



XIX COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA
Universidade e Desenvolvimento Sustentável: desempenho acadêmico e os desafios da sociedade contemporânea

Florianópolis | Santa Catarina | Brasil
25, 26 e 27 de novembro de 2019
ISBN: 978-85-68618-07-3



NOVAS CONDIÇÕES PARA A AUTONOMIA DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Luciane Scoto da Silva
Universidade Salvador
luscoto@yahoo.com.br

Sérgio Hage Fialho
Universidade Salvador
sergio.fialho@unifacs.br

Manoel Joaquim Fernandes de Barros
Universidade Salvador
manoeljb@unifacs.br

RESUMO

O presente ensaio teórico traz reflexões sobre a autonomia docente na educação a distância. A partir de pesquisa bibliográfica que dialoga com clássicos e contemporâneos autores, alinha a proletarização do trabalho docente e a polidocência às autonomias profissional e pedagógica. Discute-se e relaciona-se a autonomia profissional à proletarização do trabalho docente, tanto no que concerne ao discurso geral e teórico de divisão social e da mais-valia, quanto às condições de trabalho. No âmbito da polidocência, aborda-se a viabilidade da autonomia pedagógica dentro das novas configurações de tempo e espaço, características da EaD. Sinaliza-se, como resposta, algumas tendências e possibilidades para a autonomia docente em EaD, tanto teóricas quanto práticas, que não dependem somente de mudanças e decisões na esfera educativa, tendo em vista estarem envolvida num sólido contexto socioeconômico.

Palavras chave: Autonomia Docente Profissional. Autonomia Docente Pedagógica. Educação a Distância.

1. INTRODUÇÃO

O exame da autonomia docente na literatura não é recente. Se detalharmos a sua produção científica, identificaremos duas linhas principais de discussão, onde a autonomia docente se desenvolveu, principalmente a partir do início da década de 1990: a linha que envolve a formação dos professores e suas práticas, e a linha do trabalho docente. A reflexão que pretendemos fazer sobre a autonomia docente envolve a autonomia pedagógica e a autonomia profissional, e embora, claramente, constituam o mesmo conjunto de pensamento da prática docente e do trabalho docente, guardadas as devidas diferenças; têm, como lócus, neste trabalho, a educação a distância.

Peters (2006) já alertava para a ausência de transformação mais significativa nos métodos de ensino e aprendizagem na história da educação em relação àqueles que ocorreram com o aparecimento da educação a distância. A EaD associa-se naturalmente à inexistência de fronteiras e ao novo mapa geopolítico mundial, às Eras da Informação e do Conhecimento, pertencendo a um discurso global, que prega sua urgente institucionalização e que está atrelado à alavancagem de um mercado econômico.

De fato, a EaD nasce para atender às necessidades do mercado de trabalho, e, neste sentido, mantém e intensifica o alinhamento da educação aos modos de produção capitalista e a organização científica do trabalho. Com rápido desenvolvimento pela incorporação progressiva das tecnologias da informação, a EaD assimila o padrão industrial, sinalizando, no plano socioeconômico, o avanço do processo de proletarianização dos trabalhadores da educação, com implicações relevantes, como a intensificação do trabalho e a acentuada perda de domínio sobre o processo de trabalho, tendo, como um dos resultados dessa combinação, a falta de autonomia.

Nesse contexto da proletarianização, ou, por outro, dos efeitos, na educação, dos modelos estabelecidos no setor industrial, compreendemos que o ângulo mais rico para o exame da autonomia profissional docente é através da análise do processo de trabalho, onde se defrontam os interesses profissionais do professor e os interesses estratégicos da gestão das organizações.

É importante observar ainda que a discussão da autonomia profissional é inseparável da discussão da autonomia pedagógica, pois ambas são afetadas diretamente pelo processo de proletarianização docente e pelos efeitos do novo/velho padrão industrial da “produção flexível”, na base dos quais estão as inovações tecnológicas. Impactando sobre a dimensão pedagógica dos processos educacionais baseados em tecnologia, essa reestruturação altera o antigo conceito de “professor”, traz a polidocência e acentua restrições à autonomia docente, aplicando radicalmente os princípios industriais de centralização decisória e da conseqüente baixa responsabilização da força de trabalho, em um processo produtivo agora centrado não principalmente nas pessoas, mas nos sistemas computacionais que integram e conduzem a EaD e que, em grande medida, determinam e controlam a atividade dos trabalhadores.

2. AUTONOMIA PROFISSIONAL E A PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

A introdução sistemática das características da organização científica do trabalho e dos modos de produção taylorista/fordista na educação iniciam, ainda, com as ideias de sequência, padronização dos cursos e homogeneização das atividades dos professores e alunos. A hierarquização divide as instituições de ensino em setores e os profissionais em especialidades, conferindo, a cada um, valor e poder diferentes na organização. Essa divisão dos trabalhadores é ainda uma configuração complementada pela adoção progressiva do gerencialismo na educação, que separou em etapas a concepção e a execução, não permitindo a intervenção dos do-

centes no planejamento do ensino. Essa forma de organização racionalizadora e fragmentada, que atinge o currículo e desdobra os objetivos do ensino em etapas sempre menores, não permitindo a consciência do todo; que estipula, por meio de projetos curriculares, o fazer do professor com exatidão, é a mesma que rotiniza e impede a reflexão sobre o próprio trabalho e a justa e necessária troca de experiência entre os profissionais (CONTRERAS, 2012). Segundo Contreras (2012), esse conjunto de eventos, que retrata a proletarização do trabalho docente, influencia sobremaneira a perda da autonomia dos professores.

