



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VALDÍSIA VIEIRA DOS SANTOS SILVA

**AS CONTRADIÇÕES QUE ENVOLVEM O TRABALHO DOCENTE NO
CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NO BRASIL: A PRECARIZAÇÃO E
OS DESAFIOS IMPOSTOS AOS DOCENTES.**

FORTALEZA

2024

VALDÍSIA VIEIRA DOS SANTOS SILVA

**AS CONTRADIÇÕES QUE ENVOLVEM O TRABALHO DOCENTE NO
CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NO BRASIL: A PRECARIZAÇÃO E
OS DESAFIOS IMPOSTOS AOS DOCENTES.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira. Linha de Pesquisa: Trabalho e Educação. Eixo Temático: Capitalismo Contemporâneo e Política Educacional.

Orientadora: Profa. Dra. Clarice Zientarski.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S584c Silva, Valdisia Vieira dos Santos.
As contradições que envolvem o trabalho docente no contexto das políticas neoliberais no Brasil : a precarização e os desafios impostos aos docentes / Valdisia Vieira dos Santos Silva. – 2024.
142 f.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2024.
Orientação: Profa. Dra. Clarice Zientarski.
1. Precarização. 2. Trabalho docente. 3. Sobretrabalho. 4. Política Educacional. I. Título.
- CDD 370
-

VALDÍSIA VIEIRA DOS SANTOS SILVA

**AS CONTRADIÇÕES QUE ENVOLVEM O TRABALHO DOCENTE NO
CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NO BRASIL: A PRECARIZAÇÃO E
OS DESAFIOS IMPOSTOS AOS DOCENTES.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira. Linha de Pesquisa: Trabalho e Educação. Eixo Temático: Capitalismo Contemporâneo e Política Educacional.

Orientadora: Profa. Dra. Clarice Zientarski

Aprovada em: 29/07/2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Clarice Zientarski (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Antonia Rozimar Machado E Rocha
UFC - Examinadora Interna
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Maria de Lourdes da Silva Neta
IFCE - Examinadora Externa à Instituição
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Gratidão à Deus pelo dom supremo da vida com Seus insondáveis propósitos, pelos anjos na terra colocados em nosso caminho que nos ajudam a trilhar com ética, amor e fé; e por, principalmente ter sido o meu sustento nos momentos de incerteza em que precisei manter viva a chama da esperança.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho investigativo é fruto da luta e resistência dos Educadores por direitos e garantias de condições de trabalho que arde em meu coração de Professora e Sindicalista inquietada pelo fenômeno da precarização do trabalho docente, que buscou na Universidade desvelar a realidade em sua essência, para gerar uma compreensão e ação militante rumo à superação e enfrentamento desse fenômeno que vulnerabiliza os trabalhadores docentes e afeta todo o corpo social.

À Profa. Dra. Clarice Zientarski, pela orientação, zelo e sobretudo, por ter acreditado em nosso trabalho e contribuído com minha formação de Pesquisadora. Aos membros participantes da banca examinadora: Prof^a Dra. Antônia Rozimar Machado e Rocha e Prof^a Dra. Maria de Lourdes da Silva Neta pelo aceite do convite e pelas inestimáveis contribuições para o alinhamento e adequação. À todos Profs. incríveis que contribuíram com meu percurso acadêmico formativo desde a Educação Infantil até o presente momento, pelo investimento do seu tempo de vida que gerou em mim a consciência de si e do outro na perspectiva da construção agregadora do presente e de um futuro socialmente inclusivo e justo.

Aos colegas do PPGE-UFC que cursaram disciplinas comigo e trocaram experiências; aos colegas da minha Linha Trabalho e Educação que contribuíram diretamente com a minha formação e desenvolvimento do trabalho, especialmente representados na pessoa do amigo Prof. Dr. Hermeson Claudio Mendonça Menezes pela sua grandeza intelectual e humana.

Aos companheiros da luta sindical do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Fortaleza - SINDIUTE que partilham comigo do ideal e da ação reflexiva militante que reverbera em mobilização e conquistas para a categoria.

Aos companheiros da EM Papa João XXIII, Distrito IV, da rede pública municipal de Fortaleza, que tanto contribuíram com minha formação humana e profissional.

Aos meus Pais, Rita Vieira dos Santos e Valber Sampaio dos Santos, pelas sementes do bem plantadas e regadas com amor e fé, em que foram exemplos de abnegação, honestidade e senso de justiça sem os quais eu não seria quem sou.

À minha Avó imortalizada em meu coração, Francisca Sampaio dos Santos (Darimar) *in memoriam*, que sempre me estimou e incentivou, sendo eterna inspiração de força e resistência pra mim.

Ao meu esposo José Maria da Silva Júnior e ao meu filho Samuel Victor dos Santos Silva, pelo amor incondicional, paciência e apoio nos momentos mais difíceis, sem os quais a própria razão deste trabalho não teria sentido.

Á todos os meus familiares e amigos de longe e de perto, das mais diferentes fases da minha vida que me honram com sua amizade e torcida, pelas demonstrações de afeto e acolhimento que materializa o significado de família.

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar (Freire, 1997, p. 79).

RESUMO

A pesquisa aborda o processo de precarização do trabalho docente, especialmente no contexto neoliberal que se consolida no Brasil a partir da década de 1990. O objetivo geral da pesquisa é compreender os processos de estranhamento e precariedade que permeiam o cotidiano educacional, relacionados ao sobretrabalho realizado pelos docentes em sua prática profissional. A problematização central gira em torno das contradições que emergem da relação entre as políticas educacionais neoliberais e as condições de trabalho dos professores, levando à reflexão sobre como essas políticas contribuem para a precarização do trabalho docente. O problema de pesquisa se concentra em investigar como se processa a precarização do trabalho docente e quais são suas implicações para a condição humana de estudantes e educadores. A justificativa para a realização deste estudo reside na necessidade de compreender as transformações estruturais que afetam o trabalho docente, em um cenário onde as garantias sociais estão sendo progressivamente reduzidas. A metodologia adotada é de natureza bibliográfica e documental, fundamentada no materialismo histórico-dialético, com uma abordagem qualitativa que busca identificar as condições de trabalho docente e as causas desse contexto de precarização. As conclusões da pesquisa indicam que a precarização do trabalho docente é uma tendência visível tanto no Brasil quanto em escala global, afetando instituições de ensino públicas e privadas. As transformações no mercado de trabalho, impulsionadas por políticas neoliberais, têm repercutido não apenas no setor educacional, mas também em diversas áreas, como a produção industrial e o campo cultural, evidenciando a necessidade urgente de políticas públicas que promovam melhores condições de trabalho para os docentes.

Palavras-chave: Precarização; Trabalho docente; Sobretrabalho; Política Educacional

ABSTRACT

The research addresses the process of precarization of teaching work, especially in the neoliberal context that has been consolidating in Brazil since the 1990s. The general objective of the research is to understand the processes of estrangement and precariousness that permeate educational daily life, related to the overwork performed by teachers in their professional practice. The central problematization revolves around the contradictions that emerge from the relationship between neoliberal educational policies and the working conditions of teachers, leading to reflection on how these policies contribute to the precarization of teaching work. The research problem focuses on investigating how the precarization of teaching work occurs and what its implications are for the human condition of students and educators. The justification for conducting this study lies in the need to understand the structural transformations affecting teaching work in a scenario where social guarantees are being progressively reduced. The adopted methodology is of a bibliographical and documentary nature, grounded in historical-dialectical materialism, with a qualitative approach that seeks to identify the working conditions of teachers and the causes of this precarization context. The research conclusions indicate that the precarization of teaching work is a visible trend both in Brazil and globally, affecting public and private educational institutions. The transformations in the labor market, driven by neoliberal policies, have repercussions not only in the education sector but also in various areas, such as industrial production and the cultural field, highlighting the urgent need for public policies that promote better working conditions for teachers.

Keywords: Precariousness; Teaching work; About work; Educational politics

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
FNE	Fórum Nacional de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFs	Institutos Federais de Educação Tecnológica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NGP	Nova Gestão Pública
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PBF	Programa Bolsa Família
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PME	Programa Mais Educação
PMF	Prefeitura Municipal de Fortaleza
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais
RMEF	Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
Trad.	Tradutor

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	O TRABALHO EM GERAL E O TRABALHO DOCENTE	27
2.1	Trabalho Vivo e Trabalho Alienado	30
2.2	Perdas do sentido e natureza do trabalho	33
2.3	A organização do trabalho no capitalismo	38
2.4	A crise do capitalismo e a implantação do toyotismo	41
2.5	A precarização do mundo do trabalho docente	45
2.5.1	<i>Trabalho docente sob a égide do capital</i>	56
3	AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E AS REFORMAS NOS SISTEMAS DE ENSINO: O CAMINHO DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	63
3.1	Estado, neoliberalismo e políticas públicas educacionais: diálogos em <tempos de obscurantismo= no Brasil	65
3.2	O neoliberalismo e as políticas educacionais no Brasil	68
3.3	Políticas públicas para a educação no Brasil pós-1985: precarização do trabalho docente sob a intensificação da ordem do capital na Era neoliberal	72
3.3.1	<i>Revisitando a era Fernando Henrique Cardoso – FHC</i>	73
3.3.1.1	A educação do governo de FHC e no Programa Petista	75
3.3.2	<i>Era PT (2003-2016): tensões e contradições nas políticas educacionais</i>	77
3.3.3	As políticas do Governo Temer: reflexões no período de 2016-2022	83
3.3.3.1	<i>Um adensamento da gestão Temer o avanço do retrocesso na educação</i>	88
3.3.3.2	<i>O governo do <Messias= do Capital e a desconstrução da educação</i>	90
3.4	Trabalho Docente Estranhado: para onde caminha a (des) humanidade.	92
4	A CONDIÇÃO HUMANA E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: PARA ONDE CAMINHAMOS?	95
4.1	Trabalho e formação humana: retomando o debate	99
4.1.1	<i>Formação e racionalização do trabalho fordista-taylorista</i>	103
4.1.2	<i>A (de) formação do trabalhador na política de produção toyotista</i>	106
4.2	A inter-relação entre trabalho, educação e formação humana sob a ordem do capital	110

4.3	A mercantilização da/na educação: uma face da precarização do trabalho?	114
4.3.1	<i>Breves notas: implicações da mercantilização educacional</i>	115
4.3.2	<i>Outras notas – não tão breves: a Base Nacional Comum Curricular e os conceitos neoliberais</i>	116
4.4	A des-governabilidade neoliberal e a educação	119
4.4.1	<i>O sobretrabalho como expressão da alienação, superexploração e negação da natureza do trabalho docente</i>	123
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
6	REFERÊNCIAS	131

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação trata sobre o processo de precarização do trabalho docente no contexto das políticas educacionais neoliberais no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, tendo como mote para a análise desse fenômeno o sobretrabalho a que estão expostos os professores da educação básica. Para isso, busca-se compreender os processos de estranhamento no cotidiano educacional, relacionado à força de trabalho do trabalhador docente. Nesse viés, essa pesquisa, somada a outros estudos, poderá contribuir para a resistência (luta) dos trabalhadores em educação, em busca de políticas públicas educacionais, que combatam a precarização e resultem em melhores condições de trabalho para os docentes.

Nessa lida, a investigação liga-se ao eixo Capitalismo Contemporâneo e Política Educacional da linha Trabalho e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC), grupo de pesquisa marxista. A isso, temos que a dissertação, em parte, é resultante das *experiências* por nós vivenciadas junto à docência na educação básica em que atuo no Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Fortaleza (RMEF), vinculada à Secretaria Municipal de Educação do Município de Fortaleza (SME); um desdobramento de nossa luta política, como militante do movimento sindical.

O interesse pelo tema aqui proposto relaciona-se às nossas inquietações diante da precarização do trabalho docente, em grande medida gerados pelo sobretrabalho imposto aos docentes da educação básica, no contexto da ordem neoliberal com sua vedete educacional: as políticas de *accountability* e sua ferramenta de medição – as avaliações em larga escala. Nesse prisma, é importante destacar que a *Accountability* é fruto de um processo histórico que envolve seus elementos constitutivos: responsabilização, controle do poder, sanção, avaliação, prestação de contas e informação. (Menezes 2019, p. 42). Trata-se, portanto, de compreender como esses elementos conduzem à precarização do trabalho docente.

Por isso, para não cairmos na unilateralidade de uma análise apartada do real, nossa pesquisa é atravessada pela discussão da exploração docente, políticas de avaliação e processos de controle, dentre outros fatores. Dessa forma, buscamos compreender o fenômeno (causas e efeitos) da precarização, considerando as particularidades da profissão docente.

Aqui, é necessário destacar que a precarização, reforçada por uma *doutrinação obscurantista* (Duarte, Mazzeu, Duarte, 2020), resulta em grande medida do adoecimento da sociedade capitalista. Esse obscurantismo intensificou-se nas últimas décadas por conta da ascensão do neoliberalismo, bem como de uma nova direita que se instalou e exerce uma influência muito grande no direcionamento das políticas educacionais. A par desse fenômeno

temos a entrada dos Aparelhos Privados de Hegemonia – APHs – que se materializam por meio dos institutos, fundações, instituições sem fins lucrativos e instituições privadas que avançam de forma intensa chegando às redes de ensino em todo país.

Dito isso, devemos destacar que o trabalhador docente na realização de suas atividades está imerso nessa lógica que envolve o espaço da macropolítica e reverbera no espaço da micropolítica, que são as escolas e as salas de aula. Diante desta realidade o compromisso dos docentes se torna muito maior. A complexidade que envolve o mundo do trabalho, as relações de trabalho no contexto da sociedade capitalista, sob o julgo da globalização neoliberal exige do professor uma responsabilidade muito maior, ao mesmo tempo que o coloca diante de uma realidade que envolve as desigualdades sociais, a exposição à violência, à exigência crescente em um contexto de gestão por resultados que o responsabiliza pelo sucesso ou fracasso dos estudantes.

Essa percepção equivocada, que se alastra na sociedade brasileira – disseminada, principalmente, na esteira da contrarreforma do Estado (Bering, 2003), iniciada no Brasil na década de 1990 –, ampara-se na desvalorização do serviço público.

Discutir, portanto, as questões que envolvem a precarização do trabalho docente, mostra-se uma temática importante num contexto de esfacelamento das relações humanas diante da *antissociabilidade do capital*. Para tanto, nosso ponto de partida será a compreensão do mundo do trabalho, suas transformações e implicações para os docentes como um todo, de modo particular aos docentes da educação básica.

Saviani (2007) nos ensina que o trabalho é atividade humana advinda das transformações que o homem vivenciou ao longo da sua existência. O trabalho é uma atividade intencional de transformação da natureza. Ainda, segundo o autor:

O homem se diferencia dos outros animais, a partir do momento em que ele, para garantir seu próprio meio de vida, adapta a natureza, transformando-a para sua sobrevivência. Assim, para Marx, a essência humana não é algo natural, o homem se faz homem através do trabalho, a partir deste dispêndio de energia física e mental visando suprir suas próprias necessidades (Saviani, 2007, p. 154).

O homem aprende a produzir sua subsistência no próprio ato de produzi-la. Esse processo é uma ação educativa, a qual resulta do conhecimento por parte desse ser, na medida em que confrontado com determinadas necessidades ele passa a construir respostas cada vez mais diferenciadas e elaboradas para a resolução de antigos e de novos problemas (Saviani, 2007).

A precarização do trabalho docente, tanto no Brasil quanto em escala global, é visível, sendo uma tendência presente nas instituições de ensino, sejam públicas ou privadas.

