição do valor do trabalho e manutenção dos “saberes” necessários conforme as inovações e avanços tecnológicos.

Tendo em vista os nossos dois argumentos sobre a influência do baixo preço da educação no lucro do capital, seja pelo aumento da produtividade da forma industrial de organização do trabalho docente engendrada pela educação a distância, seja também pela criação de uma zona livre educacional liberta de grilhões políticos e disfunções burocráticas, um último aspecto a ser refletido diz respeito à possível simbiose ou combinação dos dois processos, que a nosso ver, começa a ser difundido. Entretanto, uma reflexão importante a considerar neste processo diz respeito a uma das máximas marxianas, qual seja, que o aspecto político ou as relações sociais produtivas estabelecidas costumam ser grilhões no avanço das forças produtivas. Assim, é importante considerar que o processo de Bolonha opera como um alargador de tais grilhões, criando assim as condições políticas para novas formas de organização produtiva. É neste processo que a educação a distância vem construindo o seu caminho e ocupando espaço.

De acordo com o trabalho de Leite, Lima e Monteiro (2009), o processo de paridade da educação a distância e o ensino presencial superior já está iniciado. Para os autores portugueses em pauta, o governo português já tem dado passos importantes para a confluência das duas modalidades de ensino a partir da lógica de uniformização e promoção da mobilidade, diretrizes estas oriundas do processo de Bolonha. Vejamos o que os autores apontam sobre a política portuguesa:

No contexto deste objectivo, no artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro, o recurso ao e-learning é reconhecido como um contributo fundamental para a promoção da aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente quando aponta a importância da educação a distância como forma de promover a mobilidade e a dimensão europeia no ensino superior, aspectos preconizados como duas das linhas de acção do Processo de Bolonha (LIMA, *et. al.*, 2009, p. 72).

Em outra passagem do texto, a conformação da educação a distância com os objetivos e diretrizes do processo de Bolonha também é apontada e defendida pelos autores:

Esta conjuntura política, aliada às transformações sociais da sociedade do conhecimento e reforçada pelas questões económicas, faz com que as instituições do ensino superior português sofram, cada vez mais, influências externas no sentido de recorrer à utilização das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) através dos ambientes de gestão de aprendizagem (LMS), nomeadamente para acompanharem os desafios tecnológicos do mundo pós-moderno e se ajustarem ao que é definido como a mudança do paradigma subjacente ao Processo de Bolonha. Indício desta situação é o facto de ser cada vez maior o número de instituições de ensino superior que possui um projecto de e-learning suportado por uma plataforma (LIMA, *et. al.*, 2009, p. 72).

Outro texto que analisa as políticas educacionais portuguesas para o ensino superior e o direccionamento de tais políticas para a confluência da educação a distância e o ensino presencial, ambas as modalidades orientadas de acordo com o processo de Bolonha, é o trabalho da portuguesa Maria João Gomes (2006). De acordo com a autora, no contexto português:

O reconhecimento do e-learning, perspectivado como modalidade de formação a distância, como potencial contributo para a “consagração” da aprendizagem ao longo da vida é já apontado em 2003 no documento de orientação do Ministério da Ciência e do Ensino Superior intitulado “Um ensino superior de qualidade – avaliação, revisão e consolidação da legislação do ensino superior” (22 de Abril de 2003), o qual, na secção referente às “orientações para a revisão da legislação do ensino superior”, preconiza a “[c]onsagração da **aprendizagem ao longo da vida** com a criação de **unidades de crédito**, e o recurso a novos métodos de aprendizagem, nomeadamente ao **E-Learning**.” (MCES; 2003:14). O próprio Decreto-Lei nº 42/2005 de 22 de Fevereiro reconhece a importância da educação a distância, dedicando a esta questão um artigo específico (artigo 8º), o qual esclarece que “[n]os cursos ministrados total ou parcialmente em regime de ensino a distância aplica-se o sistema de créditos curriculares” e que “[à]s unidades curriculares oferecidas, em alternativa, em regime presencial e a distância é atribuído o mesmo número de créditos”, sendo assim reconhecido formalmente e no quadro legal, a existência de uma “paridade” entre as unidades curriculares organizadas em regime presencial e em regime a distância (GOMES, 2006, p. 38, grifos da autora).

Assim, conforme podemos observar, a relação entre a educação a distância e o processo de Bolonha está em plena construção. Os resultados da efetivação de uma zona livre educacional operando por meio de processos industriais de organização do processo de trabalho docente, cuja educação a distância seria a melhor expressão, é um resultado que apenas veremos em um futuro não muito distante. Por ora, podemos afirmar, por meio dos indícios já concretizados e utilizando o recurso do raciocínio lógico-dedutivo, que a concretização de uma zona livre educacional turbinada pela educação a distância, mais do que

promover o intercâmbio cultural, funda-se em uma engenhosa estratégia de longo prazo da reconfiguração da regulação da força de trabalho e sua relação direta com os lucros do capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade só levanta os problemas que é capaz de resolver; e a sociedade capitalista, só as “soluções” para a sua manutenção. Considerando que a totalidade hegemônica que produz e reproduz as condições materiais de nossa existência constitui-se na síntese entre forças produtivas e relações sociais, ou ainda, no seio das possibilidades de produção material e das mediações criadas, tanto os aspectos econômicos quanto os políticos são determinantes na estruturação do metabolismo social.

De fato, ainda que exista uma forte determinação entre a estrutura econômica e sua superestrutura ideológica e política, considerar apenas a determinação econômica como fundante das relações hierárquicas de dominação é excluir as dimensões subjetiva e política constituídas no bojo das lutas de classes na determinação da formação social. É por este fato que buscamos analisar o nosso objeto de pesquisa partindo tanto da sua inserção nas relações capitalistas de produção, ou seja, a partir das abstrações e relações entre as categorias universais que expressam o movimento amplo de reprodução do capital e as singularidades e particularidades do nosso objeto, quanto das formas instituídas que co-determinam o seu funcionamento.

Outro ponto que consideramos como premissa fundamental de nossas conclusões é a relação entre o tipo de desenvolvimento das forças produtivas, o que na nossa pesquisa sua expressão singular encontrou-se na divisão e objetivação do trabalho docente operados pela forma produtivista da modalidade a distância, e sua funcionalidade nas relações entre capital e trabalho. Consideramos que a forma que é produzida a mercadoria força de trabalho tem desdobramentos significativos na constituição do seu valor e na sua expressão monetária, logo na determinação do salário.

Durante a forma de exposição que demos à nossa pesquisa, foram abordadas temáticas e categorias analíticas com a finalidade de articular as múltiplas determinações que constituem as políticas educacionais e o trabalho docente na modalidade a distância. Portanto, para capturar em pensamento os desdobramentos da forma de organização do processo de trabalho docente na modalidade a distância para o trabalhador e para a reprodução ampliada do capital, enfim, para abstrairmos o movimento engendrado e suas contradições no seio das relações entre capital e trabalho, buscamos demonstrar as conexões entre os aspectos que constituem a produção de trabalho excedente e as configurações políticas que garantem tal reprodução.

Capturar as formas em que se constitui o processo de trabalho docente só é possível por meio do entendimento do processo de trabalho em seu sentido abstrato. Deste modo, na constituição das categorias de análise e temáticas sobrepostas às nossas questões de pesquisa, versamos primeiramente sobre o complexo de mediações do sistema sociometabólico do capital.

