



Acta Scientiarum. Education

ISSN: 2178-5198

eduem@uem.br

Universidade Estadual de Maringá

Brasil

Luiz Alves, Gilberto

Organização do trabalho didático: a questão conceitual

Acta Scientiarum. Education, vol. 34, núm. 2, julio-diciembre, 2012, pp. 169-178

Universidade Estadual de Maringá

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303325733003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



# Organização do trabalho didático: a questão conceitual

Gilberto Luiz Alves

*Programa de Pós-graduação de Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional, Universidade Anhanguera-Uniderp, Rua Alexandre Herculano, 1400, 79037-010, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: gilbertoalves9@uol.com.br*

**RESUMO.** Fundado em obras de Marx, Engels, Lukács, Coménio e Alves, em fontes documentais e historiográficas, o presente trabalho parte de dois pressupostos teóricos: 1º.) com o advento da escola moderna, o instrumento de trabalho conquistou centralidade na relação educativa; 2º.) no conjunto dos instrumentos de trabalho do professor, o manual didático granjeou primazia, pois repousou nele a realização de certo grau de objetivação do trabalho docente. Portanto, ele merece ser elevado à condição de objeto privilegiado em pesquisas da área de história da educação. ‘Organização do trabalho didático’ é uma categoria de análise angular nessas investigações e lastreia produção científica cujo avanço, em paralelo, levanta questões que exigem refinamento teórico. Entre elas, há necessidade de retorno às origens da expressão ‘organização do trabalho didático’ para testar sua consistência, em especial pela difusão, na historiografia, de expressões aparentemente próximas, como organização do trabalho pedagógico, organização do trabalho escolar e organização do trabalho docente. Visando contribuir, nesse sentido, o presente trabalho objetiva: 1º.) difundir, para além do círculo de seus usuários, a precisa acepção conferida à organização do trabalho didático; 2º.) estabelecer a distinção entre essa categoria de análise e os significados atribuídos àquelas expressões aparentemente próximas.

**Palavras-chave:** história da educação, pedagogia, didática, trabalho didático.

## Didactic work organization: a conceptual issue

**ABSTRACT.** Based on works of Marx, Engels, Lukács, Coménio and Alves, on documentary and historiographical sources, this work presents two theoretical assumptions: 1º) with the advent of modern school the work tool achieved centrality into the educational relation; 2º) in the teacher's work tools set, the didactic manual obtained superiority because through it there was a certain objectification degree of the teaching work. Therefore, it deserves to be considered privileged object into educational history researches. ‘Didactic work organization’ is an angular analysis category in those investigations and it spreads scientific production which advance, in parallel, brings up issues that demand theoretical refinement. Among them, it is necessary to go back to the origins of the expression ‘didactic work organization’ in order to try its consistency, especially by the diffusion, into historiography, of expressions seemingly close, as pedagogical work organization, school work organization and teacher work organization. In order to contribute, in this regard, the present work aims: 1º) spread beyond the circle of its users, the precise acceptation given to didactic work organization; 2º) set the distinction between this category of analysis and the meaning which are assigned to those expressions seemingly close.

**Keywords:** history of education, pedagogics, didactic, didactic work.

## Introdução<sup>1</sup>

A produção teórica resultante dos estudos históricos sobre ‘organização do trabalho didático’ tem gerado a aproximação de diversos historiadores da educação no Brasil. Como decorrência, eles vêm somando esforços e construindo diferenciada forma de abordagem da relação educativa. O adensamento dos resultados de suas pesquisas convergiu, sobretudo, para a eleição do manual didático como privilegiado objeto de investigação.

Dois fatos recorrentes e interligados ganharam a condição de pressupostos, no plano teórico, e lastrearam tal convergência: 1º.) com o advento da escola moderna, o instrumento de trabalho conquistou centralidade na relação educativa; 2º.) no conjunto dos instrumentos de trabalho do professor, o manual didático granjeou primazia sobre os demais, pois repousou nele, basicamente, a realização de certo grau de objetivação do trabalho docente (ALVES, 2011).

O avanço da produção científica, em paralelo, vem levantando questões que exigem refinamento teórico. Entre elas, colocou-se a necessidade, inclusive, de um retorno às origens da categoria

<sup>1</sup>Produto teórico do projeto de pesquisa interinstitucional *O manual didático como instrumento de trabalho nas escolas secundária e normal (1835-1945)*, desenvolvido com o apoio do CNPq.

‘organização do trabalho didático’ para testar sua consistência. Afinal, expressões semelhantes vêm sendo difundidas no âmbito da comunidade científica. Algumas poderiam parecer substitutas, tais como ‘organização do trabalho pedagógico’ e ‘organização do trabalho escolar’. Outra expressão bastante utilizada é ‘organização do trabalho docente’. Em face da necessidade de estabelecer, com rigor e precisão, os limites e as diferenças das acepções conferidas a tais expressões, o trabalho objetiva: 1º.) difundir, para além do círculo de seus usuários, a precisa acepção conferida à organização do trabalho didático; 2º.) e estabelecer a distinção entre essa categoria de análise e os significados atribuídos às referidas expressões aparentemente substitutas, difundidas por relevantes obras da historiografia educacional brasileira. São tomadas como referências teóricas obras clássicas de Marx (19--), Marx e Engels (1986), Lukács (1968; 1974), Coménio (1976) e documentais como o *Didaqué* (2003), além das elaborações sobre organização do trabalho didático contidas nos estudos de Alves (2005; 2006; 2011). A análise dos conteúdos conferidos por fontes historiográficas às expressões ‘organização do trabalho pedagógico’, ‘organização do trabalho escolar’ e ‘organização do trabalho docente’ cinge-se, respectivamente, aos estudos empreendidos por Freitas (2008), Souza (2008), Lancillotti (2008) e Tardif e Lessard (2007).

