

TRABALHO E EDUCAÇÃO

NA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL



Fabiane Santana Previtali
(Organizadora)

TRABALHO E EDUCAÇÃO NA REESTRUTURAÇÃO
PRODUTIVA DO CAPITAL

Fabiane Santana Previtali
(Organizadora)

TRABALHO E EDUCAÇÃO NA REESTRUTURAÇÃO
PRODUTIVA DO CAPITAL
1ª edição eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2022



Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com


Uberlândia – MG,
Brasil

Direção Editorial: Navegando
Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena
Arte da Capa: Alberto Ponte Preta

Copyright © by autor, 2022.

F1128 – PREVITALI, F. S. (Org.). Trabalho e educação na reestruturação produtiva do capital.
Uberlândia: Navegando Publicações, 2022.

ISBN: 978-65-81417-67-3

 10.29388/978-65-81417-67-3-0

Vários Autores

1. Trabalho 2. Reestruturação Produtiva 3. Educação I. Fabiane Santana Previtali II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

Índice para catálogo sistemático

Educação 370



Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil
Anderson Brettas – IFTM - Brasil
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil
Carlos Lucena – UFU – Brasil
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil
Cilson César Fagjani – Uniube – Brasil
Derneval Saviani – Unicamp – Brasil
Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil
Fabiane Santana Previtalli – UFU, Brasil
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Livia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França – UFU, Brasil
Tatiana Dahmer Pereira – UFF - Brasil
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil
Valeria Lucilia Forti – UERJ – Brasil
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.
Alicia Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal
Alexander Steffanell – Lee University – EUA
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana
Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me – Rep. Dominicana
Armando Martínez Rosales - Universidad Popular de Cesar – Colômbia
Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala
Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Christian Cwik – Universität Graz – Austria
Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Elsa Capron – Université de Nimés / Univ. de la Reunión – France
Elvira Aballí Morell – Vanderbilt University – EUA.
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México
Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena –Colômbia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México
Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela
Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia
José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador
Lerber Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colômbia
Marvin Barahona - Universidad Nacional Autónoma de Honduras - Honduras
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Pilar Cagiao Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia
Roberto González Aranas -Universidad del Norte – Colômbia
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba
Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai
Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba v Cuba

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO <i>Fabiane Santana Previtali</i>	7
TRABALHO EM MARX: aspectos ontológicos e históricos <i>Fabiane Santana Previtali</i>	15
EDUCAÇÃO E TRABALHO NO BRASIL: contradições existentes. <i>Heber Junio Pereira Brasão – Sérgio Paulo Moraes</i>	23
SUBJETIVIDADE CAPITALISTA E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO E O TRABALHO <i>Willian Santos de Souza – Antonio Bosco de Lima</i>	32
EDUCAÇÃO ESCOLAR, REFORMA DO ENSINO MÉDIO: o caminho da (des)humanização <i>Camila Siqueira Fernandes Reis – Fabiane Santana Previtali</i>	40
O PROCESSO EDUCATIVO E OS MODELOS DE ORGANIZAÇÃO FABRIL: impactos do capitalismo no ensino <i>Leandro Luiz de Araujo – Adriana Cristina Omena dos Santos – Eduardo Brandão Lima Júnior</i>	47
EDUCAÇÃO E TRABALHO NO BRASIL: uma abordagem histórica <i>Ezequiel de Araujo Martins - Antonio Bosco de Lima</i>	55
EDUCAÇÃO, PANDEMIA E PRECARIZAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA. <i>Rogério da Silva Marques - Fabiane Santana Previtali</i>	64
O PROCESSO DE TERCEIRIZAÇÃO DOS SERVIÇOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA ENTRE 2016 E 2021: um golpe contra os(as) servidores(as) técnico-administrativos em educação <i>Gabriel do Couto Almeida - Fabiane Santana Previtali</i>	72
A CLASSE-IDOSA-QUE-VIVE-DO-TRABALHO EM TEMPOS DE PANDEMIA: reflexões sobre trabalho e educação sob a ótica do capital <i>Laila Maria Medeiros Tavares - Fabiane Santana Previtali</i>	87
QUALIFICAÇÃO, UM CONCEITO EM MUDANÇA: o que pensa Braverman? <i>Ana Paula de Castro Sousa - Fabiane Santana Previtali</i>	96
O TRABALHO E A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA NOVA ORDEM CAPITALISTA: uma revisão sobre inovação, qualificação e precarização do trabalho <i>Marcos de Almeida</i>	104
CAMINHOS NEOLIBERAIS PARA A (DES)CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA <i>Carolina R. Almeida - Fabiane Santana Previtali</i>	115

EDUCAÇÃO E TRABALHO NO BRASIL: a Educação Profissional em questão <i>Rosaine Aparecida Silva Oliveira – Robson Luiz de França</i>	131
NOTAS SOBRE EDUCAÇÃO E TRABALHO NO BRASIL SOB A PANDEMIA COVID-19 <i>Lorraine Possamai Salvador Azevedo - Fabiane Santana Previtali</i>	138
A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: um estudo de caso <i>Augusto César Vilela Gama – Tadeu João Ribeiro Baptista</i>	151
TRABALHO E EDUCAÇÃO EM CASA: UM PROCESSO DE ACEITAÇÃO? <i>Sthéfany Araújo Melo - Robson Luiz de França</i>	161
A EDUCAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DOS TRABALHADORES DE PLATAFORMAS DIGITAIS <i>Vinicius Anderson Guimarães – Mário Borges Netto</i>	172
AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA E UM PROCESSO DE ESTRANHAMENTO DO TRABALHO DOCENTE <i>Mayara Duarte Pelegrini – Maria Simone Ferraz Pereira</i>	188
NOVOS CAMINHOS: as implicações e os desdobramentos do Programa Educativo implantado pelo governo de Jair Bolsonaro em 2019 <i>Maiara Sobral Silva - Quenízia Vieira Lopes - Adriana Cristina Omena dos Santos</i>	201
EDUCAÇÃO E TRABALHO NO BRASIL <i>Eduardo Brandão Lima Junior - Adriana Cristina Omena dos Santos – Leandro Luiz Araujo</i>	210
O PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL E O PLANO DE CARREIRA DA EDUCAÇÃO BÁSICA <i>Leandro Ferraz Pereira – Carlos Henrique de Carvalho</i>	219
SOBRE OS AUTORES	226

APRESENTAÇÃO*

Este livro resulta das discussões realizadas na disciplina “Tópicos Especiais em Trabalho, Sociedade e Educação II: Reestruturação Produtiva e Educação” da linha de pesquisa “Trabalho, Sociedade e Educação” pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no primeiro semestre de 2021, em caráter remoto devido à pandemia Covid-19 sob minha responsabilidade. A disciplina teve como objetivo problematizar a relação trabalho e educação em seus aspectos ontológicos e históricos, as relações de produção no capitalismo e sua interface com a educação em um sentido amplo e a educação escolar no bojo da reestruturação produtiva, do avanço do Neoliberalismo e da Nova Gestão Pública, inaugurando uma nova fase de subordinação do trabalho às determinações do capital. Os artigos ora apresentados são concernentes aos trabalhos de final de curso apresentados pelos/as estudantes e trazem à luz as trajetórias formativas desses/as estudantes e sua interação com abordagem teórico-metodológica desenvolvida na disciplina e representam um esforço analítico significativo

Fabiane Santana Previtali é responsável pelo primeiro capítulo do livro, “A Centralidade do Trabalho: alguns apontamentos”, fruto da primeira aula do curso. Nele é problematizada a categoria trabalho tendo como referência obras de Marx, em particular os “Manuscritos Econômico-Filosóficos” de 1844 e no livro “O Capital”, livro 1. A abordagem é ainda fortemente influenciada pelas análises de Lukács e de Mézáros e, portanto, na perspectiva da centralidade do trabalho. São referências importantes para as argumentações e hipóteses, as análises de Ricardo Antunes, em especial na obra “Os Sentidos do Trabalho” (2000), o “Caracol e sua Concha” (2005) o mais recentemente publicado, “O Privilégio da Servidão” (2018), “Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil IV” (2019) e Coronavírus (2020). Boitempo Editorial.

O segundo capítulo é de Heber Júnio Pereira Brasão e Sérgio Paulo Moraes e tem como título “Educação e Trabalho no Brasil: contradições existentes”. Tem como objetivo apresentar as contradições existentes na relação do trabalho e educação na sociedade brasileira. A relação entre educação e trabalho reflete as contradições factuais entre as classes sociais. O conhecimento, embora seja produzido socialmente, é apropriado pela classe que tem a propriedade dos meios materiais e intelectuais, o que significa que esse saber, ao ser elaborado, traduz a concepção dessa classe social e que conseqüentemente será utilizado em seu próprio benefício. A relação entre educação e trabalho está relacionada à oposição entre dominantes e dominados, burguesia e proletariado, o que acabou levando a um processo de alienação, gerando uma nova morfologia do trabalho, bem como

*DOI – 10.29388/978-65-81417-67-3-0-f.7-14

o adocimento da classe trabalhadora, muitas vezes impulsionado pela revolução tecnológica, e não podendo negar o fato da ligação entre os processos educacionais e os processos sociais. Serão utilizados textos de autores como István Mészáros em sua obra “Educação para Além do Capital”; Ricardo Antunes em suas obras “O Privilégio da Servidão, “Os Sentidos do Trabalho”, Karl Marx em suas obras “O Capital” e “Manuscritos Econômicos e Filosóficos” dentre outros.

O terceiro capítulo, “Subjetividade Capitalista e suas Relações com a Educação e o Trabalho” é de Willian Santos de Souza e Antonio Bosco de Lima e tem por objetivo analisar o sistema capitalista enquanto dialética de constantes construções e desconstruções. Isto ocorre principalmente por ser um sistema econômico baseado na propriedade privada, nos meios de produção e possuir como finalidade a acumulação (desenfreada), ou seja, ao passo que a sociedade evolui, o capitalismo precisa se reinventar para continuar mantendo válidos os seus princípios norteadores. Neste contexto, é salutar o estudo das inter-relações entre o capitalismo, a criação da subjetividade do homem e da mulher e as influências no mundo do trabalho e educação. A questão central que nos assombra é sobre como é possível vivermos um sistema tão destrutivo ao homem na atualidade, já que, em tese, o sistema social deveria estar em nível avançado de desenvolvimento e não permitir altas taxas de desempregos, suicídios, destruição ao meio ambiente, assim como as diversas formas de miséria espalhadas por todo o mundo. Para se compreender estas questões no atual momento complexo em que vivemos, serão brevemente expostas algumas das principais ferramentas usadas pelos capitalistas, suas intenções e relações com o trabalhador e educação. Neste sentido, Ricardo Antunes (ANTUNES, 2018) em sua obra o privilégio da servidão explica que nas últimas décadas os capitalistas têm imposto a trípole destrutiva ao trabalho que é a terceirização, a informalidade e a flexibilidade.

O quarto capítulo é de Camila Siqueira Fernandes Reis e Fabiane Santana Previtali e tem como título “Educação Escolar, Reforma do Ensino Médio: o caminho da (des)humanização”. A autora problematiza a relação trabalho e educação, por serem duas categorias fundantes do ser social, e a partir do materialismo histórico-dialético, centralmente discutindo-se textos dos autores Marx e Saviani. Durante a escrita foram contemplados pontos ontológicos e sociais do trabalho, passando pelas relações existentes entre trabalho e educação como aspectos essenciais para a vida humana. Em seguida, são consideradas a institucionalização da educação e as teorias educacionais relacionadas ao capitalismo. Por último, discorre-se sobre a educação tecnicista e a reforma do Ensino Médio no Brasil, bem como suas discordâncias em relação à educação Politécnica.

Leandro Luiz de Araujo, Adriana Cristina Omena Santos e Eduardo Brandão Lima Junior são os autores no quinto capítulo, cujo título é “O Processo Educativo e os Modelos de Organização Fabril: impactos do capitalismo no ensino” o qual apresenta um recorte entre a educação e sua estreita relação com o trabalho e

as premissas que movimentam o capital. Tem como objetivo principal debater e refletir como os ideais e anseios do capitalismo influenciaram no processo educativo, por meio da educação dualista e segmentada por classes sociais. O artigo também discute sobre o impacto causado na educação pela inserção dos modelos de organização fabril nas práticas pedagógicas e pelos interesses do neoliberalismo na privatização do ensino. Para esse fim, realiza uma intercontextualização do debate presente no livro “A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista” de Antunes e Pinto (2017) com as leituras de Frigotto (1996), Antunes (2000), Hill (2003), Saviani (2007), Enguita (2008), Mészáros (2010), entre outros autores que discutem os impactos do capital na educação. Por fim, reflete a importância do despertar da consciência em relação ao papel social desenvolvido por membro da sociedade, que servirá de mola propulsora para possíveis mudanças a partir da articulação e envolvimento de todos.

O sexto capítulo, “Educação e Trabalho no Brasil: uma abordagem histórica” é de autoria de Ezequiel de Araújo Martins e Antonio Bosco de Lima discute a relação trabalho e educação sob o materialismo histórico-dialético buscando apreender suas especificidades desde Brasil Império, tendo como foco as transformações na educação brasileira sob a intensificação do processo de industrialização. É apontado neste trabalho a reestruturação capitalista ocorrida a partir da crise econômica de 1970, sendo ressaltadas às mudanças ocorridas como a ascensão do Modelo de Acumulação Flexível, como a precarização do trabalho, a expansão do setor de serviços, a financeirização da economia, e a desestruturação das políticas de seguridade social. Por fim, analiso o crescimento da ideologia neoliberal no Brasil nas últimas décadas, e a expansão das propostas de privatização da educação e suas consequências.

Rogério da Silva Marques e Fabiane Santana Previtali, no sétimo capítulo desta obra, “Educação, Pandemia e Precarização da Classe Trabalhadora”, analisam, a partir das contribuições dos textos propostos na disciplina, em especial as contribuições de Previtali e Fagiani (2015), Antunes (2009) e Braverman (1981), o fenômeno da flexibilização do trabalho que intensifica o sobretrabalho, na medida que reduz postos de trabalho, reduz trabalho vivo amplia o trabalho morto, conduzindo à maior extração da mais-valia, via incremento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na educação, em especial pprecarização do trabalho docente na pandemia.

Gabriel do Couto Almeida e Fabiane Santana Previtali, no oitavo capítulo do livro, “O Processo de Terceirização dos Serviços na Universidade Federal de Uberlândia entre 2016 e 2021: um golpe contra os(as) servidores(as) Técnico-Administrativos em Educação”, analisam as consequências do processo de terceirização dos serviços nas instituições federais de ensino superior, a partir da análise específica da Universidade Federal de Uberlândia, tendo como recorte temporal o início do governo do presidente Michel Temer (2016-2018) até 2021. A

metodologia utilizada é a revisão de literatura, análise de documentos oficiais e dados estatísticos fornecidos pelo Portal Transparência do Governo Federal e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), além de relatórios divulgados nas páginas institucionais da Universidade Federal de Uberlândia. Os resultados apontam para um projeto de fortalecimento da concepção de um Estado Gerencial que tem como propósito ampliar as possibilidades de substituição de servidoras e servidores com vínculo estatutário nas instituições públicas de ensino superior por trabalhadoras e trabalhadores contratos por meio de contrato privado, ou seja, regidos pela legislação do setor privado. Os efeitos desse processo são significativos para os trabalhadores: a precarização do ambiente de trabalho, a deterioração da qualidade de serviço, a disseminação da lógica empresarial no setor público, as dificuldades de construção de resistência coletiva e o fim do funcionário público concursado.

No nono, cujo título é “A Classe-Idosa-Que-Vive-Do-Trabalho em Tempos de Pandemia: reflexões sobre trabalho e educação”, as autoras Laila Maria Medeiros Tavares e Fabiane Santana Previtali buscam compreender o que leva os idosos a permanecerem trabalhando após a aposentadoria, tendo em vista o atual cenário da pandemia mundial de COVID-19. A partir da análise de dados e da bibliografia pertinente ao curso, pretende-se traçar a relação entre mundo do trabalho e educação no modo de produção capitalista, a partir, mais especificamente, da reestruturação produtiva do capital a partir dos anos 1970, analisando os principais desdobramentos das eras taylorista-fordista e toyotista de produção na formação educacional dos trabalhadores e discutindo os atuais impactos de cada um desses tipos de formação na qualificação da classe-idosa-que-vive-do-trabalho.

Ana Paula de Castro Sousa e Fabiane Santana Previtali são autoras do décimo capítulo do livro, “Qualificação, um Conceito em Mudança: que pensa Braverman?” no qual analisa o conceito de qualificação na obra “Trabalho e Capital Monopolista”, de Harry Braverman. Para a autora, duas tendências podem ser visualizadas acerca do fenômeno da qualificação: a primeira, que a classificação ocupacional dos trabalhadores não condiz com a qualificação destes e a segunda, que a teoria da “superiorização” diz respeito ao aumento do período médio de instrução, escolarização e visa diminuir o desemprego. A relação entre educação e conteúdo funcional constata o pouco que é feito com fins a uma preparação para o trabalho. O conceito de qualificação ligado ao domínio do ofício, conhecimento de todo o processo de produção e habilidades manuais exigidas para o desempenho de determinado ramo da produção foi destruído. Surgindo um modo para o domínio do processo de trabalho a ser feito com um conhecimento científico, técnico e de engenharia de trabalho. Desse modo, Harry Braverman desvela o falso conceito de qualificação, exigência do sistema capitalista de produção.

O décimo primeiro capítulo pertence a Marco de Almeida e tem como título “O Trabalho e a Educação na Perspectiva da Nova Ordem Capitalista: uma revisão

sobre a inovação, qualificação e precarização do trabalho”. O objetivo tem por objetivo refletir sobre o trabalho e a educação sob a perspectiva da nova ordem capitalista, lançando mão de uma revisão bibliográfica concernente à inovação técnica, à qualificação e à precarização do trabalho. A metodologia utilizada foi a revisão de literatura, baseada em autores como Marx (2011), Saviani (2007) e Mészáros (2010). Os resultados são ainda parciais e apontam um abismo entre a necessidade de inovação do mercado e precarização do trabalho. O mercado exige cada vez mais pessoas com diversificadas formações e aptas a lidar com anseios de inovação constante. Nada obstante, a demanda por profissionais mais qualificados encontra óbice no fenômeno atual da precarização do trabalho. Desse modo, estudos mais acurados deverão de ser realizados no sentido de se melhor apreender o aparente paradoxo inserto no capitalismo envolvendo de um lado o recrudescimento da demanda por profissionais mais aptos e de outro a deterioração do trabalho.

No décimo segundo capítulo, “Caminhos Neoliberais para a (des)Construção da Educação Básica Pública”, Carolina R. de Almeida e Fabiane Santana Previtali abordam as ideias neoliberais, implementadas a partir da crise de 70, difundidas pelos economistas conservadores da Universidade de Chicago. O texto expõe como organismos internacionais multilaterais, como FMI (Fundo Monetário Internacional), Banco Mundial e OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), influenciam ideologicamente países da América Latina, principalmente no cenário educacional. Posteriormente o texto descreve como a implementação de vouchers na educação básica pública, que é uma das propostas defendidas por grupos neoliberais, pode contribuir para o aumento da concentração de renda e para a financeirização da educação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada, sobretudo em Frigotto (2010), Freitas (2018), Hill (2003), Saviani (2007), Previtali e Fagiani (2015). No entanto, o neoliberalismo é um tema amplo, que necessita de contínua análise e reflexão acerca dos impactos e das repercussões para a educação.

Em “Educação e Trabalho no Brasil: História da Educação Profissional do Brasil”, décimo terceiro capítulo dessa coletânea, Rosaine Aparecida Silva Oliveira e Robson Luiz de França bordam a história da Educação Profissional no Brasil, demonstrando seus vários e diferentes estágios, desde o Brasil Império, chegando até os dias atuais, as mudanças vivenciadas por essa modalidade educacional no Brasil. A autora destaca que, durante o Império, a força de trabalho somente se concentrava nas associações tidas como filantrópicas e havia uma preocupação do então Império de que a busca grandiosa de trabalhadores de vários locais, tinha uma intenção principal de tirar as crianças e adolescentes da rua, para que não se transformassem em pessoas ociosas, podendo ainda se tornar um bandido futuramente.

No décimo quarto capítulo, “Notas Introdutórias sobre Educação e Trabalho no Brasil”, Lorraine Possamai Salvador Azevedo e Fabiane Santana Previtali consideram as categorias trabalho e trabalho alienado como centrais para a compreensão da realidade na teoria marxista, lançando luzes sobre o ensino remoto durante a pandemia de COVID-19 no Brasil. A autora delinea o cenário atual do mundo do trabalho e as demandas do capital para a educação e conclui que o ensino remoto durante a pandemia foi uma experiência bem-sucedida para a valorização do capital em detrimento da qualidade da educação que interessa à classe trabalhadora.

Augusto César Vilela Gama e Tadeu João Ribeiro Baptista são autores do décimo quinto capítulo, cujo título é “A Precarização do Trabalho Docente: um estudo de caso” e tem como objetivo analisar a partir da teoria marxiana e do método materialismo histórico-dialético, as mudanças no trabalho docente, valendo-se de dados pessoais e profissionais compartilhados voluntariamente por um(a) Professor(a) do estado de Goiás e autorizados a comporem pesquisas científicas mediante anuição em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O décimo sexto capítulo, “Trabalho e Educação em Casa: um processo de aceitação?” é de autoria de Sthéfany Araújo Melo e Robson Luiz de França. Os autores consideram que em virtude da pandemia iniciada em 2019 pelo Coronavírus (Covid-19), o mundo se viu impelido a permanecer em isolamento social por um longo período, a fim de evitar aglomerações e conseqüente disseminação do vírus. Nessa época, foram necessárias alternativas que permitissem à sociedade a continuidade de suas atividades no âmbito residencial; para isso, o trabalho e a educação foram liberados a serem realizados remotamente. O artigo fez parte ainda da pesquisa para tese de Doutorado em Educação, pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e objetivou reunir as concepções de trabalho em casa, a partir de preceitos de Prost e Vincent (2009), e de educação em casa, permeando as ideias de Ensino Remoto Emergencial (ERE), Educação a Distância (EAD) e Educação Domiciliar. Apoiados em uma pesquisa bibliográfica e documental, o trabalho almejou problematizar a nova perspectiva do lar, enquanto ambiente de trabalho e de estudo, que, em tempos passados, foi bastante comum, assim como novamente se tornou em razão da Covid-19, caracterizando-se como um efeito bumerangue.

Vinícius Anderson Guimarães e Mario Borges Netto são autores de “A Educação e a Constituição dos Trabalhadores de Plataformas Digitais”, décimo sétimo capítulo do livro e que tem por objetivo problematizar a reestruturação produtiva do capital e a reconfiguração da formação do trabalhador têm gerado novas categorias de trabalhadores pertencentes à grande e heterogênea classe-que-vive-do-trabalho. O teletrabalho, mediado pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs) e plataformas digitais, corresponde a um recente estágio da exploração do trabalho na era da Quarta Revolução Industrial, mascarada pela

ideologia do não trabalho, numa ilusória autonomia do infoproletariado. De fato, o que se percebe é um processo de desassalariamento, precarização das condições e direitos laborais e surgimento de novas formas de sujeição e exploração do trabalho, simultaneamente a uma maior exigência de qualificação e escolarização do trabalhador. Nesse contexto, a escola assume preponderância, vez que, por um lado, reproduz as condições propícias para a manutenção da sociedade burguesa, por meio do modelo dual de educação e, por outro lado, a escola se configura em palco de fomento à ruptura da subjetividade conformista, na perspectiva da luta de classes. É através da educação que podem ser transformadas as condições objetivas de reprodução e estimuladas as condições para automudança consciente dos trabalhadores convocados a fundar uma nova ordem social metabólica definitivamente oposta à perpetrada pela lógica do capital.

No décimo oitavo capítulo, “As Políticas de Avaliação Externa e o Processo de Estranhamento do Trabalho Docente”, Mayara Duarte Pelegrini e Maria Simone Ferraz Pereira analisam como a política de avaliação externa tem se constituído como uma possibilidade de imprimir uma lógica de controle e responsabilização nas escolas, professores e alunos, em que, por meio de uma verticalização das normas e formas de organização da escola e da própria prática docente, passam a ser orientados de fora para dentro da sala de aula, tendo retirada a autonomia dos professores sobre a seu trabalho, contribuindo assim, para um processo de estranhamento do mesmo diante do seu fazer, no qual ele não mais se vê e não controla os processos, métodos e conteúdos. O capítulo é composto por três sessões, sendo elas: o Estado neoliberal e a educação, que explana sobre o contexto político-econômico do neoliberalismo e como este influencia na forma como a educação é pensada; a segunda é a escola e o papel da avaliação externa dentro desta lógica, na qual busco compreender como a avaliação externa, da maneira como ela se dá dentro desse contexto, afeta a dinâmica da escola e a organização do trabalho do professor; e por fim, o trabalho docente estranhado, que sinalizo como os mecanismos instituídos pelas avaliações externas, contribuem para um processo de alienação do trabalho docente.

O décimo nono capítulo é de autoria de Maiara Sobral Silva, Quenízia Vieira Lopes e Adriana Cristina Omena dos Santos e tem como título “Novos Caminhos: as implicações e os desdobramentos do Programa Educacional implantado pelo governo de Jair Bolsonaro em 2019”. As autoras apresentam um breve olhar sobre o Programa Novos Caminhos, lançado pelo governo do presidente Jair Bolsonaro, em 8 de outubro de 2019, com o objetivo de fortalecer a política de Educação Profissional e Tecnológica, apoiando às instituições de ensino no planejamento da oferta de formação em consonância com as necessidades do setor produtivo e incorporando as inovações tecnológicas. A análise, parte de levantamento documental e aponta implicações e desdobramentos dos três eixos: Gestão e Resultados; Articulação e Fortalecimento; Inovação e Empreendedorismo,

sob a ótica de Antunes (2018), Mézaros (2008), Saviani (2007), Previtali e Fagiani (2015) e Freitas (2016). Os resultados preliminares sugerem que a iniciativa busca atender às demandas da nova ordem de acumulação capitalista, visto que os três eixos são focados no mercado e não no sujeito.

Em “Educação e Trabalho no Brasil: mercado de trabalho e o (des)emprego qualificado”, vigésimo capítulo do livro, o autor Eduardo Brandão Lima Junior, Adriana Cristina Omena Santos e Leandro Luiz de Araújo discutem a relação entre trabalho e educação no Brasil examinando o fato da deterioração do funcionamento do mercado de trabalho, em oposição a sua crise e o como se relaciona ao desemprego atualmente visto no país. Também busca responder o motivo do desemprego da força de trabalho qualificada e as políticas de incentivo ao ensino técnico. Por fim, problematiza a relação trabalho e educação na nova ordem capitalista, tendo como base o fortalecimento da qualificação técnica, o funcionamento do desemprego da força de trabalho qualificado e a questão da desigualdade social no mercado de trabalho.

O último capítulo do livro é de autoria de Leandro Ferraz Pereira e Carlos Henrique de Carvalho e tem como título “O Piso Salarial Profissional Nacional e o Plano de Carreira da Educação Básica”. Segundo o autor, o ensino público de base, fundamental e médio, vem ocupando lugar de destaque no cenário político nacional há anos e, historicamente, o ensino médio é discutido quanto à sua função social marcada pela dicotomia entre formação integral do ser humano e formação para o mercado de trabalho. Uma pauta de luta da categoria dos profissionais da Educação no Brasil marcada pela precariedade é a sua valorização integral. Uma das formas de valorização da atividade docente e dos demais profissionais da educação seria a criação de um piso salarial. Regulamentado pela Lei Federal nº 11.738, sancionada em 16 de julho de 2008, o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) ou Lei do Piso não significou, entretanto, a solução definitiva no que diz respeito ao rendimento pecuniário básico e ao plano de carreira para os profissionais da Educação Básica do Brasil e, conseqüentemente, Minas Gerais. Como afirma a professora Dr^a. Vera Lúcia F. A. de Brito, da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), em sua pesquisa sobre as políticas educacionais e a situação dos profissionais da educação do estado, “as políticas educacionais traduzem, sempre, um campo de lutas com prioridades e valores diversos” (BRITO, 2012). A partir de sua decretação muitos embates foram travados entre os Legislativos (Federal, Estadual e Municipal) e os sindicatos representantes da categoria em questão.

Esperamos que esse livro possa contribuir com o debate acerca do tema trabalho e educação numa perspectiva crítica e humanitária.

Uberlândia, junho de 2022.
A organizadora

TRABALHO EM MARX: aspectos ontológicos e históricos*

Fabiane Santana Previtali¹

Introdução

Esta exposição sobre o trabalho em Marx tem como referência obras do autor, quais sejam: **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Primeiro Manuscrito - Trabalho Alienado, in: ERIC FROMM, *Conceito Marxista de Homem*. 1970) e **O Capital**, livro 1, Boitempo, 2013, capítulos 1 (A Mercadoria) e cap. 5 (Processo de trabalho e de Valorização).

Devo dizer ainda que minha leitura marxiana é fortemente influenciada pelas análises de Lukács e de Mészáros e, portanto, na perspectiva da centralidade do trabalho do ponto de vista ontológico e histórico. Tomo como referência também as análises do prof. Ricardo Antunes, em especial sua obra **Os Sentidos do Trabalho** (2000), o **Caracol e sua Concha** (2005) e mais recentemente, **O Privilégio da Servidão** (2018), **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil IV** (2019) e **Coronavírus** (2020). Boitempo Editorial.

1. A Ontologia do Trabalho

Analisamos aqui o trabalho numa dimensão ontológica, que é aquela dimensão estruturante que o trabalho tem na conformação do ser social, seja em sua gênese, no salto do ser pré-humano para o ser humano, seja na processualidade do mundo, na história concreta, seja no vir-a-ser, na medida em que o trabalho tem um papel por certo também transformador. Portanto essa perspectiva envolve 3 elementos: 1) o histórico, 2) a realidade concreta presente e 3) o futuro.

Por certo, essa compreensão não está presente em todos/as autores/as, há um debate aqui, o que nos obriga a nos posicionar epistemologicamente e teoricamente: a nossa referência é marxiana e lukacsiana. Nesta abordagem o trabalho - e podemos aqui acrescentar a educação - é a dimensão fundante do ser social. O trabalho é considerado atividade exclusivamente humana, meio de relação Homem/Mulher-Natureza.

Ele é um elemento de mediação entre o ser humano e a Natureza no processo de produção e reprodução de sua existência sociocultural. Para Marx (2013, p. 255):

*DOI – 10.29388/978-65-81417-67-3-0-f.15-22

¹ Texto para discussão apresentado em 01/07/2020 em reunião virtual do GPTES sob a pandemia.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a Natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se defronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata, aqui, das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho. [...] pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem.

No processo de produção, o ser humano não apenas modifica o material através do qual deseja satisfazer suas necessidades, mas concretiza neste material um projeto anterior criado conscientemente. **O trabalho, portanto, tem uma dimensão de intencionalidade.** Primeiro, o homem e a mulher se constituíram como seres humano-sociais porque, diferentemente dos animais, eles perguntam. Partindo de fato objetivo, instintivo e biologicamente determinado como por exemplo, a fome, o ser humano pergunta: **como** eu vou suprir a fome? Caçando, coletando, pescando? O animal não pergunta. O animal supre a sua fome por sua natureza biológica. Ele é determinado pelo meio natural. O ser social não. O homem e a mulher perguntam. O como é fundamental porque implica nas escolhas dos meios para a satisfação das necessidades. Não uma escolha ideal, mas determinada pelas condições externas dadas. Com diz Marx (2013, p. 257), “o que diferencia as épocas econômicas, não é ‘o que’ é produzido, mas ‘como’, com que meios de trabalho”.

Por isso é que Marx (2013, p. 255) diz:

[...] uma aranha executa operações semelhantes as do tecelão e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera.

O ser social, na sua relação com a Natureza, meio externo a ele, coloca em ação não apenas as suas potencialidades naturais, mas também retira as potencialidades existentes na natureza e as coloca a seu favor. O ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos **com o nome de trabalho.** O ser humano cria a si mesmo, pelo trabalho, na sua relação com a Natureza, tornando-se humano-social em seu metabolismo com o Natureza.

É no momento em que o ser social interage com a natureza, alterando-a para a satisfação de suas necessidades essenciais e alterando concomitante sua própria natureza, que os homens e mulheres entram em relação uns com os outros/as com o mesmo fim e instituem relações sociais de produção. A essência humana não lhe é dada *à priori*, não está posta em seu ser. Ao contrário, a natureza humana é produzida pelos próprios seres humanos na relação histórica e dialética entre si e, ao mesmo tempo, com o meio natural.

Então, primeiro, não há trabalho para o ser humano sem o ato consciente de perguntar: (produzir como, o quê e para quem?) Segundo, o trabalho não é um ato individual, mas sim um ato coletivo. É no trabalho que o ser encontra os seus laços de sociabilidade mais profundos. E este trabalho, dotado de uma dimensão humano-social, como dizia Marx, é **trabalho concreto**, criador de coisas úteis, dotado de sentido humanizador, um trabalho criativo e emancipador. É um trabalho que, enquanto processo de trabalho reúne três momentos inter-relacionados: 1) o cognitivo, ou a atividade orientada para um fim ou ainda o trabalho propriamente dito; 2) o objeto do trabalho e 3) os meios do trabalho. Conforme Marx (2013, p. 257):

No processo de trabalho, portanto, a atividade do homem com a ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto do trabalho segundo uma finalidade concebida desde o início. O processo se extingue no produto. Seu produto é um valor de uso, um material natural adaptado às necessidades humanas por meio da modificação de sua forma. O trabalho se incorporou a seu objeto. Ele está objetivado, e o objeto está trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia sob a forma do movimento, agora se manifesta, do lado do produto, como qualidade imóvel, na forma do ser. Ele fiou e o produto é um fio.

Esse trabalho, orientado a um fim, resultante da apropriação do meio natural para satisfação das necessidades humanas, criador de coisas úteis mediante o metabolismo entre o ser humano-social e a natureza é condição universal da vida humana, portanto, independente de qualquer formação histórica particular. Importante reter aqui que a apropriação do meio natural não significa a destruição deste. Para Marx, o ser humano é, **ao mesmo tempo, natural e social**. A destruição da natureza, do mundo sensorial exterior, impede a relação metabólica e por isso é destrutiva do próprio ser. O ser social somente pode se desenvolver plenamente, coletiva e individualmente, na relação imbrica e imiscuída com o meio social. Para Marx (1970, p. 95):

Dizer que o homem vive da natureza significa que a natureza é o corpo dele, com o qual deve manter-se em contínuo intercâmbio a fim de não morrer. A afirmação de que a vida física e mental do homem e a natureza são interdependentes simplesmente significa

ser a natureza interdependente consigo mesma, pois o homem é parte dela.

O ser humano não pode prescindir da relação com a natureza, pois é exatamente nessa relação que **se torna humano**, que objetiva sua subjetividade pelo trabalho. O trabalho, portanto, constitui a **práxis social**, isto é, o conjunto das objetivações humanas num processo histórico e dialético e que permite ao ser social desenvolver suas capacidades, habilidades e conhecimentos, criar novas necessidades mediante uma intervenção consciente que transforma a si mesmo e o mundo.

Mas, por outro lado, é importante frisar que esse seu próprio desenvolvimento, marcado por crescente complexidade na relação com a natureza, leva ao seu distanciamento dela. Ou seja, quanto mais o ser social se humaniza, quanto mais se torna um ser social, tanto menos o ser natural é determinante em sua vida. No entanto, a Natureza exterior permanece como a totalidade da qual o ser humano faz parte.

Nesse sentido, o ser humano é, conforme Marx nos MEF, um “ente-espécie”, isto é, o ser que toma consciência de si e do mundo, um ser autoconsciente cuja própria vida torna-se um objeto para ele (MARX, 1970, p. 96). Nessa perspectiva, o trabalho não é, conforme Marx “**uma prescrição com a qual o ser social esteja plenamente identificado**” (MARX, 1970, p. 96). Importa reter essa observação pois nela reside todo o potencial infinitamente transformador e criativo do trabalho humano.

O trabalho humano é, portanto, ontológico, isto é, traz em si **a dimensão estruturante do ser social**. Ele é atividade vital, genérica e universal do processo de humanização. Disso resulta a centralidade do trabalho na vida do ser social, tanto do ponto de vista teórico-epistemológico, enquanto categoria explicativa do ser, quanto do ponto de vista **histórico-social**, enquanto forma social concreta. A partir da concepção genérica e ontológica do trabalho, passemos à análise da sua forma histórica, sob o capitalismo.

2. O trabalho na Concretude Histórica

Se o trabalho é trabalho concreto, criador de coisas úteis, materiais, para satisfação do corpo ou imateriais, para satisfação da mente, intrínseco à constituição do ser social e fonte de emancipação ele é também, ao mesmo tempo, na forma da sociedade de classes sob a vigência do capital, trabalho abstrato, alienação/ estranhado, fetichizado, determinado e explorado por outro.

Para Marx, o trabalho traz em si uma dualidade: ele é ao mesmo tempo criação e servidão. O trabalho pode ser, concomitantemente, ato de constituição do ser humano-social, e ato de (des)humanização. Esta máxima faz com que a centralidade do trabalho gire em torno de uma dupla dimensão, qual seja: de um

lado, **trabalho concreto**, produtor de valores de uso e de outro, **trabalho abstrato**, produtor de valores de troca e criador do mais-valor para o capital. Diz o autor, no O Capital, cap. 1, (p. 116):

Como valores de uso as mercadorias são, antes de tudo, de diferentes qualidades; como valores de troca elas podem ser apenas de quantidade diferente, sem conter, portanto, nenhum átomo de valor de uso. Prescindindo do valor de uso dos corpos das mercadorias, resta nelas uma única propriedade: a de serem produtos do trabalho. [...] Se abstraímos o seu valor de uso, abstraímos também os componentes e as formas corpóreas que fazem dele um valor de uso. O produto não é mais uma mesa, uma casa, um fio ou qualquer coisa útil. Todas as suas qualidades sensíveis foram apagadas. E também já não é mais o produto do carpinteiro, do pedreiro, do fiandeiro ou de qualquer outro trabalho produtivo determinado. Com o caráter útil dos produtos do trabalho desaparece o caráter útil dos trabalhos neles representados e, portanto, também as diferentes formas concretas desses trabalhos, que não mais se distinguem uns dos outros, sendo todos reduzidos a trabalho humano igual, a trabalho humano abstrato.

A partir da sociedade sob a égide do capital, o caráter útil do trabalho, a sua dimensão concreta, **tornam-se subordinados à dimensão abstrata do trabalho**, que obscurece as diferentes formas do trabalho concreto, assim como suas qualidades particulares, sendo apenas, segundo Marx, dispêndio de força humana produtiva, física ou intelectual, socialmente determinada para gerar mais-valor.

Para Marx, o trabalho abstrato alienado/estranhado, dimensão negativa presente no trabalho humano, expressa a coisificação do ser social e transforma a atividade vital livre e dirigida pelo indivíduo em unicamente **um meio** para a satisfação de uma necessidade, a sua existência física. É um trabalho de sacrifício e mortificação. Ele parte de um fato econômico contemporâneo para demonstrar essa afirmação:

[...] o trabalhador fica mais pobre à medida que produz mais riqueza e sua produção cresce em extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria ainda mais barata à medida que cria mais bens. A desvalorização do mundo humano aumenta na razão direta do aumento do valor do mundo das coisas (MARX, 1970, p. 90).

Mas “o que constitui a alienação do trabalho?”, pergunta Marx nos Manuscritos Econômico-Filosóficos (p. 93). Diz o autor:

Primeiramente, ser o trabalho externo ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza e, por conseguinte, ele não se realizar em seu trabalho mas negar-se a si mesmo, ter um sentimento de

sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas mas ficar fisicamente exausto e mentalmente deprimido”. (p. 93).

O trabalho se converte, assim, em mero meio de subsistência e torna-se uma mercadoria especial, a força de trabalho, cuja finalidade é valorizar o capital. Conforme Marx (2013), um valor de uso ou um bem só possui valor porque nele está objetivado trabalho humano abstrato e a grandeza de seu valor é dada pela quantidade de trabalho nele contido. A quantidade de trabalho, por sua vez, é medida por seu tempo de duração, como horas ou dias. No entanto, importa frisar, não se trata aqui do trabalho individual pois, neste caso, quanto mais tempo de trabalho despendido para a realização da mercadoria, maior o seu valor. Marx alerta que o trabalho que constitui a substância dos valores é o trabalho humano igual, dispêndio da mesma força de trabalho humana, a força de trabalho conjunta da sociedade que, constituída de inúmeras forças de trabalho individuais e se torna **força de trabalho social média** que necessita de um tempo social médio para a produção da mercadoria.

Portanto, é apenas a quantidade de tempo que importa agora posto que o imperativo é a produção e a reprodução do capital e não a produção e reprodução das necessidades humano-sociais. Pode-se observar essa disjuntiva hoje, sob a pandemia, quando, sem nenhuma falsa modéstia, as personificações do capital exaltam a necessidade do trabalho em detrimento da vida. Num processo histórico e dinâmico, o capital operou uma separação entre ser humano-social e natureza o que resultou em trabalhadores/as desprovidos/as dos seus meios de produção. Separou o caracol de sua concha.

Enquanto propriedade de outro, o trabalho é tempo de trabalho socialmente necessário, força de trabalho despendida para produção de valores de uso quaisquer sob as condições de uma dada sociedade e com o grau social médio de destreza e intensidade do trabalho. Cumpre salientar que, para Marx (1970, p. 100-102), a propriedade privada é, por um lado, produto do trabalho alienado e, por outro, o meio pelo qual o trabalho se torna alienado. Por essa razão Marx (2013), no capítulo 1 de O Capital, dirá que “mercadorias em que estão contidas quantidades iguais de trabalho ou que podem ser produzidas no mesmo tempo de trabalho têm a mesma grandeza de valor” (p. 117). Em outras palavras, tanto faz produzir **valor de uso sabonete** ou **valor de uso desinfetante**, eles terão o mesmo **valor de troca**, considerando-se o tempo de trabalho médio socialmente combinado.

Para Marx, cap. 1 (2013, p. 124):

Todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força humana de trabalho fisiológica (corpo e mente) e graças a essa propriedade de trabalho igual ou abstrato é produtor de valores de troca. Por outro lado, todo trabalho é dispêndio de força humana de

trabalho numa forma específica, determinada à realização de um fim e nessa qualidade é produtor de coisas úteis, de valores de uso.

Na configuração social sob o capital, a relação social produtora de mercadorias adquire a forma de uma relação entre coisas, aflorando o caráter fetichista ou misterioso, qual seja: encobre as relações sociais de sua produção, do próprio trabalho, assumindo-as como próprias dos produtos do trabalho, das mercadorias. Nas palavras de Marx (2013, p. 147):

O caráter misterioso da mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens os caracteres sociais de seu próprio trabalho como caracteres objetivos dos próprios produtos do trabalho, como propriedades sociais que são naturais a essas coisas e, por isso, reflete também a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social entre objetos, existente à margem dos produtores. [...] É apenas uma relação social determinada entre os próprios homens que aqui assume, para eles a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas.

Importa assinalar que o trabalho abstrato e alienado/estranhado não está posto no trabalho humano, mas surge historicamente no âmbito da sociedade determinada pelo capital onde há a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios fundamentais de produção da riqueza social. Sob o imperativo do trabalho alienado/estranhado, tem-se a alienação do ser social em relação:

1- À sua natureza, na medida em que esta exprime a relação do ser social com o seu produto;

2 – À si mesmo, de sua própria função ativa no processo de trabalho, como auto-alienação;

3 – À sua espécie, do seu ser genérico de tal forma que não se reconhece como membro da espécie humana e transforma a vida da espécie em vida individual, transformando esta última em uma abstração.

4 – Aos outros seres sociais, pois uma consequência direta da alienação dos homens e mulheres com relação ao produto de seu trabalho é que um homem/mulher é alienado/a por outros. Nessa relação, cada ser social encara os demais de acordo com a posição social em que se encontra.

Nas palavras de Marx (1970, p. 97): “de maneira geral, a declaração de que o homem é alienado em sua vida-espécie significa que cada homem é alienado por outros, e cada um dos outros é alienado da vida humana”.

A alienação é, portanto, um fenômeno histórico-social e exprime a negação do Ser Social na medida em que expropria do ser o seu próprio ser, isto é, o trabalho. A alienação que é sempre também auto-alienação traz consigo também, ao mesmo tempo, a desalienação ou transcendência conforme Mészáros, isto é, da

negação e superação da alienação, o que somente é possível por meio de sua própria atividade vital, o trabalho dotado de sentido.

Conclusão

Do que foi indicado acima, depreende-se, na direção do que Antunes vem apontando em suas obras, que é vital conceber uma forma de sociabilidade que recuse o trabalho abstrato alienado/estranhado e que seja resgatado o sentido original do trabalho como atividade dotada de sentido humano-social. Esse é o desafio imperioso de nosso tempo dada a crise do capitalismo neoliberal-financeiro e da indústria 4.0, cuja expressão mais atual e profunda se apresenta sob a pandemia do Covid-19. A crise viral resulta dos processos estruturais destrutivos da vida sob o capitalismo e, ao mesmo tempo, coloca em questão os pilares da economia burguesa, sua ideologia e sua forma de Estado.

Nesse contexto, conforme Antunes (2020, p. 503), novas lutas sociais se apresentam no seio da classe trabalhadora e demonstram que o:

[...] sistema de metabolismo social do capital destrói o trabalho, destrói a natureza e, conseqüentemente, a humanidade. É preciso inventar um outro sistema de metabolismo verdadeiramente social e, portanto, contrário aos imperativos expansionistas, incontroláveis e destrutivos do sistema de capital. Isso vale também quando refletimos sobre a liberdade substantiva, a emancipação efetiva, o gênero, o racismo, a homofobia, o sexismo, a xenofobia, o culto da ignorância etc.

Referencias

MARX, K. Manuscritos Econômico-Filosóficos. Primeiro Manuscrito - Trabalho Alienado, in: ERIC FROMM, **Conceito Marxista de Homem**. Rio de Janeiro: Zahar. 1970.

MARX, K. **O Capital**, livro 1, São Paulo: Boitempo, 2013.

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho**. São Paulo: Boitempo. 2000.

ANTUNES, R. **O Privilégio da Servidão**. São Paulo: Boitempo. 2018

ANTUNES, R. **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil IV**. São Paulo: Boitempo. 2019.

ANTUNES, R. **Coronavírus**. São Paulo: Boitempo. 2020.

EDUCAÇÃO E TRABALHO NO BRASIL: contradições existentes*.

*Heber Junio Pereira Brasão
Sérgio Paulo Morais*

Introdução

Para o desenvolvimento desse trabalho e, sem a pretensão de esgotar o mesmo, toma-se como eixo central a discussão das ideias apresentadas por autores como István Mészáros em sua obra “Educação para Além do Capital”; Ricardo Antunes em suas obras “O Privilégio da Servidão”, “Os Sentidos do Trabalho”, Karl Marx em suas obras “O Capital” e “Manuscritos Econômicos e Filosóficos” dentre outros, no que se refere a políticas públicas que não apenas garantam os indivíduos na escola e no trabalho, mas principalmente no reconhecimento do mesmo como pessoa e não apenas um mero número que faz parte da triste exclusão estatística do Estado.

O principal objetivo do capítulo é trazer a luz da reflexão e da leitura dos mencionados textos, a tentativa de alcançar a compreensão da influência e consequências do trabalho alienado no processo educacional. É impossível analisar os reflexos históricos do processo de exploração do proletariado impulsionado pelo capitalismo, sem levar em conta sua interferência no processo educacional, sendo que isso ocorre porque o trabalho no capitalismo produz algo estranho ao trabalhador, o qual se defronta com ele e se torna independente do seu produtor, sendo a mercadoria a coisa reificada, já que resulta da objetivação de um trabalho alienado como um objeto que tem o trabalhador como seu laçaió.

Mediante as discussões dos reflexos da relação educação e trabalho, o próprio Marx se concentrou na tentativa de compreender como, no âmbito das relações de produção, a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção, acabam por derivar diversas formas de alienação. Evidenciando que o trabalho acumulado intensifica a separação do trabalhador do produto do seu trabalho, privando-o dele. Assim, o trabalho assalariado torna-se contraposto ao homem, já que os meios de produção e a própria atividade humana se concentram nas mãos do capitalista, dialética essa que explica a origem e o processo da alienação.

Mészáros, em sua obra “Educação para Além do Capital”, exorta que uma das principais funções da educação formal nas sociedades é produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.

*DOI – 10.29388/978-65-81417-67-3-0-f.23-31

Esperar da sociedade mercantilizada uma sansão ativa, ou mesmo mera tolerância, de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais, elas devem ser essenciais”. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (MÉSZÁROS, 2010, p. 45).

1. Discussão e análise

Ao longo da história a escola, professores e alunos, assim como toda a comunidade escolar, ou sejam, os profissionais da educação, tiveram um papel participativo na sociedade como instituição formadora de seres pensantes e críticos. Porém nem sempre, para os governos em vigência, com um discurso liberal e inovador, era fundamental o desenvolvimento crítico e reflexivo daquela sociedade em formação, pois isso traria risco em suas ideologias e, conseqüentemente, a sua permanência no poder. Dessa forma, a escola muitas vezes teve como papel principal a passividade, ausência de crítica, reprodução e não criação de conteúdos.

O criticismo jamais fez parte dos planos da classe dominante. O que lhes interessa na verdade, é a imposição de uma educação para o trabalho alienante, de forma que o modo de pensar das pessoas seja formado justamente pelas relações de produção que não permitem o pensar junto com a ação, tornando o trabalho puramente mecânico. A finalidade é produzir cada vez mais, enriquecendo o proprietário dos meios de produção e perpetuando o processo de dominação, exploração e alienação dos indivíduos.

Principalmente nos dias atuais que efetivou um artifício ideológico avassalador junto a classe trabalhadora mais precarizada com o fortalecimento do devaneio do trabalhador empreendedor e autônomo, consolidando o status de profissional liberal, dessa forma o trabalho precarizado tem assumido uma tendência absolutamente funcional ao ao capital.

Em relação ao contexto educacional, podemos apontar para a diferenciação das classes escolares, ou seja, uma escola para a classe dominante burguesa e rica, onde na maioria das vezes era perpetuado a profissão de pai para filho e uma escola para os filhos dos proletariados, “escola para pobre”. Uma para formar operários que correspondem à maioria da população e a outra escola visa formar dirigentes e especialistas, esta à minoria, perpetuando assim o processo de dominação intelectual e cultural.

Segundo Mézáros (2010), a escola deve educar para a vida e, ao mesmo tempo, absorver elementos dela, sendo a educação uma transcendência para além

da auto-alienação do trabalho. Ele acredita que o próprio trabalho possa superar a alienação, com uma reestruturação radical do sistema, ou seja, o sistema do capital não conseguiria viver sem a pressão do Estado e as relações entre o mercado e o trabalho. Pontuando que a educação deve ser continuada, não se limitando às experiências escolares, e que é o princípio básico para uma educação para além do capital.

Contudo, o próprio autor recusa a noção de que as reformulações que possam acontecer na educação são inconcebíveis sem a transformação também no quadro social, recusando a noção de reforma que se proponha apenas a correções marginais, mantendo intactas as estruturas fundamentais da sociedade e conformando-se às exigências da lógica do capital.

Esta modalidade se utiliza das reformas educacionais para apenas justificar e remediar os efeitos desastrosos da ordem produtiva, mas não elimina os fundamentos causais e profundamente enraizados. Seria segundo Mészáros (2010), um absurdo esperar uma formulação de um ideal educacional do ponto de vista da ordem feudal em vigor, que considerasse a hipótese da dominação dos servos, como classe, sobre os senhores da bem estabelecida classe dominante, sendo necessário romper com a lógica do capital que possa contemplar alternativas significativas educacionais diferenciadas que leva a uma educação libertadora e transformadora da sociedade.

Reformar e transformar, significa desafiar as formas dominantes de internalização existentes no sistema educacional tradicional e formal, colocando em prática uma atividade de contrainternalização coerente e sustentada na direção da criação de uma alternativa ao que já existe.

Essa exteriorização clarifica que a educação formal/tradicional precisa desprender-se da lógica do domínio do capital que é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetiva possíveis do sistema e mover-se em direção a práticas educacionais mais abrangentes. O bem sucedido processo de redefinição da tarefa da educação formal num espírito orientado para a reestruturação de uma alternativa soberana à ordem existente que contribuirá para romper com a lógica do capital não somente em seu campo, mas em toda a sociedade, sendo a educação no sentido amplo, uma atividade imprescindível ao propósito de superação da mesma, ainda que a universalização do trabalho e da educação somente possa ocorrer em outra sociedade.

Essa diferenciação pode ser analisada enquanto crítica à escola tradicional e à chamada escola libertadora. Sendo que a tradicional não corresponde à demanda e dinâmica social, mas que tem a preocupação de dar uma resposta à chamada cultura industrial, com o intuito de universalizar o conhecimento entre a população, tendo um objetivo massificador, uma estrutura mais rígida e fechada à inovação, focada em uma formação tanto moral como intelectual, preparando o aluno para o convívio em sociedade. Dessa forma, a escola libertadora é apenas

uma reafirmação da hegemonia burguesa que simplesmente transforma diferenças em desigualdades.

A educação jamais pode ser vista como um negócio, mas pelo contrário, uma criação, ou seja, não se deve conceber a educação como simplesmente uma oportunidade para o mercado de trabalho, ou para servir aos interesses da classe burguesa, mas principalmente como uma contribuição para o desenvolvimento de um indivíduo social, pensando para além do limite, para além de uma sociedade do capital, para além de uma sociedade das coisas. É superar o estado de alienação e isto exige uma revolução cultural radical, que verdadeiramente possa entranhar nas raízes do que nos aliena e nos aprisiona diante de um modelo de trabalho que leve a alienação e não a libertação e o que infelizmente somente pode ocorrer com uma mudança radical de toda uma estrutura, e, com certeza, isso meramente seria possível com a união quase incondicional da classe trabalhadora.

A organização da escola tradicional inspirou-se na teoria que a educação é direito de todos e dever do estado. Direito este que correspondeu aos interesses da classe social que consolidou no poder a burguesia, buscando definir o princípio educativo da escola tradicional, destinada às crianças, jovens e adultos, enquanto necessariamente deveria introduzir a criança na sociedade dos homens, através de uma educação libertadora transformando o indivíduo em um agente político que se apropria da palavra para transformar o mundo, diante das injustiças e dominação em relação aos menos privilegiados.

Diante de todo processo exploratório ideológico do capitalismo, faz-se necessário a discussão de questões que segundo Karl Marx (1996), somente poderão ser resolvidas por meio da luta de classes, ou seja, as transformações na sociedade, sendo o motor da história. A classe explorada é o verdadeiro agente de mudança, assim sendo, a luta do proletariado do capitalismo não deveria se limitar à luta dos sindicatos por melhores salários e condições de vida, mas também ser a luta ideológica para que o socialismo fosse conhecido pelos trabalhadores e assumido como luta política pela tomada do poder.

A luta de classes conduz à ditadura do proletariado, sendo esta a transição para a abolição de todas as classes e para uma sociedade sem classes, havendo segundo a concepção marxista, uma permanente dialética das forças entre poderosos e fracos, opressores e oprimidos, assim a história da humanidade seria constituída por uma permanente luta de classes.

Considerado por Marx a mais importante expressão da natureza humana, o trabalho, quando é perdido o controle pelos seus sujeitos, acabava entrando em um estado que conduziria a sociedade a uma exacerbada alienada ordem social, como a pobreza em meio a plenitude, desigualdade cada vez mais crescente, antagonismo social e luta de classes. A alienação é o momento em que os homens perdem-se a si mesmos e a seu trabalho no capitalismo, sendo justamente a divisão

social do trabalho que proporciona a análise e a explicação da alienação do trabalhador no processo industrial que alimenta o modo de produção capitalista.

Na alienação do objeto do trabalho, resume-se apenas a alienação na própria atividade do trabalho [...] o trabalho é exterior ao trabalhador [...] não pertence a sua natureza; portanto ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo [...] não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito. Por conseguinte, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si. Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é trabalho forçado (MARX, 1989, p.162).

Sendo o trabalho humano o grande motor de toda riqueza adquirido pela classe dominante e a alienação dos dominados para o meio de produção capitalista através do trabalho. O trabalhador vende sua força de trabalho trocando pelo salário no final do mês, assim, o capitalista ganha o lucro pela força do trabalho dos trabalhadores como um grande comércio que se transforma em mercadoria e estranhamento dos sujeitos que produzem para o modo de produção e o enriquecimento da classe burguesa.

Exemplo claro esse é da própria burguesia brasileira que jamais teve uma essência e um papel revolucionário, principalmente na formação socioeconômica no país, uma vez que desde antes da ascensão dessa classe, ou seja, desde o início da colonização portuguesa e principalmente da exploração da força de trabalho dos negros na subserviência da escravidão negra, que mesmo diante da assinatura da “Lei áurea”, perpetuou o processo de discriminação, resultando em preconceito asqueroso contra todo e qualquer indivíduo de pele escura, mesmo que livre, atingindo a maior parte da população, exemplo claro, uma vez que os negros libertos da escravidão não tiveram quaisquer direitos que garantissem ou simplesmente facilitassem o acesso e posse de pequenas propriedades, não disponibilizando algum grau de proteção a sua condição extrema de vulnerabilidade social. Fora que a indústria nascente selecionava para o trabalho os imigrantes europeus, evidenciando um cabal processo de branqueamento da classe trabalhadora brasileira.

Assim, as transformações no processo social de produção resultaram no estranhamento e alienação do produtor direto das mercadorias a seu processo de trabalho, que se tornou fragmentado e expropriado. O trabalhador se modificou em mercadoria, forçando-o a trocar no mercado sua capacidade de gerar trabalho pelos meios de sua subsistência, das satisfações de necessidades humanas básicas, tornando o trabalho obrigatório a todos aqueles que não possuísem os meios que tornam possível a produção nesse novo modo de organização da propriedade produtiva.

Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz só mercadorias; produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na proporção em que produz mercadorias em geral (MARX, 1989, p. 148).

Não obstante, a relação alienação e dominação acabou ganhando novos ares a partir da chamada era digital, até mesmo vislumbrado por muitos com a era da felicidade. A atualidade do capitalismo é vivenciada pelo crescimento desmesurado do novo proletariado de serviços, uma variante global de que se pode denominar escravidão digital, que se tornou uma realidade ainda mais latente na educação mundial diante da pandemia do Covid 19, impondo necessidades ao trabalhador sem que ao menos seja dado condições mínimas para o desenvolvimento de seu trabalho. A situação impõe um processo de robotização do profissional da educação, sem que seja levado em conta a relação interpessoal tão necessária para o processo ensino/aprendizado.

O mundo do labor enfim superava sua dimensão de sofrimento. A sociedade digitalizada e tecnologizada nos levaria ao paraíso, sem tripalium e quiçá até mesmo sem trabalho. O mito eurocêntrico, que aqui foi repetido sem mediação e com pouca reflexão, parecia finalmente florescer (ANTUNES, 2000, p. 24).

Sabemos que o trabalho é uma atividade vital e unilateral ao homem, mas, quando o mesmo se resume única e exclusivamente a isso, essa atividade se torna penosa, alienante e aprisionante, pois se de um lado o indivíduo necessita do trabalho para a sua real subsistência, desde que seja transformador e emancipador, por outro lado se constata na verdade um trabalho, explorador e alienante, que distancia da sua verdadeira função social. A implementação de novas tecnologias, que deveria servir para o desenvolvimento humano, diminuindo as desigualdades sociais e tornando o trabalho mais prazeroso e menos adoecedor, dentro da lógica perversa do capitalismo, tem servido para o descarte constante e diário de trabalhadores e o aumento da exclusão social, e conseqüentemente a precarização do trabalho.

Vale salientar que segundo Antunes (2000), nas últimas décadas houve um processo exacerbado de terceirização do trabalho, ou seja, a terceirização vem se convertendo em instrumento central das estratégias de gestão corporativa, aumentando a fragmentação, a heterogeneização e a divisão intraclasse trabalhadora, além da concorrência entre os que trabalham no mesmo espaço produtivo, impondo dessa forma, uma divisão entre os distintos sindicatos existentes em uma mesma empresa.

Desse modo, essas precárias condições de trabalho têm contribuído para ampliar a deterioração das condições de saúde. Os terceirizados são os mais vulneráveis e suscetíveis aos acidentes de trabalho nos ramos de energia elétrica, extração e refino de petróleo e na siderurgia. Conforme dados oferecidos pela Federação Única dos Petroleiros (FUP), de 1995 até 2010 foram registradas 283 mortes por acidentes de trabalho, das quais 228 ocorridas com trabalhadores terceirizados (ANTUNES, 2000, p. 167).

É nesse discurso tecnológico que o capitalismo informacional e digital vem aprimorando sua engenharia da dominação, é a chamada indústria 4.0, que significará a intensificação dos processos produtivos automatizados, em toda a cadeia geradora de valor, de modo que a logística empresarial dominante seja toda controlada digitalmente. O resultado mais grave dessa processualidade será o advento de uma nova era de escravidão digital, que se combina com a expansão explosiva dos intermitentes globais, e perpetua o privilégio da servidão.

Essa nova digitalização do trabalho acaba causando aos trabalhadores segundo Antunes (2000), uma nova forma de adoecimento, ou seja, os trabalhadores não deixaram de adoecer e sim as doenças que mudaram ao longo dos anos. Gestão por metas, controle excessivo, flexibilização salarial, falta de autonomia e assédio são alguns dos causadores principais de diversas doenças provenientes do meio laboral do trabalhador que afetam o corpo e a mente, como as doenças psíquicas, sendo esse mesmo trabalhador subserviente ao discurso de valorização de suas potencialidades individuais, que vive em um ambiente competitivo, instável, tentando manter-se empregado a todo instante.

Diante desse cenário caótico é que os sindicatos se tornam imprescindíveis, principalmente frente aos novos desafios de exploração cada vez mais latentes em nossa sociedade com sua exploração do trabalho, suas precarizações, seus adoecimentos e seus padecimentos corpóreos físicos, psíquicos etc. Impõe-se a necessidade de adoção de estratégias de organização e luta que considerem a nova morfologia assumida pelo trabalho no capitalismo contemporâneo, que se desenvolvem às custas de quase nenhuma capitalização, mas à base da força de trabalho propriamente dita.