Ao ponderarmos que a força de trabalho é a única mercadoria capaz de produzir mais-valor, buscamos demonstrar, em sentido amplo e abstrato, os mecanismos e formas nas quais se configuram a produção de excedente e a relação econômica de dominação enquanto característica fundamental da sociedade capitalista. Ao buscar as condições históricas e objetivas para a sua efetivação, argumentamos que a mediação fundamental entre o homem e a natureza é o trabalho, mas que no decorrer na história mediações de segunda ordem foram construídas, como a propriedade privada, o mercado e a divisão hierárquica do trabalho.

Considerando a posição de Mészáros (2002, p. 861) de que o pressuposto ontológico da emancipação funda-se na “radical transcendência da divisão hierárquica do trabalho”, aprofundamos a discussão sobre a categoria divisão do trabalho e suas formas históricas. De fato, tal discussão permitiu, ao caminharmos para o objeto de estudo em sua singularidade e particularidades, ponderar que o tipo de racionalidade instrumentalizada pelo *modus operandi* da forma organizacional do tipo produtivista da modalidade a distância tem como principal marca a simplificação e desvalorização do trabalho docente.

É importante não perder de vista que para Belloni (2009, p.81), na singularidade da modalidade a distância existe uma “transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva”. Não obstante Belloni insista que a modalidade a distância é um *locus* privilegiado para a realização da aprendizagem autônoma, no cerne do processo de trabalho docente suas colocações tornam-se contraditórias, uma vez que autonomia e hierarquia são categorias sociais antagônicas. Portanto, se ensino e aprendizagem são faces da mesma moeda, somente é possível pensar em autonomia de forma restrita. Mesmo a chamada autonomia de aprendizagem restringe-se ao cumprimento de percursos pré-definidos e estruturados.

Ao analisarmos as particularidades dos casos estudados, quais sejam, a Universidade Federal Alfa e a Universidade Privada Beta, observamos que existe um processo de intensificação da simplificação e divisão do trabalho docente, cujo corolário encontra-se na manifestação do trabalho de tutoria. Nos dois casos observamos que a divisão entre os processos de ensino e os processos de aprendizagem, característica singular atribuída pelos

teóricos americanos Moore e Kearsley (2008), ainda que possibilite um significativo aumento produtivo, engendra complexas relações de estranhamento no seio do trabalho docente.

De fato, a temática alienação e estranhamento exploradas a partir das obras de Marx (2004) e Mészáros (2006), possibilitaram a percepção, por meio da articulação das facetas da alienação no âmbito universal do processo de trabalho com as particularidades do trabalho docente na modalidade a distância, que existe um contínuo processo de subsunção real do trabalhador docente. Tal constatação tornou-se evidente quando demonstramos que a mediação da tutoria na relação educativa entre professor e aluno se configura na visão fragmentada sobre o processo de trabalho.

Um ponto que consideramos importante na articulação do abstrato com a totalidade concreta diz respeito à neutralidade da produção tecnológica e científica. Conforme foi exposto, tanto do ponto de vista da produção do valor quanto da aplicação da racionalidade científica, a objetivação do trabalho típica da produção capitalista, cuja essência é a produção relativa de mais-valor, apresentou-se como um caminho inexorável ao desenvolvimento social. Essa questão ficou clara ao analisarmos as orientações internacionais disseminadas pela Unesco, para a qual a educação a distância é um dos caminhos a serem seguidos pelos países em desenvolvimento (DELORS, 1996).

É importante esclarecer que não entendemos o desenvolvimento tecnológico como determinante da simplificação e precarização do trabalho, mas sim condicionado pela necessidade de se simplificar e objetivar o trabalho como estratégias de barateamento da força de trabalho e de independência da produção capitalista em relação ao conhecimento do trabalhador – processo de subsunção real. De fato, os aspectos particulares analisados demonstraram que a objetivação em escala do processo de trabalho docente apresenta-se como uma alternativa à relação educativa típica da modalidade presencial, a qual a produtividade do professor ainda depende da relação deste com os meios e instrumentos de trabalho, dos quais o espaço físico e a relação *tête-a-tête* são grilhões determinantes de tal modalidade. Portanto, consideramos que a tecnologia pode seguir vários caminhos e servir a vários propósitos.

Ainda no que tange à relação educativa e sua interpolação com as categorias alienação e estranhamento, de acordo com os relatos dos atores entrevistados, podemos afirmar que as particularidades expressaram duas tendências universais do processo de trabalho alienado. A primeira, que em suma diz respeito ao divórcio entre sujeito e objeto, expressou-se por meio da divisão do processo de ensino em relação ao seu acompanhamento efetivo. Verificamos que os professores, em que pese algumas exceções na Universidade Federal Alfa, não

corrigem as atividades e provas por eles elaboradas; o que tem proporcionado uma visão parcial sobre os resultados do trabalho. A segunda tendência, cujo cerne é a divisão hierárquica do trabalho, foi expressa nitidamente por meio do trabalho do tutor, que além de estar excluído dos processos decisórios sobre o planejamento de seu trabalho, tem como atividade principal a execução de correções de atividades e provas por meio de protocolos pré-definidos.

Outro ponto importante a ser destacado ainda sobre o processo de trabalho docente e sua configuração na modalidade a distância diz respeito à relação entre o trabalhador e o ritmo da produção. Conforme pontuamos, em sentido abstrato, uma das principais características da produção industrial é a perda pelo trabalhador do controle do ritmo da produção, sendo este “transformado” em um apêndice da máquina. De acordo com as abstrações que fizemos a partir da singularidade expressa pelos referenciais teóricos estudados e pelas particularidades em análise, corroboramos, com algumas ressalvas, com a máxima de Peters (2006, 2009) de que a modalidade a distância é uma forma industrial de ensino e aprendizagem. De fato, a forma de organização do processo de trabalho docente expressada pela Universidade Privada Beta confirmou tal assertiva, uma vez que no seio da divisão do processo de trabalho docente, as aulas via satélite são análogas à uma produção do tipo fordista; na ponta de sua materialização não existe um controle por parte do tutor presencial, tendo este que se adaptar ao ritmo da produção.

Entretanto, é necessário ponderar que tal forma industrial de ensino e aprendizagem não pode ser considerada um paradigma organizacional, mas fruto das opções e correlações de força no âmbito das relações entre capital, trabalho e suas formas institucionais. Com efeito, não obstante as pistas seguidas relevem uma tendência de industrialização, com todas suas benesses e contradições, entender que existe uma linha evolutiva no processo de trabalho é cair na armadilha da racionalidade neutra do desenvolvimento produtivo, a qual o sujeito histórico é apenas um ser que contempla o processo de desenvolvimento das forças produtivas. Em face disto, consideramos que a essência da educação a distância é a possibilidade de superação dos paradigmas tempo e espaço na relação educativa entre professor e aluno, e não sua forma organizacional pautada em uma sistemática divisão hierárquica do trabalho, cujos corolários, ressaltamos, são a simplificação, a alienação e a intensificação do trabalho.