Com base nas análises de inspiração materialista-dialética das condições de trabalho, observa-se a intensificação do trabalho e a desespecialização do trabalhador, como os fenômenos inscritos na proletarização do trabalho, que mais recebem destaque (CONTRERAS, 2012). Essa racionalização do trabalho, no taylorismo/fordismo, se caracteriza pela divisão do trabalho em processos tão simples, que não possibilita que os operários tenham uma visão do todo, perdendo a capacidade de realizar determinadas tarefas e habilidades para decidir sobre o próprio trabalho. É importante salientar, no entanto, que, através de um processo histórico complexo e em curso, a passagem do taylorismo/fordismo para o “Toyotismo” implicou numa modificação importante nas relações de trabalho, com a adoção generalizada de formas de terceirização (entre empresas e entre essas e a mão de obra) e com o avanço da automação, processos que enfraquecem a convergência de interesses profissionais e sociais dos trabalhadores, na medida em que fragilizam a sua antiga base social homogênea.

Vislumbrando a rotina dos professores, o que se observa é que a intensificação do trabalho influencia negativamente tanto as atividades de socialização dos docentes e o descanso, quanto as atividades exigidas para seu desenvolvimento no campo profissional. A intensificação do trabalho não só conduz as pessoas à desqualificação, já que, à medida que só fazem tarefas rotineiras e imediatas, precisam apoiar-se em especialistas, como as encaminha para a perda das habilidades de equipe, tendo em vista que atividades, como de planejamento e produção, que, num ambiente naturalmente coletivo como o da educação, são socializadas entre os membros, não são mais desenvolvidas pelos professores (APPLE; JUNGCK, 1990; APPLE, 1995). Outro ponto levantado por Dal Rosso (2008) com relação à intensificação do trabalho é a exigência de um esforço maior para dar conta das atividades excedentes. No caso dos docentes, a intensa jornada reflete as exigências de produtividade, impostas em atividades de ensino, pesquisa e extensão. Revela, também, a tentativa ilusória dos docentes de melhorar os salários por meio de bolsas e aumento do tempo de trabalho, no caso dos horistas, e leva à instabilidade na cooperação entre os profissionais para troca de conhecimento e desenvolvimento na carreira. Nesse sentido, favorece o individualismo e o isolamento, numa profissão marcada pela troca de experiências, e tudo isso sem permitir que reflitam e exercitem a profissionalidade.

Alves (2011) alerta para um efeito importante da desespecialização do trabalhador, que se dá pela “captura” do sentido do trabalho. Esse apresamento da subjetividade no trabalho pode-se considerar, no caso dos docentes, enquanto perda e tentativa de retomada da “direção ideológica”. Essa busca pelo sentido do trabalho faz parte da dinâmica existente entre a geração de modos de resistência pelos professores, na defesa de seus interesses individuais e coletivos, e a criação de novas formas de controle, engenhosamente desenhados pelo sistema de gestão.

Importa dizer que, apesar dessa dinâmica se assemelhar à da proletarização do trabalhador em geral, ou seja, do operário, o processo de proletarização dos professores é longo e acumulou toda uma cultura taylorista/fordista na organização e gestão dos processos ensino-aprendizagem, mas, nesse momento histórico, com a expansão tecnológica, o próprio conceito de classe operária perdeu em muito, ou pelo menos modificou intensamente, a sua capacidade

de refletir a dinâmica social dos trabalhadores. Não é prudente, portanto, perceber esses dois processos de forma igualitária.

Há que se considerar ainda que a educação a distância intensificou as características da produção industrial, com seus aspectos de mecanização e padronização incorporados para tornar a “cadeia” eficiente. Peters (2006) alerta para a objetivação do ensino, tornando-o “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” (PETERS, 2006, p.201). Neste contexto, milhares de alunos são atendidos num sistema de produção e consumo em massa do ensino, com base em cursos que, depois de produzidos, podem ser “reutilizados” por vários anos, sem adequação ou senso crítico, por diversas turmas, com diversos interesses. Ainda que se reconheça alguns princípios da industrialização no modelo presencial; na educação a distância, o ensino é essencialmente industrializado, o que denota

[...] simultaneamente planejamento e divisão de trabalho prévios, desenvolvimento dispendioso e objetivação de meios, o que faz do ensino acadêmico um produto que pode ser produzido em massa como uma mercadoria, mantido em disponibilidade, distribuído em vasto território, avaliado e otimizado (PETERS, 2006, p.203).

A influência dos modelos fordista, neofordista e pós-fordista (WOOD JR, 1992) na educação está relacionada a sua expansão sem precedentes, ao desenvolvimento e uso das tecnologias e a otimização de recursos. Especificamente, com relação à EaD, o modelo fordista, caracterizado pela oferta em grande escala, pelas dispensas do processo pedagógico e da interação entre docentes e discentes, e com base em modelos prontos e reutilizáveis, se aplicava perfeitamente. Peters (2006) explica que se na educação “processos de trabalho na periferia do ensino e da aprendizagem podem ser altamente industrializados numa universidade com presença. Em universidades a distância, porém, eles *têm* que ser industrializados” (2006, p. 205, grifo do autor).

Embora os efeitos dessa industrialização no ensino sejam sentidos de forma negativa, não nos parece factível que esse processo retroceda. É necessário, portanto, conhecer o ambiente EaD e suas especificidades, e trabalhar para que as formas de precarização do trabalho sejam minimizadas.

No âmbito da EaD, destaca-se a limitada institucionalização do trabalho docente, que deveria ser assentada tanto em sólidas e transparentes relações de trabalho, respeitadas as particularidades e as novas configurações de trabalho, quanto nas consequências da ausência dessa institucionalização para a formação e prática docente, e para o processo ensino-aprendizagem. Assim, destacam-se, no ensino superior, a contratação temporária de professores, a distribuição desigual entre os docentes de tempo integral, parcial e horistas e a intensificação do trabalho (GUIMARÃES, 2001; FRANCA, 2017; FLORES, 2017).