É urgente que as entidades representativas dos trabalhadores rompam com a enorme barreira social que separa os trabalhadores “estáveis”, em franco processo de redução, daqueles submetidos às jornadas de tempo parcial, precarizados, subproletarizados, em significativa expansão no atual cenário mundial. Há também o desafio de articular uma efetiva dimensão de classe, no sentido amplo de classe trabalhadora, em sua nova morfologia, articulando-a com outras dimensões decisivas, como a de gênero, a geracional e a étnica (ANTUNES, 2000, p. 169).

Historicamente os movimentos sindicais brasileiros tiveram importância fundamental para as transformações sociais que se consolidaram posteriormente, sendo um movimento de resistência e mudança, desde o trabalho escravo para o trabalho livre, que levou os setores produtivos brasileiros a buscar formas alternativas de exploração de trabalho, talvez menos explícitas, como a força de trabalho dos imigrantes, uma vez que esses trabalhadores se consolidaram como os primeiros organizadores dos movimentos operários brasileiros, precipuamente pela ampliação do processo de industrialização e urbanização entre os séculos XIX e XX, coadjuvando o ambiente social fecundo para que esses movimentos operários se consolidasse em nosso país.

Destarte, torna-se importante salientar que as primeiras formas de no Brasil se deram sob a configuração de caixas beneficentes, caixa de socorro mútuo e as chamadas associações de bairros, que logo se desenvolveram em novas formas de organizações como uniões, ligas, até que alcançaram, a forma de sindicatos, sendo que desde 1890 ocorreram as iniciativas de organização de partidos operários e socialistas, assim, diante desse cenário de superexploração e pela necessidade urgente de garantia dos direitos trabalhistas, dignidade e saúde e segurança que os trabalhadores se organizaram e criaram os sindicatos.

Considerações finais

Inevitavelmente, vivemos em um mundo globalizado, no qual cada vez mais o indivíduo é visto como uma mera força de trabalho que pode ser descartado quando não atender mais aos interesses da classe dominante. Justifica-se assim a ideologia da maioria das empresas, que modernizam seus processos produtivos através da importação de equipamentos, mas pouco investem na maior participação dos trabalhadores, na democratização das relações de trabalho, não transformando os maiores ganhos de produtividade em melhores salários. As empresas consideram que a escolarização do trabalhador é dispensável, quando não um desperdício, sem deixar de mencionar que o uso da educação como moeda eleitoreira e, por consequência, a transformação das desigualdades sociais em bases para o exercício de um populismo funesto.

A educação é um dos pilares da sociedade e o trabalho não é diferente. Uma população escolarizada está mais preparada para criar, planejar e executar os projetos para tornar a nossa sociedade um lugar melhor.

Diante de tudo isso, podemos subtrair que a educação é realmente um processo de criação ao contrário da repetição e alienação, desinibidora e não restrito a uma classe social, educação é processo de relação humana, sendo o trabalho do professor imaterial, por que a produção não se separa do produtor e simultaneamente é consumido. Esse trabalho imaterial é o trabalho intelectual, o caráter do trabalho sob o domínio do capital e o trabalho vendido sob a forma de serviços. O

trabalho docente deve ser transformado, ao mesmo tempo, transformado para transformar.

Uma educação comprometida com a liberdade, uma educação que de fato permita e incentive o ímpeto de criar, uma educação que seja capaz de desenvolver no indivíduo o aprendizado constante, proporcionando uma sociedade mais justa e igualitária. Uma sociedade que, principalmente, valorize o homem, proporcionando-lhe ser o sujeito da sua própria educação e não o seu objeto, desprendendo-se do processo alienatório imposto pelas grandes empresas e sendo a arma mais poderosa, dando aos indivíduos mais oportunidades de emprego e melhoria na sua própria qualidade de vida e de seus familiares.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**. São Paulo: Boitempo. 2000.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ENGUITA, M. F. **A Face Oculta da Escola**. Porto Alegre: Clube dos Eds. 2008

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez. 2010.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Volume I, Livro Primeiro (Tomos I e II). São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

MARX. Karl. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. São Paulo: Boitempo. 2010.

MARX. Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

MÉSZÁROS, I. **Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo. 2010.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C.C. Trabalho Digital e Educação no Brasil. In: Ricardo Antunes (Org). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo. 2020.

SUBJETIVIDADE CAPITALISTA E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO E O TRABALHO*

Willian Santos de Souza
Antonio Bosco de Lima

Introdução

Nos últimos anos é perceptível que a terceirização vem ganhando cada vez mais espaço e reconhecimento como solução eficiente para vários problemas. Porém é necessário o questionamento sobre o que permitiu esta rápida expansão e quais as consequências que a terceirização pode trazer para o trabalho dos docentes e para a educação pública brasileira. Em 2017 foi aprovada a terceirização da atividade fim para o setor privado, porém a mesma surgiu através da PL 4302/1998 (transformado na lei ordinária nº 13.429 de 31 de Março de 2017) que permitia em sua proposta inicial a terceirização da atividade fim para instituições públicas de ensino. Na esfera federal, a educação pública brasileira já está em parte terceirizada, não somente pela atividade meio que a legislação determina, mas já ocorre nos casos onde, por exemplo, um professor de um instituto federal ou universidade pública se ausenta por motivos de capacitação ou licença médica e é realizado um processo seletivo simplificado para contratação de substituto e suprir a ausência temporária do docente.

Ao longo dos anos a terceirização tem sido ampliada e neste cenário de crise sanitária, econômica e política no Brasil a medida de terceirizar a atividade fim de uma escola não está distante de acontecer. Neste contexto é fundamental compreendermos e assim podermos prever as consequências para a educação do Brasil e sociedade em geral. No caso de terceirizar a atividade fim das escolas públicas federais, podemos inferir algumas hipóteses como ainda mais precarização das condições de trabalho do professor com salários ainda mais baixos, mais horas de trabalho, maior rotatividade e ainda pode inviabilizar a possibilidade de aposentadoria. Desta forma a atividade docente deixará de ser encarada como carreira e passará a ser considerada como atividade temporária de simples complemento a remuneração, tais situações provocarão a desmobilização entre os professores e a desqualificação docente. Esta conjuntura poderá gerar consequências desastrosas e danos praticamente irreversíveis como diminuição drástica da qualidade da educação, a impossibilidade de uma efetivação do ensino-aprendizagem e especialmente a formação crítica de cidadãos conscientes com uma visão holística e que tenha capacidade de trabalhar em prol de um país justo, equânime e com menor desigualdade social.

*DOI – 10.29388/978-65-81417-67-3-0-f.32-39

Fica evidente o propósito do presente estudo no contexto das relações sociais, criação da subjetividade e a força desumanizadora da hegemonia burguesa sob todos os aspectos da vida e principalmente da educação e o domínio sobre a classe trabalhadora. Ressalta-se aqui a importância em se compreender esta relação e as consequências para a educação, assim como refletir sobre maneiras de combatê-la.

1. Os valores capitalistas e a relação com a criação da subjetividade

No século XXI têm sido ampliadas as formas de criação das subjetividades do homem e mulher. Tudo se baseia no principal valor do capitalista que é a obtenção do lucro e a reprodução do mesmo. Assim procura a qualquer custo aumentar a produção e por consequência os lucros. Neste sentido, a autora PREVITALI diz o seguinte:

A nova ordem de acumulação capitalista ancora-se em relações laborais fundadas na flexibilidade e no uso intensivo das tecnologias informacionais, nas exigências de maior escolarização e qualificação profissional, na redução expressiva do trabalho estável e contratado regularmente, concomitantemente ao aumento do emprego parcial, temporário, subcontratado e precário (PREVITALI, 2015, pag 62).

Nesta busca (irracional) pela acumulação, não há uma preocupação com o trabalhador, suas necessidades de descanso ou biológica. Pensa-se apenas no mínimo necessário para que o trabalhador sobreviva e tenha as condições necessárias para reproduzir o lucro. Os direitos ofertados aos trabalhadores visam apenas ao mínimo, ou nem isso, a manutenção da vida do trabalhador e da sua força de trabalho. Neste sentido a educação é vista como uma ferramenta para formação de profissionais qualificados e flexíveis que possa se sujeitar a todas as formas de exploração de sua força de trabalho.

O homem e a mulher passam a vida inteira sendo estimuladas as regras empresariais e a busca de melhores condições como um bom trabalho, salário, casa, carro, etc. Durante o processo de escolarização existem constantemente as comparações entre o melhor e pior aluno, entre as escolas etc. Tal medida se utiliza do recurso empresarial do controle e análise do resultado das avaliações. Tudo isto, compassadamente cria a subjetividade de que todos somos diferentes e há o melhor e o pior. O autor FREITAS explica que:

Os resultados das avaliações passam a guiar a vida escolar. A elevação da nota da escola é estabelecida como referência de qualidade, o que leva à ocultação do debate sobre as finalidades educativas, favorecendo a captura da ação pedagógica pelo status quo (FREITAS, 2018, pag. 82).

Os melhores são os que alcançaram sucesso profissional e possuem bens e expressivos cargos/salários. Para tanto, é preciso buscar se profissionalizar, buscar conhecer o método aplicado pelos bens sucedidos e copiar. Desta forma, o sucesso é entendido como o resultado de quem consegue fazer mais com menos. Neste sentido é que o uso das estratégias empresariais passa ser cada vez mais utilizadas nas escolas, especialmente a pública que é a que abarca a maioria da população precária, trabalhadora e carentes de melhores condições de vida.

Enfim, a partir dos estímulos que a criança, jovem ou adulto recebe durante toda sua vida é forçoso a crença de que todos são diferentes e por isso é natural dizer que possuir bens é sinal de riqueza e prosperidade. Em paralelo também é natural que exista o fracassado por não ter um bom trabalho ou bens materiais. Não há aqui um homem ou mulher que tenha condições ou mesmo que tenha a consciência plena para fazer análise crítica para questionar o sistema metabólico social do capital, verificar as desigualdades e as gigantescas diferenças de oportunidades e condições de vida. Em suma, é normal identificar e julgar o outro ou a si mesmo como responsável pelos (in) sucessos. Assim como a naturalização do viver em excelentes condições de vida, enquanto que não há preocupação com as condições de vida e de trabalho de quem faz a limpeza, uber, serviços em geral, etc. Assim é natural a diferença e a aceitação e convivência com as misérias sociais.

2. A responsabilidade individual e a ascensão de classe

A noção de ascensão de classe e mobilidade social só é factível de ser compreendida e almejada quando a responsabilidade é da pessoa sobre a sua situação. E sua situação é definida pelo seu nível de esforço, dedicação e inteligência. A partir disto, entendemos que o sistema cria pessoas individualistas. Constrói-se uma subjetividade de competição de positivismo.

A escola tem o propósito de criar o sujeito tecnicamente e subjetivamente. Quem tiver a qualificação profissional ou acadêmica vai ascender na classe. Melhores salários, trabalhos mais gerenciais. Escalada da qualificação acadêmica. O profissional é aquele sujeito que pela escola, através da escola, vai reunir um conjunto de conhecimentos e valores, ele estará habilitado para exercer uma determinada profissão. A qualificação entendida como o estar preparado para a prova, onde o resultado é obtido em formato de títulos que contam pontos no momento de se obter um excelente trabalho e remuneração. Além disto, o sucesso só é alcançado pelo mais dedicado, pois é preciso estudar muito e no futuro trabalhar longas horas, ser flexível e se sujeitar a qualquer exigência da empresa para que se possa destacar e ganhar dinheiro.

3. A (des)regulamentação do Estado, o gerencialismo e a estratégia da terceirização

O declínio do Estado proporciona a desregulamentação dos direitos sociais (ex. trabalhista, previdenciário, etc) e a regulamentação dos mercados, de forma a beneficiar os grandes monopólios empresariais como a criação da lei da terceirização sem limites. Estes movimentos de (des)regulamentação é um processo histórico de construção e desconstrução, se trata de um processo interno possível pela criação histórica da subjetividade dos valores capitalistas. Neste contexto quando o Estado determina que a terceirização vai trazer mais empregos, flexibilidade e novas oportunidades para todos é sem resistência que o homem e mulher acredita. Ora se só trará benefícios por qual razão deveríamos resistir?

O discurso do neoliberalismo é sempre muito sedutor (mais oportunidades, flexibilidade e renda). Entre não ter nada e ter alguma coisa, é melhor alguma coisa. DAVE expõe que:

O Neoliberalismo e seus Efeitos

As políticas neoliberais tanto no Reino Unido como no mundo resultaram em:

- uma perda de equidade, e da justiça econômica e social;
- uma perda de democracia e da responsabilidade democrática;
- uma perda de pensamento crítico dentro de uma cultura de desempenho (DAVE, 2003, pag. 28).

A nova gestão pública ou o novo gerencialismo representa o conjunto de praticas e ferramentas da governabilidade em função do controle. A ideia do gerencialismo traz consigo uma nova forma de gestão de Estado. O gerencialismo existe para tornar o Estado mais eficiente e eficaz sob os valores do capital. Para tanto a educação é usada como ferramenta do capitalista na criação da subjetividade e preparação do aluno para se tornar um trabalhador dócil e flexível. DAVE explica que:

A Agenda Empresarial e a Educação. Richard Hatcher (2001, 2002) mostra como o/os capital/ais empresas têm duas metas principais para as escolas. A primeira meta é de assegurar que o ensino e a educação se vinculem na reprodução ideológica e econômica.

A segunda meta – a Agenda Empresarial nas escolas – é em favor das empresas privadas, para que os capitalistas privados possam fazer dinheiro, possam lucrar com o controle desta área: esta é a agenda empresarial nas escolas (DAVE, 2003, pag. 34).

Em complemento a autora PREVITALI (2015) nos apresenta o seguinte:

Cada vez mais as empresas beneficiam-se da desregulamentação neoliberal do trabalho para modificar suas relações com a classe trabalhadora via intensificação dos processos de flexibilização envolvendo práticas como a da terceirização e subcontratação, do trabalho temporário e do trabalho em grupo e impondo fortes derrotas ao movimento sindical que havia nascido sob as práticas tayloristas-fordistas (PREVITALI, 2015, pag 59).

O neoliberalismo tem um conjunto de conceitos e categorias. A adoção dos princípios e das novas ferramentas indica o desmonte do Estado. Vai se desconstruindo o Estado de direitos. É preciso expropriar as pessoas para que elas possam ser consumistas. A terceirização é um modelo de gestão usado para esta finalidade.

É importante cercear a fala do professor. Porque o professor ensina a consciência crítica. No setor público temos um teto de gastos que não permite a realização de concurso público. Os professores são contratados por contratos temporários. Sem direitos e pouca regulamentação. Sem carreira, sem aposentadoria. ANTUNES, explica que:

Desse modo, além de a terceirização ampliar espetacularmente a extração de mais-valor nos espaços privados, dentro e fora das empresas contratantes, ela também inseriu abertamente a geração de mais-valor no interior do serviço público, por meio do enorme processo que introduziu práticas privadas (as empresas terceirizadas e seus assalariados terceirizados) no interior de atividades cuja finalidade original era produzir valores socialmente úteis, como saúde, educação, previdência etc.

A terceirização acelerada dentro da atividade estatal, nos mais distintos setores (limpeza, transporte, segurança, alimentação, pesquisa, entre outros), incidindo tanto nas atividades administrativas como, por exemplo, na área da saúde, com médicos e enfermeiros terceirizados atuando em hospitais públicos, dentre tantas outras atividades terceirizadas que se expandem em ritmo intenso no espaço público, começa a corroer por dentro a res pública, uma vez que as empresas de terceirização passam a extrair mais-valor de seus trabalhadores terceirizados que substituem os assalariados públicos (ANTUNES, 2018).

Enfim, percebe-se que a terceirização da atividade fim nas escolas públicas é só uma questão de tempo, visto que esta ferramenta está disponível ao capitalismo e foi preparada por muitos anos para que não venha a ter resistências, mas pelo contrário, veja-se com única maneira possível de se alcançar um trabalho e a manutenção da vida. O autor FREITAS explica que:

A finalidade última dessa engenharia é criar as condições para induzir a privatização da educação, estipulando metas que são difíceis de serem atingidas, nas condições atuais de funcionamento

da educação pública, desmoralizando a educação pública e o magistério (FREITAS, 2018, pag. 80).

Se a educação é cara e se existe outra forma melhor de se atingir o mesmo resultado ou até mesmo melhor, por que não terceirizar os professores ou mesmo a escola como um todo. Inclusive viria a calhar que terceirizados ensinem como devem ser os terceirizados do futuro. Se o único valor aceitável é o lucro, quanto mais força de trabalho eu produzo em menor custo, não há de se falar que se trata de um mau negócio.

Considerações Finais

A construção da subjetividade do homem e da mulher é desenvolvida pelo conjunto de todas as experiências de vida. O indivíduo traz consigo sua visão de mundo, seus desejos, suas experiências, assim como sua necessidade primária de sobrevivência.

No contexto social capitalista temos que fomentar a crítica sobre o papel da escola. Nós queremos uma escola para formar o sujeito pleno na sua totalidade e não apenas para reproduzir os valores do capital. Para tanto é imprescindível a revisão constante do currículo, seus objetivos e o papel da escola no processo de formação humana. O autor FREITAS esclarece que:

O que se pode deduzir dessa breve incursão é que, antes de definir um currículo e seus objetivos formativos e de ensino, é fundamental que se defina qual é a teoria da formação humana que está informando esse currículo e qual conceito de boa educação nos orientará (FREITAS, 2016, pag. 144).

A intenção é que o indivíduo seja tecnicamente bom, mas também politicamente engajado numa perspectiva diferente dos moldes capitalistas. Formar um indivíduo crítico para questionar o sistema do metabolismo social do capital e se movimentar organicamente no entrelaçamento dos diversos segmentos, pois só assim é possível a constituição de uma sociedade justa, equânime e igualitária. Neste contexto, FRIGOTTO explica que a:

A educação é, antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e a apropriação de "saber social" (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades). Trata-se de buscar, na educação, conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais. (Gryzybowski, 1986, p. 41-2) (FRIGOTTO, 2010, pag. 28).

Os valores do capitalismo estão enraizados nos indivíduos. Para sua desconstrução é necessário a percepção de que esta forma de organização não atende mais os anseios humanos. Isto só pode ocorrer através da educação crítica acerca do metabolismo social. As ferramentas do capital como terceirização, uberização, exacerbação do controle, avaliação, etc, deve ser revista, assim como o reconhecimento de que a verticalização das relações no trabalho (chefe e empregado) e na vida como um todo é algo determinado, porém que não deve mais retratar a realidade. A reflexão e análise do uso das ferramentas do capital pode subsidiar os elementos basilares para que o indivíduo não segmente a si mesmo e forme uma força de união para que se crie a consciência coletiva.

Nova subjetividade no homem e mulher deve ser construída e para tanto é fundamental a revisão da organização da vida e o desenvolvimento técnico cultural que realmente atenda as necessidades do homem. Para uma sociedade pautada em novos valores é imprescindível a utilização de forma sustentável dos meios de produção. É preciso ser uma exploração racional, visto que os recursos naturais são limitados. Atualmente vemos uma relação complexa e uma compulsão do consumismo (irracional). Os elementos sociais deverão ser coordenados e organizados para que os recursos naturais sejam em prol de atender ao indivíduo e a proteção da vida. É preciso haver formas de garantir a reprodução biológica, mas de forma humana e equilibrada. Isso se refere ao respeito das necessidades primárias do ser humano.

Enfim, para ser possível uma reformulação e constituição de uma nova subjetividade humana é primordial que os indivíduos assumam uma consciência crítica a cerca da educação e que a partir disso possam contribuir para o realinhamento do caminho que a sociedade tem trilhado. Precisamos responder as seguintes questões: que sociedade queremos? Qual professor precisamos para os alunos que queremos formar? A partir das respostas, será possível um planejamento social, humano e em seguida o esforço coletivo para o alcance da mudança que tanto é necessária.

Referências

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho**. São Paulo: Boitempo. 1999.

ANTUNES, R. **O Privilégio da Servidão**. São Paulo: Boitempo. 2018.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar. 1981

FRIGOTTO, G. **Educação e Crise do Capitalismo Real**, 2010

FREITAS, L.C. **A Reforma Empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três Teses sobre as Reformas Empresariais da Educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160502>.

HILL, Dave. O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. **Currículo Sem Fronteiras (online)**. 2003. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/hill.pdf>

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C.C. Trabalho e Educação na nova ordem capitalista: inovação técnica, qualificação e precarização. **HISTEDBR On-line**, Cam, N. 65, p. 58-72, out. 2015. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/v>.

EDUCAÇÃO ESCOLAR, REFORMA DO ENSINO MÉDIO: o caminho da (des)humanização*

*Camila Siqueira Fernandes Reis
Fabiane Santana Previtali*

1. O trabalho ontológico e histórico

O trabalho é ontológico ao ser humano, é o processo em que o homem se reconhece na natureza e atua sobre ela, transformando o estado natural das matérias para melhorar a sua utilidade na sociedade. Entende-se, conforme Marx (2011), que o homem se torna autônomo na relação com a natureza por meio do trabalho. Logo, o trabalho é uma atividade fundamental do ser social, pois por meio dele o homem se difere dos demais seres vivos, demonstrando sua capacidade racional e adquirindo a emancipação humana.

Sobre isso, Marx (2013) constata que:

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça. Antes de construí-lo em cera. No fim do processo do trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 2013, p. 297-298).

Nesse sentido, o que diferencia o homem dos animais são os pensamentos construídos no campo das ideias que precedem uma ação; assim ele projeta em sua mente o resultado que deseja alcançar com o seu trabalho, transformando a matéria, influenciando o seu sistema social e produzindo cultura humana.

Com a ascensão do capitalismo e a acumulação do capital em poucas mãos, o trabalho, que é intrínseco ao ser social, começa a ser explorado pela classe dos proprietários e determinado pelos interesses do capitalista. A desvalorização do trabalho no capitalismo vislumbra o trabalhador apenas como uma mercadoria.

Sobre a condição do trabalhador, Marx (2011) assevera que:

*DOI – 10.29388/978-65-81417-67-3-0-f.40-46

A partir da própria economia nacional, com suas próprias palavras, constatamos que o trabalhador baixa a condição de mercadoria e à de mais miserável mercadoria, que a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência e a grandeza da sua produção [...], toda a sociedade tem de se decompor-se nas duas classes dos proprietários e dos trabalhadores sem propriedade (MARX, 2011, p. 79).

De outra forma, ao produzir mais riqueza para o proprietário, o trabalho, que outrora era intrínseco ao homem, passa a ser determinado pelos interesses do capitalista, ou seja, o trabalhador não mais se reconhece no produto de seu trabalho, bem como se torna servo do seu objeto que agora é estranho a ele, resultando em um trabalho alienado e sob o domínio do outros homens.

Sobre tal fato, Marx (2011) discorre que:

Consequentemente, quando arranca do homem o objeto de sua produção, o trabalho estranhado arranca-lhe sua vida genérica, sua objetividade genérica e transforma a sua vantagem com relação ao animal em desvantagem de lhe ser tirado seu corpo inorgânico, a natureza (MARX, 2011, p.85).

Isso demonstra, que a busca incessante pelo aumento do capital resulta na exploração da força de trabalho e em um trabalhador precarizado, fazendo com que sua subsistência comece a depender do objeto de seu trabalho, porque suas condições sociais não lhe dão outras alternativas para seu sustento. Um exemplo, são os proprietários de terra que possuíam a terra e também os homens que trabalhavam nela. Logo, os trabalhadores se tornaram sua propriedade ao ter seu trabalho alienado, visto que essa relação deformou a existência do homem e o que era produzido por meio de seu trabalho para consumo, enquanto valor de uso, passa a ser irrelevante diante da força de seu trabalho, que se torna valor de troca.

A opressão sob o proletariado se intensificou na década de 1980 e 1990 a partir do movimento Neoliberal que assolou o cenário mundial, influenciando diretamente na política e na sociedade. Sobre a ação política neoliberal, Bourdieu discorre que “ela assume, pois, a forma de uma luta pelo poder propriamente simbólico de fazer ver e fazer crer, de predizer e de prescrever, de dar a conhecer e de fazer reconhecer. Que é ao mesmo tempo uma luta pelo poder sobre os ‘poderes públicos’ (as administrações do Estado)” (BOURDIEU, 1989 p. 174). Desse modo, o Neoliberalismo é marcado pelo livre comércio e ânsia pelo esvaecimento das políticas sociais essenciais para a garantia do bem-estar dos indivíduos, submetendo-as aos interesses econômicos.

Ademais, o movimento é caracterizado como um conjunto de estratégias sociais e políticas, dominadas por uma classe social composta por grandes empresas multinacionais e nacionais, pelo Banco Mundial e por partidos de direita, que visam à derrubada do Estado Social pelo mercado.

Além da luta pelo poder sobre os poderes públicos, esse modelo político demonstra a intenção de suprimir direitos adquiridos pelos trabalhadores e incentivar a dominação dos indivíduos que possuem mais capital sobre os que possuem menos. Assim, o movimento neoliberal, acrescido ao intenso uso das Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs), caracterizado pela globalização, acelera a precarização do trabalho, atingindo vários campos sociais, incluindo o educacional.

2. A relação entre trabalho e educação

O trabalho está estritamente ligado a outra ação especificamente humana, a educação. Apenas os seres humanos trabalham e educam, e essas ações são possíveis pela racionalidade humana (SAVIANI, 2007). A relação entre trabalho e educação é um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação do próprio homem e o resultado desse processo é o comportamento do próprio ser em sociedade.

No capitalismo, a educação assume várias funções, como a manutenção da sociedade dividida em classes, a reprodução da força de trabalho para a produção de mercadorias em massa e a função de justificar a ideologia da supremacia da classe dominante. Assim, acontece a institucionalização da educação formal, a escola. Mészáros (2008) explica:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

A escola não é uma instituição apartada da sociedade, pelo contrário, ela faz parte do metabolismo societal do capital; logo, as teorias educacionais também são influenciadas pelos movimentos políticos e sociais.

Com o feudalismo, a teoria educacional mais usufruída era a Tradicional, que reforçava e reproduzia, por meio de seus métodos de ensino, a relação de servo e senhor. No entanto, em meados do século XIX começou uma estruturação dos sistemas de ensino para propor uma educação para todos e, assim, a instituição escola teve um papel essencial para a consolidação da burguesia como classe dominante. Com a ascensão do capitalismo, começou-se a popularizar a teoria da Escola Nova, que foi difundida no Brasil por Anísio Teixeira e Fernando

Azevedo a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, que propunha uma reforma do sistema educacional brasileiro, defendendo um ensino obrigatório e gratuito. Logo, escolarizar todos os homens era essencial para converter servos em cidadãos que pudessem participar de um processo político e, com isso, consolidar a ordem democrática que defendesse os interesses da burguesia.

Saviani (2012) discorre sobre dois grupos de teorias da educação, o grupo das teorias acrílicas e o das críticas. Conforme o filósofo, o segundo grupo de teorias concebe a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção de vida material. Assim como o trabalho, a educação também é marcada pela divisão de classes; logo, quando a classe dominante se apropria dos processos e resultados da produção social, ela não só reforça a dominação, como também legitima a marginalização, usando a educação como um instrumento para a marginalização escolar, cultural e social.

3. Reforma do Ensino Médio e Educação Tecnista

No feudalismo, a educação era garantida à elite dominante e o trabalho reservado à massa dos escravos. A ruptura social que acontece no capitalismo faz com que a relação trabalho e educação fique mais complexa, pois surge a necessidade de qualificação para a força de trabalho. As divisões de classe repercutem imediatamente, deformando também a educação, assim acontece uma separação entre trabalho e educação. Isto posto, a educação era garantida à elite dominante e o trabalho reservado à massa dos trabalhadores.

Sobre a educação, Frigotto discorre que:

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve se dar a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital (FRIGOTTO, 2010, p.28).

Com a divisão de classes surgem distintas modalidades de educação, como a Técnica Profissionalizante, voltada para a classe dos trabalhadores. Adotada no Brasil no contexto do Golpe Militar, por volta de 1964, com influência do positivismo de Comte e o behaviorismo de Skinner, a Educação Tecnista sistematiza os conteúdos, tornando o aprendizado mecânico, é autoritária e privilegia a técnica em detrimento do conhecimento intelectual, além da racionalização da tarefa e fragmentação do trabalho.

No Brasil, o governo Lula (2003-2011) promoveu, mesmo que timidamente, a ampliação de alguns direitos dos trabalhadores e criou incentivos educacionais

para o acesso ao Ensino Superior como o Prouni, Fies e Sisu, que oportunizaram aos jovens da classe trabalhadora cursar o Ensino Superior, porém essa prática é uma ameaça ao avanço do neoliberalismo, pois além de incentivar a liberdade de pensamento e a criticidade, a força de trabalho formada pelo Ensino Superior é mais cara do que a formada pelos cursos profissionalizantes.

Entretanto, com o golpe político que resultou na queda do governo Dilma Roussef, em 2016, foi aprovada pelo governo Temer a reforma do Ensino Médio, Lei N. 13.415 de 2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. A principal intenção do Estado com tal reforma é intensificar a modalidade educacional técnica profissionalizante. Entre as mudanças propostas pela Lei 13.415/2017 está a alteração no currículo, implementando Itinerários Formativos e diminuição da grade horária para alguns componentes curriculares fundamentais para a formação humana como Sociologia, Filosofia e Educação Física, que estão como oferta obrigatória na redação do texto, porém não são obrigatórios nos três anos do Ensino Médio, além da junção de vários componentes curriculares em apenas cinco áreas do conhecimento.

Além de ser aprovada às pressas e sem consulta aos principais envolvidos no processo educacional, que são os professores e alunos, a reforma do Ensino Médio foi incentivada, desde o princípio, por representantes dos setores empresariais que compõem o Conselho de Educação do MEC.

Mas qual jovem que o Estado pretende alcançar com a reforma? A reforma do Ensino Médio consolida a desigualdade social e a divisão entre trabalho manual e intelectual nas classes sociais. Para a classe trabalhadora não se coloca o direito de escolha. O jovem de periferia, vulnerável, filho do trabalhador, não goza do tempo ocioso para continuar os estudos posteriores ao Ensino Médio; ao contrário, precisa entrar no mercado de trabalho o mais rápido possível para ajudar a família no sustento do lar, pois para a família precarizada a condição material é fundamental.

Contudo, ao jovem da classe dominante é reservado o privilégio ao ócio, as oportunidades de cursar o Ensino Superior e, assim, continuar a perpetuação das desigualdades e a divisão de classes. Nesse sentido, a educação é um instrumento para a formação de força de trabalho barata e possivelmente alienada do jovem da classe trabalhadora.

A reforma do Ensino Médio embasada no ensino técnico contradiz o ensino Politécnico defendido por Saviani (2013). Para ele, a noção de politécnica se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral.

Ainda para o autor supracitado, o ensino médio deve recuperar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho, diferentemente de projetos como a

reforma do ensino médio, que a intenção principal é profissionalizar esse nível da educação.

O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos (SAVIANI, 2019, p. 39).

Considerações Finais

O trabalho e a educação são intrínsecos aos seres humanos, posto que a racionalidade proporciona ao homem ser o único animal que trabalha e educa. Assim, por meio do trabalho o ele se reconhece na natureza e a modifica.

No capitalismo acontece a segregação entre o trabalho e a educação. O trabalho é reservado aos trabalhadores e acontece com exploração da sua força de trabalho, que se torna determinado e alienado pela ânsia dos capitalistas por mais capital. Logo, na educação começa a institucionalização da exploração do capital, e a escola passa a garantir e reproduzir os interesses das classes dominantes.

Primeiramente, a educação era exclusiva da classe dominante, pois ela tinha o privilégio do ócio; ao contrário dos filhos dos operários que não tinham tempo para os estudos, pois precisavam trabalhar nas fábricas. Porém, com o crescimento da industrialização foi necessário especializar a força de trabalho do trabalhador, e assim surgiu o ensino técnico profissionalizante, voltado exclusivamente aos trabalhadores.

O governo atual ao tentar retomar o ensino técnico por meio da reforma do Ensino Médio, reforça a segregação entre o trabalho intelectual e o manual e, assim, continua mantendo a divisão de classes.

Portanto, insta-se que a reforma do Ensino Médio faz parte de um plano maior, que é um projeto de sociedade capitalista em sua fase de transição da ofensiva neoliberal.

Referências

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Difel, 1989.

FRIGOTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, Karl. **O Capital** - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. São Paulo: Boitempo. 2011.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo. 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas/São Paulo: Autores Associados. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas/São Paulo: Autores Associados. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. V 12, N 34. Jan/abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. Trabalho, educação e saúde. **Revista da EPSJV-Fiocruz**. Rio de Janeiro, Fiocruz, no 1, p. 131-152, 2003.

O PROCESSO EDUCATIVO E OS MODELOS DE ORGANIZAÇÃO FABRIL: impactos do capitalismo no ensino*

*Leandro Luiz de Araujo
Adriana Cristina Omena Santos
Eduardo Brandão Lima Júnior*

Introdução

No atual contexto em que vivemos, a sociedade pós-moderna e de economia capitalista se apresenta voltada ao trabalho, a hegemonia da classe dominante e a uma aprendizagem norteada aos interesses do mercado. Os sistemas educacionais, independente do seu nível de ensino (infantil, fundamental, médio ou superior) e da sua esfera (pública ou privada), a partir do fortalecimento da economia de mercado e das revoluções industriais, cedem aos desejos mercantis, conforme ressalta Saviani (2007, p.160) “o nível de desenvolvimento atingido pela sociedade contemporânea coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade”.

Desta forma, para se inserir ativamente na sociedade, ou seja, integrar o mercado de trabalho realizando a venda de sua força produtiva, a inclusão no processo educacional se torna extremamente importante. Em uma sociedade articulada com o trabalho estranhado (Marx, 2011) é fundamental propiciar a massa acesso aos conceitos elementares que atendam os requisitos mínimos para a inserção no mercado de trabalho. Assim, a educação se distancia dos princípios que atualmente diz defender (uma educação para todos, plural, direcionada ao exercício da cidadania, da instrução política e do enriquecimento cultural) e se alinha aos principais anseios do capital (trabalho alienado, produção em massa, globalização dos mercados, consumo desenfreado e individualização do homem).

Com vistas a formação da força produtiva, a educação acaba por contribuir na transformação do trabalho em uma atividade alienante e externa ao próprio homem, usurpando o seu viés de atividade vital e ontológica. O trabalhador, advindo do processo de sistematização escolar, pode até se tornar consciente de si e do mundo, porém, a sua formação garante que não esteja apto a compreender os reais interesses do capital e das classes dominantes. Desta maneira, o homem, em sua figura proletária, produz riqueza para outro homem detentor do capital e/ou dos meios de produção.

*DOI – 10.29388/978-65-81417-67-3-0-f.47-54

Para preservar a continuidade deste sistema, a educação assegura o engessamento reflexivo e a reprodução da organização social. A universalização da educação, integra o homem aos principais conceitos possibilitados por um processo educativo baseado na memorização e reprodução de conteúdos. No ensino infantil e fundamental, o indivíduo é ensinado a ler, escrever, falar, contar, mensurar e outros conceitos iniciais que permitem a compreensão básica do contexto social em que se insere.

À medida que o futuro trabalhador avança nas séries de ensino, o processo educacional aumenta a sua correlação com a lógica do mercado. Saviani (2007, p.161) esclarece que “no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade”. Neste nível de ensino, a escola exige do aluno a articulação teórica e prática do saber, estabelecendo uma forma de responder as necessidades do processo produtivo. Nesta fase, os adolescentes são estimulados a prosseguirem os estudos para o nível técnico, superior e/ou ingressarem no mercado de trabalho.

Para este intento, modelos de produção fabril são inseridos nas práticas pedagógicas e nos conteúdos curriculares, visando a máxima do capital flexível e realizando a formação de uma força produtiva orientada a produção e reprodução do capital. Dessa forma, a relação da educação com o trabalho se entremeia à medida que o próprio sistema capitalista enxerga os ambientes educacionais como uma área propícia ao lucro. A mercadorização da educação, por meio da privatização dos sistemas educacionais, visa tornar o ensino um bem de consumo privado, gerando assim mais acumulação de capital e alargando as desigualdades sociais.

Assim, considerando a articulação existente entre trabalho e educação, o presente artigo busca intercontextualizar o debate presente no livro “A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista” de Antunes e Pinto (2017) com as leituras de Frigotto (1996), Antunes (2000), Hill (2003), Saviani (2007), Enguita (2008), Mészáros (2010), entre outros autores que discutem os impactos do capital na educação. O artigo também se embasa nos diálogos e reverberações ocorridas na disciplina “Tópicos Especiais em Trabalho, Sociedade e Educação II: Reestruturação Produtiva e Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no primeiro semestre de 2021, conduzida pela professora Dra. Fabiane Santana Previtali.

1. Discussão e Análise

Na sociedade pós-moderna, o prevaletimento do capital de acumulação flexível e especulativo aliado ao neoliberalismo causam impactos nas relações

sociais e nas políticas públicas de bem-estar. A transição da economia de subsistência para a economia capitalista desumanizou as conexões sociais, transformando-as em transações comerciais. O metabolismo social do capital, que se estrutura a favor da acumulação de mais capital, acaba por destruir a vida e os indivíduos para alimentar um lucro sem fim. Antunes (2000, p.28) argumenta que

O capital operou, portanto, o aprofundamento da separação entre a produção voltada genuinamente para o atendimento das necessidades humanas e as necessidades de autorreprodução de si próprio. Quanto mais aumentam a competição e a concorrência intercapitais, mais nefastas são suas consequências, das quais duas são particularmente graves: a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza, conduzida pela lógica societal subordinada aos parâmetros do capital e do sistema produtor de mercadorias.

Assim, para sua produção e reprodução, a incorrigível lógica predatória e exploratória do capital desvaloriza o intelecto e estimula a qualificação profissional destinada exclusivamente a classe trabalhadora. Frigotto (1996, p.36) destaca que a escola cada vez mais “assume nitidez a defesa da universalização dualista segmentada: escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes”.

A educação, por si só, não consegue modificar as estruturas do sistema, pois é empregada para a reprodução do metabolismo social. Estimula-se uma educação acrítica e inerte que não busca a transformação, mas a perpetuação de toda a engrenagem social por meio de um processo de reprodução de conteúdos e domesticação de comportamentos. O processo educativo universalizado, no sistema capitalista, é considerado fruto do progresso social ao mesmo tempo em que se torna campo de disputa hegemônica. É, portanto, objeto e produto dos interesses das classes sociais dominantes. Não há no mundo uma outra instituição social, com as características de incorporação obrigatória de toda a população, que mobilize milhões de crianças e jovens todos os dias (ENGUIA, 2008).

Em consequência, há como resultado uma disputa pelo controle do conhecimento, entre a classe dominante e a classe trabalhadora. Como parte integrante do capital, a educação não é vista como um simples meio de adquirir conhecimentos e sim um campo de possibilidades para obtenção de melhorias nas condições sociais e econômicas. Portanto, as escolas e os sistemas de ensino se tornam meio de comercialização do conhecimento, transformando a educação em objeto de consumo.

Atualmente nos países capitalistas há uma clara transição da educação para todos, possibilitada via políticas públicas de bem-estar social, para item de consumo privado. No Brasil, aos poucos, as esferas municipais, estaduais e federais

tentam criar dispositivos e instaurar reformas neoliberalistas visando a privatização do processo educativo. Dessa forma, os governos tentam transferir da esfera pública para o setor privado a responsabilidade na disponibilização e acesso aos serviços educacionais em seus diferentes níveis. Para Freitas (2016, p.141), a privatização é o principal caminho defendido pelos reformadores “pois advém da crença de que a melhoria da qualidade educacional se dá pela concorrência em mercado aberto, tal como no interior dos negócios. O mercado depuraria as instituições de menor qualidade, mantendo apenas as de maior qualidade”.

Os possíveis benefícios da privatização escolar são escancarados à sociedade como forma de angariar e despertar o interesse do público: reduzir os custos do Estado com educação, elevar o nível de qualidade do ensino e estimular a inovação e competição tecnológica entre instituições. Os ideais de capital privado são instituídos e estimulados, de forma gradual, entre todas as classes sociais. O consumo é instigado e, para existir, tudo o que é de domínio e uso público precisa ser privatizado.

Nesta conjuntura, descarta-se que a privatização seria responsável também por aumentar desigualdades e ampliar as distâncias entre a classe dominante e a classe trabalhadora, considerando o atual contexto em que a educação é vista, na sociedade, como uma mola propulsora para melhoria de condições sociais e econômicas. Assim, as classes com maiores rendas possuiriam acesso facilitado aos sistemas educacionais mais refinados e tecnológicos, se distanciando do real acesso que seria propiciado a massa.

Hill (2003) evidencia que nas instituições de ensino superior privadas, a linguagem da educação é gradualmente substituída pela linguagem do mercado. Como em uma transação comercial, o processo de compra e venda é concretizado, no qual os docentes são submetidos a “entregar” o produto que proporcionará habilidades técnicas aos alunos, agora considerados clientes. As expectativas do mercado são alcançadas quando a educação propicia o aprimoramento de competências e descarta o pensamento crítico e reflexivo.

Nas universidades e estabelecimentos de cursos superiores vocacionais a linguagem da educação foi amplamente substituída pela linguagem do mercado, aonde os professores universitários ‘entregam o produto’, ‘operacionalizam a entrega’ e ‘facilitam o aprendizado dos clientes’, dentro de um regime de ‘gestão da qualidade’ em que os estudantes viram fregueses selecionando módulos ao acaso aonde, nas universidades, ‘o desenvolvimento da habilidade técnica’ ganha importância em detrimento do desenvolvimento do pensamento crítico (HILL, 2003, p.33).

É importante destacar que a educação, inserida no sistema capitalista, está voltada para atender a expansão e acumulação do próprio capital. Portanto, além das tentativas de privatização do ensino, o processo educativo também passa a

absorver os conceitos de produção fabril em suas práticas. No decorrer da história industrial, três modelos de organização do trabalho se destacaram: taylorismo, fordismo e toyotismo. Apesar de suas diferentes nuances, a implantação dos modelos buscava um aumento da produtividade dentro das fábricas visando uma maior margem de lucro aos proprietários dos meios de produção. Assim, como nas fábricas, as práticas defendidas por estes modelos refletem, até hoje, no processo educativo em que se prioriza uma máxima produtividade em um cenário de baixa criticidade.

Conforme Antunes e Pinto (2017), Frederick Winslow Taylor, idealizador do taylorismo, ao propor a utilização de métodos científicos na gestão de empresas, pautou-se na performance individual do trabalhador destinando à gerência atividades de cunho intelectual e aos operários atividades braçais.

Para Taylor, a “guerra” entre capital e trabalho se reduz a um problema gerencial, para cuja solução bastaria dividir “equitativamente” as atividades intelectuais e manuais entre gerência e trabalhadores/as operacionais (ainda que ambos fossem assalariados/as). Divisão que reservaria à gerência as atividades intelectuais e ao operariado as estritamente manuais, promovendo, assim, maior cooperação entre estes níveis e eliminação da “cera” no trabalho, isto é: o baixo rendimento proposital dos/as próprios/as trabalhadores/as (ANTUNES;PINTO, 2017, p.18).

Desse modo, para Taylor, esta forma de divisão do trabalho resultaria em um aumento na produtividade dos trabalhadores. Antunes e Pinto (2017) enfatizam que Taylor, ao sugerir a delimitação de funções, tempos e movimentos conduziu os trabalhadores a uma aprendizagem limitada, com exigências mínimas referentes a conhecimentos técnicos e experiências, o que possibilitaria substituição imediata da força produtiva em caso de falhas.

Também em busca desta ampliação no rendimento dos empregados, Henry Ford estruturou mudanças na organização do trabalho em suas fábricas, dando origem ao fordismo. Antunes e Pinto (2017) reforçam que Ford embasou seus estudos e métodos nos ideais de Taylor, porém conseguiu desenvolver um sistema que interligava todos os postos de trabalho e atividades em uma cadeia única, personificando a linha de montagem em série destinada a padronização e produção em larga escala.

Pode-se, portanto, dizer que os sistemas taylorista e fordista, ou simplesmente taylorista-fordista (pois Ford consagra, incrementa e expande os métodos de Taylor) caracterizou a submissão da qualificação dos/as trabalhadores/as aos ditames da subsunção real do trabalho ao capital. A proposta de Ford, aliás, foi além da organização interna das empresas, dos postos, instalações e tarefas (ANTUNES; PINTO, 2017, p.46).

As mudanças nos processos fabris instituídas por Ford também influenciaram fora destes ambientes. A padronização e produção em larga escala, agiu sobre o consumo e a circulação dos produtos, permitindo assim a produção e reprodução do capital em todas as esferas da vida dos trabalhadores. No campo educacional, a proposta taylorista-fordista realça uma educação limitada, fragmentada e hierarquizada (ANTUNES; PINTO, 2017).

Na educação básica, as diferentes disciplinas que estruturam os currículos estão delimitadas, não permitindo a transdisciplinaridade e o relacionamento do conteúdo apreendido com as vivências e experiências dos alunos. Para Frigotto (1996, p.28) “historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital”. Portanto, o binômio taylorismo-fordismo reforça um processo educativo que prioriza a memorização e a reprodução de conteúdos e comportamentos, em busca da aprovação nos processos avaliativos e da obediência às regras e horários, perpetuando a divisão de classes e do trabalho.

Apesar de extenso, o período de prevalência do taylorismo-fordismo como modelo de produção vigente terminou, entremeado com a crise interna do próprio sistema capitalista diante da diminuição no consumo, além das lutas operárias por melhores condições trabalhistas. Em substituição, surge o modelo conhecido como toyotismo, desenvolvido por três engenheiros japoneses: Taiichi Ohno, Shingeo Shingo e Eili Toyoda.

Em seus traços básicos, o toyotismo estabelece uma produção mais diretamente vinculada à demanda, diferenciando-se com frequência da produção em série e de massa do taylorismo-fordismo. É um sistema que se estrutura no trabalho em equipe, rompendo com o caráter parcelar típico do fordismo, baseando-se num processo produtivo flexível onde o/a trabalhador/a opera simultaneamente várias máquinas. O toyotismo tem como princípio o *just in time*, metodologia que busca reduzir continuamente todo “estoque” de tempo e de efetivos. Esta baseia-se num aparato de informação e reposição de produtos chamado *kanban*. Conforma-se, por fim, uma estrutura produtiva mais horizontalizada, aspecto que se estende também a toda a rede de subcontratação das empresas, ampliando a chamada terceirização (ANTUNES; PINTO, 2017, p.64).

Dessa forma, o novo modelo buscava a produção dos bens de consumo sob demanda, com foco na redução de estoques e um extremo aproveitamento dos recursos existentes nas próprias empresas. O trabalho em equipe, a multifuncionalidade e a terceirização são características presentes neste modelo. No formato de empresa flexível, exige do trabalhador a realização de múltiplas tarefas

e ainda a responsabilidade em sugerir melhorias contínuas no processo de produção. Antunes (2000) aponta que toyotismo se diferencia dos modelos de produção progressos pois se estruturou sobre o avanço tecnológico e em uma crescente interação entre trabalho e ciência, envolvendo a força produtiva por meio da flexibilização de funções e renunciando a separação rígida entre produção e elaboração.

Em relação a educação, o toyotismo condicionou as práticas pedagógicas e as alterações curriculares direcionadas a desespecialização, buscando formar trabalhadores flexíveis, polivalentes e atentos as tecnologias por meio do ensino técnico e superior. De acordo com Antunes e Pinto (2017, p.99) “a educação requisitada atualmente pelo capital deve ser “ágil”, “flexível” e “enxuta”, como são as empresas geridas pelo sistema toyotista”. Para se adaptar a nova ordem, os sistemas de ensino disseminam os cursos flexíveis, com nivelamentos generalistas e formações ágeis que buscam desenvolver as habilidades e as competências exigidas pelo mercado.

Considerações Finais

Em sua transição de economia baseada na produção para subsistência e na troca de mercadorias, para economia capitalista, com foco na acumulação de capital, a sociedade transpassa por diversas transformações. A globalização, a pós-modernidade e o neoliberalismo econômico andam atrelados ao desenvolvimento social e tecnológico e articulados com as premissas do capital que influenciam diretamente em nosso modo de agir e pensar como sociedade.

A educação como produto e meio da articulação social, atualmente está direcionada para atender as exigências e anseios do mercado. Independente do modelo de produção fabril vigente em cada época, o capital vem se utilizando do processo educativo como meio de produção e reprodução do seu próprio sistema. As classes dominantes, há tempos, direcionam a educação e suas práticas para atender aos seus principais interesses socioeconômicos que visam a perpetuação no poder. Segundo Mészáros (2010, p.35)

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

Assim, é essencial compreender que o sistema capitalista arregimenta, em todos os campos da sociedade, as ferramentas e os instrumentos necessários para sua estruturação e continuidade. Em busca de sua predominância e permanência, engloba todos os indivíduos e os personifica em seus papéis sociais.

Portanto, se torna cada vez mais necessário nos pautarmos de uma compreensão crítica da realidade que nos cerca. Somente a partir da verdadeira assimilação sobre as características avassaladoras do sistema capitalista será possível nos organizarmos e buscarmos mudanças que efetivamente alterem os atuais rumos da sociedade.

Referências

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho**. São Paulo: Boitempo. 2000.

ANTUNES, R.; PINTO, G. A. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Ed. Cortez, 2017.

ENQUITA, M. F. **A Face Oculta da Escola**. Porto Alegre: Clube dos Eds. 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Ed. Cortez, 1996.

HILL, D. O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. **Currículo Sem Fronteiras (online)**. 2003. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/hill.pdf>. Acesso em: 30 abr.2021.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. São Paulo: Boitempo. 2011.

MÉSZÁROS, I. **Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo. 2010.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2007, vol.12, n.34, pp.152-165. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>.

EDUCAÇÃO E TRABALHO NO BRASIL: uma abordagem histórica*

*Ezequiel de Araújo Martins
Antonio Bosco de Lima*

Introdução

Este trabalho foi elaborado como forma de conclusão da disciplina “Tópicos Especiais em Trabalho, Sociedade e Educação II: Reestruturação produtiva e educação”, oferecido pelo programa de pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia. Tendo como base uma bibliografia marxiana, o curso tem como objetivo discutir a relação histórica e antológica entre “trabalho e educação”, trazendo reflexões sobre as relações sociais no capitalismo, debatendo a crescente precarização do trabalho, e apontando as transformações ocorridas no sistema educacional que visam acompanhar a reestruturação produtiva. Ainda suscita reflexões sobre as reformas do Estado neoliberal e as suas consequências na oferta educacional, na condição do trabalho docente e na democratização do conhecimento.

Para refletir sobre as atuais transformações no sistema educacional brasileiro, busco historicizar a relação entre “Trabalho e Educação” no Brasil, partindo sempre da reflexão sobre o sistema e produção e suas conexões com o trabalho e os processos educativos. Nesse sentido, o Brasil Império é marcado pela inexistência de políticas educacionais que chegassem às camadas populares; sendo também característica deste período a exploração da mão de obra escrava.

Mas adiante no século XIX e no início do XX ocorre uma transição gradativa do trabalho escravo para o trabalho assalariado, despertando assim a atenção dos atores políticos sobre a imprescindibilidade da oferta educacional pelo Estado brasileiro, fato acentuado com a intensificação da industrialização no país. Neste contexto histórico, ocorre um processo de transição gradual do trabalho escravo para o trabalho assalariado. A demanda do mercado por trabalhadores mais qualificados e pela formação de cidadãos-consumidores, nortearam as políticas de oferta e universalização da educação brasileira.

Após historicizar a relação trabalho educação no Brasil, busco levantar questões relacionadas à expansão das políticas neoliberais no Brasil, estabelecendo uma relação às transformações econômicas que ocorreram a partir da ascensão do modelo de acumulação flexível. Busco refletir como a reestruturação do capitalismo que ocorre neste contexto, estabeleceu mudanças no mundo do trabalho, transformando a atuação dos Estados Nacionais (reduzindo os investimentos e as políticas de seguridade social), e promovendo a reestruturação do discurso capitalista.

*DOI – 10.29388/978-65-81417-67-3-0-f.55-63

Pra finalizar o artigo, reflito sobre a expansão do neoliberalismo no Brasil e o estabelecimento de políticas educacionais alinhadas com as demandas de interesse do grande capital.

1. Fundamentação ontológico-histórica da relação entre trabalho e educação

Existe uma relação intrínseca entre trabalho-educação nas sociedades contemporâneas, sendo dois conceitos que também estão conectados historicamente, e em suas antologias. Segundo Saviani, nas comunidades primitivas a educação realizava-se informalmente, ocorrendo no processo de interação entre os homens na busca pela subsistência; diferenciando-se dos animais ao produzirem seus meios de vida através do trabalho (SAVIANI, 2007).

No sistema comunal primitivo, a propriedade era coletiva e os homens educavam as novas gerações no processo de produção da sua existência, mas em dado momento ocorre a separação entre “trabalho e educação”. Com o desenvolvimento de sociedades na Antiguidade como Grécia e Roma, e das sociedades feudais, tivemos a formação da classe dos proprietários e dos não-proprietários. Essas experiências históricas criaram as condições necessárias para uma parcela da sociedade(proprietários) viverem sem a necessidade do trabalho, se sustentando a partir a exploração do *labor* alheio. De acordo com Saviani, “[...] o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal, consumou a separação entre educação e trabalho” (SAVIANI, 2007, p.157).

Com ascensão do modo de produção capitalista manteve-se o processo de separação entre trabalho e educação. Tivemos transformações relevantes na estrutura educacional, que durante a Idade Média possuía como característica o caráter confessional religioso. Após a revolução burguesa da França em 1789, o Estado começa a ter um papel central na oferta da educação formal, ascendendo a ideia de escola laica, gratuita, universal e obrigatória. Para consolidação da sociedade capitalista industrial, tornou-se necessário a oferta educacional para “as massas” urbanas, com o intuito de disciplinarizar o operariado fabril e instruir as crianças para nova configuração econômica surgida a partir da Revolução Industrial. Segundo Demerval Saviani:

O modo de produção capitalista provocará decisivas mudanças na própria educação confessional e colocará em posição central o protagonismo do Estado, forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes (SAVIANI,2007, p.157).

De acordo com Saviani, a universalização da escola foi crucial para a socialização e formação da sociedade moderna, difundindo os códigos formais e promovendo capacitação dos indivíduos para o processo produtivo, ou seja, para o trabalho. A sociedade contemporânea nos apresenta uma exigência em relação a escolarização, tendo como norte os conhecimentos sistemáticos colocados como “necessários” para inserção no mercado de trabalho.

2. Transformações no modo de produção - educação e trabalho no Brasil a partir do período colonial

A oferta educacional formal no Brasil foi negada por vários séculos, não sendo preocupação do governo até meados do império. Neste período, o escravo era utilizado como mão-de-obra para as *plantations*. Segundo Nascimento, o ofício era aprendido no local de trabalho, sem a necessidade de receber uma instrução formalizada para desenvolver seu trabalho (NASCIMENTO; GRACINE, 2009).

Já no final do século XIX e no início do XX, ocorre um processo de transição gradual do trabalho escravo para o trabalho assalariado. Acontece nesse período a valorização, e o reconhecimento da necessidade de uma ação do Estado em relação a oferta educacional. Neste mesmo contexto histórico, tivemos o início da expansão industrial no Brasil, que se configura como um período de racionalização do processo produtivo, mediante o desenvolvimento de uma sociedade com bases no modelo Taylorista/Fordista.

No período entre 1930 a 1970, ocorreu no Brasil uma aceleração no processo de industrialização, tendo como consequência a necessidade de uma qualificação do proletariado para operação de maquinários sofisticados. Essa demanda do mercado por profissionais com maior nível de escolaridade, nortearam o desenvolvimento de políticas públicas que ampliaram a oferta do ensino público no Brasil.

Observando essas mudanças ocorridas no Brasil, podemos inferir que as transformações nos processos educativos são ocasionadas pelas mudanças na estrutura produtiva, e por uma nova configuração das relações de trabalho. De acordo com Nascimento:

À medida que o capitalismo avança, as forças produtivas e também as relações de trabalho e os processos educativos são modificados, trazendo [...] novas demandas para os processos educativos dos trabalhadores, que são atendidas pelo Estado e pelo mercado (NASCIMENTO; GRACINE, 2009, p. 6).

3. Neoliberalismo, trabalho e educação

O pensamento Neoliberal centra-se na defesa da liberdade econômica, no capitalismo *laissez-faire*, em uma sociedade livre da interferência estatal. Os autores neoliberais tem como característica a ênfase na visão economicista, creditando à livre iniciativa o papel de desenvolvimento de uma sociedade mais ética e justa.

A filosofia econômica neoliberal ascende em um contexto de crise da economia mundial, diante da necessidade de se repensar os gastos e o papel do Estado nas economias capitalistas. Os autores neoliberais criticam a interferência do Estado na economia, a obrigatoriedade de impostos, e defendem a construção de uma sociedade que tenha suas bases no estabelecimento do livre mercado, que seja regida por sua “mão invisível”.

Segundo Harvey(ano), a doutrina neoliberal faz oposição a teoria de Estado intervencionista, como é o caso do modelo estruturado pelo economista inglês John Maynard Keynes. O estado de bem-estar social defendido por Keynes, legitima a intervenção do governo como forma de estimular uma recuperação mais célere das recessões econômicas, que são cíclicas e sintomáticas do sistema capitalista. Esse modelo de Estado foi desenvolvido por diversos países Europeus no período pós Segunda Guerra Mundial, buscando estabelecer um caráter menos excludente do capitalismo, a partir de políticas de seguridade social, e da garantia de direitos fundamentais para o desenvolvimento dos cidadãos, como é o caso da educação (HARVEY,1992).

Sobre a lógica do paradigma neoliberal, os países precisariam cortar gastos com previdência, saúde, educação, além de promover a privatização de serviços que até então estavam sobre o controle estatal. A redução do espaço de atuação do Estado, seria pré-requisito para que esses governos continuassem financiando seu desenvolvimento a partir de empréstimos de órgãos internacionais, tendo como sustentação desse modelo, a ampliação da dívida externa. O neoliberalismo distancia-se do liberalismo clássico ao defender um modelo de Estado em que até serviços essenciais como saúde e educação seriam responsabilidades do indivíduo, e a sua oferta estaria nas “mãos do mercado”.

O neoliberalismo começa a avançar no Brasil após o processo de redemocratização no fim dos anos 1980. No ano de 1989 tivemos a eleição de Collor de Melo, um político jovem, oriundo de uma oligarquia alagoana, e que ganha a eleição com a promessa de liberalizar a economia e caçar os “marajás”. Propôs um plano para economia que tinha como base os princípios políticos econômicos do neoliberalismo.

O plano Collor, como foi chamado, estava alinhado com as propostas de globalização econômica neoliberal, propondo privatizações, corte de gastos públicos, abertura da economia para o mercado externo (diminuído as taxas

alfandegárias), em suma, o papel do Estado seria propiciar um bom ambiente de negócios.

O processo de neoliberalização da economia intensificou-se durante o governo do sociólogo Fernando Henrique Cardoso. Foi implementado durante esse período a proposta de um estado gerencial, sendo criado um ministério (MARE) com a função de promover uma reforma gerencial do Estado. O economista Bresser Pereira foi o ministro encarregado de conduzir a implementação dessas reformas.

Para Bresser, o desenvolvimento econômico seria alcançado com a reformulação do papel do Estado, reduzindo seu campo de atuação, e ampliando o espaço do mercado. Para se alcançar o estabelecimento de um Estado mínimo, se faz necessário “privatizar, liberalizar, desregular e flexibilizar os mercados de trabalho” (BRESSER,1997).

O projeto de Bresser Pereira, era constituição de um Estado Social Liberal, que segundo o autor, seria o modelo de estado do século XXI. Esse modelo defende a proteção dos direitos sociais, e o desenvolvimento de uma sociedade de livre mercado. O terceiro setor, seria responsável por conduzir a políticas públicas não estatais, ou seja, garantir os direitos sociais.

Durante os governos do PT na primeira década do século XX, o projeto neoliberal expandiu sua atuação, principalmente na oferta do ensino superior, através de programas como o FIES e o PROUNI, que na prática, acabou fortalecendo o ensino privado, estruturando o mercado educacional no Brasil . Em relação ao Ensino Básico, tivemos os avanços de instituições filantrópicas na gestão das escolas, sendo relevante a atuação de instituições como o Instituto Unibanco, o Instituto Ayrton Senna, Todos pela Educação, etc.

O período de desaceleração e recessão da economia brasileira, vivido na segunda década do século XXI tornou-se solo fértil para o fortalecimento do discurso neoliberal, conquistando um espaço notório no cenário político atual. Temos observado a propagação do paradigma neoliberal no Brasil nos últimos anos, sendo base filosófica de jornalistas, economistas, professores, movimentos políticos, entre outros representantes da sociedade civil. Destaca-se a atuação do Instituto Mises Brasil, MBL (Movimento Brasil Livre), Partido Novo, e o do Ministro da Economia (Paulo Guedes). Todos citados anteriormente, reforçam o coro dos que pedem a construção de um “Estado Mínimo”, que tenha como pressuposto, o estabelecimento de uma sociedade guiada pela “mão invisível do mercado”.

Essa nova direita que ascende no período, tem como pautas, a redução do tamanho do estado, reformas com base na teoria gerencialista e políticas públicas não estatais; buscando estabelecer assim uma política de austeridade fiscal. Segundo Freitas, para essa nova direita: “O Estado é visto como algo que atrapalha a liberdade individual de competir ao olhar para o bem-estar do coletivo”. (FREITAS,2018, p. 26)

Ideias neoliberais sobre a educação vêm ganhando espaço no Brasil, sendo reproduzidas as teorias de autores como Ludwig von Mises, Friedrich Hayek, Milton Fridman, Murray Rothbard etc. Esses autores defendem propostas como o sistema de *voucher*, a gestão educacional de Institutos Filantrópicos, o modelo de *charter schools* e a implementação do sistema de *homeschooling* (*ensino doméstico*).

Segundo o autor David Hill:

A reestruturação mundial dos sistemas de ensino e educacionais faz parte de uma ofensiva ideológica e política do capital neoliberal. A privatização dos serviços públicos, a capitalização e a reificação da humanidade e dos comandos globais das agências do capital internacional – apoiados pela desestabilização de governos que resistem e, por fim, pelas cavalarias armadas dos EUA, seus aliados e mandatários – resultaram na criação de mercados competitivos quase globais (se não universais) para os serviços públicos e aqueles voltados ao bem-estar social, tais como a educação (HILL, 2003, p.25).