A temática intensificação do trabalho, que no aspecto abstrato universal foi considerada, a partir de Marx (2006), pelo aumento absoluto e relativo da produção da força de trabalho, ou seja, pelo aumento da jornada e da produtividade do trabalho, nos casos

particulares, ainda que com diferenças significativas, demonstraram a tendência do aspecto universal. Um indicador objetivo de tal constatação foi a relação do número de alunos por tutor. Enquanto na Universidade Federal Alfa a relação constatada entre o número de alunos por tutor, em uma jornada de 20 horas semanais, foi uma média de 38 alunos, na Universidade Privada Beta, em uma jornada de 40 horas semanais, a média averiguada foi de 199 alunos por tutor. Sobre a relação entre o número de alunos por professor, a possibilidade de objetivação das aulas via satélite, processo este observado na Universidade Privada Beta, demonstrou que a relação educativa entre professor e aluno é extremamente alienada, pois este não mantém nenhum contato direto com os alunos.

De fato, a não normatização sobre indicadores objetivos que condicionem uma relação educativa não alienada, seja sobre a proporção entre o número de alunos por professor, seja principalmente entre o número de alunos por tutor, apontam para o que chamamos de “grilhões frouxos”, ou seja, a flexibilidade do conjunto de normas e políticas para um *modus operandi* mais produtivo do ponto de vista quantitativo.

Duas questões importantes constatadas sobre os aspectos objetivos dos trabalhadores da educação a distância concernem às condições de trabalho e à remuneração. Na Universidade Federal Alfa, 93% dos tutores a distância questionados responderam que utilizam instrumentos próprios para trabalhar, como computadores e impressoras. Importante ressaltar que o próprio espaço físico de trabalho não é assegurado pela instituição. Sobre a remuneração e o contrato de trabalho, a incerteza e a precariedade na Universidade Federal Alfa foram observadas de forma nítida, pois a remuneração é uma bolsa no valor de 765,00 reais, ou seja, não existe nenhum tipo de direito trabalhista. Já a Universidade Privada Beta, não obstante os problemas em relação às condições de trabalho não foram observados, a incerteza e a insegurança em relação à permanência no trabalho, que configuram um determinado grau de precariedade, apresentaram-se como espectros nas entrevistas realizadas. Conforme foi relatado por um tutor entrevistado, a relação entre a valorização do valor e a continuidade do seu trabalho na instituição, ou seja, entre a lucratividade e a forma de organização do processo de trabalho docente encontra-se na objetividade do seu trabalho, cujo remédio utilizado pela instituição tem sido a demissão e a intensificação do trabalho, logo, o aumento da forma relativa de produção de valor. Com efeito, é na realização do valor de troca que encontra-se a segurança do seu trabalho.

De acordo com a exposição que demos sobre a crise do Estado de bem-estar social em sentido amplo, cujo centro foi a negação do discurso fenomenológico da crise fiscal do Estado enquanto fundante da crise econômica desencadeada no início da década de 1970,

vaticinamos, a partir de Harvey (2008), que a solução encontrada para a crise foi e tem sido a reestruturação da forma de organização da produção. Ao elegermos a crise do fordismo como principal fator determinante de tal crise, apontamos que a flexibilização da produção, logo dos contratos de trabalho e da própria estrutura do Estado, tem sido o principal caminho na manutenção da reprodução ampliada do capital.

De fato, ao analisarmos a política educacional para a educação a distância inserida no contexto pós-reforma do Estado brasileiro, as conexões com os preceitos do “paradigma” gerencialista e a forma organizacional toyotista de produção, de cariz flexível, tornaram-se evidente.

No setor público, tanto a contratação dos tutores e de grande parte dos professores, quanto o tipo de convênio firmado entre Instituições Públicas de Ensino superior, prefeituras e Governo Federal, confirmaram tal assertiva. Afirmamos que a oferta de cursos por meio de editais com tempo de duração pré-determinado, assim como o contrato via bolsa trabalho, são expressões da flexibilidade da política educacional para a modalidade a distância no setor público.

Para além da flexibilização contratual, a forma como vem sendo materializada o trabalho do tutor também aponta para as características universais do paradigma toyotista de produção. Um dos fatos averiguados diz respeito ao acompanhamento dos alunos. Conforme foi relatado, cabe aos tutores a função de acompanhar um determinado número de alunos em todas as disciplinas. Logo, ainda que apenas executando protocolos pré-definidos, a polivalência e a flexibilidade na mudança de atividades, corolários expressivos da organização típica do toyotismo (ANTUNES, 2006), foram visualizados no aspecto particular da pesquisa.

Importante considerar que no discurso gerencialista uma das principais críticas empreendidas é a ineficiência do Estado. É por isto que a busca pela eficiência produtiva encontra-se como uma das principais metas da reforma do Estado. Conforme observamos, tanto nas orientações internacionais quanto nas justificativas das políticas nacionais sobre educação a distância, tal modalidade é colocada como sendo de indiscutível eficiência (BRASIL, 2001).

Uma contradição que o tipo gerencialista de administração pública parece desencadear, a qual observamos na particularidade da Universidade Federal Alfa estudada, é a possibilidade de formas neo-patrimonialistas de dominação. De fato, averiguamos que a contratação de professores por meio de pagamentos de bolsas na Universidade Federal Alfa é feita sem alguns dos princípios básicos do direito administrativo, dos quais destacamos a

impessoalidade. Assim, uma vez que a legislação sobre a contratação e pagamento de bolsas não condiciona as contratações a processos seletivos impessoais e públicos, o critério de desburocratização da gestão pública, justificativa esta utilizada na reforma administrativa brasileira e pelos ideólogos do gerencialismo, em verdade desenvolve novas formas de patrimonialismo e dominação. A “escolha” de quem vai ser professor bolsista na modalidade a distância confirma tal assertiva.

Ainda sobre o critério da eficiência do Estado, é importante não perder de vista que no centro dos discursos, seja em âmbito acadêmico (BELLONI, 2009; NEDER, 2009), seja ainda no âmbito de constituição das políticas (BRASIL, 2001), um dos argumentos mais utilizados em defesa da modalidade a distância no ensino superior, que encontra-se para além da possibilidade de superação dos paradigmas tempo e espaço, é a possibilidade de democratização e interiorização do acesso ao ensino superior.

Embora não seja nossa intenção negar que a modalidade a distância, por proporcionar economias de escala e um avanço significativo na produtividade docente – eficiência –, esta por meio da intensificação da divisão e objetivação do trabalho, possibilita um barateamento na composição dos custos de tal serviço, consideramos que é importante ponderar como tem se dado tal democratização e as possíveis contradições engendradas.

Conforme já ressaltamos, um dos desdobramentos da eficiência no setor público tem sido a forma precária de contratação e a forma alienante da organização do processo de trabalho docente. Contudo, ainda que o tempo histórico seja incipiente para fazer algumas afirmações, a análise das matrículas no ensino superior apontou para algumas tendências que extrapolam a modalidade a distância, o que por sua vez colocam em dúvida o discurso da democratização.