As transformações estruturais no mercado de trabalho têm afetado desde o mundo da produção industrial, passando pelo campo musical, até atingir o trabalho docente, como podemos aduzir de Marx, quando o autor aborda a ideia de trabalho produtivo:

O fabricante de pianos reproduz o capital, o pianista só troca seu trabalho por renda. Mas o pianista, que produz música e satisfaz nosso senso musical, também não o produz de certa maneira? De fato, ele o produz: seu trabalho produz algo; nem por isso é trabalho produtivo no sentido econômico; é tão pouco produtivo como trabalho do louco que produz quimeras. O trabalho só é produtivo na medida em que produz seu próprio trabalho. [...] Trabalho produtivo é aquele que aumenta diretamente o capital (Marx, 2011, p. 238-239).

Mesmo não sendo um <trabalho produtivo= para o capital, ao tocar seu piano, o pianista o faz em troca do pagamento de um valor que possa, minimamente, pagar suas horas de dedicação à música: seu salário. Por analogia, o trabalho docente também é um trabalho, embora alguns especialistas não o considerem, pelo fato de não transformarem a natureza em um objeto concreto. Porém, a semelhança de Saviani (2011) e Frigotto (2015), dentre outros, defendemos que a prática docente é um trabalho, que apesar de não transformar de imediato e materialmente a natureza do mundo que nos cerca, transforma o homem, imprimindo valores morais e éticos imprescindíveis à construção de si e do mundo que o cerca.

Preleciona Saviani (2011, p. 11-12):

Para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura). Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho.

A educação – formal, não-formal e informal – é um complexo social humano que tem em si a potencialidade de emancipar o ser social, o homem, na medida em que o prepara para situações concretas que o desafiam, sobretudo à capacidade de superação, frente aos paradigmas de cada período histórico. Ao pensarmos no processo evolutivo humano veremos a educação como ponte para os saltos ontológicos. A aprendizagem sempre esteve presente nos saltos histórico-sociais, de modo que é através dela que a ciência e suas descobertas são incorporadas e impulsionam a humanidade à novas transformações e criações no mundo dos homens.

Portanto, educar é um ato de transferir conhecimento na medida em que se produz e reproduz o conhecimento já existente. Transformar, portanto, a natureza em fonte de subsistência é também produzir conhecimento (Engels, 2006). O trabalho enquanto elo entre o homem e a natureza encontra na educação uma conexão íntima ao passo que o ato de produzir

ou mesmo de criar um objeto material envolve o planejamento, a ideação na mente do trabalhador. Essa etapa necessária, antecipa em sua consciência a forma, a utilidade, o funcionamento, entre outras características desse objeto e antecipa, embora de forma ideal, o real antes da sua execução.

Tais características desse objeto idealizado são expressões do conhecimento e dos produtos já existentes na cultura, incorporados pelo trabalhador, herdados socialmente, que demonstram seu domínio inclusive do <[...] aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)= (Saviani, 2011, p. 12). Vale ressaltar que como essas características abrem outras perspectivas de produção, além da que já conhecemos (produção material), elas podem ser denominadas de características <não materiais=, pela possibilidade de produzirem uma mercadoria abstrata (não-concreta).

Ao idealizar e planejar a criação de um objeto, seja ele concreto ou abstrato, o homem precisa valer-se do seu conhecimento para gerar um novo conhecimento. É nessa dinâmica que se assenta a produção de conhecimento (o saber) que toma como fontes a própria natureza, a cultura e a sociedade. A produção de ideias, valores e habilidades envolve a cultura e o saber universalmente constituído, de geração em geração. A educação, para Saviani (2011) situa-se nessa categoria de <trabalho não material=, justamente por considerar o trabalhador docente um produtor/transmissor de cultura e saberes que são transmitidos através das aulas, de forma abstrata (não material).

É óbvio que o produto do trabalho docente à longo prazo será a formação humana de um ser com conhecimentos formais, atitudes e valores que foram trabalhados ao longo de décadas de escolarização em que o trabalhador docente foi o articulador direto desse processo. Contudo, vamos nos ater por hora ao objeto mais imediato do trabalho docente, que são as aulas para diferenciar e melhor situá-lo na categoria de <trabalho não material=.

Buscando a compreensão sobre a natureza ou particularidade do trabalho docente, consideremos duas situações que podem caracterizar um trabalho ser material e a outra, um trabalho não material: na primeira concepção, a atividade do trabalho separa o produto do produtor de tal forma que o produto passa a existir de forma relativamente autônoma em relação ao consumo ou compra desse objeto. Na segunda concepção, em que está situado o trabalho docente, observa-se que a atividade do trabalho não separa o produto do produtor, coincidindo o ato da produção com o consumo ou compra desse objeto não concreto: a aula.

Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo produzida pelo professor e consumida pelos alunos.

(Saviani, 2011, p. 12).

Assim, o trabalho docente é, entre outras facetas, o ato de produzir em cada ser a humanidade necessária ao convívio social, viabilizando o acesso destes às riquezas materiais, científicas e culturais socialmente produzidas. Por consequência, a educação, que tem na aprendizagem do estudante a consolidação do processo de ensino-aprendizagem, revela-se no meio pelo qual o ser se produz ser social, ao mesmo tempo em que produz objetivamente o mundo e as relações humanas, apropriando-se da riqueza cultural e científica socialmente construída.

Para Saviani (2011), portanto, o trabalho docente carrega um sentido amplo de produção, tendo como objetivo fundamental ocupar-se da formação humana, superando em muito a lógica do trabalho assalariado e alienado, típico do <trabalho produtivo= do modo de produção capitalista. A prática docente, por essa definição, supera objetivo de produzir mercadorias disponíveis ao consumo.

Nesse contexto, o trabalho docente tem como objetivo cultivar a humanidade cultural e socialmente produzida em cada estudante, buscando a assimilação de conteúdos culturais e a descoberta de métodos eficazes para alcançar esses objetivos. Logo, a prática docente transcende o trabalho assalariado e alienado, promovendo a formação humana além da produção de mercadorias. Portanto, devemos considerar a prática docente como trabalho, enfatizando a relação entre educador e educando como um processo de trabalho em que o conhecimento é apropriado e transformado. Nesse contexto, também é necessário reconhecer a condição precária do trabalho docente, influenciada por políticas que esgotam o professor e o alienam de sua realização pessoal.

Para Alves (2007), precarização e precariedade são diferentes e ligadas tanto ao contexto sócio-histórico quanto às dinâmicas do capitalismo. A precariedade é inerente ao trabalho assalariado desde as origens do capitalismo, com regras impostas de exploração e o surgimento de um exército industrial de reserva. Os trabalhadores perdem seus ofícios e se tornam assalariados, realizando um trabalho mediado pelo tempo socialmente necessário, distante dos meios de produção e do produto.

O trabalho material refere-se à atividade produtiva que envolve a transformação de matérias-primas em produtos tangíveis, como na indústria manufatureira, agricultura e construção. Nesse tipo de trabalho, a força de trabalho é diretamente aplicada na produção de bens físicos, resultando em uma mais-valia extraída do tempo de trabalho excedente dos trabalhadores. Por outro lado, o trabalho imaterial está relacionado à produção de

conhecimento, informações, serviços e experiências intangíveis. Esse tipo de trabalho envolve a criação de valor a partir do conhecimento subjetivo dos trabalhadores, como habilidades, criatividade, inovação e relações sociais. No capitalismo cognitivo, o trabalho imaterial torna-se cada vez mais relevante, pois é a base das inovações e do desenvolvimento de novos produtos e serviços.

A exploração no trabalho imaterial ocorre quando o capital se apropria do conhecimento e da criatividade dos trabalhadores, sem uma contrapartida justa. Os trabalhadores são explorados não apenas em termos de sua força de trabalho física, mas também em relação ao seu conhecimento e capacidades intelectuais. Isso amplia a extração de mais-valia, pois o capital passa a explorar não apenas o tempo de trabalho, mas também o valor imaterial gerado pelos trabalhadores.

Já a precarização é o mecanismo pelo qual o capitalismo se desenvolve e gera lucro através da acumulação flexível. Surge como reposição do precário em uma fase de reestruturação produtiva e ajuste neoliberal, influenciada pela luta de classes. Nas décadas de 1950 e 1960, os trabalhadores adquiriram direitos sociais e políticos, mas após as crises dos anos 1970, houve uma reversão desses avanços, com perdas de direitos e flexibilização das relações de trabalho, favorecendo o capital em detrimento do trabalho, visando garantir maiores lucros através da intensificação da exploração e da precarização da força de trabalho.

O processo de precarização do trabalho, que aparece sob o neologismo flexibilização do trabalho, impõem-se não apenas por meio da perda de direitos e do aumento da exploração da força de trabalho, [mas] por meio do alto grau de extração de sobretrabalho de contingentes operários e empregados da produção social. A precarização do trabalho se explicita por meio do crescente contingente de trabalhadores desempregados supérfluos à produção do capital (Alves, 2007, p. 126).

Assim, a precariedade representa a condição histórica e social da força de trabalho como uma mercadoria, enquanto a precarização revela novas formas de alienação e submissão do trabalho ao capital, especialmente após a reestruturação produtiva pós-1970. Nesse período, ocorreu uma transição da condição proletária para a de trabalhadores supérfluos, marcada pelo questionamento das conquistas históricas da classe trabalhadora pelos capitalistas e pelo desestímulo aos sindicatos e associações de trabalhadores.

O conceito de trabalho docente precário se assemelha à ideia do *precariado*, descrito por Alves (2012a) como trabalhadores altamente escolarizados ocupando empregos instáveis e mal remunerados. Este grupo, constituído por trabalhadores que vendem sua força de trabalho em troca de salário, duplicou no início do século XXI, coincidindo com um aumento do desemprego. Isso revela uma discrepância entre a educação recebida pelo

trabalhador e as oportunidades disponíveis no mercado de trabalho, onde a alta escolarização não garante mais empregos estáveis ou bem remunerados.

Ainda, segundo Alves (2012b), a precarização do trabalho docente apresenta duas dimensões principais. A primeira se refere à precarização salarial, evidenciada por contratos de trabalho precários, longas jornadas e baixas remunerações. Esta dimensão também abrange os efeitos da reestruturação produtiva e da maior influência da ciência e da tecnologia na gestão flexível, intensificando o controle e vigilância sobre o trabalho. Por outro lado, a precarização afeta também o próprio indivíduo que trabalha, manifestando-se no nível da subjetividade através do estresse decorrente do trabalho desvalorizado e extenuante, levando a desequilíbrios psicológicos, sofrimento e doenças.

As consequências incluem a perda de identidade de classe, a subordinação do trabalho vivo ao trabalho morto e a diminuição do tempo livre em favor do tempo de trabalho. No contexto do marxismo, a distinção entre trabalho vivo e trabalho morto desempenha um papel crucial na compreensão das relações de produção capitalistas e na dinâmica da exploração do trabalho.

O trabalho vivo refere-se à atividade humana, à energia e à criatividade dos trabalhadores empregados no processo produtivo. Por outro lado, o trabalho morto engloba os meios de produção, como máquinas, ferramentas e matérias-primas, que foram produzidos no passado e são utilizados no processo de trabalho. No sistema capitalista, o trabalho vivo é a fonte de valor. Os trabalhadores vendem sua força de trabalho aos detentores dos meios de produção em troca de um salário. É por meio do trabalho vivo que o valor é criado, gerando mais-valia, que representa a diferença entre o valor produzido pelo trabalhador e o valor pago a ele. Assim, o trabalho vivo é essencial para a acumulação de capital e a reprodução das relações de produção capitalistas.

Por sua vez, o trabalho morto, representado pelos meios de produção, é inerte e depende da ativação pelo trabalho vivo para se transformar em produtos acabados. Os meios de produção são propriedade dos capitalistas, que os utilizam para extrair valor do trabalho dos trabalhadores. Nesse sentido, o trabalho morto é uma manifestação do trabalho passado que se torna parte integrante do processo produtivo, mas não possui a capacidade intrínseca de criar valor.

Em relação ao trabalho docente o trabalho vivo representa o momento em que professores e estudantes se encontram em um espaço de aprendizagem, em que a transmissão e a assimilação do conhecimento se dão ao mesmo tempo. O trabalho morto por sua vez se caracteriza como um trabalho que foi produzido anteriormente e consumido posteriormente.

Assim, por exemplo, o trabalho desenvolvido por Educação à Distância (EAD). Como se pode observar, ao elaborar sua aula o professor realiza um trabalho vivo e pulsante, porém ele vai ser transmitido para milhares de estudantes resultando em grande faturamento para instituições privadas de ensino. O trabalho docente passa então a ser coisificado, uma mercadoria à venda, tornando a educação um grande nicho de mercado.

A relação entre trabalho vivo e trabalho morto no marxismo evidencia a exploração inerente ao sistema capitalista, em que os trabalhadores, detentores do trabalho vivo, são subordinados aos detentores dos meios de produção, que controlam o trabalho morto. Esse processo contribui para reforçar a alienação e o sofrimento dos trabalhadores docentes, sejam eles do setor público ou privado.

Mesmo professores da rede pública executam um trabalho alienado, pois estão subordinados a divisão hierárquica do trabalho que caracteriza o controle do metabolismo social do capital em sua forma estatal. Na verdade, o trabalho estranhado encontra no trabalho criativo o veículo ideal para invadir espaços vitais dos artífices (Alves, 2012b).

Dentro dessa lógica o controle do metabolismo social do capital ultrapassa os limites vitais do trabalhador, na medida em que utiliza o trabalho criativo, fonte de inspiração, a serviço dos interesses de manutenção do sistema capitalista. Essa subversão do trabalho criativo docente acaba por minar sua força individual transformadora, ao passo que o sujeito se vê cada vez menos refletido em sua obra, em detrimento do alcance de metas e exigências externas típicas da divisão hierárquica do trabalho na escola. Essa relação, estabelecida entre o trabalho criativo docente e o controle do metabolismo social do capital, que impõe uma lógica mercantil de alta produtividade com baixos investimentos, caracteriza o trabalho alienado/estranhado desse profissional, que é <capturado> (manipulado) e apropriado pelo outro, que nesse caso é o próprio sistema.

O trabalho criativo docente deixa de ser motivador e transformador para ele (sujeito que produz) quando perde o sentido para si mesmo e a relevância social. Ao invés de ser carregado de significância, seu trabalho vai assumindo cada vez mais um valor utilitarista, sendo apontado como responsável pelo fracasso ou sucesso escolar do estudante. Esse valor simbólico – utilitarista – ocultado pelo próprio capitalismo, reproduz as desigualdades sociais.

A essas questões, somam-se cotidianamente à intensificação das cobranças e controles por resultados; à extensão das jornadas de trabalho; à precariedade das unidades escolares que são ignoradas pelos governos e oferecem pouco ou nenhum avanço significativo quanto aos quesitos conforto e salubridade; às pressões psicológicas; à violência no ambiente escolar e à desvalorização profissional da carreira docente.

Em outras palavras, o trabalho criativo docente tornou-se um fardo no exato momento em que foi apropriado pelo metabolismo social do capital. Segundo assevera Alves (2012b), esse processo deu início à perda de sentido do ofício de professor, tanto que atualmente, o que caracteriza esse ofício não é a criação pedagógica, mas a alienação que o processo envolve, expresso pela precarização no exercício profissional e pela flexibilização.