### Organização do trabalho didático: o que é

Como categoria analítica, ‘organização do trabalho didático’ começou a tomar forma no final da década de 1990. Tal fato se patenteou em *A produção da escola pública contemporânea* (ALVES, 2006), obra fundada na ‘ciência da história’ (MARX; ENGELS, 1986) e na releitura de *Didáctica Magna* (COMÉNIO, 1976). O texto reconheceu a persistência no tempo da escola moderna comeniana e o seu domínio, inclusive, em nossos dias. Em síntese, constatou que uma proposta educacional pensada no século XVII, assentada sobre a base material constituída pela manufatura, cristalizou-se em seguida e resistiu aos avanços propiciados pela revolução industrial, pela automatização e pela informática.

Para realizar-se, a relação educativa dominante na escola moderna, tal como foi pensada por Coménio, associou-se à precisa forma histórica de ‘organização do trabalho didático’, igualmente proposta por ele. Seus elementos constitutivos podem ser descritos da seguinte forma:

- a) a relação educativa então concebida colocou, de um lado, o professor e, de outro, um coletivo de

alunos organizado como classe; b) os procedimentos didáticos do professor e os conteúdos programados para a transmissão do conhecimento passaram a ter como fundamento uma precisa tecnologia educacional, o manual didático; e c) a sala de aula ascendeu à condição de espaço privilegiado dessa relação, pois a formação intelectual das crianças e dos jovens, à época, esgotava a função da educação escolar (ALVES; CENTENO, 2009, p. 472).

No livro *O trabalho didático na escola moderna: formas históricas* (ALVES, 2005), houve um desenvolvimento teórico que permitiu descrever outras formas históricas de *organização do trabalho didático*, desde a época medieval até a primeira metade do século XIX, somando-as àquela preconizada para a escola moderna por Coménio. Esse aprofundamento criou a possibilidade, também, para a precisa explicitação do conteúdo conceitual então conferido à ‘organização do trabalho didático’.

No plano mais genérico e abstrato, qualquer forma histórica de ‘organização do trabalho didático’ envolve, sistematicamente, três aspectos:

- a) ela é, sempre, uma ‘relação educativa’ que coloca, frente a frente, uma ‘forma histórica de educador’, de um lado, e uma ‘forma histórica de educando(s)’, de outro;
- b) realiza-se com a ‘mediação’ de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento;
- c) e implica um ‘espaço físico’ com características peculiares, onde ocorre (ALVES, 2005, p. 10-11).

E para que não se alegue omissão de qualquer aspecto incluído entre os elementos integrantes da ‘organização do trabalho didático’, acrescente-se que também o aparato de apoio administrativo produzido pela escola moderna tornou-se indispensável à realização de sua forma histórica radicada em Coménio. É o que ficará claro, mais adiante, quando a discussão aprofundar as consequências da divisão manufatureira do trabalho didático. A extensa estrutura administrativa constitui particularidade da escola moderna e só ganhou peso em decorrência do caráter complexo da instituição que, desde o século XVII, assumiu a função de ‘ensinar tudo a todos’, segundo a expressão de Coménio. Privilégio de poucos, até então, a educação de crianças e de jovens nunca a demandara antes.

### Trabalho didático ou trabalho pedagógico?

A expressão ‘trabalho didático’ foi colocada em discussão, pois se levantava a possibilidade de não ser a mais apropriada para revelar toda a complexidade

das atividades realizadas pelos profissionais da educação. A ponderação era a de que o nosso tempo teria assistido à emergência do termo pedagogia para designar o campo da educação. Em consequência, também teria se disseminado a expressão ‘trabalho pedagógico’, que envolveria todas as operações realizadas pelos educadores. Como a didática encontra-se reduzida à parte integrante desse campo de conhecimento mais geral, agora identificado como pedagogia, o trabalho didático seria uma fração do trabalho pedagógico.

Não é impróprio esse arrazoado. Se a pedagogia é o continente e se inclui entre seus conteúdos a didática, poderia parecer não arbitrária a substituição da expressão ‘trabalho didático’ por ‘trabalho pedagógico’. Como decorrência, colocar-se-ia a possibilidade de a categoria analítica ‘organização do trabalho didático’ ser substituída, igualmente, por ‘organização do trabalho pedagógico’.

Mas qual a origem desse tipo de dúvida? De imediato, é necessário definir claramente as referências teóricas de quem usa uma ou outra expressão. *A produção da escola pública contemporânea* (ALVES, 2006) reconhece Coménio, em especial, como a fonte legitimadora da expressão ‘trabalho didático’. Na obra comeniana, foi corrente a utilização do termo ‘didática’ significando ‘proposta de educação para a sociedade’, acepção muito distinta das comumente difundidas em nosso tempo.

Tanto quanto outros educadores ligados à Reforma protestante, Coménio estava comprometido com a formulação de uma ampla proposta educacional visando produzir novo tipo de homem para, assim, contribuir à realização plena da nova sociedade que emergia. Foram diversas as propostas ensaiadas, antes de Coménio, e à configuração de quaisquer delas os pedagogos da Reforma chamavam ‘didática’<sup>2</sup>.

Em certo estágio do processo de transição da sociedade feudal para a sociedade capitalista, quando a instituição escola moderna germinava como necessidade histórica nas relações sociais e na consciência dos homens, Coménio, de acordo com esse entendimento, chamou ‘Didática Magna’ à proposta geral por ele concebida para responder à demanda social que reclamava o oferecimento de educação escolar para todos. Nesse instante, a Reforma protestante preconizava novo ideal de homem, encarnado pela própria classe que integrava o universo por meio do mercado. Aspirava, ainda, em flagrante oposição à educação promovida pela Igreja Católica ao longo da época feudal, formar o fiel que, pelo domínio da leitura e da escrita, pudesse

ter livre acesso aos livros sagrados, celebrados como fontes da salvação eterna. A formação do novo homem contaria com o recurso de singular relação educativa, então pensada, que colocava em presença do professor um coletivo de estudantes organizado como classe. Como a pretensão, pela vez primeira na história, era a de que fossem educados todos os homens, a demanda quantitativa gerada só poderia ser atendida pela criação de uma nova instituição social especializada inteiramente devotada a essa finalidade, a escola moderna, expressão dialética de qualidade nova que tornava superada a educação feudal. Superados estavam, consequentemente, tanto o preceptor quanto o discípulo medievais.