Ao analisarmos as matrículas no ensino superior no período de 2000 a 2009 (INEP, 2000:2009), constatamos que existe uma concentração considerável de matrículas por instituições na modalidade a distância em relação à modalidade presencial. Por meio do recurso de regressão linear das séries históricas das matrículas e do número de Instituições nas duas modalidades, constatamos que, enquanto no ensino presencial a regressão apresentou um aumento relativo de 126 instituições e 277.579 matrículas por ano, demonstrando assim uma relação de 2.203 matrículas por cada instituição criada, a modalidade a distância, por sua vez, apresentou um aumento relativo de 14 instituições e 89.444 matrículas por ano, apresentando assim um aumento de 6.388 matrículas por instituição credenciada. Com efeito, a partir dessas relações afirmamos que a dimensão das instituições que ofertam cursos a distância

concentram mais matrículas, demonstrando assim que trata-se de um setor altamente produtivo.

Não obstante a nossa afirmação que tal produtividade tem-se dado à custa do trabalhador, ou ainda, que o avanço da força produtiva na modalidade a distância tem apresentado como contradição a simplificação e alienação do trabalhador docente, pontuamos mais dois argumentos que consideramos contradições na busca pela eficiência, ou ainda, pela democratização do acesso ao ensino superior; tendo a modalidade a distância como meio estratégico. O primeiro argumento diz respeito à relação entre o montante de matrículas presenciais e a distância, e o segundo, à relação entre os setores público e privado.

De acordo com os números e gráficos expressos nas Figuras 10 a 15, não obstante o número de matrículas nas duas modalidades tenha crescido no período de 2000 a 2009, o que chama a atenção é a tendência de inversão na curva de crescimento, ou de um crescimento decrescente no final da série histórica das matrículas presenciais, sendo o espaço ocupado pelas matrículas a distância. Em face disto, ressaltamos mais uma vez, ainda que o tempo histórico seja incipiente para uma análise mais sólida, afirmamos que pode estar havendo uma tendência de concorrência/substituição da modalidade presencial em relação à modalidade a distância. Esta questão aparenta ser mais clara no setor privado, no qual 15% do total de matrículas já está na modalidade a distância. É importante não perder de vista que em 2009 o setor privado ocupou 74,4% do total de matrículas no ensino superior (Figura 3), e 79% do total de matrículas da modalidade a distância (Figura 13).

Outro dado que nos chamou a atenção foi a análise das matrículas do curso de Pedagogia. Conforme apontamos (Figura 16), é possível visualizar a estabilização e leve decréscimo das matrículas na modalidade presencial enquanto a modalidade a distância ultrapassa o número de matrículas presenciais, ocupando 52% do total de matrículas no curso de Pedagogia em 2009. No que diz respeito à proporcionalidade entre os setores público e privado, conforme a Figura 17, no ano de 2009, 91% das matrículas do curso de Pedagogia a distância pertenciam ao setor privado, demonstrando assim a pequena fatia ocupada pelo setor público no total das matrículas a distância no curso de Pedagogia.

Um ponto imbricado à questão da democratização concerne à distribuição espacial das matrículas. De acordo com os números e gráficos das Figuras 18, 19 e 20, ainda que as populações das regiões brasileiras sejam distintas, existe uma concentração das matrículas na região sudeste (36%), que é justamente a mais desenvolvida do país. Outra constatação que pode ser observada é que a região sul é a segunda com maior número de matrículas na modalidade a distância (22%), em que pese sua população corresponder apenas 14,5% da

população brasileira. Contudo, ao analisarmos as matrículas por setor, um dado interessante que demonstra certa especificidade da política governamental, é a liderança do número de matrículas do setor público na região nordeste (28,2%), indicando assim um maior esforço de políticas públicas educacionais para tal região. Também observamos que a relação entre a proporção das matrículas do setor público e da população na região norte é próxima do dobro, o que também demonstra certa especificidade da política educacional em priorizar as duas regiões mais pobres do Brasil. No que diz respeito às matrículas do setor privado, a opção pelas regiões mais ricas é nítida, pois 63% das matrículas de tal setor encontram-se nas regiões sul e sudeste, embora seja necessário considerar que a população das duas regiões juntas representam 56,4% da população brasileira.

Em que pese os desdobramentos da política educacional para a modalidade a distância na condição do trabalhador docente, como os processos de desvalorização e alienação, assim como os possíveis desdobramentos para a modalidade presencial, dado a concorrência e/ou substituição da ofertas de cursos, durante a nossa exposição buscamos desenvolver algumas abstrações sobre a influência da educação a distância na valorização do valor em sentido amplo.

Ao considerarmos, a partir de Marx (2006), que o valor de uma mercadoria está diretamente relacionado com a quantidade de trabalho e inversamente com a produtividade do trabalho, buscamos relacionar a produtividade da modalidade a distância da constituição do valor do trabalho e de sua forma acabada, ou seja, o salário.

Por meio do raciocínio lógico-dedutivo, defendemos a tese implícita de que, por um lado, na modalidade a distância, ao se produzir com menores custos a instrução do trabalhador, dado a intensificação da objetivação e divisão do trabalho, a tendência a longo prazo é a desvalorização da força de trabalho em sentido amplo, e não somente do trabalhador docente. Com efeito, quanto maior a oferta da mercadoria força de trabalho, menor é o seu preço, logo, o salário, uma vez que a tendência do preço do salário, em que pese as políticas na sua configuração, é a sua determinação de acordo com a oferta e a demanda.

Por outro lado, ao analisarmos a relação da efetivação de uma zona livre educacional turbinada pela educação a distância, processo este ainda em construção, complementamos o argumento da desvalorização da força de trabalho por meio da sua mobilidade operacional, cujo corolário seria a divisão internacional na produção do conhecimento. Portanto, ainda que tais argumentos encontrem-se em níveis altos de abstração, a relação da produtividade da modalidade a distância com a valorização do capital, apresenta-se como uma das múltiplas formas de manutenção da reprodução ampliada do capital.

Destacamos ainda que, não obstante o setor público não produza mais-valor diretamente, ou seja, que o trabalhador docente na esfera pública não possa a rigor ser considerado um trabalhador produtivo, tanto a eficiência do Estado quanto o aumento da produtividade do docente das escolas públicas podem ser considerados como mecanismos indiretos na produção do valor, seja pela manutenção mais barata da força de trabalho, seja ainda pela possibilidade de criar condições para a reprodução do capital por meio de outras formas de transferência da riqueza produzida e captada pelo Estado; de fato, a economia com os serviços sociais potencializa o Estado na sua função de financiador do capital.