Eis que a atividade docente vem se transformando numa atividade desgastante e alienante, por vezes até adoecedora. Conforme Oliveira (2004), ao mesmo tempo que houve uma expansão da educação básica e pública na América Latina, proporcionando o acesso a uma grande parte da sociedade, ocorreu, também, a sobrecarga de trabalho dos sujeitos escolares, principalmente do professor, que passou a se desdobrar em outras funções dentro do ambiente escolar. Tais <novas exigências= (facetas) da profissão vêm causando uma crise na identidade do professor, tornando a carreira do magistério cada vez menos atrativa e as práticas de sala de aula menos importantes dentro dessa lógica.

Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão [...], que apelam ao comunitarismo e voluntariado, na promoção de uma educação para todos. Nesse contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores. As reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho. O reconhecimento social e legal desse processo pode ser encontrado na própria legislação educacional, ao adotar a expressão “valorização do magistério” para designar as questões relativas à política docente: carreira, remuneração e capacitação (Oliveira, 2004, p. 1.132).

Constata-se nesse cenário que os movimentos pelas reformas educacionais são fruto de pressões internas do setor empresarial pelos recursos públicos. Nesse sentido, novas políticas são adotadas alinhadas às novas práticas de trabalho nas esferas produtivas do capital, impactando tanto a atividade docente (o exercício profissional, o que e como o trabalho deve ser executado), a escola (o modelo de escola), os estudantes (o modelo de homem que precisa ser formado) e a vida dos próprios profissionais.

Tal perspectiva incide sobre a gestação de uma política educacional que pressiona o trabalho docente por um intenso processo de responsabilização e prestação de contas, ou *accountability*, cujos efeitos são perversos sobre a educação e o trabalhador (Freitas, 2012). Essa lógica utilitarista de *accountability* educacional, ancorada em uma perspectiva gerencialista, neoprodutivista e neotecnicista de gestão nas últimas três décadas.

Como uma ferramenta/meio de intensificação do trabalho docente, as políticas de *accountability*, gerenciam o constrangimento burocrático-administrativo mediante políticas de <valor=, resultados mensuráveis. Isso conduz a situação de que os docentes têm que lidar com a relação simplista entre os resultados da educação e a competência do professor ou da escola,

por meio de processo de responsabilização, com referência à perspectiva da meritocracia e estratégias de bonificação por desempenho.

Freitas (2012) chama a atenção para o estreitamento curricular que as políticas de *accountability* e suas ferramentas de avaliação em larga escala têm gerado, com o acirramento de uma competição entre profissionais e escolas, ampliando a precarização da formação do docente, a destruição moral do trabalhador (bom ou mal professor) e do sistema público de ensino.

Para Mancebo (2007) cinco temas estão presentes nesse processo de precarização. O primeiro, ligado a perda de reconhecimento social, é a ideia de *precarização*, caracterizada pela baixa remuneração, desqualificação e fragmentação do trabalho. O segundo tema é a *intensificação* da jornada de trabalho mais intensa e extensa, resultando em aumento do sofrimento subjetivo. A *flexibilização* do trabalho é outro ponto abordado, relacionada à contratação de trabalhadores temporários e precários. O quarto é a *descentralização gerencial*, marcada pela centralização das decisões educacionais estratégicas e pela descentralização da gestão administrativa, mascarando a heteronomia do trabalho docente. Por fim, o quinto tema é o dos sistemas avaliativos, que enfatizam a eficiência e produtividade do professor com base em índices gerenciais, resultando na diferenciação dos docentes conforme esses indicadores, ou seja, a implantação das políticas de *accountability*.

O trabalho docente, segundo Oliveira (2004), não é mais visto <apenas= como atividade em sala de aula, mas parte da <gestão= escolar que se dedica ao planejamento, ao currículo e às culminâncias dos projetos (festividades, eventos culturais, etc.). Além disso, as novas demandas de ordem tecnológica fazem desse profissional um contínuo artífice do saber, buscando conhecimento, se modernizando frente às novas demandas, competências e habilidades exigidas. Conforme Zientarski (p, 12, 2015).

Desenvolve-se nesta lógica, um trabalho fragmentado, em que se enfatiza a repetição mecânica das tarefas padronizadas, com a expectativa de que, por meio desta forma de trabalho se atinjam os padrões educacionais colocados como parâmetros de medidas por instituições, como os bancos, por exemplo.

A *sociedade do conhecimento*¹ cada vez mais requer do docente, mas não supre as demandas imprescindíveis na mesma proporção para que ele possa entregar sua contribuição

¹ Newton Duarte discute sobre a sociedade do conhecimento na obra: <Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Campinas, Autores Associados, 2003=. Neste trabalho o autor discute as tendências pedagógicas fazendo uma análise crítica sobre elas. Traz para a discussão aspectos que envolvem a pedagogia das competências, o construtivismo e a escola nova, traduzidas no "aprender a aprender". Destaca que essas tendências pós-modernas contribuem para a criação de ilusões e não contribuem com a transformação da sociedade.

de maneira mais efetiva e real. Ao invés disso, verifica-se muito mais a exaustão, o adoecimento e a desesperança desse profissional, além de toda a repercussão antes mencionada para a escola, a profissão docente e os próprios estudantes.

O tempo de vida (privado) do professor passa a ser, também, tempo de trabalho, com investimento pessoal em seu aperfeiçoamento, esvaziando ainda mais o sentimento de valorização profissional e por meio da imposição de um patamar social de reconhecimento que nunca chega, inalcançável. Assim,

Esses desmandos têm sido recorrentes no país, trazendo mal-estar para a prática docente e, por conseguinte, reverberando no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A pressão por resultados eficazes em conjunto com os contrassensos das reformas educacionais contemporâneas acaba por adoecer os professores, categoria essa desvalorizada pelo poder público. (Araujo, 2020, p. 53).

A flexibilização da atividade docente se manifesta pela crescente valorização do ensino à distância, modalidade cada vez mais presente em tempos de expansão e uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC9s) que ameaçam várias profissões inclusive a docente, modificando radicalmente os tempos da aprendizagem, o local da escola e o papel do professor.

A justificativa para isso, segundo (Kuenzer, 2016, p. 1) <é autonomia do aluno para definir seus horários de estudo, em contraposição à rigidez dos tempos dos cursos presenciais=. Tal flexibilização que à princípio traz de forma sedutora o uso do tempo com eficiência e a ampliação do acesso de forma mais abrangente à população, esconde na realidade a desvalorização da escola como espaço privilegiado de formação humana, ao passo que escancara o contingenciamento de recursos como estratégia da gestão pública. Na ordem do capital, o uso dessa abordagem é justificada pela necessidade de atender às demandas de uma sociedade globalizada e competitiva, embora contribua para uma educação flexível e excludente, devido à escassez de tecnologia avançada nas escolas públicas.

Em escolas públicas, Oliveira (2006) destaca a contenção de salários, a redução de trabalhadores efetivos, o aumento de professores temporários e precarizados, a intensificação da carga horária, o alto número de alunos por sala de aula, a instabilidade do corpo docente e a falta de autonomia tanto das escolas, quanto do próprio docente. Esses fatores se intensificam em um contexto de reformas educacionais de instalação de bases curriculares educacionais que atrelam o conteúdo que será desenvolvido nas escolas e cobrado nas avaliações externas (como exemplo, podemos citar a intensificação dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento dos demais componentes curriculares). Essas tendências são uma realidade para a maioria dos docentes da educação básica, tornando

desafiador conciliar o prazer de ensinar com as condições estruturais precárias da escola e das políticas educacionais vigentes.

Esse quadro, segundo Oliveira (2006, p.33), faz com que o profissional docente se aproxime do trabalhador alienado do produto de seu trabalho, passando a vender a força de trabalho, dando <aulas em série=, em intermináveis jornadas de trabalho e esforço físico-mental. Tal situação dos docentes significa um:

[...] processos de desqualificação, empobrecimento por baixos salários e venda indiscriminada da força de trabalho, por exemplo. Também a forma de organização do trabalho escolar, com a divisão do trabalho representada pela atuação do especialista e pela diferença de valoração entre o planejar e o executar, levou à diminuição do controle dos docentes sobre o processo pedagógico (Oliveira, 2006, p.34).

Para entender as bases e as dimensões históricas desta proposta, vamos analisar como se intensifica o processo de precarização do trabalho docente no contexto das políticas educacionais neoliberais instaladas no Brasil, especialmente a partir da década de 1990. Esse processo é caracterizado pelo excesso de trabalho e por uma nova dinâmica de ensino-aprendizagem, moldada pelas políticas de accountability, envolvendo as avaliações em larga escala, a responsabilização e o controle sobre o trabalho docente. Nossa pretensão é discutir e revelar, portanto, a relação entre a crise do capital, o contexto da globalização neoliberal, as políticas educacionais e a precarização do trabalho docente.

Para compreendermos o problema da precarização do trabalho docente que leva os professores ao afastamento e sua readaptação, é importante refletirmos sobre as mudanças na escola e no seu funcionamento. Primeiramente há que se destacar as condições físicas das escolas e as ferramentas de trabalho existentes, pois grande parte dos estabelecimentos carecem de infraestrutura adequada para o funcionamento pleno das atividades educativas (Teixeira, 2013).

Devido a todas estas condições a qual se encontra a profissão docente, a escola é vista, segundo (Codo, 1999), como uma das piores instituições para se trabalhar. Porém como explicar os professores que se encontram satisfeitos, comprometidos e com uma visão positiva da educação? Uma resposta parcial ou simplista, para essa questão, seria que apesar das condições desfavoráveis os professores gostam e sentem prazer com o que fazem.

Diante desse contexto aqui apresentado, torna-se necessário questionar como essa precarização se manifesta e quais são as consequências para o trabalho docente. Isso nos coloca o seguinte problema de pesquisa: Como se processa (causas e efeitos) a precarização do trabalho docente no contexto das políticas educacionais neoliberais? Tendo como

fundamento para a análise desse fenômeno o sobretrabalho, a que estão expostos os professores da educação básica, definimos as seguintes questões:

1. Quais são as condições de trabalho enfrentadas pelos docentes a partir do contexto da reestruturação produtiva?
2. Diante das demandas e desafios enfrentados pela educação na ordem neoliberal, de que forma as políticas implementadas na conjuntura da globalização neoliberal contribuem para o estranhamento do trabalhador docente?
3. Existem implicações que envolvem a precarização do trabalho docente a condição humana de estudantes e docentes?

A objetivação do trabalhador docente, na antissociabilidade neoliberal, torna-o um ser amorfo, desefetivado, desprovido da capacidade de racionalizar sua condição de objeto. Nessa perspectiva, o adoecimento torna-se um fator pulsante no cotidiano de exploração do trabalhador. As condições para suportar a precarização do trabalho, o sofrimento psíquico e a própria mercantilização da educação têm gerado processos de estranhamento.

Essa conjuntura nos conduz a defender o seguinte pressuposto: As políticas educacionais vigentes em confluência com as políticas de accountability educacional têm gerado processos de estranhamento, sobretudo em um momento de arrefecimento das lutas sociais e de ofensiva do capital que reduzem ao mínimo as garantias sociais que deveriam ser preconizadas em lei e asseguradas pelo Estado. Nesse cenário, o desenvolvimento seguro e salubre do trabalho fica comprometido, aprofundando a precarização das relações de trabalho e agudizando o surgimento de outros fenômenos como o mal-estar e o adoecimento docente, readaptações funcionais temporárias ou permanentes, entre outras repercussões ao trabalhador docente.

A partir de uma pesquisa que confirme ou negue o premissa acima, pretendemos iniciar a investigação dos fatores que estão associados às condições de trabalho docente, a fim de contribuir para a superação das políticas públicas que reproduzem a precarização – cientes que a verdadeira superação só poderá ocorrer mediante a derrocada do sistema que a produz, a ordem do capital – definimos o seguinte objetivo geral: analisar a precarização do trabalho, tendo como mote o sobretrabalho a que estão expostos os trabalhadores docentes, sobretudo dos professores que atuam em constante interação com alunos e seus familiares.

Como objetivos específicos se propõe a:

1. Compreender a precarização imposta ao mundo do trabalho pela ordem neoliberal e seus impactos na atividade docente, a partir da reestruturação produtiva.

2. Analisar as políticas implementadas na conjuntura da globalização neoliberal e o estranhamento no trabalho docente.
3. Discutir as implicações que envolvem a precarização do trabalho docente e a condição humana de estudantes e docentes.

No que diz respeito à metodologia, por uma determinação do objeto e por tratar-se de uma dissertação, com um tempo exíguo de investigação, adota-se a pesquisa bibliográfica e documental com abordagem qualitativa. Para o alcance dos objetivos da pesquisa foram analisadas obras bibliográficas, bem como alguns documentos da legislação educacional em vigor, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394 (Brasil, 1996a) e o Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2011), Lei 10.172 (Brasil, 2001)

Faz-se necessário realizar uma análise sobre a precarização do trabalho ancorada em autores que tratam sobre a temática a partir da categoria trabalho, intensificação e precarização do trabalho, como, por exemplo, Antunes (2009), Engels (2006), Kosik (2002), Marx (1985, 2013) e Mészáros (2008, 2013), Alves (2007), Oliveira (2009), dentre outros. Conhecer os fatores determinantes da precarização do trabalho docente nos ajuda a compreender os mecanismos que estão interligados, bem como os impactos gerados em termos sociais e econômicos no contexto contemporâneo, de uma sociedade capitalista.

O materialismo histórico-dialético, definido como a ciência filosófica, analisa as leis sociológicas que regem a vida da sociedade, sua evolução histórica e a prática social no desenvolvimento da humanidade (Triviños, 1987). Ao contrário do saudosismo idealista que atribuía a realização da história às ideologias dos heróis, o marxismo reconhece que os fundamentos da sociedade são socioeconômicos. Nessa perspectiva, são os estruturais e superstruais que promova mudanças significativas nos fundamentos materiais da sociabilidade, que impulsionam o curso histórico (*ibid.*, *ibidem*).

Considerando o materialismo histórico-dialético, podemos refletir com base nas contribuições de Frigotto (2010, p. 79):

[...] é importante enfatizar que a dialética, para ser materialista e histórica, não pode constituir-se numa <doutrina= ou numa espécie de suma teológica. Para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não apriorísticas, mas construídas historicamente.

Este trecho destaca a relevância e o foco na historicidade, considerada fundamental na teoria materialista histórico-dialética, para a compreensão da totalidade e apreensão da realidade. "A dialética está inserida no plano da realidade, no contexto histórico, como uma teia de relações contraditórias e conflitantes, regida por leis que governam a

construção, o desenvolvimento e a transformação dos eventos" (Frigotto, 2010, p. 82).

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede o método. Este constitui-se em uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (Frigotto, 2010. p. 84).

Conscientes da relevância da realidade dentro de uma perspectiva materialista histórico-dialética, é crucial termos clareza sobre os direcionamentos da pesquisa. "Quebrar com o pensamento predominante ou com a ideologia dominante é, portanto, uma condição necessária para estabelecer um método de investigação dialético" (Frigotto, 2010, p. 84).

Diante do que foi exposto, considera-se que o percurso método-metodológico proposto se mostra adequado para a interpretação dos dados a serem coletados, bem como para o alcance dos objetivos elencados como norteadores do trabalho científico, dando ao fenômeno estudado a relevância devida para que significativas transformações possam ser incorporadas no futuro a partir de parâmetros conhecidos.

Destaquemos ainda que a exame das políticas públicas educacionais existentes no país materializadas por meio de leis e resoluções fazem parte do potencial desse trabalho, bem como garantir instrumentais para a luta da classe trabalhadora contra aquilo que a explora. Isso nos conduz a estruturar nossa pesquisa em quatro unidades, contando este primeiro capítulo, *Introdução*.