No caso de Coménio, a grandiosidade do empreendimento preconizado na obra *Didática Magna* se expressou no juízo de que ela seria a ‘arte das artes’. Dela dependeria “[...] a salvação de todo o gênero humano” (COMÉNIO, 1976, p. 46-47), pois se propunha a,

[...] instruir e educar a juventude, principalmente quando, pelos costumes e pelas condições dos tempos actuais, a juventude, como diz Círcero, entrou num tal caminho que, com os esforços de todos, deve ser travada e refreada? (COMÉNIO, 1976, p. 46-47).

A questão ética avulta, associando-se à negação do passado feudal e à definição de novos rumos para a humanidade. Deveriam ser criadas as bases de novas relações sociais e, para tanto, a contribuição da educação não seria desprezível. Não havia precedentes na história da humanidade para o que era exigido pelo novo tempo. Daí a necessária novidade da proposta educacional de Coménio, objetivada na ideia de que a “[...] arte de ensinar e de aprender”, tal como a entendia, “[...] foi, em boa parte, desconhecida nos séculos passados” (COMÉNIO, 1976, p. 48). A ínfima contribuição pregressa radicava-se, também, no fato de que a formação do novo homem não poderia retirar substância da velha sociedade cuja superação era reclamada. Afinal,

[...] quem projecta construir um novo edifício começa habitualmente por aplanar o terreno, indo até à demolição do velho edifício, pouco cômodo e a ameaçar ruína (COMÉNIO, 1976, p. 49).

Acentue-se que, antes da época moderna, não foi só a Reforma protestante que se apropriou dessa forma de conceber a didática. *Didaqué*, projeto de formação para os católicos do início da era cristã, tinha o mesmo sentido e significava tanto ‘instrução’ quanto ‘doutrina’. Daí a denominação alternativa de *Doutrina dos Apóstolos*, expressão resumida do título completo *Doutrina do Senhor através dos doze Apóstolos*

<sup>2</sup>Ver, por exemplo, a ‘didática’ de Ratke (2008).

aos gentios (ZILLES apud DIDAQUÉ, 2003, p. 7). A crise da sociedade escravista alimentava a emergência de nova concepção de homem, que a Igreja Católica iria produzir com o recurso de uma proposta geral de educação exposta nesse documento sistematizado no século I d.C. Como no caso da Reforma protestante, em causa estava, sobretudo, a viabilização de nova forma histórica de sociedade, que mudava profundamente as relações sociais de produção.

É o que transparece nas considerações dos tradutores de uma das versões de *Didaqué* para o português. Tal documento é concebido como ‘manual de religião’ e contém uma proposta ‘escrita principalmente para os pagãos’, que os exorta a assumir novos costumes e, ao mesmo tempo, celebra a ideia “[...] de que o cristianismo não é uma redoma onde a comunidade se refugia, mas um fermento que se expande para transformar toda a sociedade” (STORNIOLI; BALANCIN apud DIDAQUÉ, 2008, p. 3-5).

Quanto ao termo pedagogia, os dicionários etimológicos acentuam que sua disseminação começou a se dar no século XIX<sup>3</sup>. Contudo, já no século XVIII ocorriam os seus primeiros indícios. É o que patenteia a obra que procura sistematizar o conteúdo das ‘lições de pedagogia’ proferidas por Kant, entre 1776 e 1787, na Universidade de Königsberg (KANT, 1996). Essa tendência se viu reforçada no século XIX por meio de estudiosos como Herbart (2003). Daí por diante, à medida que avançava o processo de divisão do trabalho no âmbito da educação escolar, a didática se firmava, progressivamente, como área especializada e subalterna da pedagogia.

Chama a atenção o fato de o vocábulo pedagogia, já utilizado na Grécia antiga, ter sido recuperado em um sentido bastante diverso. Atrelado a pedagogo, esse vocábulo envolve dois termos de origem grega: ped(o), de paidós, ‘criança’ e -agog(o), derivado de agogós, ‘aquele que conduz’. Precisando melhor o sentido original, o pedagogo grego era o escravo que conduzia a criança à escola, não exercendo qualquer atribuição de caráter didático. No século XIX, o vocábulo pedagogo foi recuperado e se viu introduzido na linguagem científica internacional, então no sentido de identificar o especialista que conduz o estudante por meio da atividade de ensino (CUNHA, 1982, p. 590). A analogia com o sentido

original se reduz à ação expressa pelo verbo ‘conduzir’. Mas os condutores, nos dois casos, são figuras que realizam atividades distintas, pois conduzem jovens estudantes movidos por finalidades bastante diversas. No primeiro caso, os estudantes eram conduzidos pelo escravo ao longo do caminho em direção à escola. No segundo, são conduzidos pelo educador durante o desenvolvimento das atividades realizadas em sala de aula.

Logo, o estudioso que prefere a expressão ‘trabalho pedagógico’ em lugar de ‘trabalho didático’, tem por referência a divisão do trabalho que se impôs no campo da educação escolar, em nosso tempo, e as acepções produzidas a partir do século XIX, tanto no que se refere à pedagogia, desde então colocada na condição de continente, quanto à didática, entendida como parte integrante do campo pedagógico.

Mas essa postura não deixa de conter uma limitação, pois, suficientemente considerada, evidencia que a concepção de pedagogia, hoje, não esgota o sentido de didática em Coménio. E o motivo é muito simples. A divisão do trabalho conferiu uma acepção especializada à pedagogia, colocando-a, em face do conhecimento, como uma esfera parcial, o que não ocorria com didática no século XVII. Discutir didática, nessa época, implicava, também e necessariamente, discutir a sociedade e, portanto, o homem. Discutir a pedagogia, hoje, resume-se a considerar a atividade especializada que os educadores desenvolvem no interior da escola.