Por fim, a questão que colocamos como síntese de nossas considerações é a seguinte: estaria o trabalhador docente condenado à simplificação do seu trabalho como forma inevitável de aumento das forças produtivas no âmbito escolar? Se na produção geral de mercadorias, tanto a divisão sistematizada do trabalho quanto a desvalorização dos ofícios ocorreram como pressupostos do avanço produtivo, teriam escapatória os trabalhadores docentes? Será que a democratização do acesso ao ensino superior só é possível via alienação do trabalhador docente? Acreditamos que mais importante que responder a estas indagações é refletir sobre a seguinte questão: quais são as reais necessidades, do ponto de vista da busca pela emancipação humana, que devem delinear o processo de descontinuidade das forças produtivas no âmbito escolar? Do ponto de vista da reprodução do capital, a resposta parece ser apenas uma: simplificar e alienar o trabalhador no limite máximo para a manutenção das relações de dominação pautadas na divisão hierárquica de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, G. *O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.
- ALVES, G. L. *A produção da escola contemporânea*. Campinas: Editores Associados, 2006.
- ALVES, G. L. *O trabalho docente na escola moderna: formas históricas*. Campinas: Editores Associados, 2005.
- ANDRÉ, C. F. *Aspectos bibliométricos da EaD*. In: LITTO, M. F. & FORMIGA, M. (Orgs). *Educação a Distância: o Estado da Arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez/Unicamp, 1995.
- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boi Tempo, 2006.
- BARAN, P. & SWEEZY, P. *Capitalismo monopolista*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1966.
- BELLONI, M. L. *Educação a Distância*. Campinas: Editores Associados, 2009.
- BERNARDO, J. *Marx crítico de Marx*. Porto: Afrontamento, 1977.
- BETTO, F. *Educação: da quantidade à qualidade*. Brasil de fato. 2011. Disponível em: <<http://www.brasildefato.com.br/node/5485>> Acesso em 20 de jan. 2011.
- BIANCO, N. D. *Aprendizagem por rádio*. In: LITTO, M. F. & FORMIGA, M. (Orgs). *Educação a Distância: o Estado da Arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- BRESSER PEREIRA, L. C. *Da administração pública burocrática à gerencial*. In: BRESSER PEREIRA, L. C. & SPINK, P (Org.). *Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.
- BRESSER PEREIRA, L. C. *Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado*. In: BRESSER PEREIRA, L. C. & SPINK, P (Org.). *Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.
- BRITO, S. H. *et. al.* (Orgs). *A organização do trabalho docente na história da educação*. Campinas: Editores Associados, 2010.
- CARDOSO, F. H. *Reforma do Estado*. In: BRESSER PEREIRA, L. C. & SPINK, P (Org.). *Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.
- CATANI, A. *Processo de Bolonha e impactos na América latina: Incursão preliminar em produções bibliográficas recentes*. Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). 2010. Disponível em:

<<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/4.pdf>>. Acesso em: 20 de ago. 2011.

CATTANI, A. D. *A outra economia: os conceitos essenciais*. In: CATTANI, A. D. (Org.) *A outra economia acontece*. Porto Alegre: Veraz Editores, 2003.

CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

DANIEL, J. *Mega-universities and knowledge Media: technology strategies for higher education*. London: Kogan Page, 1999.

DEJOURS, C. *A Banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

DELORS, J. et. al. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

EINSTEIN, A. *Por que socialismo?* 1949. Disponível em:
<<http://www.marxists.org/portugues/einstein/1949/05/socialismo.htm>> Acesso em 05 de abr. 2011.

ENGELS, F. *Sobre a autoridade*. 1873. Disponível em:
<<http://www.marxists.org/portugues/marx/1873/03/autoridade-pt.htm>> Acesso em 19 de jan. 2011.

FIORI, J. L. *Para um diagnóstico da modernização brasileira*. In: FIORI, J. L & MEDEIROS, C. *Polarização mundial e crescimento*. Petrópolis: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da Escola Improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1984.

FURTADO, C. *O mito do desenvolvimento econômico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1974.

GENNARI, A. M., OLIVEIRA, R. *História do pensamento econômico*. São Paulo: Saraiva, 2009.

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: 10 de mai. 2011.

GOMES, M. J. *E-learning e educação on-line: contributos para os princípios de Bolonha*. Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro) Globalização e (des) igualdades: os desafios curriculares. CIEd, 2006. Disponível em:
<<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5724/1/texto-final-bolonha.pdf>>. Acesso em: 20 de ago. 2011.

GORZ, A. *Adeus ao proletariado*. Rio de Janeiro: Florense, 1982.

GOUNET, T. *Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

HABERMAS, J. "A nova intransparência". *Novos Estudos CEBRAP*, nº 18, 1987.

- HABERMAS, J. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.
- HARVEY, D. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- HARVEY, D. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- HAYEK, F. A. V. *O caminho da servidão*. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.
- HOBSBAWM, E. J. *Era dos extremos: o breve século XX 1974-1991*. São Paulo: Companhia das letras, 1995.
- HUGON, P. *História das doutrinas econômicas*. São Paulo: Editora Atlas, 1973.
- IANNI, O. *Estado e Capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- KANT. *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento*. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/b47.pdf>> Acesso em 05 de mai. de 2011.
- KEYNES, J. M. *Teoria Geral do Emprego, do Juro e da moeda: inflação e deflação*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- LANCILLOTTI, S. *A constituição histórica do processo de trabalho docente*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.
- LENIN, V. I. *Imperialismo, a fase superior do capitalismo*. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/lenin/1916/imperialismo/index.htm>> Acesso em: 14 de jan. 2011.
- LEVIN, J. & FOX, J. A. *Estatística para ciências humanas*. São Paulo: Perason Prentice Hall, 2004.
- LITTO, M. F. & FORMIGA, M. M. *Educação a Distância: o Estado da Arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- LIMA, K. R. S. *Reforma da educação superior do governo Lula e educação a distância: democratização ou subordinação das instituições de ensino superior à ordem do capital*. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt11/t119.pdf>> Acesso em: 10 de ago. 2011.
- LIMA, C. et. al. *O trabalho pedagógico no ensino superior: um olhar a partir do prêmio excelência e-learning da universidade do Porto*. Revista Educação, Sociedade e Cultura, n. 28, p. 71-91. Porto, 2009. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC28/28_carlinda.pdf>. Acesso em: 20 de ago. 2011.
- LOCKE, J. *Segundo tratado sobre o governo civil : ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MACEBO, D. & FÁVERO, M. L. A. *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004.

MALANCHEN, J. *As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil: democratização ou mistificação?* Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

MARGLIN, S. *Origens e funções do parcelamento das tarefas*. In: MARGLIN, S. et. al. *Divisão social do trabalho, ciência, técnica e modo de produção capitalista*. Porto: Publicações Escorpião, 1974.

MARX, K. *O capital – capítulo VI (inédito)*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda, 1978.

MARX, K. *Teorias da mais-valia: História crítica do pensamento econômico*. São Paulo: Difel, 1980.

MARX, K. *Salário, preço e lucro*. São Paulo: Global Editora, 1980a.

MARX, K. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

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.

MARX, K. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Livro 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

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

MÉSZÁROS, I. *O século XXI: Socialismo ou barbárie?* São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

MÉSZÁROS, I. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MÉSZÁROS, I. *Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

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

MÉSZÁROS, I. *O desafio e o fardo do tempo histórico*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MÉSZÁROS, I. *Filosofia, Ideologia e Ciência Social: ensaios de negação e afirmação*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MILL, D. *Estudos sobre processos de trabalho em educação a distância mediada por tecnologias da informação e da comunicação*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

MONTAÑO, C. *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2003.

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

MORAN, J. M. *Comunicar-se para conhecer*. 2000. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/comunicar.htm>> Acesso em: 15/02/2009.

MOTTA, F. C. P. *Introdução a Organização Burocrática*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

MOTTA, F. C. P. *O que é burocracia*. São Paulo: Editora brasiliense. 1981.

MOTTA, F. C. P. *Organização e poder: empresa, Estado e escola*. São Paulo: Atlas, 1986.