No capítulo segundo, tratamos sobre o trabalho no sentido ontológico e o trabalho estranhado, alienado, na sociedade capitalista, bem como os aspectos que envolvem e caracterizam o trabalho docente na atualidade. Buscamos responder ao segundo objetivo específico, apresentamos a conjuntura educacional brasileira que reverbera nas condições de trabalho docente, destacando as políticas de *accountability* educacional. No terceiro capítulo discutimos as implicações que envolvem a precarização do trabalho docente e a condição humana de estudantes e docentes.

2. O TRABALHO EM GERAL E O TRABALHO DOCENTE

As transformações nos processos de produção capitalista são constantes, atravessando fases que alternam momentos de declínio (crise) e ascensão do sistema. No bojo dessas mudanças, alastrou-se no final do século XX a ideologia neoliberal. Com suas prerrogativas de Estado Mini-Max, esse modelo político-econômico é centrado na baixa atuação do poder público, para as demandas sociais e máxima atuação em prol do mercado, ou seja, controle dos gastos públicos, desregulamentação dos direitos trabalhistas e, dentre outros pilares, reformas fiscais, com fins de promover o equilíbrio monetário e o avanço econômico no contexto da acirrada competitividade global.

Partindo dessas premissas, a educação foi tomada pelos teóricos neoliberais como um bem imprescindível para promover o progresso econômico, seja enquanto mercadoria ou meio para a capacitação de mão-de-obra. Com isso, reformadores educacionais, seguindo receituários definidos por organismos multilaterais, especialmente na década de 1990, propuseram mudanças no sistema educacional, visando a privatização do serviço público e o gerenciamento e controle sobre a ação docente (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002). Tais medidas afetaram a atividade do professor, impondo o avanço da precarização de suas condições de trabalho, trabalho que há longa data já não era considerado satisfatório ou tido como inadequado para as novas demandas macroeconômicas do capital.

A precarização do trabalho, em sentido geral, é um fenômeno intrinsecamente ligado à estrutura das sociedades capitalistas. Desde os estágios iniciais de sua evolução, o capital tem sistematicamente degradado a natureza do trabalho, transformando-o por meio de seus processos de alienação, fetichismo e reificação em uma mera mercadoria. Ao longo do desenvolvimento do capitalismo, o trabalhador tem sido cada vez mais estranhado de seus meios de trabalho, bem como de suas habilidades e conhecimentos. Dessa forma, tem-se tornado um agente despossuído dos instrumentos de produção, dos meios de trabalho e dos frutos de seu próprio esforço. Como resultado, o trabalhador se vê obrigado a vender sua força de trabalho em troca de um salário, a fim de garantir sua subsistência.

Essa troca converte a própria força de trabalho em uma mercadoria, mercantilização que é a essência e a origem da precariedade da classe trabalhadora, sendo uma condição inerente do sistema capitalista (Alves, 2007). Dessa forma, a precarização é uma condição social e histórica da dinâmica das relações entre capital e trabalho, moldando a exploração da força de trabalho em diferentes períodos históricos. Dito isto, temos que a precarização do trabalho é um fenômeno resultante da própria estrutura da sociedade

capitalista, pois o capital promove a degradação do trabalho vivo ao converter a força de trabalho em mercadoria.

Logo, a precarização não se restringe a qualidade nas condições de trabalho, vai além disso, envolve a exploração da classe trabalhadora, da mais-valia. O capital ao se utilizar de estratégias e modelos de racionalização do processo de trabalho reorganiza a produção, a sistematização e a gestão do trabalho, gestando modelos de produção fundados a partir de normatizações, protocolos e procedimentos técnicos que produzem transformações nas condições de trabalho, consolidando a precariedade – fundada na transformação da força de trabalho em mercadoria, invadindo, inclusive, instâncias da vida pessoal do trabalhador.

Hoje assistimos à precarização da totalidade da vida social. Se no período histórico da Primeira Revolução Industrial, séculos XVIII-XIX, <[...] havia mais espaços de socialização não-mercantil ou procedimentos de vida ainda liberados do princípio organizativo do trabalho=, na atualidade, temos que <[...] o próprio trabalho produtivo se descola de seu referente, o tempo de trabalho= e invade o tempo de vida pessoal e particular dos trabalhadores e trabalhadoras (Alves, 2007, p. 134-135).

Segundo Marx e Engels (1975, v. 3, p. 61-62):

O capitalista compra esta força de trabalho por um dia, uma semana, um mês, etc. E, tendo-a comprada, utiliza-a fazendo com que o operário trabalhe durante o tempo estipulado. Por essa mesma quantia com a qual o patrão comprou sua força de trabalho, dois marcos, digamos poderia ter comparado duas libras de açúcar ou determinada quantidade de qualquer outra mercadoria. [...] A força de trabalho é, pois, uma mercadoria, assim como o açúcar: nem mais, nem menos. Mede-se a primeira com o relógio; a segunda com a balança.

A partir dessa condição histórico-social, em que a força de trabalho é convertida em mercadoria, desenvolve-se, portanto, a precarização do trabalhador. Isso ocorre porque, como salienta Alves (2007), é por meio da exploração da força de trabalho como mercadoria que se efetua a extração da mais-valia e, conseqüentemente, a acumulação de capital.

A mais-valia representa o tempo de trabalho despendido pelo trabalhador que é apropriado sem remuneração pelo capitalista, ou seja, é o trabalho não pago ao trabalhador. Essa porção excedente de trabalho se concentra nas mãos dos capitalistas sob a forma de capital. Como nos esclarece Bottomore (2001, p. 364-365):

Em média, um trabalhador produz em um dia (ou em uma hora, ou em qualquer unidade de tempo de trabalho) um certo VALOR em dinheiro, mas o salário que recebe é o equivalente apenas a uma fração desse valor. Assim, o operário recebe o equivalente a apenas uma parte do dia de trabalho, e o valor produzido na outra parte, não remunerada, é a mais-valia. A forma do salário obscurece esse fato, dando a impressão de que o trabalhador recebe por todas as horas trabalhadas, mas, do ponto de vista da teoria do valor-trabalho, uma fração de trabalho é realizada sem que o

trabalhador receba um equivalente e, portanto, não é paga.

Em outras palavras, a quantidade de trabalho incorporada na produção de bens não é totalmente compensada ao trabalhador; apenas uma fração desse valor retorna a ele na forma de salário, enquanto o restante é apropriado pelo capitalista, que o converte em dinheiro por meio da venda dos produtos.

Assim, a constante reprodução desse processo de extração de mais-valia resulta na ampliação da concentração e <perpetuação= do ciclo de exploração. Nesse sentido, o sistema depende da acumulação de capital, por meio da exploração da força de trabalho para sua própria reprodução. Assim, a implementação de métodos visando aumentar a produtividade da força de trabalho, quando alinhada com as necessidades de expansão e acumulação de capital, resulta na precarização das condições de trabalho.

Com o objetivo de se apropriar dos resultados da mais-valia, o capital emprega as mais diversas estratégias que visam reestruturar a produção, organização e administração do trabalho. Eis que o modo de produção, fundamentado em normas, protocolos e procedimentos técnicos, além de apoiado em um vasto arsenal tecnológico e de informações, promove a base da precarização – inicialmente estabelecida pela transformação da força de trabalho em mercadoria. E, também, ampliando-a para todas as dimensões do processo produtivo, até mesmo invadindo aspectos da vida pessoal e privada dos trabalhadores, que historicamente estiveram separados do mundo do trabalho.

Enquanto no período da Primeira Revolução Industrial, por exemplo, "havia mais espaços de socialização não mercantis ou aspectos da vida ainda desvinculados do princípio organizador do trabalho" (Alves, 2007, p. 134), atualmente observamos uma crescente intrusão das atividades do trabalho na esfera privada dos trabalhadores. Assim, à medida que o tempo de vida privado (individual) se torna tempo de trabalho, a precarização do mundo do trabalho se estende para além das condições objetivas do trabalho ou da produção em si, afetando todas as áreas da vida social desses trabalhadores, incluindo a vida particular, bem como os padrões de sociabilidade e reprodução social.

Além disso, a precarização ao assumir proporções extremas não incide apenas sobre a produção, mas o próprio trabalho humano é afetado em seu desenvolvimento, tendo repercussões significativas no âmbito da subjetividade do ser social. Em outras palavras, o capital reconfigura as relações ontológicas do ser humano com a sua atividade produtiva, transformando-a em um trabalho alienado, que obstrui as possibilidades de realização plena do potencial humano.

Dessa forma, o processo de precarização do trabalho é continuamente atualizado pelo capital, adotando padrões cada vez mais incomuns, cruéis e devastadores não apenas no processo produtivo em si, mas também nas condições de vida e na subjetividade dos trabalhadores. Diante disso, torna-se necessário compreendermos como esse processo se instaura e se amplia, transformando o trabalho humano em algo alienado, explorado e precário, para então analisar como o capital se empenha em perpetuar essa mesma precarização.

Nesse sentido, o capítulo está estruturado em cinco seções, a saber: na primeira, tratamos sobre o **trabalho vivo e trabalho alienado**; na sequência abordamos as **perdas do sentido e natureza do trabalho**, na ordem do capital; depois, versamos sobre **a organização do trabalho no capitalismo**; na quarta seção, discutimos **a crise do capitalismo e a implantação do toyotismo** e, por fim, na última seção, tratamos da **precarização do mundo do trabalho docente**.

2.1 Trabalho Vivo e Trabalho Alienado

O trabalho sempre desempenhou um papel fundamental na atividade humana, manifestando-se em diversas formas ao longo das diferentes estruturas sociais. A relevância atribuída a essa dimensão pode ser rastreada em sua profunda conexão com o processo de desenvolvimento e perpetuação da espécie humana. Para garantir sua sobrevivência, homens e mulheres historicamente interagiram com o ambiente natural para extrair os recursos necessários para atender às suas necessidades.

Essa interação, caracterizada pelo engajamento entre os seres humanos e a natureza, mediada pelos meios de produção ou ferramentas de trabalho, representa a atividade primordial que impulsionou a evolução da espécie humana. Conforme nos esclarece Marx (1985, v. 1, p. 202):

Antes de tudo, o trabalho é um processo que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais.

Netto e Braz (2006) argumentam que a interação do homem com a natureza ao longo de sua evolução resultou na criação de ferramentas, impulsionando o desenvolvimento de suas habilidades e conhecimentos. Esse processo de trabalho não apenas ampliou a capacidade de comunicação humana, mas também deu origem a estruturas de pensamento

complexas, fundamentais para formas de organização social, incluindo aspectos políticos, míticos e artísticos (Pinto, 2007).

Além disso, o processo de trabalho exigiu o desenvolvimento de uma linguagem, crucial para a construção da inteligência abstrata. Essa linguagem prévia permite ao ser humano visualizar mentalmente o objeto de seu trabalho antes de sua realização (Antunes, 2005). Sobre isso Marx (1985, v. 1, p. 202), esclarece:

No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade.

Esse processo é definido como <um tipo de atividade singular, praticada apenas por uma espécie animal que se diferencia e se separa da natureza. Quando totalmente desenvolvida, essa atividade é conhecida como trabalho= (Netto; Braz, 2006, p. 31). O trabalho, portanto, torna-se uma atividade exclusiva dos seres humanos - homens e mulheres - pois envolve planejamento, projeção e ação sobre o meio e os objetos. Isso implica que o indivíduo tem um objetivo em mente ao realizar o trabalho e idealiza antecipadamente o produto resultante dessa atividade.

No trabalho, o momento distinguidor, essencialmente separatório, é constituído pelo ato consciente que, no ser social, deixa de ser um mero epifenômeno da reprodução biológica. Ao pensar e refletir, ao externar sua consciência, o ser social se humaniza e se diferencia das formas anteriores do ser social (Antunes, 2005, p. 67-68).

No processo de trabalho, homens e mulheres se engajam na prefiguração com o propósito de criar valores de uso. Estes valores não se limitam apenas a necessidades básicas como alimentação e proteção, mas também abrangem uma variedade infinita de outras necessidades emergentes. Assim, a realização do trabalho se concretiza quando os indivíduos, de forma intencional, transformam em realidade, por meio de suas ações sobre a natureza, o que antes foi concebido de forma abstrata e reflexiva, resultando na objetivação de sua atividade - a produção de objetos.

Segundo Alves (2007, p. 19):

A exteriorização ou objetivação são traços ontológicos da atividade do trabalho humano-genérico. O homem é um animal que produz objetos, isto é, se objetiva em produtos- é o que denominamos objetivação ou exteriorização. É através deste processo de objetivação (do trabalho) que o animal homem se tornou ser humano.

Marx (1984) enfatiza que a atividade vital do ser humano é a materialização de sua existência, onde <a natureza se revela como sua criação e sua realidade efetiva. O objeto

do trabalho é, portanto, a materialização da vida genérica do ser humano= (p. 156-157). Essas materializações não se limitam apenas ao aspecto material resultante do trabalho, mas também se estendem ao domínio das ideias, da ciência, da filosofia, da arte, etc., indicando que o ser social vai além do trabalho, criando materializações que transcendem o âmbito do trabalho.

Além disso, o trabalho possui outro aspecto ontológico: a subjetividade, que, junto com a dimensão da materialização anteriormente mencionada, constitui o que Marx chamou de trabalho vivo. A subjetividade engloba a essência do ser humano, suas disposições mentais (vontades, desejos, afetos, medos, espiritualidade, consciência, cognição) e suas disposições físicas (corporalidade, habilidades, força).

[...] a subjetividade, como instância da atividade prático-sensível do sujeito humano é constituída, em si, tanto pela 8personalidade mental9 quanto pela 8corporalidade viva9. Estas são dimensões inalienáveis do sujeito, cuja separação é apenas heurística (Alves, 2011, p. 148).

No que diz respeito ao trabalho vivo, que abrange as dimensões mencionadas, o autor oferece a seguinte explicação:

O trabalho vivo é a dimensão anímico-pessoal do homem criativo, sujeito de vontade e de desejo, do produtor, autônomo, imprevisível como a lógica da vida e que se contrapõe, por exemplo, na sintaxe marxiana, ao *trabalho morto*, identificado com as máquinas, os autômatos plenamente adequados à produção capitalista (Alves, 2007, P. 97).

Como Marx (1985, v. 1) declara, é o trabalho vivo que realiza a transformação, o movimento e a vitalização da produção:

Uma máquina que não serve ao processo de trabalho é inútil. Além disso, deteriora-se sob a poderosa ação destruidora das forças naturais. O ferro enferruja, a madeira apodrece. O fio que não se emprega na produção de tecido ou malha, é algodão que se perde. O trabalho vivo tem de apoderar-se dessas coisas, de arrancá-las de sua inércia. De transformá-las de valores de uso possíveis em valores de uso reais e efetivos. O trabalho com sua *chama delas se apropria, como se fossem partes de seu organismo, e de acordo com a finalidade que o move lhes empresta vida* para cumprir suas funções [...] (Marx, 1985, v. 1, p. 207-208).

O trabalho vivo representa a atividade concreta e útil realizada por homens e mulheres, através de suas capacidades, para produzir objetos e bens com valores de uso. Foi o trabalho vivo que impulsionou um avanço significativo em nossa evolução, nos distinguindo dos demais animais. Netto e Braz (2006, p. 34) enfatizam que "foi através do trabalho que a humanidade se constituiu como tal".