Se assim é, vale retomar o próprio sentido político assumido pela especialização do saber no desenvolvimento do conhecimento. Tendência que se aprofundou sensivelmente no século XIX, após a burguesia ter destruído a ordem feudal, erigiu-se à condição de elemento distintivo do fazer científico desde então. Expressão dos interesses da classe burguesa que se tornara dominante, a sua difusão, segundo Marx no ‘Posfácio da 2ª. Edição’ de *O capital*, associava-se a um momento histórico em que os,

[...] pesquisadores desinteressados foram substituídos por espadachins mercenários, a investigação científica imparcial cedeu lugar à consciência deformada e às intenções perversas da apologética (MARX, [19--], p. 11).

Já não importava,

[...] saber se este ou aquêle teorema era verdadeiro ou não; mas importava saber o que, para o capital, era útil ou prejudicial, conveniente ou inconveniente, o que contrariava ou não a ordenação policial (MARX, [19--], p. 11).

<sup>3</sup>Mesmo reconhecendo que o debate educacional no Brasil estava muito defasado em relação ao corrente nas nações capitalistas mais avançadas, é ilustrativa uma referência às discussões que, na Câmara dos Deputados, antecederam à promulgação da Lei Imperial de 15 de outubro de 1827. Em face da proposta de criação de ‘escolas de pedagogias’, o parlamentar Ferreira França “[...] na tribuna critica ‘a barbara expressão, pedagogias’ quando há esta outra antiga, escolas de primeiras letras” (MOACYR, 1936, p. 182, grifo nosso).

Portanto, nas novas condições denunciadas por Marx, as contradições do real deixavam de impulsionar a investigação científica especializada.

Havia um grande abismo entre essa nova forma burguesa de conceber a atividade científica e o que os cientistas burgueses clássicos realizaram antes da destruição do Estado feudal. As diferentes formas de expressão do pensamento burguês, tanto no campo da economia, quanto da filosofia e da política, até então, comportavam um conteúdo revolucionário, pois se voltavam contra a sociedade feudal e as classes que a sustentavam, o clero católico e a nobreza. Mas o desenvolvimento desses campos do conhecimento lhes conferia, também, uma autonomia aparente (LUKÁCS, 1974). Cada um deles correspondia à consciência de um momento particular do desenvolvimento da sociedade burguesa no ventre da sociedade feudal em decomposição.

Essa aparência de autonomia foi desnudada quando Marx e Engels formularam as bases da atividade científica segundo os princípios da ‘ciência da história’ (ALVES, 2005). Mas os dois pensadores deixaram claro, também, que a aparência de autonomia das ciências burguesas pré-marxistas repousava no escasso desenvolvimento das forças produtivas, daí o seu caráter necessário. Reconheceram, inclusive, o progresso então realizado por elas. Levado ao seu auge, o desenvolvimento dessas ciências criaria as condições de sua superação. Somente o desenvolvimento autônomo dessas ciênciasclarearia os limites de sua pseudo-autonomia para desnudar, inteiramente, sua condição de aparência.

Não por acaso, Marx e Engels, já em uma fase de maior desenvolvimento material, fecundaram suas elaborações teórico-metodológicas nessas fontes. Mas a incorporação de tais fontes não é o aspecto mais relevante da questão analisada. Eles realizaram, sobretudo, a superação das ciências burguesas do século XVIII, quando revelaram ter sido seus sistemas pretensamente fechados e autônomos nada além de aparências. Ao formularem os fundamentos da ‘ciência da história’, regida pelo princípio de totalidade, demonstraram que aquelas ciências não estavam subordinadas a leis próprias, mas às leis da totalidade concreta.

Após a conquista do Estado pela burguesia, como contrapartida ao surgimento da ‘ciência da história’, quando historicamente já fora demonstrada a inexistência de autonomia das ciências, a ciência patrocinada pela nova classe dominante empreendeu seu desenvolvimento sob a égide da especialização do saber. Esse artifício encerrou, entre suas

‘perversas intenções’, a preocupação de atomizar a investigação do real, com o que pulverizou a sua apreensão, gerando toda sorte de obstáculos para que o homem o reconstituísse como concreto pensado, para que retornasse à unidade original da totalidade concreta. No interior desse processo, surgiu a sociologia, por exemplo, que como ‘ciência autônoma’ pretendia “[...] estudar as leis e a história do desenvolvimento social separando-as da economia” (LUKÁCS, 1968, p. 64).

Como ciência especializada nasceu também a pedagogia. Ela está marcada politicamente pelo estigma burguês e, como as demais ciências especializadas, põe obstáculos para que o homem retorne, por meio do pensamento, à unidade do real e capte concretamente a educação e a escola referenciando-as à totalidade.

Portanto, o retorno à concepção de Coménio e sua incorporação aos estudos de ‘organização do trabalho didático’ não podem ser entendidos como caprichos direcionados à preservação de categorias teóricas ultrapassadas. Ao incorporá-la, a preocupação norteadora incidiu sobre o uso de expressões cujos significados não tivessem sido mutilados pela especialização do saber. ‘Trabalho didático’, por exemplo, quando absorve o conteúdo conceitual que lhe conferiu a obra comeniana, é expressão que envolve significado político amplo, pois faz a discussão ficar em torno da sociedade e do homem. ‘Trabalho pedagógico’, ao contrário, resume-se ao campo da educação, cerceamento imanente à acepção especializada que nosso tempo lhe atribuiu.