Especificamente quanto às condições de trabalho, as questões contemplam, principalmente, as atividades que envolvem tempo, espaço e intensificação do trabalho. A flexibilização de tempos e espaços intrínsecos à EaD fascina os teletrabalhadores, embora não permita a precaução aos riscos dessa nova forma de trabalho. Outras particularidades, que revelam a precarização do trabalho em EaD, se caracterizam pela intensificação do trabalho, com a utilização do tempo de descanso para a realização das atividades docentes, tendo em vista a quantidade excessiva de alunos para atendimento. Há que se considerar que o docente está experimentando a educação em um formato diferente daquele a que está acostumado, e que, normalmente, a carga horária estabelecida e remunerada pela instituição não permite a realização de um trabalho de qualidade, tendendo à massificação do trabalho dos professores.

A EaD apresenta aqui sua natureza mercadológica bem explícita, atendendo o maior número possível de alunos; mas, na maioria das vezes, com número insuficiente de docentes.

Além disso, questões como o controle exercido sobre o trabalho docente, realizado frequentemente pelos ambientes virtuais de aprendizagem, e a possibilidade de ampliação da mais-valia pela otimização do tempo proporcionada pela utilização das tecnologias de informação, colocam o trabalhador em EaD num processo de objetificação de sua prática e impedem a autonomia docente.

3. O TRABALHO DOCENTE EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A AUTONOMIA PEDAGÓGICA

Neste momento, reúne-se, à discussão da proletarização do trabalho docente e consequente perda da autonomia, as especificidades do trabalho em educação a distância. O trabalho em educação a distância é, em essência, um trabalho que se desenvolve em coletividade. Preferimos, no entanto, utilizar o termo polidocência, que, segundo Mill (2010, p.23) “é o conjunto articulado de trabalhadores, necessário para a realização das atividades de ensino-aprendizagem na EaD”. Ao explicar o termo polidocência, o autor tenta estabelecer algumas precisões no sentido de caracterizá-lo devidamente e buscar as diferenças e similaridades com o trabalho coletivo em educação, conceito já tratado na literatura.

Para tal, Mill dialoga com o trabalho de Belloni (2006) tecendo algumas considerações a respeito de quem ensina na EaD, da utilização do termo professor-coletivo e das inevitáveis comparações com o ensino presencial. Em relação ao ator que ensina em EaD, Mill (2010) entende que creditar à instituição ou ao professor-coletivo o papel de docente na EaD não se adequa à realidade tratada. A ideia de que quem ensina é a própria instituição é imprecisa e não acolhe ou explica os diferentes atores envolvidos no processo, da mesma forma que o termo professor-coletivo faz referência à sala de aula enquanto espaço físico, tão destoante das características da EaD (MILL, 2010).

A segunda questão importante se concentra na diferença do trabalho coletivo em EaD e do trabalho coletivo na educação presencial, já que, nos dois casos, isso não só é possível, como verificável. É certo que, na educação presencial, há um grupo de não docentes que concorrem para o processo de ensino-aprendizagem, como técnicos de laboratório, gestores, auxiliares, etc. Contudo, não existe a obrigatoriedade dos serviços desses trabalhadores para que o ensino aconteça. Inversamente a esse fato, questiona-se: há possibilidade de o docente em EaD atuar sozinho? A experiência de Mill (2010) com a educação a distância o faz crer que não. A intensa fragmentação do trabalho desenvolvido em EaD supera em muito a que acontece na educação presencial.

A educação a distância exige dos trabalhadores não somente um trabalho coordenado, mas que se desenvolva num alto grau de interdependência entre os diversos componentes da equipe. Diante desse quadro, Mill (2010) explica que a precarização do trabalho docente em EaD é superior se comparada ao ensino presencial, tendo em vista que os aspectos que depreciam o trabalhador são aumentados pela insegurança e intensificação do trabalho. Mais que isso, Mill (2010) acredita que

[...] o compartilhamento dos fazeres e saberes do professor na *polidocência* virtual acirra a descaracterização do trabalho docente tradicional, isto é, a organização do trabalho pedagógico como *polidocência* traz implicações diversas ao magistério como categoria profissional (MILL, 2010, p.28, grifo do autor).

Dois aspectos evidenciados pela polidocência são “[...] a interdependência entre os membros da equipe e a fragmentação do processo de trabalho” (MILL, 2010, p.29). São dois vieses complementares e antagônicos do mesmo trabalho; um lado que reflete o esforço necessário e simultâneo para que o trabalho se desenvolva e os objetivos sejam atingidos, e outro lado que atinge o trabalhador virtual com “a redução da sua autonomia e da noção de todo do seu trabalho” (MILL, 2010, p.29). Na impossibilidade de um único trabalhador realizar todo o processo inscrito entre a concepção e a execução do trabalho docente, como distinguir o produto do trabalho de cada ator? Como possuir autonomia nessa dinâmica de trabalhos colaborativos?

Os argumentos de Mill (2010) convergem para a ideia de que o processo de trabalho docente seja agressivamente mais parcelado na EaD do que no ensino presencial, e é justamente nessa fragmentação do trabalho pedagógico virtual que o autor assenta a noção de polidocência e a necessidade do trabalhador coletivo para realizá-lo. Retoma-se, então, as duas vertentes da análise da polidocência: “colaboração entre os trabalhadores e fragmentação do trabalho docente em etapas” (MILL, 2010, p.33).