Em resumo, a compreensão histórico-ontológica da categoria de trabalho nos remete aos estágios iniciais da interação do homem com a natureza, resultando em um processo que moldou a atividade humana e formou o ser humano como um ser social. "O

trabalho se revela, então, como um momento fundamental para a realização do ser social, sendo uma condição essencial para sua existência; portanto, é o ponto de partida para a humanização do ser social" (Antunes, 2005, p. 68).

No entanto, com a transformação da força de trabalho em mercadoria pelo modo de produção capitalista, o trabalhador se torna assalariado e seu trabalho é reduzido a um meio de subsistência, resultando em uma perda do sentido e da natureza do trabalho como uma condição emancipadora e vital para o desenvolvimento da sociabilidade humana.

2.2 Perdas do sentido e natureza do trabalho

Anteriormente, citamos Marx para destacar que o processo de trabalho humano-genérico visa produzir objetos com valores de uso para satisfazer necessidades humanas, representando a condição natural através da qual a espécie humana evoluiu, promovendo sua humanização. No entanto, com o advento do capitalismo e a mercantilização da força de trabalho, o processo de trabalho sofre novos determinismos que alteraram sua natureza intrínseca como atividade vital e estruturante do processo de objetivações humano-genéricas, tornando-se um meio de subsistência.

Nessa perspectiva, o trabalho deixa de ser uma atividade vital voltada para a produção de bens essenciais à vida e à reprodução, e passa a ser uma atividade voltada exclusivamente para a subsistência humana. As mudanças introduzidas pelo capital no processo de trabalho resultam em novas dimensões. Sob o domínio do capital, a produção passa a visar a mais-valia através da exploração do trabalho humano, transformando sua natureza realizadora em trabalho estranhado e abstrato. Em vez de produzir objetos com valores de uso concretos e necessários para a sobrevivência humana, os trabalhadores passam a produzir mercadorias destinadas à troca e ao lucro. Essa nova ordem metabólica do trabalho, imposta pelo capital, gera uma outra determinação do trabalho, que é o trabalho abstrato.

Nas palavras de Antunes (2005, p. 69):

Deixando de lado o caráter útil do trabalho, sua dimensão concreta, resta-lhe apenas o dispêndio de força humana produtiva, física ou intelectual, socialmente determinada. Aqui aparece a dimensão abstrata do trabalho, o trabalho abstrato, em que desaparecem as diferentes formas de trabalho concreto, que, segundo Marx, reduzem-se a uma única espécie de trabalho, o trabalho humano abstrato. Nesse último caso, trata-se de uma produção voltada para o mundo das mercadorias e da valorização do capital. O trabalho encontra-se envolto em relações capitalistas, que alteram em grande medida seu sentido histórico original.

Essa ordem sócio metabólica não se limita à esfera da produção, mas permeia toda

a sociedade capitalista, influenciando como as pessoas são, vivem e consomem. O trabalho abstrato desempenha um papel crucial nesse processo, pois, ao ser mercantilizado como produtor de mercadorias, estrutura a lógica dessas sociedades: gerar valor sobre todas as relações sociais presentes na vida social. Conseqüentemente, sob a sociabilidade do trabalho abstrato, tudo se torna uma mercadoria.

Nessas sociedades, a mercadoria adquire uma importância primordial, pois é por meio da sua venda que ocorre a acumulação de capital-dinheiro (Alves, 2007, p. 17). Sob esse aspecto, Marx nos elucida que:

Só com a troca, adquirem os produtos do trabalho, como valores, uma realidade socialmente homogênea, distinta da sua heterogeneidade de objetos úteis, perceptível ao sentido. Esta cisão do produto do trabalho em coisa útil e em valor só atua na prática, depois de ter a troca atingido tal expressão e importância que se produzem coisas úteis para serem permutadas, considerando-se o valor das coisas já por ocasião de serem produzidas (Marx, 1985, v. 1, p. 82).

Observemos que o trabalho que produz mercadorias, ou objetos com valores de troca, visa principalmente o lucro, alcançado apenas por meio da venda de seus produtos. Por isso, o trabalho abstrato desempenha um papel crucial nas sociedades capitalistas, sendo responsável pela reprodução e dominação desse modo de produção.

O trabalho abstrato assume a forma generalizada de trabalho, isto é, representa a atividade produtiva em si, sem considerar as diferentes formas de trabalho individual ou suas particularidades. Ele contrasta com o trabalho vivo, concreto e útil, representando uma evolução do sentido original do trabalho humano ao longo da história. Assim,

A igualdade completa de diferentes trabalhos só pode se assentar numa abstração que põe de lado a desigualdade existente entre eles e os reduz ao seu caráter comum de dispêndio de forma humana de trabalho, de trabalho humano abstrato (Marx, 1985, v. 1, p. 82).

Resumidamente, nas sociedades capitalistas, a ordem metabólica entre capital e trabalho, estabelecida por mudanças na propriedade dos meios de produção, na divisão hierárquica do trabalho e na transformação da força de trabalho em mercadoria, converte o trabalho útil e concreto em trabalho abstrato, e o trabalho vivo em trabalho estranhado.

É importante notar que embora a divisão social do trabalho e as condições de propriedade dos meios de produção não tenham surgido com o capitalismo, seu desenvolvimento não implicava necessariamente em um processo produtivo alienado como ocorre no capitalismo. Em épocas anteriores, vemos um processo inicial de divisão social do trabalho, como a divisão entre tribos pastoris e de caçadores. No entanto, essa divisão levou à

formação de classes e à privatização dos meios de produção, concentrando o controle nas mãos das classes dominantes.

Consequentemente, a produção e o consumo, originalmente comunitários, tornaram-se individuais, com a produção de mercadorias voltada para a troca em vez do consumo próprio. As mudanças continuam com a complexificação das trocas, a ascensão dos comerciantes, a introdução do dinheiro e a expansão dos mercados, retirando dos produtores o controle sobre a produção e a circulação de suas mercadorias em escala global. Segundo Marx (1984, p. 333):

Quanto mais uma atividade social, uma série de processos sociais, se torna poderosa demais para o controle consciente dos homens, lhes cresce por cima da cabeça, quanto mais ela aparece abandonada ao puro acaso, tanto mais se lhe impõem nesse caso as suas leis próprias, imanentes, como uma necessidade natural. Tais leis dominam também os acasos da produção de mercadorias e da troca de mercadorias; frente ao produtor e ao comerciante isolados, aparecem como forças estranhas, no começo até desconhecidas [...].

Essa característica, na qual os processos de produção complexos parecem seguir uma regularidade própria e independente do produtor e de seu processo produtivo, é sujeita a mudanças ao longo do desenvolvimento sócio-histórico da produção. Essas transformações alteram as relações naturais do processo de trabalho e a direção consciente que o guia.

Assim, podemos observar nas condições do processo produtivo o embasamento para o trabalho alienado ou estranhado presente no sistema capitalista de produção: a alienação do trabalhador em relação ao objeto de trabalho, aos meios de produção e ao próprio trabalho vivo. É importante ressaltar que as condições históricas mencionadas não significam que o trabalho estranhado existia nas sociedades pré-capitalistas. Na verdade, o estranhamento do trabalho estava ligado ao metabolismo social primitivo, relacionado às estruturas de poder político. Esse estranhamento surge em uma sociedade gentílica, na qual a produção e o consumo eram comunitários, mas que, devido às condições econômicas, se dividiu em classes distintas, ampliando as disparidades sociais.

Portanto, as sociedades pré-capitalistas não experimentavam o mesmo tipo de trabalho estranhado presente no capitalismo. A exceção seria os escravos na Antiguidade, que realizavam um trabalho estranhado; eles não eram livres e não integravam plenamente a sociedade, sendo considerados mercadorias.

Quanto às relações de servidão na Idade Média, estas eram baseadas no servo pertencendo à terra, embora não sendo seu proprietário. Apesar de sua condição de subalternidade, o servo detinha conhecimento e meios para realizar seu trabalho, entregando parte de sua produção ao proprietário como tributo. No entanto, não experimentava um

trabalho estranhado.

Já no capitalismo, os trabalhadores, expropriados de seus meios de produção, são reconhecidos como homens livres para vender sua força de trabalho. No sistema capitalista, o trabalhador assalariado é o indivíduo livre, desprovido de meios de produção e controle sobre o processo de trabalho, sendo obrigado a vender sua força de trabalho para sobreviver.

Sob o capital, o trabalhador assalariado se torna alienado, transformando sua força de trabalho em mercadoria. Esse trabalho alienado inverte a condição do trabalho humano-genérico, levando à desrealização do homem, uma vez que os objetos produzidos não lhe pertencem. Assim, ocorre a perda do objeto pelo trabalhador, pois o produto se torna independente do produtor.

O resultado do processo de trabalho, o produto, aparece junto ao trabalhador como um ser estranho e alheio ao produtor. Tem-se, então, que essa realização efetiva do trabalho aparece como desefetivação do trabalhador. Esse processo de alienação do trabalho (que Marx também denomina estranhamento) não se efetiva apenas no resultado – a perda do objeto – mas abrange também o próprio ato de produção, que é o efeito da atividade produtiva já alienada (Antunes, 2005, p. 70).

O produto e o processo de trabalho tornam-se estranhos ao trabalhador, que já não os domina nem os reconhece mais. Pois, como diz Marx (1984, p. 152):

[...] a alienação não se mostra apenas no resultado, mas no *ato da produção*, dentro da *atividade produtiva* mesma. Como o trabalhador poderia se defrontar alheio ao produto da sua atividade se no ato mesmo da produção ele não se alienasse de si mesmo? Pois o produto é só o resumo da atividade da produção.

O surgimento do trabalho alienado ou estranhado no capitalismo está associado à divisão hierárquica do trabalho e à propriedade privada dos meios de produção, transformando profundamente a natureza do trabalho humano. A divisão hierárquica do trabalho evidencia a alienação em relação à própria atividade laboral, enquanto a propriedade privada representa o resultado desse trabalho alienado, sendo ao mesmo tempo o meio pelo qual ele se manifesta.

O processo de alienação surge com a nova ordem produtiva estabelecida pelo capital. Inicialmente, o produto deixa de ser exclusivamente criado por um único trabalhador, passando a ser resultado da cooperação entre várias pessoas (na fase da cooperação simples e manufatureira). Em seguida, com o avanço do capitalismo (na fase da introdução das máquinas), o produto é predominantemente produzido pelo trabalho já realizado anteriormente (trabalho morto).

Em segundo lugar, tanto o produto quanto o próprio processo de trabalho escapam ao controle do trabalhador. Ele não mais emprega seus conhecimentos, habilidades e sentidos

para coordenar a produção passo a passo; ao contrário, sua participação é reduzida a uma única e isolada ação. Aqui, o trabalhador não exerce plenamente sua influência sobre a atividade produtiva, não empregando suas habilidades, técnicas ou conhecimentos, nem infundindo seus sentimentos, talentos e peculiaridades no produto final. Como não o criou, o trabalhador não o reconhece; o objeto produzido, como Marx (1984) observou, torna-se "alienado", transformando-se em algo estranho ao trabalhador.

Terceiro, as mercadorias resultantes desse novo arranjo produtivo estão fetichizadas, ou seja, as relações sociais capitalistas, baseadas na exploração da força de trabalho para extrair mais-valia, estão encobertas pelas próprias mercadorias e seus valores de troca. Conforme observado por Alves (2007), o fetichismo da mercadoria é a ocultação da verdadeira natureza da mercadoria, escondendo-a como produto do trabalho social.

Segundo Marx (1985, v. 1, p. 81):

A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total, ao refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos do seu próprio trabalho [...]. Uma relação social definida, estabelecida entre homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas.

Resumidamente, no processo produtivo capitalista, quando o trabalhador produz objetos mercadorias, estes se tornam entidades estranhas a ele, alienando-o. O produto gerado assume controle sobre o processo de produção, desumanizando o trabalhador e o mantendo preso à ordem do capital, oculta pela ilusão do fetichismo da mercadoria.

No contexto das sociedades capitalistas, o fetiche se expande para todas as esferas sociais, tornando-as sociedades fetichizadas. Esse fetiche não só inverte as relações naturais de produção, mas também encobre sua origem histórica e suas possíveis transformações. O capital, para atingir esse objetivo, utiliza diversas estratégias complexas, visando a apropriação da mais-valia e a ocultação da exploração sobre o trabalho vivo.

Durante seu desenvolvimento histórico, o capital reestrutura suas bases de produção, implementando modelos de organização e gestão do trabalho. Esses modelos seguem padrões e técnicas baseadas em avanços tecnológicos, informacionais e científicos, resultando em mudanças significativas nas condições de trabalho e levando à precarização extrema da classe trabalhadora.

2.3 A organização do trabalho no capitalismo

À medida que as relações comerciais se expandiam e se universalizavam, a organização da produção capitalista tornava-se cada vez mais complexa. O mercado, que já existia anteriormente, assumia um papel predominante no sistema capitalista, impulsionando o movimento do capital e gerando mais-valia, que é fundamental para a reprodução do sistema. Nesse contexto, o trabalho passava a se concentrar na produção de mercadorias com o objetivo de gerar mais-valia, levando a mudanças significativas no desenvolvimento das forças produtivas, visando reduzir os custos dos produtos pela diminuição do valor da força de trabalho.

Com o objetivo de alcançar esse propósito, torna-se fundamental a organização do trabalho, levando o capital a desenvolver diversas formas históricas de organização laboral, como esclarece Marx (1985, v. 1, p. 384):

Se o modo de produção capitalista se apresenta como necessidade histórica de transformar o processo de trabalho num processo social, essa forma social do processo de trabalho se revela um método empregado pelo capital para ampliar a força produtiva do trabalho e daí tirar mais lucro.

A primeira forma histórica do processo de trabalho capitalista é a cooperação simples e a divisão manufatureira do trabalho. Com isso, o trabalho se fragmenta e a mercadoria deixa de ser produzida individualmente por um artífice independente para se tornar o produto social de um conjunto de artífices, cada um realizando continuamente uma tarefa parcial (Marx, 1985, v. 1). A manufatura transformou a maneira como o trabalhador executa suas atividades produtivas, restringindo o trabalho a uma especialização que limita o pleno desenvolvimento das capacidades humanas. Isso resultou em adaptações nos instrumentos de trabalho para atender às ações parcelares realizadas pelo trabalhador na manufatura, diferenciando e diversificando as ferramentas anteriormente utilizadas no trabalho artesanal.

O período manufatureiro simplifica, aperfeiçoa e diversifica as ferramentas, adaptando-as às funções exclusivas especiais do trabalhador parcial. Com isso, cria uma das condições materiais para a existência da maquinaria, que consiste numa combinação de instrumentos simples (Marx, 1985, v. 1, p. 392).

Os primeiros avanços científicos e técnicos para o desenvolvimento da indústria surgiram dos instrumentos e ferramentas, juntamente com os estudos e ajustes realizados durante o período da manufatura. Com a introdução das máquinas e, posteriormente, do sistema de máquinas, ocorreu uma nova revolução no modo de produção, agora centrada nos

instrumentos de trabalho. Basicamente, a tarefa parcelar realizada pelo trabalhador na manufatura, por meio de ações limitadas e sequenciais, passou a ser executada pela máquina, composta por várias ferramentas, e posteriormente pelo sistema de máquinas, formado por um conjunto de máquinas independentes.