Na historiografia produzida no Brasil, para efeito de ilustração, o que se observa é a utilização da expressão ‘organização do trabalho pedagógico’ destituída de significado histórico. Nela também se revela a ambiguidade conceitual que cerca a matéria. Sistematicamente, a divisão do trabalho como está posta no âmbito da educação escolar é inteiramente incorporada. Isso ocorre, inclusive, em importante estudo de Freitas, intelectual de formação marxista<sup>4</sup>. Pode-se argumentar que, para ele, a questão conceitual tratada é secundária, sendo mais central a discussão que realiza sobre avaliação. Mesmo que seja essa a preocupação norteadora, o próprio título de seu livro dá margem à discussão: *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Freitas

<sup>4</sup>No livro em referência, há uma longa e procedente discussão sobre a categoria trabalho, recurso que o distingue positivamente daquilo que é dominante na área de didática. Falta-lhe, contudo, algo que precisa ser reivindicado na abordagem marxista da educação. Ou seja, tal discussão só se completa com o exame do trabalho didático, partindo da organização técnica que lhe é pertinente para que se revela concretamente a forma como o trabalho se realiza no âmbito da educação escolar. É estranha à abordagem marxista, por outro lado, a incorporação realizada por Freitas da categoria ‘interdisciplinaridade’, pois avessa à categoria totalidade.

reivindica autonomia para o campo da ‘didática geral’ em face das ‘didáticas específicas’ e a traduz como ‘teoria pedagógica’ (FREITAS, 2008, p. 88-89). Contudo, a construção da ‘teoria pedagógica’ teria sido frustrada em decorrência das ‘óticas unilaterais’ de psicólogos, sociólogos e filósofos ligados à educação escolar, enquanto, no pólo oposto, “[...] a prática foi repartida entre inúmeros profissionais trabalhando isoladamente no ensino de suas respectivas disciplinas” (FREITAS, 2008, p. 89-90). Por força de tal ‘desarticulação’, a teoria teria se transformado em ‘abstração’, enquanto a prática teria se reduzido a ‘empirismo’.

Se tal estudioso apresenta como necessidade a construção de uma ‘teoria pedagógica’, de forma a superar os desvios denunciados, faz, também, a distinção de seu significado em relação à ‘teoria educacional’:

A teoria educacional formula uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico e discute as relações entre educação e sociedade em seu desenvolvimento; que tipo de homem se quer formar; os fins da educação, entre outros aspectos. Uma teoria pedagógica, por oposição, trata do ‘trabalho pedagógico’, formulando princípios norteadores. Dessa forma, inclui a própria didática (FREITAS, 2008, p. 93, grifo do autor).

Aprofunda-se, portanto, a ambiguidade, pois Freitas, antes, preferiu denominar a ‘didática geral’ de ‘teoria pedagógica’. Logo, pode-se perguntar: a ‘teoria pedagógica’ ‘inclui’ a ‘didática’ ou é a própria ‘didática’? A ambiguidade é exacerbada em nota de rodapé, quando o autor fala em,

[...] abandono do termo ‘didática’ e das suas práticas, para investir esforços no desenvolvimento da teoria pedagógica, deixando de lado, ainda que inicialmente, as restrições das atuais concepções de ‘didática’. Nesta perspectiva, a ‘didática’ fica sendo apenas o nome de uma disciplina existente nos cursos de formação de professores. A conveniência de mantê-la assim deverá ser examinada. Independentemente disso, seu conteúdo deverá reportar-se ao da teoria pedagógica (e ao das metodologias específicas) calcada numa teoria da educação (FREITAS, 2008, p. 93-94).

Em resumo, o texto testemunha um debate no seio da pedagogia que, mesmo em face da divisão do trabalho no âmbito da educação escolar, revela não serem pacíficos os significados atribuídos por diferentes especialistas a certos termos centrais constitutivos daquilo que seria o vocabulário científico da área. Os desvios e insuficiências do termo ‘didática’ motivam o autor a sugerir seu abandono em favor de ‘teoria pedagógica’, que teria como objeto, exclusivamente, o ‘trabalho

pedagógico’. Mesmo essa mudança de foco não dispensa a necessidade de uma instância antecedente mais ampla, qual seja a da ‘teoria educacional’, que daria substância à ‘teoria pedagógica’. Sem explicitar claramente tal intenção, essa é a forma pela qual o autor trata a superação dos limites da especialização do saber que pesam contra a pedagogia. Independentemente do grau de articulação que possa revelar, o entendimento de Freitas é plantado em um terreno marcado pela ambiguidade terminológica e disputa influência com outras concepções. Não há, portanto, consenso nesse terreno teórico.

A acepção de ‘didática’, tal como a entende Coménio, ajuda a tangenciar a ambiguidade reinante no campo especializado da pedagogia, pois, além de revelar precisão e consistência, incorpora em um todo harmonioso todas as instâncias teóricas delineadas por Freitas, tanto a da ‘teoria educacional’ quanto a da ‘teoria pedagógica’, e contempla as iniciativas práticas que tendem à realização de finalidades e objetivos da educação.

### Trabalho didático ou trabalho escolar?

Vem sendo difundida, também, a expressão organização do trabalho escolar. Ela é utilizada, por exemplo, pela historiadora da educação Rosa Fátima de Souza (2008). Inclusive o título de seu livro, *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil*, patenteia o uso da expressão que poderia ser entendida por muitos como substituta de ‘organização do trabalho didático’. Um vislumbre mais aguçado, porém, estranharia a dissociação entre organização do trabalho escolar, por um lado, e currículo, por outro, reforçada quando a autora afirma a intenção de realizar “[...] a história do currículo e da organização do trabalho escolar no século XX no Brasil” (SOUZA, 2008, p. 14).

Se esses ‘dois aspectos’ sustentam seu propósito de “[...] reconstituir a história do ensino primário e secundário no Brasil, no século XX”, caberia perguntar qual o significado de “[...] organização do trabalho escolar”, sabendo-se de antemão que exclui o ‘currículo’, mesmo que ‘transformações na história do currículo’ possam ‘repercussão’ sobre a ‘organização interna das escolas’ (SOUZA, 2008, p. 11).

Começa a ganhar transparência o fato de que a autora se move no plano estritamente administrativo, interno às escolas, redução corroborada pela afirmação de que,

[...] organização do trabalho escolar é abordada [...] considerando-se a diversidade das instituições educativas, a graduação do ensino, a ordenação do

tempo, a constituição das classes e das séries e a sistemática de avaliação (SOUZA, 2008, p. 12).