Segundo Hill, os mercados educacionais têm como característica a exclusão, situando-se dentro de contextos que promovem uma acentuada desigualdade social.

4. Educação e trabalho no regime de acumulação flexível

A década de 1970 foi marcada por uma crise econômica estrutural do sistema capitalista, que culminou na reestruturação do sistema produtivo. O período que foi marcado pela ascensão de governos que promoveram a desestruturação do Estado de Bem Estar Social, também foi um tempo de flexibilização das relações de trabalho e ascensão do capitalismo financeiro.

Segundo o autor Ricardo Antunes, neste período iniciou-se um processo de reorganização do capital, que reestrutura seu sistema ideológico e político:

Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi expressão mais forte; a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores (ANTUNES, 2000, p.33).

Como define o geógrafo David Harvey, temos nesse período a passagem do modelo de acumulação rígida (Taylorismo-Fordismo) para o modelo de acumula-

ção Flexível (Toyotismo). Essa fase do sistema capitalista tem como base a flexibilização das formas de trabalho a fim de garantir o lucro da burguesia. De acordo com Harvey, surge nesse período formas de trabalho desregulamentadas, além do trabalho *parte time*, os subcontratos, a terceirização, o trabalho intermitente, entre outras formas de trabalho precarizadas.

A revolução tecnológica trazida pela informatização do trabalho fabril, a financeirização do capitalismo, somados a inserção das mulheres no mercado de trabalho e a intensificação os processos migratórios em busca de ocupação laboral, criou um modelo no qual, o desemprego tornou-se uma questão estrutural. O exército de reserva cria condições para o rebaixamento dos níveis salariais, e para o surgimento de formas cada vez mais precárias de trabalho. Como ressalta o autor Ricardo Antunes: “a precarização não é algo estático, mas um modo de ser intrínseco ao capitalismo, um processo que pode tanto se ampliar como se reduzir, dependendo diretamente da capacidade de resistência, organização e confrontação da classe trabalhadora.” (ANTUNES, 2018, p. 55).

Dentro desta lógica de produção produtiva, temos a desregulamentação dos direitos do trabalho, além da reestruturação do sistema ideológico de político de exploração do trabalho. Neste sentido, são desenvolvidas novas técnicas de gestão do trabalho, estabelecendo no plano discursivo o “envolvimento participativo dos trabalhadores”. Todas essas mudanças visavam “repor os patamares de expansão anteriores” (ANTUNES,2000) Sendo assim, a reestruturação do sistema capitalista passa a exigir trabalhadores “polivalentes”, “multifuncionais”, diferenciando-se da demanda de trabalho da cultura fordista(especializada).

Dentro dessa conjuntura, o empresariado vem instrumentalizando a educação na busca pela construção e difusão do ideário neoliberal. Segundo Freitas, a educação passa a ser enxergada como um serviço a ser adquirido no “mercado”, e não mais como um direito, buscando diferentes formas de privatização (FREITAS, 2018).

Dentro desta lógica de produção, temos a desregulamentação dos direitos do trabalho, além da reestruturação do sistema ideológico e político de exploração do trabalho. Neste sentido, são desenvolvidas novas técnicas de gestão do trabalho, estabelecendo no plano discursivo o “envolvimento participativo dos trabalhadores”. Segundo Saviani:

No campo da educação e formação, o processo de subordinação busca efetivar-se mediante a delimitação dos conteúdos e da gestão do processo educativo. No plano dos conteúdos, da educação geral, abstrata, vem demarcada pela exigência da polivalência ou de conhecimentos que permitam a “polícognição” (SAVIANI,2007, p.166).

Neste sentido, vem sendo estruturado no Brasil a tentativa de uma formação educacional mais flexível, como proposta do ensino médio que tem como

obrigatórios os itinerários ligados ao ensino de Português e Matemática, sendo propostos itinerários formativos opcionais como parte do currículo, buscando a profissionalização a partir do ensino médio, abrindo espaço para as Parceiras Público-Privadas na oferta desta formação.

Considerações finais

Este capítulo buscou levantar aspectos antológicos históricos entre “trabalho e educação”, refletindo também sobre essas categorias ao longo da história brasileira, enfatizando as transformações ocorridas com a ascensão do Modelo de Acumulação Flexível e a difusão do ideário neoliberal no Brasil.

Levando em conta os aspectos observados, se faz necessário ressaltar a precarização do mercado de trabalho no Brasil, fato acentuado com a Reforma Trabalhista realizada durante o governo de Michel Temer. Podemos citar como exemplo o trabalho intermitente, o trabalho terceirizado, e os serviços prestados por intermédio de aplicativos (trabalho uberizado).

É notório o processo de transformação que vem ocorrendo nos últimos anos em relação a educação pública Brasileira, que passa por um período de reestruturação do Ensino Médio, de implementação de uma Base Comum curricular (BNCC), de mudanças nas condições de trabalho docente e de expansão da iniciativa privada sobre a estrutura da educação brasileira.

Essas mudanças visam formar trabalhadores que se enquadrem ao novo ordenamento flexível, portanto a ideia de multifuncionalidade, polivalência, habilidades socioemocionais, empreendedorismo individual, são eixos formativos que visam fornecer uma formação alinhada aos paradigmas neoliberais. A educação tornou-se espaço desejado para expansão do capital privado, e projeto para fornecer mão-de-obra precária ao mercado de trabalho, empurrando uma parcela significativa dos trabalhadores para o desemprego e para informalidade.

Referências

ANTUNES, R. **O Privilégio da Servidão**. São Paulo: Boitempo. 2018.

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho**. São Paulo: Boitempo. 2000.

BRESSER PEREIRA, Luiz C. **A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado. 1997.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista**. Zahar Ed.: Rio de Janeiro. 1981 (parte I cap. 1, p: 49-50).

- ENGUIITA, M. F. **A Face Oculta da Escola**. Porto Alegre: Clube dos Eds. 2008.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Três Teses sobre as Reformas Empresariais da Educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago. 2016.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez. 2010.
- FREITAS, L.C. **A Reforma Empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular. (p. 77-102)
- HARVEY, D. **A Condição Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: Loyola. 1992.
- HILL, Dave. O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. **Currículo Sem Fronteiras (online)**. 2003.
- MÉSZÁROS, I. **Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo. 2010.
- NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; GRACINO, Eliza Ribas. Trabalho e educação na sociedade brasileira: A transição do Império à República. **Revista Espaços**. Vol. 39 (Nº 10) Ano 2018. Pág. 38
- NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.
- PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C.C. Trabalho Digital e Educação no Brasil. In: Ricardo Antunes (Org). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo. 2020. (cap. 14).
- PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C.C. Trabalho e Educação na nova ordem capitalista: inovação técnica, qualificação e precarização. **HISTEDBR On-line**, Cam, N. 65, p. 58-72, out. 2015
- PROST, A.; VINCENT, G. **História da Vida Privada**. N, 5. São Paulo: 2009.
- SAVIANI, D. trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. V 12, N 34. Jan/abr. 2007.

EDUCAÇÃO, PANDEMIA E PRECARIZAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA*.

*Rogério da Silva Marques
Fabiane Santana Previtali*

Introdução

A presente reflexão, é parte das discussões e debates das aulas da disciplina Tópicos Especiais em Trabalho, Sociedade e Educação II: Reestruturação produtiva e educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Pensar o trabalho dos profissionais da educação, se apresenta como importante e necessário, visto que há profundas e constantes transformações ocorrendo no universo do trabalho, que nos atravessam/atropelam sem que por vezes possamos compreender e/ou reagir. O sistema econômico e sua reestruturação tem desenvolvido profundas mudanças no universo do trabalho, fraturas nos direitos, desmobilização da classe trabalhadora, desta forma é imprescindível tais reflexões e análises.

No percurso da disciplina, foi possível debater temas centrais quanto ao trabalho, Liberalismo e Neoliberalismo, Marx e a precarização do trabalho, estruturação econômica. Dentro dos debates e leituras da disciplina, destaca-se neste trabalho a abordagem do apresentado por Previtali e Fagiani (2015) no texto Trabalho e Educação na nova ordem capitalista: inovação técnica, qualificação e precarização e Antunes (2009) no livro Os Sentidos do Trabalho e Braverman (1981) em Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX. Estes três textos debatidos no percurso da disciplina, possibilitaram importantes reflexões quanto a forma do processo de reconstrução produtiva da educação.

Objetiva-se nestas páginas pensar, registrar questões que levantadas em debates e no percurso das leituras, apresentam-se como importantes para sequência dos estudos da tese de doutorado, em elaboração.

Diante da riqueza dos temas que tais autores abordam, ressalta-se que às impressões e registros aqui elencados, que compreendem a busca por identificar formas de ocorrência no processo de reestruturação do trabalho, especificamente na educação, quanto às garantias de direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora. Parte-se da hipótese que na conjuntura de reestruturação do sistema capitalista, que está sempre em percurso, a classe trabalhadora tem seus

*DOI – 10.29388/978-65-81417-67-3-0-f.64-71

direitos negados e às formas de controle de sua força de trabalho cada vez mais acentuadas, de forma intensificada e naturalizada pelo sistema.

Sendo assim, busca-se refletir a luz dos textos elencados, a Flexibilização, classe trabalhadora, reestruturação produtiva, trabalhadores da educação e incremento das novas tecnologias e alguns impactos na educação em tempo de pandemia.

1. Discussão e Análise

Pensar o universo do trabalho na sociedade contemporânea exige que se compreenda que o processo de construção econômica, social e política não ocorre ao acaso, sobretudo quando se trata da ordem econômica que rege as relações de trabalho no sistema capitalista. Neste sentido, o estudo apresentado por Previtali e Fagiani (2015) traz contribuições relevantes ao pensar a estruturação econômica no sistema capitalista no que tange ao cenário educacional. Apoiados por outros autores em sua reflexão, sinalizam que a flexibilização da economia neoliberal nos moldes tayloristas-fordistas, potencializa a desregulamentação do trabalho ao criar “novas” formas de seu exercício que focaliza em alterações na base das relações da classe trabalhadora, não apenas no seu espaço de exercício laboral, mas na sua identificação enquanto classe trabalhadora e movimento sindical.

Partem da compreensão de Harvey, (1992) quanto à flexibilização ou acumulação flexível, que se apresenta pela flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, produtos e estímulos aos padrões de consumo. Que geram setores aparentemente “novos” de prestação de serviços e trabalho, na perspectiva de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Para Antunes (2009, p. 39) a reestruturação dos meios produtivos com finalidade de menor gastos com os trabalhadores, potencializa a fragmentação do trabalho onde exige-se especificidade de dada produção do trabalhador, reduzindo sua interação com o produto final de seu trabalho, parcelando sua função. Conforme apresenta que

[...] perda de destreza do labor operário anterior, esse processo de desantropomorfização do trabalho e sua conversão em apêndice da máquina-ferramenta dotavam o capital de maior intensidade na extração do sobretrabalho. À mais-valia extraída extensivamente, pelo prolongamento da jornada de trabalho e do acréscimo da sua dimensão absoluta, intensificava-se de modo prevalente a sua extração intensiva, dada pela dimensão relativa da mais-valia. A subsunção real do trabalho ao capital, própria da fase da maquinaria, estava consolidada (ANTUNES, 2009 p. 39).

Previtali e Fagiani (2015), apoiados por reflexões de autores como: Freeman; Perez (1988), Perez (2002 e 2010), Mazzucato; Perez (2014), discutem

como se apresenta pensamento da inovação tecnológica em meio ao universo econômico, o que é uma estratégia do sistema capitalista no processo de gerar necessidades alternativas para que transformações profundas ocorram “naturalmente” dentro das instituições sociais, como necessidades e novas exigências para a classe trabalhadora.

O período de nascimento de um novo paradigma é caracterizado pelos autores como de “transição”, no qual as mudanças econômicas requerem mudanças na estrutura institucional que, até então, adequava e regulava as relações sociais, econômicas e políticas no velho paradigma. No que se refere ao trabalho, destaca-se a formação de um mercado de trabalho mais flexível com exigências de maiores níveis de escolaridade e de novas habilidades (p. 60).

Analisa que a crise que potencializa e dá corpo às mudanças econômicas, são para estes autores tensionadas para que possa desenvolver alterações nas formas e relações do trabalho, atuando principalmente na reestruturação e retirada de direitos sociais, trabalhistas historicamente conquistados pela classe trabalhadora.

Logo, conforme estudos em Marx, possibilita compreender que o sistema ao valorizar o capital e seu acúmulo, efetiva mudanças nos meios de produção e métodos de organização do/para o trabalho, com foco de maior domínio das forças de trabalho e conseqüentemente da mais valia.

No aprofundamento das discussões, importa tratar das Tecnologias de Informação e Comunicação, nos modelos empresariais, reforçando o controle social da produção exercido pela empresa, semelhante ao toyotismo. A partir de então, o trabalhador sujeito às novas tecnologias está cada vez mais vulnerável ao controle e coerção, visto a concorrência gerada pelo excedente de profissionais no mercado.

Para Antunes (2009) a classe trabalhadora compreende todos que vendem sua força de trabalho em troca de salário para a sua subsistência. Só a partir do reconhecimento que esta classe que vive do trabalho permite compreender melhor os impactos da tecnologia do trabalho e da precarização do direito ao trabalho destes sujeitos. Desta forma o estímulo para este “novo” proletariado, sucumbe no conceito de trabalho precarizado, o que Antunes chama de subproletariado, que toma diferentes faces mundo afora e não apenas no espaço de produção fabril, mas em todos às áreas que demandam o trabalho.

Neste aspecto Braverman (1981) contribui a reflexão ao compreender que a atual tendência do trabalho, aqui refiro ao precarizado/flexibilizado, e de suas formas contratuais, tem dispensado critérios críticos formativos de qualificação mesmo quando se exige tais habilitações para um processo de trabalho burocratizado nos diferentes setores.

O incremento das tecnologias no universo do trabalho, com discurso de que o avanço da tecnologia facilitará os processos de trabalho, não pode ser desconsiderado como uma ação tencionada. Pois, houve ampliação de contrato de trabalho, em que evidencia para o empregador menor custo no processo de produção e maior lucro com a “redução” do trabalho vivo. De modo que Antunes (2009) apresenta que

Do mesmo modo é bastante evidente a redução do trabalho vivo e a ampliação do trabalho morto. Mas, exatamente porque o capital não pode eliminar o trabalho vivo do processo de criação de valores, ele deve aumentar a utilização e a produtividade do trabalho de modo a intensificar as formas de extração do sobretrabalho em tempo cada vez mais reduzido (2009 p. 119).

Nesta compreensão, percebe-se que a reestruturação dos processos de contrato de trabalho, sua flexibilização, intensifica o sobretrabalho, na medida que reduz postos de trabalho, reduz jornada de trabalho e o salário, mas não há redução do trabalho em si, ao contrário, há sua ampliação no processo de exploração da mais-valia.

Aqui cabe, apontar discussão, presente nas aulas quanto a este processo de flexibilização e extração do sobretrabalho, ao considerar o momento de pandemia e risco sanitário mundial, decorrente da propagação do Corona vírus 19, que impactou o Brasil a partir de março de 2020. No que se refere a educação, foi tomada como medida de segurança pública sanitária, o fechamento das atividades educacionais presenciais em todo território nacional. Tal realidade potencializou o já em expansão, maior crescimento do mercado das Tecnologias de Informação e Comunicação, sobretudo sistemas de ensino remoto e EaD.

Às redes de educação pública e privadas, suspenderam as atividades presenciais, decorrente do cenário de pandemia, ao mesmo tempo que às empresas educacionais, seja de ensino presencial ou EaD, intensificaram as aulas de forma remota e a distância. Neste cenário tão adverso à realidade da educação pública do Brasil, investimentos e disponibilidade de Tecnologias de Informação e comunicação, tanto aos docentes quanto aos alunos, às instituições de ensino privado deram sequência nas atividades, investindo e adaptando sua prática educativa, por meio de tais tecnologias. Significativa parte das escolas e sistemas educacionais públicos, levaram maior tempo para se organizar no sentido da educação remota.

Bellinaso *apud* Minto (2009, p. 03) apresenta a reflexão que às práticas da EaD, parte da reestruturação capitalista no âmbito educacional, com a base na maior concentração do capital, relações de trabalho precarizado, o que para o capital representa aprofundamento do lucro, sobretudo conforme discutido na disciplina, no que se refere a formação de profissionais da licenciatura, que precariza o trabalho do professor universitário, desqualifica a formação docente dos

alunos e amplia a rentabilidade do sistema de ensino EaD, na formação de professores da educação básica, em menor espaço de tempo, menor investimento pelo capital e maior retorno lucrativo.

A classe trabalhadora de todos os setores, neste contexto e em especial a da educação, passa a experienciar o aprofundamento e alargamento do desemprego, flexibilização, intensificação, ampliação da jornada de trabalho, terceirização, novas formas de serviço, freelance, home office e entre outras – com o mesmo objetivo, aumentar a acumulação de capital, conforme apresentado por Bellinaso (2020, p. 22). Também apresenta

A consequência na prática é vista a partir de um conjunto de novas facetas em que a precarização se apresenta, vendidas com um discurso de modernização das relações de trabalho, mas que na verdade são elementos que ferem as condições de trabalho e desqualificam cada vez mais os indivíduos: terceirização; subcontratação; trabalho em tempo parcial; home office; freelancer e etc. (BELLINASO, 2020, p. 40).

Desta forma, quando pensamos nos trabalhadores/as da educação, possibilita identificar como os processos de precarização dos direitos trabalhistas impactam na rotina e na (des)organização da classe trabalhadora. Pois, a ampliação dos serviços terceirizados dos profissionais da educação, contratação temporária, baixa no valor pago a força de trabalho, que se expressa desde o estímulo de uma formação destes profissionais da educação de maneira aligeirada, que não possibilite uma reflexão crítica, acerca do sistema econômico, histórico e social que se insere, gera uma desmobilização da classe trabalhadora no que se refere a identificação dos sujeitos em seu exercício profissional.

Pensar nos dias atuais, os Profissionais da educação do setor público, identifica-se na flexibilização dos processos e meios de contratação, prestação de serviços que conforme apresentado por Previtali e Fagiani (2015); Antunes (2009), BRAVERMAN (1981) e Bellinaso (2020) possibilita compreender que tal flexibilização do trabalho e às novas exigências do mercado econômico, determina a retirada de direitos trabalhistas, como o da estabilidade, retirada de direitos previdenciários (seguro-desemprego, auxílio-doença), remuneratórios (planos de cargo e carreira) dentre outros (vale-alimentação, transporte, planos de saúde), que apenas a continuidade da atuação destes profissionais no vínculo empregatício garantiria.

No cotidiano de trabalhos precarizados, sem contratos e/ou contratos temporários, inviabiliza por vezes que os profissionais tenham garantias mínimas na permanência no espaço de trabalho. O que estamos relacionando a teoria apresentada é que tais direitos reconhecidos como essenciais, a melhor condição de trabalho a estes sujeitos, que só foram reconhecidos em meio a lutas da classe trabalhadora por anos, passam a ser passíveis de negociação e desconsideração, quando

compreendido pelo empregador que o trabalho a ser ofertado pelo profissional não demandaria vinculação contínua com o órgão que executa a política de educação.

Desta forma a redução da carga horária de trabalho, com respectiva redução do valor da remuneração, visto que não há regulação legal sobre tal forma de prestação de serviço, ou quando há regulação parte da perspectiva da flexibilidade e interesse, que coloca o órgão empregador na autonomia de invalidar, negar condições salariais, vínculo, carga horária, contribuição previdenciária, dentre outros.

Nesta precarização, entendida pela flexibilização do trabalho, gera menor gasto ao empregador e por vezes maior necessidade do profissional em se vincular a mais de um emprego para garantir sua subsistência. É pela estratégia de flexibilização das formas de contrato do trabalhador que ocorre o controle do trabalho, da (des)organização sindical no âmbito das lutas de classe, aumento da concentração de renda, ampliação das expressões das desigualdade sociais, logo às crises econômicas e às “necessárias” reestruturação do acesso ao trabalho serve não a classe trabalhadora, sim a quem concentra poder dos meios de produção e conseqüentemente na construção de aparatos legais destas reestruturação do mundo do trabalho, conforme Previtali e Fagiani (2015, p. 65).

Importa acentuar nesta reflexão que às mudanças e incrementos tecnológicos nos processos de produção, do exercício do trabalho são apresentadas como uma nova organização, mas transparecem a permanência na perspectiva toyotismo, se desenhando com a necessidade de maior tecnologia, maior uso da mais-valia em menor tempo de trabalho (pago) e menor acesso dos trabalhadores a remuneração e aos direitos e condições dignas de trabalho e subsistência.

No âmbito da educação, podemos perceber este movimento, em diversos espaços, a exemplo, nos sistemas de educação a distância, em que um professor elabora, planeja executa pelos meios virtuais aulas, atividades necessárias à formação de dada profissão, por vezes em regime de trabalho temporário, tendo seu direito de imagem e uso do conteúdo elaborado negado, por acordos contratuais e este trabalho, atende a dezenas, centenas e talvez milhares de turmas e alunos que estão em dada rede de ensino, sendo que o profissional recebe pelo seu trabalho valor ínfimo ao lucro que gera, não tem garantido continuidade do trabalho e por vezes pela flexibilização tem direitos remuneratórios, previdenciários, dentre outros negados.

No espaço público não se apresenta de forma diferente, a redução dos profissionais, e formas/meios de contratos que são temporários, terceirizados implicando mesmas/piiores formas de exercício profissional e de subsistência da classe que vive do trabalho, conforme é possível compreender pelas discussões apresentadas pelos autores Previtali e Fagiani (2015) e Antunes (2009).

Esta nova expressão do trabalho, na negação dos direitos, coloca os profissionais contratados/temporários fruto da flexibilização em uma realidade remuneratória, de carga horária, direitos previdenciários e de vínculo reformulados de ma-

neira que não possuem acesso às condições de emprego em equidade aos profissionais que são concursados, há estímulo de quebra da ideia que todos compreendem a mesma classe trabalhadora, o que intensifica a divisão, desmobilização, des-sujeitos e potencializa quebra de suas identidades laborais, mesmo tendo mesma formação e exercício profissional.

Conclusão

Dentre as considerações já apresentadas no percurso deste texto, quanto ao processo de reestruturação da educação no sistema neoliberal, o que se pode afirmar é a intensificação da exploração dos profissionais da educação, retirada de direitos sociais, previdenciários.

Há uma estruturação do sistema educacional em que a educação, não apenas no nível superior, se torna uma mercadoria, produto que é rentável às empresas educacionais, pois a precarização das condições de trabalho, flexibilização das leis trabalhistas e reestruturação administrativa e da previdência social, somados a superexploração dos profissionais, e sobretudo no momento de pandemia, há a redução da jornada de trabalho vivo e maior lucro sobre o trabalho morto.

Às reflexões nos coloca diante de um cenário complexo, desafiador e nada favorável a classe trabalhadora em especial, a classe da educação, principalmente ao considerar que as diferentes formas de precarização do trabalho destes profissionais, os colocam em condições laborais de não identificação enquanto classe trabalhadora, o que desmobiliza sua organização, visto que o sistema gera uma competição entre tais profissionais na busca de condições mínimas de subsistência, aumentando a carga de trabalho, reduzindo salários colocando estes profissionais expostos a várias condições de subemprego o que tira destes o fôlego, em olhar para sua prática e construção enquanto sujeito e ser social advindo do trabalho e lutar pela não perda dos direitos historicamente conquistados.

Referências

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar. 1981. (parte V)

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho**. São Paulo: Boitempo. (caps. 6 e 7).

BELLINASO, Filipe. **Educação a Distância (Ead) e o Trabalho Docente**: o aumento da precarização / Filipe Bellinaso. -- Marília, 2020 116 p. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/193428?show=full>

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C.C. Trabalho e Educação na nova ordem capitalista: inovação técnica, qualificação e precarização. **HISTEDBR On-line**, Campinas, N. 65, p. 58-72, out. 2015. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642696/10175>

SOARES, R. de A.; SILVA, G.A.e. Regulamentos da EaD no Brasil e o Impacto da Portaria N° 343/2020 no Ensino Superior. **EaD em Foco**, v. 10, n.3, e1043, 2020. DOI: [tps://doi.org/10.18264/eadf.v10i3.1043](https://doi.org/10.18264/eadf.v10i3.1043)

O PROCESSO DE TERCEIRIZAÇÃO DOS SERVIÇOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA ENTRE 2016 E 2021: um golpe contra os(as) servidores(as) técnico-administrativos em educação*

*Gabriel do Couto Almeida
Fabiane Santana Previtalli*

Introdução

As últimas quatro décadas do capitalismo mundial solidificou o movimento de ruptura do padrão produtivo taylorista/fordista¹ e a consolidação de um modelo flexível de acumulação², que tem como finalidade a recuperação do ciclo reprodutivo do capital e apresenta como principais consequências a manipulação e manutenção das condições de trabalho alienado, a desregulamentação de direitos trabalhistas, a fragmentação da classe trabalhadora, a destruição do sindicalismo de classe e a superexploração do trabalho humano. (ANTUNES, 2009).

As reformas estruturais exigidas pelo avanço da acumulação flexível do capital são legitimadas a partir de um processo de transformação do arcabouço teórico-jurídico dos Estados. Para isso, há um processo de mudanças culturais e sociais com o intuito de liberar as forças do mercado do controle do Estado. (CLARK e NEWMAN, 2012).

A esse processo de transformação, cunhou-se o nome de “neoliberalismo”, que tem como alguns dos principais fundamentos, segundo Previtalli e Fagiani (2017), a política de privatização de empresas estatais, a desburocratização do Estado por meio de leis e regras econômicas mais simplificadas para facilitar o funcionamento das atividades econômicas; a diminuição do tamanho do Estado e a ideia de que a base da economia deve ser formada por empresas privadas.

O processo de reestruturação produtiva do capital é intensificado no Brasil a partir da década de 1990, com a implementação do neoliberalismo no país nos anos de gestão do presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992) e, principalmente, nos mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). An-

*DOI – 10.29388/978-65-81417-67-3-0-f.72-86

¹ O padrão produtivo taylorista/fordista pode ser explicado, de forma resumida, como um modo de organização do sistema produtivo e do processo de trabalho que prevaleceu durante o século XX e tem como principais características a produção em massa executada por operários semiquilificados, o trabalho fragmentado e a separação nítida entre elaboração e execução do trabalho (ANTUNES, 2009).

² O modelo flexível de acumulação do capital tem como características a alta velocidade de produção, sistemas de produção enxutos, a redução do tempo ente produção e consumo de mercadorias, flexibilidade de contratos, precarização das condições de trabalho, fragmentação da classe trabalhadora e cultivo ao individualismo. (ANTUNES, 2018; HARVEY, 2011).

tunes (2018, p. 136) afirma que “a flexibilização produtiva, as desregulamentações, as novas formas de gestão do capital, o aumento das terceirizações e da informalidade acabaram por desenhar uma nova fase do capitalismo no Brasil”.

Os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), ambos do Partido dos Trabalhadores (PT), dão continuidade aos pressupostos basilares do neoliberalismo. Em que pese terem sido exitosos em efetivar parte de um programa de distribuição de renda e uma agenda econômica desenvolvimentista, preservaram a manutenção dos interesses das frações burguesas.

Os anos do governo Temer (2016-2018) e a chegada ao poder do candidato do espectro político de extrema-direita, Jair Bolsonaro (2019 - atual), atendem aos anseios da classe dominante capitalista e impulsionam um projeto puramente neoliberal. A exploração da força de trabalho é intensificada e viabilizada por meio de um desmonte da legislação social do país a partir de alterações normativas como a Lei nº 13.429/2017, que aprova a terceirização irrestrita, ou seja, das atividades-meio e atividades-fim; a Lei nº 13.467/2017, a Reforma Trabalhista, que altera diversos pontos do conjunto de leis que regulamentava os direitos sociais dos(as) trabalhadores(as) e a Emenda Constitucional nº 95 de 2016, que impõe restrições ao orçamento da administração federal, reduzindo investimentos públicos.

O contexto apresentado de reestruturação do aparelho do Estado, consequente desmanche da legislação social e avanço do processo de terceirização, estabelecidos em meados da década de 1990 e fortalecidos nas décadas posteriores, reconfigura a prestação do serviço de ensino público em nível superior no Brasil. Sob a justificativa de que o sistema público de ensino superior estaria em crise, inicia-se um período de contingenciamento de recursos de custeio e capital, sucateamento do quadro de pessoal, congelamento de salários e críticas ao modelo de ensino pautado no princípio da associação ensino-pesquisa e extensão, ou seja, precariza-se a universidade pública e abre-se espaço para a educação superior privada no país. (SILVA JUNIOR e SGUISSARDI, 2020).

A partir do que foi apresentado nos parágrafos anteriores, o artigo tem como proposta analisar, tendo como referência uma perspectiva materialista histórica dialética, os impactos do processo de terceirização dos serviços no ensino público superior brasileiro, a partir do caso da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), entre o período de 2016 a 2021. A hipótese apresentada é a de que há um processo em curso de ampliação de medidas normativas, políticas e governamentais, no bojo da Nova Gestão Pública, que tem como objetivo deteriorar o serviço público e atacar os(as) funcionários(as) públicos concursados. A contratação de trabalhadores e trabalhadoras terceirizados nas atividades de apoio das instituições públicas de ensino superior representam uma tentativa de substituição de servidores e servidoras estatutários por trabalhadores(as) regidos pela legislação privada.

1. Neoliberalismo, nova gestão pública e o ensino público superior no Brasil

O movimento de ruptura do padrão produtivo taylorista/fordista em direção a um modelo flexível de acumulação do capital como tentativa de recuperação do ciclo lucrativo do capital, construído nos últimos 40 anos, reconfigura o papel da sociedade, do Estado e do ensino pública em nível superior no Brasil. Há um contexto de mudanças que envolvem diversos elementos, como: a redução do papel do Estado na prestação de serviços públicos, a liberação dos mercados domésticos ao capital estrangeiro, as propostas de reformas do aparelho do Estado, a tentativa de combater o atual modelo universitário brasileiro e a supervalorização dos serviços privados. (SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, 2020).

Se por um lado há um movimento de diminuição da participação estatal e de incorporação de atividades essenciais públicas pelas empresas privadas, por outro lado se amplifica a importância do Estado para garantir os interesses do capitalismo, que tem como forma dominante atual o neoliberalismo. (HILL, 2003). Nesse contexto, Hill (2003, p.32), em um trabalho voltado para a análise dos efeitos do neoliberalismo nos processos educativos, frisa as demandas requeridas por essa política aos Estados Nacionais. Entre essas, destacam-se as seguintes:

[...] 3. A privatização/posse privada dos meios de distribuição, distribuição e troca; 4. O fornecimento de um mercado de bens e serviços do Estado [...] 6. A compra e venda da força de trabalho devem ser relativamente sem entraves, para um mercado pouco regulado [...] 7. A reestruturação da gestão do Estado de bem-estar social com base no modelo de gestão comparativa importado do mundo dos negócios [...] 9. Dentro de um regime de desvalorização e humilhação dos serviços prestados pelo setor público.

Nessa configuração, os valores e interesses empresariais invadem as estruturas do Estado, que vai ter papel importante na disseminação desses valores e na (des)regulamentação do arcabouço jurídico-normativo, a fim de liberar as forças do mercado. Clarke e Newman (2012) denominam de “gerencialismo” esse processo de transformações sociais, culturais e políticas. O Estado Gerencial é caracterizado pela diminuição do setor público em contraposição à invasão do mercado na prestação de serviço; o culto ao individualismo, a redução de gastos estatais, imposição de políticas de austeridade e a perda da noção do público. (NEWMAN e CLARKE, 2012).

O neoliberalismo tem seu início no Brasil na década de 1980, com a eleição do presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992), mas é em meados da década de 1990, com o início do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), que essas políticas são organizadas e implementadas de forma institucionalizada a partir

do amplo programa de reforma implementado pelo Ministério da Reforma do Estado (MARE), liderado pelo então ministro Luiz Carlos Bresser Pereira. (FAGIANI e PREVITALI, 2017).

O programa de reforma do Estado do governo FHC transforma as estruturas produtivas do país. O Brasil solidifica os processos de financeirização da economia, privatização dos setores estatais, livre circulação de capitais e flexibilização da legislação trabalhista. Tudo isso gera consequências destrutivas à classe trabalhadora, como o aumento da informalidade, a terceirização, o subemprego, ou seja, a precarização das relações de trabalho. (ANTUNES, 2018).

A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), do Partido dos Trabalhadores (PT), candidato do espectro político de esquerda e tradicional líder sindical, e a continuidade do governo PT no mandato de Dilma Rousseff (2011-2016) não significa uma retração das políticas neoliberais amplamente disseminadas na década anterior, pelo contrário, a política econômica dos governos petistas se mantém fielmente alinhada ao capital financeiro internacional. O governo Lula, segundo Fagiani e Previtali (2017) não foi capaz de promover mudanças sociais e econômicas estruturais e o Brasil manteve-se em seu papel de subordinação e dependência ao capital internacional.

Os efeitos da crise econômica de 2007-2008, iniciada nas principais economias capitalistas, são sentidos no Brasil a partir da segunda metade da década de 2010. Os resultados econômicos negativos e a derrota de um projeto puramente neoliberal nas eleições presidenciais de 2014 levam à destituição do poder da presidente Dilma Rousseff (2011-2016). De acordo com Neto e Santos (2017), as forças hegemônicas (partidos políticos de centro e de direita, alta cúpula do judiciário, grandes empresários) orquestraram um “golpe” que viabilizou a destituição da então presidente e levou ao poder o vice-presidente da república Michel Temer (2016-2018). Inicia-se, então, um projeto neoliberal que toma contornos ultraliberais e consolida o desmonte dos direitos trabalhistas no Brasil. O Estado, sob a ótica da Nova Gestão Pública assume papel fundamental na (des)regulamentação político-jurídica e na ampliação/criação de espaços de acumulação de capital no Estado.

A fase que se inaugura após o golpe parlamentar – de tipo ultraliberal, segundo Antunes (2018) - tem como principais finalidades, de acordo com o mencionado autor, privatizar as empresas estatais que ainda restam no país, defender os interesses das classes dominantes e consolidar o desmonte completo dos direitos trabalhistas no Brasil. O governo Temer teve grande êxito nesse projeto, sobretudo, no que diz respeito à destruição da proteção trabalhista no país e ao desmantelamento da prestação de serviço público. A aprovação da Lei nº13.429/2017 (Lei da Terceirização Irrestrita) e Lei nº13.467/2017(Reforma Trabalhista) representam um duro golpe contra a classe trabalhadora brasileira; e a Emenda Constitucional nº95 – Teto dos Gastos Públicos – complementa o

processo em curso de precarização do serviço público.

O ano de 2019 representa a chegada do candidato do espectro político de extrema direita Jair Bolsonaro (2019 – atual) ao poder no Brasil. A condução político-econômica ultraliberal iniciada com Temer é mantida. Os trabalhadores e trabalhadoras sofrem mais uma baixa significativa com a aprovação da Reforma da Previdência no ano de 2019 – Emenda Constitucional Nº103 de 12 de novembro de 2019. A precarização do trabalho e o sucateamento da prestação de serviço público se consolidam como projeto de condução do governo.

Considerando o recorte temporal definido para a construção desse artigo, é possível observar a continuidade de um movimento que tem sido tendência nos últimos anos: o impetuoso crescimento das instituições privadas de ensino superior no país. Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2019 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as instituições privadas de ensino superior têm uma participação de 75,8% no total de matrículas da graduação, enquanto a rede pública participa com 24,2%. (INEP, 2019). Em artigo publicado por Druck, Figueiras e Moreira (2017), a partir de informações do INEP, esses dados, em 2015, apresentavam os seguintes números: as instituições privadas tiveram uma participação de 72,5% no número de alunos matriculados, contra 27,5% das instituições públicas.

Concomitante a esse movimento, as instituições públicas de ensino superior têm passado por sucessivos cortes orçamentários. Leher (2019, p.86) apresenta os seguintes dados em relação as instituições federais de ensino superior no país: “sobre a base de um orçamento achatado desde 2015, o governo Federal bloqueou 30% do orçamento geral das instituições, situação que até o final de agosto de 2019 não havia sido revertida, provocando uma situação e iminente colapso orçamentário das maiores instituições”. Há, segundo o autor, um risco imediato de colapso dessas instituições, sobretudo, na infraestrutura e nos investimentos que afetam os recursos direcionados ao ensino, pesquisa e extensão. Os cortes orçamentários acima mencionados são aprofundados a partir da aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 – que limita os gastos públicos pelo prazo de 20 anos.

Os cortes orçamentários no ensino superior público e o crescimento acelerado das instituições privadas guardam estreita relação. O avanço do capital privado sobre o público é avassalador e esse processo apresenta diferentes facetas, como a corrosão da qualidade do serviço público, a partir de cortes orçamentário, mas também por meio da imposição da lógica privada para dentro do serviço público.

Dentro das diversas possibilidades de ampliação da concepção gerencialista de prestação de serviço público de educação superior no Brasil, uma delas é a privatização que ocorre por dentro (e a partir) do Estado por meio das terceirizações. A partir do ano de 2016, um conjunto de instrumentos normativos

foi aprovado com o intuito de flexibilizar ainda mais a possibilidade de contratação de trabalhadoras e trabalhadores junto a empresas privadas prestadoras de serviço no setor público. O capítulo seguinte abordará essas alterações normativo-jurídicas e quais são as consequências desse processo para a educação pública superior, a prestação de serviço público e para o servidor público concursado, a partir da análise do caso da UFU.

2. Os impactos da terceirização dos serviços no Ensino Público Federal brasileiro: o caso da Universidade Federal de Uberlândia.

A terceirização passa a ser o centro da dinâmica do capitalismo flexível e tem papel central no mecanismo de geração de mais-valor³ e de desmonte do conteúdo social do Estado. Para entender como a terceirização se desenvolve como atividade central no processo de retomada do capital e como isso afeta profundamente os serviços públicos e, mais precisamente, o papel das universidades públicas, é necessário o esclarecimento, ainda que de forma sintética, de categorias importantes, como a de trabalho produtivo/trabalho improdutivo e o papel do setor de serviços.

Ricardo Antunes cunhou o termo “classe-que-vive-do-trabalho” para facilitar a compreensão do conceito marxiano de “classe trabalhadora” diante das fragmentações atuais dessa categoria. Segundo o autor, a classe-que-vive-do-trabalho compreende todos aqueles que vendem a força de trabalho (ANTUNES, 2009). A partir desse conceito, é necessário explorar o lugar em que se encontra trabalhadores e trabalhadoras do setor de serviços, a contar da compreensão dos conceitos de trabalho produtivo/improdutivo e da discussão sobre a possibilidade de geração de mais-valor no setor de serviços.

A discussão abordada por Marx a respeito das categorias “trabalho produtivo” e “trabalho improdutivo” (MARX, 2010) é retomada por Braverman (1981). A análise é desenvolvida a partir da forma social em que determinado trabalho é realizado, ou seja, entendida a partir das relações de produção. O trabalho produtivo é aquele que produz valor excedente para o capital e “improdutivo” aquele que não é trocado por capital. (BRAVERMAN, 1981).

A evolução da sociedade capitalista e, conseqüentemente, as alterações em toda forma social de trabalho, implica em um processo de complexa imbricação entre trabalho produtivo e improdutivo. Nesse sentido, há uma mudança entre o que é improdutivo para o que é produtivo e, de acordo com Braverman (1981, p. 349) isso significa:

³ Mais valor ou mais valia é um conceito desenvolvido por Karl Marx no Livro I de “O Capital” que pode ser explicado, em síntese, como a parte de trabalho excedente expropriado do trabalhador pelo capitalista e transformada em capital. A extração da mais valia pode se dar por meio do aumento das jornadas de trabalho (mais valia absoluta) ou intensificação da produtividade do trabalho (mais valia relativa).

[...] a transformação do emprego por conta própria em emprego capitalista, de simples produção de mercadoria em produção capitalista de mercadoria, de relações entre pessoas para relações entre coisas, de uma sociedade de produtores esparsos em uma sociedade de capitalismo empresarial.

Há um movimento no capital, amplamente aflorado com a reestruturação produtiva e a acumulação flexível (HARVEY, 2011) de imbricação entre o trabalho produtivo e improdutivo. Dentro desse panorama, o papel do setor de serviços passa a ser fundamental na acumulação de capital, ou seja, há a tendência de formas de extração de mais-valor nas esferas de produção não material; sobretudo no espaço aberto para esse trabalho na vigência do neoliberalismo. (ANTUNES, 2018).

A extração de mais-valor no setor de serviço encontra espaço, por meio do processo de terceirização, para a geração de mais-valor no âmbito do serviço público, resultado da intensa implementação de práticas empresariais em atividades típicas do Estado – como saúde, educação, assistência social. As atividades terceirizadas tendem a ocupar os espaços abertos em atividades meios - limpeza, segurança, alimentação – mas também em atividades fins, como em atividades de pesquisa, atendimento médico ou tarefas de apoio administrativo; esse conjunto de elementos passou a ser possível a partir da (des)construção de um cenário jurídico-normativo favorável à aplicação da lógica privada no interior do Estado.

A reorganização do serviço público brasileiro sob a égide do neoliberalismo e a nova gestão pública atinge fundamentalmente as instituições públicas de ensino superior. Uma das formas de manifestação desse avanço da lógica privatista nessas instituições advém do processo de terceirização. No final da década de 1990, amplia-se, consideravelmente, o número de atividades passíveis de terceirização no serviço público brasileiro, a partir da Lei 9.632/98, que dispõe sobre a extinção de diversos cargos da Administração Pública Federal, vinculadas a atividades-meio (atividades que não compõe a atividade principal da instituição, como atendimento, segurança, limpeza e manutenção).

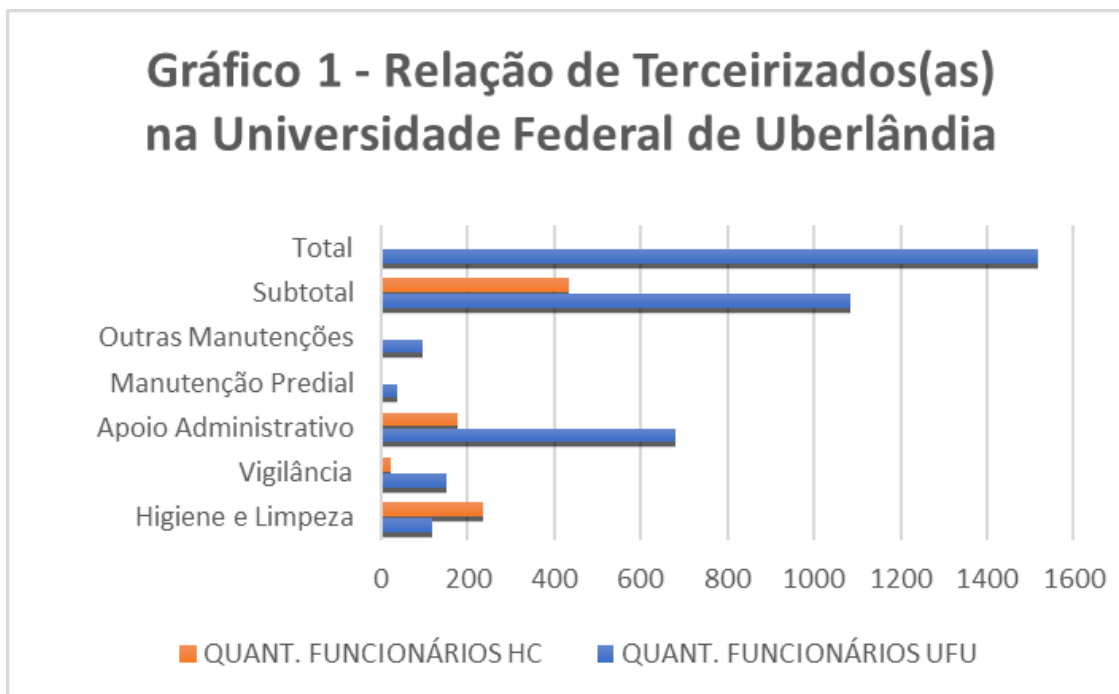
As décadas posteriores a aprovação da Lei 9.632/98 consolidam o processo de substituição de servidores públicos federais vinculados às atividades-meio das universidades públicas por funcionários contratados como prestadores de serviço, por meio das empresas terceirizadas e, em 2016, essa possibilidade se amplifica ainda mais após a aprovação da Lei 13.429/17, que estende a possibilidade de terceirização para as atividades-fim (atividades relacionadas a função principal das instituições).

Na esteira da lei aprovada, o então presidente Michael Temer aprova o decreto 9.507/2018, que inverte o posicionamento anterior, que estabelecia atividades que poderiam ser terceirizadas na administração pública, ao definir, de forma genérica, quais atividades não podem ser terceirizadas. Assim, abre-se

brecha para mais uma etapa de substituição de cargos com vínculos estáveis por contratos por meio de empresas terceirizadas. A partir dessa flexibilização, a existência de praticamente todos os cargos públicos vinculados a atividades administrativas das instituições federais de ensino fica ameaçada.

A UFU não escapa dessa tendência à subcontratação de atividades por meio de contratos terceirizados. A política é institucionalizada, inclusive, por meio de relatórios produzidos pela instituição. O Relatório de Gestão da UFU de 2018 afirma, no capítulo 6 “Demonstrações Contábeis”, no trecho que trata de obrigações contratuais a executar, que as contratações das Unidades Gestoras “concentram-se na natureza de serviço em virtude da política governamental, especialmente na terceirização de mão-de-obra relativas às áreas de suporte das atividades meio da Instituição” (UFU, 2018, p. 106).

Em relatório intitulado “Relação de Funcionários Terceirizados por Contrato – UFU e UFU/HC” fornecido pela Divisão de Contratos (DICONTE) da universidade, em 30 de abril de 2021, é possível identificar o perfil dos trabalhadores e trabalhadoras terceirizados(as) na UFU e no Hospital de Clínicas da Universidade Federal de Uberlândia (HC-UFU). Na data mencionada, a UFU apresentava 1516 funcionários(as) terceirizados nas seguintes atividades (todas vinculadas a prestação de serviços): limpeza, vigilância, apoio administrativo, manutenção predial e outras manutenções. As atividades de apoio administrativo concentram a maior parte desses funcionários.



Fonte: Divisão de Contratos da Universidade Federal de Uberlândia.

De acordo com o relatório - “Dados dos Técnicos Administrativos em Educação na UFU em 2020”, recebido da Universidade Federal de Uberlândia – Divisão de Contratos e Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, por meio de solicitação ao Serviço de Informação ao Cidadão (SIC) – número 23546.055382/2021-80, o quadro de servidores e servidoras estáveis no cargo de Técnico-Administrativo em Educação (TAE) na UFU no ano de 2020 é composto por 2.945 trabalhadores(as). A questão central a ser analisada na composição das servidoras e servidores técnico-administrativos da UFU e que, conseqüentemente, se aplica às instituições públicas de educação superior, é o potencial de transformação desses cargos, até então preenchidos via concurso público e consolidados sob o formato de Regime Jurídico Único – que garante uma série de direitos trabalhistas – por contratos formalizados por meio das terceirizações, caracterizados pela degradação das relações de trabalho e perda de direitos trabalhistas.

As atividades de “segurança” e “serviços de limpeza” na UFU exemplificam a bem-sucedida substituição dos(as) servidores(as) estáveis por trabalhadores advindos das empresas terceirizadas. Há, em 2020, apenas 49 servidores efetivos lotados nos cargos de “vigilante” e “porteiro”, enquanto em 2021 havia 172 trabalhadores terceirizados ocupando a mesma função. É bem provável que a substituição completa ocorra em menos de uma década, já que desde o início dos anos 2000 não há mais abertura de concurso para esses cargos na esfera federal. O mesmo pode ser observado nas atividades de limpeza. Havia 38 servidores(as) estáveis ocupando o cargo de “servente de limpeza” em 2020, enquanto temos, em 2021, 354 trabalhadores e trabalhadoras terceirizados(as) contratados para a realização dessas atividades. (PROGEP, 2020). A total ocupação desses cargos por trabalhadores e trabalhadoras sem vínculo estável também parece ser uma forte tendência.

A composição atual dos servidores(as) técnicos administrativos da UFU tem nos cargos de “assistente em administração” e “auxiliar em administração” a base do quadro de trabalhadores e trabalhadoras nas atividades de apoio administrativo. Esse grupo representa quase 25% da composição total dos servidores técnico-administrativos em educação da universidade – 725 servidores. Desses 725, 159 são “auxiliares administrativos” - cargo extinto pelo Decreto nº10.185/2018 – e 566 são “assistente em administração”. (PROGEP, 2020) Esse último cargo ainda não foi extinto, mas a flexibilização permitida pelo Decreto nº 9507/2018 cria as condições para que, em breve, essa atividade se enquadre como passível de terceirização.

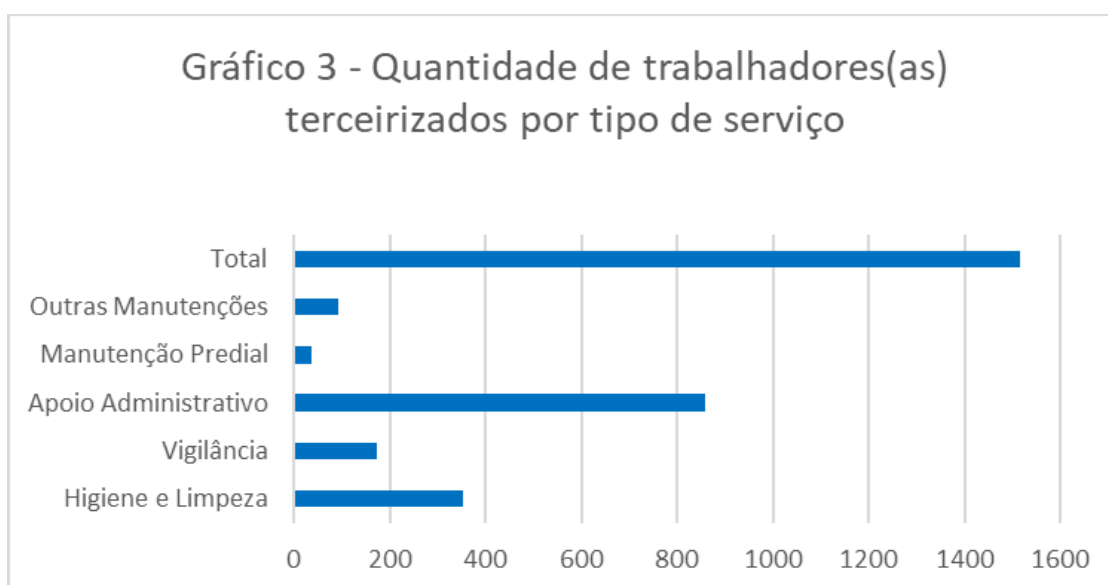
Gráfico 2 - Cargos de Apoio Administrativo (Assistente e auxiliar) na Universidade Federal de Uberlândia



Fonte: Pró-reitora de Gestão de Pessoas da Universidade Federal de Uberlândia (ano).

A tendência apresentada no parágrafo anterior torna-se ainda mais evidente quando observamos a quantidade de terceirizados contratados pela UFU para desempenhar as atividades de apoio administrativo. No ano de 2021, esse grupo representa mais da metade dos 1516 funcionários terceirizados da instituição, sendo formado por 858 trabalhadores (DCONT, 2021). Na teoria, esses trabalhadores estariam responsáveis por realizar atividades de recepção, atendimento e telefonia; mas acabam, na prática, realizando tarefas muito similares àquelas desenvolvidas por assistentes administrativos com vínculo estatutário. Nota-se, também, que o número desses trabalhadores já é superior ao de assistentes/auxiliares administrativos regidos pelo vínculo estável.

Gráfico 3 - Quantidade de trabalhadores(as) terceirizados por tipo de serviço



Fonte: Divisão de Contratos da Universidade Federal de Uberlândia.

O impacto do avanço da terceirização na dinâmica interna da Universidade é devastador. São vários os elementos que podem ser pontuados. O primeiro deles é vinculado ao plano subjetivo, dada a invisibilidade do trabalhador terceirizado na comunidade acadêmica. Esse empregado não se sente (e não é percebido) como parte dessa comunidade, primeiro, por não manter um vínculo jurídico direto com a instituição, segundo por se deparar com uma cultura que isola esse grupo; não há, por exemplo, participação de funcionários e funcionárias terceirizados nos conselhos de decisão da universidade, há poucas situações em que esses trabalhadores são inseridos em projetos da comunidade.

Outro ponto importante a ser considerado é a clivagem construída entre esses trabalhadores; tanto em relação aos servidores técnicos-administrativos geridos por vínculo estatutário, quanto entre os grupos de trabalhadores terceirizados. A UFU possui hoje mais de 30 contratos com empresas prestadoras de serviços, sendo mais de 20 empresas diferentes (DCONT, 2021). São funcionários respondendo a hierarquias diferentes, recebendo salários diferentes, usando uniforme distintos e, muitas vezes realizando as mesmas funções. Essa fragmentação tem como consequência a dificuldade desses trabalhadores criarem uma identidade coletiva e, em decorrência disso, construírem movimentos de organização/reivindicação coletiva.

Segundo Antunes (2018, p.183) “a terceirização é o fio condutor da precarização do trabalho no Brasil”. Os trabalhadores terceirizados da UFU não fogem dessa realidade. Além dos elementos subjetivos citados nos parágrafos anteriores, ainda há aqueles que caracterizam a maioria dos contratos terceirizados e que evidenciam essa precarização e a gritante diferença entre as condições de trabalho desses empregados e os servidores estáveis regidos pelo Regime Jurídico Único: jornadas de trabalho mais extensas, instabilidade do emprego, maior rotatividade no trabalho, temporariedade do contrato de trabalho (há contratos que têm duração máxima de 2 anos), dificuldade de acesso aos treinamentos ofertados pela instituição, acesso limitado às instalações do ambiente laboral, como cozinha e banheiros, entre outros.

Além disso, a terceirização prejudica o potencial de construção coletiva de trabalhadores a partir, sobretudo, de dois movimentos: o primeiro deles é a já mencionada fragmentação dos trabalhadores, que individualiza e cria concorrência entre aqueles que trabalham, muitas vezes, em um mesmo local de trabalho. O segundo movimento relaciona-se com a dificuldade de identificação sindical. Segundo Antunes e Druck (2014), a terceirização cria um “apartheid” na possibilidade de ação coletiva e sindical uma vez que diferentes setores terceirizados, muitas vezes em uma mesma empresa - vigilância, alimentação, limpeza, manutenção - reúne trabalhadores e trabalhadoras enquadrados em diferentes sindicatos. Há uma pulverização dos sindicatos.

O avanço do processo da “privatização por dentro” nas instituições de ensino superior no Brasil faz parte de um projeto maior de reforma empresarial da educação, que vem ascendendo a passos largos desde meados da década de 1990. E conforme demonstrados nos parágrafos anteriores na análise do caso da Universidade Federal de Uberlândia, uma das facetas desse projeto é a substituição de servidores e servidoras estáveis por trabalhadoras e trabalhadores terceirizados. Esse acontecimento justifica a necessidade de um debate aprofundado sobre o tema e, a partir disso, a busca pelo resgate do diálogo entre a classe trabalhadora e a contribuição para a construção da resistência coletiva de forma sistematizada em defesa da universidade pública, autônoma e democrática.

Considerações Finais

A ampliação da terceirização na nova modelagem flexível do capital é fundamental para o processo de intensificação da produção de mais-valor e, como demonstrado no decorrer do trabalho, amplia-se esse processo no setor de serviços. Dentro desse contexto, o serviço público tem sido espaço fundamental para absorção do avanço das empresas terceirizadas. Há um projeto estruturado e bem-sucedido de substituição de trabalhadores e trabalhadoras estáveis, ou seja, aqueles regidos por Regime Jurídico Único, por trabalhadores e trabalhadoras contratados por meio de empresas terceirizadas em todo o serviço público. As consequências desse processo são profundas, perpassando pela precarização das condições de trabalho até a deterioração intencional da qualidade da prestação do serviço público.

Diante do exposto é fundamental o avanço da construção coletiva de todo o conjunto de trabalhadoras e trabalhadores que constroem o cotidiano da UFU em direção à superação da segregação formal de direitos sociais que hoje assola o ambiente laboral das universidades públicas brasileiras, contra a destruição da universidade pública-estatal e em busca da retomada de uma Universidade Pública democrática, autônoma, inclusiva e socialmente referenciada.

Referências

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2.ed. São Paulo: Boitempo. 2009

ANTUNES, R. **O Privilégio da Servidão**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. **Decreto 10.185, de 20 de dezembro de 2019**. Extingue cargos efetivos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os

cargos que especifica. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10185.html.

Acesso em 28 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto 9.507, de 21 de setembro de 2018**. Dispõe sobre a execução indireta, mediante contratação, de serviços da administração pública federal direta, autárquica e fundacional e das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9507.htm.

Acesso em 20 jun.2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 15 dez. 2016.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: Acesso em 8 ago.2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019**. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm Acesso em: 28 mai.2022.

BRASIL. **Lei 9632, de 7 de maio de 1998**. Dispõe sobre a extinção de cargos no âmbito da Administração Pública Federal dieta, autárquica e fundacional, e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9632.htm. Acesso em 8 ago.2021.

BRASIL. **Lei 13.429, de 31 de março de 2017**. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13429-31-marco-2017-784561-norma-pl.html>. Acesso em 20 jun.2021.

BRASIL. **Lei 13.467, de 13 de junho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em 20 jun.2021.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro. Zahar. 1981

DIVISÃO DE CONTRATOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (DCONT). **Relação de funcionários terceirizados por contrato 2021**. Disponível em: <https://ufu.br/aceso-informacao/sic>. Acesso em 20 de jan. 2022.

DRUCK, M. G.; ANTUNES, R. A epidemia da terceirização. In: ANTUNES, R. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014. v. III.

FREITAS, L.C. Três Teses sobre as Reformas Empresariais da Educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160502>

HARVEY, D. **O Enigma do Capital**. São Paulo: Boitempo. 2011.

HILL, D. O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. **Currículo Sem Fronteiras** (online). 2003. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/hill.pdf>. Acesso em 20 de jun. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2019**: Notas Estatísticas. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 28/05/2022.

LEHER, Roberto. **Autoritarismo contra a universidade**: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

MARX, K. **O Capital**. Livro 1. São Paulo: Boitempo. 2010.

NETO, Luiz Bezerra; SANTOS, Flávio Reis dos. Agosto de 2016: a verdadeira face do golpe de Estado no Brasil. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. **A Crise da Democracia Brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-38, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em 20 de jun. 2021.

PREVITALI, F. S. ; FAGIANI, C. C. Estado de Bem-Estar Social, Neoliberalismo e Estado Gestor: aproximações globais. In: LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. (Orgs). **A Crise da Democracia Brasileira**. Uberlândia: Ed. Navegando. p. 79-98. 2017. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com>. Acesso em 20 de jun. 2021.

SILVA JÚNIOR, J. R; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil: Reforma do Estado e mudança na produção**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

PRÓ-REITORIA DE GESTÃO DE PESSOAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (PROGEP). **Dados – Técnicos Administrativos em Educação na UFU- 2020**. Disponível em: <https://ufu.br/aceso-informacao/sic>. Acesso em 20 de jan. 2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Relatório de Gestão 2018**. Disponível em: <http://www.proplad.ufu.br/central-de-conteudos/documentos/2019/05/prestacao-de-contas-2018>. Acesso em 20 de jun. 2021.

A CLASSE-IDOSA-QUE-VIVE-DO-TRABALHO EM TEMPOS DE PANDEMIA: reflexões sobre trabalho e educação sob a ótica do capital*¹

*Laila Maria Medeiros Tavares
Fabiane Santana Previtali*

Introdução

1. A classe-idosa-que-vive-do-trabalho no Brasil

A aposentadoria é um momento almejado por qualquer trabalhador e trabalhadora, que vislumbra nessa fase a oportunidade de envelhecer com tranquilidade, de desfrutar de um período de descanso e lazer, ou ainda, de realizar desejos e sonhos adiados pela necessidade de se dedicar uma vida inteira ao trabalho. Mas esse propósito não parece se aplicar à realidade do nosso país, quando se realiza uma análise minuciosa dos dados.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)², existem, no Brasil, 34 milhões de pessoas idosas³, o que corresponde a 16,2% da população brasileira. No final de 2019, 22,9% da população com 60 anos ou mais de idade continuava trabalhando, representando 8,2% dos ocupados. Os dados mostram, ainda, que parte dos idosos colabora com o sustento dos lares onde vivem com outras pessoas. De acordo com o levantamento, 24,9% dos domicílios no Brasil têm pessoas de 60 anos ou mais que contribuem com mais de 50% da renda domiciliar, com aposentadorias, pensões, rendimento do trabalho ou de outro tipo. Isso significa que 24,9% dos domicílios teriam mais de 50% da renda afetada pela ausência dos familiares mais velhos.

*DOI – 10.29388/978-65-81417-67-3-0-f.87-96

¹ Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para aprovação na disciplina Tópicos Especiais em Trabalho, Sociedade e Educação II: reestruturação produtiva e educação, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Fabiane Previtali.

² Dados do 4º trimestre de 2019. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2020/boletimEspecial01.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2021.

³ “Observa-se discrepâncias acerca da idade cronológica estabelecida para designar os indivíduos pertencentes à terceira idade. Isso ocorre devido ao abismo que separa os países desenvolvidos dos subdesenvolvidos, no tocante às condições econômicas e sociais que incidem diretamente nas condições materiais de existência da classe idosa. Tanto a ONU quanto o Estatuto do Idoso (Lei n^o 10.741 de 1º de outubro de 2003) estipulam a idade cronológica de 60 anos para situar a população idosa. Nos países desenvolvidos, determina-se como marco da velhice os 65 anos de idade.” (TAVARES, 2018, P. 15).

Ainda de acordo com a pesquisa, cerca de 7,9% dessas pessoas trabalham em espaços nos quais há mais exposição, como via ou área pública ou ainda em veículos automotores - proporção maior do que a verificada entre aquelas com menos de 60 anos (6,2%).