Nessa fase, o trabalhador se torna parte da máquina, desempenhando sua função dentro do funcionamento do conjunto, como se fosse uma das ferramentas que compõem o mecanismo operacional. Na manufatura, o trabalhador também participava do processo produtivo, porém, nesse modo de produção, a organização do trabalho levava em consideração as condições subjetivas dos trabalhadores, suas habilidades e a proporção de tarefas entre os grupos. No entanto, no sistema de máquinas, a divisão do trabalho não é mais organizada com base nesse princípio, pois as etapas da produção são determinadas pelo sistema coordenado das máquinas interdependentes (Marx, 1985, v. 1).

Em seguida, o avanço das indústrias em conjunto com o progresso tecnológico continua sua ascensão, resultando no surgimento de novos setores industriais e na reconfiguração das relações de produção. A grande indústria não apenas impulsiona o desenvolvimento econômico, mas também transforma as relações sociais de produção em outros setores, como serviços, comunicações e transporte. Por exemplo, vemos a substituição de navios a vela por navios a vapor, a construção de ferrovias e a implementação de telégrafos.

Nas primeiras décadas do século XIX, a produção mecanizada estabelece uma base técnica sólida e gradualmente adquire a capacidade de fabricar máquinas-ferramenta a partir de suas próprias máquinas. Esse processo em expansão exigiu dos capitalistas uma reorganização do trabalho nessas indústrias, com a implementação de estratégias destinadas a aumentar a produtividade dos trabalhadores, combinadas com o uso de novas técnicas de produção proporcionadas pelo avanço tecnológico das máquinas.

Para o capital, a introdução de tecnologia e novos procedimentos na produção fabril marcou o início de um período de expansão e consolidação hegemônica. No entanto, para o trabalhador assalariado, essa transformação representou uma revolução em seu modo de produção. Sob o domínio do capital, seu trabalho se tornou parte do processo de produção do capital, submetendo-se aos protocolos gerenciais que resultam em um trabalho estranhado. Ao operar máquinas, o trabalhador se incorpora a elas como se fosse uma ferramenta, perdendo sua centralidade no processo produtivo e enfrentando condições de trabalho desumanas e degradantes.

A ampla adoção de estratégias para aumentar a escala de produção, padronizar a qualidade dos produtos e reduzir os custos consolidou e agravou ainda mais o controle sobre o

trabalho humano nas produções (Pinto, 2007). Nesse contexto, a organização do trabalho adotou os princípios técnicos e metodológicos desenvolvidos por pesquisadores como Taylor e Ford, os quais eliminaram em grande medida a participação dos trabalhadores no controle do processo de produção.

As inovações tayloristas e fordistas desencadearam "um longo processo de mutações sócio-organizacionais e tecnológicas que alteraram a morfologia da produção de mercadorias em vários setores da indústria e dos serviços" (Alves, 2007, p. 161). O sistema de Frederick Winslow Taylor (1856-1915), desenvolvido no final do século XIX e início do século XX, buscava garantir qualidade aos produtos ao mesmo tempo em que minimizava o tempo necessário para sua produção. Para isso, Taylor fragmentou e subdividiu as tarefas em etapas extremamente limitadas, de modo que cada trabalhador executasse uma única ação simples, como apertar, girar, levantar, entre outras.

Taylor acreditava que ao dividir mais profundamente as tarefas, tanto na esfera da produção quanto na administrativa, seria possível aumentar a produtividade em menos tempo e garantir o sucesso da realização dessas tarefas pelos trabalhadores. Seu sistema não exigia a contratação de trabalhadores altamente qualificados, capazes de dominar conhecimentos profundos e habilidades específicas sobre o produto e o processo produtivo. A ênfase estava no controle do tempo, ritmo e intensidade do trabalho, visando alcançar alta produtividade e qualidade na produção, ao mesmo tempo em que garantia a extração da mais-valia dos trabalhadores pelo trabalho realizado nessas condições.

As inovações propostas por Taylor também se aplicavam aos setores administrativos das empresas, onde as chefias se tornaram numerosas e suas funções específicas e reduzidas. O processo taylorista de racionalização do trabalho capitalista foi um dos principais sistemas que influenciaram a produção no século passado, impactando diversos setores da economia em várias partes do mundo (Alves, 2007).

No sistema desenvolvido por Henry Ford no século XX, além da introdução da linha de produção em série, a grande novidade foi a implementação de uma estrutura mecânica, a conhecida esteira rolante, que movimentava a matéria-prima pelo interior da fábrica, passando por sucessivas etapas de transformação até sua conclusão. Com essa inovação, o operário ficava fixo em seu posto de trabalho e a cadeia produtiva se tornava ainda mais ágil, já que o trabalhador não precisava mais perder tempo se locomovendo pela fábrica para buscar o produto que iria manipular. Em vez disso, o produto chegava até ele por meio de um sistema de rolagem que percorria toda a fábrica. No entanto, ao longo da história do processo produtivo capitalista, esse modelo entrou em crise e foi substituído por outro,

como veremos a seguir.

2.4 A crise do capitalismo e a implantação do toyotismo

O período que se seguiu à Segunda Guerra Mundial até os anos setenta foi caracterizado por uma notável expansão econômica, especialmente nos países ocidentais. Durante esse período, os modelos tayloristas-fordistas de organização produtiva se difundiram amplamente, ao mesmo tempo em que os trabalhadores intensificavam sua luta pela conquista de direitos sociais no ambiente de trabalho.

Concomitantemente, emergiu um Estado político proeminente, o Estado de Bem-Estar Social, que, devido ao rápido crescimento do capital, assegurou à população a manutenção das políticas sociais conquistadas pela classe trabalhadora. Nessa época, os Estados-Nação exerciam uma considerável soberania política, regulando e intervindo no sistema econômico nacional e em suas relações com o capital internacional.

A partir de 1970, com a decadência e crise estrutural do sistema capitalista, profundas transformações ocorreram, impulsionando o capital a reorganizar suas bases econômicas para retomar o processo de acumulação. Souza (2010) descreve as mudanças desse período como a materialização da crise de um modelo de desenvolvimento baseado no taylorismo/fordismo e no Estado de Bem-estar Social. O esgotamento desse modelo, aliado ao avanço tecnológico e político, obrigou o capital a recompor suas bases de acumulação e adotar novas modalidades de produção e mediação do conflito capital/trabalho. A crise estrutural do capitalismo na década de 1970 desencadeou esse movimento de reorganização, permitindo ao capital transformar não apenas seu regime de acumulação, mas também suas relações sociais e políticas.

No âmbito econômico, nos países de capitalismo central, observamos um processo de reestruturação produtiva marcado pela adoção do toyotismo como novo modelo de organização do trabalho e da produção, e pela introdução da acumulação flexível como novo regime de acumulação de capital. Com a acumulação flexível, há uma flexibilização generalizada, abrangendo o mercado de trabalho, as relações trabalhistas, os mercados de consumo e as barreiras comerciais. Isso coincide com uma intensificação do processo de internacionalização e mundialização da economia, impulsionado pela expansão das empresas transnacionais. Essas transformações econômicas também têm impacto na estrutura de poder e na soberania política dos Estados-Nação, que antes predominava durante o período do taylorismo-fordismo. Agora, as grandes corporações exercem considerável influência sobre os

governos locais, neutralizando resistências e expandindo seus mercados além das fronteiras nacionais.

Com a economia globalizada, o Estado-Nação cede espaço para uma nova forma política de atuação: o Estado neoliberal, que legitima a supremacia do domínio econômico sobre os aspectos sociais e promove a perda dos direitos sociais e trabalhistas conquistados anteriormente. Esse cenário resulta na crescente precarização dos empregos e salários, além de uma crise de representatividade da classe trabalhadora, refletida no aumento do desemprego estrutural e na proliferação de empregos temporários, informais, terceirizados e de meio período.

Sob o domínio do capitalismo financeirizado e globalizado, a classe trabalhadora enfrentou um duro golpe, com a intensificação da precarização das condições de trabalho, a flexibilização dos direitos trabalhistas e sociais, e a ameaça do crescente desemprego estrutural. Além disso, a implementação do modelo toyotista de organização do trabalho trouxe uma nova forma de exploração e controle sobre os trabalhadores. O toyotismo surgiu como resposta à crise iniciada nos anos 1970, quando o crescimento econômico diminuiu, gerando instabilidade no mercado e pressionando as empresas a competir em nível global. Isso resultou em déficits comerciais, recessões, queda na produtividade e aumento do desemprego, o que por sua vez pressionou os salários para baixo.

Com o surgimento desse novo contexto, o modelo taylorista-fordista, baseado na produção em massa e padronizada, tornou-se obsoleto. A nova ordem, marcada pela concorrência, exigia uma produção personalizada e de maior qualidade, desde a matéria-prima até a entrega rápida aos consumidores. Nas empresas, os operários estavam desmotivados devido à baixa produtividade causada pela crise econômica e ao modelo taylorista-fordista, que aumentava a intensidade do trabalho, elevando a exploração a níveis insustentáveis para os trabalhadores. Isso levou a resistências por parte deles.

Na verdade, toda a insatisfação do operariado devia-se ao fato de não conseguir adaptar-se às constantes alterações de cadência do trabalho, dentro de uma rígida disciplina, que também já dava sinais de esgotamento. Daí as altas taxas de absenteísmo, de *turnover* (rotatividade), e o crescimento de refugos, que põem à mostra as limitações do fordismo (Heloani, 2003, p. 83).

Para contrapor a reação dos trabalhadores, foram realizados estudos visando neutralizar seus sentimentos e manter o controle sobre o processo produtivo e a taxa de mais-valia. Surgiram diversas propostas de organização do trabalho, destacando-se o toyotismo, desenvolvido por Taiichi Ohno da Toyota. Esse sistema modificou a organização do trabalho de forma flexível e manipulou sutilmente a subjetividade dos trabalhadores, apresentando-se

como um sistema de controle mais cruel sob o capital até então empregado. Sua filosofia visa apelar à subjetividade dos trabalhadores para aumentar a produtividade e manter a dominação da força de trabalho pelo capital, embora cada modelo de organização do trabalho adote estratégias diferentes para alcançar esse objetivo.

Entre os modelos apresentados, Taylor, por exemplo, propunha controlar a subjetividade do trabalhador promovendo a ideia de cooperação entre o capital e o trabalho. Ele argumentava que essa interação traria benefícios para ambos, mas ignorava em seus discursos que a acumulação de capital só é possível com a exploração do trabalhador. Taylor também não considerava que o ritmo dos movimentos corporais do trabalhador durante a atividade produtiva é imposto pelo capital na linha de produção, resultando em sua degradação física e intelectual.

Conforme expõe Heloani (2003, p. 30-31): <Explicitamente, Taylor nos induz a pensar que capital e trabalho se fortalecem com a prosperidade e a cooperação. Implicitamente, inicia o processo de modelização do corpo com a construção dessa arquitetura de determinada visão sobre o trabalho=.

No fordismo, coerção e persuasão são combinadas. A ideia de cooperação do taylorismo se transforma em uma parceria para Ford. Assim, empregadores e empregados deveriam ter uma relação de sócios, pois os trabalhadores seriam os mais interessados em aumentar a intensidade de seu trabalho, uma vez que seus salários seriam proporcionais à sua produtividade. Além disso, sob o fordismo, os salários poderiam ser ainda melhores se os trabalhadores em suas fábricas adotassem um estilo de vida regrado e disciplinado (sem alcoolismo e relacionamentos extraconjugais, por exemplo) de acordo com o padrão de comportamento desejado pelo sistema fordista, tanto dentro quanto fora da fábrica. <Assim, produziam-se carros confiáveis em larga escala, mas também obtinha-se a garantia do fornecimento contínuo de trabalhadores disciplinados e dependentes financeira e emocionalmente da organização= (Heloani, 2003, p. 53).

No Toyotismo, a conformação e regulação da subjetividade dos trabalhadores ocorrem por meio de formas sutis de dominação, usando mecanismos de poder que promovem a identificação do trabalhador com os valores da empresa, os quais devem guiar suas atitudes dentro dela. Para isso, as empresas empregam o que Heloani (2003) chama de <princípios culturais=, que envolvem principalmente programas motivacionais. Estes programas frequentemente solicitam a participação dos trabalhadores na gestão da empresa, delegando responsabilidades para que possam, em equipe, propor soluções para os problemas emergentes, criando a ilusão de que estão participando ativamente dos processos decisórios da

empresa.

Na realidade, essas metodologias, conhecidas como gestão participativa, criam uma ilusão de participação ao apelar para a subjetividade dos trabalhadores, mobilizando-os para a produção, reduzindo os custos das operações e neutralizando a resistência operária tanto coletiva quanto individualmente (Heloani, 2003).

No toyotismo, além da exploração física dos trabalhadores, é preciso intensificar a expropriação de sua dimensão psicológica e espiritual, dada a nova racionalização do processo produtivo em meio à crise do capitalismo. Para superar o modelo taylorista-fordista, tornou-se necessário implementar medidas que cooptassem os trabalhadores desestimulados e descontentes. O apelo à subjetividade, visando impulsionar o desenvolvimento do capital, agravou a precarização do trabalho para níveis sem precedentes (Heloani, 2003).

Do ponto de vista da produtividade, o toyotismo introduz várias inovações, como a automação, que visa garantir o controle de qualidade na linha de produção. Máquinas monitoram e interrompem o processo imediatamente em caso de defeitos, evitando a produção de itens defeituosos. Esse sistema permite também a redução de postos de trabalho especializados, incorporando diversas tarefas a um único trabalhador polivalente, em contraste com o taylorismo-fordismo, que enfatizava tarefas específicas.

Outro protocolo organizacional é o kanban, que otimiza o processo produtivo. Esse sistema controla as encomendas dos produtos através de dispositivos mecânicos que transportam caixas pela fábrica, indicando a quantidade necessária para cada etapa da produção. Assim, a produção segue o regime "jus-in-time", fabricando sob encomenda, evitando estoques e garantindo personalização e qualidade.

Para se adaptar ao novo formato de trabalho, foi necessário reconfigurar o espaço fabril, surgindo as células, grupos de trabalhadores responsáveis por uma etapa completa do processo produtivo, em contraste com o modelo anterior de tarefas individualizadas. Nas células, todos os trabalhadores desempenham todas as funções pertinentes àquela etapa, pois os postos de trabalho são flexíveis, embora haja um líder no grupo.

Os grupos organizados ao redor das máquinas formam uma disposição mais fluida, eliminando o arranjo linear anterior, o que permite uma melhor visualização e controle do processo por parte de todos os trabalhadores. Essa flexibilidade nos procedimentos possibilita um estudo preciso do desempenho dos trabalhadores, incluindo o controle do tempo de produção, que pode ser variado conforme a demanda.

A concepção do trabalhador multifuncional aumenta significativamente a carga de trabalho diária, já que ele é responsável por várias etapas do processo produtivo, acumulando

múltiplos postos de trabalho e operando com metas estipuladas. O não cumprimento dessas metas pode comprometer toda a linha de produção, uma vez que cada célula depende da outra para concluir sua etapa, facilitando a identificação dos trabalhadores que não atingem as metas, muitas vezes por meio da publicação de rankings de produtividade.

Isso pode levar a variações nas jornadas de trabalho, com a utilização de horas extras quando necessário, já que o número de funcionários é fixo. Além disso, quando um trabalhador ou célula trava o processo produtivo, os demais também são afetados, ameaçando o grupo como um todo. Nesse contexto, os próprios colegas podem se sentir coagidos a pressionar quem prejudicou o processo, em nome da empresa.

A introdução do trabalhador multifuncional aumenta consideravelmente a carga de trabalho diária, pois ele precisa lidar com várias etapas do processo produtivo e cumprir metas estipuladas. O não cumprimento dessas metas pode prejudicar toda a linha de produção, já que cada célula depende da outra para concluir sua parte, facilitando a identificação dos trabalhadores que não alcançam os objetivos, muitas vezes por meio da publicação de rankings de produtividade.