A equipe de educadores que trabalha na polidocência é composta de vários profissionais: professor-conteudista, professor-formador, tutores virtuais, tutores presenciais, equipe multidisciplinar, projetistas educacionais, equipe coordenadora e apoio técnico. As denominações e nomenclaturas podem se diferenciar na literatura, de acordo com a mescla das funções ou configuração do trabalho em EaD.

Certo é que a docência virtual pressupõe a aquisição de novos saberes e fazeres por parte dos professores. Nesses novos saberes, destacam-se a capacidade de trabalhar em equipe, gerenciar o tempo e utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Surge como desafio o reconhecimento por parte dos professores de que sua formação e atuação, como docente na modalidade EaD, excede os limites dos âmbitos científico e pedagógico e adentra os campos político e institucional, onde se encontram os elementos que determinam o modelo. Destaca-se, aqui, a importância do modo de organização do processo ensino-aprendizagem para o entendimento e desenvolvimento da autonomia pedagógica.

Para tratar dos elementos que influenciam a autonomia pedagógica, é importante considerar a noção de distância no contexto da EaD. A separação entre professores e alunos, tão característica desta modalidade de ensino, e que se apresenta diferentemente entre determinados alunos, professores, cursos, devido a elementos distintivos, naturais, entre pessoas, programas de ensino, métodos, etc., foi compreendida por Moore (2002, p.2) enquanto um “espaço psicológico e comunicacional”. Peters (2006) entende a distância transacional como

[...] uma função de três grandezas, que mudam de uma situação para outra, em parte, inclusive, são antagônicas ou até mesmo excludentes. Conforme as características das pessoas participantes, os objetivos e conteúdos do ensino, seu nível de exigências, os métodos necessários, os meios disponíveis e a cultura de estudo tradicional, é preciso encontrar a melhor relação possível dos três grupos de variáveis entre si e determinar, assim, uma distância transacional que se adapte exatamente a essa situação; por conseguinte, a didática do ensino a distância consistiria daquelas estratégias e técnicas com que é possível estabelecer a distância transacional de acordo com as exigências de cada uma das situações educativas e de aprendizagem (PETERS, 2006, p.65)

O diálogo é a primeira variante da distância transacional, e é determinada pela “filosofia educacional do indivíduo ou grupo responsável pela elaboração do curso, pelas personalidades do professor e do aluno, pela matéria do curso e por fatores ambientais” (MOORE; KEARSLEY, 2013, p.296). São significativos, nesse processo, o grupo de aprendizado e o meio de comunicação utilizado pelos membros do grupo. Desta forma, haverá mais ou menos diálogo entre o professor e membros específicos do grupo. Para Moore (2002, p.3), “o termo diálogo é empregado para descrever uma interação ou uma série de interações com qualidades positivas que outras interações podem não ter”.

O diálogo ocupa uma função pedagógica, já que não está relacionado somente às interações instrumentais, com o objetivo apenas de esclarecer dúvidas pontuais ou transmitir informações administrativas, mas deve ser entendido como “uma forma autônoma de ensino e aprendizagem” (PETERS, 2006, p.75). Dentre as variáveis, que possuem grande importância para o diálogo, estão o meio de comunicação, o formato do curso, a seleção e treinamento dos instrutores, e o estilo de aprendizagem dos alunos.

No aspecto pedagógico, o diálogo é essencial “porque, nele, linguagem pensamento e ação estão intimamente relacionados e porque realizam o desenvolvimento individual e social do ser humano” (PETERS, 2006, p.80). Não há argumentos para renunciar ao diálogo ou acreditar que a interação não tem importância na educação a distância.

A segunda variante na determinação da distância transacional é a estrutura. A estrutura corresponde a todos os elementos utilizados na elaboração do curso. Consideram-se, parte da estrutura, “os objetivos de aprendizado, temas do conteúdo, apresentações de informações, estudos de caso, ilustrações gráficas e de outra natureza, exercícios, projetos e testes” (MOORE; KEARSLEY, 2013, p.298). A estrutura, assim como o diálogo, também é determinada pela filosofia educacional do curso e por todos os elementos que têm significado no desenvolvimento do curso: a qualificação e adaptação dos professores ao modelo, o nível acadêmico dos estudantes, os meios de comunicação entre eles.

Apesar da estruturação não ser uma novidade na educação, a sua aplicação de forma extrema, baseada nos critérios das tecnologias, revela um novo viés para o ensino. Assim, cada tecnologia pode promover maior ou menor estruturação. O estudo por meio de um programa de televisão pode ser considerado como altamente estruturado, pois cada passo já foi pré-determinado, pronto e acabado. No caso das videoconferências, há possibilidade de diálogo, de desvios; os alunos podem interagir dentro de uma estrutura que se apresenta de forma mais flexível. É claro que, junto aos meios de comunicação, concorrem, para maior ou menor estrutura, os objetivos e as estratégias de ensino, os meios técnicos e os conteúdos (PETERS, 2006).

Como desvantagens ou pontos a serem observados nos cursos fortemente estruturados, Peters (2006) cita que eles tendem a ser centrados no que foi produzido previamente pelo professor e que negligenciam a participação dos alunos. Para o autor, esses cursos não estimulam a produção de conteúdos customizados às necessidades dos alunos e dos contextos locais, ou seja, constituem-se em um verdadeiro “pacote educacional” fechado. O êxito dessa característica decorre, em primeiro lugar, da ausência de regulação adequada para o uso de tecnologia em processos educacionais e da consequente ocupação mimética do espaço educacional pelos modelos industriais; mas pode-se ainda apontar a contribuição dada pela forma como a tecnologia foi recebida nas décadas de 1970 e 1980. Nessa época, a perspectiva estruturada foi fortalecida também porque a tecnologia foi aceita, ingenuamente, como solução total para as questões pedagógicas e didáticas. E, mesmo antes disso, considere-se que os limites técnicos praticamente obrigavam a EaD a utilizar modelos fortemente estruturados de cursos, como

aqueles implicados no uso de meios de comunicação como a correspondência, rádio e TV, por exemplo.