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

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

NOBLE, D. *De volta à ruína? Ensino à distância, lucros e mediocridade*. In: *Le monde diplomatique Brasil*. Biblioteca virtual. 2000. Disponível em: <<http://diplomatie.uol.com.br/acervo.php?id=209&tipo=acervo>> Acesso em 07 de mai. 2011.

NOBLE, D. *Digital Diploma Mills: The automation of Higher Education*. New York: Monthly Review Press, 2002.

NOVAES, H. T.; FRAGA, L. *Os pilares da educação sociotécnica necessária para o florescimento da Tecnologia Social*. Revista de Ciências Sociais, Unisinos, São Leopoldo (RS), v. 47, n.1, jan/abr, 2011.

NOVAES, H. T. *O fetiche da tecnologia: a experiência das fábricas recuperadas*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

NOVAES, H. T. (org.) *O retorno do caracol à sua concha: alienação e desalienação em associações de trabalhadores*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OFFE, C. *Trabalho e Sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

ORGANISTA, J. H. *O debate sobre a centralidade do trabalho*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2006.

- PALHARES, R. *Aprendizagem por correspondência*. In: LITTO, M. F. & FORMIGA, M. M. (Orgs) *Educação a Distância: o Estado da Arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 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.
- PLATÃO. *A república*. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1997.
- PRADO, E. *Desmedida do valor: crítica da pós-grande indústria*. São Paulo: Xamã, 2005.
- PRESTI, O. (Org.) *Educação a distância: construindo significados*. Cuiabá: Plano Editora, 2000.
- PRESTI, O. A “autonomia” do estudante na educação a distância: entre concepções, desejos normatizações e práticas. In: PRESTI, O (Org.) *Educação a Distância: sobre discursos e práticas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- PRESTI, O. *Educação a distância: fundamentos e políticas*. Cuiabá: EdUFMT, 2009.
- RAMOS, G. *A nova ciência das organizações: uma nova reconceitualização da riqueza nas nações*. Rio de Janeiro: FGV, 1981.
- RASLAN, V. G. da S. *Uma Comparação entre Custo-Aluno no Ensino Superior Presencial e no Ensino Superior a Distância*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2008.
- RICARDO, D. *Princípios de economia política e tributação*. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.
- ROMERO, D. *Marx e a técnica: um estudo dos manuscritos de 1861-1863*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2005.
- RUBIRA DE ASSIS, M. F. O processo de absorção de egressos pelo mercado de trabalho do curso de serviço social a distância da Universidade Anhanguera- Uniderp em Mato Grosso do Sul. Dissertação (Mestrado) – Universidade Anhanguera- Uniderp, Campo Grande, 2011.
- RUMBLE, G. *Introduction*. In: RUMBLE, G (Ed.) *Papers and Debates on the Economics and Costs of Distance and Online Learning*. Oldenburg: Bibliotheks – und Informationssystem der Universität Oldenburg, 2004.
- SANTOS, L. G. *Desregulagens*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- SANTOS, C. de A. *As políticas de formação de professores na modalidade a distância no Brasil: uma orientação mundializada*. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2002.

- SARAIVA, T. *Educação a Distância no Brasil: lições da história*. In: Em Aberto. Brasília, ano 16, n.70, abr./jun., 1996. Disponível em:
<<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1048/950>> Acesso em 06 de mai. de 2011.
- SAVIANI, D. *Pedagogia: o espaço da educação na universidade*. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.
- SCHAFF, A. *História e verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- SCHULTZ, T. W. *O capital humano: investimento em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.
- SCHUMPETER, J. *Teoria do desenvolvimento econômico: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- SEGENREICH, S. C. D. *ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do Ensino Superior*. Pro-posições, v. 20, n. 2, p. 205-222, mai./ago. 2009.
- SGUISSARDI, V. *A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva*. In: MACEBO, D. & FÁVERO, M. L. A. *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SGUISSARDI, V. & SILVA JÚNIOR, J. dos R. *O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.
- SILVA, F. L. G. *A fábrica como agência educativa*. Araraquara: Laboratório Editorial/FCL/UNESP: São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2004.
- SINGER, P. *Curso de introdução à economia política*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1984.
- SINGER, P. *Apresentação*. In: RICARDO, D. *Princípios de economia política e tributação*. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.
- SMITH, A. *A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. Volume 1. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- SMITH, A. *A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. Volume 2. São Paulo: Nova Cultural, 1988a.
- SMITH, A. *A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. Volume 3. São Paulo: Nova Cultural, 1988b.
- TAYLOR, F. W. *Princípios de administração científica*. São Paulo: Editora Atlas, 1995.
- TORRES, R. M. *Educação para todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- TRAGTENBERG, M. *Burocracia e ideologia*. São Paulo: Editora Ática, 1974.

VALENTE, J. A. *Aprendizagem por computador se ligação à rede*. In: : LITTO, M. F. & FORMIGA, M. M. (Orgs) *Educação a Distância: o Estado da Arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

VASAPOLLO, L. *Trabalho atípico e a precariedade*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2005.

WARSCHAUER, M. *Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate*. São Paulo: Editora Senac, 2006.

REFERÊNCIAS INSTITUCIONAIS E DOCUMENTAIS

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm > Acesso em: 10 de mai. 2011.

BRASIL. Presidência da república. Câmara da Reforma do Estado. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/publi_04/colecao/plandi.htm> Acesso em: 10 de mai. 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 10 de mai. 2011.

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: 10 de mai. 2011.

BRASIL. Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998(a). Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 de abr. 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2561.htm> Acesso em: 10 de mai. 2011

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

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 ago. 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001. Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/167>> Acesso em: 15 de ago. 2011.

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 ago. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação a distância. *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância*. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.unirio.br/cead/pdf/Referencias_Qualidade_EAD.pdf> Acesso em: 15 de ago. 2011

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. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jun. 2006.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm> Acesso em: 10 de mai. 2011.

BRASIL, Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm> Acesso em: 10 de mai. 2011.

BRASIL. Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm> Acesso em: 10 de mai. 2011.

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. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação. Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/leg-res-2009>> . Acesso em: 20 jul. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação. Resolução/CD/FNDE nº 8 de 30 de abril de 2010. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/leg-res-2010>> . Acesso em: 20 jul. 2011

BOLONHA. Declaração de Bolonha. Declaração conjunta dos ministros da educação europeus, assinada em Bolonha. 1999. Disponível em: <http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/Bolonha_Declaracao%20de%20Bolonha.pd> Acesso em: 20 de ago. 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Sinopse do censo demográfico 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/sinopse/default_sinopse.shtm> Acesso em: 20 de ago. 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Contas Regionais do Brasil. 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/contasregionais/2002_2005/default.shtm> Acesso em: 20 de fev. 2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopses da educação superior. 2000 a 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>> Acesso em: 20 de mai. 2011.

SORBONNE. Declaração conjunta. Por ocasião do 800º aniversário da Universidade de Paris, declaração conjunta dos quatro ministros responsáveis pelo Ensino Superior na Alemanha, França, Itália e Reino Unido. 1998. Disponível em: <http://www.fam.ulusiada.pt/downloads/bolonha/Docs01_DeclaracaoSorbonne.pdf>. Acesso em: 20 de ago. 2011.