Isso pode resultar em variações nas jornadas de trabalho, com a necessidade de horas extras quando necessário, dado o número fixo de funcionários. Além disso, quando um trabalhador ou célula enfrenta problemas na produção, isso afeta todos os outros, ameaçando o desempenho do grupo como um todo. Nesse cenário, os próprios colegas podem se sentir pressionados a tomar medidas contra quem prejudicou o processo, em prol da empresa.

2.5 A precarização do mundo do trabalho docente

Segundo Loyola (2009) o trabalho não é uma simples tarefa, ocupação ou meio de subsistência, ele é visto como atividade essencial nas relações sociais do homem com a natureza e com os outros homens. Portanto, é graças ao trabalho, do qual o homem garantiu sua sobrevivência que a humanidade pode produzir e reproduzir-se.

No capitalismo, os trabalhadores não são proprietários dos meios de produção, portanto, eles empregam-se a serviço de um capitalista e são obrigados a vender a sua força de trabalho, há a agregação do valor à sua força de trabalho. No processo de produção ocorre o consumo da matéria prima e da força de trabalho, portanto, ele também é uma mercadoria colocada à venda no mercado (Loyola, 2009).

Neste modo de produção capitalista, onde o trabalhador se transforma em mercadoria, ocorre o processo de alienação do trabalhador. As condições surgidas através da

divisão do trabalho e da propriedade privada pressupõem um processo de exploração do trabalhador, onde o produto do seu trabalho pertence ao empregador, antes mesmo de sua realização. Neste processo ocorre a perda da capacidade de humanização através do trabalho porque ele já se configura como uma atividade externa à necessidade de produção da sua existência (Pires,1997).

Na obra *Sobre o Suicídio*, Marx (2006) trata como as relações sociais, tanto no âmbito privado quanto no âmbito público, ficam afetadas e afetam a saúde física e mental das pessoas a partir de contextos de pressão e injustiças reproduzidos pelo sistema produtivo do capital, ao ponto extremo delas sucumbirem à tristeza tirando a própria vida. A obra representa ainda uma crítica social inspirada na compreensão de que as relações sociais que se dão na esfera privada também são uma manifestação da ordem política. Para escrever essa obra, Marx baseou-se no trabalho investigativo de Peuchet, um escritor de renome, afeito à escrita de discursos de parlamentares da Câmara e obras reconhecidamente de valor literário, que atuou como arquivista da Prefeitura de Polícia de Paris e pôde reunir suas memórias, notadamente sobre o fenômeno do suicídio que lhe chamara a atenção. Entre suas várias obras, a maior parte sobre economia, Peuchet escreveu *Geografia do Comércio e Estatística da França* (1807), esta última a sua obra mais conhecida que fazia críticas às contradições e contrassensos da vida moderna.

A crítica francesa da sociedade tem, em parte, pelo menos a grande vantagem de ter apontado as contradições e os contrassensos da vida moderna, não apenas nas relações entre classes específicas, mas também em todos os círculos e configurações da hodierna convivência e, sobretudo, por suas descrições dotadas de um calor vital imediato, de uma visão rica, de uma acuidade mundana e de uma ousada originalidade, que se procurariam em vão em outras nações (Marx, 2006, p.21).

O fenômeno do suicídio representa para Marx (2006), assim como para Peuchet, <um sintoma de uma sociedade doente, que necessita de uma transformação radical= (p.16).

Em alguns trechos sobre o <suicídio=, extraídos das <mémoires tirés des archives de la police etc. par Jacques Peuchet=, darei um exemplo dessa crítica francesa, que ao mesmo tempo pode nos mostrar até que ponto a pretensão dos cidadãos filantropos está fundamentada na ideia de que se trata apenas de dar aos proletários um pouco de pão e de educação, como se somente os trabalhadores definhassem sob as atuais condições sociais, ao passo que, para o restante da sociedade, o mundo tal como existe fosse o melhor dos mundos (Marx, 2006, p. 21-22).

Em sua obra sobre o suicídio, Marx (2006) faz uma crítica social ao modelo de sociedade burguesa que subsiste a partir de uma forma de vida <antinatural= baseada na lógica do modelo capitalista de produção. Nesse contexto, a principal questão social discutida em relação ao suicídio é a opressão das mulheres nas sociedades modernas. Contudo, o autor

adentra na esfera da vida privada, das angústias da existência mediada pela propriedade, bem como pelas relações de classe para antecipar temas como: o direito ao aborto, o feminismo e a opressão familiar na sociedade capitalista. Outra marca importante dessa obra de Marx é a constatação de que não apenas os trabalhadores estão submetidos às condições degradantes e contradições do sistema de produção capitalista, mas também todos os indivíduos, os não-trabalhadores.

O número anual dos suicídios, aquele que entre nós é tido como uma média normal e periódica, deve ser considerado um sintoma da organização deficiente (um vício constitutivo) de nossa sociedade; pois, na época da paralisação e das crises da indústria, em temporadas de encarecimento dos meios de vida e de invernos rigorosos, esse sintoma é sempre mais evidente e assume um caráter epidêmico. A prostituição e o latrocínio aumentam, então, na mesma proporção. Embora a miséria seja a maior causa do suicídio, encontramos-lo em todas as classes, tanto entre os ricos ociosos como entre os artistas e os políticos. A diversidade das suas causas parece escapar à censura uniforme e insensível dos moralistas (Marx, 2006, p. 23- 24).

O fenômeno do suicídio foi pontuado por Marx, conforme vimos no trecho anterior, como sendo uma manifestação sintomática de uma organização deficiente de nossa sociedade que alcança, de forma indistinta, tanto pessoas abastadas quanto pessoas empobrecidas, de todas as classes sociais. Ao verificar essa constatação, o autor também busca delinear possíveis causas determinantes desse fenômeno a partir da realidade exposta de que as relações sociais da vida privada estão permeadas pelas relações sociais capitalistas burguesas e, portanto, são nocivas como um todo aos operários e também aos não-operários. Em outras palavras, o fenômeno do suicídio escancara a face opressora do sistema que ameaça inclusive a vida do próprio indivíduo.

As doenças debilitantes, contra as quais a atual ciência é inócua e insuficiente, as falsas amizades, os amores traídos, os acessos de desânimo, os sofrimentos familiares, as rivalidades sufocantes, o desgosto de uma vida monótona, um entusiasmo frustrado e reprimido são muito seguramente razões de suicídio para pessoas de um meio social mais abastado, e até o próprio amor à vida, essa força enérgica que impulsiona a personalidade, é frequentemente capaz de levar uma pessoa a livrar-se de uma existência detestável (Marx, 2006, p.24).

Ao focalizarmos em aspectos da vida privada que afetam e podem levar o indivíduo à um profundo sofrimento buscamos na realidade desvelar e compreender as relações sociais, sobretudo no contexto do mundo do trabalho, que permeiam esse fenômeno. De forma ainda bastante preliminar inferimos que uma forma de vida <antinatural= baseada na lógica do modelo capitalista de produção impõe ao ser humano atitudes e comportamentos que o afastam da sua essência. Nesse contexto, interessa-nos estudar as manifestações de angústia da existência humana mediadas pela propriedade privada.

Antes de tudo, é um absurdo considerar antinatural um comportamento que se consuma com tanta frequência; o suicídio não é, de modo algum, antinatural, pois diariamente somos suas testemunhas. O que é contra a natureza não acontece. Ao contrário, está na natureza de nossa sociedade gerar muitos suicídios, ao passo que os tártaros não se suicidam. As sociedades não geram todas, portanto, os mesmos produtos; é o que precisamos ter em mente para trabalharmos na reforma de nossa sociedade e permitir-lhe que se eleve a um patamar mais alto do destino do gênero humano (Marx, 2006, p. 25).

O fenômeno do suicídio demonstra em sua própria forma de manifestação que não se trata de um acontecimento imprevisível e casual, mas ao contrário do que se possa supor o senso comum, trata-se de um acontecimento previsível e determinado dentro de uma lógica de tensionamentos das relações sociais tanto privadas quanto públicas.

A exaltação do indivíduo que consegue controlar a dor ao invés de sucumbir ao suicídio; a ineficiência do Estado de consolidar os direitos e garantias mínimas de sobrevivência, sobretudo da população mais vulnerável; e por fim, a criminalização dos fenômenos indesejáveis como prática de responsabilização dos próprios sujeitos em detrimento do sistema desigual que os vitimou são alguns dos fatores que permeiam o fenômeno do suicídio.

De forma indireta há uma desvalorização proposital dos indivíduos que se mostram fracos por não terem suportado a dor supostamente da própria existência para não ter que debater as causas objetivas e injustas que o próprio sistema nos impõe.

O Homem parece um mistério para o Homem; sabe-se apenas censurá-lo, mas não se o conhece. Quando se veem a forma leviana com que as instituições, sob cujo domínio a Europa vive, dispõem do sangue e da vida dos povos, a forma como distribuem a justiça civilizada com um rico material de prisões, de castigos e de instrumentos de suplício para a sanção de seus desígnios incertos; quando se vê a quantidade incrível de classes que, por todos os lados, são abandonadas na miséria, e os párias sociais, que são golpeados com um desprezo brutal e preventivo, talvez para dispensar-se do incômodo de ter que arrancá-los de sua sujeira; quando se vê tudo isso, então não se entende com que direito se poderia exigir do indivíduo que ele preserve em si mesmo uma existência que é espezinhada por nossos hábitos mais corriqueiros, nossos preconceitos, nossas leis e nossos costumes em geral (Marx, 2006, p. 26-27).

Depreende-se da análise da obra de Marx (2006) sobre o suicídio que <o homem parece um mistério para o homem; sabe-se apenas censurá-lo, mas não se o conhece=>, ou seja, que pouco as instituições se interessam em de fato conhecer a essência humana, suas motivações e priorizá-lo como patrimônio da humanidade que é.

A crítica à elite que controla os meios de produção e aplica sanções das mais diversas e brutais com o intuito de preservar a propriedade privada, demonstra a inversão de valores e prioridades que produzem resultados como o suicídio, que assim como o aparelho

ideológico estatal, serve somente aos interesses da classe dominante e em nada se ocupa de distribuir justiça e dignidade ao povo, pois não têm interesse de compreender as questões que estão por trás de tudo que ameaça suas vidas. Ao contrário, ocupa-se de ferramentas e aparatos que seleciona e classifica o povo em função dos interesses burgueses e a preservação do *status quo*² daqueles que detém o poder de valorar a vida de quem vale mais e de quem vale menos no substrato social.

Que tipo de sociedade é esta, em que se encontra a mais profunda solidão no seio de tantos milhões; em que se pode ser tomado por um desejo implacável de matar a si mesmo, sem que ninguém possa prevê-lo? Tal sociedade não é uma sociedade; ela é, como diz Rousseau, uma selva, habitada por feras selvagens. Nos cargos que ocupei na administração da polícia, os casos de suicídio entravam no âmbito de minhas atribuições; eu queria saber se entre suas causas determinantes não poderiam ser encontradas algumas cujo desfecho se poderia prevenir. Havia realizado um trabalho muito abrangente sobre esse assunto. *Descobri que, sem uma reforma total da ordem social de nosso tempo, todas as tentativas de mudança seriam inúteis* (Marx, 2006, p. 28 grifo nosso).

O debate sobre os agravos à saúde produzidos pelo trabalho acentua dois momentos da história do mundo do trabalho no século XX: o fordismo, incorporado por Henry Ford, a partir de 1913, que deu início à produção em série, no caminho deixado por Taylor para o aprimoramento da administração científica; e o taylorismo, a partir de 1945, uma forma de reestruturação produtiva, que se propagandou drasticamente e acarretou relevantes transformações na organização do trabalho e no perfil dos trabalhadores. O taylorismo é um modelo de produção e gestão baseado em um sistema de inovações técnicas e organizacionais com o propósito de elevar a produção, o consumo de massa e a consequente acumulação do capital. Assenta-se no distanciamento entre a concepção e a execução, no trabalho simplificado e fragmentário, em círculos operatórios curtos, com pouca formação e treinamento do trabalhador (Antunes, 2001).

De acordo com Marx (1985, v. 1), o trabalho é marcado por certas características fundamentais que distinguem o ser humano dos animais. Embora ambos tenham a habilidade de interagir com a natureza para satisfazer suas necessidades básicas e imediatas, somente o ser humano é capaz de manifestar sua atividade produtiva de maneira consciente. Essa

² Na presente investigação sobre a precarização do trabalho docente que se manifesta através do adoecimento desses trabalhadores, buscamos não só compreender as relações que estão imbricadas nesse fenômeno como também questionar o *status quo* dos interesses da classe dominante que têm garantido a reprodução das condições de precariedade. Em outras palavras, buscamos desvelar e desafiar as normas estabelecidas, os padrões aceitos e as práticas convencionais até então adotadas. Como parte imprescindível à superação dos paradigmas na luta de classes é preciso analisar o estado atual das coisas, identificar possíveis conexões a partir do fenômeno/problema de investigação, limitações ou oportunidades de melhoria e propor soluções inovadoras. Por analogia, tomamos a obra de Marx sobre o suicídio que investiga as determinações da sociedade capitalista sobre a produção desse fenômeno para assim comparar com a produção do adoecimento docente a partir da precarização e do sobretrabalho.

capacidade de externalização da atividade produtiva revela o processo pelo qual o ser humano constrói sua própria identidade social, assim como remodela continuamente tanto a si mesmo quanto o mundo ao seu redor, em um processo histórico incessante de transformações.

Nessa ótica, a categoria do trabalho desempenha um papel central na compreensão das dinâmicas sociais e na busca pela superação das estruturas presentes dentro da sociabilidade do sistema capitalista de produção. Reconhecendo essa intrincada teia, Marx concentrou seus esforços no estudo da economia, elucidando de forma clara o trajeto histórico que levou à separação entre o trabalhador e os meios de produção. Além disso, desenvolveu conceitos como trabalho alienado, trabalho abstrato e trabalho produtivo para descrever a natureza do trabalho sob o modo de produção capitalista. Em suma, para Marx, o trabalho atua como mediador no metabolismo entre o ser humano (humanidade) e a natureza, sendo uma categoria específica da qual emerge a relação ontológica do ser social.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. 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 corporalidade: 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 (Marx, 2013, p. 255).

Dessa forma, o processo de trabalho é constituído pela relação do homem em contato com a natureza externa, produzindo algo novo e útil seja para si mesmo, seja para o outro (coletividade). Dessa interação, advém tanto a exteriorização da atividade produtiva do homem quanto a apropriação da natureza enquanto matéria-prima engendrada da vida. O processo de trabalho pressupõe tanto a ideação que ocorre ainda na mente do homem, durante o planejamento, quanto a objetivação exterior ao homem já de forma materializada pelo produto do seu trabalho; e esse processo consciente, direcionado e livre é próprio do ser humano, pois tem sua origem ancorada em seu ser e seu produto conectado a ele como preconizou Marx (2010).

Nesse processo contínuo e permanente de apropriação da natureza externa, transformando-a de acordo com suas necessidades, o homem modifica a natureza ao mesmo tempo que modifica a si próprio e sua subjetividade. Ambas as partes guardam entre si uma relação de (inter)dependência à tal ponto que a natureza é considerada o corpo inorgânico do homem, pois dela o homem depende para sua subsistência. Essa dinâmica permanente dá origem ao *metabolismo da sociabilidade humana* (Mészáros, 2013) que conjugada a outros

complexos sociais (como a linguagem, a cooperação, a educação, entre outros) constitui a base dos complexos que forjam o ser social humano (Lukács, 2013).