Não se pode perder de vista que, no período analisado, a humanidade encontrava-se (e segue) assolada por uma pandemia mundial de COVID-19, uma doença infecto contagiosa e letal que já ceifou a vida de milhões de pessoas e cujas estratégias de proteção - até que a população seja efetivamente imunizada por meio da vacinação em massa - consistem, ainda, no isolamento social e na adoção das medidas de biossegurança amplamente divulgadas (uso de máscaras, distanciamento social, higienização das mãos com água e sabão ou uso de álcool em gel).

Com base nas informações supracitadas, discorrer-se-á neste artigo, sob a ótica do modo de produção capitalista e, mais especificamente, da reestruturação produtiva do capital, algumas análises factuais sobre a relação entre trabalho, educação e a classe-idosa-que-vive-do-trabalho, a partir da bibliografia pertinente.

2. Discussão e análise

2.1 Impactos da reestruturação produtiva para a classe-idosa-que-vive-do-trabalho

Retomando os dados apresentados, constatou-se que, no final de 2019, 22,9% da população com 60 anos ou mais de idade continuava trabalhando, representando 8,2% dos ocupados. Os dados mostraram, ainda, que 24,9% dos domicílios no Brasil têm pessoas de 60 anos contribuindo com mais de 50% da renda domiciliar, com aposentadorias, pensões, rendimento do trabalho ou de outro tipo, o que indica que 24,9% dos domicílios teriam mais de 50% da renda afetada pela ausência dos familiares mais velhos. Ainda de acordo com a pesquisa, cerca de 7,9% dessas pessoas trabalhavam em espaços nos quais há mais exposição, como via ou área pública ou ainda em veículos automotores - proporção maior do que a verificada entre aquelas com menos de 60 anos (6,2%).

Tais elementos dão indícios de alinhamento às premissas neoliberais, que se fortaleceram nos anos 1970, a partir da reestruturação produtiva que se fez necessária devido à então crise estrutural do capital. O advento das novas tecnologias da informação e comunicação (TICs), articulado ao desmonte do Estado de Bem Estar Social e à inserção dos princípios toyotistas, culminaram em um modelo mais agressivo de exploração socioeconômica que coincidiu com esfacelamento das políticas de proteção social, estabelecendo um cenário demarcado, no mundo do trabalho, por fenômenos expressos na precarização, superexploração, terceirização, intermitência, informalidade, flexibilização, desregulamentação e instabilidade.

Um dos impactos do emprego das TICs no cenário laboral foi a ampliação do trabalho morto sobre o trabalho vivo, promovendo o crescimento do exército industrial de reserva e gerando um excedente de trabalhadores, condição *sine qua non* para a acumulação de capital. O raciocínio marxiano trazido por Braverman (1981) permite uma compreensão objetiva desse mecanismo:

Mas, se uma população trabalhadora excedente é produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza no sistema capitalista, ela se torna por sua vez a alavanca da acumulação capitalista, e mesmo condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se fosse criado e mantido por ele. Ela proporciona o material humano a serviço das necessidades variáveis de expansão do capital e sempre pronto para ser explorado, independentemente dos limites dos verdadeiros incrementos da população. [...] Grandes massas humanas têm de estar disponíveis para serem lançadas nos pontos decisivos sem prejudicar a escala de produção nos outros ramos. A superpopulação fornece-as. [...] Toda a forma do movimento da indústria moderna nasce, portanto, da transformação constante de uma parte da população trabalhadora em desempregados ou parcialmente empregados. (MARX *apud* BRAVERMAN, 1981, P. 324).

Como resultado catastrófico dessa conjuntura, 4,8 milhões de brasileiros constituem o número de desempregados no 1º trimestre de 2021, o que corresponde a 14,7% de pessoas à procura de trabalho, além de 6 milhões de desalentados (desistiram de buscar trabalho)⁴.

A necessidade de sobrevivência em meio a um cenário tão desolador, agravado pelos impactos econômicos decorrentes da pandemia mundial de COVID-19, não deu outra alternativa à classe-idosa-que-vive-do-trabalho e que colabora efetivamente com o sustento dos lares onde vivem com outras pessoas: a sujeição aos mais variados tipos de trabalho informal, precarizado, intermitente e desregulamentado, que não requerem níveis de qualificação muito elevados e que, ao mesmo tempo, colocam-na em uma situação de extrema vulnerabilidade quanto à possibilidade de infecção pelo coronavírus, devido à exposição em vias ou áreas públicas ou, ainda, como motoristas de aplicativos.

2.2. Os idosos contemporâneos e a herança da cultura fordista

Se, por um lado, a introdução do modelo toyotista de produção à luz da reestruturação produtiva vislumbra a formação multifuncional de trabalhadores agora inseridos em um contexto digital, bem como a apropriação também dos seus

⁴ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Desemprego. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 26 jun. 2021.

conhecimentos intelectuais e da sua subjetividade, sob falsos discursos de empreendedorismo, flexibilidade, colaboração e inovação, não se pode esquecer que os idosos contemporâneos são herdeiros de uma cultura fordista. Isso significa que esses indivíduos foram moldados por um ideário de educação alinhado à era fordista de produção - marcada pela introdução da maquinaria e apoiada na divisão do trabalho em tarefas manuais e intelectuais, ficando estas a cargo da classe dominante e aquelas atribuídas à classe dominada. A partir da decomposição do processo produtivo em tarefas simples, estabelecia-se um ritmo mecânico regular e ininterrupto ao qual o trabalhador, como apêndice da máquina, tinha que se subordinar, incorporando em seu mecanismo a regulação do tempo, dos movimentos e da intensidade (ENGUIA, 1989, p. 16-17).

Nesse contexto, a educação foi ajustada às novas necessidades do mundo industrial, e as escolas passaram a ser utilizadas como instrumento para moldar trabalhadores submissos, obedientes e disciplinados, sendo sua formação não mais voltada somente para a educação religiosa e para o doutrinamento ideológico, mas também para a disciplina material, para a organização da experiência escolar de forma que gerasse nos jovens os hábitos, as formas de comportamento, as disposições e os traços de caráter mais adequados para a indústria (ENGUIA, 1989, p. 114).

A herança da cultura fordista pela classe-idosa-que-vive-do-trabalho implica na ausência de uma formação educacional voltada para o domínio das TICs, ainda que comprometida com os interesses do capital. Trazendo para o contexto da atual pandemia mundial, isso pressupõe a não qualificação para trabalhos que requerem conhecimentos tecnológicos específicos e que podem ser realizados no chamado formato *home office*. Não se trata, aqui, de uma discussão acerca da superexploração e de todas as questões decorrentes dessa modalidade de trabalho, mas sim, minimamente, da possibilidade de se manter trabalhando em isolamento social, tendo em vista que o contato com outras pessoas se tornou uma real ameaça à vida e à saúde.

2.3. Toyotismo e fordismo: as (novas e velhas) formas de alienação e estranhamento

Antunes (2009, p. 188-189) explica que o advento do modelo toyotista na reestruturação produtiva, que traz como algumas de suas premissas a produção flexibilizada e o envolvimento manipulatório dos trabalhadores, delineia uma nova forma de alienação e estranhamento que se diferencia do despotismo fordista, levando a uma interiorização ainda mais profunda do ideário do capital, avançando no processo de expropriação do *savoir-faire* do trabalho.

Vale retomar, aqui, algumas passagens marxianas que analisam como se dá o processo de alienação do trabalhador. Para isso, faz-se necessário, primeiramente-

te, compreender o trabalho enquanto categoria fundante do ser social e como ele se constitui num instrumento central de exploração econômica.

O trabalho é uma atividade essencialmente humana: enquanto os outros animais se adaptam à natureza, o homem precisa adaptar a natureza a si, ou seja, precisa transformá-la para satisfazer suas necessidades e garantir sua existência. Nesse processo de transformação da natureza, o homem é, também, por ela transformado; ao mesmo tempo em que produz suas condições materiais de existência, produz-se, ou melhor, forma-se enquanto homem. Trabalho e educação são, portanto, processos intrínsecos, já que o ato produtivo coincide com o próprio ato educativo.

Saviani (2007, p. 154) traduz brilhantemente esse movimento, ao elucidar que:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, P. 154).

Nessa perspectiva de trabalho, direcionado a produzir valores de uso - ou seja, bens que satisfaziam essencialmente as necessidades humanas, fossem elas do estômago ou da fantasia (MARX, 1996, p. 165) - os homens detinham não só a propriedade dos meios de produção como também o conhecimento sobre a totalidade do processo produtivo.

O advento do capitalismo promoveu profundas transformações na essência do trabalho. Ao expropriar os homens do seu principal meio de produção - a terra - promoveu a divisão da sociedade em duas classes antagônicas: a classe dominante, que passou a ser proprietária dos meios de produção e a classe dominada que, não lhe restando senão, como única propriedade, a força de trabalho, precisa agora vendê-la para garantir sua subsistência.

Esse modo de produção engendra novas relações sociais, que irão se estruturar a partir da geração e acumulação de valor excedente e sua apropriação pela classe dominante, por meio da exploração da força de trabalho da classe dominada.

Tal conjuntura reconfigura a essência do trabalho, cujo objetivo passa a ser não a auto-produção humana e, sim, a produção de mais valor. Expropriados dos meios de produção e do domínio do processo produtivo em sua totalidade, os trabalhadores perdem de vista o verdadeiro sentido do trabalho, não mais reconhecendo-o como parte de sua própria natureza. Encontram-se subjugados a

uma nova situação - a alienação - que se estabelece em dois aspectos. O primeiro refere-se à relação imediata do trabalhador com os seus produtos, que se lhe defronta como um ser estranho, como um poder independente do produtor. Se o produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, é a sua objetivação, a efetivação do trabalho é, portanto, sua objetivação. Porém, essa efetivação do trabalho constitui a desefetivação do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento, como alienação (MARX, 2004, P. 80).

O segundo aspecto diz respeito ao ato da produção, à própria atividade produtiva. Marx (2004) explica que essa alienação consiste em:

Primeiro que o trabalho é externo ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não se desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua physis e arruina o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é portanto voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste. O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de auto-sacrifício, de mortificação. Finalmente, a externalidade do trabalho aparece para o trabalhador como se [o trabalho] não fosse seu próprio, mas de um outro, como se [o trabalho] não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro. [...] assim também a atividade do trabalhador não é a sua auto-atividade. Ela pertence a outro, é a perda de si mesmo (MARX, 2004, p. 82-83).

Se na era taylorista-fordista de produção, o processo de alienação e estranhamento se davam nos moldes apresentados por Marx, restringindo-se à expropriação do trabalho em si, no toyotismo constata-se uma ampliação dessa expropriação também para a dimensão intelectual do trabalho. Isso significa dizer, nas palavras de Antunes (2018), que:

[...] ao contrário do taylorismo-fordismo, que cultuava um certo desprezo ao saber operário, a pragmática toyotista utiliza-se dele, do intelecto do trabalho, para agregar e/ou potencializar mais valor à produção, seja ela prevalentemente material ou imaterial. [...] A empresa da flexibilidade liofilizada acabou por engendrar novos e mais complexificados mecanismos de interiorização, de personificação do trabalho, sob o “envolvimento incitado” do capital, incentivando o exercício de uma subjetividade marcada

pela inautenticidade, isto é, aquela que ocorre quando o estímulo para o exercício da subjetividade do trabalho é sempre conformado pelos interesses das empresas, não comportando nenhum traço que confronte com o ideário do lucro e do aumento da produtividade. Trata-se de um exercício de subjetivismo antioletivo, antissindical e intensamente empresarial. [...] O estranhamento torna-se, então, menos despótico em aparência, mas intensamente mais interiorizado (ANTUNES, 2018, P. 105-106).

Portanto, se a classe-idosa-que-vive-do-trabalho é herdeira da cultura taylorista-fordista, é possível inferir que o modo de alienação e estranhamento ao qual está submetida é menos interiorizado, quando comparado aos trabalhadores oriundos da era toyotista.

3. Conclusão

A partir das análises empreendidas, verifica-se que a população idosa precisa se manter ativa no mundo do trabalho, mesmo após a aposentadoria, já que contribui efetivamente com a renda e com o sustento familiar. Como é herdeira da cultura taylorista-fordista, carrega uma formação educacional ainda ajustada às necessidades daquele mundo industrial, tornando-a inapta para a prática de trabalhos que exigem um nível de qualificação mais elevado para lidar com as TICs. Trazendo para o atual contexto da pandemia mundial que assola a humanidade, isso implica, direta e minimamente, na impossibilidade do trabalho *on-line*, que uma vez realizado no formato *home office*, pouparia esses idosos ao menos da exposição a vias e espaços públicos e, portanto, do contato social, que se tornou uma ameaça real à saúde e à vida, devido ao alto poder de contágio da COVID-19.

Em consonância com as premissas neoliberais, que se fortaleceram a partir do processo de reestruturação produtiva, os idosos contemporâneos, que experimentaram certa seguridade, regulamentação e proteção social como heranças do Estado de Bem Estar Social e das lutas sociais, encontram-se inseridos num novo cenário laboral, dominado pelas TICs, que exige, portanto, um nível de qualificação incompatível com a formação educacional oriunda do taylorismo-fordismo.

Além disso, a ampliação do trabalho morto sobre o trabalho vivo, a partir da contínua inserção do maquinário-informacional-digital no mundo do trabalho, provoca uma exclusão massiva de trabalhadores, gerando um excedente que irá compor o chamado exército industrial de reserva, consolidando um dos mais perversos mecanismos de acumulação do capital. A respeito disso, cabe resgatar as colocações de Antunes (2009), ao explicar que:

O mundo do trabalho dos países centrais, com repercussões também no interior dos países de industrialização intermediária, tem presenciado um processo crescente de exclusão [...] dos trabalhadores considerados “velhos” pelo capital: [...] aqueles com cerca de 40 anos ou mais, uma vez excluídos do trabalho dificilmente conseguem se requalificar para o reingresso. Ampliam os contingentes do chamado trabalho informal, além de aumentar ainda mais os bolsões do exército industrial de reserva. [...] O mundo do trabalho capitalista moderno hostiliza diretamente esses trabalhadores, em geral herdeiros de uma “cultura fordista”, de uma especialização que, por sua unilateralidade, contrasta com o operário polivalente e multifuncional (muitas vezes no sentido ideológico do termo) requerido pela era toyotista (ANTUNES, 2009, P. 112).

Considerados “velhos” para o capital e sem a qualificação requerida pela era toyotista, uma vez desempregados, esses trabalhadores não conseguem mais voltar para o mercado de trabalho, sendo obrigados a realizar trabalhos informais, trabalhos parciais, *part time*, para tentar garantir sua sobrevivência e a de sua família (ANTUNES, 2009, p. 201).

Diante do que foi exposto, conclui-se que a conjuntura acima apresentada constitui a explicação mais plausível para essa triste marca: 72% dos óbitos causados pela pandemia no Brasil são de pessoas com 60 anos ou mais de idade, de acordo com o Ministério da Saúde⁵. A classe-idosa-que-vive-do-trabalho encontra-se, lamentavelmente, abandonada à própria sorte, sem nenhum tipo de proteção social e sem a possibilidade de vislumbrar uma aposentadoria e velhice dignas, mesmo depois de uma vida inteira dedicada ao trabalho.

Referências:

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar. 1981.

DIEESE. **Quem são os idosos brasileiros**. In: Boletim Especial DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Número 01. 30 de

⁵ DIEESE. Quem são os idosos brasileiros. In: Boletim Especial DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Número 01. 30 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2020/boletimEspecial01.html>. Acesso em: 04 jun. 2021

abril de 2020. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2020/boletimEspecial01.html>. Acesso em: 04 jun. 2021.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desemprego**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 26 jun. 2021.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da Economia Política. Volume 1. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. *In*: Revista Brasileira de Educação. v. 12. n. 34. p. 152-180. jan./ abr. 2007.

TAVARES, Laila Maria Medeiros. **Teatro e Formação Humana na Velhice**. Dissertação de Mestrado. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/23152/3/TeatroFormac%cc%a7a%cc%83oHumana.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2021.

QUALIFICAÇÃO, UM CONCEITO EM MUDANÇA: o que pensa Braverman?*

Ana Paula de Castro Sousa
Fabiane Santana Previtali

Introdução

Por que pensar em qualificação? Vive-se hoje um avanço técnico-científico sem precedentes, avanço propiciado pelo atual estágio do capitalismo e por ele apropriado de modo a conduzir e moldar as estruturas econômico-sociais e suas relações.

Num mundo do trabalho profundamente afetado por tais mudanças, o desemprego com precarização das relações trabalhistas surge como nota constante, a necessidade de qualificação com vistas à empregabilidade.

Sem dúvida, não há um consenso sobre o tema, ou seja, como defini-lo, como operacionalizá-lo a fim de atender as aspirações do trabalhador(a) e às necessidades da produção, quais as suas consequências.

A qualificação, tal como concebida neste contexto, geraria um avanço no conhecimento científico das, ou da atividade que o trabalhador desempenha, ou, a divisão de trabalho que a tecnologia presente engendra levaria a uma desqualificação?

Braverman, em seu livro *Trabalho e Capital Monopolista* – a degradação do trabalho no século XX, no capítulo 20 – Nota final sobre qualificação, elabora sua tese sobre qualificação e desqualificação do trabalhador, a partir do estudo da mecanização da indústria, elaborado para o Departamento Nacional de Pesquisa Econômica dos EUA, na década de 30 do século passado.

O autor antecipa a questão da qualificação considerando-a como um dos resultados da divisão do trabalho, porém, o propósito aqui é, apenas o conteúdo do citado no capítulo 20.

De acordo com Harry Jerome “Quanto ao efeito na qualificação por mais mecanização no futuro... há considerável razão para acreditar que o efeito de mais mudanças será o de aumentar a média de qualificação exigida.” (1934, p.402, apud BRAVERMAN, 1974, p.359), conforme citado por Braverman para mostrar a qualificação como necessidade premente no mundo mecanizado, parece uma ideia universalmente aceita, porém o que se pode perceber, é que a argumentação elaborada por Braverman entra em choque com a afirmação acima.

* DOI – 10.29388/978-65-81417-67-3-0-f.87-96

Os conceitos de “qualificação”, “instrução” e “educação” são em si mesmos bastante vagos, e uma rigorosa investigação dos argumentos empregados para amparar essas teses de “superiorização” é ainda embaraçada pelo fato de que eles nunca foram objeto de uma apresentação coerente e sistemática (BRAVERMAN, 1974, p. 359).

Na forma em que se exprime Jerome o problema gira em torno de “qualificação média” já que com o desenvolvimento da tecnologia e aplicação a ela das ciências fundamentais os processos de trabalho acabaram por incorporar uma porção maior de conhecimentos científicos evidentemente, agora o “conteúdo médio” científico e técnico e qualificado é maior na atualidade que no passado.

A questão colocada por Braverman diz respeito a, se o conteúdo científico do trabalho tende para a mediana ou para a polarização. Se for a polarização, afirmar que a qualificação média aumentou, não se confirma. Em sua visão a massa dos trabalhadores nada ganha com o declínio do seu comando sobre o processo de trabalho compensado pelo crescente comando efetuado por engenheiros e gerentes.

Cai a qualificação à medida que tais trabalhadores perdem o ofício e as capacitações tradicionais sem ganhar outras que compensem a perda. Quanto mais a ciência é incorporada ao processo de trabalho, tanto menos o trabalhador entende o processo, menor é o controle e compreensão da máquina (desqualificação). “Quanto mais o trabalhador precisa de saber à fim de continuar sendo um ser humano no trabalho, menos ele ou ela conhece. Este é o abismo que a noção de “qualificação média” oculta”. (BRAVERMAN, 1974, p. 360)

Tomando a tese da “superiorização” que aponta para a proliferação de especialidades “instruídas” e “educadas” admite com outros pensadores que nenhum estudo chega a conclusão oposta, porém isto não significa que crescente parcela da população trabalhadora assuma ocupações técnicas especializadas que exijam uma verdadeira qualificação. É preciso, porém perceber que a multiplicação de qualidades técnicas “é condição para destituição dos trabalhadores do reino das ciências, do conhecimento e da qualificação” (BRAVERMAN, 1974, p. 360).

No decorrer de sua análise, Braverman questiona a tese da “superiorização”, aponta duas correntes dominantes nos EUA às quais poderiam iluminar a questão colocada anteriormente: primeira, alternância de alguns grupos ocupacionais para outros e a segunda, extensão do período médio de instrução.

A discussão destas questões visa “estabelecer um quadro realista das tendências históricas da qualificação” e questionar o “modo pelo qual a ciência social convencional aceita aparências cuidadosamente sob medida como sucedâneos da realidade”. (BRAVERMAN, 1974, p. 361).

Relativamente à primeira questão Braverman observa que a classificação de trabalhadores efetuada pelo Censo Norte Americano no início do século não condiz com a qualificação deles.

As primeiras classificações ocupacionais sócio-econômicas empregadas nos EUA, de William C. Hunt, censo de 1897 que grupou todos os trabalhadores remunerados em categorias: proprietários, empregados em escritório, trabalhadores qualificados e trabalhadores em geral.

Não se apresenta aqui, a categoria operários e artífices que foram inclusos nos qualificados dependendo de satisfazerem a capacidade necessária ao ofício. Na década de 1930, esta classificação é revista pelo Dr. Alba Edwards, funcionário do Departamento do Censo pelo qual o grupo dos trabalhadores em geral foi dividido em dois, ou seja, os que dirigiam e operavam máquinas – operários e os trabalhadores em geral - os não agrícolas, os que não eram nem artífices nem operadores de máquinas.

Tal classificação pretendeu corresponder tanto na terminologia oficial, como no falar comum, com os níveis de qualificação correntes – artífices continuariam como os qualificados e, os não qualificados, simplesmente trabalhadores. Os operários seriam agora semiquualificados. Braverman argumenta que a criação dos semiquualificados produzia uma “superiorização” maciça das qualificações com um simples golpe de pena.

Ao fazer a conexão com a maquinaria – tais como vigiar ou observar a máquina, alimentar a máquina, operar a máquina – um critério de qualificação, garantia que com a crescente mecanização da indústria a categoria dos “não qualificados” registraria um declínio abrupto, enquanto a dos “semiquualificados” exibiria uma elevação igualmente surpreendente. (BRAVERMAN, 1974, p. 363).

Este processo estatístico usado recorrentemente não faz referência a distribuição das classificações.

No censo de 1950 introduziu-se uma nova categoria, a dos trabalhadores não domésticos, composta de aproximadamente de $\frac{1}{4}$ dos classificados como semiquualificados. Com a rotinização mecânica, não se tem razão, segundo Braverman, para classificar este operário, acima de outros grupos, por exemplo, os de ajudantes de artífices.

O Manual de Ocupações do Departamento de Trabalho dos EUA afirma:

Os trabalhadores semiquualificados recebem apenas ligeiro preparo no trabalho. Em geral se determina exatamente o que fazer e como fazê-lo, e seu trabalho é supervisionado de perto. Eles freqüentemente repetem os mesmos movimentos e as mesmas funções durante toda a jornada de trabalho.

Trabalhadores semiquualificados não precisam de investir muitos anos no aprendizado de suas funções. As funções mais simples, rotineiras e repetitivas podem ser aprendidas num dia e dominadas em poucas semanas. Mesmo aquelas funções que requerem um grau mais elevado de qualificação, como a de motorista de caminhão, podem ser aprendidas em poucos meses. Ao mesmo tempo, a adaptabilidade – a capacidade de aprender novas funções rapidamente, inclusive operar novas máquinas – é uma importan-

te qualificação para os trabalhadores semiqualeificados. (BRAVERMAN, 1974, p. 365)

Considera que a distância entre qualificado e não qualificado seria de anos de preparo, enquanto a criação de semiqualeificados em comparação com o não qualificado é feita entre 2 e 12 semanas.

“A criação imaginária de categorias mais elevadas de qualificação por práticas nomenclaturais não termina com a transformação da maioria do trabalho urbano em trabalho “semiqualeificado”. (BRAVERMAN, 1974, p. 366). Deve-se levar em conta o declínio do número de trabalhadores agrícolas que eram de 17,7 por cento no Censo de 1900 e em 1970, apenas 1,7%. Para uma linha de sociólogos, isto representa notável ascensão das massas de trabalhadores a níveis superiores já vista por eles como qualificação acima do trabalho agrícola.

No censo de 1950, outra modificação pela introdução da nova categoria de trabalhadores em “serviços” não domésticos. De novo, essa reclassificação reduziu drasticamente os principais grupos ocupacionais, “em geral agora incluídos nas categorias chamadas “engravatadas”. (BRAVERMAN, 1974, p. 368). A nova categoria era composta de aproximadamente $\frac{1}{4}$ dos anteriormente classificados como “semiqualeificados” e $\frac{3}{4}$ dos anteriormente “não qualificados”. Na visão de cientistas sociais, os trabalhadores em serviço estariam então, vários pontos acima dos trabalhadores em geral e acima dos operários, o que produziu considerável elevação do número de qualificados.

A elevação ilusória das qualificações apresentadas pelas estatísticas traz uma reação reflexa da parte de cientistas sociais e políticos que atribuem maior “qualificação, preparo, prestígio e posição de classe, a todo o trabalho de escritório em contraposição ao manual – engravatados acima dos que usam macacão. Não há respaldo científico que embasa a afirmação de que isto seja progresso na qualificação.

A segunda tendência que aponta para a teoria da “superiorização” diz respeito ao período médio de instrução. Braverman constata um significativo aumento no período de escolarização, aumento que, em épocas de crise, visa diminuir o desemprego.

A escolarização da classe trabalhadora aumentou de 10,6% em 1948 para 12,4% em fins da década de 1960, tendência que vinha do século anterior. Justifica-se este crescimento pelo reconhecimento desta escolarização como necessidade de uma sociedade em processo de urbanização, para o consumo, bem como, para a concordância com normas da sociedade e obediência à lei. Não é portanto, exigências dos processos de trabalho a que se dedica essa parte da população.

Por outro lado, deve-se considerar também, o papel da escola na socialização que a vida urbana exige em substituição promovida à socialização promovida por outras instituições, no contexto rural.

No século passado, o progresso técnico científico exigiu a ampliação do ensino superior pela demanda de profissionais especializados em diferentes áreas do conhecimento, o que contribuem também para a extensão média da frequência escolar.

Do ponto de vista ocupacional esses dois fatores podem definir as exigências educacionais, explicando em parte a maciça escolarização que se registra na história recente, porém, necessário se torna estudo mais aprimorado embora, tais observações sejam suficientes para mostrar que a maioria das concessões a respeito do alargamento da escolarização não têm relação com as exigências das estruturas de trabalho.

Para Braverman, portanto, é íntima a relação aumento da escolaridade/diminuição da estatística desemprego. Assim, observa a depressão nos fins da década de 1930, motivou nos EUA, uma legislação que restringia a participação de jovens no mercado de trabalho, com objetivo de reduzir o desemprego pela eliminação de uma parcela da população, cuja consequência foi o alongamento da idade escolar.

A 2ª Grande Guerra veio solucionar temporariamente a questão do desemprego com a mobilização da população para atender à produção bélica, mas com o fim do conflito, desmobiliza-se a produção e a busca de jovens como combatentes, ressurgem então, o receio de nova depressão.

Tentando superar o problema, subsídios são endereçados à educação dos veteranos de guerra o que veio inflacionar a matrícula escolar, contribuindo mais uma vez para a extensão do período escolar.

Deste modo, no final da década de 1960, começa a manifestar-se um excesso de pessoas graduadas, o que leva empregadores à exigências cada vez maiores com relação a candidatos a emprego, não devido à necessidade de maior instrução para o exercício das funções e sim, devido à excessiva oferta de formados.

Diante disto, afirma Braverman, a contínua educação de massa para as categorias não profissionais de trabalhadores perde cada vez mais suas relações com as exigências ocupacionais. “Esta política de difusão reforçou as demais pressões tendentes a adiar a idade escolar, fazendo do diploma um bilhete de ingresso a quase toda espécie de emprego” (BRAVERMAN, 1974, p. 371).

Desde então, o dilatamento da escolaridade para uma média de 18 anos de idade, tornou-se indispensável para conservar o desemprego em níveis razoáveis. Atendendo a tais interesses, as escolas tornaram-se grandes instituições de adolescentes, oferecendo-lhes um conteúdo de ensino cada vez mais desligado da realidade, deteriorando o conteúdo da educação na medida de sua massificação. Enquanto, isto acontece, mais os empregadores passam a exigir diploma de curso superior, esperando com isso, maior produtividade, fato que não se realiza.

Se alargamento de tempo de escolaridade oferece um fôlego para o desemprego de jovens, torna-se, por outro lado, fonte de ganhos materiais, fornecendo emprego a profissionais da educação como: professores, administradores, construtores, ... A educação passa a ser área lucrativa para a indústria de construção, serviços e fornecedores, as empresas subsidiárias e ainda, as escolas passam a funcionar como babás de crianças e jovens, tornam-se indispensáveis às famílias trabalhadoras “já que não há lugar para jovens, senão na escola.” (BRAVERMAN, 1974, p. 372).

Servindo para preencher o vácuo aberto pelas mudanças as próprias escolas tornaram-se um vácuo e, no processo de trabalho, onde quanto mais se tem que saber, o operário menos precisa de saber e as escolas menos razões para ensinar.

A relação, deste modo, feita entre educação e conteúdo funcional torna-se falsa, a inversão da questão analisada não é prevista, conseqüentemente, nem uma escolaridade menor. Constata-se, porém, o pouco que é feito com fins a uma preparação para o trabalho.

Recorrendo a estudo minucioso sobre a questão, apresentado por Ivar Berg diz que as “realizações” educacionais já excederam às exigências da maior parte das categorias profissionais portanto, a demanda de trabalho “mais instruído” não pode ser debitada na conta das mudanças tecnológicas nem tão pouco, o melhor desempenho à maior escolaridade dos funcionários.

Na conclusão de Berg, “a educação é mais do que nunca um fator importante para explicar a insatisfação entre os trabalhadores em muitas categorias ocupacionais.” (BRAVERMAN, 1974, p. 373).

Toda essa trajetória vem negar a hipótese de que o desemprego seria consequência do despreparo do desempregado, em uma economia que exigia escolaridade superior. Se fosse aperfeiçoada a educação de todos os trabalhadores, assim mesmo, parte significativa deles, continuaria desempregada.

Por fim, Braverman faz algumas afirmações concludentes:

Para o trabalhador o conceito de qualificação está ligado tradicionalmente ao domínio do ofício – isto é, a combinação de conhecimento de matérias e processos com as habilidades manuais exigidas para desempenho de determinado ramo da produção. (BRAVERMAN, 1974, p. 375)

Este conceito foi destruído, surgindo em lugar dele um modo para o domínio do processo de trabalho a ser feito: “mediante e com o conhecimento científico, técnico e de engenharia do trabalho” (BRAVERMAN, 1974, p.375). Entretanto, tais conhecimentos vêm se concentrando nas mãos da administração e suas equipes, negando ao trabalhador o acesso a eles (conhecimentos). O conceito de qualificação que resta ao trabalhador é o de “[...] uma habilidade específica, uma operação

limitada e repetitiva, “a velocidade como qualificação.”” (BRAVERMAN, 1974, p. 375). Destreza como qualificação.

O desenvolvimento do modo capitalista de produção degrada o conceito de qualificação, juntamente com o de trabalho, de modo que hoje, o trabalhador é tido como qualificado quando desempenha funções que exigem poucos dias ou semanas de preparo.

Por outro lado, o trabalhador só poderá ter domínio novamente sobre à produção coletiva e socializada assumindo as prerrogativas científicas de projeto e operacionais.

A extensão da escolaridade tem respondido às razões do capitalismo, mas essa instrução só pode ser eficaz para o trabalhador se combinada com a prática do trabalho durante a escolarização e se a educação continuar ao longo de sua vida, para além dos cursos formais e, despertará seu interesse quando se tornarem senhores da indústria, quando forem superados antagonismos entre concepção e execução, entre trabalho mental e manual, sendo assim o trabalho unificado no corpo coletivo que o executa.

No capitalismo, “a extensão de uma ‘escolaridade’ cada vez mais vazia combinada com a redução do trabalho a tarefas simples e fáceis representa um desperdício de anos na escola e uma desumanização nos anos seguintes”. (BRAVERMAN, 1974, p. 377).

Neste contexto, instruir um trabalhador significa apenas capacitá-lo a executar as diretrizes do seu programa de trabalho. É assim que se apresenta a questão da qualificação tanto nos escritórios como em toda a sorte da indústria moderna.

Considerações Finais

Braverman escreveu a obra em questão *Trabalho e capital monopolista* – a degradação do trabalho no século XX, na década de 70 do século passado. Mudanças não previsíveis aconteceram nos processos produtivos: mundo digital, inteligência artificial, robotização e, uma revolução nos processos de comunicação, trazendo consigo questões econômico-sociais de difícil solução.

No decorrer do processo a desqualificação do trabalhador que já vinha acontecendo pelo domínio das ciências concentrando nas cúpulas das empresas, parece se acirrar cada vez mais.

Qualificação como sinônimo de garantia de trabalho constitui-se uma utopia, uma vez que a tecnologia absorve anualmente, numerosos empregos. Portanto, a qualificação é um conceito histórico, pois um trabalhador que está qualificado num período hoje amanhã não está mais, ou seja, muda com o tempo, e também a qualificação é um conceito relacional porque envolve as dimensões de classes, isto é, a classe burguesa e a classe trabalhadora.

O que se observa é uma degradação do trabalho, falso conceito de qualificação e a necessidade da educação responder no que lhe compete por um preparo das massas, para enfrentar essa nova etapa do capitalismo.

Referência

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista** – A degradação do trabalho no século XXI. Rio de Janeiro – RJ: 3ª ed. Guanabara, 1974.

O TRABALHO E A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA NOVA ORDEM CAPITALISTA: uma revisão sobre inovação, qualificação e precarização do trabalho*

Marcos de Almeida

Introdução

A oferta de força de trabalho e o assujeitamento formativo para o trabalho têm sido dimensionados no sentido de otimizar as condições de produtividade e competitividade das empresas (ANTUNES, 2013).

De igual modo, a crescente importância econômica e social dos setores comercial, industrial e de serviços mantém uma correlação com o setor de trabalho, o que leva à introdução de novas perspectivas de expansão e desenvolvimento de todos os setores. No entanto, alguns fatores como a globalização, a renovação acelerada da tecnologia, além da inovação e do aumento da competitividade, fazem com que as empresas e organizações demandem profissionais com competências e habilidades específicas e abrangentes (SAVIANI, 2007).

Nos países desenvolvidos, é forçoso anotar que a mudança tecnológica tem impactado o mercado de trabalho, demandando pessoal qualificado e com melhores salários; entretanto, no Brasil, essa tendência não ocorreu. A precariedade do trabalho e a redução dos salários têm sido constantes.

Diante desse quadro, é forçoso reconhecer que o Estado, por meio da educação, tem um papel estruturante na conformação do mercado de trabalho, além de figurar como um agente com alto grau de influência nos planos produtivos privados, bem como no planejamento da prestação de serviços associados ao bem-estar (MÉSZÁROS, 2011).

Apontadas tais premissas, pretende-se, com o presente artigo, apresentar uma reflexão sobre o trabalho e a educação na perspectiva da nova ordem capitalista e, para tanto, será realizada uma revisão bibliográfica sobre a inovação técnica, a qualificação e a precarização do trabalho.

1. As renovações técnica e do trabalho no capitalismo

Para Marx (2010), não existe um vínculo indissolúvel entre inovação e capital, como advogam outras teorias da mudança tecnológica. As melhorias técnicas que se unem no processo de trabalho não requerem a relação social predominante no capitalismo. Criar um produto, expandir a riqueza material ou desenvolver no-

* DOI – 10.29388/978-65-81417-67-3-0-f.104-114

vas tecnologias não requer propriedade privada, trabalho assalariado, competição ou lucro. São fenômenos distintos, embora pareçam uniformes na reprodução. Para atingir seu ótimo, novas tecnologias precisam funcionar, vincular adequadamente os requisitos materiais e operar com organização e eficiência.

O capitalismo submete tais objetivos à oscilante taxa de lucro, e essa dependência impõe a paralisação prematura - ou prolongamento artificial - do ciclo de vida das máquinas (MARX, 2013). A expectativa de lucro e a demanda por solvência, que determinam os parâmetros de fabricação, são ao mesmo tempo a causa das interrupções periódicas sofridas pela produção e pelo consumo. Existe um abismo entre a otimização técnica, as necessidades sociais, as potencialidades produtivas e o governo do lucro.

Segundo Marx (2011), o ajustamento tecnológico equivale ao desenvolvimento qualitativo das forças produtivas, em um quadro de relações de propriedade definidas pelo modo de produção vigente. Inovar significa aumentar a força social de trabalho, nas condições impostas pelas relações de produção dominantes. No capitalismo, as normas que definem como, quando e com que propósito inova são as leis da acumulação.

A mudança tecnológica é um fenômeno social, pois é inteiramente determinada pelas características do sistema capitalista. Essa definição de mudança tecnológica, baseada no desenvolvimento das forças produtivas nas relações de produção, é bem diferente da noção de "progresso técnico" usada pelos neoclássicos.

Inicialmente, porque, na abordagem marxista, inovação não significa necessária e inexoravelmente "progresso". Ainda de acordo com Marx (2010), a conotação positiva desse termo é condizente com a visão neoclássica do desenvolvimento capitalista, como um processo naturalmente ascendente, livre de obstáculos internos. Por outro lado, para o marxismo, a inovação é um processo objetivo, cujos efeitos potencialmente progressivos estão em conflito permanente com a acumulação de capital. Contudo, além disso, a inovação implica uma mudança tecnológica e não "técnica", uma vez que implica a aplicação do conhecimento científico à produção, e não o mero emprego de competências práticas ou artesanais. Fazer essa distinção requer algum entendimento histórico da transformação que o capitalismo trouxe para a inovação. Os neoclássicos o ignoram porque presumem que esse modo de produção é eterno. O marxismo sublinha o caráter social da mudança tecnológica contra as duas variantes a-históricas e formalistas dos neoclássicos. O "progresso técnico exógeno" gerado no universo fechado da ciência e transferido sem nenhum custo para a economia, e o "progresso técnico endógeno", incorporado à produção dentro do "fator trabalho" e/ou do "fator capital".

Na primeira noção, segundo Harvey (2012), a inovação é diretamente incompreensível. Supor que a mudança tecnológica ocorra para além da órbita econômica, e então fique à disposição de qualquer empresa que queira utilizá-la, é

uma visão por demais inconsistente, que atualmente encontra apenas alguns adeptos na ortodoxia marginalista. Doutra parte, a abordagem "endógena" está na ordem do dia não apenas entre os neoclássicos, mas sobretudo junto aos autores oposicionistas a essa concepção. Marx (2013) rejeita tal visão porque ignora o caráter social da mudança tecnológica, ao tentar reificar a inovação dentro de algum "fator". Capital e trabalho não são "fatores" técnicos, cuja produtividade marginal aumentaria ou diminuiria, dependendo da magnitude das inovações absorvidas. Eles representam os dois pólos da relação social dominante sob o capitalismo. Um expressa o acúmulo de trabalho não remunerado aos assalariados, e o outro é a fonte dessa geração de valor e mais-valia. A inovação deve ser colocada no desenvolvimento dessa relação.

Marx (2011) se recusa a estudar a mudança tecnológica usando a "função de produção", que foi generalizada por exogenistas e endogenistas neoclássicos. Esta categoria não é um instrumento asséptico para determinar o uso ideal de tecnologias com base em preços. Consagra implicitamente todos os princípios neoclássicos de análise, como se fossem os únicos admissíveis. Estimar, por meio de "funções de produção", qual é a melhor tecnologia que deve ser aplicada em cada circunstância, pressupõe previamente aceitar que o salário remunera a produtividade marginal do trabalho, ou que o lucro e a taxa de juros compensam a produtividade marginal. Todas as conclusões da "função de produção" são predeterminadas pelas suposições marginais.

A compreensão do fenômeno inovacional sob outro viés figura como um dos primordiais empreendimentos da análise teórica neo-schumpeteriana, porquanto provoca o incremento da multiplicidade sobre a qual operam os mecanismos seletivos e de absorção. Nada obstante, à luz da neoclássica economia, até os estertores da década de oitenta, as pesquisas envolvendo a inovação ficou afastada do olhar dos críticos e pesquisadores, já que seu interesse estava centrado na arguição da prestabilidade dos mercados no exíguo prazo, e no incremento econômico traduzido pela acumulação de capital de alargado prazo (ANTUNES, 2000; ANTUNES, 2013). Doutra banda, eis que ontológica e epistemologicamente díspares, tais teorias conduzem à verificações absolutamente díspares de como se dá a inovação, ademais apontam distinta convicção acerca do papel conferido tanto à tecnologia quanto à política de propriedade intelectual. No que diz à observação empreendida pelos neoclássicos sobre a inovação, deve-se considerar que se está diante de fenômeno cujas matrizes racionais das empresas ao empreenderem investimentos em atividades de P&D, pelo fato de elas estarem cientes da probabilidade distributiva pela qual esse aproveitamento se concretizará em novel mercadoria, processo ou serviço (ANTUNES, 2010; ANTUNES, 2008).

Diante dessa constatação, seria de se esperar que fossem as empresas as mesmas em questões tecnológicas. Sem embargo, as potencialidades tecnológicas de tais instituições discrepam segundo fatores como o destino diferente nos siste-

mas de P&D, a realidade experienciada pela de propriedade intelectual ou meandros de diferente aprendizado. Esses aspectos se coadunam epistemologicamente ao neoclássico: considerada uma discrepância preliminar, tais como diversidade das curvaturas de aprendizado, contingências e patentes, as sociedades empresárias encaram dissemelhantes incrementos e, à vista disso, descoincidentes comportamentos lucrativos (BRAVERMAN, 1981). Logo, a inovação continua a ser entendida como uma deliberação sobre a qual maximizar na qual a presença de tênue incerteza é assumida.

Outra relevante neoclássica característica é a de considerar a inovação como que assujeitada às vicissitudes do mercado: indeterminação, informação assimétrica, ausência de apropriação, exterioridades favoráveis; sem deixar de lado o fato de que as razões científica e tecnológica figuram como bens públicos. Tal consideração leva a crer que desvirtuados incrementos se apresentam no mercado especialmente no que concerne à afetação de recursos destinados à inovação (ANTUNES, 2000; ANTUNES, 2013).

A interferência das esferas públicas nas imprecisões mercadológicas se justifica, sob o prisma neoclássico, via instituição de direitos de propriedade intelectual e de políticas de subsídio à P&D.

É forçoso reconhecer que enquanto os neo-shumpeterianos entendem situar-se o embaraço econômico na identificação da mais adequada forma de realização das coisas, a teoria neoclássica advoga da tese segundo a qual tal problema situa-se no estabelecimento dos incrementos ajustados (direito de propriedade intelectual e subvenção à P&D).

Note-se que epistemologicamente os neoclássicos albergam o entendimento de que as sociedades empresárias são aptas a perceber o mais ajustado modo de engendrar as coisas, por meio do pressuposto de aprimorar o comportamento (ANTUNES, 2010; ANTUNES, 2013). Todavia, o arcabouço teórico neoschumpeteriano traduz a determinação empreendida entre *loser and winners* pela contextualização *a posteriori* e não pelo cômputo *a priori*. Desse modo, a alocação de recursos destinados aos projetos de P&D não encontra determinação nos comparativos estabelecidos entre proveitos aguardados no que diz à probabilidade de evidenciação de modernos serviços, processos e produtos.

Já referido, tem-se que a aptidão modernizadora das sociedades empresárias subordina-se às práticas, habilidades, ordenações, exequibilidades tecnológicas e da escala de mercado prevista e que, ademais, tais condições apartam as sociedades empresárias (BRAVERMAN, 1981). Consequentemente, as aptidões inovadoras das sociedades empresárias do mesmo modo se distinguem; isto é, não se presume que tais instituições sejam capacitadas a apontar os mais acertados modos de agir.

Doutra banda, enfatiza-se a imprevisibilidade dos resultados inovadores, graças à frequência do fator incerteza. As renovações são invariavelmente

destituídas de previsibilidade quanto às suas consequências. Disto se conclui que a inovação não encontra na probabilidade calculada a melhor forma analítica, além de fazer crer que, no mais das vezes, resulta de um processo de tentativa e erro principiado em seguida à apreciação das possibilidades. Inovar traduz-se num processo resolutivo de obstáculos de ordem técnica e humana, e não a consequência do formalismo dos empenhos firmados em P&D (HARVEY, 2012).

Os prevaletentes do triunfo inovador são o reparo às demandas do cliente, a mercadização eficaz, a eficiência do desenvolvimento processual, a habilidade no emprego de tecnologia externa e a aptidão interacional com o corpo científico; tópicos referentes às práticas organizacionais das sociedades empresárias (BRAVERMAN, 1981). De forma que, além da P&D formal, mostra-se indispensável à inovação acurada percepção do mercado. Nesse sentido, afirma que o neo-schumpeterianismo teórico confere relevância a outros instrumentos dissociados da P&D, tais como design, engenharia de desenvolvimento, treinamento, investigação de produtos e mercados e marketing.

É na teoria neo-schumpeteriana que também se percebe a tese da dependência institucional da inovação; isto é, a potência ou a debilidade dos sistemas inovadores operados pelas sociedades empresárias, distintivos nas nações, regiões, setores empresariais e que, para além de tais características, são dotadas de peculiaridades globais em decorrência dos fenômenos de transnacionalização de P&D de empresas globais. Desse modo, percebe-se que a variabilidade, a seletividade e capacidade de retenção dos processos atuam nos âmbitos global, nacional, regional e setorial, dotados que são de características peculiares (HARVEY, 2012).

Por consequência, aos olhos neo-schumpeterianos, a inovação requer mais que comportamentos empresariais, pois reclama também orquestração interacional de diversos agentes num dado ambiente institucional, provido de divisão do trabalho inovador segundo as diversas espécies de atividades produtoras de saberes.

São reconhecidos três tipos de atribuições no interior de um sistema, dotados da aptidão inovadora, que se intercambiam de modo assimétrico. Estas atribuições funcionam como construtores de habilidades, que abarcam todas as relacionadas com a educação e a construção do capital humano e que se desenvolvem em instituições de ensino e sociedades empresárias; as atividades de P&D, implementadas por instituições de ensino e entidades de P&D; e, por fim, a renovação forjada pelas sociedades empresárias (ANTUNES, 2000; ANTUNES, 2013).

É por esses fatores que a perspectiva dos sistemas inovadores se baseia em teses neo-schumpeterianas. Tais sistemas inovadores ocupam-se da intersecção travada pelos complexos tecnológicos e científicos junto ao processo de mercado e considera as sociedades empresárias mecanismos indispensáveis ao funcionamento

salutar do sistema. Os negociadores terminam por desempenhar fundamental papel, porquanto combinam as formas de conhecimento em renovação, vez que esta depende não só dos avanços tecnológico e científicos, como também da percepção de que o mercado apresenta suas oportunidades (ANTUNES, 2000; ANTUNES, 2013).

Além de inúmeras outras discrepâncias, neoclássicos e neo-schumpeterianos também se distinguem quanto à percepção dos conhecimentos tecnológico e científico reclamados pela renovação. Como outrora apontado, neoclassicismo teórico trata o conhecimento como bem público; quer dizer, não concorrente e não excludente (HARVEY, 2012). Na verdade, fosse o conhecimento um bem não concorrente, ele se espalharia velozmente, a reprodução se apresentaria quase a custo zero e, conseqüentemente, menos recursos seriam investidos em sua produção. Diante de tal fato, a criação de um complexo de propriedade intelectual que corrija as falhas encontradas no mercado aparece como forma ortodoxa de solução, a despeito da instituição de monopólios que não são outra coisa senão mais uma fragilidade do mercado.

A concepção teórica neo-schumpeteriana a respeito do conhecimento inovador se apresenta de modo distinto. Observe-se.

Inicialmente, não considera o conhecimento bem público, eis que tal concepção seria incompatível com sua natureza implícita. Ou seja, conhecimento não é tão só informação codificada, pois a tecnologia é também dotada de conhecimentos específicos, ínsitos em cada sociedade empresária, percebidos em sua praxe e transferidos exclusivamente o por intermédio de relações pessoais.

Ademais, a generalidade das renovações reclama saberes prévios; isto , a construção de saberes se dá cumulativamente e de modo sequencial no seio do padrão tecnológico.

Além disso, tem-se que novos conhecimentos muitas vezes requerem conhecimentos complementares advindos doutras categorias ou posições científicas (HARVEY, 2012).

Por fim, a renovação requer ainda mecanismos completivos indisponíveis no mercado.

Desse modo, a natureza implícita torna a imitação e a disseminação caras e altamente problemáticas. Ademais, a apreensão de tais conhecimentos se submete a condições de não determinação de outros fenômenos senão a propriedade intelectual: é o que vê, para fins de exemplificação, quando se trata dos segredos industriais, das marcas e patentes, dos bens suplementares, das vantagens de se deslocar inicialmente, entre outros. Tais benefícios, *ipso facto*, em grand parte das indústrias produzem rendas econômicas substanciais, embora ausentes as patentes (HARVEY, 2012).

Não bastasse, é na maturidade inovadora das indústrias que as sociedades empresárias principiam seus interesses quanto as patentes, afinal a percepção da

potencial de crescimento está reduzindo que se tem maior concentração na estrutura industrial.

Conclui-se, portanto, que a cumulatividade e a complementaridade, enquanto características identificadoras do conhecimento, sugerem a indispensabilidade de se maximizar as suas externalidades no sentido de se incrementar o crescimento da tecnologia, o aprimoramento da ciência e melhoria na formação do capital humano.

2. As atuais junções laborais: capacitação e precarização

A nova realidade do emprego mediado pela tecnologização dos processos exigem mais qualificação dos trabalhadores, mas, por outro lado, essa realidade também traz outro problema que é a precarização do trabalho (SAVIANI, 2007).

Tem-se, diante desse quadro, uma aparente contradição: no atual estágio do capitalismo global, cujos tentáculos alcançam nações das mais diversas, o preenchimento de certos requisitos que atestam a qualificação de quem oferta sua força de trabalho – sem os quais a empregabilidade se vê duramente comprometida – é acompanhado, cada vez mais, de um fenômeno característico dos tempos atuais: a precarização do trabalho. Ora, é de costume concordar-se que à qualificação profissional seguem-se melhores condições de trabalho e remuneração. Nada obstante, tais premissas e consequências não têm sido percebidas no mercado de trabalho contemporâneo.

Diante disso, é imprescindível que lance olhares críticos sobre tal realidade, no sentido desvendar as raízes fundantes desse descompasso.

Para conhecer as diferentes formas de desenvolvimento do trabalho precário, consideramos necessário identificar, em primeiro lugar, quais são as diferentes concepções sociológicas que procuram caracterizá-lo. Geralmente, o trabalho precário é equiparado à instabilidade da forma contratual que o enquadra, tanto por suas características jurídicas como pelo descumprimento de alguma delas (MÉSZÁROS, 2011).

Observe-se, contudo, que, já em 1990, face ao aumento do desemprego e ao surgimento das primeiras formas flexíveis de emprego, argumentava-se que “o emprego precário é aquele que não é típico, normal”, caracterizando-se este último como sendo “a tempo inteiro, por conta própria e empregador identificável, por tempo indeterminado, realizado no domicílio do empregador, geralmente protegido pela legislação trabalhista e previdenciária (MÉSZÁROS, 2010).

Estabeleceu-se, por resíduo, uma definição de uma forma de uso tida como normal ou típica. De acordo com esta definição, o seguinte seria precário: trabalho a termo, temporário, subcontratado, a tempo parcial, doméstico, clandestino (ou não registrado) e emprego assalariado fraudulentamente escondido sob formas não

laborais (em atividades de distribuição, comercial ou em empresas simuladas) (BRAVERMAN, 1981).

A precariedade do trabalho, a ausência de qualificação, a alternância entre emprego e não emprego ou desemprego são apontados como condições que enquadram o surgimento da classe trabalhadora. Sim, as condições salariais posteriores e as proteções devido ao keynesianismo eliminaram muitas das características do emprego anterior, deviam estabelecer o modelo de trabalho típico de que falamos acima (SAVIANI, 2007). A segmentação do mercado de trabalho, entre núcleos protegidos e trabalhadores recarregados, surgiu no início dos anos 1970. Estes últimos eram os "trabalhadores periféricos", que ficaram à mercê da situação e sofreram antes dos demais. As variações na demanda de trabalho. Eram em sua maioria trabalhadores imigrantes, mulheres e jovens não qualificados, os mais velhos, todos incapazes de acompanhar as reconversões produtivas. Eles ocupavam os cargos mais difíceis e precários nas empresas, tinham os salários mais baixos e eram menos bem cobertos do que o resto pelos direitos sociais. Em vez de serem participantes diretos do pleno emprego, eles acamparam nas fronteiras da sociedade assalariada. Nos países centrais, eram aqueles que não ocupavam o lugar central de uma determinada formação socioeconômica (ANTUNES, 2013).

Desse modo, a precariedade é apresentada como um desvio do que deveria constituir o normal e a maioria. Se transferirmos esse raciocínio para os países em desenvolvimento, veremos também que a norma do pleno emprego era menos geral do que no centro, embora em alguns deles, como aconteceu no Brasil, a inserção em um emprego próximo às características de o chamado de típico era muito alto. Nesses países, a existência permanente de trabalho informal também fazia parte da normalidade.

Deve-se levar em consideração que a difusão tecnológica e a racionalização da produção não seguiram a lógica incremental dos países em desenvolvimento, bem como sua generalização para toda a estrutura produtiva, cujo resultado final foi a heterogeneidade entre as diferentes indústrias, setores produtivos e territórios (ANTUNES, 2018). Por outro lado, nos países subdesenvolvidos, a informalidade, o desemprego e a existência de condições de semi-escravidão tornavam a normalidade praticamente inexistente ou simplesmente uma exceção.

Referindo-se à realidade que passou a prevalecer na Europa desde meados dos anos oitenta, verifica-se que a precariedade do trabalho está no centro da profunda transformação vivida pelo emprego. Esta caracterização é baseada na perda da hegemonia do contrato por tempo indeterminado, o que levou ao surgimento de “formas particulares de trabalho” (contratos por prazo determinado, trabalho temporário, jornada parcial e empregos subsidiados pelo Estado). Como nos casos anteriores, refere-se às últimas formas como “atípicas” que afetariam fundamentalmente os jovens e as mulheres (SAVIANI, 2007). No novo cenário, a empresa capitalista, supostamente a encarregada de generalizar o contrato típico e

cumprir uma função integradora da sociedade, como sua matriz organizacional básica, relativiza essa posição para se tornar uma fonte de sucesso, eficiência, competitividade. É uma fonte da riqueza nacional, de onde torna vulnerável parte significativa da população ativa.

É assim que o emprego se segmenta entre um mercado primário, constituído pelos contratos mais bem pagos, os mais qualificados, os mais protegidos e estáveis, e um mercado secundário, onde estão os precários, os menos qualificados, os mais mal pagos, quem estão sujeitos a flutuações na demanda (MÉSZÁROS, 2010).

Nestes novos tempos, a precariedade do trabalho passa a figura como um processo central, regido pelas novas demandas tecnológico-econômicas da evolução do capitalismo moderno.

Conclusão

De acordo com as análises acima formuladas, os distintos comportamentos sociais guardam íntima relação com a inovação tecnológica, sem desconsiderar que traduz as relações de classe no enfrentamento pelo comando do trabalho no capitalismo, que é a matriz do valor.

Flexibilização, intensificação e precarização são as características marcantes do *locus* do trabalho, a reclamar o assujeitamento do trabalho flexível a longas jornadas de trabalho, o manejo do mecanismo do banco de horas como forma de escapar à remunerações das horas extras, que deverão ser gozadas nos momentos de redução da capacidade produtiva, a necessidade de atender a diversificadas tarefas e operar as diversas máquinas, sem deixar de lado a constante cobrança pelas habilidades dirigidas à iniciativa, cooperação e trabalho em grupo.

A concorrência, fenômeno inexorável diante do constante aumento da massa de trabalhadores e brutal redução dos postos de trabalho, torna-se cada vez mais acirrada e violenta. Oportunista, o capitalismo não deixa de tirar proveito dessa realidade quando atrai força de trabalho mais qualificada com salários e benefícios reduzidos, radicalizando a perda da noção de pertencimento de classe dos trabalhadores e o apequenamento ordinário de suas remunerações (MARX, 2011).

Como mais deletério efeito desse processo, tem-se o acirramento do individualismo assimilado pelo trabalhador, tornando-o ainda mais débil e deteriorando ainda mais a representatividade das entidades sindicais, quando, em verdade, o que necessita a classe trabalhadora é atuar conjuntamente na resistência ao *status quo*.

Aliás, é notório o processo de desmobilização da classe trabalhadora nos últimos anos, fruto de processos de cooptação de lideranças, massivas divulgações

nos diversos veículos de mídia no sentido de depreciar o papel dos sindicatos, além do contínuo processo de esgarçamento das fontes de custeio das entidades de representação dos trabalhadores.

Nesse sentido, vale observar o que ocorreu no Brasil, desde o advento da Lei nº 13.467/2017 (Reforma Trabalhista), cujas profundas alterações importou a derrocada da contribuição sindical obrigatória (“imposto sindical”), principal fonte de receita das entidades supramencionadas, e que corresponde, para os trabalhadores, a um dia de salário por ano (CLT, art. 580, I), enquanto as empresas os valores variam de acordo com seu capital social.

Não bastasse esse comportamento legislativo em perfeita consonância com a precarização do trabalho, a esperança de ver o Supremo Tribunal Federal funcionando como “freio de arrumação” se esvaziou quando, chamado a se manifestar acerca da inconstitucionalidade de regras tão deletérias, o Excelso Pretório assim se pronunciou:

Ementa: Direito Constitucional e Trabalhista. Reforma Trabalhista. Facultatividade da Contribuição Sindical. Constitucionalidade. Inexigência de Lei Complementar. Desnecessidade de lei específica. Inexistência de ofensa à isonomia tributária (Art. 150, II, da CRFB). Compulsoriedade da contribuição sindical não prevista na Constituição (artigos 8º, IV, e 149 da CRFB). Não violação à autonomia das organizações sindicais (art. 8º, I, da CRFB). Inocorrência de retrocesso social ou atentado aos direitos dos trabalhadores (artigos 1º, III e IV, 5º, XXXV, LV e LXXIV, 6º e 7º da CRFB). Correção da proliferação excessiva de sindicatos no Brasil. Reforma que visa ao fortalecimento da atuação sindical. Proteção às liberdades de associação, sindicalização e de expressão (artigos 5º, incisos IV e XVII, e 8º, caput, da CRFB). Garantia da liberdade de expressão (art. 5º, IV, da CRFB). Ações Diretas de Inconstitucionalidades julgadas improcedentes. Ação Declaratória de Constitucionalidade julgada procedente (STF, Tribunal Pleno, ADI 5794, Rel. Min. Edson Fachin. Redator Min. Luiz Fux, j. 29/06/2018, p. 23/04/2019).

Atualmente, quer no que diz à prática, quer quanto à teoria, a mais evidente dificuldade que se apresenta à classe trabalhadora é assimilar a relação de produção interna ao capitalismo e entender como se dá o fenômeno da subalternização nas relações de produção, intentando desmascarar as distintas posições a respeito da reintegração promovida entre os trabalhos intelectual e manual, e da constante inserção da ciência em lugar do trabalho e da maior qualificação deste.

A título de conclusão, faz-se imprescindível reconhecer-se que a realidade do trabalho na contemporaneidade não é outra coisa senão o corolário do modo como se dá o desenvolvimento do capitalismo, isto é, o agir humano tem sido intensamente substituído pelas máquinas, que, a um só tempo, barbariza o trabalho humano e coisifica o trabalhador (MARX, 2011).

Referências

- ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- ANTUNES, R. **O Privilégio da Servidão**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, R. **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil**. Vol, 2. São Paulo: Boitempo, 2013.
- ANTUNES, R. Trabalho uno ou omni: a dialética entre o trabalho concreto e o trabalho abstrato. **Argumentum**, Vitória, v. 2, n. 2, p. 09-15, jul./dez. 2010.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- HARVEY, D. **O Enigma do Capital e suas Crises**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MARX, K. **O Capital**. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, K. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MÉSZÁROS, I. **Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MÉSZÁROS, I. **Estrutura Social e Formas de Consciência II**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- SAVIANI, D. O trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. V 12, N 34. Jan/abr. 2007.
- STF, Tribunal Pleno, ADI 5794, Rel. Min. Edson Fachin. Redator Min. Luiz Fux, j. 29/06/2018, p. 23/04/2019.

CAMINHOS NEOLIBERAIS PARA A (DES)CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA*

*Carolina R. Almeida
Fabiane Santana Previtali*

Introdução

Como forma de reagir aos impactos da Grande Depressão de 1929, os Estados se organizaram em torno do modelo de desenvolvimento do Estado de Bem-Estar Social. No entanto, diante de uma nova crise, em meados dos anos 1970, toma força a corrente do neoliberalismo, difundida pelo austríaco Friedrich Hayek e pelo norte-americano Milton Friedman.

Com críticas dirigidas ao Estado, à ampliação dos fundos públicos, aos investimentos em programas sociais e ao aumento dos impostos para subsidiar políticas públicas, o neoliberalismo exalta valores individualistas e empreendedores em detrimento do contexto social e material do indivíduo, defendendo o Estado Mínimo e combatendo direitos sociais, notadamente saúde, educação, previdência e assistência sociais e laborais.

No campo da educação, a corrente neoliberal atua no sentido de promover sua mercantilização, implementando na escola o culto a valores típicos do mercado, tais como a competitividade, a meritocracia, a produtividade e flexibilidade, tentando forjar um modelo de escola à imagem e semelhança de uma empresa.