Para Peters (2006), não deve existir necessariamente um propósito de reduzir a distância transacional. Essa não é uma medida exata – se for menor, é benéfico; e se for maior, é ruim –, mas deve estar adequada a cada ambiente de ensino e aprendizagem em dosagens que para aquele ambiente sejam ideais. O autor entende que uma grande distância transacional em determinada situação pode ser essencial para o desenvolvimento da autonomia. A autonomia é a terceira variante do conceito de distância transacional na construção de Moore, ou seja, a liberdade que os alunos possuem para realizar seus estudos.

Na concepção de Moore, portanto, a autonomia está relacionada à “autodeterminação do estudante” (PETERS, 2006, p.93). Moore e Kearsley (2013) entendem que ao aluno caberá maior responsabilidade quanto mais houver interação a distância. Ao refletir sobre a autonomia docente, questionamos como, neste contexto de intensa mudança, os professores podem compreender a influência da distância transacional, do diálogo e da estrutura na sua autonomia enquanto docentes

4. REPENSANDO A AUTONOMIA DOCENTE EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Muitas questões são sinalizadas dentro do contexto de busca pelo entendimento da autonomia docente em educação a distância. Nem bem resolvemos assuntos de base na educação e nos entranhamos em tema tão complexo dentro da educação a distância, nos direcionando para refletir sobre algumas possíveis respostas.

Em uma das análises que apontam para a identificação ou não do processo de proletarização do trabalho docente com a proletarização do trabalho operário, discute-se duas formas de proletarização com componente intelectual: uma técnica, representada pela perda de controle sobre as decisões técnicas na realização do trabalho; e uma ideológica, representada pela perda de controle sobre os propósitos sociais do trabalho (DERBER, 1982). Peters (2006) entende que os docentes, além de perderem o controle do sentido do trabalho, também estão num processo de perda das habilidades técnicas. O contexto contemporâneo da EaD é caracterizado justamente pela centralização de decisões, pela predefinição da atividade dos professores, desconsiderando a autonomia docente no processo ensino-aprendizagem.

Essa reflexão pode ser elevada pela consideração do pensamento de fundo político de Gramsci, que aponta uma dualidade entre o componente manual e intelectual na produção, a que ele chama de projeção e execução, e que mantém a distância entre operários e intelectuais. Para Gramsci (2001), as fases de idealização de uma tarefa e sua execução são incontestavelmente separadas no que se refere aos operários, o que não acontece com os intelectuais, que tem esses limites mais tênues. De qualquer forma, trabalhador intelectual ou operário seria uma condição proposta em determinadas circunstâncias e em relações sociais definidas.

Cabe no pensamento de Gramsci, portanto, crer que os modelos racionais de organização sempre existiram, independente de reconhecermos ali o taylorismo/fordismo. Nesse plano de reflexão política, Gramsci traz um novo olhar para o tema, porque, apesar de terem, o taylorismo e o fordismo, um papel essencial no desenvolvimento do capitalismo, o autor acredita que podem se tornar – por isso mesmo – um impulso ao novo humanismo. Como novo humanismo, Gramsci entende uma configuração equilibrada entre padronização e especialização, ou seja, o equilíbrio entre a técnica e a intelectualidade (GRAMSCI, 2001).

Gramsci indica, com propriedade, o fato de que “Taylor rompeu o velho nexos psicofisiológico do trabalho profissional qualificado que exigia uma determinada participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador” (GRAMSCI, 2001, p.266), no sentido de que “o gesto físico mecanizou-se inteiramente, deixando livre o cérebro para outras

ocupações” (GRAMSCI, 2001, p.272). Essa abordagem de Gramsci foi desenvolvida na época e com foco no sistema taylorista/fordista. Na realidade, Gramsci aponta que esse processo de racionalização instrumental do processo de trabalho elimina ilusões dos trabalhadores e permite, portanto, uma nova reflexão crítica dirigida aos processos dos quais é objeto.

Considera-se estender o pensamento de Gramsci, no sentido de tentar abarcar as características contemporâneas do trabalho docente, que sofre hoje modificações de monta com a expansão da automação para os processos educacionais, das quais pouco se sabe no plano dos efeitos políticos.

Tratando ainda da incorporação do modelo de produção capitalista na educação a distância, entende-se que o ensino industrializado tem consequências didáticas para todas as atividades e atores do processo. Peters (2006) cita a perspectiva macrodidática com que as atividades e relações são conduzidas. As relações professor-aluno se transformam na visão do todo, do conjunto de atividades. Dessa forma, os alunos também entendem o ensino-aprendizagem num processo contínuo não demarcado pelo início ou final de uma “aula”. Como são vários especialistas atuando ao mesmo tempo, essa dinâmica impede que os alunos percebam mais nitidamente as fases que transcorrem do planejamento à avaliação. Do ponto de vista da qualidade, é importante dizer que a cooperação entre especialistas resulta em materiais de qualidade e eficientes. Precisamos pensar em como flexibilizar os cursos no formato de “pacotes” fechados para que se estabeleça melhores formas de desenvolvimento do conhecimento e do senso crítico (PETERS, 2006).

Belloni (2006) também identifica, como Peters (2006), a tendência a considerar a abertura e flexibilidade no modelo de ensino da educação a distância como uma necessidade para a superação da lógica puramente industrialista em direção a uma perspectiva mais humanista de ensino (BELLONI, 2006).