Embora sejam listados esses elementos que integrariam a organização do trabalho escolar, não acontece uma precisa definição do sentido em que é tomada a expressão. O seu conteúdo estritamente administrativo mais se reforça quando a autora reconhece a necessidade de ‘explicitar as bases sobre as quais se organizou o trabalho das escolas’, para o que concorre

[...] o exame dos principais dispositivos legais de estruturação do ensino primário e secundário estabelecidos no país ao longo do século XX e dos currículos prescritos (SOUZA, 2008, p. 13).

Logo, essa organização decorreria de normas legais e dos ‘currículos prescritos’. As relações sociais, no interior das quais ganha sentido a própria relação educativa, e a organização técnica do trabalho didático, antecedentes explicativos desses ‘dois aspectos’, são omitidas.

Não há como fugir desse entendimento, pois a autora reconhece,

[...] que as prescrições exercem um papel importante na racionalização e no funcionamento das unidades escolares, estabelecendo marcos gerais para a organização espaço-temporal das instituições e para a organização didático-pedagógica (SOUZA, 2008, p. 13).

Em resumo, a organização do trabalho escolar, objeto dos estudos de Souza, é fruto de ordenação determinada por elementos como as normas legais e os ‘currículos prescritos’. Mas esses ‘dois aspectos’ não dispõem de capacidade ordenadora sobre a relação educativa como um todo. A ordenação maior decorre da organização técnica de caráter manufatureiro do trabalho didático<sup>5</sup>, que incide, inclusive, sobre ambos os ‘aspectos’ focalizados. Em síntese, são omitidos os determinantes materiais da escola moderna.

Logo, é grande a distância entre o entendimento estritamente administrativo que se aplica à expressão ‘organização do trabalho escolar’, submetida que está aos limites postos pela divisão do trabalho interna à escola, e o significado assumido por ‘organização do trabalho didático’. Esta se fecunda nas relações sociais e na organização técnica do trabalho e impõe a captação de cada forma histórica de trabalho didático, relacionando-a ao seu tempo. Cada forma, portanto, é mergulhada na totalidade concreta, para ganhar, ela própria, concretude.

<sup>5</sup>Quanto à organização técnica do trabalho didático, em nosso tempo, a autora não só omite a sua natureza manufatureira, mas revela, também, falta de clareza teórica sobre a questão ao tratá-la pelo que não é, ou seja, como algo que tem “[...] respaldo na organização do trabalho fabril” (SOUZA, 2008, p. 45).

### Trabalho didático ou trabalho docente?

Não deve ser aventada a possibilidade de a expressão ‘trabalho didático’ ser substituída por ‘trabalho docente’. Essa é uma alternativa que se revela inteiramente inapropriada. A demonstração passa, necessariamente, pela discussão das transformações impostas pela divisão do trabalho imanente à escola moderna.

Na sociedade feudal, a relação educativa se dava entre o preceptor e o discípulo. A base técnica do trabalho didático era de natureza artesanal. O preceptor, como qualquer mestre de ofício medieval, exercia o domínio pleno de sua atividade. Era, portanto, um trabalhador qualificado. Todas as operações do trabalho didático eram produtos de ações intencionais do mestre e somente dele. Era ele quem selecionava os extratos de textos clássicos a serem lidos durante a preleção. Para tanto, o texto a ser lido já fazia parte de seu repertório de conhecimento. Era ele, também, quem escrevia, previamente, o comentário relativo ao texto clássico, lido em seguida. Era ele, ainda, quem repartia a aula nos seus componentes constitutivos, definia os procedimentos didáticos a serem neles utilizados, os instrumentos de avaliação e os locais mais adequados de trabalho. Logo, o mestre era o senhor do trabalho didático como um todo.

Ao ser instaurada a escola moderna, a situação mudou profundamente. Como a preocupação era a de educar todos os jovens e crianças, mesmo mantendo a base técnica do artesanato, o trabalho didático foi injetado pela divisão do trabalho, ganhando, assim, a característica que passou a distingui-lo. Ocorreu, então, a seriação do processo de escolarização. Daí, igualmente, os diferentes níveis escolares e a configuração clara das matérias nos planos de estudos das escolas. Com isso, o trabalho do educador, em sala de aula, simplificou-se e se especializou. Ele passou a se dedicar a uma matéria do plano de estudos ou a atuar em um certo nível do processo de escolarização. Perdeu, portanto, o domínio do processo de trabalho como um todo. Foi a esse educador, surgido com a própria escola moderna, que se aplicou a designação ‘professor’. Ele apreendido na sua singularidade histórica: o professor é o educador da época moderna, quando o trabalho didático passou a ser marcado pela divisão do trabalho.

Por oposição à situação desfrutada pelo mestre na sociedade feudal, o professor deixou de ter controle e domínio sobre o trabalho didático na escola moderna. A simplificação e a objetivação do trabalho subtraíram dele atribuições como criação de instrumentos de trabalho ou escolha de recursos

didáticos. Limitaram-no à execução das operações previstas no manual, sintoma de quão profundamente se impuseram a divisão manufatureira ao trabalho didático e a submissão do professor ao instrumento de trabalho. Logo, não procede a alegação de que o professor era o elemento central da relação educativa na ‘escola tradicional’.