Ao mesmo tempo que defendem a ineficiência da Gestão Pública, os neoliberais veem na escola básica pública a instituição perfeita para fazer proselitismo ideológico, embora formalmente contestem o termo “ideologia”. Utilizam, a seu favor, a falta de investimentos nos professores (salários e capacitação), a deficitária infraestrutura das escolas e a qualidade do ensino. Assim agindo, os legítimos representantes do capital demonizam a Gestão Pública, lançando mão de instituições, fundações, organizações, empresários e partidos políticos, e apresentam como solução as parcerias público-privadas, a terceirização, a privatização ou outras propostas liberais, implicando em um processo de financeirização da escola básica pública.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar o neoliberalismo como ferramenta de cristalização da hegemonia do capital e seus tentáculos sobre a educação básica pública. Na primeira seção será discutido o neoliberalismo na visão daqueles que defendem o Estado Mínimo. Na segunda seção será debatida a importância de órgãos da política e economia mundiais como o FMI (Fundo Monetário Internacional), o Banco Central e a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), bem como o modo como influenciam os parâme-

* DOI – 10.29388/978-65-81417-67-3-0-f.115-130

tros e caminhos adotados na formação pedagógica da classe trabalhadora no Brasil. Por fim, na terceira seção será apresentada uma das bandeiras da proposta neoliberal: o *voucher*, questionando suas promessas potencializadoras da Educação, além de perquirir se não se trata de mais um instrumento do capital que serve, em verdade, ao aprofundamento das desigualdades socioeconômicas no país.

1. As ideias neoliberais

A crise do petróleo¹ dos anos 1970, a visão de um alto custo para o capital² como consequência do modelo adotado pelo Estado de Bem-Estar Social, que vigorou entre as décadas de 1940 a 1970, influenciado pelo Keynesianismo, o crescente engajamento dos trabalhadores nos movimentos sindicais, a ameaça de expansão do ideário socialista no pós-guerra³ serviram como alerta e obstáculo ao desenvolvimento do capital.

Em paralelo forma-se uma crise também no modelo de produção, que precisa se deslocar do modelo taylorista-fordista para recuperar o ciclo reprodutivo do capital. Este modelo se caracterizou pela exploração intensa do trabalhador, o qual era visto como uma máquina, realizando trabalhos repetitivos, mal remunerados, e em péssimas condições de trabalho. Este tipo de produção era fundamental para o lucro capitalista (ANTUNES, 1999).

Dentro de um novo modelo de produção buscou-se um outro tipo de força de trabalho, como descreve Previtali e Fagiani: “O processo de reestruturação produtiva das empresas nada mais é do que a reestruturação do capital, visando assegurar sua expansão e acumulação” (2015, p.59). Essa reorganização do mundo do trabalho encontrará braços no modelo toyotista, que compreende uma nova forma de organização industrial do trabalho, em que o trabalhador deveria ser mais qualificado, multifuncional e polivalente. Esse modelo surgiu como solução à crise capitalista e ao colapso do taylorismo/fordismo (ANTUNES, 1999).

¹ A Crise do Petróleo dos anos 1970 foi marcada pela alta do preço do barril de petróleo. Na guerra pela criação do Estado de Israel, os Estados Unidos e o Reino Unido apoiaram Israel. Os países árabes, produtores de petróleo (OPEP - Organização dos Países Exportadores de Petróleo, composto por países do Oriente Médio, África e América Latina), que formavam o entorno de Israel e eram contra a formação de um Estado, como forma de retaliação, principalmente ao apoio dos Estados Unidos, e ainda como forma de equilibrar suas balanças cambiais (venda de petróleo a um preço baixo *versus* importação de outros produtos a preços altos) forçaram a queda na produção de petróleo, provocando o aumento do valor do barril. Tal fato foi uma das causas para que os Estados Unidos entrasse em uma grande recessão, pois a dependência da importação do produto era expressiva.

² Para os donos do capital, o aumento dos impostos, as regras trabalhistas, a implementação de salário-mínimo e de melhores condições de trabalho, os programas de distribuição de renda e de incentivo ao consumo popular inflavam o Estado e, para as empresas, diminuía suas margens de lucro.

³ Surgiu no mundo, entre os representantes da burguesia e defensores do capital, o receio das consequências da Guerra Fria, que tinha como pano de fundo a possibilidade da “Revolução Socialista Russa e sua proposta de planificação da economia” (FREITAS, 2018, p.21).

Vale ressaltar que um modelo não substituiu o outro e que o taylorismo-fordismo não deixa de se realizar, como destaca Frigotto, ao descrever sobre a ciência e tecnologia no cenário do país: “na realidade brasileira convivem formas tayloristas, fordistas e pós-fordistas de organização do trabalho” (2010, p.54).

Como resposta a este cenário nasce a ideia do neoliberalismo que além de culpar o Estado pela crise, buscará fortalecer o poder da classe dominante com bandeiras de livre-comércio, autonomia, concorrência e liberdade individual. O neoliberalismo se apresenta como uma radicalização das ideias até então defendidas pelo liberalismo.

A diferença entre o liberalismo clássico (*laissez-faire*), dos meados do século dezenove na Grã-Bretanha, e o neoliberalismo de hoje, baseado nas ideias do teórico neoliberal Hayek, é que o primeiro queria diminuir o tamanho do Estado, para que as empresas privadas pudessem lucrar se mantendo relativamente livres das legislações (por exemplo, segurança no trabalho, direitos de sindicato, salário mínimo) como também livre dos custos de impostos necessários para a manutenção de um Estado de bem-estar social.

Pelo outro lado, o neoliberalismo precisa de um Estado forte para promover seus próprios interesses. [...] O capital precisa de um Estado intervencionista forte principalmente nas áreas de educação e capacitação – o campo em que se produz uma força de trabalho ideologicamente submissa, mas tecnicamente capacitada. A produção social da força de trabalho é crucial para o capitalismo que precisa extrair mais valor excedente possível da força de trabalho de seus trabalhadores. (HILL, 2003, p.32)

À medida que a crise se expande nos Estados Unidos, incorporada ao aumento da competitividade internacional com os países da Europa e Japão, e na tentativa de controlar a inflação, o governo eleva a taxa de juros, aumentando o custo de vida e o endividamento das famílias. A moeda americana deixa de ter o lastro em ouro e caminha para uma desastrosa desvalorização. As linhas de créditos e os investimentos em obras públicas diminuem consideravelmente. O desemprego aumenta e empresas, inclusive bancos, começam a falir. A crise passa a atingir outros países, além dos Estados Unidos.

Com este cenário, as ideias neoliberais passam a ser bem recebidas pelos donos do capital e instituições como a Universidade de Chicago começam a ter voz, sendo esta representada pelo economista Milton Friedman e seus seguidores que passam a questionar os gastos do Estado e a defender que o capital deveria se livrar das amarras para aumentar sua margem de lucro. Assim se retomam as ideias liberais combatendo o Estado de Bem-Estar Social e trazendo à tona propostas de privatizações, redução de impostos, desregulamentação e políticas antissindicais.

Nos Estados Unidos, por exemplo, em especial após a crise de 2008, tais ideias encontraram grande apoio nos irmãos Charles e David Koch⁴.

Voltando à década de 1970, as ideias neoliberais mostraram-se de tal ordem agressivas, que foi necessário inicialmente implementá-las em um país controlado por forças militares, servindo antes como laboratório. E o primeiro país a adotá-las foi o Chile, então comandado pelo general Augusto Pinochet. Nada obstante, foi nos governos Thatcher, na Inglaterra, e Reagan, nos Estados Unidos, que elas se consolidaram.

As principais bandeiras do neoliberalismo são o livre mercado e a redução do papel do Estado nos âmbitos social e econômico. No entanto, o que se percebe é que não se quer extinguir o Estado mas, sim, usá-lo para atender aos interesses do capital e permitir a absolutização da propriedade privada. O Estado, na visão e no discurso neoliberal, não é um bom gestor e atrapalha a liberdade pessoal e social, além de oferecer um freio à economia.

Diferentemente do que ocorreu nos Estados Unidos, e alguns países da Europa, o contexto latino-americano foi menos atingido pelos efeitos da crise de 2008. No entanto, nos anos seguintes, tal crise econômica, aliada à deterioração das instituições estatais e à atuação de grupos de direita - grupos que defendem direitos individuais em detrimento dos direitos coletivos, são conservadores nas esferas política e social e liberais no que tange à economia - financiados por agentes do capital internacional, pavimentaram a assunção do poder político pelos partidos de direita. Já em 2016, por meio de um processo de impeachment marcado pelo *lawfare*, o país observou a fragilidade de seu processo de democratização, que vinha se reconstruindo desde a ditadura militar. E aqui se faz necessário destacar a utilização do *lawfare* como uma ferramenta de políticas conservadoras que, por meio de perseguição a líderes, grupos e partidos minam o processo de democratização:

[...] rupturas e recuos ocorreram com ofensiva contra líderes, partidos e forças progressistas, que passaram a ser alvo de processos judiciais seletivos com ampla cobertura midiática. Esses processos têm sido estudados como o fenômeno do *lawfare*: o uso dos aparatos jurídicos como estratégias não-convencionais para desestabilizar e atingir opositores e adversários políticos. (AMORIM; PRONER, 2022, p. 16)

⁴ Como explica Freitas (2018, p.16) o braço político do neoliberalismo, construído com base na atuação discreta de James Buchanan em seu Center for *Study of Public Choice*, foi financiado pelos irmãos Charles e David Koch, do setor petroquímico estadunidense. O objetivo desta atuação era treinar uma nova geração de pensadores para lutar pelo livre mercado e pela retomada do liberalismo clássico, em contraposição às ameaças da planificação da economia postas pela social-democracia e pelo socialismo. O objetivo era organizar uma agenda e impulsionar discretamente um movimento político que formasse novas lideranças em postos de comando chave.

A partir de então, todas as reformas ocorridas no país como a Reforma Trabalhista, a Reforma da Previdência e a PEC do teto dos gastos (Emenda Constitucional n.95), tiveram a intenção da retirada dos direitos sociais (saúde, educação, previdência social, direitos trabalhistas e segurança) e o evidente propósito de manutenção do processo de acumulação e de apropriação pelo capital. Estas reformas se apoiam nos relatórios e diagnósticos internacionais, como destaca Previtali e Fagiani:

[...] a reforma do Estado assenta-se nos relatórios e diagnósticos do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE). Tais organizações, em particular o FMI, propõem o aumento da desregulação, a diminuição da burocracia do Estado e a redução das suas contas e orçamentos como receita para estancar as crises económicas, assim como as crises dos sistemas públicos de educação e de proteção social. (GRANEMANN, 2008 apud PREVITALI e FAGIANI, 2015, p. 59.)

Essas reformas não só estão destruindo a educação e a saúde de forma brutal, como também ratificam o enfraquecimento dos sindicatos e a luta de trabalhadores, que atualmente assistem à acentuação da precarização da força de trabalho, ao aumento assustador do desemprego e a uma crescente onda de terceirização que assolaram o país, fazendo crescer, cada vez mais, o exército de reserva de força de trabalho.

Com o discurso de que o Estado tem que ser mais eficiente, as propostas neoliberais, além de retirarem direitos sociais, transformando aquilo que é dever do Estado em serviços e retirando a proteção social, permitem que se caminhe para uma sociedade que deixa de priorizar o coletivo para instrumentalizar o indivíduo e incrementar os ideais de meritocracia e esforço pessoal. No entanto, aqueles que falam em “mérito” fecham os olhos ou fingem não ver as condições de desigualdade de renda, dos altos índices de desemprego, das precárias condições de trabalho, do sucateamento da saúde e da educação e do retorno da fome ao país.

2. Os relatórios internacionais e o impacto para a educação

Para o neoliberalismo a Educação é fundamental para consolidar o desenvolvimento do capitalismo e deve ser tratada como tema central. Assim, as reformas ocorridas no país a partir dos anos 1980, e intensificadas nos anos 1990, estão alinhadas com as premissas de órgãos internacionais que demonstram claramente um projeto neoliberal de reestruturação do Estado, com a intenção de liberalização, privatização e desregulação (CARDOZO *et al.*, 2017).

Os mandamentos destes organismos internacionais são utilizados para justificar políticas neoliberais em diversos setores de vários países. Tais organismos condicionam seus empréstimos à adoção de políticas de austeridade, sendo as áreas de maior foco as sociais, especialmente a educação.

Conforme cita Frigotto:

A teoria do capital humano [...] foi rápida nos países latino-americanos e de Terceiro Mundo, mediante os organismos internacionais (BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF) e regionais (CEPAL, CINTERFOR), que representam predominantemente a visão e os interesses do capitalismo integrado ao grande capital (FRIGOTTO, 2010, p. 44).

Esses organismos passam, a partir da década de 1940, a instruir sobre a eficiência da formação para o trabalho e a importância da alfabetização e, depois de 1960, a ditar orientações a respeito dos processos educativos escolares com a intenção da formação técnico-profissional. Como exemplificado por Frigotto (2010, p. 46), “a reforma universitária de 1968 e, sobretudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 5.692), de 1971, corporificam a essência desse ajuste” na medida em que adéqua a educação aos interesses do capital. Posteriormente, em 1993, a LDB, em uma de suas alterações, trata da obrigatoriedade do ensino somente até o quinto ano de escolaridade. Fica claro que a formação deve ser vinculada ao denominado “capital humano” e que o pensamento crítico e emancipatório deve ser deixado de lado.

Rikowski, citado por Hill, ao descrever o processo de formação dentro da escola pelo docente, o detalha, fornecendo aos estudantes técnicas, competências, habilidades, conhecimentos, atitudes e qualidades pessoais:

Rikowski defende que o Estado precisa controlar esse processo por duas razões. Primeiro, para tentar assegurar que ele ocorra. Segundo, para tentar assegurar que os tipos de pedagogia opostos à produção da força de trabalho não existam e não possam existir. Especialmente, como fica claro nesta análise, o Estado capitalista tentará destruir qualquer forma de pedagogia que tente educar os estudantes sobre seu verdadeiro predicamento – a criação de uma consciência própria como futura força de trabalho e a sustentação desta consciência com uma visão crítica que procure solapar o pacífico funcionamento da produção social da força de trabalho. Este medo implica no rígido controle, por exemplo, do currículo para a formação e capacitação do professor, do ensino, e da pesquisa em educação (HILL, 2003, p. 27-28).

As reformas que vêm ocorrendo atualmente no país são fruto da implementação das políticas em comento: Reforma do Ensino Médio, adoção da Base Nacional Curricular (BNCC), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), Parâmetros Curri-

culares Nacionais (PCNs) e os sistemas de avaliações externas. Há um claro objetivo de esvaziamento do conhecimento nos currículos atuais, além de inserir no contexto público mecanismos de padronização, meritocracia e competição (via testes) entre escolas e professores que, em curto e médio prazos, justificarão a contratação de consultorias e terceirizações parciais e totais.

Para que se formem trabalhadores eficientes, submissos, ideologicamente doutrinados e favoráveis aos ditames do capital, Hill caracteriza a agenda empresarial para as escolas:

A primeira agenda constitui um amplo consenso transnacional sobre as reformas necessárias para que as escolas possam cumprir com as necessidades de eficiência que os empregadores precisam para produzir a força de trabalho do futuro. A agenda empresarial para as escolas está ficando cada vez mais transnacional, sendo gerada e disseminada através de organizações chaves das elites políticas e econômicas tais como a Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento (OCED). (HILL, 2003, p.34)

No entanto, como nos alerta Saviani:

O modo como está organizada a sociedade atual é a referência para a organização do ensino fundamental. O nível de desenvolvimento atingido pela sociedade contemporânea coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade. (SAVIANI, 2007, p.160)

Um evento importante que marca essa conjectura foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, na Tailândia, que deu origem a várias diretrizes educacionais elaboradas pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), Banco Mundial e CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe). Alguns dos compromissos firmados foram:

- a) proporcionar educação básica a todas as crianças;
- b) reduzir o analfabetismo entre os adultos até o final da década; e
- c) estabelecer metas a serem realizadas até 2015 de educação básica gratuita e de qualidade para todas as crianças.

Este relatório, assim como outros, serve de mecanismo para a priorização de demandas no campo educacional e à participação de empresas na gestão da educação.

Neste prisma, em geral a educação, e, em particular, a educação básica pública, deve ser uma ferramenta para aumentar a produtividade, a competitividade das empresas e adequar a força de trabalho ao ideal neoliberal.

Assim, passam a fazer sentido, no ambiente escolar, a meritocracia, a competitividade (entre alunos, professores e escolas), as premiações e uma política edu-

cacional voltada para resultados como o Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM, a Prova Brasil, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos, administrado pela OCDE – PISA, entre outros.

3. O neoliberalismo e os próximos passos para a educação básica pública no Brasil: os *vouchers*

Como demonstrado, as reformas propostas no Brasil para a educação, e em boa parte do mundo, estão atreladas ao aporte neoliberal. Há, em acirrada construção, a ideia de que para se ter uma boa escola é necessário afastar o Estado de sua gestão. Desta forma, as reformas desobrigam o financiamento das políticas educacionais, sob o argumento de que são poucos os recursos públicos. E neste contexto surgem organizações não governamentais (ONGs), institutos, fundações e empresas preocupadas com a qualidade da educação, muitos inclusive envoltos na bandeira da filantropia. No entanto, quando se começa a esmiuçar estas organizações, é possível identificar, em muitas delas, e, com certeza, em sua maioria, ligações com empresários, fundos de investimentos, inclusive internacionais, e até mesmo partidos políticos, como destacado abaixo:

[...] o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência - Unesco, e as corporações transnacionais empresariais, aproximam-se dos governos federal e estaduais, partidos políticos e empresários nacionais para um loteamento político, territorial e econômico da Educação Pública, a fim de determinar seus princípios, finalidades, objetivos, provimento, regulação, mesmo sob muitas resistências daqueles que acreditam em outro projeto para a educação. (LIBÁNEO e FREITAS, 2018, p. 10)

No entanto, Hill nos aponta que:

Para os neoliberais, 'o lucro é Deus', não o bem público. O capitalismo não é, essencialmente, bondoso. Os plutocratas não são, essencialmente, filantrópicos, mesmo que alguns indivíduos possam sê-lo. No capitalismo, o motor das políticas é a demanda insaciável pelo lucro, não a riqueza, o bem público social ou comum. (HILL, 2003, p. 26)

A Educação Básica Pública, na visão neoliberal, passa a ser vista como um serviço e não mais como um direito. Diante da ideia de ineficiência do Estado e da Gestão Pública, deve ser encontrada uma outra forma de oferecer o direito, ou de prestar o serviço, justificando, assim, a terceirização, a subcontratação, a ampliação do trabalho temporário e a privatização. Como cita Freitas:

Eles (neoliberais) não pensam em reposicionar a gestão estatal, mas em eliminá-la, instaurando um mercado empreendedor na área. Seu propósito é destruir a “educação pública de gestão pública” e não apenas redefini-la – pelo menos como objetivo final. Os neoliberais querem o Estado apenas como provedor de recursos públicos, não como gestor. (FREITAS, 2018, p. 40)

Na agenda neoliberal para a educação, como descreve Hill (2003, p.34), “A primeira meta é de assegurar que o ensino e a educação se vinculem na reprodução ideológica e econômica.”. Para isso, temos um excelente exemplo no Brasil, que é a discussão sobre “Escola sem Partido”, um movimento repressor e controlador da classe docente. Como assevera Freitas:

Tais iniciativas têm uma mesma origem ideológica: o neoliberalismo, [...] uma verdadeira paranoia ideológica que enxerga “esquerdismo” e “comunismo” em tudo que cheire à defesa dos interesses populares pelo Estado, flertando com o fascismo e com o “darwinismo social”. (FREITAS, 2018, p. 28)

Segundo CARDOZO *et. al* (2017, n.p.), a “educação tem sido regida pelas orientações neoliberais que buscam fortalecer o sistema capitalista e manter privilégios de uma classe historicamente hegemônica no controle das decisões do país.”

Uma das possibilidades para a ampliação do poder hegemônico e financista, que já vindo sendo implementada, é a de *vouchers* para a educação básica pública e é relevante ressaltar a utilização desse modelo para ilustrar o pensamento da direita e das propostas neoliberais para o país.

Freitas (2018) explica que a ideia dos *vouchers* surgiu nos Estados Unidos quando a Corte Suprema decretou o fim da segregação racial e então James Buchanan, intelectual liberal, implementou a ideia proposta por Milton Friedman (1955), um economista da direita neoliberal americana, da “escolha da escola” pelos pais (*vouchers*), com a intenção de separar a juventude branca da juventude negra nas escolas do sul dos Estados Unidos. Vale ressaltar que Milton Friedman e Friedrich Hayek são autores que retomam e renovam os princípios do liberalismo clássico.

Neste cenário, o Estado passa a oferecer *vouchers* e os pais podem escolher em qual escola colocar seus filhos. No entanto, antes de chegar a esta etapa, as escolas públicas de educação básica passam por um processo de ranqueamento, dentro dos padrões escolhidos, que envolve metas, provas e certificações. Assim, quando os pais forem escolher as escolas, certamente optarão por aquelas melhores classificadas dentro deste sistema. O Estado oferece um valor limite para o *voucher* e caso os pais queiram escolas que ultrapassem este limite, eles podem pagar à parte por escolas com melhor qualidade (FREITAS, 2018).

Dependendo da forma como é implementada a política de *voucher*, algumas escolas públicas, pelo próprio histórico de falta de investimentos, podem não se adequar a esta padronização e ficar de fora do ranqueamento. Ou seja, aos pais que não conseguirem colocar seus filhos em escolas melhores ranqueadas, ou que não possam pagar o excedente da mensalidade, terão que matricular seus filhos em escolas com qualidade inferior.

Freitas apresenta uma análise dos reais objetivos dos *vouchers*, quando da implementação nos Estados Unidos:

A experiência mostrou que esta proposta continuou seu caminho original de amplificar a segregação das escolas (não só por raça, mas por gênero e nível socioeconômico), criando “trilhas” que escolhem os estudantes segundo o dinheiro que carregam no bolso: uma elite (branca e mais rica) estuda em escola privada e, quando necessário, tem os *vouchers* para pagá-la com dinheiro público; uma classe média branca estuda em escolas privadas de menor custo ou públicas terceirizadas e pode também pagá-las com *voucher*, adicionando algum pagamento extra; e os muito pobres (e negros) continuam estudando nas escolas públicas que sobreviveram à privatização, ou nas terceirizadas de baixa qualidade (FREITAS, 2018, p. 18)

A possibilidade de *vouchers* é uma clara forma de mercantilização da educação, mas não é a única. Hill (2003), ao citar os resultados de uma pesquisa sobre os efeitos da introdução dos quase-mercados nos sistemas educacionais dos EUA, Suécia, Inglaterra e País de Gales, Austrália e Nova Zelândia, realizada por Whitty, Power and Halpin (1998), descreve:

Eles concluem que um dos resultados da mercantilização da educação é o aumento da ‘escolha familiar’ (*parental choice*) de escolas e/ou a criação de novos tipos de escolas, que aumentam, efetivamente, as escolhas familiares e, portanto, estabelecem ou agravam as hierarquias raciais escolares (HILL, 2003, p.30)

Há, também, a proposta de difundir as escolas *charters*, que nada mais são do que escolas terceirizadas, a partir de um modelo de privatização por terceirização de gestão. Ambas as propostas representam efetivas maneiras de transformar um direito social, a educação, em mercadoria, bem como um eficaz caminho de transferência de recursos públicos para o sistema privado, como explica Dwight Holmes, pesquisador em educação e escolas *charters*, nos Estados Unidos, em entrevista concedida à Revista Carta Capital⁵: “Elas (escolas *charters*) servem aos interesses políticos de capturar o máximo de orçamento da educação

⁵ A íntegra da entrevista está disponível no endereço <https://www.cartacapital.com.br/educacao/charter-school-uma-escola-publica-que-caminha-e-fala-como-escola-privada/>

pública para o lucro privado e de minar os professores e seus sindicatos” (CHARTERS, 2016, n.p.).

Holmes explica à Revista Carta Capital que nos Estados Unidos há dois tipos de escolas *charters*. A primeira, denominada de “Mamãe & Papai Charters” são escolas sem fins lucrativos, iniciadas por educadores ou líderes comunitários locais e geridas de forma independente. Este modelo representa 60% das escolas *charters* dos Estados Unidos. O segundo modelo se aplica às escolas *charters* formadas por organizações de gestão de educação, que chegam a fazer parte de cadeias nacionais, como cita Holmes: “Algumas delas são organizações sem fins lucrativos, enquanto outras indiretamente acabam sendo puro *business*” (ibidem). Este grupo representa 40% das escolas *charters* do país e são administradas por contrato. No que diz respeito à atuação dos governos federal e estaduais, Holmes complementa:

As escolas charter são públicas porque recebem dinheiro dos governos estaduais e federal, com os mesmos critérios que as escolas públicas tradicionais. As regras de governança e de responsabilização variam muito segundo as leis de cada estado para as *charters* (CHARTERS, 2016, n.p.).

O pesquisador ainda chama a atenção para os casos de fraudes, elitização dentro das escolas, ligadas a problemas de discriminação de alunos que outros países consideram indisciplinados ou com dificuldades de aprendizagem, enfraquecimento dos sindicatos, falhas no gerenciamento das escolas e no baixo grau de autonomia do professor dentro do processo de aprendizagem, além da menor exigência de qualificação e de baixos salários dos professores, como exemplifica:

Os professores das escolas *charter* tendem a ser mais jovens, menos qualificados, com menos experiência, recebem menos, têm menos benefícios e volume de trabalho superior. Na Flórida, por exemplo, o salário médio anual dos professores nas escolas charter em 2011-2012 era de 38.459 dólares e nas escolas públicas tradicionais de 46.273 dólares (ibidem).

Nos Estados Unidos, Holmes destaca que o setor de escolas *charters*, dominado por corporações, é rentável: “O volume de negócios é elevado. Lembre-se que muitas dessas escolas são administradas por empresas com fins lucrativos e têm de obter seus 15% de lucros de algum lugar” (CHARTERS, 2016, n.p.). Quanto ao investimento destas corporações e da participação do Estado, ele cita, como exemplo, a participação da rede Walmart:

Uma forma de pressão é injetar grandes quantidades de dinheiro nas escolas *charter* para que diferentes grupos possam iniciar novas escolas *charter*. Um dos financiadores que se destaca é a fundação da família Walton, dona do Walmart e uma das mais ricas do país. Além do investimento em escolas *charter*, durante décadas investiram milhões tentando desviar fundos da escola pública às escolas privadas com bônus. De qualquer maneira, é importante destacar que o investimento federal, através do Programa *Charter*, tem superado os investimentos realizados por grandes fundações privadas (CHARTERS, 2016, n.p.).

A reportagem da Revista Carta Capital traz o dado de que no Brasil o modelo de escola *charter* foi implementado no Estado de Pernambuco, em 2005, com os denominados Centros de Ensino em tempo integral (Procentro), em parceria entre as Secretarias de Educação do Estado e o Instituto de CoResponsabilidade pela Educação (ICE). Posteriormente outros estados, como Sergipe, Ceará, Piauí e Rio de Janeiro, adotaram variações do modelo. Em Goiás foi iniciado um processo de transferência da gestão das escolas para organizações sociais, com mudanças na forma de contratação de professores e estimulação de pagamento de bônus aos professores, conforme rendimento dos alunos. O estado de São Paulo também possui municípios, como Campinas, que vêm transferindo a gestão escolar para organizações sociais.

Dependendo do nível de terceirização da Gestão Pública, o Estado não só transfere recursos para o privado, como ainda pode perder o controle da gestão destas escolas. A relação será diretamente entre o privado e os pais dos alunos. A escola passará a ser vista como uma empresa, oferecendo um serviço e, em contrapartida, será responsável pela gestão, pela formação docente e por todo o funcionamento da escola, ou melhor, da empresa. Caso ainda sobre escolas realmente públicas, não encaixadas neste sistema, elas não serão foco de investimento e de atenção do Estado, e é nítido que serão ocupadas por parcelas da sociedade sem possibilidades de escolha. Aquelas escolas com baixa procura pelos pais estarão fadadas ao esquecimento e à morte, tipicamente como numa concorrência empresarial.

A ideia de *voucher* já não parece tão distante. Entrar neste cenário de uma só vez poderia causar espanto à sociedade. Assim, o modelo foi implementado pelo governo de Jair Messias Bolsonaro, em 8 de novembro de 2021, para a educação infantil, por meio do Decreto nº 10.852. O instrumento regulamenta o Programa Auxílio Brasil, instituído pela Medida Provisória nº 1061, de 9 de agosto de 2021. Com isso, o atual governo extingue o Bolsa Família e cria novos auxílios, entre eles o Auxílio Criança Cidadã (Arts. 61 a 74 do Decreto), que introduz “cheques escolares”, “cupons” ou “*vouchers* educacionais”.

Para receber os *vouchers* os pais precisam comprovar a seguinte condição: “ampliação de renda identificada mediante atividade remunerada ou comprovação

de vínculo em emprego formal”. Porém, com isso, “na acepção deste governo, uma *criança cidadã* é aquela em que os pais têm trabalho – excluindo, portanto, os filhos de 12,8% dos brasileiros desocupados (5,2 milhões em situação de desalento), em agosto⁶ deste ano” (LEHER, SARDINHA, 2021).

Para implementar o modelo, os argumentos utilizados para convencer a sociedade são, em regra: (i) o Estado não tem condições de atender a demanda; (ii) as famílias precisam ter liberdade para a escolha do serviço educacional (inclusive do ensino que melhor se adequa às suas crenças religiosas); e (iii) as escolas privadas são melhores do que as públicas. Leher e Sardinha destacam os próximos passos:

Em um primeiro momento, os *vouchers* seriam utilizados na educação infantil dos municípios. Uma vez introduzido, “as vertentes fundamentalistas das igrejas pentecostais e neopentecostais, entre outras”, atuariam na difusão do modelo para o restante da educação básica. É importante salientar que para a extrema direita mundial é imperioso destruir a laicidade e as bases iluministas das escolas públicas. (...) A difusão dos *vouchers* na educação infantil é antessala da sua generalização para toda a educação básica. (2021, on-line)

Fica claro que os *vouchers* fazem parte de uma estratégia para atender o grande capital (mercado de capitais), em detrimento de destinar recursos para a ampliação das creches públicas, desconstruindo o Estado.

O programa atual, Decreto nº 10.852, extingue o Programa Brasil Carinhoso, criado no governo de Dilma Rousseff, em 2012, que financiava a expansão de vagas de creches focadas em crianças de famílias beneficiárias do Bolsa Família e do BPC (Benefício de Prestação Continuada), ou para crianças de famílias que tinham pessoas com deficiência. Até 2015 o programa havia aplicado mais de R\$ 2,6 bilhões na expansão da rede de creches, em valores corrigidos (Mello, 2021). O Auxílio Criança Cidadã disponibilizará *vouchers* mensais de R\$ 200,00 (Art. 65 - para as famílias que tenham crianças matriculadas em turno parcial) e R\$ 300,00 (Art. 65 - II - para as famílias que tenham crianças matriculadas em turno integral). O programa contempla famílias com crianças de 0 meses a 48 meses incompletos (3 anos e 11 meses).

Caso o cenário da “voucherização” se estenda além da educação infantil, alcançando os ensinos fundamental e médio, é provável que vivenciemos, na educação básica pública, o que ocorreu no ensino superior privado, ou seja, a transferência de recursos públicos para o privado (nos moldes do Proni e do FIES), com baixa qualidade do ensino (padronização e massificação das aulas) e demissão em massa de professores e precarização da categoria docente.

⁶ Os autores se referem a agosto de 2021.

O processo de financeirização da educação básica pública está tomando corpo a passos largos, com contratação de assessorias, privatização de serviços de apoio, terceirização de escolas, aquisição de sistemas de ensino e materiais didáticos e ainda caminhando para estratégias agressivas como a implantação de *vouchers* ou de outros mecanismos de diminuição da essencialidade do Estado.

Considerações finais

As ideias neoliberais, conservadoras e reacionárias, não trazem à tona a discussão sobre como melhorar a Gestão Pública e como diminuir as desigualdades sociais. Para seus defensores, o objetivo resume-se à construção de uma escola de qualidade para as elites. Os neoliberais sabem que ao dar voz ao professor em sala de aula, e municiar a escola com independência em sua gestão, propiciarão, além de conhecimento, criticidade; porém, eles têm medo dos embates políticos e sociais que esse conhecimento e a consciência de classe podem gerar.

As propostas neoliberais conduzem a uma sociedade individualista e têm como objetivo a manutenção das condições atuais de concentração de renda e de segregação de classes. Essas políticas se justificam pela necessidade do controle político e ideológico para que se atenda interesses específicos, principalmente dos empresários que desejam formar uma força de trabalho técnica e submissa.

As justificativas para as privatizações, seja pela terceirização de contratos de gestão, de parcerias público-privadas, e, em seu extremo, pela implementação de escolas *charters* ou de *vouchers*, partem do vilipêndio da educação básica pública. As narrativas liberais se pautam no discurso da liberdade de escolha, no imediatismo de uma educação pública de qualidade e na urgência de se inserir a escola pública dentro do contexto das mudanças tecnológicas.

No entanto, o que se percebe é que nos lugares nos quais as políticas públicas neoliberais foram implementadas houve aumento de disparidade social e da elitização de estudantes com rendas mais altas. A implementação de *vouchers*, a modelo do que foi implantado no Chile, tende a aprofundar o abismo social e racial, penalizando os mais pobres e aumentando a desigualdade pela oferta da educação. O fato de privatizar escolas, ou de se permitir que os pais escolham escolas privadas, não significa a garantia de uma escola de melhor qualidade.

Referências

AMORIM, C.; PRONER, C. Lawfare e geopolítica: América Latina em foco. **Revista Sul Global**. Universidade Federal do Rio de Janeiro (RJ), ano 3, nº. 1, p. 16-33, 2022. Disponível: <https://revistas.ufrj.br/index.php/sg/article/view/49297/pdf>. Acesso em 30 abr 2022

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho**. São Paulo: Boitempo. 2002.

BRASIL. **Decreto n.º 10.852 de 08 de novembro de 2021**. Regulamenta o Programa Auxílio Brasil, instituído pela Lei n.º 14.284, de 29 de dezembro de 2021. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2021. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/decreto/D10852.htm . Acesso em 22 abr. 2022

CARDOZO, E. et. al. **Educação e Neoliberalismo em contexto brasileiro**: elementos introdutórios à discussão. Educere –XIII Congresso Nacional de Educação. Disponível: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25724_12514.pdf . Acesso em 26 jan. 2021.

CHARTERS school: uma escola pública que caminha e fala como escola privada. **Revista Carta Capital**, 2016. Disponível: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/charter-school-uma-escola-publica-que-caminha-e-fala-como-escola-privada/>. Acesso em 08 out. 2021.

FREITAS, L.C. **A Reforma Empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 2010.

HILL, D. O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 24-59, jul/dez. 2003. Disponível: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/hill.pdf>. Acesso em 18 jun. 2021.

LEHER, R; SARDINHA, R. 'Auxílio Brasil' institui os 'vouchers' escolares para destruir a educação básica pública. **Revista Carta Maior**. 2021. Disponível: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/-Auxilio-Brasil-institui-os-vouchers-escolares-para-destruir-a-educacao-basica-publica/4/52120>. Acesso em 20 mar. 2022

LIBÂNEO, J. C; FREITAS, R.A.M. **Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiás: Editora Espaço Acadêmico, 2018

MELLO, I. Novo Bolsa Família prevê substituir verba de creches públicas por voucher. **Portal UOL**. 2021. Disponível: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2021/05/16/novo-bolsa-familia-preve-substituir-verba-de-creches-publicas-por-voucher.htm> . Acesso em 09 jan. /2022.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C.C. Trabalho e Educação na nova ordem capitalista: inovação técnica, qualificação e precarização. Campinas: **HISTEDBR On-line**. N. 65, p. 58-72, out. 2015. Disponível: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642696/10175>. Acesso em 27 maio 2021.

SAVIANI, D. O trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. V 12, N 34. Jan/abr. 2007. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em 27 jun. 2021

EDUCAÇÃO E TRABALHO NO BRASIL: a Educação Profissional em questão*

Rosaine Aparecida Silva Oliveira
Robson Luiz de França

Introdução

Esta dissertação de mestrado tem como objetivo delimitar e explicar com clareza a história da Educação Profissional no Brasil, demonstrando seus vários e diferentes estágios, tendo seu início no Brasil Império, chegando até os dias atuais, relatando ainda as mudanças que a Educação Profissional já passou no Brasil, sendo que durante o Império, a força de trabalho somente se concentrava nas associações tidas como filantrópicas.

Em tal período tem uma grande preocupação do então Império de que a busca grandiosa de trabalhadores de vários locais, tinha então uma intenção principal de tirar as crianças e adolescentes da rua, para que não se transformassem em pessoas ociosas, podendo ainda se tornar um bandido futuramente.

Nesse momento foi quando surgiu a ideia do Governo de que os órfãos daquela época fossem encaminhados para escolas de aprendizados ou até mesmo para virarem aprendizes de marinheiros, tendo a intenção tão somente de formar uma banca profissional para atuar na marinha e na guerra, juntando neste caso o 'útil ao agradável'. Momento no qual, após a promulgação da república, tais escolas foram mantidas na maioria dos estados, sendo utilizadas como base para a construção então de uma rede de escolas profissionalizantes.

Tal regime Federativo da República possibilitou em tal momento a realização de iniciativas determinadas pelos Estados de Federação em nível de ensino profissional, instaurando em 23 de setembro de 1909, uma rede de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, marco inicial da Rede Federal.

Após a instauração de tais escolas de Rede Federal, o Ensino Profissionalizante continuou a ser ofertado por toda Rede Federal, tendo apenas uma mudança na nomenclatura, passando por Liceus Profissionais, depois Escolas Industriais e Técnicas, Escolas Técnicas, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) até chegar aos dias atuais, com a Educação Profissional fornecida pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, continuando sempre com o objetivo inicial que vem a ser a formação profissional para quem mais precisa, com então menos carga horária do que outros cursos.

*DOI – 10.29388/978-65-81417-67-3-0-f.131-137

Tal tese tem como problemática explicar, mediante toda a história da educação profissionalizante no Brasil, como tal criação têm uma importância grandiosa para toda a educação do país.

1. Educação profissional: histórico

É importante lembrar para início do capítulo, que as primeiras construções das instituições públicas foram as de ensino superior, sendo de grande valia demonstrar os ensinamentos de Manfredi (2002, p. 75) em sua elucidada obra:

O ensino primário ampliou-se muito vagarosamente, em 1824 foi instituída a instrução primária para todo cidadão, em paralelo, o Estado procurava criar um tipo de ensino separado do ensino secundário e superior, objetivava a formação da força de trabalho que estava ligada à produção do país: “[...] os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais” (MANFREDI, 2002, p. 75).

Continuando os ensinamentos do mesmo autor (2002, p. 75):

[...] o ensino secundário fazia-se presente em poucos estabelecimentos, como os Colégios São José e São Joaquim, ambos no Rio de Janeiro. Foi por meio do Colégio São Joaquim que se originou o Colégio Pedro II, em 1837. As aulas régias funcionavam em diversos municípios, mas as aulas eram divididas com professores particulares. Com o tempo o ensino secundário foi sendo desenvolvido, por ampliação e diferenciação, mas sempre tendo em vista o ensino superior (MANFREDI, 2002, p. 75).

Garcia (2018, apud MANFREDI, 2002) demonstrou em poucas palavras quais instituições foram criadas nesta época:

Nessa época, já haviam sido criadas as Instituições de nível superior como a Academia da Marinha e as Cadeiras de Anatomia e Cirurgia (1808), a Academia Real Militar (1810), cursos de Agricultura (1814), curso de Desenho Técnico (1818), a Academia de Artes (1820), todas essas instituições estavam sediadas no Rio de Janeiro. Já na Bahia em 1808, foram criadas as cadeiras de Economia Política, Agricultura (1812) e Química (1817). Em Recife, em 1809, foram criadas as cadeiras de Matemática Superior, História e de Desenho.

Este estudo aborda a história da educação profissional do Brasil, numa perspectiva marxista, numa combinação de Escola e Trabalho, com ênfase na importância do trabalho para a afirmação da humanidade do indivíduo. Nesse contexto, buscando a qualificação dos operários do sistema fabril, instituindo o

método de elevar a produção social e como único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos. (Marx, 1984, p.554).

Até o século XIX não existiam propostas sistemáticas de experiências no campo da educação profissional, havendo apenas propostas espontâneas ligadas ao processo de trabalho, uma vez que neste período a educação era voltada para indígenas e negros, e posteriormente voltada para a elite colonial. Sendo uma educação de aculturação, transformando a cultura africana e indígena em conhecimentos da cultura europeia cristã dos Jesuítas, nesse processo se ensinavam alguns os rudimentos do trabalho, ligadas a prática imediata dos sujeitos, e posteriormente os filhos dos colonos eram preparados para seguirem os estudos na Europa.

Entretanto, na relação entre trabalho e educação, a relevância no fato histórico que perpassa por vários séculos, numa perspectiva do dualismo escolar, decorre de uma educação voltada para a elite e outra voltada para a classe trabalhadora, visando o aprendizado para o mercado de trabalho, prevalecendo à educação propedêutica, uma educação voltada para as artes, para as elites e sua formação como dirigentes.

Partindo da premissa, onde, a partir da chegada da Família Real no Brasil em 1808, eles buscam criar espaço de civilidade dentro da sociedade na cidade do Rio de Janeiro, como, Biblioteca Nacional, Jardim Botânico, uma vida cultural na cidade. Nesse período começam a surgir às primeiras alternativas de cursos, uma vez que o Brasil nessa época era dominado pelo sistema agrário, um grupo de grandes fazendeiros, latifundiários, que pensavam na produção voltada à agricultura e o comércio internacional.

Conforme Celso Suckow da Fonseca, onde:

A espécie de educação eminentemente intelectual que os Jesuítas, desde o início de suas atividades no Brasil, ministravam aos filhos dos colonos, era de molde, também, a afastar os elementos socialmente mais altos de qualquer trabalho físico ou profissão manual. Essa ideia enraizara-se tanto nas mentes, que chegara a ser condição para desempenhar funções públicas o fato de não haver nunca o candidato trabalhando manualmente.

A educação profissionalizante no Brasil, por volta de 1800, voltada para a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, surge da necessidade da criação de mão-de-obra barata, visando à substituição do trabalho escravo, de caráter artesanal, tendo como público crianças órfãos pobres, propiciando uma profissão, sendo administrada por instituições privadas filantrópicas, não havendo interferência governamental.

Socialmente, ambos, Educação e Trabalho, houve um tempo muito longo até a criação da primeira escola que ofertasse ensino profissionalizante, somente a partir de 1809, com a criação dos Colégios de Fábricas, considerado o primeiro

estabelecimento criado com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal, de acordo com Garcia, 2000. Com o objetivo de abrigar os órfãos da Casa Pia de Lisboa, que vieram de Portugal junto da família real, eles aprendiam diversos ofícios com artífices que vieram na mesma frota. .

A burguesia luta para se afirmar a frente como classe dominante, liderando revoluções em busca de retirar o poder do clero e da nobreza, reafirmando o domínio do regime monárquico, com a diminuição do poder eclesiástico e monárquico, consolida-se o Capitalismo, com suas fábricas e indústrias, uma nova classe surge encabeçando movimentos operários em busca de melhores condições de vida e trabalho, enquanto a burguesia concentrava mais riqueza e poder.

O capitalismo se consolida com a Revolução Industrial, um modo de produção baseado no contrato de mão de obra, visando gerar lucro para o capital. Mas de acordo com Heloani (2002) antes do capitalismo não havia um sistema organizado de administração do trabalho, havia o sistema de subcontratação e de produção domiciliar, mas esse modo de produção gerava muitas perdas de matéria e de tempo, além de que não havia uniformidade e controle de qualidade dos produtos.

Segundo Enguita (1889), o marco na degradação do trabalho foi a sua divisão técnica, que teve lugar quando o capitalista, em vez de aceitar os processos de trabalho estabelecidos reorganizou o próprio processo de produção. Dando início na introdução da maquinaria, onde o processo da divisão do trabalho perde o controle, reestabelecendo um novo ritmo mecânico ao qual o trabalhador tem que se subordinar.

Diante do processo de industrialização, a educação profissional torna-se exigência, é necessária qualificação de mão de obra, e partir deste momento o ensino técnico industrial é regulamentado, em 1959, pela Lei nº 3552 de 16 fevereiro, que estabelece nova organização escolar e administrativa do ensino industrial. Com o Decreto nº 47038 de 16 de novembro de 1959, define as Escolas Técnicas que mais tarde fariam parte da rede federal de ensino técnico.

2. Da Primeira República aos dias de hoje

Depois de termos a proclamação da república, conseguiram manter os liceus para a realização de atividades propostas igualmente as que tinham no Império, pode-se analisar com clareza os ensinamentos de Manfredi (2002, p. 78):

Após a Proclamação da República em 1889, os liceus continuaram a realizar as atividades e atendimentos propostos ainda no tempo do Império. Durante o período republicano, os liceus foram mantidos e, em alguns estados, ampliados, servindo de base para a construção de uma rede nacional de escolas profissionalizantes (MANFREDI, 2002, p.78).

Vale ressaltar ainda que no Brasil Império era possível entender que todas as práticas educativas, passando por todas, tanto pelas privadas quanto as que tinham o Estado como idealizador, eram remitidas a duas vertentes, sendo uma que vem a ser a prática de recompensa, tendo como objetivo o atendimento dos pobres e a outra tão somente voltada para o trabalho artesanal, sendo tal vertente considerada como de grande utilidade socialmente e um grande legitimador da dignidade da pobreza.

Nos ensinamentos de Manfredi (2002, p. 85):

[...] alguns governos estaduais redesenharam o funcionamento dos antigos liceus ou criaram suas próprias redes de ensino profissional”. No estado do Rio de Janeiro, o então governador Nilo Peçanha, por meio do Decreto n. 787 de 11 de setembro de 1906, fundou três escolas de ofício sem: Campos, Petrópolis e Niterói e uma escola de aprendizagem agrícola em Paraíba do Sul.

É de grande notoriedade salientar os ensinamentos de Silva (2009, p. 102) que em sua obra diz que:

[...] vários atos normativos acabaram direcionando os Centros Federais de Educação Tecnológica a uma oferta cada vez maior do ensino superior, sendo assim, os cursos técnicos passaram a ser realizados pelos Estados e pela iniciativa privada. Os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) possibilitaram o aumento em relação à separação da educação técnica do ensino médio e a orientação para o ensino superior.

Como demonstrado já anteriormente, tais escolas visavam a preparação de alunos para a inserção no mercado de trabalho de qualidade, sem ao menos precisar de ensino superior, podendo os alunos ingressar na vida profissional mais rápido e de maneira menos onerosa a seu patrimônio, tendo em vista que tais escolas (CEFETs) foram criadas para pessoas que tem uma renda inferior.

Considerações finais

Tal dissertação de mestrado teve como uma breve finalidade fazer um alto levantamento de bibliografias sobre a origem e história da educação profissionalizante no Brasil, sendo que a mesma tem uma história longa, conforme foi demonstrado ao longo desta tese, tendo seu início ainda em 1909 quando foram criadas 19 escolas de Aprendizizes e Artífices pelo Presidente da República Nilo Peçanha, as quais foram instituídas para atender a população menos favorecida.

Pode-se concluir ao longo deste trabalho de que a criação de escolas de aprendizagem e profissionalizante tem uma grande importância para a Educação e até mesmo para o país, tendo em vista que no momento em que foi criada até os

dias de hoje, grandes chances foram alcançadas por pessoas de baixa renda, que até então não tinham tais oportunidades, sendo que o primeiro objetivo de tal criação vem a ser retirar as crianças da rua e de sua ociosidade, lhe dando então aprendizado e um possível acesso ao mercado de trabalho mais cedo.

Vale ressaltar ainda que depois de passar por várias nomenclaturas, vindo do Brasil Império até os dias atuais, as escolas profissionalizantes coordenadas pelo Estado, sendo denominada hoje em dia de Instituto Federal, não mudou em nenhum momento o seu principal foco, que vem a ser auxiliar a educação e levar a mesma para pessoas que não teve oportunidade ou precisam trabalhar mais cedo, sendo que a maioria das escolas profissionalizantes facilitam a entrada no mercado de trabalho logo após a sua conclusão (2 anos).

Referências

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil** (Vol. 1). Rio de Janeiro, RJ: ETN, 1961.

HELOANI, Roberto. **Organização do trabalho e Administração**: uma visão multidisciplinar. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GARCIA, S. R. O. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: **Trabalho e Crítica - anuário do GT Trabalho e Educação da ANPEd**. São Leopoldo: Unisinos, 2000.

MANFREDI, Sílvia. Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

PACHECO, E. **Institutos federais**: uma revolução na educação tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011.

Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, 2009.

NUNES, Claudio Ricardo Gomes de Lima; OLIVEIRA Elenice Gomes de. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica no Brasil**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

NOTAS SOBRE EDUCAÇÃO E TRABALHO NO BRASIL SOB A PANDEMIA COVID-19*

*Lorraine Possamai Salvador Azevedo
Fabiane Santana Previtali*

Introdução

No Brasil, convivemos com a pandemia de COVID-19¹ desde março de 2020. Diante desta crise sanitária, passamos a conviver também com o ensino remoto. A implantação desta modalidade se deu a partir da justificativa de que tínhamos que sair de uma situação de ausência da atividade educacional, respeitando o isolamento social.

Conforme Saviani e Galvão (2021), determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o ensino remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estivessem devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais. Entretanto, as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e para uma parcela significativa dos professores, que arcaram com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho.

Para o período pós-pandemia, anunciam-se pressões para a generalização da educação a distância, como equivalente ao ensino presencial, em função dos interesses econômicos privados envolvidos, mas também pela falta de responsabilidade com a educação pública de qualidade e, ainda, pela apatia de entidades ditas progressistas que se renderam ao ensino virtual (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

No ensino remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida, temos muitas tarefas. Do lado dos alunos, estes supostamente passam a ser “autônomos” e vão em busca do próprio conhecimento, assoberbados com a multiplicação de leituras, vídeos, podcasts, webinários etc. Assinalam Abrantes e Martins (2007, p. 320-321 *apud* SAVIANI; GALVÃO, 2021): [...] um indivíduo imerso na realidade imediata, sem apoio de conceitos que sintetizam a experiência histórica do ser humano, corre o risco de se afogar numa imensidão de informações caóticas ou, no melhor dos casos, realizar avanços lentos e insignificantes à custa de muito se debater.

* DOI – 10.29388/978-65-81417-67-3-0-f.138-150

¹ O nome Covid é a junção de letras que se referem a (co)rona (vi)rus (d)isease, o que na tradução para o português seria "doença do coronavírus". Já o número 19 está ligado a 2019, quando os primeiros casos foram publicamente divulgados (FIOCRUZ, 2021).

Já do lado dos docentes, estes estão abarrotados de trabalhos para corrigir, mensagens de e-mails e aplicativos, fóruns de ambientes virtuais e outros para dar conta. O uso constante das tecnologias, com as quais nem todos são familiarizados, as constantes pressão e vigilância impostas que podem configurar assédio, a elevação da carga de trabalho em condições subjetivas desfavoráveis, já que têm que lidar com o teletrabalho em meio a afazeres domésticos e demandas familiares, tudo isso amplia as possibilidades de adoecimento físico e mental (INFORMANDES, 2020 *apud* SAVIANI; GALVÃO, 2021). A docência uberizada terá na experiência do ensino remoto uma alavanca a serviço dos interesses mercadológicos pós-pandemia.

Não cabe acatar, mesmo que “temporariamente” ou “emergencialmente”, nenhum tipo de “ensino” remoto/virtual/não presencial e afins. O discurso da excepcionalidade serve bem aos interesses de ampliação da Educação a Distância, como já indicado pelo Conselho Nacional de Educação. Segundo os autores, diante da grave situação em que nos encontramos, dos retrocessos estabelecidos e das consequências que teremos que enfrentar, precisamos mais do que nunca nos comprometer com a luta pela qualidade da educação e resistir coletivamente aos ataques que sofremos, sem concessões e “puxadinhos pedagógicos” (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

Mas o uso de tecnologias aplicadas ao nosso cotidiano, não é um avanço da humanidade e deveria ser celebrada? Como esperar que as pessoas vejam o ensino remoto como retrocesso? Como definir a qualidade da educação? Quais ataques estamos sofrendo? Quem está sofrendo ataques? Para compreendermos a discussão promovida por Saviani e Galvão (2021), precisamos compreender o que é trabalho e como esta categoria é imprescindível no surgimento do ser social, o que é educação e qual sua importância na humanização, o que é trabalho alienado e como esta categoria explica a desumanização sob o capitalismo e, por fim, quais são as demandas do capital para a educação no século XXI.

1. O que é trabalho

“O trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se defronta com a matéria natural como uma força natural. Põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. [...] Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem [...]. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu

na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente” (Marx, 1890/1983, p. 149-150).

Baseado em Marx, Saviani (2007) reforça que o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Assim, portanto, a essência do homem é um feito humano. Esta essência se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo, dependendo de um processo histórico. Na existência efetiva dos homens, nas contradições de seu movimento real, e não numa essência externa a essa existência, que se descobre o que o homem é. A produção do homem é, um processo educativo.

2. O trabalho alienado

O capitalismo, à medida que se configura como forma de organização econômica e social dominante, transforma a relação entre humano e natureza.

Segundo Marx (1844/2002), no capitalismo, o trabalho se transforma em trabalho alienado, o trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, torna-se mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz, sua penúria aumenta com o poder e o volume da sua produção. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens.

Portanto, a alienação se produz em quatro momentos, no produto do trabalho, no processo de trabalho, na natureza do homem e na relação com outros homens. O produto opõe-se ao trabalhador como ser estranho, como um poder independente do produtor. O que se incorporou no objeto do seu trabalho já não é seu. A objetivação revela-se de tal maneira como perda do objeto que o trabalhador fica privado dos objetos mais necessários, não só à vida, mas também ao trabalho. Quanto ao processo da produção, o trabalho é exterior ao trabalhador e não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas o meio de satisfazer outras necessidades. Além disso, seu trabalho não lhe pertence.

No que diz respeito à natureza do homem, este produz quando se encontra livre da necessidade física e só produz verdadeiramente na liberdade de tal necessidade. Sua atividade vital é atividade livre, sua vida é para ele um objeto (deliberar, pensar sobre, vontade e consciência). No tipo de atividade vital está todo o caráter de uma espécie, o seu caráter genérico; e a atividade livre, consciente, constitui o caráter genérico do homem. O trabalho alienado aliena a natureza do homem, aliena a respeito da espécie, transforma a vida genérica em meio da vida individual. Na medida em que o trabalho alienado tira do homem o elemento da sua produção, rouba-lhe do mesmo modo a sua vida genérica. A consciência que o homem tem da própria espécie altera-se por meio da alienação.

A relação do homem com outros homens se degenera, está alienado dos outros, olha os outros homens segundo o padrão e a relação em que ele próprio, como trabalhador, se depara. No trabalho alienado, o trabalhador aliena a própria atividade e confere a um estranho a atividade que não lhe pertence (MARX, 1844/2002).

“A partir do momento em que o trabalhador entrou na oficina do capitalista, o valor de uso de sua força de trabalho, portanto, sua utilização, o trabalho, pertence ao capitalista. O capitalista, mediante a compra da força de trabalho, incorporou o próprio trabalho, como fermento vivo, aos elementos mortos constitutivos do produto, que lhe pertencem igualmente. Do seu ponto de vista, o processo de trabalho é apenas o consumo da mercadoria, força de trabalho por ele comprada, que só pode, no entanto, consumir ao acrescentar-lhe meios de produção. O processo de trabalho é um processo entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem (Marx, 1890/1983, p. 154). Os produtos são apropriados antes de se transformarem em capital. Ao vender seu trabalho por determinado quantum de meios de subsistência, renuncia o proletário inteiramente a toda participação no produto. O produto pertence exclusivamente ao capitalista, que forneceu as matérias-primas e o suprimento. Essa é uma consequência rigorosa da lei da apropriação, cujo princípio fundamental era inversamente o direito exclusivo de propriedade de cada trabalhador do seu produto” (MARX, 1890/1983, p. 154 – 155, nota de rodapé 10).

No processo do trabalho alienado, o trabalhador trabalha sob o controle do capitalista que supervisiona a qualidade e a quantidade, ou seja, a utilização adequada dos materiais e instrumentos de produção e de trabalho, o tempo de trabalho da força de trabalho e o dispêndio médio de trabalho.

3. O que é educação

Conforme abordado anteriormente em Saviani (2007), a origem da educação coincide com a origem do ser humano. Primeiramente, a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. O ser humano ao produzir sua existência, aprendia. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie. Nessas condições, a educação identificava-se com a vida.

“A educação é, portanto, o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente por todos” (SAVIANI, 2011). O objeto da educação compreende a identificação dos elementos que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e a descoberta de formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011).

4. A educação para o trabalho alienado

O desenvolvimento das forças produtivas conduziu à divisão do trabalho e à apropriação privada dos meios de produção, gerando a divisão da humanidade em duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários dos meios de produção e a dos não-proprietários da força de trabalho. O advento da propriedade privada tornou possível à classe dos proprietários dos meios de produção viverem sem trabalhar, viver do trabalho da outra classe que passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e àqueles. Essa divisão da sociedade em classes provocou uma divisão também na educação. A educação dos primeiros centrou-se nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar enquanto a educação dos escravos e serviçais era assimilada no próprio processo de trabalho. A primeira modalidade de educação deu origem à escola, lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Com esta modalidade, marcou-se a separação entre educação e trabalho, também sua institucionalização (SAVIANI, 2007).

A escola foi-se depurando, complexificando, alargando-se até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação, convertendo-se em parâmetro e referência para aferir todas as demais formas de educação. Mas seu desenvolvimento não implica continuidade, conservando a mesma qualidade e desenvolvendo-se tão-somente no aspecto quantitativo. A história da educação conjuga continuidades e rupturas (SAVIANI, 2007).

Nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção, reflete a divisão que se processou ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual. A relação trabalho-educação sofrerá uma nova determinação com o surgimento do modo de produção capitalista. A organização da produção voltada para a troca converte o saber de potência intelectual em potência material. O domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade. E a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação (SAVIANI, 2007).

A indústria moderna conduziu a uma simplificação dos ofícios, reduzindo a necessidade de qualificação específica através da maquinaria que passou a

executar a maior parte das funções manuais. Pela maquinaria, que é trabalho intelectual materializado, evidenciou-se a conversão da ciência, potência espiritual, em potência material. Esse processo se aprofunda e generaliza-se com a Revolução Industrial (SAVIANI, 2007).

A educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum dividiu as pessoas em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (SAVIANI, 2007).

O nível de desenvolvimento atingido pela sociedade contemporânea coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos (educação básica, especificamente nos níveis fundamental e médio), sem o que não se pode participar ativamente da vida da sociedade. O trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade. Aprender a ler, escrever e contar, e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade (SAVIANI, 2007).

Com o caráter dual da educação, o ensino médio tem sido adestramento em técnicas produtivas para a classe trabalhadora e formação genérica para a classe burguesa com possibilidade de alcance de autonomia. A educação superior, por sua vez, é quase inacessível à classe trabalhadora enquanto se estrutura para formar a classe burguesa e os profissionais que atendem os interesses desta classe.

5. Reestruturação produtiva e a nova gestão pública

Se esta não fosse uma sociedade dividida em classes sociais, a tecnologia desenvolvida até o momento, aplicada ao trabalho, poderia liberar a humanidade para o tempo livre. Entretanto, segundo Antunes (2018), o trabalho diante das tecnologias informacionais-comunicacionais é pautado por uma processualidade contraditória que articula tecnologias do século XXI com condições de trabalho herdeiras do século XX. O acesso à boa vida fora do trabalho é exclusividade dos estratos sociais dominantes, restando às multidões perambular em busca de qualquer ocupação ou amargar o desemprego, as privações e a penúria. Tem-se trabalhos mais qualificados para um contingente reduzido e modalidades de trabalho cada vez mais instáveis para a maioria dos trabalhadores.

Além disso, a tecnologia é produzida pelas relações sociais representadas pelo capital, sua utilização se dá enquanto mercadoria pertencente ao capital, o

que implica tendencialmente proletarização, desqualificação e precarização da classe trabalhadora. A inovação tecnológica é seletiva e visa à garantia de maior controle do capital pelo trabalho, levando à perda de autonomia dos que vivem do trabalho sobre os meios e os fins de sua atividade, conduzindo, tendencialmente e, de forma mais geral, à degradação da vida (BRAVERMAN, 1981 *apud* PREVITALI; FAGIANI, 2020).

Segundo Antunes (2009), a partir dos anos 70, na crise do padrão de acumulação taylorista/fordista, o capital implementou um processo de reestruturação (toyotismo) visando recuperar seu ciclo reprodutivo e repor seu projeto de dominação societal. Essa reestruturação culminou na flexibilização total da organização do trabalho no século XXI, materializada numa empresa enxuta, inteligente e na uberização do trabalho. Empresa enxuta significa o menor contingente possível de trabalho vivo e o maior volume de trabalho morto por meio da maquinaria informacional digital (ANTUNES, 2018). Empresa inteligente significa robôs ou sistemas solucionando problemas com base em dados e protocolos de comunicação-padrão com grande rapidez e flexibilidade, substituindo operações mentais humanas que podem obedecer à determinados padrões de resposta. Uberização é trabalho realizado sob demanda, sob mediação de um aplicativo, disponível todo tempo, sem vínculo empregatício e sem direitos trabalhistas (PREVITALI; FAGIANI, 2020).

Os trabalhadores se digladiam por poucos empregos disponíveis que exigem maior habilidade cognitiva, adaptação à instabilidade e retração de salários. Na condição de desempregados ou subempregados terão à disposição trabalhos em situações instáveis, precárias, sem direitos, de forma intermitente, com jornadas maiores, sem espaço laboral, sem remuneração fixa, com metas flexíveis e crescentes. Em todas as situações conviverão com a pressão pela maximização do tempo, pelas altas taxas de produtividade, pela redução de custos e a flexibilização crescente dos contratos de trabalho, sujeitos ao adoecimento, acidentes e assédios (ANTUNES, 2018). A descartabilidade e a capacidade de superarem individualmente esse cenário pairam sobre suas cabeças com a aparência de uma lei natural.

Nos países capitalistas avançados, os mais jovens nascem sob a corrosão dos direitos e lutam para conquistá-los, os setores tradicionais debatem-se para impedir um desmoronamento e uma corrosão ainda maiores de suas condições de trabalho. Há uma taxa diferencial de exploração praticada entre centro e periferia, nas periferias do sistema o proletariado nasceu na condição de precariedade e herda características do escravismo colonial (ANTUNES, 2018).