Em uma primeira transição, em curso, do modelo industrial taylorista/fordista, Peters (2006, p.206) considera sua evolução para o modelo neofordista (ou toyotista) de produção, no qual se amplia a “renovação do produto” e a “variabilidade nos processos”. Nesse modelo, produtos educacionais mais customizados às demandas dos perfis dos alunos e do mercado educacional são viabilizados pelo uso de inovações tecnológicas que possibilitam ganhos de escopo (além dos tradicionais ganhos de escala). Mas, ainda de forma mimética em relação ao padrão toyotista da produção industrial, no modelo neofordista se mantém rigorosamente a centralização de decisões e a baixa responsabilização da força de trabalho.

A superação efetiva das restrições pedagógicas dos modelos industriais é identificada por Peters (2006) como uma possibilidade apoiada em processos educacionais emergentes, como a educação aberta e a educação continuada. Nesse possível modelo pós-industrial, além da renovação dos produtos e da variabilidade nos processos, soma-se a alta responsabilização da força de trabalho, característica que muda a própria organização do trabalho. Nesse modelo, não há exclusividade de conteúdos previamente estabelecidos e a divisão do trabalho é minimizada, o que significa atender de forma menos homogênea e a pequenos grupos. As universidades dentro da concepção do pós-industrial necessitariam tanto acompanhar as exigências de formação em constante mudança quanto da organização do trabalho. Seriam, portanto, cursos com flexibilidade de currículo, tempo e espaço para atender grupos pequenos e autônomos (PETERS, 2006).

O modelo de educação a distância “pós-industrial” (PETERS, 2006) alteraria a estrutura dos cursos e conseqüentemente a maneira de estudar. Cursos mais curtos e dinâmicos exigiriam dos alunos uma postura mais assertiva quanto as suas aspirações. A educação a distância se estruturaria com baixa divisão do trabalho, onde os professores conseguiriam ser responsáveis por todas as etapas dos cursos, considerando a curta duração e o atendimento a áreas es-

pecíficas. Para desenvolver os cursos, agregariam habilidades em produção gráfica e de vídeo e revezariam na direção com a cooperação de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. As necessidades de aprendizagem dos alunos balizariam a organização do processo e não as necessidades dos professores (PETERS, 2006).

No futuro, portanto, o ensino pode adaptar-se mais facilmente às necessidades de estudo dos estudantes, às peculiaridades de cada uma das disciplinas e ao meio profissional e social, sobretudo, porém, às exigências da sociedade industrial em rápida transformação (PETERS, 2006, p.154).

Considerando a ótica das concepções modificadoras de Peters, retomamos a discussão das formas de ensino e aprendizagem neoindustrializadas e pós-industrializadas no ensino a distância. Levando-se em conta as transformações no mundo do trabalho, realizadas pela neoindustrialização, e as perspectivas ainda emergentes de pós-industrialização, destacam-se em ambos os aspectos característicos de alta inovação do produto e alta variabilidade dos processos, ocorrendo, no modelo pós-industrial que se quer emergente, uma mudança radical: de baixa para alta responsabilização da força de trabalho docente (PETERS, 2006).

Contribuem, para estabelecer a possibilidade dessa transição, radical em termos pedagógicos, os processos e reflexões sobre o ensino aberto, enquanto ensino acessível a todas as pessoas, dentro dos ideais de igualdade. Peters (2006) explica que o ensino aberto é “tendencialmente igualitário, ajuda a realizar igualdade de oportunidades, baseia-se em grande parte na atividade própria dos estudantes autônomos, está mais relacionado com a prática da vida e da profissão” (PETERS, 2006, p.183). No seio das tendências econômicas, sociais e políticas, o ensino aberto está relacionado com a democratização da universidade e da sociedade, com uma formação universitária mais barata, participação das pessoas na vida cultural e qualificação para um mundo do trabalho em transformação.

Outra concepção modificadora da educação a distância tratada por Peters é a educação permanente. A educação permanente carrega características que têm relação direta com a educação a distância, pois exige que se desenvolvam formas alternativas de estudo, considera o estudo não só como elemento da vida profissional, mas da vida pessoal, e valoriza o estudo realizado na vida adulta. Dentro da nova organização do mundo do trabalho, o ensino industrializado também se modifica. Tem-se a substituição da divisão do trabalho e das equipes pelos grupos de trabalho que desenvolverão cursos mais curtos. Dessa forma, os professores estarão engajados em todas as etapas do programa. Peters (2006) entende, ainda, que os estudantes serão protagonistas de seu aprendizado e que

O sentimento de vida pós-moderno faz da comunicação e da interação mais continuada, por assim dizer, da vida no grupo um ponto importante do ensino a distância e atribui ao estudo isolado com textos estruturados um papel mais complementar. Com isso, a relação das duas formas de ensino entre si, que é uma consequência da concepção da aprendizagem industrializada, é francamente invertida (PETERS, 2006, p.214).

As ideias a respeito do homem pós-moderno, que não mais se dispõe a sacrificar o presente em função de um futuro promissor, que valoriza a vida e os contatos sociais e que se interessa mais pelo desenvolvimento da personalidade do que por ascender economicamente, irão tomar as discussões no sentido de questionar como isso refletirá no ensino a distância, ainda que as respostas não estejam alinhadas ao ritmo das perguntas.