Acentue-se que o trabalho didático fez germinar diversas modalidades de trabalhadores especializados dentro da escola moderna. Entre outros, tiveram origem o administrador de unidades escolares e os seus subordinados, responsáveis pelas tarefas de administração de pessoal, de controle de vida escolar, de controle financeiro, de controle de material, de manutenção e de limpeza desses estabelecimentos. O surgimento de amplas redes escolares tornou necessária a emergência de instâncias que subtraíram do professor a função de programação do trabalho didático. São exemplos os colegiados superiores que ganharam formas variadas de composição. No caso da escola pública, a tendência foi a de compor tal colegiado segundo o princípio do pluralismo, envolvendo educadores de diferentes confissões religiosas e especialistas acadêmicos celebrados como autoridades educacionais. Esses colegiados superiores passaram a decidir sobre direções doutrinárias e teóricas do trabalho didático, sobre matérias integrantes dos planos de estudos, sobre a amplitude dos conteúdos escolares, sobre manuais e técnicas didáticas adotados e sobre formação de educadores. Na esteira de suas recomendações, cresceram o negócio de livros didáticos e a indústria editorial. Também se impôs outra modalidade de trabalhador especializado: o autor de manuais didáticos. Eis demonstrada a fragmentação do trabalho didático na escola moderna. Antes, o preceptor medieval realizava todas as funções brevemente descritas. Mas, quando a escola moderna fez nascer o professor, uma modalidade de trabalhador especializado, limitou-o ao exercício de etapa parcial do trabalho didático, constituída pelas simplificadas rotinas executadas em sala de aula, dentro de certo nível de escolarização, articuladas pelo instrumento de trabalho, o manual didático. Portanto, o trabalho didático foi impactado pela divisão manufatureira do trabalho e se fragmentou em suas diversas operações constitutivas. Combinadas de fora pela esfera administrativa, essas operações, então simplificadas, passaram a ser exercidas por diferentes trabalhadores especializados. Os conselhos assumiram a programação das operações do trabalho didático como um todo. A elaboração dos manuais didáticos, dentro do plano geral fixado pelos conselhos, foi atribuída a outro especialista, enquanto o trabalho administrativo da

unidade escolar tornou-se privativo do diretor e de sua equipe. O trabalho docente, exercido dentro da sala de aula, tornou-se esfera exclusiva do professor e cingiu-se ao plano executivo.

Com a subordinação da administração escolar a níveis superiores de gestão das redes correspondentes, de onde emanam normas operacionais, os conselhos de educação emergiram como entidades responsáveis pela programação das atividades didáticas, exercida por meio de diretrizes e deliberações gerais. Distanciaram-se, portanto, as esferas de programação e de execução do trabalho didático, a tal ponto que se tornaram também distintos e especializados os seus respectivos espaços. Ao assistir à dissociação das instâncias de programação e de execução, a educação escolar realizou tendência geral da produção capitalista.

Resumindo, no âmbito da escola moderna, o professor se viu destituído de condições para garantir a realização do trabalho didático como um todo. Tornou-se profissional especializado, tão somente responsável pelas operações de ensino executadas dentro da sala de aula. Como termo de comparação, vale lembrar que na sociedade feudal o controle dos estudos realizados pelo discípulo era feito pelo mestre sem a necessidade de mecanismos de controle burocrático. Bastava o atestado do preceptor. Tudo mudou com a escola moderna, instituição complexa que, além de atender imensa demanda quantitativa, tornou cada professor responsável, exclusivamente, por uma pequena fração dos estudos realizados pelo aluno. A produção de estrutura de apoio administrativo foi essencial para a realização do controle da vida escolar de crianças e jovens. E os trabalhadores que passaram a fazer esse controle assumiram, também, o desempenho de uma parcela do trabalho didático. Mas essa é tão somente uma das funções subordinadas da administração escolar como um todo. A gestão das unidades escolares dissociou operações administrativas e as reuniu em serviços com funções especializadas, desde então geridos por especialistas independentes. Esse quadro determinou o surgimento da figura do administrador escolar para garantir unidade de direção, e dos profissionais subalternos de sua equipe, que realizam funções especializadas associadas à atividade educacional – o bibliotecário, o supervisor escolar, o orientador educacional, o coordenador de curso etc – e funções de apoio administrativo – limpeza e manutenção dos prédios, controle de pessoal, controle de material, controle financeiro etc.

Mas isso não é tudo. Se o trabalho docente é especializado e se limita exclusivamente às atividades realizadas pelo professor dentro da sala de aula, a integração vertical e horizontal do plano de estudos, ou seja, a integração das atividades dos professores de uma mesma série e do nível de escolarização como um todo

demandava a presença e atuação de outros especialistas como supervisores ou coordenadores de cursos. Administrativamente, esses especialistas e os professores subordinam-se à direção da unidade escolar.

Logo, o trabalho docente é parte constitutiva do trabalho didático e se coloca ao lado de todas as demais formas de trabalho atreladas aos serviços e funções que ele abrange, já brevemente referidas. Sua limitada autonomia se traduz nas operações exercidas pelo professor em sala de aula e, submetido à programação produzida fora do espaço escolar, reduz-se à esfera da execução.

O trabalho docente como parcela do trabalho didático foi discutido com propriedade em instigante tese de doutorado, denominada *A constituição histórica do processo de trabalho docente* (LANCILLOTTI, 2008). A autora tangencia querelas conceituais, mas, pela utilização das categorias envolvidas, confirma o entendimento ora exposto. Também transita pelas diferentes formas históricas do trabalho docente, desde o momento em que incorporou a divisão do trabalho de natureza manufatureira, além de discutir os impactos atuais decorrentes da difusão das novas tecnologias da informação e comunicação na escola.

A investigação de Lancillotti é um raro caso de busca rigorosa das origens e da forma histórica assumida pelo trabalho docente em nosso tempo. Para efeito de interlocução, não são encontradas, nessa temática, abordagens do porte das realizadas por Freitas e Souza a respeito do trabalho pedagógico e o trabalho escolar já referidas. As análises dominantes pairam na superfície das práticas imediatas do professor em sala de aula. Há algumas, porém, que alçam voo em direção a elaborações teóricas aparentemente mais densas. O resultado, contudo, resume-se ao exercício do ecletismo no seu nível mais vulgar.

Torna-se indispensável um comentário mais extenso para justificar a razão de se omitir essas pretensas análises teóricas. O ‘trabalho docente’ (TARDIF; LESSARD, 2007) presta-se a um expressivo exemplo. A primeira impressão é a de que se trata de elaboração erudita. Os autores transitam pelas obras de muitos estudiosos, inclusive pensadores clássicos, mas não discutem as diferenças decorrentes das distintas matrizes epistemológicas envolvidas. Tudo é nivelado no plano dos termos e das expressões usados, como se, por serem significantes iguais, não carregassem conteúdos diferentes e pudesse ser despojadas de seus significados teóricos originais. Mesmo colocando o trabalho docente como foco, a discussão termina por dar centralidade, de fato, à “organização sociofísica das escolas”, cuja “estrutura” os autores procuram “[...] evidenciar a fim de ver como ela marca e orienta todo o

trabalho dos professores, as relações entre eles, seus contatos com os alunos, etc.” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 13). Na mesma linha de considerações, reconhecem que,

[...] a escola e o ensino têm sido invadidos e continuam a sê-lo, por modelos de gestão e execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 25).