UFMS. Portal da Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância. Disponível em: <<http://www.ead.ufms.br/portal/index.php?inside=1&tp=3&comp=&show=103>> Acesso em: 21 de mar. 2011.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Edição publicada no Brasil em 1996. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/challenges-and-strategy-on-education/international-instruments-ed/#c169241>> Acesso em 01 de jun. 2011.

UNESCO. Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos. Nova Delhi, 1993. Edição publicada no Brasil em 1998. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/challenges-and-strategy-on-education/international-instruments-ed/#c169241>> Acesso em 01 de jun. 2011.

UNESCO. Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/challenges-and-strategy-on-education/international-instruments-ed/#c169241>> Acesso em 01 de jun. 2011.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Edição publicada no Brasil em 1998. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/challenges-and-strategy-on-education/international-instruments-ed/#c169241>> Acesso em 01 de jun. 2011.

UNESCO. A Recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior. 1997. Edição publicada no Brasil em 2008. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/challenges-and-strategy-on-education/international-instruments-ed/#c169241>> Acesso em 01 de jun. 2011.

UNESCO. Educação para Todos: o compromisso de Dakar. 2000. Edição publicada no Brasil em 2001. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/challenges-and-strategy-on-education/international-instruments-ed/#c169241>> Acesso em 01 de jun. 2011.

ANEXOS

Anexo 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) colega

Meu nome é Elcio Gustavo Benini e estou realizando uma Pesquisa, relativa ao meu doutoramento em processo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sobre a condição do trabalhador/educador da 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 investigar quais são os principais impactos provenientes das políticas educacionais para o Ensino Superior a Distância, desencadeadas a partir da década de 1990, para o docente e seu processo de trabalho.

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 professores e tutores, mas outros trabalhadores/profissionais também serão convidados.

Como você poderá ajudar/participar na pesquisa?

Você ajudará na pesquisa respondendo um questionário que será analisado por meio de procedimentos estatísticos e, se for o caso, 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 e que, a partir disto, a política educacional para essa modalidade de ensino se torne alvo mais frequente das discussões e reflexões acadêmicas e, principalmente, seja melhor colocada na agenda da política educacional.

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) 9268-1002, (67) 3342-2994, ou enviar um e-mail para elciobenini@yahoo.com.br. Para perguntas sobre seus direitos como participante no estudo chame o Comitê de Ética em Pesquisa com Sêres Humanos da UFMS, no telefone 7873093 - Ramal 2299.

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

Anexo 2 - Entrevista semi-estruturada para professores da Educação a Distância

1. Sobre o processo de trabalho docente.
 - I. Quais são as principais atividades de ensino que desenvolve ou desenvolveu durante a sua disciplina?
 - II. Você teve participação na construção e/ou de alguma revisão do Projeto Político Pedagógico do curso no qual está vinculado e da ementa da disciplina que é responsável?
 - III. Você produziu ou escolheu o manual e/ou livro didático utilizado pelos alunos na sua disciplina?
 - IV. Até que ponto você pode utilizar outros manuais e/ou livros didáticos? Ou seja, como você considera a sua autonomia didática?
 - V. Você é o responsável pela elaboração das atividades avaliativas: atividades a distância e provas presenciais? É você que faz as correções? Existem parâmetros de correções das atividades? Quem elabora tais parâmetros? Eles são objetivos ou subjetivos?
 - VI. Como é o seu contato com os tutores a distância e presencial? Qual é a responsabilidade de cada um deles?
 - VII. Você desenvolve atividades presenciais com os alunos? Se sim, qual é a carga horária?
 - VIII. Você desenvolve atividades síncronas a distância com os alunos? Existe mediação (se sim, como é feita)? As atividades de ensino que desenvolve a distância de forma síncrona com os alunos, são objetivadas (gravadas) em algum tipo de mídia? Você tem algum direito autoral, ou este direito é cedido para a Instituição?
 - IX. Você saberia dizer qual é o número aproximado de alunos que tem na sua disciplina?
 - X. Como funciona o controle de frequência dos alunos? Você é o responsável pelo lançamento das faltas e notas?
 - XI. Além das atividades de ensino, você realiza atividades de pesquisa e extensão? Faz parte do contrato de trabalho? É remunerado por isto?
2. Sobre o vínculo de trabalho
 - I. Como é ou foi o contrato de trabalho estabelecido com a Instituição para atuar na educação a distância? (Processo seletivo, carga horária, remuneração).
 - II. Você se sente seguro com o vínculo de trabalho firmado?

Prezado(a) colega

Agradeço muito a sua participação na minha pesquisa.

Caso deseje entrar em contato para saber os resultados da pesquisa e/ou discutir a educação a distância e o trabalho docente, meu e-mail é elciobenini@yahoo.com.br, e meu telefone 67 9268-1002.

Um forte abraço!

Elcio Gustavo Benini, doutorando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Anexo 3 - Entrevista semi-estruturada para tutores a distância

1. Sobre o processo de trabalho docente.
 - XII. Quais são as principais atividades de ensino que desenvolve? Quais são as atividades que mais ocupam o seu tempo de trabalho
 - XIII. Como é seu contato com os professores especialistas das disciplinas? Existem reuniões sistematizadas? Existem reuniões sobre o conteúdo da disciplina?
 - XIV. Como é a aula via satélite? Em média, para quantos polos a aula é transmitida? Existe mediação entre o professor e os polos? Como é feita? Existe interação? Ela é frequente? A qualquer momento os alunos podem tirar dúvidas, ou existe um tempo para isto?
 - XV. Qual é a periodicidade das aulas via satélite em cada disciplina? Qual é a carga horária da disciplina? Existe controle de frequência das aulas via satélite? E as atividades a distância, contam frequência para os alunos?
 - XVI. Como é o contato via ambiente de aprendizagem do professor com os alunos? Ele responde e-mail? Como você considera o seu contato com os alunos? Existem discussões sobre o conteúdo da disciplina? Quais as ferramentas mais utilizadas?
 - XVII. Você é tutor de quantos alunos? Como é feito essa divisão com os outros tutores? Você é sempre tutor dos mesmos alunos? É tutor de quantos polos? De quantos alunos?
 - XVIII. Quem elabora as provas avaliativas presenciais? Como são as provas: dissertativas, questões de múltipla escolha? Qual é o peso da prova presencial? Quem faz as correções? Existem parâmetros de correções? Quem elabora tais parâmetros?
 - XIX. Quem elabora as atividades avaliativas a distância? Como são as provas: dissertativas, questões de múltipla escolha? Qual é o peso da atividade avaliativa a distância? Quem faz as correções? Existem parâmetros de correções? Quem elabora tais parâmetros?
 - XX. Quem faz o lançamento das notas das avaliações presenciais e a distância?
 - XXI. Qual é o seu contato com os tutores presenciais? Quais são as atividades que o tutor presencial desenvolve?
2. Sobre o vínculo de trabalho
 - a. Como é ou foi o contrato de trabalho estabelecido com a Instituição para atuar na educação a distância? (Processo seletivo, carga horária, remuneração).

b. Você se sente seguro com o vínculo de trabalho firmado?

Prezado(a) colega

Agradeço muito a sua participação na minha pesquisa.

Caso deseje entrar em contato para saber os resultados da pesquisa e/ou discutir a educação a distância e o trabalho docente, meu e-mail é elciobenini@yahoo.com.br, e meu telefone 67 9268-1002.