Dentro deste panorama, entende-se que as mudanças nas concepções pedagógicas transferem o protagonismo dos materiais de estudo com a colaboração dos tutores na transferência de informação para a construção do conhecimento mediada por estes com o apoio dos materiais de estudo. Nesse sentido, concordamos com Mill (2006) ao citar que os docentes-tutores são fundamentais, pois utilizam as tecnologias digitais para promover a construção do conhecimento dos alunos. Além disso, num modelo de educação que se baseia na interatividade como um fundamento para a mediação pedagógica, o trabalho desenvolvido pelo docente-tutor reveste-se de alta importância, já que é esse membro da equipe EaD que assume a responsabilidade mais estreita na aprendizagem do aluno.

É imprescindível, portanto, o alinhamento desse discurso que reconhece a essencialidade do trabalho do tutor com a condição da docência por meio do atendimento igualitário em termos trabalhistas e remuneratórios. A discussão jurídica a respeito das relações de trabalho com foco nos tutores está avançando tanto pela via teórica e acadêmica, quanto pela via prática, tendo em vista as demandas processuais que estão sendo recebidas na justiça brasileira.

Quanto às competências para ensinar em EaD, necessárias ao desenvolvimento do trabalho docente, Mill et.al (2010) sustentam que os tempos e espaços em EaD são diferentes, assim como a docência, que é compartilhada, e que esses novos arranjos ainda necessitam de estudos que gerem conhecimentos aos docentes, do ponto de vista da prática docente e do processo educativo. Diante desse fato, como então ser docente na polidocência? Começemos por compreender e aceitar o desafio do trabalho em educação a distância, continuemos pela formação, capacitação e educação permanente. Estabeleçamos duas posturas de base, tomadas do pensamento de Perrenoud (2000), que aqui aplicamos ao trabalho em EaD: a prática reflexiva e a implicação crítica. A prática reflexiva, segundo o autor, é essencial e decisiva nas sociedades em transformação; refletir sobre as experiências promove a construção e o desenvolvimento de novos saberes. Soma-se a isso a necessidade dos docentes de discutirem efetivamente os problemas do ensino, culturais e profissionais. Docentes envolvidos no debate político sobre a educação local e globalmente: eis aí a implicação crítica.

5. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: NOVAS PRÁTICAS, NOVAS POSSIBILIDADES

Segundo Peters (2006), considerando-se as mudanças ocorridas desde a primeira geração da educação a distância, especialmente no que concerne à entrada de novas tecnologias de informação e comunicação, tem-se o início de um processo que transformará rapidamente os modos de estruturação do ensino a distância. À espera dessas modificações, o autor já dispensa atenção a um modelo que está sendo desenvolvido pela Universidad Nacional Aberta da Venezuela, o qual permite inferências sobre a revisão e estruturação de novos cursos. Dentre as características desse modelo, estão a integração de vários meios de informação e comunicação, o enfoque dos conteúdos a partir de vários pontos de vista e a possibilidade que os estudantes têm de interagir com os conteúdos oferecidos. Para além da interação com os conteúdos, a comunicação entre os tutores e os estudantes são facilitados para que ocorra, durante os anos, uma relação de confiança. Esse aconselhamento permite que os estudantes tenham a certeza de que têm um parceiro à disposição (PETERS, 2006). O que se observa é que a relevância, que a universidade faculta à comunicação entre os estudantes e os professores ou tutores, revela a medida necessária de tutores em tempo integral ou parcial e o número de alunos condizente com a quantidade de tutores.

Para atestar a dinâmica com que a educação a distância se desenvolve, temos um exemplo de que os equívocos do início da criação das universidades a distância foram propulsores da mudança. Conforme Peters (2006), nos anos iniciais, a Universidad Nacional Aberta da Venezuela montou uma equipe de tecnólogos em educação para o desenvolvimento dos

cursos, que consistia não somente no *design* instrucional, mas, também, na elaboração dos conteúdos. Ocorre que os docentes reagiram à estratégia de duas formas: alguns docentes desenvolveram os cursos e encaminharam os conteúdos à gráfica, ignorando totalmente os tecnólogos; os outros se detiveram tão minuciosamente às orientações dos tecnólogos, que não mais reconheceram seus conteúdos. Esse fato fez com que a universidade mudasse de perspectiva, compreendendo que é necessário que os docentes desenvolvam conhecimentos em tecnologia, ainda que elementares; e que os tecnólogos da educação precisam se familiarizar com as disciplinas e conhecer de didática.

A Open University, no Reino Unido, é considerada modelo de ensino a distância no mundo. Conforme Moore e Kearsley (2013), a instituição, com finalidade única, ou seja, criada especificamente para a educação a distância, oferece mais de 635 cursos, a maioria de graduação, em diversos campos do conhecimento. É reconhecida pela sua gestão de qualidade e pelos parâmetros e procedimentos adotados, e foi classificada entre as melhores instituições por satisfação de aluno de ensino superior do Reino Unido.

Um dos fatores que concorre para a qualidade da Open University refere-se à importância dada à equipe de especialistas e professores que trabalham na universidade. Moore e Kearsley (2013) relatam que a universidade cultiva uma atenção permanente às necessidades de treinamento de todos os colaboradores, inclusive mantendo contratos com empresas de desenvolvimento de recursos humanos. Para a criação dos cursos, formam-se equipes de diversos especialistas em conteúdo, mídia e tecnologia. Os professores trabalham em tempo integral, dispensam seu tempo às equipes de desenvolvimento e criação, e são responsáveis pela qualidade científica e didática. Para completar, dedicam-se às produções acadêmicas.