Tais modelos seriam essenciais ao entendimento do trabalho docente, conclusão falsa por ignorar a persistência da organização manufatureira do trabalho didático, independentemente dos recursos e das tecnologias utilizados nas esferas da gestão e, até mesmo, do próprio trabalho docente. Na análise fica patente o desconhecimento da organização técnica do trabalho docente, daí o ‘contexto industrial’ ser indevidamente concebido como sua instância determinante. Logo, a pretensa erudição é, tão somente, superficialidade arrogante. Tomando como referência o marxismo, pelo qual os autores se movimentam com aparente segurança, categorias como historicidade e totalidade são usadas sem qualquer preocupação com os seus significados nesse campo teórico. As noções ‘marxistas’ resultam adulteradas depois de terem passado por sensível processo de vulgarização.

Dois exemplos falam por si só. O primeiro faz correlação inteiramente indevida ao retirar do campo ontológico relevante elaboração de Marx: Na *Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel* (1843), Marx afirmava que ‘o homem é a raiz do homem’; pode-se, portanto, parafrasear sua célebre fórmula, afirmando que “[...] a criança escolarizada é a raiz do homem moderno atual”, ou seja, de nós mesmos” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 7).

O segundo exemplo faz outra analogia improcedente em face do conceito de acumulação primitiva do capital:

A urbanização e a industrialização permitem, de certo modo, utilizando a linguagem de Marx, ‘a acumulação primitiva da infância’, que se torna um problema de ordem pública e não mais familiar (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 59).

Caso a ‘erudição’ dos autores implique o mesmo grau de domínio das ideias de outros estudiosos por eles citados, a conclusão só pode ser a de que o livro é um repositório de desentendimentos e adulterações.

### Considerações finais

Concluindo, todas as informações reunidas evidenciam que a escola moderna não foi concebida como local para ‘pensar’ a educação dos homens

nem se prestou, ao longo de sua existência, ao exercício dessa função. O reconhecimento desse fato pode instaurar um debate profícuo entre os educadores. Poderia ser problematizado, para efeito de ilustração, o porquê de os órgãos oficiais conclamarem sistematicamente os professores para participar de decisões sobre os destinos da educação escolar. Desde a escolha de livros didáticos até as conferências municipais, estaduais e nacional de educação, realizadas com o propósito de subsidiar a elaboração de planos de educação, as iniciativas dos órgãos responsáveis pelas políticas públicas são adversas ao que impõem as condições materiais da escola moderna e o papel reservado, no seu seio, aos professores. Haveria, nessas iniciativas dos Conselhos de Educação, do MEC e das Secretarias de Educação de unidades federadas e de municípios, uma boa intenção voltada à superação das limitações da escola e da formação que elas propiciam a crianças e jovens ou serviriam, somente, à 'perversa intenção' de 'levantar poeira' para turvar as vistas dos educadores?

Em uma época de profunda crise social, quando a educação começa a se identificar com o seu contrário, tais iniciativas poderiam estar ocultando a razão de ser das escolas e legitimando, com o concurso de professores – profissionais destituídos pela divisão do trabalho didático da capacidade de 'pensar' um projeto de educação para a sociedade –, decisões já tomadas previamente pelos órgãos que exercem a função de programação no âmbito do trabalho didático. Dessa forma, tais órgãos estariam se furtando a assumir publicamente responsabilidades que são suas. Ocultando-se por trás da 'participação' de professores, estariam tentando isentar-se de culpa pelo fracasso das políticas públicas, inteiramente incapazes de contribuir para a formação cultural das crianças e dos jovens e para torná-los cidadãos.

## Referências

- ALVES, G. L. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- ALVES, G. L. A centralidade do instrumento de trabalho na relação educativa: a escola moderna brasileira nos séculos XIX e XX. In: GONÇALVES NETO, W.; MIGUEL, E. B.; FERREIRA NETTO, A. (Org.). **Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas e instituições escolares (séculos XIX e XX)**. Vitória: Edufes, 2011. p. 279-305.
- ALVES, G. L.; CENTENO, C. V. A produção de manuais didáticos de história do Brasil: remontando ao século XIX e início do século XX. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, p. 469-489, 2009.
- COMÉNIO, J. A. **Didáctica magna**: tratado da arte de ensinar tudo a todos. 2. ed. Tradução Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.
- CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- DIDAQUÉ: catecismo dos primeiros cristãos. 6. ed. Tradução Urbano Zilles. Petrópolis: Vozes, 2003.
- DIDAQUÉ: o catecismo dos primeiros cristãos para as comunidades de hoje. Tradução Pe. Ivo Storniolo e Euclides Martins Balancin. 15. ed. São Paulo: Paulus, 2008.
- FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008.
- HERBART, J. F. **Pedagogia geral**. Tradução Ludwig Scheidl. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução Francisco Cock Fontanella. Piracicaba, Unimep, 1996.
- LANCILLOTTI, S. S. P. **A constituição histórica do processo de trabalho docente**. 2008. 328 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- LUKÁCS, G. Marx e o problema da decadência ideológica. In: LUKÁCS, G. (Ed.). **Marxismo e teoria da literatura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. p. 49-111.
- LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**. Tradução Telma Costa. Porto: Escorpião, 1974.
- MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [19--]. t. 1, v. 1.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: (I – Feuerbach). 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- MOACYR, P. **A instrução e o Império**: subsídios para a Historia da Educação no Brasil (1823-1853). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936. v. 1.
- RATKE, W. **Escritos sobre a nova arte de ensinar de Wolfgang Ratke (1571-1635)**: textos escolhidos. Tradução Sandino Hoff. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

Received on May 9, 2012.

Accepted on June 27, 2012.