O fenômeno da precariedade laboral não está restrito aos trabalhadores não qualificados ou manuais, mas também ao trabalho qualificado e profissionalizado, com maiores exigências de escolarização e qualificação, assumindo um caráter estrutural e transversal a todas as profissões, dado o grau de complexidade em que se encontra hoje a divisão sociotécnica do trabalho (PREVITALI; FAGIANI, 2020).

Neste cenário urge a reforma político-jurídica do Estado (Nova Gestão Pública) que visa à (des)regulamentação das relações laborais, facilitando a superexploração do trabalho por meio de privatizações, terceirizações e proliferação dos contratos temporários, é a reestruturação da gestão pública determinada pela lógica da mercadorização (PREVITALI; FAGIANI, 2020).

A Nova Gestão Pública cumpre um papel fundamental no reordenamento da esfera político-jurídica de regulação social em prol do capital e contra o trabalho sob três aspectos fundamentais: a) privatizações diretas de setores públicos e/ou parcerias com o setor privado, implicando a transferência de recursos públicos para o privado; b) injeção de fundos públicos, perdão e/ou redefinição de multas e impostos de empresas privadas; e c) desregulamentação das relações laborais, reduzindo os custos do trabalho para o capital (PREVITALI; FAGIANI, 2020, p. 222).

Tudo isso representa ampliação do Estado no sentido da criação de novos espaços para a acumulação de capital.

Ainda segundo Previtali e Fagiani (2017), os serviços públicos, mesmo que não privatizados, tornam-se semelhantes a um negócio, o Estado assume papel de gestor e visa organizar as contas e diminuir a burocracia. Sob esse motivo, o objetivo e a forma da educação também passam por alterações, como a ênfase no ensino profissional, com formação voltada às atividades laborais - mais prática, menos teórica -, com a difusão de novas formas de organização do trabalho e a introdução de novas tecnologias de informação e comunicação.

As teses sobre o fim do trabalho mediante o avanço tecnológico e a intelectualização do trabalho não se confirmaram (ANTUNES, 2018). O capital segue determinando o que, como, quando, onde e para quem produzir. A fluidez das relações de emprego, pautadas em contratos temporários, a relação com mais de um emprego, as formas individualizadas de avaliação de desempenho que levam a diferentes remunerações, são elementos que tendem a dificultar a percepção de classe desses trabalhadores, contribuindo para a desmobilização coletiva e acentuando os sentimentos de naturalização das relações de precarização das condições de trabalho e de vida. Soma-se ainda a heterogeneidade da classe trabalhadora com mais transversalidades tais como geração, gênero, etnia, raça, nacionalidade (PREVITALI; FAGIANI, 2020).

6. Educação no século XXI

“A educação escolar não está apartada dessas mudanças, cabendo a ela (con)formar, no plano técnico e ideológico, a nova classe trabalhadora” (PREVITALI; FAGIANI, 2020, p. 218).

A nova ordem de acumulação capitalista ancora-se em relações laborais fundadas na flexibilidade e no uso intensivo das tecnologias informacionais, nas exigências de maior escolarização e qualificação profissional, na redução expressiva do trabalho estável e contratado regularmente, concomitantemente ao aumento do emprego parcial, temporário, subcontratado e precário. O trabalho altamente qualificado e intelectualizado fundado na mais valia relativa se combina ainda, de forma complexa e contraditória, com o trabalho em condições de superexploração e de precarização, intensivo na extração da mais valia absoluta, ao longo das mais diversas cadeias produtivas (PREVITALI; FAGIANI, 2015).

Kuenzer (2003 *apud* PREVITALI; FAGIANI, 2015) ressalta que as características demandadas para o novo trabalhador flexível envolvem o desenvolvimento de competências cognitivas superiores e de relacionamento, tais como: análise, síntese, criatividade, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo e de liderar, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes e buscar aprender permanentemente.

A luta por especialização é incentivada pela ideia de que o novo trabalhador deve ser mais escolarizado e qualificado. A nova educação orienta-se pelo conceito de multifuncionalidade, flexibilidade e empregabilidade, tendo como consequência um processo de individualização da formação do trabalhador, pelo qual se indica que cada um é responsável por buscar suas competências, a serem alcançadas, segundo o ideário neoliberal, com o desenvolvimento das habilidades básicas, específicas e de gestão (MACIEL; PREVITALI, 2011; PREVITALI; FAGIANI, 2015).

Coloca-se em questão os objetivos e os fins da educação escolar: se seria uma educação escolar voltada para o pleno desenvolvimento da pessoa humana e sua inserção crítica no mundo do trabalho ou apenas para uma qualificação restrita, vinculada às ocupações no mercado de trabalho, para a formação do cidadão-consumidor (PREVITALI; FAGIANI, 2020).

Considerações finais

A educação escolar voltada para o pleno desenvolvimento da pessoa humana e sua inserção crítica no mundo do trabalho é uma possibilidade, mas está longe de ser realidade. O que temos vivido amplamente é uma educação genérica para uma pequena parcela da população mundial, qualificação restrita vinculada às demandas do mercado de trabalho ou apagão educacional para a grande parcela da sociedade.

Retomando os questionamentos iniciais, a tecnologia aplicada ao nosso cotidiano é um avanço da humanidade e otimiza o processo produtivo, mas não libera os produtores do reino das necessidades, ao contrário, os aprisiona. Como

diz Marx (1844/2002) a penúria do trabalhador aumenta com o poder e o volume da sua produção. A tecnologia aplicada ao trabalho sob o comando do capital aumenta exponencialmente as mercadorias, prescindindo do trabalho vivo. Ademais, conforme Braverman (1981 *apud* PREVITALI; FAGIANI, 2020), a utilização da tecnologia se dá enquanto mercadoria pertencente ao capital, o que pode implicar proletarização, desqualificação e precarização da classe trabalhadora. A inovação tecnológica busca maior controle do trabalho pelo capital e perda de autonomia dos trabalhadores sobre os meios e os fins de sua atividade, conduzindo à degradação da vida.

Sobre a segunda questão, como esperar que as pessoas vejam o ensino remoto como retrocesso? Marx escreveu no prefácio à “Contribuição à Crítica da Economia Política” (1859):

[...] “na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência” (MARX, 1859/2008, p. 47).

A educação, como produto de uma estrutura econômica, como elemento da superestrutura, expressa a necessidade de um modo de produção da vida. O modo de produção capitalista precisa do conhecimento objetivo da realidade para dominá-la, controlá-la e desenvolvê-la dentro dos limites do capitalismo, o que requer um conhecimento técnico e pessoas preparadas para atender essa demanda. Esse é o limite, a educação que permita o desenvolvimento do capitalismo. A educação não pode possibilitar a superação desse modo de produção, portanto, não deve permitir que as pessoas conheçam racionalmente a realidade social. Portanto, apesar da regressão de grande parte da população mundial à condição de sub-humidade, a tecnologia é apresentada sob um discurso positivo, asséptico, de aparente neutralidade, enfatizando um suposto benefício a todos.

Quanto à terceira questão, “como definir a qualidade da educação?”, retomemos a definição de educação. Cada indivíduo singular que nasce precisa se apropriar dos conhecimentos acumulados produzidos histórico e coletivamente pela humanidade, para que o desenvolvimento das forças produtivas seja possível. Assim sendo, deve haver um planejamento de como ocorrerá essa apropriação. No nosso tempo, o processo educacional se dá, majoritariamente, na escola, para que o indivíduo possa ascender do saber empírico ao saber objetivo e sistematizado. O

processo de educar pressupõe conteúdo e método e a definição desses dois elementos pressupõe uma finalidade, um horizonte que é político. Numa sociedade de classes, o interesse da educação é contraditório, de acordo com a classe social. A classe dominante se beneficia com a manutenção desta sociedade e precisa que a classe dominada se aproprie apenas de um saber limitado que a prepare para ser inserida no trabalho e na vida e que contribua para a manutenção desta ordem. A classe dominada, por sua vez, precisa de uma revolução, precisa que o conhecimento lhe sirva para superar suas dificuldades objetivas de vida. Há, portanto, a luta de interesses antagônicos, pela objetividade do conhecimento e seu acesso. O educador é o mediador entre o conhecimento e o educando. Ele pode auxiliar o educando a transitar entre a síncrize e a síntese com o objetivo de que a ordem social permaneça ou pode contribuir, em alguma medida, para que o educando compreenda a necessidade da superação da ordem social vigente. A qualidade da educação dependerá do alinhamento entre finalidade, conteúdo e método.

Diante do exposto até o momento, concluímos que é a classe trabalhadora quem sofre os maiores ataques e estes miram o direito da universalidade das políticas públicas. As reformas que configuram a nova gestão pública concebem a inviabilidade de sustentação das políticas sociais através do Estado, pois é incoerente com as necessidades do capital.

Por fim, a pandemia de COVID-19 serviu como laboratório para acelerar as demandas do capital para a educação no século XXI. Adaptamo-nos ao ensino remoto mal planejado e executado a qualquer custo, arcando com custos e prejuízos materiais e morais dele, isso serviu de teste para sua generalização. Essa forma diminui ainda mais o trabalho vivo na educação, com aulas gravadas e replicadas, com mais estudantes por professor e quiçá sem professor. Além disso, também vivenciamos teletrabalho com afazeres domésticos e demandas familiares, tais como a escolarização dos filhos.

Entretanto, mesmo essa solução acochambrada não pode ser acessada por todos. A classe dominante e seus profissionais acessaram o melhor ofertado nas circunstâncias, diante da recomendação da Organização Mundial de Saúde de distanciamento social. Muitos filhos da classe trabalhadora tiveram suas condições precárias de vida potencializadas, sem habitação e recursos para a higiene adequados, numa situação agravada de insegurança alimentar, além da violência doméstica, que dirá ter condições para se beneficiarem do ensino remoto.

Outro aspecto positivo desta experiência para o capital foi reforçar no ideário do trabalhador que sobreviver a essa condição é apenas uma questão de criatividade, rapidez de resposta, capacidade de gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, enfrentar os desafios das mudanças permanentes e buscar aprender permanentemente.

Referências

- ANTUNES, R. **O Privilégio da Servidão**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- FIOCRUZ, 2021. Disponível em <https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-recebeu-o-nome-de-covid-19>. Acesso em 27 jun. /2021.
- MACIEL, R. M.; PREVITALI, F. S. Impacto das Políticas Públicas do Trabalhador da Educação na Rede Estadual de Ensino de Patos de Minas/MG em 2011. **Revista Labor**, nº6, v.1, 2011.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 1859/2008.
- MARX, K. **Manuscritos Econômico-filosóficos**, São Paulo: Editora Martin Claret, 1844/2002.
- MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, vol. 1, tomo 1, 1890/1983. (Os Economistas)
- PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C.; Estado de Bem-Estar Social, Neoliberalismo e Estado Gestor: aproximações globais. In: LUCENA, C. A.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L.; **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando, 2017.
- PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C.C. Trabalho Digital e Educação no Brasil. In: ANTUNES, R. (Org). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, p. 217-235, 2020.
- PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C.C. Trabalho e Educação na nova ordem capitalista: inovação técnica, qualificação e precarização. **HISTEDBR On-line**, Cam, N. 65, p. 58-72, 2015.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152 – 180, 2007.

SAVIANI, D., GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**. Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, n° 67, p. 36 – 49, 2021.

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: um estudo de caso*

Augusto César Vilela Gama
Tadeu João Ribeiro Baptista

Introdução

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (MARX, 2004, p. 80).

Karl Marx (1818-1883) foi o pioneiro na busca por respostas para determinações as quais o capital impõe que, desde os seus primeiros estudos de economia-política, *exempli gratia*, os *Manuscritos econômico-filosóficos* redigidos no ano de 1844, sua análise sobre o trabalho alienado na ordem vigente nos demonstra claramente que a exploração da força de trabalho é a propulsora de toda essa engrenagem capitalista.

Nesta obra, assim como, na sua obra magna *O Capital*, Marx (2004, 2017) faz duras críticas ao modo antinatural que o capital submete o ser social, que de maneira divergente a vida humana, promove uma negação ontológica, isto é, em prol da lei do valor, da troca de mercadorias em favor do mais-valor, o sistema capitalista faz da força de trabalho a principal mercadoria para manutenção do *status quo*.

Bem provável que este ‘afastamento da barreira natural’ seja a maior reminiscência que a Idade Moderna carregará consigo ao longo da história humana. Portanto, não resta dúvida de que a categoria trabalho deva ser o ponto de partida deste estudo, pelo fato de o trabalho ser uma categoria central no sentido de articular-se com as demais categorias que permeiam a complexidade do ser social (LUKÁCS, 2013).

Neste primeiro momento do estudo, mesmo que brevemente¹, o resgate do trabalho como categoria ontológica nos permite de certo modo compreender as características fulcrais da vida humana e sua sequente evolução de ser meramente

* DOI – 10.29388/978-65-81417-67-3-0-f.151-160

¹ Para um maior aprofundamento da categoria trabalho, sugere-se a leitura do capítulo 1 da obra *O trabalho Para uma ontologia do ser social II* de Lukács (2013).

biológico para social. Como único ser dotado de consciência, o humano encontrou no trabalho, mediante sua inter-relação com a natureza, a viabilidade de existência e consequente transição de ser orgânico para ser social (LUKÁCS, 2013; MARX, 2004).

Se temos que a essência do trabalho é prover sobrevivência e reprodução humana, por conseguinte temos que “[...] o trabalho é também uma atividade vital e omnilateral” para o ser social (ANTUNES, 2018, p. 26). O trabalho no sentido omnilateral deve objetivar a totalidade do ser humano por intermédio de um trabalho produtivo em proveito da vida em sociedade.

Neste sentido, de acordo com Marx (2017), para que o trabalho seja em benefício do ser social, é preciso que ele seja concreto e útil, que produza valor de uso em vez de valor de troca. Contudo, “as determinações estruturais da ordem social do capital” vêm afetando os indivíduos nas esferas: orgânica e inorgânica; particular e universal; material e imaterial, de tal modo que os têm conduzidos, ou melhor, os têm educados a uma compreensão invertida da realidade, isto é, de uma falsa consciência reificadora, dada a partir da coisificação de si e a personificação das coisas (MÉSZÁROS, 2008).

Antes de adentrar as determinações do trabalho alienado, fetichizado e abstrato às quais o ser social está sujeito na sociedade do capital e que são responsáveis por esta falsa consciência reificadora, se faz necessário abordar o antagonismo deste processo, concedido mediante o trabalho útil, vital e concreto.

Para Marx, trabalho útil é “[...] uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (MARX, 2017, p. 120). Nesta afirmação de Marx, compreendemos o porquê de o trabalho ser a categoria ontológica central dos complexos sociais, visto que por meio do pôr teleológico, do agir humano sobre a natureza, essa inter-relação transforma a ambos e resulta em um produto fruto desse metabolismo. Este produto torna-se para o humano um objeto de uso, consequentemente, ele apresenta valor de uso, isto significa que este produto no qual é resultado do seu trabalho, será utilizado por si de forma vital, exclusivamente para sua sobrevivência e reprodução (LUKÁCS, 2013).

Logo, o trabalho concreto se caracteriza justamente no fato de produzir valores de uso, onde o “[...] o valor de uso nada mais designa que um produto do trabalho que o homem pode usar de maneira útil para a reprodução da sua existência” (LUKÁCS, 2013, p. 44). Todavia, ao invés do trabalho se encontrar como uma atividade vital, na sociedade do capital se converte em trabalho alienado, fetichizado e abstrato.

Ou seja, na medida em que ele [o trabalho] é imprescindível para criar riquezas para o capital, ele se transforma em objeto de sujeição, subordinação, estranhamento e reificação. O trabalho se

converte em mero meio de subsistência, tornando-se uma mercadoria especial, a força de trabalho, cuja finalidade precípua é valorizar o capital (ANTUNES, 2018, p. 112).

O Sociólogo e Professor Doutor Ricardo Antunes da Universidade de Campinas (Unicamp), expõe as feridas provocadas pelo trabalho no modo de produção e reprodução capitalista. O trabalho sob a validade do capital perde seu caráter concreto e humanizado, seu propósito está pautado no trabalho abstrato e assalariado, agora produtor não mais de objeto com valor de uso, e sim, de mercadoria com valor de troca.

Para um melhor adensamento, com a palavra o Professor Ricardo Antunes:

Sabemos que, com o domínio da lógica do capital e seu sistema de metabolismo societal, a produção de valores de uso socialmente necessários subordinou-se ao seu valor de troca. Para tanto, as funções produtivas e reprodutivas vitais, bem como o controle e o comando do seu processo, foram radicalmente separados entre aqueles que produzem e aqueles que controlam. Como disse Marx, o capital operou a separação entre trabalhadores e meio de produção, aprofundando a separação entre a produção voltada para o atendimento das necessidades humano-sociais e aquela voltada para as necessidades de autorreprodução do capital (ANTUNES, 2018, p. 114).

O sociometabolismo do capital se fundamenta na lógica da exploração e mercadorização da força de trabalho com intenções *sui generes* de hegemonia e autorreprodução. Isto se explica a partir do instante em que o trabalhador é separado de seu produto resultado do seu trabalho, por não mais lhe pertencer, visto que este produto agora é uma mercadoria. Para este formato de trabalho que se encontra sob o domínio do capital, Marx (2017) denomina como trabalho abstrato, no qual o dispêndio de força humana foi para a produção de mercadorias e riquezas para o capital, à medida que o próprio trabalhador também se torna mercadoria quando vende sua força de trabalho para subsistir, processo este, que conhecemos amargamente como trabalho assalariado.

Aqui está a efetivação do trabalho alienado, o estranhamento do trabalhador para com toda a atividade produtiva, desde seu produto exteriorizado – que não mais lhe pertence por ter se tornado mercadoria e que agora pertence ao detentor dos meios de produção – à venda da força de trabalho para subsistir, bem como, as dores físicas e emocionais decorrentes deste sistema exploratório (MARX, 2004).

Mediante o trabalho alienado e abstrato,

[...] tem-se, então, o afloramento do caráter misterioso ou fetichizado da mercadoria, que encobre as dimensões sociais do próprio trabalho, mostrando-as como inerentes aos produtos do

trabalho. Ao mascarar as relações sociais existentes entre os trabalhos individuais e o trabalho total, o sistema de metabolismo social do capital as apresenta “naturalmente” como sendo expressão de relações entre objetos coisificados (ANTUNES, 2018, p. 100).

Esse obducto processo ao qual o trabalhador é conduzido, Marx (2017) intitulou de fetichismo da mercadoria, entendido como a conversão do trabalhador em mercadoria, enquanto ao seu contrário, a mercadoria produzida ganha vida própria. Nesse formato de sociedade, as relações sociais não se dão entre pessoas, mas sim, entre coisas. Esta reificação, coisificação do ser social tem por intuito fortalecer o sistema de classes, no qual quanto mais valorizada a mercadoria, menos o trabalho humano está valorizado, quanto mais o capital está fortalecido, menos as relações sociais têm força. Todo esse processo vem triunfando graças a alienação ao qual o ser social se encontra.

É por meio do fenômeno fetiche da mercadoria que o capital transforma tudo em mercadoria, seja material ou imaterial², da água à música, nada passa despercebido aos olhos do capital e se torna mercadoria (ANTUNES, 2018; MARX, 2017). Logo, se tudo se converte em mercadoria neste sistema, com o trabalho docente não seria de forma alguma diferente e vem sendo mercadorizado a partir da sua exploração e desvalorização, afinal de contas, historicamente a educação se encontra em constante adaptação as determinações reprodutivas da ordem vigente (MÉSZÁROS, 2008).

Temos observado neste século uma constante e acelerada precarização do trabalho docente, no atendimento aos escusos interesses do capital e o pensamento neoliberal em tempos de subsunção as imposições da Quarta Revolução Industrial – Indústria 4.0 – (PREVITALI; FAGIANI, 2020). Isto posto, este estudo tem por objetivo analisar as determinações pelas quais conduzem o trabalho docente a sua precarização na contemporaneidade.

1. Metodologia

Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem (MARX, 2017, p. 90).

² Mercadoria imaterial ou não material seria aquela desprovida de materialidade, no entanto, contém em si força de trabalho humano e, deste modo, é geradora de valor. Para um maior aprofundamento, sugere-se a leitura do capítulo 2 - A explosão do novo proletariado de serviços - da obra O privilégio da servidão de Antunes (2018).

Este estudo, a partir da teoria marxiana, se utiliza do método materialismo histórico-dialético, no qual é capaz de possibilitar o entendimento concreto do objeto em lide ao analisar dados que contemplem a realidade da precarização do trabalho docente na sociedade capitalista, permitindo, deste modo, através da saturação de múltiplas determinações sociais encontradas, perfazer as mediações necessárias para que possamos ascender do imediato – da aparência do fenômeno – para o mediato, a fim de no auxiliar a apreender o todo articulado, isto é, que consigamos pela perspectiva marxista a apreensão totalizante sobre a realidade investigada.

Como metodologia de análise, esta pesquisa adota o estudo de caso que ocorre por intermédio de acesso aos dados pessoais e profissionais compartilhados voluntariamente por um(a) Professor(a) do estado de Goiás e autorizados a comporem pesquisas científicas mediante anuição em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde lhe foi informado que os dados de identificação de qualquer natureza não seriam revelados, em que somente os pesquisadores responsáveis teriam o devido conhecimento e a obrigação de mantê-los em sigilo.

Destarte, este estudo é uma atividade avaliativa versando sobre a temática educação e trabalho no Brasil, realizado por meio de diálogos com determinadas referências bibliográficas estudadas na disciplina *Tópicos Especiais em Trabalho, Sociedade e Educação II: Reestruturação Produtiva e Educação* do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), ministrada pela Professora Doutora Fabiane Santana Previtali.

Assim como, os dados utilizados no estudo de caso desta pesquisa, integram o Projeto – Guarda-Chuva³ – *O corpo em diferentes contextos entre as práticas corporais, a educação, a educação física: diálogos com a estética, a saúde e a indústria cultural* do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Corpo, Estética, Exercício e Saúde (COEESA), atualmente sediado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e coordenado pelo Professor Doutor Tadeu João Ribeiro Baptista.

A coleta de dados se deu via preenchimento de questionário criado na plataforma *Google Forms* e enviado o seu *link* no *e-mail* pessoal do(a) voluntário(a) para preenchimento de respostas livres⁴, sendo destinado a um(a) Professor(a) do estado de Goiás e composto pelas seguintes perguntas: 1) Titulação; 2) Tempo de docência; 3) Instituição(ões) de ensino que atua nos dias de hoje; 4) Carga horária na(s) Instituição(ões); 5) Remuneração(ões) na(s) Instituição(ões); 6) Relato de adoecimento(s) nos últimos 2 anos relacionado(s) ao trabalho docente; e 7) Se pretende seguir com a carreira docente ou mudar de área/profissão.

³ Projeto “Guarda-Chuva” é um projeto que se desenvolve e/ou se distribui em outros subprojetos e que são desenvolvidos em parceria com profissionais de outras instituições e/ou centros/grupos de pesquisa.

⁴ Todas as respostas são de caráter dissertativo e livres, ou seja, sem múltipla escolha e/ou limite de caracteres.

2. Estudo de caso

[...] as pessoas não têm outra opção a não ser aderir à lógica da mercantilização e, conseqüentemente, à proletarização, dada a perda de controle sobre o processo de trabalho e sobre os meios e os fins do trabalho, via a introdução de inovações técnicas e/ou organizacionais [...] [em que] a docência, no âmbito do trabalho intelectual, não está alheia a essa dinâmica. Pode-se dizer que, em tempos de grande imbricação entre trabalho vivo e trabalho morto e expansão do chamado setor de serviços, a subsunção do trabalho docente ao capital está deixando de ser formal e passando a ser real (PREVITALI; FAGIANI, 2020, p. 230).

Qualquer que seja a lógica adotada pelo capital, o resultado primordial deve ser a produção do valor. Neste sentido, a educação posta por este sistema vai seguir o raciocínio da busca pelo mais-valor, quer pela educação privada na exploração da força de trabalho docente para fins de lucro e/ou pela educação pública na precarização do trabalho docente, na clara intenção de desmonte público e avanço à privatização e mercantilização da educação como forma de acumulação do capital.

Em todos os sentidos, a finalidade de precarização do trabalhador tem por objetivo o agravamento das condições universais e particulares de vida e de trabalho da classe trabalhadora, com trabalhadores “[...] empregáveis no curto prazo, por meio das (novas e) precárias formas de contrato, em que terceirização, informalidade, precarização, materialidade e imaterialidade são mecanismos vitais, tanto para a preservação quanto para a ampliação da sua lógica [exploratória]” (ANTUNES, 2018, pp. 153-154).

Essa expropriação e instabilidade que ronda o trabalhador de modo geral alveja de igual modo o trabalho docente. Sob o domínio da Indústria 4.0 e as implicações das tecnologias digitais, o trabalho docente acompanha as demandas de um trabalho denominado de “uberização”⁵, “pejotização”⁶, temporário e/ou contratos de tempo parcial, com baixa remuneração, em que na maioria das vezes encontra-se sem alguns dos devidos e conquistados direitos trabalhistas básicos,

⁵ Sobre a uberização, Antunes (2018, p. 37) diz: “[...] podemos denominar uberização do trabalho, que se tornou um *leitmotiv* do mundo empresarial. Como o trabalho on-line fez desmoronar a separação entre o tempo de vida no trabalho e fora dele, floresce uma nova modalidade laborativa que combina mundo digital com sujeição completa ao ideário e à pragmática das corporações. O resultado mais grave dessa processualidade é o advento de uma nova era de escravidão digital, que se combina com a expansão explosiva dos intermitentes globais. Tudo isso se coaduna com a denominada indústria 4.0. Essa propositura nasceu na Alemanha, em 2011, concebida para gerar um novo e profundo salto tecnológico no mundo produtivo, estruturado a partir das novas TICs que se desenvolvem celeremente. Ela significará a intensificação dos processos produtivos automatizados, em toda a cadeia geradora de valor, de modo que a logística empresarial seja toda controlada digitalmente”.

⁶ Sobre a pejotização, Antunes (2018, p. 23) diz: “Trata-se de referência à pessoa jurídica (PJ), que é falsamente apresentada como ‘trabalho autônomo’ visando mascarar relações de assalariamento efetivamente existentes e, desse modo, burlar direitos trabalhistas”.

tais como, licenças: maternidade/paternidade; óbito; casamento; médica, descanso remunerado, férias, FGTS, seguro desemprego, aviso prévio, carteira de trabalho assinada, adicional noturno, etc. (ANTUNES, 2018).

É sob essa lógica exploratória que o trabalho docente na contemporaneidade se desenvolve. Braverman (1977, p. 319) define muito bem esta realidade ao dizer que “[...] a classe trabalhadora é antes de tudo matéria-prima para exploração”. O modo de produção capitalista tem por característica mor submeter o trabalhador a condescender as suas imposições político-econômico-sociais, tornando-o subserviente aos seus interesses e que obviamente sempre culmina na exploração da sua força de trabalho com fins de acumulação do capital.

Com relação a qualificação do trabalhador, Braverman (1977) traz um exemplo interessante e que dialoga com a atual realidade brasileira. Com subsídios à educação⁷, aumenta-se o número de indivíduos mais graduados/pós-graduados, contudo, tal estímulo gera um excesso de pessoas mais bem qualificadas em comparação com a demanda do mercado de trabalho, ou seja, para cargos que exigem menos qualificação, o empregador passa a ocupar tais funções com trabalhadores de qualificação superior devido à disponibilidade no mercado. Por isto temos um incontável número de professores, por exemplo, com mestrado e doutorado, lutando desesperadamente para subsistir, desamparados e inseguros diante de um futuro ainda mais nebuloso.

O estudo de caso pretendido vem justamente com a intenção de confrontar os dados empíricos com os diálogos expostos a partir do referencial teórico apresentado, no propósito de compreensão da realidade concreta. Ainda que tratemos dos dados de apenas um indivíduo, de maneira geral ele representa e/ou se assemelha a realidade do trabalho docente de milhares de professores neste país.

O Quadro 1 apresenta os dados coletados e adaptados para exposição neste estudo:

Quadro 1 – Os Dados do Estudo de Caso.

1) Titulação: Mestrado; Especialização; e Licenciatura.
2) Tempo de docência: 6 anos.
3) Instituição(ões) de ensino que atua nos dias de hoje: 3 Instituições. Instituição 1 – Pública que oferece o Ensino Médio/Contrato Temporário; Instituição 2 – Privada que oferece o Ensino Superior/Contrato CLT*; Instituição 3 – Privada que oferece o Ensino Superior/Contrato PJ**.

⁷ Sobretudo durante o Governo (2003-2016) do Partido dos Trabalhadores.

<p>4) Carga horária na(s) Instituição(ões): 46 horas semanais. Instituição 1 – 20 horas semanais divididas em 14 horas de aula e 6 horas de planejamento; Instituição 2 – 18 horas semanais divididas em 12 horas de aula e 6 horas de planejamento; Instituição 3 – 8 horas semanais divididas em 8 horas de aula e 0 horas de planejamento.</p>
<p>5) Remuneração(ões) na(s) Instituição(ões): R\$ 3.614,55 bruto. Instituição 1 – R\$ 1.693,75 bruto; Instituição 2 – R\$ 1.360,80 bruto; Instituição 3 – R\$ 560,00 bruto.</p>
<p>6) Relato de adoecimento(s) nos últimos 2 anos relacionado(s) ao trabalho docente: Sim. Constantes crises de pânico, dores de cabeça, dores na coluna, fadigas físicas e mentais e insônia.</p>
<p>7) Se pretende seguir com a carreira docente ou mudar de área/profissão: Pretende seguir com a carreira docente.</p>

Fonte: COEESA (2021). * CLT (Consolidação das Leis do Trabalho). ** PJ (Pessoa Jurídica).

Diante dos dados retratados, podemos observar o grau de exploração e precarização do trabalho docente. Neste caso temos um(a) Professor(a) licenciado(a), mestre(a) e especialista, com 6 anos de experiência docente, atuando em 3 Instituições de ensino concomitantemente, sendo duas privadas e uma pública, com uma alta carga horária, totalizando 46 horas semanais, com 34 horas sendo de aulas efetivamente ministradas semanalmente. Quanto a remuneração, as Instituições que remuneram pelo planejamento têm sua hora/aula mais barata em comparação a Instituição que não remunera o planejamento, o que no final das contas nitidamente expõe as nuances de uma exploração abusiva e desumana de ambas. Ademais, para ultrapassar o piso salarial da categoria, o docente, neste caso, necessitou também de ultrapassar a carga horária de 40 horas semanais. Cabe salientar que os valores são brutos, se diminuídos em virtude dos descontos obrigatórios e peculiares a cada tipo de contrato, o valor recebido/líquido é ainda menor.

Esta racionalidade instrumental do capital de aumento da jornada de trabalho ao mesmo tempo que se aumenta as competências e responsabilidades por meio de (sub)contratos em busca de força de trabalho barata, demonstra com nitidez o caminho da precarização e ampliação do processo de mais-valor (ANTUNES, 2018).

O docente é incapaz de se reconhecer e perde sua autonomia frente a sua atividade. De acordo com Previtali e Fagiani (2020, p. 220), o docente é conduzido “[...] de forma mais geral, à degradação da [sua] vida”. Os autores continuam sua análise nas contradições do processo de precarização do trabalho docente ao abordarem o fato de que os docentes “[...] são fortemente impactados em sua subjetividade, podendo desenvolver sentimentos de insegurança, injustiça, insatisfação, falta de reconhecimento profissional, frustração e adoecimento psíquico (PREVITALI; FAGIANI, 2020, p. 221).

De fato o adoecimento é inevitável e conforme os dados deste estudo de caso revelam, para além do adoecimento psíquico tem-se o adoecimento físico, desde as crises de pânico às dores na coluna, em consequência óbvia do excesso de trabalho imposto ao docente, e como bem lembra Antunes (2018, p. 139), “[...] as manifestações de adoecimento com nexos laborais não são fenômenos novos, mas processos tão antigos quanto a submissão do trabalho às diferentes formas de exploração”.

Por fim, no caso em particular deste estudo de caso, mesmo diante das condições de precarização que o(a) Professor(a) tem vivenciado(a), ainda assim, pretende seguir com a carreira docente, manifestando sua subjetividade em objetividade de esperança e resistência em defesa do trabalho docente (ANTUNES, 2018; PREVITALI; FAGIANI, 2020).

Considerações finais

Quando se dialoga com a categoria trabalho a partir da teoria marxiana, encontramos no seu caráter ontológico o trabalho útil, vital e concreto, que beneficia o ser social e lhe dá condições de sobrevivência e reprodução. Existe neste processo o reconhecimento das suas atividades de produção em prol da vida. Porém com o advento do capital, o trabalho se metamorfoseia em trabalho alienado, fetichizado e abstrato, gerando a coisificação do trabalhador e a personificação das coisas, promovendo um processo contraditório, desumano, classista e extremamente explorador.

Com o capital transformando tudo em mercadoria, inclusive o próprio trabalhador, o trabalho docente não escapa das suas formas de imposição e exploração da força de trabalho. Conforme observado nos diálogos deste estudo com a teoria, bem como, com os dados do estudo de caso aqui apresentados, se comprova a precarização do trabalho docente e o consequente fomento do adoecimento do(a) professor(a).

Em virtude das limitações de publicação de um artigo, não foi possível neste estudo dialogar melhor com profusas determinações que se articulam com o trabalho docente na sociedade do capital, como os ensinos: tecnológico; híbrido; à distância; remoto, terceirizações, Organizações Sociais (OSs), temporários, uberiza-

ções, pejotizações, etc., tão responsáveis pela intensificação das formas de estranhamento e reificação do ser social.

Por último e com certeza o mais importante, assim como há as contradições do capital, delas existem as lutas de classes, a resistência da classe trabalhadora no enfrentamento em favor do trabalho livre, autogestionário, na formação de indivíduos emancipados, enriquecidos intelectual e culturalmente, promotores de uma sociedade autossustentável, solidária, global, igual e única. Tarefa esta, com início por meio de uma educação pública, laica, de qualidade e para todos. LUTEMOS!

Referências

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

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

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Gilson César. Trabalho digital e educação no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 217–235

TRABALHO E EDUCAÇÃO EM CASA: UM PROCESSO DE ACEITAÇÃO?*

*Sthéfany Araújo Melo
Robson Luiz de França*

Introdução

Um vírus identificado em uma província da China, em dezembro do ano de 2019, trouxe à humanidade um cenário assustador. Afetando todos os continentes do globo terrestre, o Coronavírus (SARS-CoV-2), causador da doença Covid-19 (*Corona Virus Disease*) ocasionou mais uma pandemia, assim como ocorreu com os casos de peste bubônica, varíola, cólera e gripe suína (H1N1). As infecções causadas pela Covid-19, facilmente confundidas com os sintomas gripais, apresentavam alta capacidade de transmissão por meio de gotículas expelidas pelo nariz ou pela boca de pessoas acometidas pela doença.

Nesse panorama, frente à necessidade iminente de se conter a propagação do vírus em todo o mundo, os impactos sociais foram inevitáveis. No contexto econômico, todos os segmentos do comércio de produtos e de prestação de serviços foram afetados. Na tentativa de se evitar a concentração de pessoas em um mesmo local, muitos trabalhadores foram autorizados pelas chefias a executarem a sua jornada de trabalho em casa, implementando o não tão conhecido à época *home office*. Para os trabalhadores da educação não foi diferente, com as aulas suspensas e seus colaboradores em casa, as instituições de ensino, sob a justificativa de amenizar os impactos causados pela Covid-19 aos estudantes, estruturaram o *home office* na educação, também conhecido como ensino remoto.

Assim, de maneira a se adaptarem a uma nova realidade, as formas de trabalho e de educação foram atualizadas para o seu desenvolvimento no isolamento do lar. Processos tão pouco imaginados serem praticados em casa, a partir de 2020 foram abruptamente colocados em prática. Para isso, este artigo objetivou organizar as concepções de trabalho em casa a partir dos postulados de Prost e Vicent (2009), de modo a compreendermos as representações históricas de trabalho no âmbito residencial, percorrendo conceitos como o de trabalho em domicílio, trabalho autônomo e trabalho doméstico. Quanto às concepções de educação em casa, atravessamos preceitos sobre Ensino Remoto Emergencial (ERE), Educação a Distância (EAD) e educação domiciliar, conhecida internacionalmente como *homeschooling*.

* DOI – 10.29388/978-65-81417-67-3-0.f.161-171

¹ Este capítulo foi originalmente publicado na Revista Educação e Políticas em Debate, v. 10, n. 3, 2021, p. 1189-1200, e atualmente apresenta-se uma versão revisada.

Assim, de modo a problematizar a nova perspectiva do lar, enquanto ambiente de trabalho e de estudo, o contexto econômico e educacional ocasionado pela Covid-19 ofereceu a oportunidade de indagarmos: É possível realizar as atividades laborativas e pedagógicas no âmbito residencial? É possível atingir todos os objetivos realizando tais atividades em casa? É possível cumprir a carga horária de trabalho ou de estudos com pontualidade? Tais atividades podem ser prejudicadas pelo emaranhamento com as atividades domésticas? Ou a carga horária se excede pela confusão entre tempo de trabalho/estudo e tempo de descanso? Manter trabalhadores e alunos em casa é uma medida provisória pela conjuntura sanitária imposta pela Covid-19 ou é um processo de aceitação para o futuro?

Isto posto, no tocante ao cenário da pandemia Covid-19, o que antes era visto como um fenômeno marginal e residual a poucos indivíduos, tornou-se comum e institucionalizado, seja em forma de trabalho ou de ensino remoto. Diante disso, colocamo-nos a pensar na hipótese de estarmos, de fato, diante de um efeito bumerangue. De um lado, o trabalho e a educação noutro foram oferecidos em casa devido à falta de recursos pela família, seguida pela natural evolução social, que retraiu as atividades laborativas e educacionais do âmbito residencial. A evolução do trabalho assalariado levou os trabalhadores às indústrias, assim como a educação, provida pelo Estado por meio das escolas, tornou-se direito social de todos os brasileiros. E, desde o ano de 2020, retornamos aos tempos ancestrais pelo trabalho e estudo em casa, porém facilitados pelas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), e sob os olhos atentos do mundo capitalista que saberá fazer proveito da ocasião.

1. O trabalho em casa

Neste tópico resgatamos concepções de trabalho pouco lembradas, quais sejam o trabalho realizado em casa, dentro do ambiente familiar, o trabalho realizado em outros ambientes familiares, como os empregados domésticos, as diaristas, as babás ou os cuidadores de idosos, e o próprio trabalho doméstico, aqui entendido como as atividades caseiras para a manutenção do lar, como a limpeza da casa e as tarefas de lavar e passar roupas (Figura 1). Para isso, entendemos o trabalho como a atividade humana em que os indivíduos têm como objetivo, por meio de sua força de trabalho, produzir formas de manutenção da sua subsistência.

Figura 1 – Formas de trabalho em casa.

1. Trabalho dentro de sua própria casa:
 - Em domicílio (para um empregador).
 - Por conta própria (autônomo).
2. Trabalho dentro da casa de outra pessoa;
3. Trabalho doméstico.

Fonte: Os autores (2021).

Primeiramente, o trabalho realizado em casa contempla duas situações: trabalhar em sua casa para outra pessoa – (a) trabalhadores em domicílio – ou trabalhar em sua casa para si mesmo, (b) por conta própria. Destacamos que o termo “trabalho em domicílio” se vincula sempre ao conceito de prestar serviços a outra pessoa, portanto existirá sempre a figura de um empregador. Nesse primeiro caso (a), como exemplo dos trabalhadores em domicílio em tempos passados temos os tecelões, que se submeteram a angustiantes condições de vida e de trabalho:

[...] eles se impõem condições terríveis de vida e de trabalho: levantando às quatro da manhã, o pai e os filhos descem ao porão, para seus teares; a mãe prepara as tramas, e os teares zumbem até as dez da noite – quinze horas de trabalho efetivo, na umidade e amíude à luz de velas. Fazem um intervalo de manhã para uma xícara de café de chicória com pão, uma sopa ao meio-dia e outra no final da tarde. (PROST; VINCENT, 2009, p. 22)

Em tempos modernos, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em seu artigo 83, apresenta como trabalho em domicílio “aquele executado na habitação do empregado ou em oficina de família, por conta de empregador que o remunerar”. Em razão de sua natureza peculiar, torna-se embaraçosa a comprovação da jornada de trabalho por meio de registro de ponto, seja ele manual, mecânico ou eletrônico; dessa forma, os trabalhadores em domicílio podem ser remunerados por tarefa executada, por peça produzida ou por tempo dedicado (dia, semana ou mês). Ainda que o trabalhador efetue os serviços em sua própria residência e não esteja sob o controle direto da empresa, o empregador ainda pode controlá-lo estabelecendo metas de produção, prazos para conclusão das tarefas ou apresentação do produto acabado, o que caracteriza a subordinação hierárquica típica de uma relação empregatícia. Para isso, preceitua o artigo 6º da CLT ao mencionar que: “Não se distingue entre o trabalho realizado no estabelecimento do empregador, o executado no domicílio do empregado e o realizado a distância, desde que estejam

caracterizados os pressupostos da relação de emprego”. Assim, desde que estejam presentes os requisitos de pessoalidade, de continuidade e de subordinação jurídica, econômica e objetiva caracterizados pelo direito trabalhista, não se pode tratar de forma desigual o trabalho em domicílio.

Como exemplo, em dias atuais temos os analistas de mídias sociais, profissionais de marketing que fazem a gestão das contas nas redes sociais de uma empresa, responsáveis pela criação de *posts*, monitoramento e performance dos canais oficiais da marca e sua interação com o público; tais profissionais contratados pelos tomadores de serviços costumam executar suas atividades em domicílio. Reforçamos, mais uma vez, que o trabalho em domicílio exige a figura de um empregador ou tomador de serviço, entretanto essa relação deve ser não-eventual, ou seja, ocorrer com frequência e habitualidade; desta forma a relação de emprego não se esgota mediante a realização da tarefa/produto, mas perdura no tempo.

Diferentemente, no segundo caso (b), o trabalho realizado em casa para si próprio, ainda que envolva a existência de um tomador de serviço, não há o caráter de frequência e habitualidade, pois os serviços são eventuais. Atualmente, tais trabalhadores independentes são bem mais numerosos que os trabalhadores em domicílio e, antigamente, representavam-se entre os camponeses, os comerciantes e os artesãos. Hodiernamente, tais trabalhadores são conhecidos como autônomos, microempreendedores individuais (MEI), *freelancers* ou profissionais liberais; como exemplo temos os eletricitas, fotógrafos, costureiras, guias turísticos, jardineiros, apicultores, *personal trainers*, confeitores e etc. Muitos ainda trabalham exclusivamente em casa, como as costureiras e os confeitores, outros prestam seus serviços fora de casa, como os guias turísticos e os *personal trainers*. Pela Lei nº 5.890, de 8 de junho de 1973, em seu artigo 4º, o trabalhador autônomo é:

[...] o que exerce habitualmente, e por conta própria, atividade profissional remunerada; o que presta serviços a diversas empresas, agrupado ou não em sindicato, inclusive os estivadores, conferentes e assemelhados; o que presta, sem relação de emprego, serviço de caráter eventual a uma ou mais empresas; o que presta serviço remunerado mediante recibo, em caráter eventual, seja qual for a duração da tarefa (BRASIL, 1973, Artigo 4º).

O trabalho autônomo, por sua natureza privada, possibilita maior liberdade para o trabalhador, que pode determinar o seu tempo de dedicação ao serviço e não se subordina às normas e metas da empresa. No entanto, em ambos os casos, para aqueles que trabalham em domicílio e para aqueles que trabalham em casa de forma autônoma, a vida e o trabalho se confundem, pois a indiferenciação entre o espaço de trabalho e o espaço residencial para descanso acarretam, por consequência, a indiferenciação do tempo dispendido para cada um deles. “De certo

modo, a pessoa, quando trabalha em casa, já não tem sua própria casa” (PROST; VINCENT, 2009, p. 24).

Quando se trabalha no espaço residencial, torna-se comum que estranhos, e até mesmo o próprio empregador nos casos de trabalho em domicílio, tenham abertura para procurar o trabalhador em sua residência e, por diversas vezes, fora do horário de expediente, o que gera o emaranhamento entre a vida privada e o trabalho produtivo. Essa mistura já não acontece no trabalho assalariado executado no âmbito da empresa, quando a distinção entre tempo produtivo e tempo de descanso é bem mais delineada, em razão de a venda da força de trabalho se dar exatamente pelo tempo vendido ao empregador.

Historicamente, desde o período da Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), pelo esforço da modernização e pela natural evolução social, o trabalho em domicílio e os trabalhadores autônomos com suas empresas familiares, onde a família inteira era mobilizada a participar da produção, sofreram retração. Após a grande recessão econômica que atingiu o sistema capitalista no início de 1929 e que ocasionou, no Brasil, o Decreto nº 19.554, de 31 de dezembro de 1930, suspendendo temporariamente o pagamento de aposentadorias e pensões, surgiu em 1943 a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Os direitos trabalhistas unificados pelos 922 artigos da CLT e os benefícios sociais criados posteriormente, como o Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS) pela Lei nº 5.107, de 13 de setembro de 1966, ocasionaram a redução das empresas familiares e dos trabalhadores em domicílio, que foram seduzidos pelas vantagens trabalhistas asseguradas durante a venda de sua força de trabalho às empresas.

Contudo, ainda que ocorrera a redução das empresas familiares, do trabalho em domicílio e do pequeno comércio e do artesanato tão comuns à época, houve a facilidade em se registrar os próprios membros da família como funcionários. Médicos registraram suas esposas como secretárias contratadas, pais registraram seus filhos como trabalhadores rurais, e a mudança desse estatuto jurídico fortificou a necessidade de se diferenciar o trabalho produtivo da vida privada, a empresa da família.

Quanto à segunda e à terceira forma de trabalho em casa, é inconcebível as abordarmos separadamente. Falarmos do trabalho realizado em ambientes familiares alheios também envolve falarmos do próprio trabalho doméstico enquanto atividades domiciliares para manutenção do lar. Da mesma forma, tratar desses assuntos exige reflexões que permeiam o trabalho feminino, assim como a depreciação de tais modelos em comparação aos trabalhos assalariados, executados fora de casa, em indústrias ou empresas.

Por sua evolução natural, o trabalho emergiu e se vinculou à ideia de trabalho realizado fora de casa, por empregados rurais, criados, cozinheiras e camareiras, mas ainda restrito ao ambiente familiar de outrem. Assim, o trabalho realizado sob o domínio privado de outra pessoa, em razão dos próprios limites

físicos de sua residência, se relacionava exclusivamente às atividades que poderiam ser realizadas ali, tais como antigamente faziam as mucamas, cocheiros, copeiras, amas de leite e os camaradas rurais, executando as mais diversas tarefas nas residências de seus patrões. Hoje em dia, podemos citar as babás, mordomos, cuidadores de idosos, caseiros, governantas, motoristas e as empregadas domésticas.

O trabalho realizado em ambientes familiares alheios sempre se relaciona às atividades domésticas, como lavar e passar as roupas, varrer, limpar a casa e os móveis, cozinhar as refeições, cuidar das crianças, tratar dos animais, plantas e cultivos vegetais, realizar manutenções em utensílios, dentre outros afazeres. O trabalho realizado na casa dos outros por muito tempo exigiu que o trabalhador morasse na casa do patrão, não apenas emaranhando a sua vida produtiva com a vida privada, mas, podemos dizer, eliminando qualquer privacidade. Embora, atualmente não seja tão comum que o empregado doméstico resida no seu ambiente de trabalho, esse vínculo tão estreito entre trabalhadores domésticos e patrões permanece até os dias atuais, haja vista a peculiaridade e as atribuições da profissão.

No suscitar dessas questões, percebemos que o trabalho em domicílio explicado por Prost e Vincent (2009) tomou o formato conhecido atualmente como *home office*, teletrabalho ou trabalho remoto, e nunca antes foi tão consentido como tem acontecido desde a pandemia Covid-19. Não obstante, nos dias atuais o trabalho remoto está intimamente relacionado ao uso das tecnologias, por meio de notebooks, celulares ou tablets. A evolução e a acessibilidade das tecnologias permitiram que o trabalho remoto fosse facilitado diante o cenário pandêmico e, desde 2020, voltou-se a favorecer que as atividades produtivas dos trabalhadores fossem executadas em suas próprias residências, ocasionando um efeito bumerangue.

O regresso à origem das representações laborativas no âmbito domiciliar, por meio do trabalho remoto, já se tornou natural e possível no mundo capitalista e, certamente, já têm se tornado possíveis novas formas de alienação/exploração do novo teletrabalho assalariado. No âmbito educacional, de forma análoga, emergiu o ensino remoto, quando os trabalhadores da educação se viram, de repente, atores de um ensino híbrido, impelidos ao uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem e ao despontar da modalidade de educação domiciliar, que trataremos no próximo tópico.

2. A educação em casa

Assim como o trabalho, sabemos que a educação é um dos direitos sociais previstos na Constituição Federal do Brasil, e que deve ser atendido, junto a outras necessidades vitais básicas, por meio do salário mínimo, outro direito social dos

trabalhadores, urbanos e rurais. A educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; é, portanto, constitucionalmente um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade.

Perante o cenário da pandemia Covid-19, viabilizar o direito constitucional à educação, sem o tradicional encontro presencial entre professor e alunos, transformou-se em um enfrentamento técnico e emocional para ambos. O desafio técnico ocorre pela dificuldade de domínio das tecnologias, seja no trato com os aparelhos digitais (notebooks, celulares, tablets, impressoras, scanners, câmeras e etc.) ou no domínio dos *softwares*, plataformas ou aplicativos que viabilizam o trabalho das máquinas. O desafio emocional, para alunos e professores, envolve as dificuldades de se adaptarem rapidamente a uma nova realidade, a mudança das práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem, a escolha de novas ferramentas para a realização das atividades e a ausência de interação, possibilitada pelo contato social e relacionamento entre todos.

Nesse novo formato de educação em casa, a relação entre professor e alunos ganhou um “novo” componente, a família. Ainda que sempre requisitada na participação educativa dos estudantes, nunca antes a família foi tão inserida nesse processo. Na educação básica (pré-escola, ensino fundamental e ensino médio), a atuação dos pais/responsáveis foi substancial, principalmente para os alunos mais novos, que careciam de acompanhamento integral na mediação tecnológica para assistirem às aulas. Na educação superior (graduação e pós-graduação), mesmo que os alunos já tenham capacidade para atuarem de forma independente com os desafios tecnológicos, a família se fez ainda substancial frente aos desafios emocionais. O apoio familiar pôde auxiliar nas incertezas e angústias dos alunos nesse novo formato de ensino remoto, em sua adaptação a uma nova rotina de estudos e com o amparo motivacional.

Com efeito, o termo “ensino remoto” despontou para expressar esse novo formato de educação em casa. O que foi chamado de *home office* na esfera do trabalho, na esfera da educação foi chamado de ensino remoto. E, assim como o trabalho remoto, o ensino remoto foi aceito e institucionalizado. Sabemos que o adjetivo “remoto” traduz o conceito de distanciamento geográfico, ou seja, um ensino que seja remoto é aquele que pode ser efetivado a distância, por meio de uma linha de comunicações. Todavia, a efetivação de um ensino remoto já era possível antes mesmo da pandemia Covid-19, porém foi posto em prática massivamente somente nesse momento de emergência, o que justifica o uso do termo Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Devido às peculiaridades que o constituem, advindas de sua natureza emergencial e do modo abrupto com que foi posto em prática, o ERE utiliza o mesmo conteúdo e a mesma logística do ensino presencial. Nele, o professor segue o planejamento que aconteceria fisicamente em sala de aula, mas a distância, com

o uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC). O Ensino Remoto Emergencial envolve, portanto, o uso frequente de aulas síncronas, quando a interação entre professor e alunos acontece ao vivo por meio de alguma TDIC, de forma a substituir o que seriam as aulas presenciais. As aulas gravadas ou os materiais produzidos e disponibilizados aos estudantes também são utilizados, como momentos assíncronos do processo ensino-aprendizagem. No entanto, entendemos que o caráter singular do ERE não se apoia na predominância de momentos síncronos ou assíncronos, mas sim na dinâmica de se manter a mesma rotina da sala de aula em um ambiente virtual. Assim, não é a predominância de aulas síncronas que caracteriza o ERE, como podemos observar, a título de exemplo, no regulamento das atividades didático-pedagógicas em tempos de pandemia Covid-19 do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), por meio da Resolução *Ad Referendum* nº 62, de 21 de maio de 2021. O §1, artigo 6º do referido regulamento exige o mínimo de 20% da carga horária da disciplina com atividades síncronas, ficando os 80% restantes a critério do docente.

Assim sendo, no ERE as aulas podem ser em tempo real ou gravadas, o que se aproxima da modalidade de Educação a Distância (EAD), onde também é possível oferecer momentos síncronos ou assíncronos. Entretanto, os cursos oferecidos na modalidade EAD são totalmente planejados para sua oferta a distância, através dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) da instituição de ensino ofertante.

As plataformas de AVA disponibilizam funcionalidades com foco em atividades assíncronas, pois sua principal característica é a flexibilidade para que o estudante assista às aulas e tenha contato com o conteúdo do curso de acordo com a sua disponibilidade. As atividades em tempo real descaracterizam a EAD, ainda que sejam possíveis. A participação do aluno e o seu desenvolvimento no curso são medidos pela própria plataforma, na realização das avaliações e nos comentários e *feedbacks* nos fóruns de discussão. Por esse motivo, na EAD a mediação didático-pedagógica exige a figura de um tutor, que acompanha a atuação dos estudantes dentro da plataforma, suas dificuldades, sejam operacionais ou pedagógicas, e monitoram a sua participação, haja vista a ausência de interação ao vivo entre professor e alunos.

Nessa esteira de pensamento, o Ensino Remoto Emergencial trouxe significativa contribuição ao aprofundar as discussões sobre as maneiras de se implementar o processo educativo em casa. Além de relembrar as suas semelhanças com a EAD, trouxe à superfície um modelo de educação já pensado desde antes de 1994, a educação domiciliar, conhecida também como *homeschooling*. A educação domiciliar é um modelo pedagógico de aprendizagem em que o aluno desenvolve as suas habilidades, sejam cognitivas ou físicas, por intermédio dos pais ou responsáveis, sem a intervenção de uma instituição regular de ensino. No entanto, mesmo que a educação seja oferecida pelos pais em casa,

nada impede que as crianças sejam inseridas em escolas de idiomas, de esportes, de artes ou que sejam auxiliadas por professores particulares ou tutores.

Como mencionado na abertura deste tópico, a Carta Magna diz ser dever do Estado e da família a educação de seus filhos. Porém, ao pesquisarmos o que prevê a legislação infraconstitucional dentre as diretrizes e bases da educação nacional, por meio da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, não há nenhuma alusão a formas de educação em casa. Tal legislação regulamenta o sistema educacional brasileiro, público e privado, da educação básica ao ensino superior, e em seu artigo 6º prevê apenas a obrigatoriedade dos pais ou responsáveis efetuarem a matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade. Assim, podemos inferir que se torna obrigatória aos pais/responsáveis a matrícula dos filhos na rede regular de ensino, o que, conjuntamente ao artigo 246 do Código Penal, acarreta crime de abandono intelectual deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar.

Em 1994, de autoria do deputado João Teixeira (PL-MT), surgiu a primeira proposta legislativa sobre o tema, com o Projeto de Lei (PL) nº 4.657. Nela, havia a previsão de criação do ensino domiciliar de primeiro grau, que seria fiscalizado por órgão competente do Ministério da Educação (MEC), e apresentou como justificativa preencher a lacuna criada pelo alto valor das mensalidades escolares na rede privada. Depois de vários outros projetos de lei, o PL nº 3.179, de 08/02/2012 é o que atualmente tramita nas casas legislativas. Junto a ele foram pensados outros 6 projetos similares. Todos eles visam igualmente à regulamentação da educação domiciliar e sua adequação ao sistema de ensino brasileiro.

A educação domiciliar ganhou destaque somente a partir de 2019, quando constou como uma das 35 metas prioritárias dos primeiros cem dias do atual governo, presidido por Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), conforme exposto pelo ministro da Casa Civil à época, Onyx Lorenzoni. Desde então, discussões, artigos e reportagens têm se espalhado pela sociedade.

Salientamos que não é objetivo deste estudo aprofundar as discussões sobre educação domiciliar, por sua vez, ainda que o assunto envolva outras circunstâncias a serem ponderadas, é patente que o controle do tempo é essencial para se implementar qualquer processo de ensino em casa. Seja por meio da educação domiciliar, da Educação a Distância ou pelo Ensino Remoto Emergencial, a indiferenciação do espaço confunde o que seria tempo dedicado aos estudos e tempo dedicado ao descanso no lar. Para os alunos, o emaranhamento entre casa e escola pode ser um fator de desmotivação e comprometer o êxito da aprendizagem, se não bem organizado. Para os educadores, tal emaranhamento dificulta a conciliação entre ensino e vida pessoal, por vezes ocasionando que o tempo dedicado ao ensino se estenda por muitas

horas. O mesmo acontece para o trabalho em casa, explicitado no tópico anterior, em razão do trabalho remoto, ou *home office*.

Considerações finais

Sem dúvida, o isolamento social possui importância capital como estratégia de contenção biológica para controlar a disseminação do vírus Covid-19. Todavia, sob o prisma do trabalho, conforme Souza et al. (2021), “essa nova geografia imposta pelo trabalho remoto enfraquece os coletivos de trabalhadores que, historicamente se fortaleceram do próprio local de trabalho, como lugar de encontro e de realização da atividade individual e coletiva”. Em outras palavras, a ausência de convívio social e comunitário, possibilitado pelo trabalho presencial, esmaece não apenas a relação empregatícia, entre empregador e empregado, mas também os laços de identidade dentre os próprios trabalhadores.

O distanciamento aflige igualmente a educação, quando professores, sem a tradicional sociabilização nos ambientes educativos, carecem de alternativas diversas para identificar as reações de dúvida, clareza, curiosidade ou tédio normalmente expressas pelos alunos em sala de aula.

A autonomia, apontada como principal vantagem do trabalho e do ensino remoto, mascara pela flexibilidade de horários, se não for devidamente organizada gera sobrecarga de tarefas para todos os sujeitos. Professores, frente aos desafios técnicos exigidos pela mudança das metodologias de suas aulas; pais, também desafiados pela tecnologia utilizada nas aulas dos filhos; professores que também são pais; pais que também trabalham; trabalhadores que reorganizaram toda a sua rotina familiar, e todos em comum sobrevivendo aos desafios emocionais impostos por uma nova realidade em casa.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 19.554, de 31 de dezembro de 1930**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19554-31-dezembro-1930-514609-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=DECRETA%3A,referem%20o%20decreto%20legislativo%20n.> Acesso em: 03 abril 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Código Penal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 24 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.107, de 13 de setembro de 1966**. Cria o Fundo de Garantia do Tempo de Serviço, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5107.htm. Acesso em: 03 abril 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.890, de 8 de junho de 1973**. Altera a legislação de previdência social e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5890.htm. Acesso em: 03 abril 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Projeto de Lei nº 3.179, de 08 de fevereiro de 2012**. Acrescenta parágrafo ao art. 23 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=534328>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Projeto de Lei nº 4.657, de 16 de junho de 1994**. Cria o ensino domiciliar de primeiro grau. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=223311>. Acesso em: 22 jun. 2021.

IFTM. **Resolução ad referendum nº 62, de 21 de maio de 2021**. Disponível em: <https://iftm.edu.br/visao/loader.php?src=025cb7eda86e188139f056c45df2e9d1>. Acesso em: 15 jun. 2021.

MARX, Karl. **Teorias da mais-valia**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987. Volume I.

PROST, Antoine; VINCENT, Gérard. (Org.) **História da vida privada: da Primeira Guerra a nossos dias**. Volume 5. 7ª reimpressão. Companhia das Letras.

SOUZA, Kátia R. et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00309>. Acesso em: 22 jun. 2021.

A EDUCAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DOS TRABALHADORES DE PLATAFORMAS DIGITAIS*

Vinícius Anderson Guimarães
Mário Borges Neto

Introdução

O homem pode ser diferenciado dos outros animais, por meio de diversas perspectivas, como a de simbolizar e de significar a realidade. Ensina Marx (2010), num outro prisma possível dessa diferenciação, que os animais produzem somente aquilo de que necessitam de imediato, ao passo que o homem produz através do trabalho, em suas palavras, universalmente. Indo além de tal carência momentânea, o homem acaba por produzir seus próprios meios de vida e sua própria vida material.

Na mesma direção, aponta-nos Saviani (2007) que

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem.

O trabalho seria o mecanismo de que dispõe o homem para produzir sua própria existência, trabalho que é consciente e proposital, ao contrário do realizado pelos demais animais, entendido como apenas instintivo. De acordo com Braverman (1974, p. 53), “o trabalho que ultrapassa a mera atividade instintiva é assim a força que criou a espécie humana e a força pela qual a humanidade criou o mundo como o conhecemos”. Ainda segundo o referido autor, não importa se exercido de modo direto ou armazenado na forma de produtos, o trabalho humano constitui-se no único recurso de que a humanidade dispõe para enfrentar a natureza.

Os seres sociais, em seu processo histórico, conforme Antunes (2009, p. 21), “tornaram-se mediados entre si e combinados dentro de uma totalidade social estruturada, mediante um sistema de produção e intercâmbio estabelecido”. Num primeiro momento, havia as mediações de primeira ordem, cujo propósito era o de conservação das funções vitais da reprodução individual e da sociedade; posteriormente, percebem-se as mediações de segunda ordem, as quais se sobrepõem às de primeira ordem e requerem a determinação de hierarquias estruturais, tanto de dominação quanto de subordinação, conformando o sistema de metabolismo societal do capital. Importante ressaltar que as mediações de

* DOI – 10.29388/978-65-81417-67-3-0-f.172-187

segunda ordem possuem como núcleo constitutivo o tripé capital, trabalho e Estado e correspondem à constituição do sistema de capital.

Nessa esteira, leciona-nos Braverman (1980) que a produção nos moldes do capital requer a troca de relações, mercadorias e dinheiro e, principalmente, a compra e venda da força de trabalho humano. É imprescindível, também, que haja um contrato ou acordo que estabeleça as condições de tal compra e venda, respectivamente, pelo empregador e pelo trabalhador. Ainda consonante Braverman (1980, p. 55),

O trabalhador faz o contrato de trabalho porque as condições sociais não lhe dão outra alternativa para ganhar a vida. O empregador, por outro lado, é o possuidor de uma unidade de capital que ele se esforça por ampliar e para isso converte parte dele em salários. Desse modo põe-se a funcionar o processo de trabalho, o qual embora seja em geral um processo para criar valores úteis tornou-se agora especificamente um processo para a expansão do capital, para a criação de um lucro.