Outro aspecto importante é a noção de organização e divisão do trabalho baseada no conhecimento e na troca entre os trabalhadores da educação a distância. A universidade possui dez centros administrativos regionais no país, que realizam o monitoramento dos seus instrutores e do desempenho dos alunos nos centros de estudos locais. Essa organização tem como base a ideia de que os colaboradores, que criaram os cursos, ainda que com conhecimento acadêmico, não conhecem obrigatoriamente os dilemas da educação de adultos ou de uma realidade específica. Neste sentido, o presidente da universidade entende ser essencial que pessoas, com grande conhecimento das questões, que envolvem esta modalidade de educação, estejam a frente dos serviços de orientação e aconselhamento (MOORE; KEARSLEY, 2013).

Outra iniciativa, no sentido de melhor estruturar a educação a distância, se encontra na Open Universiteit, na Holanda. A universidade desenvolveu quatro modelos para a educação a distância. Os modelos centrados no conteúdo, no estudante, no atendimento e num guia de estudo devem ser sintonizados no ambiente digital com o objetivo de tornar mais flexível o ensino a distância (PETERS, 2006). O autor esclarece ainda que as novas possibilidades de *design* didático também promoveram uma estruturação mais flexível.

Carmo (2010) explica que o sucesso da Open Universiteit deve-se à gestão equilibrada de três aspectos: as subculturas acadêmica, pedagógica/tecnológica e burocrática. A subcultura acadêmica compreende a atenção especial aos conteúdos e ao rigor científico. A pedagógica/tecnológica concentra-se na qualidade da mediatização e a burocrática se encarregaria dos prazos e dos custos, além de fatores legais e financeiros. Através dessa ideia, reconhecia-se a universidade aberta enquanto universidade e empresa ao mesmo tempo, e, neste sentido, era necessário que se estabelecesse uma harmonia entre proporcionar aprendizagem e não incorrer em prejuízos.

6. CONCLUSÃO

Evidencia-se sobremaneira, na teoria e na prática, a convergência de modelos socioeconômicos e avanços tecnológicos, reforçando-se e estimulando as rápidas transformações em todas as áreas. A educação a distância está alicerçada no modo de produção capitalista e alinhada às características da organização científica do trabalho e tem, nas tecnologias de informação, impulso necessário para o desenvolvimento acelerado que estamos testemunhando.

Neste contexto, faz-se uma reflexão sobre a autonomia profissional em relação à proletarização do trabalho docente, reconhecendo um longo processo de descaracterização do trabalho dos professores. Essa descaracterização se dá pela objetificação ou perda do sentido do próprio trabalho e pela precarização do trabalho docente, com consequências diretas nas condições de trabalho. Num cenário de novas configurações trabalhistas, a realidade dos docentes e especificamente dos docentes que trabalham na modalidade educação a distância é de horas excedentes, baixa remuneração e falta de vínculo empregatício. Esses fatores se apresentam dentro das novas condições de tempo e espaço representativos da educação a distância.

Neste campo, não há como tratar da autonomia profissional sem elencar as questões pedagógicas, que advém do trabalho fragmentado, compartilhado entre diversos profissionais da educação, que muitas vezes não dialogam. Precisamos considerar os prejuízos pedagógicos, a professores e alunos, em cursos que se apresentam em pacotes fechados, sem nenhum tipo de flexibilidade para adequar as realidades específicas das turmas.

Acredita-se que o espaço comunicacional, que caracteriza a educação a distância e os aspectos intrínsecos a ele, ou seja, o diálogo e a estrutura, possam ser pensados como fundamentais no processo ensino-aprendizagem e adequados às realidades educativas, com objetivo de qualificar esta modalidade.

Finalmente, é possível vislumbrar tendências teóricas e práticas que descortinam possibilidades de autonomia profissional e pedagógica no trabalho docente, indispensáveis a qualquer processo educativo que se propõem ao desenvolvimento profissional e humano. Seguramente, a mudança contínua, na relação entre desenvolvimento econômico, novas tecnologias e conhecimento, complexificará sempre os desafios da educação a distância.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011. Série mundo do trabalho.
- APPLE, M.W.; JUNGCK, S. No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula. **Revista de Educación**, Madri, n.291, p.149-172, 1990.
- APPLE, M.W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero na educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995
- BELLONI, M.L. **Educação a distância**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2006. Coleção educação contemporânea.
- CARMO, H. D. A. A institucionalização da UAb de Portugal e as suas metamorfoses. In: Mill D.; Pimentel, N. (Org.). **Educação a distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 287-98.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- DAL ROSSO, S. **Mais Trabalho! a intensidade do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- DERBER, C. Professionals as new workers. In: DERBER, C. (Ed.). **Professionals as workers**: mental labor in advanced capitalism. Boston: G. K. Hall and Co., 1982.

FLORES, M.A. O futuro da profissão de professor. *In*: SPAZZIANI, M. de L. **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2017.

FRANCA, A.G. Educação e mercantilização: um estudo sobre a expansão do setor de Ensino Superior privado no Brasil a partir da década de 1990. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v.3, n.1, 2017.

GRAMSCI, A. Caderno 22 (1934): americanismo e fordismo. *In*: GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v.4

GUIMARÃES, V.S. **Saberes docentes e identidade profissional: a formação de professores na Universidade Federal de Goiás**. 2001. 204f. Tese (Doutorado em Educação). – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

MILL, D. **Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia**. 2006. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MILL, D. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância. *In*: MILL, D.; RIBEIRO, L.R. de C.; OLIVEIRA, M.R.G. de (Org.). **Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p.23-40.

MOORE, M.G. Teoria da distância transacional. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, ago. 2002. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2002_teorica_distancia_transacional_michael_moore.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.

MOORE, M.G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem online**. 3.ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

WOOD JR, Thomaz. Fordismo, toyotismo e volvismo: os caminhos da indústria em busca do tempo perdido. **Revista de Administração de Empresas**, v. 32, n. 4, p. 6-18, 1992.