Um forte abraço!

Elcio Gustavo Benini, doutorando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Anexo 4 - Entrevista semi-estruturada para tutor presencial

1. Sobre o processo de trabalho docente.

- XXII. Quais são as principais atividades de ensino que desenvolve? Quais são as atividades que mais ocupam o seu tempo de trabalho
- XXIII. Como é seu contato com os professores especialistas das disciplinas? Existem reuniões sistematizadas? Existem reuniões sobre o conteúdo da disciplina? Como é o seu contato, via as novas tecnologias, com os tutores a distância e o professor especialista
- XXIV. Existem webconferências? Como são as webconferências? Como os alunos reagem no polo com as webconferências? Qual é a periodicidade? Existe controle de frequência?
- XXV. Como você vê o contato via ambiente de aprendizagem do professor com os alunos? Ele responde e-mail? Como você considera o seu contato com os alunos? Existem discussões sobre o conteúdo da disciplina? Quais as ferramentas mais utilizadas? Quais são suas principais dificuldades?
- XXVI. Você é tutor de quantos alunos? Você considera o seu trabalho como pedagógico ou administrativo?

2. Sobre o vínculo de trabalho

- a. Como é ou foi o contrato de trabalho estabelecido com a Instituição para atuar na educação a distância? (Processo seletivo, carga horária, remuneração).
- b. Você se sente seguro com o vínculo de trabalho firmado?

Prezado(a) colega

Agradeço muito a sua participação na minha pesquisa.

Caso deseje entrar em contato para saber os resultados da pesquisa e/ou discutir a educação a distância e o trabalho docente, meu e-mail é elciobenini@yahoo.com.br, e meu telefone 67 9268-1002.

Um forte abraço!

Elcio Gustavo Benini, doutorando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Anexo 5 - Questionário para tutores

<p>1. Qual a categoria administrativa da Instituição em que trabalha? <input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada</p>	<p>2. Qual é o grau de formação que possui? <input type="checkbox"/> Graduação <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Especialização em andamento <input type="checkbox"/> Mestrado em andamento <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado em andamento <input type="checkbox"/> Doutorado</p>
<p>3. Qual é o tipo de vínculo com a Instituição? <input type="checkbox"/> Concursado <input type="checkbox"/> Bolsista <input type="checkbox"/> Contrato de trabalho por tempo indeterminado <input type="checkbox"/> Contrato de trabalho por tempo determinado <input type="checkbox"/> Terceirizado</p>	<p>4. Como foi o seu processo seletivo? <input type="checkbox"/> Objetivo: incluindo prova e/ou entrevista e/ou análise de currículo, com pontuações discriminadas <input type="checkbox"/> Subjetivo: sem critérios de pontuação discriminados</p>
<p>5. Qual é a Jornada de trabalho contratada por semana? <input type="checkbox"/> 10 horas <input type="checkbox"/> 20 horas <input type="checkbox"/> 30 Horas <input type="checkbox"/> 40 Horas <input type="checkbox"/> 44 Horas</p>	<p>6. Qual é a sua Renda Mensal com a tutoria? <input type="checkbox"/> Entre 1 e 2 salários mínimos <input type="checkbox"/> Entre 2 e 3 salários mínimos <input type="checkbox"/> Entre 3 e 4 salários mínimos <input type="checkbox"/> Entre 4 e 5 salário mínimos <input type="checkbox"/> Entre 5 e 6 salários mínimos <input type="checkbox"/> Mais que 6 salários mínimos</p>
<p>7. A tutoria é o principal meio de renda? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>	<p>8. Os principais instrumentos de trabalho (computador, impressora, etc.) que utiliza pertencem à Instituição? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>
<p>9. Você tem local fixo de trabalho na Instituição? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>	<p>10. As suas horas de trabalho são controladas? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>
<p>11. Qual é o tipo de tutoria que exerce? <input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> A distância</p>	<p>12. Você é responsável pela tutoria de quantas disciplinas? <input type="checkbox"/> Uma <input type="checkbox"/> Duas <input type="checkbox"/> Três <input type="checkbox"/> Quatro <input type="checkbox"/> Cinco <input type="checkbox"/> Todas do semestre ou ano letivo</p>
<p>13. Qual é o número aproximado de alunos em que é responsável pela tutoria no atual momento? <input type="checkbox"/> Menos de 10 <input type="checkbox"/> Entre 10 e 25 <input type="checkbox"/> Entre 25 e 50 <input type="checkbox"/> Entre 50 e 100 <input type="checkbox"/> Entre 100 e 150 <input type="checkbox"/> Entre 150 e 200 <input type="checkbox"/> Entre 200 e 250 <input type="checkbox"/> Entre 250 e 300 <input type="checkbox"/> Mais de 300</p>	<p>14. Em média, qual é a periodicidade do contato que estabelece com o professor responsável pela (s) disciplina (s) em que atua, para tratar das atividades que desenvolve? <input type="checkbox"/> Nenhuma <input type="checkbox"/> Mais de uma vez por semana <input type="checkbox"/> Uma vez por semana <input type="checkbox"/> Uma vez a cada 15 dias <input type="checkbox"/> Uma vez por mês <input type="checkbox"/> Uma vez a cada dois meses <input type="checkbox"/> Uma vez a cada três meses</p>

	() Uma vez por semestre
15. Você participa da elaboração das provas presenciais? () Sim () Não	16. Você faz as correções da provas presenciais? () Sim () Não
17. Existem parâmetros, ou algum manual com respostas, elaborados pelo professor da disciplina ou instituição para a correção das provas presenciais? () Sim, para a maioria dos casos () Sim, mas apenas na minoria dos casos () Não	18. Caso existam parâmetros de correção das provas presenciais, a maioria deles são: () Objetivos, sendo o extremo respostas de questões de múltipla escolha () Subjetivos, apenas indicando conceitos e ideias centrais
19. Você participa da elaboração das atividades avaliativas realizadas a distância (atividades que valem nota)? () Sim () Não	20. Você faz as correções das atividades/provas a distância? () Sim () Não
21. Existem parâmetros, ou algum manual com respostas, elaborados pelo professor da disciplina ou instituição, para a correção das atividades/provas a distância? () Sim para a maioria dos casos () Sim, mas apenas na minoria dos casos () Não	22. Caso existam parâmetros de correção das prova/atividades a distância, a maioria deles são: () Objetivos, sendo o extremo respostas de questões de múltipla escolha () Subjetivos, apenas indicando conceitos e ideias centrais
23. Nas disciplinas em que atua, existe correção automatizada das atividades/provas a distância (correção automática feita pelo computador)? () Sim () Não	24. Você tem autonomia para criar fóruns ou tópicos de discussão? () Sim () Não
25. Quais são as 3 principais atividades que executa, no sentido de ocupação do tempo de trabalho? 1. 2. 3.	

Prezado(a) colega

Agradeço muito a sua participação na minha pesquisa.

Caso deseje entrar em contato para saber os resultados da pesquisa e/ou discutir a educação a distância e o trabalho docente, meu e-mail é elciobenini@yahoo.com.br, e meu telefone 67 9268-1002.

Um forte abraço!

Elcio Gustavo Benini, professor do Curso de Administração Pública, modalidade a distância, da UFMS, e doutorando em Educação pela UFMS.