O poder do capital se apresenta como uma estrutura totalizante que organiza e controla o metabolismo societal, não se constituindo em entidade material nem em mecanismo potencial e racionalmente controlável. De acordo com Antunes (2009, p. 25), “esse sistema detém domínio e primazia sobre a totalidade dos seres sociais, sendo que suas mais profundas determinações estão orientadas para a expansão e impelidas pela acumulação”. Nesse sentido, Braverman (1980) considera que, concernente ao trabalho humano propriamente dito, por ser esclarecido e direcionado por uma compreensão e desenvolvimento social e cultural, é passível de uma ampla possibilidade de atividades produtivas. Consequentemente, o capitalista percebe em tal caráter, em tese, infinito, o recurso fundamental para a expansão de seu capital. Dessa forma, “empreende todos os meios de aumentar a produção da força de trabalho que comprou quando a põe em ação” (BRAVERMAN, 1980, p.58), valendo-se, por exemplo, dos avanços tecnológicos e das alterações sociais em geral, refletidas por meio da reestruturação produtiva do capital e da reconfiguração da formação do trabalhador.

Desde a Primeira Revolução Industrial, a luta de classes vem se alterando substancialmente, em função das transformações políticas, sociais e econômicas pelas quais o mundo tem passado. Contemporaneamente, o mundo do trabalho pressupõe complexas análises, geradas pelo avançado nível de globalização e competição das empresas e suas demandas e estratégias fortemente neoliberais, bem como pela constante renovação tecnológica que invade o cotidiano dos mais variados trabalhadores. Na Parte I deste artigo, trataremos da reestruturação produtiva do capital e a reconfiguração da formação do trabalhador: a categoria de trabalhadores das plataformas digitais (com desprezioso recorte da categoria entregadores de comida); na Parte II, objetivamos elucidar a educação como

resposta à formação requerida pela reestruturação produtiva do capital e a reconfiguração da formação do trabalhador das plataformas digitais. Ressaltamos que o uso de termos no masculino, a exemplo de homem e trabalhador, implica, natural e imediatamente a inclusão de suas correspondências no feminino.

Parte I – A reestruturação produtiva do capital e a reconfiguração da formação do trabalhador: a categoria de trabalhadores das plataformas digitais

Depois de um extenso lapso de acumulação de capitais, que aconteceu simultaneamente ao apogeu do fordismo e da era keynesiana, o sistema capitalista, a partir dos anos de 1970, principiou a sinalizar um panorama crítico. De acordo com Antunes (2009, p. 31), os traços mais evidentes desse quadro são, dentre outros, “o esgotamento do padrão de acumulação taylorista-fordista de produção (que em verdade era a expressão mais fenomênica da crise estrutural do capital), dado pela incapacidade de responder à retração de consumo que se acentuava” e “a crise do Welfare State ou do ‘Estado do bem-estar social’ e dos seus mecanismos de funcionamento, acarretando a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado” (Antunes, 2009, p.32).

Em consonância, Previtali e Fagiani (2015, p. 58) apontam que

A era da acumulação flexível acarretou profundas modificações no mundo do trabalho entre elas um enorme desemprego estrutural e um contingente de trabalhadores em condições de precarização e super-exploração, modificações estas conduzidas pela lógica societal voltada para a produção de mercadorias e para a valorização do capital.

Os autores também indicam que, devido à crise que se estabelece na acumulação taylorista-fordista com início da segunda metade dos anos de 1970, as empresas são impelidas a encontrarem força de trabalho com potencial de exploração mais intensa e sofisticada; isso, na prática, significava uma força de trabalho mais complexa, heterogênea e multifuncional. Dessa forma, verifica-se que o processo de reestruturação produtiva das empresas coincide com a reestruturação do capital, com o intuito de garantir a sua expansão e acumulação. À medida que se introduzem tanto inovações técnicas como organizacionais, criam-se oportunidades de destruição das formas de resistência ao controle do trabalho à exploração. Gradativamente as empresas favorecem-se da desregulamentação neoliberal do trabalho com a finalidade de alterar suas relações com a classe dos trabalhadores, por meio do reforço dos processos de flexibilização. Ainda de acordo com Previtali e Fagiani (2019), tais transformações articulam-se com um processo de reestrutura-

ção das formas de organização e controle do trabalho nas cadeias de produção por meio da inclusão das tecnologias da informação nas práticas gerenciais, tendo como resultado a exigência da cooperação, envolvimento e parceria do trabalhador, num contexto de alta competitividade e demanda por produtividade. Consoante Antunes (2009, p. 50),

O capital iniciou um processo de reorganização das suas formas de dominação societal, não só procurando reorganizar em termos capitalistas o processo produtivo, mas procurando gerar um projeto de recuperação da hegemonia nas mais diversas esferas da sociabilidade.

Um exemplo dessa estratégia é, no plano ideológico, o culto de um subjetivismo e um ideário fragmentador o qual enaltece o individualismo acentuado em oposição às formas de solidariedade e de atuação coletiva e social. A exigência é de que o trabalhador, num contexto que mantém em sua base as condições de trabalho alienado e estranhado, possua os atributos de desempenhar um trabalho “polivalente”, “multifuncional”, “qualificado”, assentado numa estrutura mais horizontalizada e incorporada pelas variadas empresas. Ainda de acordo com o Antunes (2009, p. 55),

Se no apogeu do taylorismo/fordismo a pujança de uma empresa mensurava-se pelo número de operários que nela exerciam sua atividade de trabalho, pode-se dizer que na era da acumulação flexível e da “empresa enxuta” merecem destaque, e são citadas como exemplos a ser seguidos, aquelas empresas que dispõem de *menor* contingente de força de trabalho e que apesar disso têm maiores índices de produtividade. [grifo do autor]

Concomitantemente a tal cenário, beneficiando-se da desregulação neoliberal do trabalho, Previtali e Fagiani (2015) apontam, como estratégia do neoliberalismo para a restauração e a consolidação do poder do capital, as práticas de terceirização e subcontratação, entre outras modalidades de processos de flexibilização. De acordo com os autores, as teses liberalizantes, as quais consideram centrais o mercado sendo o agente regulador e, também, o declínio do Estado, indicam uma progressiva concentração do capital sob o poder dos bancos privados e empresas transnacionais em detrimento de direitos historicamente logrados pela classe trabalhadora. A partir dos anos de 1990, o pensamento neoliberal hegemoniza-se mundialmente, tendo como causas a globalização e o avanço da economia do rentista internacional. Por meio do endividamento dos Estados, em consequência ao pagamento de juros aos rentistas, vultosas somas foram emprestadas por instituições financeiras a taxas estabelecidas pelos bancos centrais, considerados outro braço do governo. Dessa forma, “o acúmulo de grandes dívidas públicas conferiu aos interesses financeiros e bancários o poder de

direcionar a política social e econômica, processo originado na sobre acumulação de capital” (Previtali e Fagiani, 2015, p. 59). Nessa conjuntura, cria-se um excesso de capital incapaz de valorizar-se nos moldes tradicionais, ou seja, mediante a progressiva produção de valores, com consecutiva realização de mais-valor.

Acerca desse quadro, Antunes (2009, p.34) afirma que “esse período caracterizou-se também – e isso é decisivo – por uma ofensiva generalizada do capital e do Estado contra a classe trabalhadora e contra as condições vigentes durante a fase de apogeu do fordismo”. Em tal panorama crítico, o setor financeiro ganhava autonomia, ocasionada pelas intrincadas interrelações concernentes à liberação e à mundialização dos capitais e do processo produtivo. Antunes (2009, p.34) acrescenta que “tudo isso num cenário caracterizado pela desregulamentação e expansão dos capitais, do comércio, da tecnologia, das condições de trabalho e emprego”. No que se refere à classe trabalhadora, inserida em meio a tantas mudanças, em escala mundial, observa-se uma intensa ação deletéria contrária à força humana de trabalho, com complexas, variadas e profundas modificações e acomodações.

Alinhados a esse posicionamento, Previtali e Fagiani (2015) informam que a nova ordem de acumulação capitalista funda-se em relações de trabalho ancoradas na flexibilidade e na orientação acentuada das tecnologias informacionais, na imposição de maior escolarização e qualificação profissional, na diminuição significativa do trabalho estável e contratado regularmente, simultaneamente ao crescimento do emprego parcial temporário, subcontratado e precário. Em concordância, Antunes (2009, p. 36) afirma que “desemprego em dimensão estrutural, precarização do trabalho de modo ampliado e destruição da natureza em escala globalizada tornaram-se traços constitutivos dessa fase da reestruturação produtiva do capital”. O conceito marxiano de classe trabalhadora é, então, providencialmente atualizado pelo autor, que intenciona salientar o sentido contemporâneo da classe trabalhadora, por meio da expressão classe-que-vive-do-trabalho, desvelando a amplitude dos seres sociais que trabalham, com base na compreensão de sua efetividade, processualidade e concretude. Antunes (2009, p. 103) acrescenta, ainda, que “uma noção ampliada de classe trabalhadora inclui, então, todos aqueles que vendem sua força de trabalho em troca de salário, incorporando, além do proletariado industrial, dos assalariados do setor de serviços, também o proletariado rural, que vende sua força de trabalho para o capital”. Interessam-nos, neste artigo, os assalariados do setor de serviços; nas décadas mais recentes, tem ocorrido um expressivo crescimento dos assalariados médios e de serviços, fato que possibilitou a incorporação de vastos contingentes provenientes do processo de reestruturação produtiva industrial, bem como da desindustrialização.

Nota-se, portanto, uma explosão de um novo proletariado, vinculado ao setor de serviços. Dado o aumento populacional e seu correspondente acréscimo

na disponibilidade de seres sociais que intencionam vender sua força de trabalho, Antunes (2020, p. 27) observa que “em pleno século XXI, mais do que nunca, bilhões de homens e mulheres dependem de forma exclusiva do trabalho para sobreviver e encontram, cada vez mais, situações instáveis, precárias ou vivenciam diretamente o flagelo do desemprego.” Nesse sentido, contemporaneamente, o que se tem observado no mundo do trabalho é não mais a reivindicação pelos direitos sociais, tutelados pelo Estado e recentemente consagrados pela Constituição Federal de 1988; o simples direito de vender sua força de trabalho, com a finalidade de atender necessidades básicas de sobrevivência passou a ser o ideal de trabalho para muitos. A luta da classe trabalhadora se consolida por meio da inserção e da permanência no mercado de trabalho e, por conseguinte, o que era compreendido como direito passa a ser, em virtude da dificuldade de ser trabalhador efetivamente, privilégio de alguns. Noutras palavras, a precarização do trabalho pode ser compreendida como o processo que abarca a deterioração das condições de trabalho e de emprego; pouco importa, em tal contexto, se se trata de trabalhador formal ou informal, em tempo parcial ou temporário. O limite da precarização é a privação de trabalho suportada pelos que estão desempregados, como bem nos elucida Antunes (2013) e Diogo (2010) apud Lucena, Previtali e Lucena (2017, p. 86)

O trabalho precário é aquele que possui caráter involuntário, uma vez que os indivíduos são constrangidos a esse tipo de relação de emprego porque não têm outra escolha, pela ausência de emprego fixo, pelos baixos rendimentos majoritariamente, levando os trabalhadores a mais de uma relação de emprego, bem como pela redução ou mesmo ausência dos direitos sociais.

O mundo produtivo vivencia profundas relações com a tecnologia e impele a massa de trabalhadores a acompanharem um progresso técnico muito veloz. Nessa esteira, segundo Antunes (2009), a força de trabalho quase se assemelha à força inteligente de reação às circunstâncias de produção em mudança, à resolução de problemas inesperados, principalmente por uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC). Ainda de acordo com Antunes (2020, p. 32),

Ao contrário da eliminação completa do trabalho pelo maquinário informacional-digital, estamos presenciando o advento e a expansão monumental do novo proletariado da era digital, cujos trabalhos, mais ou menos intermitentes, mais ou menos constantes, ganharam novo impulso com as TICs, que conectam, pelos celulares, as mais distintas modalidades de trabalho. Portanto, em vez do fim do trabalho na era digital, estamos vivenciando o crescimento exponencial no novo proletariado de serviços, uma variante global do que se pode denominar escravidão digital. Em pleno século XXI.

A produção está cada vez mais ocupada por robôs e máquinas digitais, tendo identificado nas TICs o suporte imprescindível para a subsunção real do trabalho ao capital. Antunes (2020) aponta como consequência de tal empresa flexível e digital os intermitentes globais em franca expansão e a extinção crescente, por meio do processo tecnológico-organizacional-informacional, de força de trabalho que se transformará em supérflua e restantes, sem empregos, seguridade social ou qualquer expectativa de futuro. Ainda nas palavras de Antunes (2020, p. 97), “vale lembrar que o trabalho nas TICs é pautado por uma processualidade contraditória, uma vez que articula tecnologias do século XXI com condições de trabalho herdeiras do século XX”. A máquina não pode extinguir o trabalho humano, portanto, constitui-se numa estratégia do capital exigir uma maior interação entre a subjetividade que trabalha, agravando o estranhamento do trabalho, expandindo as variantes modernas de reificação¹.

A respeito do trabalho digital, Previtali e Fagiani (2020) avaliam que atualmente o mundo produtivo vivencia a Quarta Revolução Industrial ou Indústria 4.0, com fulcro no recente avanço das tecnologias de informação e comunicação ou tecnologias digitais, porém não tendo rompido com a vigência da produção de valor, mantendo-se vinculada à lógica da acumulação e dominação do capital, ou seja, mais um artifício na reestruturação produtiva visando ao aumento da lucratividade das empresas, bem como da exploração do trabalho. Nessa conjuntura, ocorre o advento do teletrabalho, por meio de plataformas digitais – os denominados aplicativos ou apps, numa suposta situação de não trabalho e, nessa mesma lógica, de não exploração. Tal forma de trabalho, realizada a distância, de modo parcial ou total, pode processar-se em qualquer local, desde que exista um aparelho de telefone celular ou um computador com conexão à internet. Acrescentam Previtali e Fagiani (2020, p. 218) sobre o teletrabalho que “não possuindo mais horário ou local fixo, ele é realizado sob demanda e remunerado como tal, isto é, por serviço prestado, de forma uberizada, com significativos desdobramentos sobre a subjetividade do ser que trabalha e para a dinâmica da luta de classes”. Ocorre precarização e perda da autonomia dos que vivem do trabalho em relação aos meios e aos fins da atividade que desempenham, confirmando o caráter seletivo da inovação tecnológica, com vistas à garantia de ampliação de controle pelo capital. Concretamente, verifica-se, no Brasil, parcela significativa de trabalhadores vivenciando esse modelo de relação de trabalho, a

¹ Reificação: é o ato (ou o resultado do ato) de transformação das propriedades, relações e ações humanas em propriedades, relações e ações de coisas produzidas pelo homem, que se tornaram independentes (e que são imaginadas como originalmente independentes) do homem e governam sua vida. Significa igualmente a transformação dos seres humanos em seres semelhantes a coisas, que não se comportam de forma humana, mas de acordo com as leis do mundo das coisas. A reificação é um caso especial de alienação, sua forma mais radical e generalizada, característica da moderna sociedade capitalista. (BOTTOMORE, 2001, p. 314)

exemplo daqueles que se relacionam com as empresas Uber, iFood, Rappi, dentre outras.

A utilização crescente de ferramentas digitais e da internet para administrar a produção e o trabalho, mediante as denominadas plataformas digitais, apresentam algumas características. De acordo com Filgueiras e Antunes (2020), o trabalho desenvolvido por meio das plataformas digitais é uma estratégia de contratação e de gestão do trabalho que oculta o assalariamento inerente às relações que se constituem, vez que, por meio da fachada de maior autonomia, o capital intenciona expandir o controle sobre o trabalho para aumentar a exploração e sujeição do trabalhador. Além disso, os autores mencionam que o discurso das empresas difunde a narrativa de que os trabalhadores seriam seus clientes, gerando, portanto, uma condição em que inexistem proteção e relações de trabalho concretas. Filgueiras e Antunes (2020, p. 66) complementam que

Negar a condição de assalariamento é uma estratégia-chave na gestão do trabalho, pois ao precarizar-se o trabalho (negando direitos e garantias) e transferir os riscos aos trabalhadores, são geradas novas dificuldades para a organização e resistência às determinações do capital, acentuando inclusive, sua subsunção.

Ademais o mencionado acima, os referidos autores apontam que a noção ilusória de liberdade e de flexibilidade para desempenhar a atividade é, na prática, a transferência de riscos, propositalmente, por parte das empresas aos trabalhadores, com conseqüente ausência de salários e ocorrência de custos fixos, num contexto em que há total responsabilidade pelos trabalhadores acerca da viabilização de seu trabalho cotidiano. A baixa remuneração funciona como poderoso mecanismo para o imperativo de exaustivas e longas jornadas, porque, para sobreviver, os trabalhadores devem assumir os custos relativos à manutenção da atividade, em diversas contingências contraindo dívidas que dependem dos salários futuros para serem salgadas. De fato, mais horas de trabalho ou maior produtividade serão necessárias para garantir a sobrevivência do trabalhador, vez que estão sujeitos às baixas remunerações. Por fim, vale a pena lembrar das situações de adoecimento, descanso, ausência de férias ou mesmo de instrumentos de trabalho sem funcionamento adequado, casos em que os trabalhadores se encontram com seus rendimentos zerados.

A partir deste ponto, passaremos ao recorte, no Brasil, de forma objetiva e simplificada, da realidade específica dos trabalhadores de plataformas digitais que entregam comida. Nessa lógica, tal categoria de trabalhadores está cerceada por todos os elementos mencionados, devendo, para exercer a atividade laboral, dispor de moto e carteira nacional de habilitação ou bicicleta, aparelho celular com acesso à internet que seja capaz de viabilizar as conexões com os aplicativos de modo ininterrupto e seguro para efetivação das entregas, noções de tecnologias de

informação e comunicação e, não menos importante, vigor físico para suportar as longas jornadas de trabalho que podem adentrar madrugadas e ocupar finais de semana e feriados. Em suma, a reestruturação produtiva do capital tem levado à reconfiguração da formação dos trabalhadores, e, nesse raciocínio, Previtali e Fagiani (2020, p. 218) apontam que “a educação escolar não está apartada dessas mudanças no cenário mundial, cabendo a ela (con)formar, no plano técnico e ideológico, a nova classe trabalhadora”. Dessa forma, a Indústria 4.0 impacta diretamente na chamada classe-que-vive-do-trabalho, não sendo exceção os trabalhadores de aplicativos que entregam comida.

Ainda de acordo com os autores, na acumulação da era digital, a precariedade do trabalho não é exclusiva dos trabalhadores não qualificados ou manuais, aplicando-se, outrossim, ao trabalho profissionalizado e qualificado, com demandas crescentes de escolarização e qualificação, desempenhando papel estrutural e transversal a todas as profissões contemporâneas. Simultaneamente, percebe-se, nas relações de trabalho e no mundo produtivo, precarização acompanhada de maior requisição de escolaridade e profissionalização, este último elemento devido ao avançado grau de complexidade da divisão sociotécnica do trabalho. Complementam os autores que

Os jovens profissionais recém-formados manifestam singularmente as contradições dessa nova conjuntura. Por um lado, são mais adaptáveis ao uso das tecnologias digitais, posto que nelas são forjados e aprendem a ser interativos, competitivos e empreendedores por si mesmos. Por outro lado, são fortemente impactados em sua subjetividade, podendo desenvolver sentimentos de insegurança, injustiça, insatisfação, falta de reconhecimento profissional, frustração e adoecimento psíquico. (PREVITALI E FAGIANI, 2020, p. 221)

Atribui-se à escola o papel de formar o cidadão, nos âmbitos técnico e social. Considerando-se toda a complexidade que emana do mundo produtivo e suas inegáveis imbricações com a educação, do ponto de vista da educação pública básica brasileira contemporânea e de seus egressos, pergunta-se: qual cidadão se deseja formar? Esse é o objetivo da Parte II deste capítulo.

Parte II: A educação como resposta à formação requerida pela reestruturação produtiva do capital e a reconfiguração da formação do trabalhador das plataformas digitais

Da mesma forma que o trabalho com intencionalidade é atributo específico do homem, a educação é atividade genuinamente humana, isto é, somente o homem trabalha e educa. Ensina Saviani (2007) que a existência humana é produzida pelos próprios seres humanos, constituindo-se, por conseguinte, um

produto de seu trabalho; nessa perspectiva, sua produção é, concomitantemente, sua formação, ou seja, processo educativo, de modo que “a origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo”. Ainda de acordo com o autor,

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. (SAVIANI, 2007, p. 154)

O autor acrescenta que “a educação identificava-se com a vida” (Saviani, 2007, p.155). Nas comunidades primitivas, tratava-se da transmissão da experiência, priorizando-se os elementos que deviam ser preservados e propagados às novas gerações, visando a continuidade da espécie, num contexto de inexistência de divisão em classes, com apropriação coletiva dos meios produção e da terra, fato que impactava diretamente na existência, configurando-se num modo de produção comunal. Entretanto, o desenvolvimento da produção acarretou a divisão do trabalho e, em seguida, a apropriação particular da terra, desconfigurando a unidade inerente às comunidades primitivas. A terra, considerada como o mais importante meio de produção, sendo apropriada por uns homens e não por outros, conduz, inevitavelmente, à divisão desses homens em duas classes – a dos proprietários de terra e a dos não proprietários. O advento da propriedade privada e de seu controle por uma classe, na história da humanidade, propiciou que tal classe passasse a viver do trabalho alheio, ou seja, da exploração dos não proprietários, os quais, por meio de seu trabalho, foram impelidos a sobreviver e, também, manter o proprietário da terra, convertido em seu senhor. Ademais, a divisão dos homens em classes, naturalmente, também acarretou uma divisão na educação, antes totalmente percebida com o próprio processo de trabalho.

Este capítulo não tem a pretensão de esgotar a análise histórica do processo de institucionalização da educação nem da formação da instituição escola. Nessa concepção, Saviani (2007) leciona que, a partir da Antiguidade, a diferenciação entre a aristocracia detentora da propriedade privada da terra e os escravos introduziu a cisão da educação nos moldes da sociedade comunal, caracterizando-se uma educação para os homens livres e outra para os escravos e serviçais. A escola originou-se da primeira modalidade e era frequentada por aqueles que dispunham de tempo livre, em claro contraponto à educação inerente ao processo produtivo. Dada a especificidade de tal educação, ela passou a ser conhecida por educação propriamente dita, concretizando a separação entre educação e trabalho. Já na lógica do feudalismo, as escolas da Idade Média eram diretamente ligadas à

Igreja católica. E, por fim, no modo de produção capitalista, em que o Estado ocupa lugar de destaque, engendra-se a noção de escola pública, obrigatória, gratuita, leiga e universal.

Ao se assumir que, a partir do modo de produção capitalista, a classe de trabalhadores está subjugada à burguesia, quando analisamos a educação e a escola, Frigotto (1996, p. 28), apropriadamente, afirma que

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital.

Complementa o autor que “podemos perceber que a explicitação do papel social da educação, ou especificamente da relação entre o processo de produção e os processos educativos ou de formação humana, vem marcada por concepções conflitantes e, sobretudo, antagônicas” (Frigotto, 1996, p. 31). A escola, assumiu, destarte, papel decisivo na lógica e na responsabilidade de reprodução do modo de produção capitalista, de maneira que a educação e a formação humana centram-se nas necessidades e demandas do processo de acumulação de capital, independentemente das variadas formas históricas de sociabilidade que manifestar.

A respeito da educação para o povo, ou para as classes trabalhadoras, numa perspectiva do modo de produção capitalista, Enguita (1989, p.110) informa que

Os pensadores da burguesia em ascensão recitaram durante um longo tempo a ladainha da educação para seu povo. Por um lado, necessitavam recorrer a ela para preparar ou garantir seu poder, para reduzir o da igreja e, em geral, para conseguir a aceitação da nova ordem. Por outro lado, entretanto, temiam as consequências de ilustrar demasiadamente aqueles que, ao fim e ao cabo, iam continuar ocupando os níveis mais baixos da sociedade, pois isso poderia alimentar neles ambições indesejáveis.

Acrescenta o autor que o povo precisava de educação, porém não demasiadamente, apenas o suficiente para que aprendessem a obedecer à ordem social até o ponto de não a questionar; o bastante para que compreendessem a lógica de seu lugar social, contudo de modo que não lhes suscitasse expectativas de desfrutar o que não lhes cabia. A resposta para isso foi a doutrinação por meio da religião. Todavia, a proliferação da indústria demandou um novo trabalhador, numa realidade em que ser resignado e obediente não era suficiente. Na lógica da sociedade burguesa, a classe trabalhadora deveria aceitar a condição de trabalhar para outro e acatar suas imposições. O adulto temia a fome, o internamento e a força, sendo isso suficiente para que se conformasse ao sistema; os adultos das

próximas gerações – ou seja, as crianças – podiam ser moldadas, nas escolas, para as necessidades do mundo industrial e capitalista, tendo por orientação as relações de produção e os processos laborativos. Nesse sentido, Saviani (2007, p. 159) acrescenta que

Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação.

Se temos, por um lado, a escola disciplinadora e doutrinadora para os filhos da classe trabalhadora, por outro lado, temos a escola formativa para os filhos da burguesia, assinalando, respectivamente, a classe dirigida e a classe dirigente. Frigotto (1996) esclarece que a qualificação humana se relaciona ao desenvolvimento de diversas condições que expandem a habilidade na criação de valores de uso geral para satisfação das variadas necessidades do ser humano em seu processo histórico. Braverman (1980, p. 375) corrobora com essa lógica e, particularmente ao mundo da produção, afirma que “para o trabalhador, o conceito de qualificação está ligado tradicionalmente ao domínio do ofício – isto é, a combinação de conhecimento de materiais e processos com as habilidades manuais exigidas para desempenho de determinado ramo da produção”. Em função do avanço do modo capitalista de produção, o conceito de qualificação deteriora-se simultaneamente com a degradação do trabalho, num cenário no qual se considera que o trabalhador possui uma “qualificação” caso exerça funções que demandam pouco tempo de preparo, dias ou semanas; as funções que requisitam meses ou anos de preparação são tomadas como bastante exigentes.

Prossegue o autor que, no modo de produção capitalista, “a extensão de uma ‘escolaridade’ cada vez mais vazia combinada com a redução do trabalho a tarefas simples e fáceis representa um desperdício de anos na escola e uma desumanização nos anos seguintes” (Braverman, 1980, p. 376), tornando o trabalhador ignorante e dele roubando a humanidade no seu direito natural de possuir um trabalho consciente e completo. A instrução do trabalhador ancora-se unicamente nas demandas do capital, quadro em que somente ocorre a capacitação nos limites de seu programa de trabalho. Frigotto (1996, p. 44) verifica que

A ideia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma ‘quantidade’ ou grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como

potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. De tal suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual.

A respeito do mundo produtivo, Kuenzer (2001) elucida que a educação para o trabalho não se encerra na aquisição e aprimoramento de habilidades técnicas que capacitem o trabalhador a executar sua obrigação no trabalho fragmentado; de modo muito mais abrangente, a educação para o trabalho almeja a constituição do indivíduo enquanto trabalhador, isto é, sua conformação ao modo de produção capitalista. Em continuidade a essa lógica, de acordo com Previtali e Fagiani (2019, 348), desde os anos de 1990, “no Brasil, país periférico e subordinado no âmbito da divisão internacional do trabalho, as reformas educacionais adotadas explicitam seu alinhamento às políticas neoliberais induzidas pelos países economicamente centrais”. A educação é evidenciada como exigência para o desenvolvimento econômico e inclusão no mundo globalizado. Contemporaneamente, no que se refere ao cenário da educação básica pública brasileira, verifica-se que a escola e a educação não estão alheadas da reestruturação produtiva e da reconfiguração da formação do trabalhador. Ainda segundo os autores,

As políticas e reformas educacionais implementadas na educação básica no Brasil privilegiam uma formação educacional voltada para atender as necessidades do mercado de trabalho (flexibilidade, adaptabilidade e empregabilidade) e obstaculizam propostas de uma educação crítica, que possibilite a formação de um sujeito social conhecedor de si mesmo e das relações socioculturais que o cercam. (PREVITALI E FAGIANI, 2019, 348)

Os autores acrescentam que as mudanças na educação básica – mormente no ensino fundamental e médio, acarretam progressivamente aprendizagens técnicas de cunho prático, em detrimento de conhecimentos intelectuais superiores. Ressaltam que tal estratégia político-educacional é difundida pelo discurso dominante como mais atraente e favorável à maior empregabilidade, no entanto mascara a real intenção de descomprometimento com a formação humanística e crítica do jovem trabalhador com o intuito de preservação de uma estrutura social baseada em classes, cunhada na superexploração do trabalho. Não há intencionalidade de mudança de tal quadro, reforçando o papel da educação em conservar e reproduzir a ordem burguesa. Soma-se a isso que as políticas educacionais que foram implementadas desde o governo de Michel Temer, sobretudo a reforma do ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de forte cunho neoliberal, sinalizam o percurso da qualificação. A reforma do ensino médio de 2017 se pautou na justificativa de seu caráter eminentemente teórico e pouco prático, porém o que se objetiva, como resultado, é o recrudescimento da educação dual no Brasil – uma para

a classe burguesa e outra para a classe trabalhadora, tendo como consequência nefasta a diminuição das possibilidades efetivas de ingresso na educação superior.

Nesse cenário, encontram-se diversos jovens trabalhadores, com instrução, qualificação, escolarização prejudicadas pelo sistema de educação fortemente orientado pela força do capital e das práticas neoliberais, incluindo-se os trabalhadores de aplicativos de entrega de comida. Informam-nos Previtali e Fagiani (2020, 235) que “se a nova divisão sociotécnica do trabalho impõe um novo sujeito trabalhador e trabalhadora, é o próprio trabalho que deverá constituir uma nova forma de resistência, mais adequada aos imperativos atuais do controle do capital”. A escola, a educação e os professores da educação básica pública – a única acessível à massa de trabalhadores e aos seus filhos –, desempenham a fundamental e árdua tarefa de contrapor-se aos imperativos ideológicos do capital, os quais estão ancorados numa visão de ciência acrítica e numa perspectiva autocrática da educação, pretendendo a promoção de uma subjetividade conformista.

Corroborando com essa elucidação Mészáros (2008, p. 25), ao afirmar que “os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados”. Nessa esteira, uma reestruturação expressiva da educação é implausível sem a condizente transformação do quadro social em que as práticas educacionais da sociedade precisam efetuar as suas funções de mudança vitais e históricas. Acrescenta que “limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa” (Mészáros, 2008, p. 27). Isso significa que é imprescindível que se elimine a lógica do capital, caso se almeje conhecer a criação de uma alternativa educacional substancialmente diversa, ou seja, as soluções não devem ser formais, mas sim essenciais. Os autores Previtali e Fagiani (2020) reforçam que a escola possui a função reprodutivista da ordem capitalista, porém, também, manifesta o oposto. As estratégias adotadas para a educação básica pública brasileira sinalizam um fracasso na perspectiva social e educacional, pois fundam-se na precarização da educação e, por conseguinte, na precarização das condições de trabalho. O caminho para romper a hegemonia de uma sociedade profundamente desigual é a resistência a tal projeto destrutivo de educação que apenas de viabiliza coletivamente, afastando os processos individualizantes e alienantes.

Considerações finais

As revoluções industriais caracterizam marcos no aprimoramento das forças produtivas, e, nessa perspectiva, a Indústria 4.0 tem alterado profunda e velozmente a reestruturação produtiva do capital e a reconfiguração da formação do trabalhador. O uso intensivo das tecnologias de informação e comunicação (TICs), com o advento do teletrabalho e das plataformas digitais, conjugado aos avanços das

práticas neoliberais e a precarização das condições de trabalho, acarreta, para a classe-que-vive-do-trabalho, o desaparecimento de grande quantidade de forças produtivas.

O infoproletariado vivencia um modelo de produção capitalista no qual há geração de emprego atrelado às TICs, entretanto, os salários são baixos, as condições de trabalho são precárias, revelando ausência de proteção em relação aos direitos de trabalhador. Com aparência de maior autonomia e devido à necessidade de sobrevivência, o trabalhador assume riscos, abdica de direitos e garantias típicas das relações de trabalho, numa condição em que trabalhar, por si só, passa a ser um privilégio.

Paralelamente ao mundo produtivo, coexiste a escola, que com ele se relaciona diretamente. A educação que o trabalhador recebe nas escolas básicas públicas corresponde às demandas do capital e aos efeitos nefastos das políticas neoliberais. No Brasil, a formação dos estudantes das escolas básicas públicas privilegia a formação para o mercado de trabalho, em detrimento de uma educação crítica, capaz de emancipar o sujeito e subsidiá-lo nas lutas de classes. Esse cenário agrava a estrutura social classista, ancorada na vulnerabilidade e na superexploração do trabalhador.

A escola possui protagonismo na sociedade das lutas de classes, pois não só mantém a ordem capitalista, como também se constitui em espaço de formação contra a subjetividade conformista introjetada no trabalhador. É através da educação que podem ser transformadas as condições objetivas de reprodução e estimuladas as condições para automudança consciente dos trabalhadores convocados a fundar uma nova ordem social metabólica definitivamente oposta à perpetrada pela lógica do capital.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

BOTTOMORE, TOM. **Dicionário do pensamento Marxista**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1974.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. 1ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FILGUEIRAS, Vitor; ANTUNES, Ricardo. Plataformas digitais, uberização do trabalho e regulação no capitalismo contemporâneo. *In.* ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0.** 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 59-78.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da fábrica:** as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Editora Boitempo, 2008.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César; Trabalho e educação na nova ordem capitalista: inovação técnica, qualificação e precarização. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 65, p. 58-72, out./2015.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César; Estado de bem-estar social, neoliberalismo e Estado gestor: aproximações globais. *In.* LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira – volume I -.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 79-97.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César; O jovem trabalhador no Brasil e a formação para o trabalho precário. *In.* ANTUNES, Ricardo. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV:** trabalho digital, autogestão e expropriação da vida. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 347-361.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César; Trabalho digital e educação no Brasil. *In.* ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0.** 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 217-235.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação:** fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA E UM PROCESSO DE ESTRANHAMENTO DO TRABALHO DOCENTE*¹

*Mayara Duarte Pelegrini
Maria Simone Ferraz Pereira*

Introdução

Para termos uma compreensão mais aprofundada a respeito das políticas educacionais, especialmente a política de avaliação educacional, foco de nossas reflexões, primeiramente é necessário entendermos qual o modelo de Estado a que estas correspondem, bem como as concepções que o sustentam, e que servem de ancoragem para suas ações e intervenções dentro de um contexto social, político e econômico.

O Estado aqui entendido, no contexto de uma sociedade capitalista, possui um projeto político específico, determinado histórica e economicamente. Em curso, desde da década de 1980, tem-se cumprido uma proposta neoliberal de Estado, sendo então, importante situar seu processo no Brasil, bem como a compreensão da teoria social que norteia e sustenta as intenções desse modelo.

Nas últimas décadas do século XXI, a forma de se pensar a escola tem sido adaptada ao modelo empresarial, que é tido como a forma máxima de eficiência nos moldes neoliberais. Assim, por meio da figura do gestor, a ideia da competitividade e produtividade são incorporados a lógica educacional, impulsionando uma educação pautada nos parâmetros da padronização, burocratização, premiação na qual os sujeitos são formados para atender está lógica no mundo do trabalho.

Nesse contexto, a política de avaliação externa tem se constituído como uma possibilidade de imprimir uma lógica de controle e responsabilização nas escolas, professores e alunos, em que, por meio de uma verticalização das normas e formas de organização da escola e da própria prática docente, passam a ser orientados de fora para dentro da sala de aula, tendo retirada a autonomia dos professores sobre a seu trabalho, contribuindo assim, para um processo de estranhamento do mesmo diante do seu fazer, no qual ele não mais se vê e não controla os processos, métodos e conteúdos.

Este trabalho é composto por três sessões, sendo elas: o Estado neoliberal e a educação, que explana sobre o contexto político-econômico do neoliberalismo e como este influencia na forma como a educação é pensada; a segunda é a escola e

* DOI – 10.29388/978-65-81417-67-3-0-f.188-200

¹ Partes do texto foram originalmente publicados em forma de artigo na Revista Olhares e Trilhas, e apresenta agora uma versão refinada com o foco no trabalho estranhado

o papel da avaliação externa dentro desta lógica, na qual busco compreender como a avaliação externa, da maneira como ela se dá dentro desse contexto, afeta a dinâmica da escola e a organização do trabalho do professor; e por fim, o trabalho docente estranhado, que sinalizo como os mecanismos instituídos pelas avaliações externas, contribuem para um processo de alienação do trabalho docente.

1. O Estado neoliberal e a educação

O neoliberalismo se constitui como um pensamento político e econômico, que defende a garantia da plena liberdade individual, dentro de um aparelho institucional que deve assegurar o livre mercado, a concorrência e o direito a propriedade privada. No Brasil, segundo Freitas (2016), as propostas neoliberais tiveram suas bases postas entre os anos de 1995 a 2003, com o presidente Fernando Henrique Cardoso e a “reforma do Estado”, sofrendo certo enfraquecimento com a chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) ao poder, em 2003.

Com o golpe que retirou a presidenta Dilma Rousseff do poder em 2016, esses ideais ganham força novamente por meio de uma aliança liberal/conservadora e de um congresso em consonância com tais convicções, sendo através deste último que “os chamados reformadores empresariais da educação, formuladores dessa política, agem criando leis e abrindo facilidades para que a política pública educacional avance nessa direção.” (FREITAS, 2016, p.139)

Nessa concepção, ao Estado compete o dever de garantir os direitos individuais, não cabendo a intervenção ou regulação, garantindo assim, as possibilidades da concorrência dentro do livre mercado, que é o que de fato, deve regular a vida social. Neste aspecto, as políticas sociais, ao serem uma ação estatal na vida pública, se configuram como uma ameaça aos interesses individuais, estabelecendo entraves a liberdade que cada cidadão deve possuir plenamente. Condizendo com tal preceito, a educação não deixa de ser defendida como uma responsabilidade inerente ao Estado, minimizando a necessidade da oferta de um ensino público a todos.

É importante destacar que isto não significa uma anulação do Estado, mas que este deva atuar de forma a garantir os interesses do grande capital, garantindo a livre concorrência e possibilitando a criação de mercados. Com isso, Hill (2003, p. 32), aponta que,

O capital precisa de um Estado intervencionista forte principalmente nas áreas de educação e capacitação – o campo em que se produz uma força de trabalho ideologicamente submissa mas tecnicamente capacitada. A produção social da força de trabalho é crucial para o capitalismo que precisa extrair mais valor excedente possível da força de trabalho de seus trabalhadores.

A implementação neoliberal gerou uma onda de desregulação, principalmente nas relações trabalhistas, privatizações e retirada do Estado das áreas de bem estar social, em que sob a máxima do mercado, buscou-se adaptar as relações sociais as relações contratuais de mercado.

A educação não escapa desta ofensiva neoliberal e, na agenda dos reformadores empresariais, que defendem a privatização dos serviços públicos, se estabeleceu uma mercantilização, criando-se um mercado educacional gerido pelos princípios da concorrência, padronização, mensuração, exclusão, controle e seleção.

Freitas (2014), afirma que na ótica dos reformadores empresariais, a melhoria da educação passa pelo estabelecimento de uma boa gestão e pela transferência da inovação do mundo empresarial para o mundo educacional, por meio da inserção de tecnologia, plataformas de aprendizagem nas escolas. Em busca da implementação desses ideais, se fortaleceu e aprimorou as formas didáticas dentro das instituições, acrescentando-se a estas, os mecanismos de responsabilização baseados em testes, das políticas de avaliação externa.

Com isso, a organização do trabalho pedagógico nas escolas, passa a ser um centro de disputa pelo controle ideológico da educação. Foram atribuídos à educação, princípios e organização da forma empresarial, que se baseia no controle efetivo dos processos e produtos através da figura do gestor, e que se materializa na padronização e rotinização das atividades dos docentes e dos alunos (ENGUIITA, 2008). Tais princípios têm como foco garantir tanto a gestão do dinheiro como das pessoas, evitando-se o desperdício, em todos os sentidos.

Essa visão economicista da escola permeia os diversos movimentos de ensino, aprendizagem e organização do trabalho pedagógico, visando tanto monitorar os resultados das instituições e incitar a competição, controle e responsabilização, instrumentos instituídos pela política educacional.

De acordo com Enguita (2008, p. 126)

O movimento de reforma da educação foi abrangente. Frank Spaulding personificou melhor que ninguém a introdução da análise de custo-benefício em termos de produção escolar. Ele propôs que se avaliasse o produto das escolas com medidas tais como a proporção de jovens de determinada faixa de idade nela matriculados, os dias de frequência por ano, o tempo necessário por aluno para realizar um determinado trabalho, a porcentagem de promoções etc. Tudo isto, obviamente, sem prestar nenhuma atenção ao contexto social ou as peculiares características pessoais ou grupais dos alunos.

A escola, ao estar inserida em uma sociedade competitiva e regida pelo livre mercado, deve promover uma formação e possuir uma gestão, que também estejam dentro de tais parâmetros. Os vínculos sociais, bem como qualquer noção de

humanização ou transformação social são retiradas da educação, que passa a ser vista sob uma perspectiva gerencial.

Seguindo esses princípios, Frigotto (2010, p.34) traz que,

A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob a forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do mono domesticável dos esquemas tayloristas, seja na forma da polivalência e formação abstrata, formação geral ou policognição reclamadas pelos modernos homens de negócio e organismos que os representam.

A formação humana envolve a ampliação das condições subjetivas, físicas e estéticas do ser, capazes de promover um trabalho que gere autorealização e satisfação das necessidades humanas, pertencendo assim, ao nível dos direitos, e que não pode ser mercantilizada e subjugada aos interesses do capital

2. A escola e o papel da avaliação externa nesta lógica

Uma estratégia central da implementação da reforma empresarial, na lógica neoliberal, é a política de avaliação externa, ancorada nos mecanismos de responsabilização das escolas, professores e alunos (FREITAS, 2014). A política de avaliação externa foi pensada para viabilizar o controle e verificação da qualidade educacional oferecida pelas escolas, sendo fundamentada no diagnóstico da performance dos alunos e das escolas nos testes, e na posterior socialização desses resultados para a sociedade civil.

Em 2007, foi elaborado pelo governo federal o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que relaciona os resultados da Prova Brasil e a porcentagem de reprovação dos estudantes, possibilitando um gerenciamento e o estabelecimento de metas para as instituições.

A lógica dos exames, presente na política, partilha do princípio da competição, que estabelece como foco os resultados obtidos e se torna então, o produto final dos processos educativos. São estabelecidas metas a serem alcançadas, dentro de saberes e habilidades específicas que serão cobradas nas provas, o que reduz a experiência formativa a um pequeno grupo de conhecimentos, tidos como fundamentais e determinantes da qualidade.

A qualidade da educação é vinculada aos resultados nos testes, em que por meio de ranqueamentos e divulgação para a sociedade dos índices de cada escola, coloca-se as mesmas e a educação em uma ótica mercadológica, compreendendo-se que, por meio da competição, se promove uma melhoria no ensino. Entende-se neste aspecto, que o mercado faria a seleção daquelas que possuem uma qualidade suficiente para continuar existindo.

Com isso, os problemas da educação seriam solucionados via uma gestão eficaz, introdução de tecnologias, responsabilização, meritocracia e privatizações, “em um grande movimento para adaptar as escolas às novas exigências da reestruturação produtiva e da promoção do aumento da produtividade empresarial”. (FREITAS, 2014, p. 1088)

A correspondência entre a organização escolar e empresarial possibilita que todos os sujeitos sejam socializados para este modelo de trabalho, baseados em formas de dominação e subordinação, internalizando em cada etapa, o que é necessário para inserir-se no mercado de forma não conflituosa.

Neste aspecto, cada fase escolar é composta por uma sociabilidade própria, e apesar de todos ingressarem nas primeiras, não são todos que chegam ao final da trajetória escolar, sendo assim, “cada grupo social abandona a escola com o tipo de socialização mais apropriado para desempenhar adequadamente sua função no lugar que lhe corresponde na divisão do trabalho” (ENGUITA, 2008, p.152)

A ideia que se coloca é uma igualdade de oportunidades, e não de resultados, em que são considerados apenas os fatores intraescolares nos resultados obtidos pelos alunos, e assim, o sucesso ou fracasso é uma questão de esforço pessoal (FREITAS, 2016), naturalizando e alterando os fatores que se assentam as desigualdades sociais, buscando estruturar as classes sociais em cima da ideia do mérito. Mas, dentro de uma sociedade fundamentalmente desigual, quem possui as condições materiais de aproveitar tais oportunidades? Com isso, mantêm-se os privilégios, mas agora sob um discurso de esforço individual.

Essa ideologia que se faz nas formas e organizações escolares, possui concretude prática e é em torno dela que se dá a socialização e aprendizagem na escola. Enguita (2008 apud Sharp, 1980:86) traz que esta é “um modo socialmente definido de pensar e agir, uma série de convenções e suposições que tornam possível a significação” (ENGUITA, 2008, p.149). Assim, em certa medida, é através desta ideologia prática que se perpetua a acumulação do capital e a divisão social das classes, via escola.

De acordo com Freitas (2014, p. 1094),

A avaliação externa orienta e determina os objetivos e a extensão das disciplinas (em especial português e matemática, mas não menos as demais disciplinas pois que interfere nos tempos que a escola permite dedicar a estas). A repercussão nas outras categorias pedagógicas vai se estabelecendo por meio da pressão crescente das avaliações externas que influencia o quê o professor e a escola assumem como conteúdo e como método

Para além dessa pressão, os exames imprimem na escola uma lógica de competição, que coloca os sujeitos uns contra os outros, e que vai deteriorando as relações ali estabelecidas (FREITAS, 2016). Quando se atrela o processo educativo ao desempenho em um teste, transforma-se a rotina da sala de aula, instituindo-se

mecanismos concorrenciais nas relações entre os professores e entre os estudantes, atribuindo a eles a responsabilidade pelo fracasso ou sucesso.

De acordo com Freitas (2014, p.1099), “os processos de responsabilização concorrenciais rompem a confiança relacional ao exporem indevidamente o desempenho de gestores, pais, professores e alunos”. Consequentemente, as relações escolares são minadas, os sujeitos isolados uns dos outros e colocados em constante competição, o que dificulta a criação de uma rede colaborativa de resistência, que possibilitaria a construção de um ensino e aprendizagem significativos e autônomos.

A maneira como a política de avaliação externa é pensada e concretizada nas escolas, por ranqueamentos baseados nos resultados, estabelece as que tem qualidade e as que não tem, e vincula a isso, uma maior possibilidade de investimento, cria espaço para a existência de diferentes tipos de escola, que vão atender diferentes tipos de alunos.

Enguita (2008), em diálogo com Baudelot e Establet, ao promoverem estudos sobre o sistema francês, que as escolas, dentro da sua multiplicidade de condições materiais de existência e do público que atendem, promovem formações diferenciadas, o que colabora para uma reprodução da divisão social em classes. Para além dessas considerações, ele aponta o que há de comum e que se constitui o cerne das relações sociais da educação, que é a implementação da ideologia prática, que permite as formas de socialização escolar.

Para além de uma exclusão por dentro, perpetuada ao longo da trajetória escolar daqueles que não atendem as expectativas determinadas, se tem uma diferenciação das instituições pautadas nos exames externos.

Quando se pensa na criação desses mercados educacionais, é a detenção do capital econômico e cultural que determina o acesso a diferentes nichos educacionais, que, como parte da expansão do capital em um molde neoliberal, acentua-se as desigualdades sociais, promovendo um processo de desumanização e degradação dos sujeitos, ficam cada vez mais jogados a própria sorte (HILL, 2003).

Na lógica neoliberal de educação, os mecanismos de seleção e competição são vislumbrados como necessários e intrínsecos aos processos escolares, dentre eles, a avaliação, não trazendo as possibilidades concretas que cada escola possui e acentuando-se assim, a exclusão e marginalização dos indivíduos.

As avaliações externas e os mecanismos instituídos por elas de responsabilização e controle, passam a ditar as formas de trabalho docente e expropriam do mesmo o direcionamento de sua prática, contribuem para que o seu fazer lhe seja estranho, perdido de sentido e de prazer, retirando a imbricação entre a vida e o trabalho, artificializando assim, o processo pedagógico.

3. O trabalho docente estranhado

A avaliação externa no modelo neoliberal de educação assume um aspecto central, que orienta todo o processo educativo, se constituindo como uma forma de engessamento do trabalho docente, ao se instituir uma padronização curricular, definição de conteúdos a serem ensinados e que serão avaliados nesses exames, e uma responsabilização dos professores pelos resultados obtidos. Tal aspecto verticalizado e hierárquico, que faz com que as demandas e decisões venham de fora para dentro da sala de aula, retira, em última instância, a autonomia do professor e o sentido de sua prática, que passa a ser ditada por algo que se coloca acima do seu trabalho e do qual ele passa a não ter controle.

Essa perda de domínio sobre o seu fazer, que se torna cada vez mais determinado por instâncias externas e que tornam o seu trabalho prescritivo, aprisionando a prática do professor dentro dos parâmetros que são estabelecidos por essas avaliações, contribui para um processo de alienação do trabalho docente, que abstrai do trabalho a sua qualidade e transforma em quantidade, criando um equivalente comum, que é o trabalho abstrato, que se constitui como aquele tempo socialmente necessário para a produção/efetivação de algo, que é do que se vale o capital (MARX, 2011).

Entende-se o trabalho aqui, como fundante do ser humano, como um saber socializado que tem um projeto e intencionalidade ao ser realizado, por meio do qual, o homem age sobre o meio para transformá-lo, e assim transforma a si mesmo, se construindo nesse movimento, que permite que o sujeito se realize e reconheça no produto final (MARX, 2011). Ao considerarmos o trabalho docente dentro dessa ideia, a implementação de tais políticas de controle e responsabilização, retiraram o sentido ontológico do trabalho dos professores e produz desumanização e embrutecimento, que ao perder o direcionamento de sua prática, passa a não se ver mais nela.

A política de avaliação externa se constitui em possibilidade de controle do ambiente escolar, que se estende desde a formação dos estudantes até o trabalho docente, buscando-se uma padronização, que ao conformar os sujeitos, permite a identificação daqueles que não estão adequados ao padrão, e cujos desempenhos e eficácia são monitorados pelos indicadores de qualidade que emergem desses exames.

A pressão que tais mecanismos infligem à escola e principalmente aos professores, visam estabelecer esta padronização de todas as instâncias escolares, de modo que facilite o controle ideológico das instituições. Tal fato se materializa no cerceamento da organização do trabalho pedagógico das escolas, que ficam subordinados a avaliação externa e seus desdobramentos.

Ao definir o que deve ser dado dentro de sala de aula, as avaliações externas expropriam do professor o controle sobre a sua forma de trabalho, que

passa a ter seu tempo, metodologia e conteúdos estabelecidos de fora para dentro, esvaziando a prática docente, e acentuando também, os processos de exclusão daqueles alunos que não se adequam a este ritmo único estabelecido e do qual, nenhum dos sujeitos escolares, tem controle.

A organização do trabalho pedagógico fica cada vez mais presa e refém de determinações externas à escola, que são pautadas, em muito, pelas avaliações, em formas de gestão empresarial e materiais prontos, inspirados no modelo das empresas, com metas e processos estabelecidos verticalmente e apenas comunicados a comunidade escolar, que deve seguir o padrão determinado, sob a ameaça de serem punidos caso descumpram as normas fixadas.

Tal processo de aumento do controle dos trabalhadores sobre o seu fazer, que retira a autonomia, gera, segundo Braverman (1981), um processo de desprofissionalização, que retira a especificidade das profissões, descategorizando-as. Neste aspecto, é importante estabelecer o que se entende como profissional, sendo aquele do qual se é exigido uma formação específica, que lhe confere certa autonomia, resguardada pela sua categoria.

Quando se a especificidade da profissão, possibilitando que qualquer pessoa possa realizá-la, promove assim, um enfraquecimento da categoria, que acarreta também em uma proletarização, que coloca em xeque a profissão e a subjugação a lei do mercado e ao valor mais barato da força de trabalho, com relações de trabalho cada vez mais precarizadas.

Diante de um processo pré-estabelecido, os professores, para além da perda da sua autonomia e desse processo acima citado, também sofrem uma desqualificação, que alinha a formação destes às exigências do processo produtivo. A organização do trabalho pedagógico é pressionada para se moldar de acordo com as finalidades estabelecidas para a educação. Segundo Freitas (2014, p. 1103),

O controle gerencial verticalizado nas escolas, o apostilamento e o planejamento “passo a passo” fazem com que seja desnecessária uma grande preparação profissional, bastando que professores improvisados, treinados em seguir apostilas e obedecer sejam suficientes para os novos propósitos.

Com isso, o próprio regime de trabalho docente é revisto, considerando-se que, dentro de um molde empresarial de eficácia, a estabilidade impede a concorrência e a busca pela qualidade neoliberal. Consequentemente, é preciso que as escolas públicas sejam adequadas a esta lógica e para tal, privatizadas ou terem seus processos terceirizados, afetando por completo o modo de trabalho e a autonomia dos professores (FREITAS, 2004).

Todo esse processo de engessamento e de controle técnico e político do trabalho docente, que vai cerceando a liberdade e autonomia dos professores,

contribui para um processo de estranhamento do mesmo diante do seu trabalho, no qual ele não mais se enxerga e nem atribui sentido, por ser algo cujas determinações e formas de ser, lhe são completamente externas e as quais ele já não possui mais controle.

O produto do seu trabalho se faz um ser estranho a ele, independente e no qual ele não mais se enxerga. Assim, “o estranhamento não se mostra somente no produto, mas também, e principalmente, no ato da produção, dentro da própria atividade produtiva” (MARX, 2011, p. 82). Nesse processo, o trabalhador nega a si mesmo no trabalho, que ao ser pertencente a outro, faz com que o próprio trabalhador perca a si mesmo.

Este trabalho alienado, se torna um tempo de flagelo, no qual o trabalhador se vê obrigado a cumprir funções que não controla e cujo processo e fim não lhe pertencem, tornando as situações, as coisas e a sua própria essência estranha a ele. Assim, “o trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para a sua existência” (MARX, 2011, p. 85).

Ao estar estranhado do seu trabalho, de si mesmo e de sua essência, o trabalhador também não se reconhece no outro, perdendo a coletividade. Esse isolamento e individualização, é importante para a implementação de um trabalho prescritivo, em muito estabelecido pelos mecanismos das avaliações externas, que faz com o trabalhador redirecione essa parceria para a empresa e construa uma subjetividade individualista, além de perder, em muito, ao se ver sozinho, sua força para lutar por transformações.

O trabalho docente possui uma relevância no contexto de implementação de um projeto voltado aos interesses do capital e perpetuação de suas estruturas sociais, visto que, eles contribuem para a formação dos sujeitos, possibilitando ou não, uma conformação desses a ordem vigente, e no “desenvolvimento e na força da única mercadoria sobre a qual depende o sistema capitalista: a força de trabalho (HILL, 2003, p. 27)

São estes profissionais que possibilitam a produção dessa força de trabalho, capacitando-a com habilidades, competências e mentalidades adequadas ao modo de trabalho capitalista. Assim, há necessidade de controle desse processo, para que se garanta que ele ocorra dentro da prescrição, e que se evite a instituição de formas de resistência.

Para garantir a reprodução do capital, dentro de um projeto neoliberal, é preciso possibilitar que os indivíduos sejam convencidos de que este é a única forma possível de organização social e que ele, e todas as suas implicações visivelmente nefastas para os trabalhadores, são legítimas.

Assim, Hill (2003, p. 41) afirma que,

Para acabar com este processo de falta de legitimidade, para assegurar que a maioria da população considere o governo e o sistema econômico do monopólio privado legítimo, o Estado usa seus instrumentos ideológicos como as escolas e as universidades para ‘naturalizar’ o capitalismo – para fazer com que o status quo existente apareça ‘natural’, para tornar hegemônico o ‘senso comum

É importante que os sujeitos aceitem os papéis e a forma como a sociedade se dá, de modo a naturalizar os processos e estruturas sociais. Assim, “a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema (MÉSZÁROS, 2010, p. 44). Essa internalização e subjetivação das determinações do sistema, possibilita a conformação e subordinação dos sujeitos dentro dos limites do capital e de acordo com as exigências de reprodução.

A educação formal se constitui como uma parte importante da internalização das determinações do sistema, e que sinaliza para as funções que deve desempenhar dentro de uma sociedade capitalista. Mas, é válido ressaltar que, tal mecanismo possui limites e encontra resistências dentro do espaço escolar, se constituindo assim, como um campo de disputa.

De acordo com Frigotto (2010), esta disputa se faz, histórica e concretamente, na busca pelo controle e possibilidade de articular os processos e conteúdos escolares, bem como das concepções que norteiam as práticas educativas, alinhando-as aos interesses de classe.

A transformação passa, necessariamente, pela educação escolar, mas não apenas e nem ela, por si mesma, possui a capacidade de romper com essa lógica do capital, mas não devemos ignorar o papel que a ela possui nesse processo. Mézáros (2010, p. 46), traz que

O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta

Assim, no que concerne à educação, é preciso ampliar a compreensão e entendê-la como algo que permeia e está presente em todas as instâncias sociais, e com isso, buscar ferramentas que rompam com a essa lógica do capital, entendendo esse movimento como um processo coletivo, no qual, o aprendizado se dá no bojo das relações sociais.

A modificação de forma duradoura do metabolismo societal passa necessariamente pela mudança nas formas de internalização dos sujeitos, que foram sendo historicamente construídas e que são dominantes, sendo que, “uma mudança radi-

cal no modo de internalização agora opressivo, que sustenta a concepção dominante do mundo, o domínio do capital pode ser e será quebrado” (MÉSZÁROS, 2010, p.53).

O trabalho docente ao ser alienado, desumanizado, também produz desumanizações. A luta por um resgate da humanidade das relações e de transformação social, passa pela reapropriação do professor do seu trabalho, do controle e autonomia da sua prática, em muito, inviabilizado pelos instrumentos de responsabilização de que se valem as avaliações externas.

Com isso, é pelo próprio trabalho que é possível reverter esse processo de estranhamento, promovendo uma transformação das condições materiais de existência, em sua totalidade. Para Mézáros (2010), essa superação se dá pela ação consciente e histórica, por meio de uma forma nova de metabolismo reprodutivo social dos “produtores livremente associados”, que abarca uma modificação constante das consciências bem como das conjunturas objetivas que possibilitam a reprodução da sociedade.

Os princípios que norteiam a educação devem romper com as imposições de conformidade e submissão do capital, buscando se conectar com a vida, com as lutas e contradições sociais (FREITAS, 2014). Ao se isolar, a escola se artificializa e separa os alunos e os professores, de uma educação mais ampla e ativa, instituindo mecanismos e instrumentos que possibilitem esse controle, e dentre estes, as avaliações, que vão atuar na busca pela padronização e monitoramento da rotina escolar, e que contribuem para um processo de alienação dos sujeitos.

O espaço escolar deve ser pensando como espaço de lutas, vinculado as comunidades, aos sindicatos e aos movimentos sociais, onde se aprenda “a existência diária, material das classes exploradas” (HILL, 2003, p. 44), vivenciando o trabalho com essas comunidades e criando um local que, a partir das experiências compartilhadas, seja de contestação.

O trabalho enquanto gênese do ser humano e que cria a realidade concreta desses, se faz como um princípio educativo, do qual todo ser deve ser socializado (FRIGOTTO, 2010). A existência humana precisa ser produzida, na relação com o meio, e tal processo, precisa ser aprendido através da experiência.

Trabalho e educação estão intrinsecamente ligados, e sua compartimentalização atua somente para perpetuar o controle e manutenção do sistema. Dessa forma, uma superação da alienação do trabalho, para que este seja uma atividade dotada de sentido humanizador e de sociabilidade humana, passa pela universalização conjunta da educação e do trabalho como atividade autorealizadora (MÉSZÁROS, 2010).

Considerações finais

No projeto neoliberal, o Estado deve possibilitar uma livre competição entre os indivíduos e instituições, regida pelo mercado, sem intervenções ou regulações que cerceiem a liberdade individual, atuando assim, de modo a garantir os interesses do grande capital. A educação, adequada a este modelo, é mercantilizada, abrindo-se assim, para o mercado, e sendo regida por seus princípios, que contribuem para aumentar as desigualdades sociais e escolares.

As avaliações externas se fazem como um ponto chave de concretização dessa lógica, sendo sustentadas por instrumentos de responsabilização das escolas, professores, alunos, e de incentivo a competição entre estes, além de contribuírem para um engessamento do trabalho docente, que vai lhe retirando a autonomia.

Esses mecanismos que controlam, técnica e politicamente, o trabalho do professor, cerceiam a liberdade e autonomia, e contribui para um processo de estranhamento do mesmo diante do seu trabalho, ao se tornar algo cujas determinações e formas de ser lhe escapam, e as quais ele já não possui mais controle.

Neste aspecto, é importante ressaltar o papel que estes desempenham, visto que, são eles que formam a força de trabalho necessária ao capital, sendo necessário assim, a obtenção de um controle sobre esse processo, de modo a assegurar que ele ocorra dentro do estabelecido.

A educação escolar, na forma como ela se dá, possibilita que os indivíduos internalizem as determinações e regras do capital, tomando para si esses objetivos e assimilando os papéis a serem desempenhados, o que promove uma naturalização das estruturas sociais.

Para que possamos pensar outra lógica social, a educação deve romper com tais mecanismos de submissão e conformação ao capital, e se conectar com as lutas e vivências das comunidades e dos movimentos sociais, entendendo o trabalho, em seu sentido ontológico, como um princípio educativo, que possibilita a criação da realidade material humana.

Referências

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar. 1981. (parte V)

ENQUITA, M. F. **A Face Oculta da Escola**. Porto Alegre: Clube dos Eds. 2008. (cap. 4 e 5).

FREITAS, L. C. de. Três Teses sobre as Reformas Empresariais da Educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago. 2016

FREITAS, L.C.de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Ed. Soc.**, Campinas, v.35, n.129, p. 1085-1114, out.-dez., 2004

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez. 2010. (parte 1)

HILL, D. O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. **Currículo Sem Fronteiras (online)**. 2003

MARX. K. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. São Paulo: Boitempo. 2011. (primeiro manuscrito: trabalho alienado)

MÉSZÁROS, I. **Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo. 2010.

NOVOS CAMINHOS: as implicações e os desdobramentos do Programa Educativo implantado pelo governo de Jair Bolsonaro em 2019*¹

*Maiara Sobral Silva
Quenizia Vieira Lopes
Adriana Cristina Omena dos Santos*

Introdução

Nos dias de hoje, no contexto da sociedade da informação, qualificação é palavra de ordem. Sendo assim, cada vez mais, o sucesso/fracasso profissional do sujeito está relacionado ao seu esforço próprio, ou seja, numa perspectiva de meritocracia. Nesse panorama, surge o Programa Novos Caminhos, implantado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2019 no governo Jair Bolsonaro, com o intuito de aumentar a oferta de cursos da Educação Profissional e Tecnológica e por consequência incrementar o número de matrículas.

Tal proposta vai ao encontro de um dos posicionamentos valorativos da educação destacados por Duarte (2008), uma vez que segundo o autor destaca esse viés entende a educação como um preparativo para o sujeito acompanhar a sociedade, tornando os conhecimentos cada vez mais voláteis nesse contexto dinâmico.

Para Duarte (2008, p. 10), há um posicionamento valorativo de que:

[...] a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, ou seja, enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos.

* DOI – 10.29388/978-65-81417-67-3-0-f.201-209

¹ Capítulo publicado originalmente como artigo publicado Revista Conjecturas, 21(3), 305–314. <https://doi.org/10.53660/CONJ-137-212>

É perceptível que esse posicionamento atende às demandas do modelo neoliberal, o qual “sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital” (DUARTE, 2008, p. 11).

Ainda nesse sentido, e considerando o programa proposto, é importante discutir a oferta de cursos técnicos de rápida duração em grande escala. Tratam-se de cursos de formação profissional que remetem ao que foi incentivado após a Revolução Industrial, quando aconteceu a separação entre instrução e trabalho produtivo e por consequência a divisão da escola segundo as classes sociais, conforme destaca Saviani (2007, p. 159) quando afirma que

[...] a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade.

Ao analisar o Programa Novos Caminhos, seus objetivos e metas, assim como os eixos que o definem, o objetivo deste trabalho é exatamente promover uma leitura crítica sobre os interesses implícitos dessa oferta pelo MEC durante o governo do presidente Jair Bolsonaro. Para auxiliar a descrever essas contradições existentes na iniciativa, a análise será feita sob a ótica do método materialismo histórico-dialético.

1. Caminhos metodológicos

Após o levantamento do documento e, portanto, de posse de todas as informações acerca do objeto e da amostra/corpus deste trabalho, serão desenvolvidas análises à luz do método materialismo histórico-dialético, que visa a:

[...] captar o conjunto de nexos e relações dos diferentes elementos que constituem a totalidade de um objeto ou de fenômeno. Vale dizer, apreender as relações entre as diferentes determinações mais simples as quais se constituem como unidade mínima de análise e que possibilitam explicar a coisa investigada na sua totalidade, num movimento lógico dialético que vai do todo às partes e das partes ao todo constantemente (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 227).

Por meio da utilização de tal método do conhecimento da realidade, é possível analisar o objeto da pesquisa em suas diferentes dimensões, uma vez que “o materialismo histórico dialético como possibilidade teórica, isto é, como instrumento lógico de interpretação da realidade contém em sua essencialidade lógica a dialética, e neste sentido aponta um caminho epistemológico para a referida interpretação” (BENITE, 2009, p. 03).

Ao discorrer acerca do assunto, Wachowicz (2001, p. 05) ressalta a importância da categorização subsidiada por análises do ponto de vista dialético, uma vez que:

Categories metodológicas são aquelas que constituem a teoria que vai informar a maneira pela qual o pesquisador trabalha o seu objeto. [...] E se ele optar pelo estudo de seu objeto na relação que se estabelece em seu pensamento, entre os aspectos pelos quais tomou esse objeto, e verificar que as relações assim estudadas se apresentam numa relação de tensão, então terá chegado à dialética, que é uma concepção que tem nessas categorias metodológicas as suas leis principais: a contradição, a totalidade, a historicidade.

Sendo assim, a partir da compreensão da dialética como a arte do diálogo, pela qual é possível contrapor ideias e delas tirar novas ideias, é que se optou pela utilização de tal método, com vistas a obter reflexões que permitam aferir as hipóteses acerca da proposta deste capítulo.

2. Programa Novos Caminhos

Com base nos diagnósticos, análises e reflexões sobre a Educação Profissional e Tecnológica, o MEC lançou o Programa Novos Caminhos, em 8 de outubro de 2019, uma agenda estratégica no intuito de fortalecer a política da área e apoiar às redes e instituições de ensino no planejamento da oferta de cursos alinhadas às demandas do setor produtivo, além de incorporar as transformações advindas dos processos de inovação tecnológica.

Outro objetivo apresentado pelo MEC, disponível na página inicial do programa (MEC, 2019, s.p.), é a contribuição no alcance da meta definida no Plano Plurianual 2020-2023, que busca a elevação em 80% do total de matrículas em cursos técnicos e de qualificação profissional, ou seja, seriam 3,4 milhões de matrículas até 2023. Segundo o sítio do programa “essa ampliação contribuirá para a inserção socioproductiva de milhões jovens e trabalhadores e também para a alavancagem da produtividade e competitividade de diversos setores da economia” (MEC, 2019, s.p.).

O aumento no número de matrículas e a diversidade de cursos trazem a responsabilidade da formação para o indivíduo. Para aprofundar o olhar acerca da

questão, cabe recorrer aos autores Previtali e Fagiani (2015, p. 68), quando afirmam que “a luta por especialização é incentivada pela ideia de que o novo trabalhador deve ser mais escolarizado e qualificado”.

Nesse contexto, ainda segundo os autores, ressalta-se que “[...] a crescente individualização do trabalhador, fragilizando-o socialmente e contribuindo para o enfraquecimento das ações sindicais, ao mesmo tempo em que se torna fundamental a construção coletiva de novas práticas de resistência” (PREVITALI; FAGIANI, 2015, p. 68).

Sendo assim, nesse processo de individualização, o fracasso e/ou sucesso profissional cabe ao sujeito, essa visão baseada no mérito individual é abraçada pelo Programa Novos Caminhos nos seus diferentes eixos. Essa luta por especialização cria barreiras para uma construção coletiva, uma vez que cada qual está preocupado com a sua qualificação, independente dos outros.

Assim, no intuito de aprofundar reflexões acerca do exposto até o momento, cabe observar mais detalhadamente o Programa Novos Caminhos, que possui três eixos de atuação: Eixo 1: Gestão e Resultados; Eixo 2: Inovação e Empreendedorismo e Eixo 3: Articulação e Fortalecimento.

3. Eixo: Gestão e Resultados

O primeiro eixo do Programa Novos Caminhos, voltado para Gestão e resultados, tem como proposta/objetivo de aprimorar o modelo de planejamento, de gestão e de governança da Educação Profissional e Tecnológica, visando seu fortalecimento. A página inicial do programa traz as principais estratégias desse eixo, que está relacionado com

[...] a atualização do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos; o novo referencial normativo que subsidia o planejamento dos cursos de educação profissional técnica de nível médio; a regulação da oferta de cursos técnicos por Instituições Privadas de Ensino Superior; e uma pesquisa com os adolescentes e jovens, visando compreender a perspectiva e expectativas desse público-alvo sobre a Educação Profissional e Tecnológica (MEC, 2019, s. p.).

Ao analisar essas estratégias, evidencia-se a preocupação com as demandas do mercado segundo o conceito gerencialista, pois de acordo com o sítio do programa (MEC, 2019, s. p.), elas visam “orientar a gestão por evidências, pela conformidade legal, pela qualidade regulatória e pela desburocratização, assegurando o foco na coordenação de iniciativas e na articulação de esforços, bem como harmonizar práticas, normativos e procedimentos”.

Em outras palavras, o eixo visa a desestruturação do cenário de oferta dos cursos pela Educação Profissional e Tecnológica, uma vez que traz a privatização, a orientação por evidências e a desburocratização como objetivos. Conforme Freitas

(2016, p. 3), “a privatização é a destinação final das políticas dos reformadores empresariais, pois advém da crença de que a melhoria da qualidade educacional se dá pela concorrência em mercado aberto, tal como no interior dos negócios”.

O foco na gestão e nos resultados representa esse caráter empresarial concedido à educação nos governos neoliberais, os reformadores empresariais acreditam que ao inserir os conceitos do gerencialismo aos serviços públicos tornam as instituições mais eficazes e mais eficientes.

4. Eixo: Articulação e Fortalecimento

O segundo eixo do programa está focado na articulação e no fortalecimento, que visa reunir ações a serem desenvolvidas por meio do diálogo com as redes e instituições que atuam na Educação Profissional e Tecnológica no país. O foco é contribuir com os desafios de formação Técnica e Profissional na trajetória do Ensino Médio e também no aumento e aprimoramento da oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica.

Uma ação prevista por esse eixo é o apoio à formação de formação de professores e demais profissionais da Educação Profissional e Tecnológica. Conforme o sítio do programa (MEC, 2019, s.p.) em que se afirma ser:

[...] de suma importância garantir que mais professores tenham acesso a cursos de complementação pedagógica, atualização tecnológica e/ou especialização, bem como criar oportunidades de acesso de docentes a cursos de licenciatura, sobretudo nas áreas de Matemática, Ciências e Educação Profissional e também ao mestrado profissional, com foco em Educação Profissional e Tecnológica.

Desta forma, o eixo reforça um dos pilares do Programa Novos Caminhos: resultados, é uma ação voltada às metas do Plano Plurianual 2020-2023, sob uma perspectiva mercadológica de alcançar os números, a preocupação é bater a meta, o processo não está delineado e descrito nesse momento, o que importa é o resultado, ou seja: 3,4 milhões de matrículas até 2023.

Nesse modelo gerencial, encontra-se a aproximação da Administração Pública com os conceitos do mercado, que é baseado em metas, resultados, controle, *rankings*, entre outros. Conforme Freitas (2016, p. 2):

O modelo de gestão considerado eficaz é o da iniciativa privada, cujo centro está baseado em controle e responsabilização, ou seja, em processos de fixação de metas objetivas submetidas a avaliação e divulgação, associadas a prêmio ou punição, na dependência dos resultados obtidos. Os supostos básicos do seu bom funcionamento são o controle gerencial e a concorrência sob as leis do mercado.

Ao trazer elementos da iniciativa privada para um programa de educação pública, evidencia-se o olhar neoliberal do atual governo, do presidente Jair Bolsonaro, que enxerga benefícios econômicos nessa aproximação com o mercado.

5. Eixo: Inovação e Empreendedorismo

O terceiro eixo, Inovação e Empreendedorismo, pretende incentivar o fortalecimento dos vínculos entre educação, trabalho e desenvolvimento socioeconômico local e regional, de acordo com o sítio “para que essa modalidade de ensino efetivamente apoie o aumento da produtividade e do desenvolvimento econômico no Brasil, ela deve ser articulada às demandas do setor produtivo e aos processos de apoio à inovação” (MEC, 2019, s.p.).

Sob a égide dessa inovação, com foco também no empreendedorismo, a classe proletariada vem sendo reduzida/substituída por máquinas, como ressalta Antunes (2018, p. 102) quando afirma que

O crescente processo de eliminação de *trabalho vivo* pelo *trabalho morto*, de substituição de trabalhadores por tecnologia maquinica, foi outro traço central na sujeição que a máquina – ferramenta – na verdade, a lógica movida pelo sistema do capital – impôs ao trabalho, reduzindo e até eliminando sua destreza oriunda da fase artesanal e mesmo manufatureira, consolidando o processo de desumanização do trabalho ou, mais rigorosamente, a “desantropomorfização do trabalho”.

O incentivo à inovação e ao empreendedorismo destacados nesse eixo demonstra mais uma vez a preocupação do Programa Novos Caminhos em atender às demandas do mercado neoliberal, com a criação de novos mercados, impulsionamento de negócios e contribuição para a melhoria da qualidade de vida da população como subterfúgios. Essas exigências seguem um viés do capitalismo, o qual busca que o sujeito seja flexível no seu labor, que ele tenha conhecimento tecnológico e que se qualifique profissionalmente. É importante destacar que essa ordem está calcada na diminuição da estabilidade do trabalho, com o objetivo de aumentar a precarização do trabalhador.

Segundo Previtali e Fagiani (2015, p. 62):

A nova ordem de acumulação capitalista ancora-se em relações laborais fundadas na flexibilidade e no uso intensivo das tecnologias informacionais, nas exigências de maior escolarização e qualificação profissional, na redução expressiva do trabalho estável e contratado regularmente, concomitantemente ao aumento do emprego parcial, temporário, subcontratado e precário.

Esse fetiche pela inovação e pelo empreendedorismo esconde as reais intenções do Programa Novos Caminhos, que é formar força de trabalho, em curto tempo e espaço, para preencher às vagas precarizadas ofertadas pelos empregadores. Ano após ano, os currículos de formação têm abarcado esses conceitos advindos de uma lógica neoliberal.

Por fim, cabe ressaltar que a divulgação do Programa Novos Caminhos tem sido delegada às instituições que ofertam os cursos, com o MEC como articulador nacional e financiador dos profissionais envolvidos, uma vez que há orçamento previsto para pagamento de bolsas a professores, tutores e coordenadores. Na grande mídia, não teve repercussão, as divulgações têm sido nos veículos regionais e nas redes sociais das instituições ofertantes.

Há previsão da participação de instituições privadas, mas no momento, as instituições públicas têm ofertado mais vagas, com o objetivo de potencializar a oferta de cursos na educação profissional e tecnológica e de cumprir a meta de aumentar em 80% o número de matrículas até 2023.

Quanto ao funcionamento dos cursos, a gestão e a oferta estão sendo distribuídas para as instituições ofertantes, por ser um programa de abrangência nacional, a análise por parte dos estudantes fica bem fragmentada, uma vez que não há coletivo formado por eles, é cada um buscando a sua melhor versão, buscando sua qualificação para garantir seu local nessa nova ordem de acumulação capitalista.

Enxergar contradições nessa oferta é retomar os questionamentos: por quê? Para quem? Por quem? O Programa Novos Caminhos foi idealizado para atender a quais interesses e demandas, para formar quais brasileiros, e para quais instituições ofertantes? São perguntas que permeiam essa política educacional do governo Jair Bolsonaro, visto que se identifica o alcance da meta e o atendimento ao mercado como os grandes objetivos do Programa Novos Caminhos.

Considerações Finais

O estudo aponta implicações e desdobramentos que levam a crer que o Programa Novos Caminhos, implantado pelo MEC no ano de 2019, atende às demandas neoliberais do mercado capitalista, o que vai ao encontro da política educacional do governo do presidente Jair Bolsonaro, que visa uma formação *fast food*, sem um olhar crítico, para atendimento às vagas precarizadas do mercado de trabalho.

Além disso, o incentivo à oferta dos cursos por instituições privadas e a desburocratização dessa oferta indicam os caminhos dessa privatização da educação, na qual o Estado vai abrindo mão do seu papel e delegando suas ações para a iniciativa privada. Ao perceber esses interesses do programa, faz-se necessário estudar como e porque essa oferta foi demandada.

Ao compreender o Programa Novos Caminhos como uma ação educacional promovida pelo Estado, faz-se necessário destacar esse entrelaçamento entre o público e o privado, na oferta dos cursos desse programa. A crítica nesse sentido fica com essa sobreposição de interesses privados aos interesses públicos, o que vai de encontro ao que defende Mészáros (2008, p. 61): “desde o início o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à ‘legitimação constitucional democrática’ do Estado capitalista que defende seus próprios interesses”.

Nesse sentido, sugere-se que sejam feitas pesquisas sobre a oferta dos cursos e a formação dos seus egressos. Também é importante verificar como esses cursos foram pensados para atender às demandas do mercado neoliberal, assim como analisar os currículos desses cursos.

Referências

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018. 328p.

BENITE, A. M. C. Considerações sobre o enfoque epistemológico do materialismo histórico dialético na pesquisa educacional. **Revista Iberoamericana de Educación**. n° 50/4 – 25 de septiembre de 2009.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1.ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

FREITAS, L. C. de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. CEDES** [online]. v.36, n.99, pp.137-153, 2016. DOI: 10.1590/CC0101-32622016160502. Acesso em: 15 maio. 2021.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, 2018.

MEC. **Novos Caminhos**, c2019. Página inicial. Disponível em: <http://novoscaminhos.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 maio. 2021.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005. 128 p.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. Trabalho e educação na nova ordem capitalista: inovação técnica, qualificação e precarização. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 65, p. 58–72, 2015. DOI: 10.20396/rho.v15i65.8642696. Acesso em: 15 maio. 2021.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.** [online]. vol.12, n.34, p. 152-165, 2007. DOI: 10.1590/S1413-24782007000100012. Acesso em: 15 mar. 2021.

WACHOWICZ , L. A. A Dialética na Pesquisa em Educação. **Revista Diálogo Educacional** - v. 2 - n.3 - p. 171-181 - jan./jun. 2001.

EDUCAÇÃO E TRABALHO NO BRASIL*

Eduardo Brandão Lima Junior

Adriana Cristina Omena Santos

Leandro Luiz de Araujo

Introdução:

O presente capítulo tem por objetivo apresentar o tema “Educação e Trabalho no Brasil”, analisando as especificidades do trabalho nos dias atuais perante a sua transformação no decorrer da história. Através disso, vai ser possível responder a problematização de “Como se apresenta a relação entre educação e trabalho nos dias atuais no Brasil?”

Será realizado a diferenciação, nesse sentido, a distinção entre trabalho e força de trabalho. “O trabalho não é senão o uso da força de trabalho, cujo conteúdo consiste nas aptidões físicas e intelectuais do operário [...]. O valor de uso da força de trabalho consiste precisamente na capacidade, que lhe é exclusiva, de criar um valor de grandeza superior à sua própria” (MARX, 1996, p. 37). Sendo necessário a partir disso, entender o que é educação e como esse se liga ao trabalho.

A partir desses entendimentos, será necessário entender como as revoluções influenciaram no mercado de trabalho, sendo necessário demonstrar os conceitos, que Marx (1996) define como força de trabalho, mais-valia e alienação. E atentar para o que já era previsto, sobre a forma de precarização do mercado de trabalho, uma vez que parte do saber intelectual é transferido para as máquinas informatizadas, tornando-se mais inteligentes e necessitando cada vez menos da força de trabalho humano.

Devido a crescente formação educacional, seja no tocante ao ensino médio politécnico, que tem como base a múltiplas técnicas, faz o mercado de trabalho encontra-se deteriorada, uma vez que a expansão do sistema educacional pode acarretar o desemprego de força de trabalho qualificada. Nesse caso, faz-se necessário entender o que é tecnologia, pois foi através dela que o ensino técnico substituiu a formação universitária. Tecnologia, “literalmente significa estudo da técnica, ciência da técnica ou técnica fundada cientificamente” (SAVIANI, 2007, p. 163).

Seguindo esse entendimento da emersão da tecnologia no mercado de trabalho, como foi demonstrado por Antunes (2000), uma vez que parte do saber intelectual é transferido para as máquinas informatizadas e, conseqüentemente, a utilização da menor força de trabalho qualificado. Levando em consideração a

* DOI – 10.29388/978-65-81417-67-3-0-f.210-218

justificativa, será possível demonstrar como os profissionais almejam entender o mercado de trabalho atual, que mesmo com a crescente formação intelectual dos brasileiros, a sociedade sofre com o desemprego da força de trabalho qualificado. Isso é visto, pois em vez de empregar a qualificação de ensino superior, o mercado de trabalho investe no ensino técnico, já que esse possui menor valor econômico e possui qualificação.

O presente trabalho tem como objetivo geral, desenvolver o argumento de que a deterioração do funcionamento do mercado de trabalho, em vez de ser contida pela melhoria educacional, colaborou para o desperdício e a deterioração da formação educacionais em atividades precárias e de baixa qualidade. E tem como objetivo específico analisar como essa melhoria educacional acarreta a desigualdade social.

2. Relação trabalho e educação

Trabalho e educação são atividades especificamente humanas, sendo esses atributos dados pela racionalidade. Isso é visto, uma vez que o “trabalho humano é consciente e proposital, ao passo que o trabalho dos outros animais é instintivo” (BRAVERMAN, 1981, p. 50). A relação entre trabalho e educação sempre guiou diferentes visões. Desse modo, faz-se necessário definir o que é trabalho e o que é educação. Além do mais, entender como esses dois se relacionam.

A primeira grande evolução do século XX diz respeito ao trabalho. Ele emigra globalmente da esfera privada e ingressa na esfera pública. Entre as conceitualizações mais recente, Saviani (2007, p. 154) define, que “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho”. Já escreveu Marx (1996, p. 297-298), na sua obra *O Capital* que:

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade.

De antemão, vale ressaltar a diferenciação entre trabalho e o que Marx chama de força de trabalho. O “trabalho”, como todos os processos vitais e funções

do corpo, é uma propriedade inalienável do indivíduo humano, que utiliza dos seus músculos e cérebros, não podendo ser separados de pessoas que os possuem; não se pode dotar alguém com sua própria capacidade (BRAVERMAN, 1981). Já a “força de trabalho”, que foi citado anteriormente por Marx (1996), trata da capacidade humana de executar trabalho, não podendo ser confundida com o poder de qualquer agente não-humano, seja ela natural ou feita pelo homem. Cabe ressaltar que, “o trabalho humano, seja diretamente exercido ou armazenado em produtos como ferramentas, maquinaria ou animais domesticados, representa o recurso exclusivo da humanidade para enfrentar a natureza. Assim, para os humanos em sociedade, a força de trabalho é uma categoria especial, distinta e não intercambiável com qualquer outra, simplesmente porque é humana” (BRAVERMAN, 1981, p. 54).

Foi visto que essa divisão dos homens em classe provocaria também a divisão na educação. Essa divisão existiu, primeiramente, vista no próprio processo de trabalho, como no caso do período escravista que foi dividido em: uma classe proprietária, identificada como homens com educação e livres; e a classe não proprietária, identificada por pessoas sem instrução intelectual, como escravos e serviçais. Apesar disso, Saviani (2007, p. 155) complementa dizendo sobre a ideia de separação existente entre educação e trabalho:

A primeira modalidade de educação deu origem à escola. A palavra escola deriva do grego σχολή e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho.

Ademais, vale ressaltar a relação existente entre esses dois institutos. Marx (1996), explica que a necessidade de investir em educação veio a partir da Revolução Francesa e devido as seguintes Revoluções, que obteve grandes mudanças na ordem econômica e social no mundo. Nesse caso, foi necessário ampliar a qualificação do possuidor da força de trabalho, aumentando o capital, para que esse possuísse o comando de compra e venda. Ou seja, é visto que, as Revoluções proporcionaram para o detentor da força de trabalho, aquilo que ele define como mais-valia.

Para modificar a natureza humana geral de tal modo que ela alcance habilidade e destreza em determinado ramo de trabalho, tornando-se força de trabalho desenvolvida e específica, é preciso determinada formação ou educação, que, por sua vez, custa uma soma maior ou menor de equivalentes mercantis. Conforme o caráter mais ou menos mediato da força de trabalho, os seus custos de formação são diferentes. Esses custos de aprendizagem,

ínfimos para a força de trabalho comum, entram, portanto, no âmbito dos valores gastos para a sua produção (MARX, 1996, p. 289).

Isso é demonstrado por Antunes (2000, p. 131) ao explicar que o além do saber operário, que o fordismo desapropriou e transferiu “a nova fase do capital, da qual o toyotismo é a melhor expressão, transfere o *savoir-faire* para o trabalho, mas o faz visando apropriar-se crescentemente da sua dimensão intelectual, das suas capacidades cognitivas, procurando envolver mais forte e intensamente a subjetividade operária”. Nesse caso, é visto que desde os trabalhos em equipes, as ideias são absorvidas pelas empresas, após uma análise e comprovação de sua viabilidades e vantagens para o capital.

No entanto, o processo não se restringe a essa dimensão, uma vez que parte do saber intelectual é transferido para as máquinas informatizadas, tornando-se mais inteligentes. À vista disso, esses equipamentos industrializados reproduzem uma parcela das atividades a ela transferida pelo intelecto humano, podendo nesse caso, induzir a retirada de parte dessas pessoas que transferiram tais saber intelectual do trabalho. Nos dias atuais, a educação e trabalho estão correlacionados a esse tipo de ideia apontada anteriormente, levando o desemprego de força de trabalho qualificado (ANTUNES, 2000).

Ademais, Enguita (2008, p. 03), em suas primeiras palavras, critica tal vertente, uma vez que “vivemos em uma cultura que parece ter dado por perdido o campo do trabalho para buscar satisfações somente no do consumo”. Nesse caso, é observado que a sociedade capitalista vive em ciclo vicioso que busca conhecimento para adquirir mais capital e, após conseguir esse poder, esse mesmo será responsável por explorar a força de trabalho de outro que busca somente o consumo.

3. Trabalho e educação na nova ordem capitalista: qualificação técnica, desemprego e desigualdade social

As primeiras escolas, de modo geral, ensinavam somente a socialização de uma geração para outra, mediante a participação cotidiana das crianças nas atividades da vida adulta. Ao longo das transformações sociais, as escolas foram oferecendo doutrinamentos religiosos e após isso, ensinamentos políticos. À vista disso, após longos transformações sociais e culturais, que possibilitou a retirada da mulher e das crianças das grandes fábricas, foi propondo a necessidade de educar as crianças por meio de ensinamentos próprio, possibilitando que esse escolhesse sua profissão, criando as escolas de massas. Isso foi possível, uma vez que as crianças aprendiam por meio da prática, adquiriam a profissão do pai ou do seu grupo familiar. À face do exposto,

A escola é a primeira instituição a que se incorporam as crianças, descontando a família, a que ocupa o período que medeia entre a exclusividade desta e o trabalho e, de qualquer forma, a escolarização representa seu primeiro contato com uma instituição formal e/ou burocrática, com uma organização. Por conseguinte, é nela onde crianças e jovens fazem a primeira experiência do trato regular com estranhos, do trato com outras pessoas fora dos laços de parentesco ou da comunidade imediata (ENGUIITA, 2008, p.158).

É possível observar, que a partir do desenvolvimento do trabalho assalariado, é retirada a função econômica da família. Dessa maneira, possibilita observar a imigração do trabalho, em que o jovem sai da esfera doméstica e migra para o mercado de trabalho, sendo essa acompanhada por uma socialização crescente da função educativa e da função assistencial. Nesse caso, “a escolarização dos aprendizados profissionais e a previdência social substituem a família” (PROST e VINCENT, 2009 p. 24). Ou seja, a função econômica da família é permutada pelos direitos assegurados pelo Estado, que garante a seguridade previdências, perpetuados pelo grupo familiar, fazendo com que os juvenis trabalhassem para garantir a seguridade a saúde, a previdência e a assistência social dos anciões.

De modo imperante, isso já era previsto por autores provectoros, uma vez, que, devido as competições intercapitalista e desinformação daqueles que detém da força de trabalho qualificada, já era possível observar esse processo da necessidade de maior qualificação, que acarreta, conseqüentemente, o desemprego por parte daqueles que não se qualificam e acentua a desigualdade social. Dessa forma,

E quanto mais se avança na competição intercapitalista, quanto mais se desenvolve a tecnologia concorrencial em uma dada região ou conjunto de países, quanto mais se expandem os capitais financeiros dos países imperialistas, maior é a desmontagem e a desestruturação daqueles que estão subordinados ou mesmo excluídos desse processo, ou ainda que não conseguem acompanhá-lo, quer pela ausência de base interna sólida, como a maioria dos pequenos países asiáticos, quer porque não conseguem acompanhar a intensidade do ritmo tecnológico hoje vivenciado, que também é controlado pelos países da tríade. São crescentes os exemplos de países excluídos desse movimento de reposição dos capitais produtivos e financeiros e do padrão tecnológico necessário, o que acarreta repercussões profundas no interior desses países, particularmente no que diz respeito ao desemprego e à precarização da força humana de trabalho (ANTUNES, 2000, p.35).

É visto que, a forma de produção tenha se modificado, devido a troca da força de trabalho com as máquinas, não restando mais a relação entre trabalhador e empregador. “O processo de trabalho começa, portanto, com um contrato ou

acordo que estabelece as condições da venda da força de trabalho pelo trabalhador e sua compra pelo empregador” (BRAVERMAN, 1981, p. 55). Essa relação é vista por esse autor ao dizer que o trabalhador faz o contrato de trabalho, uma vez que as condições sociais não propõem outra opção para ganhar dinheiro. O empregador, em contrapartida, é o possuidor de uma unidade de capital que ele se esforça por ampliar e para isso converter parte dele em salário. Em outros termos, concluirá que por meio das transformações impostas da sociedade capitalista, o salário não paga o valor do trabalho, no entanto o valor da força de trabalho, cujo o desempenho está ligado no processo produtivo, criando neste caso, um valor maior do que o contido no salário. Nesse caso, é possível observar que os empregadores buscam pela força de trabalho qualificado, uma vez que o mercado oferece muitas opções, com consequência a isso, o empregador também oferece um menor valor por esse produto de trabalho.

Sobre outros aspectos, esse fenômeno foi conceituado de alienação, transfigurando ao passar de Hegel a Feuerbach. Nessa situação, Marx demonstrou, pela primeira vez, a alienação do trabalho como vista enquanto processo da vida econômica. Ou seja, alienação é “o processo por meio do qual a essência humana dos operários se objetivava nos produtos do seu trabalho e se contrapunha a eles por serem produtos alienados e convertidos em capital” (MARX, 1996, p. 9). Desse modo, é através do processo de trabalho alienado, o qual, seja ele um processo para criar valores úteis, tornou-se, especificamente, um processo de expansão do capital, para a criação de um lucro e de modo ensejado, para a detenção da sobrevivência do trabalhador.

Com o passar das Revoluções decorrentes das mudanças econômicas mundiais, o Brasil se viu perante uma reestruturação dos sistemas de ensino e educacional, tendo como base as transformações e ideológicas do neoliberalismo. Com base nisso, como complementa Hill (2003, p. 28):

As desigualdades tanto entre Estados como dentro de cada Estado aumentaram dramaticamente durante a era do neoliberalismo global. O capital global em sua presente forma neoliberal degrada, desumaniza e leva a um aumento das desigualdades entre as classes sociais dentro dos Estados e globalmente. Estes efeitos aumentam as desigualdades entre as classes sociais (influenciadas pela raça e o gênero) dentro dos Estados, aumentando as desigualdades das classes sociais (influenciados pela raça e o gênero) entre os Estados. A degradação e a capitalização da humanidade, inclusive a degradação ambiental, tem efeitos relacionados especialmente às classes sociais. Aqueles que podem comprar água potável não morrem de sede ou de diarreia. Em relação ao ensino, aqueles que têm capital econômico e cultural conseguem ter posição de vantagem nos “quase-mercados” (quasimarkets) das escolas locais.

Nesse caso, é visto que essas desigualdades das classes sociais são decorrentes de fatores desenrolados há um longo prazo. Além do mais, é possível observar que esses fatores de desigualdades perpetuam até os dias atuais, possibilitando existir entre aqueles que possuem maior qualificação com aqueles que não há possuem. Pode ser visto essa desigualdade, quando se compara o trabalho urbano e o trabalho rural, que apresenta maior força de trabalho. Além desse, é possível também existir a desigualdade no trabalho entre o valor do trabalho entre homens e mulheres. E, por fim, entre aqueles que possuem empregos e entre aqueles, que encontram, atualmente, desempregados.

Em vista desse último caso exposto, faz-se necessário analisar a taxa de desemprego, no país. Em pleno exórdio do século XXI, a população economicamente ativa, sendo considerados a participação etária de 15 aos 24 anos, é de aproximadamente 50% da população brasileira. No entanto, é visto que parte dessa população se encontra desempregada, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A taxa média de desemprego, em 2020, foi de 13,5%, a maior da série iniciada em 2012. De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), o desemprego ficou em 14,7%, conforme dados apresentados na data de hoje, a maior taxa já registrada para o período, atingindo o número recorde de brasileiros desempregados. Imperante destacar que, esses dados de desemprego representam por vários fatores, dentre eles a crise econômica do país devido a pandemia do vírus do coronavírus (COVID-19).

Vale ressaltar, de acordo com Enguita (2008, p.184):

A distribuição desigual dos recursos econômicos e do poder político entre os indivíduos e os grupos sociais proporciona-lhes oportunidades diferenciais de acesso aos meios de aprendizagem, sejam estes privados (caso em que dependem dos primeiros) ou públicos (em cujo caso depende m do segundo). O véu encobridor que sobre essa posse desigual de poder e recursos na esfera educacional supõem a igualdade formal perante a instituição escolar e a ideologia da igualdade de oportunidades não é nada mais que antecipação do que estenderão sobre as desigualdades de propriedade e poder na esfera econômica o igualitarismo formal do mercado e a ideologia da livre concorrência empresarial e individual.

Pode-se entender, nesse caso, que a desigualdade está intimamente ligada a distribuição desigual dos recursos econômicos, desenvolvido pela imposição do capitalismo. No caso em que esse artigo busca objetivar, que é o caso do desemprego da força de trabalho qualificada, devido a qualificação do técnico, Freitas (2018, p.83) explana sobre a insistência da

[...] reforma empresarial para que a escola se restrinja à “aprendizagem das disciplinas básicas” é uma demanda de longa

data do *status quo*, assustado com a possibilidade de que os processos de trabalho inevitavelmente baseados em maior uso de tecnologia, ao demandarem mais instrução, acabem por “educar demais a mão de obra”, levando-a a níveis de conscientização maiores que mobilizem e coloquem em xeque o próprio *status quo*.

No entanto, Saviani (2007, p. 160), aponta que, no Brasil, a desigualdade social está na forma de organização do sistema de ensino com base no princípio educativo do trabalho. Isso é visto, uma vez que, “o modo como está organizada a sociedade atual é a referência para a organização do ensino fundamental. O nível de desenvolvimento atingido pela sociedade contemporânea coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade”.

Nesse caso, a autora acima supracitada faz uma crítica à qualificação brasileira, ao dizer que: “o papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 160). Além disso, é ensejado a forma que o Governo qualifica a força de trabalho, oferecendo, no ensino médio politécnico - múltiplas técnicas, multiplicidade de técnica -, nos processos básicos da produção e inversão ao jovem no mercado de trabalho sem que esse adentre ao ensino superior.

Nesse caso, como foi visto, a população que se encontra com a formação do curso superior encontra-se no mercado de trabalho ofertando sua força de trabalho com um valor desproporcional do que é válido. Isso é possível, uma vez que o Governo busca investir no ensino politécnico, ofertando uma quantidade maior de força de trabalho e, conseqüentemente, oferecendo uma maior qualificação no mercado.

Considerações finais

Como discutido acima, foi possível entender a relação de trabalho e educação, no Brasil, nos dias atuais. Nesse caso, foi visto que a educação acarretou várias transformações no trabalho, principalmente, na inclusão de tecnologia. Além disso, é observável que essas modificações não atingiram, não somente a forma de trabalho, como também a conjuntura econômica e social de toda uma coletividade que passou a viver em prol dos atributos impostos pelo capitalismo.

Aqui é possível perceber que, no Brasil, a nova ordem capitalista propôs modificações à educação e ao trabalho. A vista disso, foi mostrado que o Governo investiu novas formas de qualificação, sendo imposto ensino médio politécnico, que tem como base a múltiplas técnicas. Esse tipo de ensino, possibilita que o mercado de trabalho se encontra deteriorada, uma vez que a expansão do sistema educacional pode acarretar o desemprego de força de trabalho qualificada-daqueles que puderam fazer um curso superior.

Foi mostrado, a partir de dados, o percentual da população economicamente ativa desempregado. Além do mais, foi possível entender como funciona a desigualdade social, no Brasil, em decorrência de distribuição desigual dos recursos econômicos e do poder político entre os indivíduos e os grupos sociais proporcionando oportunidades diferenciais de acesso aos meios de aprendizagem.

Referências:

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho**. São Paulo: Boitempo. 2000. Pdf

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista**. Zahar Ed.: Rio de Janeiro. 1981. Pdf

ENQUITA, M. F. **A Face Oculta da Escola**. Porto Alegre: Clube dos Eds. 2008.

FREITAS, L.C. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular. 2018. Pdf

HILL, Dave. O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. **Currículo Sem Fronteiras (online)**. 2003. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/hill.pdf>

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD**. Taxa de Desemprego. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 27 de junho de 2021.

MARX, K. **O Capital**. vol 1. Editora Nova Cultural Ltda. São Paulo: 1996. Pdf

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C.C. Trabalho e Educação na nova ordem capitalista: inovação técnica, qualificação e precarização. **HISTEDBR On-line**, Cam, N. 65, p. 58-72, out. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642696/10175>. Pdf

PROST, A.; VINCENT, G. **História da Vida Privada**. N, 5. São Paulo: 2009. Pdf

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. V 12, N 34. Jan/abr. 2007. Pdf

O PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL E O PLANO DE CARREIRA DA EDUCAÇÃO BÁSICA*¹

*Leandro Ferraz Pereira
Carlos Henrique de Carvalho*

Introdução

O ensino público de base, fundamental e médio, vem ocupando lugar de destaque no cenário político nacional há anos. Historicamente, o ensino médio é discutido quanto à sua função social marcada pela dicotomia entre formação integral do ser humano e formação para o mercado de trabalho. Uma pauta de luta da categoria dos profissionais da Educação no Brasil marcado pela precariedade é a sua valorização integral. Uma das formas de valorização da atividade docente e dos demais profissionais da educação seria a criação de um piso salarial.

Regulamentado pela Lei Federal nº 11.738, sancionada em 16 de julho de 2008, o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) ou Lei do Piso não significou, entretanto, a solução definitiva no que diz respeito ao rendimento pecuniário básico e ao plano de carreira para os profissionais da Educação Básica do Brasil e, conseqüentemente, Minas Gerais. Como afirma a professora Dr^a. Vera Lúcia F. A. de Brito, da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), em sua pesquisa sobre as políticas educacionais e a situação dos profissionais da educação do estado, “as políticas educacionais traduzem, sempre, um campo de lutas com prioridades e valores diversos” (BRITO, 2012). A partir de sua decretação muitos embates foram travados entre os Legislativos (Federal, Estadual e Municipal) e os sindicatos representantes da categoria em questão.

Atualmente, Minas Gerais é governado pelo empresário do setor varejista Romeu Zema Neto, de Araxá, que tem como vice-governador Paulo Eduardo Rocha Brant. Zema, representante da Nova Gestão Pública (NGP), entrou para a política na última campanha governamental de 2018, pelo Partido NOVO, mesmo sem nenhuma experiência de cargo público eletivo. Em seu Plano de Governo, defendeu para a Educação um “Ensino Público com Soluções do Ensino Privado”². Sobre a NGP, como um amplo movimento de reforma político-jurídica do Estado que

* DOI – 10.29388/978-65-81417-67-3-0-f.219-225

¹ Discussão feita no Grupo de Pesquisa em Políticas, Educação e Cidadania (PÓLIS), da linha Estado, Políticas e Gestão da Educação (PPGED/FACED/UFU), em trabalho a ser publicado em 2022.

² Plano de Governo do Partido NOVO-MG. Disponível em: https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/MG/2022802018/130000600702/proposta_1533160671813.pdf. Acesso em: fevereiro de 2021.

[...] visa à (des)regulamentação das relações laborais, facilitando a superexploração do trabalho por meio de privatizações, terceirizações e proliferação dos contratos temporários. Propõe-se a reestruturação da gestão pública, fundada na prestação do serviço com vistas ao bem comum, e sua adequação aos novos tempos, determinados pela lógica da mercadorização. (PREVITALI e FAGIANI, 2020, p. 218)

A busca, segundo o governador, é pela qualidade do serviço oferecido pelo governo com alternativas como políticas de *vouchers*, cooperativas de professores e bolsas de estudos via créditos fiscais para tornar as escolas privadas mais acessíveis à população, já que a escola pública está sob o “mito da regulação como essencial para o bom desempenho do ensino”³, pois, declara que muito recurso é destinado para a mesma e ainda assim apresenta resultados insatisfatórios. Mas, o que está por trás realmente é o enquadramento do servidor público a essas mudanças no cenário mundial e o reordenamento social em prol do capital com a desregulamentação das relações de trabalho, além da transferência de recursos públicos para a iniciativa privada que configura uma verdadeira reforma empresarial da educação que teve início, no Brasil, na década de 1990 (FREITAS, 2018).

O Piso Salarial Profissional Nacional começou a ser gestado na Constituinte de 1987/1988 como “um dos temas mais debatidos” (ABICALIL, 2008) e integrou o texto final da Constituição Federal de 1988 na forma do Artigo 206, posteriormente alterado pelas Emendas Constitucionais nº 19/98 e nº 53/06, que diz

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

(...)

V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

(...)

VII – garantia de padrão de qualidade;

VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2008.)

³ Idem, página 35.

Nota-se que nesse mesmo capítulo, além do piso salarial, houve também uma preocupação mínima ao abordar que os entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) deveriam elaborar seus planos de carreira para a docência ou adequá-los, quando houvesse um.

Apesar de todo o aparato legal, o cumprimento da Lei do Piso vem se arrastando por vários anos em todo o território nacional. De acordo com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), das 27 unidades federativas (26 estados mais o Distrito Federal), até abril de 2019, 15 cumpriram, quatro pagaram proporcionalmente e oito ainda não cumpriram com o pagamento do piso salarial nacional como mostra a tabela salarial⁴ abaixo:

**CUMPRIMENTO DA LEI DO PISO NAS REDES ESTADUAIS
REFERÊNCIA: ABRIL/2019**

UF	CUMPRIU O VALOR NO INÍCIO DA CARREIRA? (NÍVEL MÉDIO)			CUMPRIU A JORNADA EXTRACLASSE (33,33% POR LEI) ?	
AC	Pagou proporcionalmente à jornada de 30h semanais			SIM	
AL	SIM			SIM	
AM	SIM			SIM	
AP	SIM			NÃO	
BA	SIM			SIM	
CE	SIM			SIM	
DF	SIM			SIM	
ES	NÃO			NÃO	
GO	NÃO			NÃO (30%)	
MA	SIM			SIM	
MG	NÃO			SIM	
MS	SIM			SIM	
MT	Pagou proporcionalmente à jornada de 30h semanais			SIM	
PA	NÃO			NÃO	
PB	SIM			SIM	
PE	SIM			SIM	
PI	SIM			SIM	
PR	NÃO			SIM	
RJ	SIM			NÃO	
RN	Pagou proporcionalmente à jornada de 30h semanais			SIM	
RO	SIM			SIM	
RR	Pagou proporcionalmente à jornada de 25h semanais			SIM	
RS	NÃO			NÃO (20%)	
SC	SIM			SIM	
SE	NÃO			SIM	
SP	NÃO			NÃO (20%)	
TO	SIM			SIM	
BR	15 cumpriram	4 pagaram proporcionalmente	8 não cumpriram	20 cumpriram	7 não cumpriram

Fonte: Sindicatos filiados à CNTE

Em relação ao estado de Minas Gerais, juntamente com o vencimento básico (provento), o governo paga também um Abono Incorporável aos servidores ocupantes de cargos de provimento efetivo, em descumprimento da própria lei que prevê o pagamento de quatro abonos de forma escalonada, conforme Artigo 8º da Lei Estadual nº 21.710, de 30 de junho de 2015, a saber

⁴ Fonte: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/tabela-salarial>, acesso em: maio de 2020.

Art. 8º – Fica concedido Abono Incorporável aos servidores ocupantes de cargos de provimento efetivo e aos detentores de função pública de que trata o art. 4º da Lei nº 10.254, de 1990, das carreiras do Grupo de Atividades de Educação Básica do Poder Executivo, previstas na Lei nº 15.293, de 2004, cujos valores são:

I – os constantes no Anexo II, a partir de 1º de junho de 2015, e os constantes no Anexo II-A, a partir de 1º de janeiro de 2016; (Inciso com redação dada pelo art. 2º da Lei nº 22.062 de 20/4/2016)

II – os constantes no Anexo III, a partir de 1º de agosto de 2016;

III – os constantes no Anexo IV, a partir de 1º de agosto de 2017.

§ 1º – A percepção do Abono Incorporável por cumprimento de jornada de trabalho semanal inferior ou superior à prevista nos Anexos II a IV da respectiva carreira será proporcional à carga horária do servidor.

§ 2º – O abono não integrará a remuneração de contribuição a que se refere o art. 26 da Lei Complementar nº 64, de 25 de março de 2002, não se incorpora aos proventos e não será considerado para o cálculo de nenhuma outra vantagem, exceto férias e gratificação natalina. (MINAS GERAIS, 2015.)

Abono com vigência a partir de 1º de junho de 2015.	R\$ 190,00
Abono com vigência a partir de 1º de janeiro de 2016.	R\$ 211,58
Abono com vigência a partir de 1º de agosto de 2016.	R\$ 150,34
Abono com vigência a partir de 1º de agosto de 2017.	R\$ 153,10

Os valores dos proventos básicos pagos pela Secretaria Estadual de Educação (SEE) aos Professores da Educação Básica (PEBI, II, III, IV e VA) são⁵:

Escolaridade	2017 (último reajuste)
Licenciatura Plena	R\$ 1.982,54
Superior Lato Sensu	R\$ 2.180,79
Certificação	R\$ 2.398,87
Mestrado	R\$ 2.638,76
Doutorado	R\$ 2.902,64

⁵ Ver tabela completa referente a todos os profissionais da educação em: http://sindutemg.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Tabela-resumo-dos-reajustes_2005-a-2017.pdf, acesso em: maio de 2020.

Quanto à questão do plano de carreira para os profissionais da educação básica, a Lei Estadual nº 15.293, de 5 de agosto de 2004, elabora o quadro de servidores ao instituir oito carreiras:

Art. 1º – Ficam instituídas, na forma desta Lei, as seguintes carreiras dos Profissionais de Educação Básica, que integram o Grupo de Atividades de Educação Básica do Poder Executivo:

I – Professor de Educação Básica – PEB;

II – Especialista em Educação Básica – EEB;

III – Analista de Educação – AEB; (Vide art. 1º da Lei nº 19.837, de 2/12/2011.)

IV – Assistente Técnico de Educação Básica – ATB; (Vide art. 1º da Lei nº 19.837, de 2/12/2011.)

V – Técnico da Educação – TDE; (Vide art. 1º da Lei nº 19.837, de 2/12/2011.) (Expressão "Assistente Técnico Educacional" substituída por "Técnico da Educação" pelo art. 33 da Lei nº 21.710, de 30/6/2015.) (Sigla "ATE" substituída por "TDE" pelo art. 33 da Lei nº 21.710, de 30/6/2015.)

VI – Analista Educacional – ANE; (Vide art. 1º da Lei nº 19.837, de 2/12/2011.)

VII – Assistente de Educação – ASE; (Vide art. 1º da Lei nº 19.837, de 2/12/2011.)

VIII – Auxiliar de Serviços de Educação Básica – ASB. (Vide art. 1º da Lei nº 19.837, de 2/12/2011.)

Parágrafo único – A estrutura das carreiras instituídas no “caput” deste artigo e o número de cargos de cada uma delas são os constantes no Anexo I. (Vide Lei nº 15.784, de 27/10/2005.) (Vide art. 125 da Lei nº 15.961, de 30/12/2005.) (Vide art. 1º da Lei nº 17.006, de 25/9/2007.) (MINAS GERAIS, 2004.)

E a mesma Lei Estadual nº 21.710/2015 que trata da política remuneratória dos profissionais da educação, também dispõe das carreiras do Grupo de Atividades de Educação Básica do Poder Executivo:

Art. 5º – A estrutura das carreiras de Professor de Educação Básica, Analista de Educação Básica, Assistente Técnico de Educação Básica, Técnico da Educação, Analista Educacional e Assistente de Educação, a que se referem os itens I.1, I.3, I.4, I.5, I.6 e I.7 do Anexo I da Lei nº 15.293, de 2004, passa a vigorar, a partir de 1º de junho de 2015, na forma constante no Anexo I desta Lei. (MINAS GERAIS, 2015.)

E traz a seguinte estrutura da carreira de Professor de Educação Básica⁶:

⁶ Para ver a estrutura das demais carreiras acessar <http://sindutemg.org.br/wp-content/uploads/2016/05/21710.pdf>. Acesso em: maio 2020.

Nível de Escolaridade	Grau Nível	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P
Licenciatura Plena	I	I-A	I-B	I-C	I-D	I-E	I-F	I-G	I-H	I-I	I-J	I-L	I-M	I-N	I-O	I-P
Especialização	II	II-A	II-B	II-C	II-D	II-E	II-F	II-G	II-H	II-I	II-J	II-L	II-M	II-N	II-O	II-P
Certificação	III	III-A	III-B	III-C	III-D	III-E	III-F	III-G	III-H	III-I	III-J	III-L	III-M	III-N	III-O	III-P
Mestrado	IV	IV-A	IV-B	IV-C	IV-D	IV-E	IV-F	IV-G	IV-H	IV-I	IV-J	IV-L	IV-M	IV-N	IV-O	IV-P
Doutorado	V	V-A	V-B	V-C	V-D	V-E	V-F	V-G	V-H	V-I	V-J	V-L	V-M	V-N	V-O	V-P

Apesar de a lei garantir a progressão na carreira por tempo de serviço, dois anos de forma horizontal (A a P) e cinco anos de forma vertical por etapas (I a V), promoção por escolaridade, ela não é automática e depende da análise e aprovação da Câmara de Coordenação-Geral da Secretaria de Planejamento, Gestão e Finanças (SEPLAG) disposto no artigo 22 da mesma. É um processo moroso e burocrático. Um servidor público da educação aprovado em concurso, por exemplo, ingressante como PEBIA, precisa passar pelo estágio probatório por meio de três avaliações individuais satisfatórias (período de três anos) para ir para PEBIB e a partir daí a cada dois anos (sempre com as avaliações individuais satisfatórias anuais), se nesse período fizer uma pós-graduação (especialização, mestrado) precisará de mais cinco avaliações (cinco anos) para atingir os demais níveis, ou seja, PEBIIA (especialização) ou PEBIVA (mestrado). Porém, esses prazos e procedimentos raramente são respeitados gerando um sentimento de desvalorização e desmotivação em se aperfeiçoar por meio da formação acadêmica.

Referências

ABICALIL, Carlos Augusto. Piso Salarial – Constitucional, Legítimo, Fundamental. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 67-80, jan./dez. 2008. Disponível em <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: maio de 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 56 2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008, p. 136.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em:

<https://www.cnte.org.br/index.php/menu/legislacao-educacional/organizacao/71795-lei-n-11-738-2008>. Acesso em: maio de 2020.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. Plano de Carreira Profissional da Educação Básica em Minas Gerais: valorização profissional? In: **Educação em Foco**. Ano 15 – n. 19 – junho 2012 – p. 103-128. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/251>. Acesso em: maio de 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

MINAS GERAIS. **Lei Estadual nº 15.293, de 5 de agosto de 2004**. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. Disponível em: <http://sindutemg.org.br/wp-content/uploads/2016/05/15293.pdf>. Acesso em: maio de 2020.

MINAS GERAIS. **Lei Estadual nº 21.710, de 30 de junho de 2015**. Dispõe sobre a política remuneratória das carreiras do Grupo de Atividades de Educação Básica do Poder Executivo, altera a estrutura da carreira de Professor de Educação Básica e dá outras providências. Disponível em: <http://sindutemg.org.br/wp-content/uploads/2016/05/21710.pdf>. Acesso em: maio de 2020.

PARTIDO NOVO. **Plano de Governo do Partido Novo-MG**. Disponível em: https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/MG/2022802018/130000600702/proposta_1533160671813.pdf. Acesso em: fevereiro de 2021.

PREVITALI, Fabiane S.; FAGIANI, Cílon C. Abalho Digital e Educação no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo. **Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boi Tempo, 2020.

SOBRE OS AUTORES

Adriana Cristina Omena dos Santos

Doutorado em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Professora na Universidade Federal de Uberlândia. Docente no curso de Jornalismo, do Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação - PPGCE e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED. Líder do grupo de pesquisa CPCienTE - Interfaces em Comunicação Pública da Ciência, Tecnologias e Educação na mesma instituição. E-mail: adriomena@gmail.com

Ana Paula de Castro Sousa

Graduada em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e aluna de doutorado em Educação pela mesma instituição na linha de pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação. Pesquisadora do GPTES/UFU. E-mail: anapaula248@hotmail.com

Antonio Bosco de Lima

Pós-doutorado em História, Filosofia e Educação e Pós-doutorado em Fundamentos da Educação. Docente na Universidade Federal de Uberlândia. Atua no Programa de Pós-graduação em Educação. Coordenador do GPEDE/UFU. E-mail: boscodelima@gmail.com

Augusto César Vilela Gama

Doutorando em Educação Física pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em Docência no Ensino Superior pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). Especialista em Movimento Humano pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Bacharel e Licenciado em Educação Física pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). Orientador: Prof. Dr. Edson Marcelo Húngaro E-mail: efpesquisador@outlook.com

Camila Siqueira Fernandes Reis

Graduada em Pedagogia. Mestranda em Educação, na linha de pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia. Orientadora: Fabiane Santana Previtalli E-mail: camilasfreiss@gmail.com

Carlos Henrique de Carvalho

Doutor em História pela Universidade de São Paulo (USP). Estágio Pós-doutoral em História da Educação pela Universidade de Lisboa. Professor da Universidade Federal de Uberlândia. Atua no Programa de Pós-Graduação em da Faculdade de Educação. Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da UFU, gestão 2017-2020, tendo sido reconduzido para o período 2021 a 2024. Em 2019-2021 assumiu a

Presidência do Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação.
Pesquisador CNPq e Fapemig.
E-mail: carloshcarvalho06@yahoo.com.br

Carolina Rezende de Almeida

Graduada em Administração. Mestranda em Educação, na linha de pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia.

Orientadora: Fabiane Santana Previtali

E-mail: carolina.rezende@ufu.br

Eduardo Brandão Lima Júnior

Bacharel em Direito. Mestrando em Educação, na linha de pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia. Orientadora: Adriana Cristina Omena dos Santos

Apoio: Capes.

E-mail: eduardo.junior@ufu.br

Ezequiel de Araújo Martins

Bacharel e Licenciado em História pela Universidade Federal de Uberlândia. Especialista em Culturas e História dos Povos Indígenas pela Universidade Federal de Uberlândia. Graduando em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestrando em Educação na linha de pesquisa, Trabalho, Sociedade e Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia. Orientador: Antônio Bosco de Lima

E-mail: ezequieldearaujomartins@gmail.com

Fabiane Santana Previtali

Docente na Universidade Federal de Uberlândia. Doutorado em Ciências Sociais. Pós-doutorado em História Social (UNL, Portugal) e Pós-doutorado em Educação (FEUSP). Coordenadora do GPTES/UFU. Pesquisadora Fapemig e CNPq.

E-mail: fabiane.previtali@gmail.com

Gabriel do Couto Almeida

Graduado em Relações Internacionais, Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestrando em Educação na linha de pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). Orientadora: Fabiane Santana Previtali

E-mail: galmeidacouto@hotmail.com

Heber Junior Pereira Brasão

Licenciatura Plena em Letras/Português e respectivas literaturas; Licenciatura Plena em Filosofia; Licenciatura Plena em Sociologia. Pós-graduação em Inspeção, orientação e supervisão; Pós-graduação em Linguística Aplicada. Mestre em Educação (Unibe). Doutorando em Educação, na linha de pesquisa Trabalho, Sociedade e

Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia.

Orientador: Sérgio Paulo Morais

E-mail: heberbrasao@unifucamp.edu.br

Laila Maria Medeiros Tavares

Graduação em Pedagogia pela UFU - Universidade Federal de Uberlândia. Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação, pelo PPGED - Programa de Pós-graduação em Educação da UFU - Universidade Federal de Uberlândia, sob orientação do Prof. Dr. Antônio Bosco de Lima, com apoio da FAPEMIG (bolsista). Atualmente é aluna especial do Doutorado em Educação, na linha de pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação/PPGED/UFU.

E-mail: lailaufu@gmail.com

Leandro Ferraz Pereira

Graduado em História - Bacharelado e Licenciatura pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Especialista em Docência no Ensino Médio: diversidade, inclusão e EJA - UFU (2017). Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (FACED/PPGED/UFU). E professor de História da Rede Estadual de Ensino, em Uberlândia - MG, cidade onde reside.

E-mail: professorleferraz@gmail.com

Leandro Luiz de Araujo

Graduado em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Universidade de Uberaba. Especialista em Planejamento, Implantação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense. Licenciado em Letras/Português pelas Faculdades Integradas de Ariquemes. Mestre em Tecnologias, Comunicação e Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Doutorando em Educação na linha de pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia. Orientadora: Adriana Cristina Omena dos Santos

E-mail: leandro.araujoo@gmail.com

Lorraine Possamai Salvador Azevedo

Formada em Psicologia pela Universidade de Brasília. Mestrado em Psicologia Social, Organizacional e do Trabalho pela Universidade Federal de Uberlândia. Doutoranda em Educação pela mesma instituição. Orientadora: Fabiane Santana Previtali. Professora adjunta do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: lorrainepossamai@gmail.com

Maiara Sobral Silva

Graduada em Comunicação Social – Jornalismo. Mestre em Educação. Doutoranda em Educação, na linha de pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia. Orientadora: Adriana Cristina Omena dos Santos

E-mail: maiara@ifto.edu.br

Marcos Antônio Silva de Almeida

Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestrando em Educação, na linha de Trabalho, Sociedade e Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia. Orientador: Carlos Alberto Lucena.

E-mail: marcos_asa@hotmail.com

Apoio: Capes.

Maria Simone Ferraz Pereira

Doutora e Mestre em Educação pela Unicamp. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, com atuação na graduação e na Pós-graduação, membro da linha de pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação.

E-mail: msimonefp@ufu.br

Mário Borges Netto

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestre em Educação pela mesma instituição. Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e pós-doutorado em História da Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor do Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação e Marxismo (GEPHEM/HISTEDBR). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Fundamentos da Educação (NEPFE/ICHPO/UFU).

E-mail: mario.netto@ufu.br

Mayara Duarte Pelegrini

Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestranda em Educação, na linha de pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia. Orientadora: Maria Simone Ferraz Pereira

E-mail: mayara.duarte.udi@gmail.com

Apoio: Capes e Fapemig

Quenízia Vieira Lopes

graduada em Pedagogia (complementação) pela Faculdade Educacional da Lapa. Graduação em Normal Superior pela Universidade do Tocantins. Especialização em Inspeção Escolar pela Universidade do Tocantins. Mestrado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Londrina (UEL), bem como é bolsista do programa. É pedagoga/área Orientação Educacional da Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO.

E-mail: quenizia@ifto.edu.br

Robson Luiz de França

Pós- Doutor em Política Educacional pela Universidade Federal da Paraíba e Universidade de Portugal - PT (2010). Doutor em Educação, UNESP/Araraquara. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor Titular da Fa-

culdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Atua do Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa em Trabalho, Sociedade e Educação - TSE e no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Sociedade, Curso de Tecnologias, Comunicação e Educação, Mestrado Profissional.
E-mail: rlfranca@ufu.br

Rogério da Silva Marques

Bacharel em Serviço Social. Mestrado em Educação. Doutorando em Educação, na linha de Trabalho, Sociedade e Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia. Orientadora: Fabiane Santana Previtali.
E-mail: rogeriodasilvamarques@yahoo.com.br

Rosaine Aparecida Silva Oliveira

Bacharel em Pedagogia. Mestranda em Educação, na linha de pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia. Orientadora: Robson Luiz de França
E-mail: rosaine.silva@hotmail.com

Sérgio Paulo Morais

Doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor da Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de História. Líder do Grupo de Pesquisa Experiências e Processos Sociais - GPEPS (CNPQ). Fundador e membro do Laboratório de História do Trabalho, da Educação e da Violência (LAHTEV/INHIS/UFU).
E-mail: moraissp@yahoo.com.br

Sthéfany Araújo Melo

Licenciatura plena em Português, Inglês e respectivas Literaturas (2010). Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFTM Campus Uberaba Parque Tecnológico (2019). Doutoranda em Educação, na linha de Trabalho, Sociedade e Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia. Orientador: Robson Luiz de França.
E-mail: sthefany@iftm.edu.br

Tadeu João Ribeiro Baptista

Licenciado em Educação Física (ESEFFEGO/UEG). Mestre e Doutor em Educação (UFG). Pós-Doutor em Educação (Unicamp). Professor na UFRN. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Corpo, Estética, Exercício e Saúde (COEESA).
E-mail: tadeujrbaptista@yahoo.com.br

Vinícius Anderson Guimarães

Licenciado em Letras. Mestrando em Educação, na linha de pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia. Orientador: Mário Borges Netto
E-mail: vinicius.guimaraes@ufu.br

Wilian Santos de Souza

Bacharelado e Licenciatura em Filosofia (2010). Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação - Especialização em Administração de Organizações Educativas (2017). Doutorando em Educação, na linha de Trabalho, Sociedade e Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia. Orientador: Antônio Bosco de Lima

E-mail: williansantos@iftm.edu.br

Este livro resulta das discussões realizadas na disciplina “Tópicos Especiais em Trabalho, Sociedade e Educação II: Reestruturação Produtiva e Educação” da linha de pesquisa “Trabalho, Sociedade e Educação” pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no primeiro semestre de 2021, em caráter remoto devido à pandemia Covid-19 sob minha responsabilidade. A disciplina teve como objetivo problematizar a relação trabalho e educação em seus aspectos ontológicos e históricos, as relações de produção no capitalismo e sua interface com a educação em um sentido amplo e a educação escolar no bojo da reestruturação produtiva, do avanço do Neoliberalismo e da Nova Gestão Pública, inaugurando uma nova fase de subsunção do trabalho às determinações do capital. Os artigos ora apresentados são concernentes aos trabalhos de final de curso apresentados pelos/as estudantes e trazem à luz as trajetórias formativas desses/as estudantes e sua interação com abordagem teórico-metodológica desenvolvida na disciplina e representam um esforço analítico significativo.

Fabiane Santana Previtali