Buscar compreender as causas e consequências do trabalho precarizado na perspectiva da sua superação envolve compreender as relações que originaram o trabalho humano e as relações que ele mantém com outros complexos sociais. A partir do metabolismo entre o homem e a natureza constatamos que o trabalho aparece como indutor do processo, mas que se estabelece a partir de determinações reflexivas de outras esferas da sociabilidade, entre elas, a política, o direito e a ideologia, pois dentro da perspectiva marxista não se pode analisar um fenômeno de forma isolada, mas a partir das relações que o determinam como um todo.

Segundo Lukács (2013) todo processo de trabalho envolve um momento de planejamento (teleologia) e um momento de execução (causalidade) e todo movimento de exteriorização, seja de um objeto ou de uma subjetividade, envolve a associação entre esses dois momentos, a saber a ideiação e a prática (teleologia e causalidade) ainda que esses dois momentos não correspondam materialmente de forma fiel ao que foi idealizado ao início do processo. Explica Marx (2013, p. 255-256):

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às 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. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente.

Esse excerto só vem confirmar o pressuposto de que o trabalho humano é a atividade produtiva vital e, portanto, imprescindível à produção da sociabilidade humana. O fato de se ter consciência do seu processo produtivo de forma idealizada (teleologicamente), depois de ser confirmada pela prática (objetivamente, concretamente), faz do homem (ser social) um ser diferenciado dentro da sua espécie animal, revelando sua habilidade única de direcionar sua ação para além das necessidades de sobrevivência, de ordem orgânica e imediata. Revela ainda que o trabalho humano em sua essência é o produto consciente da sua vontade e constitui-se no amálgama da sociabilidade humana. A atividade do trabalho é uma atividade consciente, planejada: <o homem faz de sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência= (Marx, 2010, p. 84).

O ser social, portanto, produz todo um mundo (<uma natureza inteira=) exterior ao seu ser, porém que está em conexão permanente consigo mesmo na medida em que ele, ser social, se defronta com a natureza externa transformada, fruto de sua própria criação em

sociedade e para a sociedade. Esse movimento tipicamente humano está na gênese do ser social que forma a si mesmo ao mesmo tempo em que forma o mundo objetivo; confirma seu próprio ser, seu domínio do conhecimento (o saber fazer), sua supremacia em relação aos demais animais e também seu ser social (vida genérica).

Em outras palavras, Marx (2010, p. 85) preconizou que <a natureza transformada emerge como realização de sua atividade, como comprovação da efetivação de sua vida social, na medida em que duplica a natureza em sua consciência e, efetivamente, contempla-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele=. Contudo, precisamos de mais subsídios para compreender as especificidades dessa atividade no modo de produção capitalista, uma vez que somente essa premissa sobre o conceito de trabalho no sentido ontológico não é suficiente.

Como já dito anteriormente, Marx ciente do desafio de compreender a dinâmica de expropriação do homem dos seus meios de produção com vistas à superação dessas relações presentes no interior da sociedade capitalista, dedicou-se à análise de outros complexos sociais, inclusive a própria história humana. Nessa senda, desenvolveu conceitos importantes entre eles o conceito de trabalho alienado. Partindo da premissa de que o homem possui a atividade vital consciente livre que o distingue dos animais ao mesmo tempo que o individualiza entre outros gêneros da natureza.

A vida genérica por sua vez é a vida produtiva; é a vida engendradora de vida. A partir do momento em que o homem reduziu essa força a um mero meio de existência (subsistência), o trabalho deixou de ser parte da sua essência e tornou-se meramente um meio de existência física, um dispêndio de <força de trabalho=. O trabalho alienado inverte a relação do trabalhador com a sua atividade vital consciente livre, fazendo do produto do seu trabalho um objeto estranho assim como sua própria vida genérica. Por isso, é tão importante recuperar a <teoria da alienação= e seus desdobramentos na obra marxista como forma de compreender e superar as determinações mais importantes do trabalho na modernidade.

Para Marx e Engels (2005), a alienação, enquanto estranhamento, é a separação (cisão) do homem de seu produto, da natureza e de sua sociabilidade, na ordem do capital. O conceito de estranhamento em Marx parte de algo para explicar um processo de privação e distanciamento do homem do que lhe é próprio. A alienação, enquanto estranhamento, é a atividade social no mundo do capital que acaba por produzir formas de cisão do sujeito que vende sua força de trabalho no mercado.

Continuando sua análise, Marx identifica na propriedade privada uma forma de alienação que faz o trabalhador não só se distanciar do produto do seu trabalho mediante a venda da sua <força de trabalho=, como também faz desse distanciamento a legitimação para a

apropriação de terceiros, alheios ao processo produtivo. Nasce assim a propriedade privada capitalista que é resultante da relação de estranhamento do homem que produz e a legitimação do domínio dos homens que não produzem sobre a produção.

Essa dinâmica que não é natural da natureza humana, mas sim de um tipo específico de sociabilidade (o metabolismo social do capital) acaba por subjugar o trabalhador ao produto e à mercadoria. Essa inversão da ordem natural define relações hostis de exploração de outro ser – diverso ao trabalhador – ao qual o seu trabalho objetivado está à serviço: o capitalista. Portanto, a propriedade privada legitimada pela apropriação de terceiros, alheios ao processo de produção – o capitalista –, faz do objeto (trabalho objetivado do trabalhador) um objeto hostil, poderoso e independente dele.

No mundo capitalista, portanto, o trabalho não é considerado como ele de fato é: a expressão exteriorizada da subjetividade humana que é impulsionada continuamente pela sua essência transformadora de apropriação da natureza em face do seu desenvolvimento individual e coletivo. Ao contrário, a lógica natural do trabalho humano é subvertida no metabolismo social do capital. O homem deixa de ser o centro do processo no que se refere à finalidade da produção para ser apenas um meio de produção, em que o usufruto do seu trabalho não está garantido. A troca da sua força de trabalho por um salário torna seu produto alheio à sua vontade, coisifica seu dispêndio de energia em algo estranho ao trabalhador, apartado do seu interesse imediato. Posteriormente, retomaremos as reflexões sobre salário.

Dentro dessa lógica podemos caracterizar o trabalho como sendo uma mercadoria, única e distinta das demais pela potencialidade de gerar valor de uso que valoriza as outras mercadorias, pois é a única capaz de criar valor. Para Marx (1985, v. 1), essa mercadoria única e potente é a força de trabalho que tem na liberdade do trabalhador a condição necessária de existência como mercadoria. De forma contraditória, a liberdade do trabalhador precisa ocorrer em dois sentidos para que a força de trabalho possa ser comprada e vendida no mercado como um produto: o trabalhador precisa ser livre como pessoa para dispor da sua mercadoria que pôs à venda (sua força de trabalho) e também precisa estar livre das amarras da necessidade imediata que poderia comprometer as condições necessárias de pôr sua força de trabalho em movimento.

Para Marx (2010; 1985, v. 1), o salário entra como a chave desse movimento em que a força de trabalho humano torna-se uma mercadoria. É ele – o salário – que define o preço do trabalho coisificado, rebaixado ao status de mero supridor das demandas de subsistência do trabalhador. É o salário que proporciona uma troca entre o capital e o trabalhador, trazendo à este último uma sensação de compensação das suas necessidades

imediatas na medida em que recebe o salário em troca da entrega da sua energia e realização concreta, sejam ações ou construção de objetos (outras mercadorias).

Por definição, essa troca entre o trabalhador e o capital não pode ser uma troca de fato, ficando preservada a não-troca em favor do capitalista que ao final do processo produtivo irá obter mais valor do que aquele que investiu. Considerando que o valor do salário é determinado socialmente pelo tempo de trabalho necessário, objetivado em uma mercadoria, o mais-valor por sua vez equivale ao tempo extra de trabalho além do necessário que não será recompensado ao trabalhador, mas que será apropriado pelo capitalista. São horas de trabalho excedente não pagas ao trabalhador, mas revertidas ao capitalista como forma de vantagem.

Contudo, como havíamos dito anteriormente, a liberdade de forma contraditória é condição necessária para que essa troca entre o capital e o trabalhador possa se dar, tendo o trabalhador a materialização da sua força de trabalho (que é abstrata) em troca do preço que recebe (salário), que por sua vez é a prova material de sua alienação (pelo aceite de agregar valor de uso a algo que é inestimável perante as outras formas da natureza: sua própria capacidade intelectual – a força de trabalho).

Ao aceitar receber o salário em troca da venda de sua força de trabalho o homem renuncia a sua liberdade e torna-se um ser subjogado aos ditames do sistema de metabolismo social do capital em consonância com outros complexos sociais igualmente construídos por ele, mas que não o consideram como prioridade dessa lógica ou, em outras palavras, não têm no homem a razão de existência e permanência das relações de reprodução. O trabalhador troca sua atividade que valoriza as outras mercadorias por um valor determinado socialmente (o salário), ao mesmo tempo que legitima a apropriação e a supervalorização do produto do seu trabalho ao capitalista. A esse trabalho abstrato e produtivo que altera o valor da mercadoria é que Marx denomina de <capital variável=>.

As mudanças nos processos de produção capitalista são constantes e atravessam fases cíclicas que alternam entre declínio e ascensão do sistema. No bojo dessas mudanças, vimos emergir a ideologia neoliberal que traz a prerrogativa do Estado-mínimo, ou seja, a baixa atuação do poder público para as demandas sociais, controle dos gastos públicos, desregulamentação dos direitos trabalhistas, reformas fiscais e investimentos para tornar a economia forte e promover o equilíbrio monetário. Sobre o período neoliberal, Gomes *et al.* (2012, p. 274) informam:

O esgotamento do padrão de acumulação fordista/taylorista induziu o capital a buscar estratégias de recuperação das taxas de lucro através das propostas neoliberais, que enxergavam no Estado, e em suas políticas sociais, como o grande

vilão da economia. Os intelectuais comprometidos com as bandeiras do neoliberalismo declaravam que as despesas do Estado com políticas públicas e o poder dos sindicatos destruíam os níveis necessários de lucro das empresas.

Partindo dessas premissas, os reformadores educacionais, especialmente na década de 1990, propuseram mudanças no sistema educacional orientadas pelos mecanismos internacionais, visando a privatização direta ou indireta do serviço público, a diminuição dos gastos com educação e demais setores sociais, além do gerenciamento e controle sobre a ação docente. Tais medidas afetaram seriamente as condições de trabalho do professor, que há longa data já não eram consideradas satisfatórias.

É nesse contexto que buscamos refletir sobre a importância do trabalho docente e as transformações pelas quais tem passado, desencadeando um processo de precarização e consequentemente implicações para a saúde desse profissional.

Destacamos que as condições de trabalho são indispensáveis para que o docente cumpra sua função de forma a favorecer a aprendizagem dos educandos e, ao mesmo tempo, promover seu desenvolvimento profissional.

Barros (2013) define *condições de trabalho docente* como um conjunto de recursos que possibilita uma efetiva realização do trabalho e que envolve a infraestrutura da instituição, os materiais disponíveis, os serviços de apoio, ou seja, as circunstâncias indispensáveis para que a atividade de trabalho se realize e se desenvolva concretamente, para que o trabalho seja materializado efetivamente.

Ao investigar a literatura norte-americana, Pereira Junior (2017, p. 81-82) preconiza que:

[...] o estudo *The Workplace Matters: teacher quality, retention, and effectiveness*, desenvolvido por Susan Moore Johnson da Universidade de Harvard, considerou condições de trabalho uma necessidade para o professor desenvolver as atividades de ensino. Caso as condições fossem deficientes ou precárias, nem mesmo os docentes dotados dos conhecimentos e das habilidades necessárias para lecionar seriam efetivos ao ensinar.

Pereira Junior (2017), inspirado no estudo desenvolvido por Susan Johnson, aponta que a precarização e/ou a deficiência das condições de trabalho docente inviabiliza a efetivação do ensino de qualidade. Essa precarização, ocasionada e/ou intensificada pelo desenvolvimento do ideário neoliberal, também afeta, notadamente, o quadro de saúde dos professores. Este dado é comprovado por inúmeras pesquisas, dentre elas, a de Gasparine, Barreto e Assunção (2005). Estes autores apontam que 84% dos servidores que se afastaram do trabalho entre os anos de 2001-2002 eram da categoria de professores.

Ademais, a massa dos trabalhadores, que são tão somente trabalhadores (força de

trabalho excluída em massa do capital ou de qualquer outra satisfação, mesmo que limitada), pressupõe o mercado mundial, e, conseqüentemente, também a perda, não mais temporária e resultante da concorrência, desse trabalho como uma fonte de vida segura (Marx; Engels, 2005, p. 63).

Sobre a docência, muito se insiste em uma ação dada por uma vocação, uma iluminação quase divina, que depende apenas da vontade do sujeito, que não ambiciona salários ou melhores condições de atuação. Outras versões colocam a docência como uma semiprofissão, um bico, um trabalho provisório ou como um ofício e não como profissão. Entretanto, existe uma série de estudos que se debruçaram sobre pensar as particularidades da profissão docente, principalmente no que se refere à sua formação, aos saberes da docência e ao desenvolvimento profissional.

No entanto, o texto parte como premissa do entendimento do professor como trabalhador. Assim, de acordo com Antunes (2009), o professor pertence a uma classe que vive do seu trabalho. Então, os trabalhadores da educação são suscetíveis a enfrentar os desafios gerados pela relação entre capital e trabalho. Este último é entendido como uma dimensão que humaniza o homem, tornando-o distinto dos demais animais e capaz, com objetivo de gerar (autor) realização. O autor lembra que a categoria trabalho tem centralidade na ontologia do ser social; entretanto, ressalta:

Mas, por outro lado, se a vida humana se resumisse exclusivamente ao *trabalho*, seria a efetivação de um esforço penoso, aprisionando o ser social em uma única de suas múltiplas dimensões. Se a vida humana necessita do trabalho humano e de seu potencial emancipador, ela deve recusar o trabalho que aliena e infelicita o ser social. (Antunes, 2009, p. 48).

A docência é entrecruzada por uma série de fatores que compõem o exercício profissional, que são próprias ou não do trabalho. Assim, essa relação pode ser danosa, de desinvestimento, não gerando a realização ou de serenidade e prazer o realizando.

2.5.1 Trabalho docente sob a égide do capital

A educação e outros serviços públicos, como saúde e transportes, são um alvo privilegiado para o mercado. Mas essa expansão não se refere apenas à transformação de serviços em mercadorias; se refere também às formas de administração e de mercantilização dos serviços. Isso significa que passa a ser importante transferir serviços para o setor privado, indiretamente – como o aumento da oferta de matrículas escolares por instituições privadas (ensino superior) –, assim como, de forma mais direta, pela terceirização de serviços complementares – limpeza, setores administrativos – e de serviços cruciais, como aquisição de materiais e métodos de ensino e até mesmo ofertas mistas (público/privadas), como se pode ver em alguns casos da Educação a Distância (Hypólito, 2011, p. 4).

A forma, como os professores se entendem como trabalhadores, é decisiva para refletir quais os sentidos que eles atribuem ao próprio trabalho. Neste texto atribui-se a

dimensão ontológica de trabalho para o ser humano presente na teoria marxista, reforçando que um possível ganho proposto é de pensar os limites e as potencialidades da categoria trabalho relacionada aos professores. Assim, já é objeto de estudo, ao longo do tempo, como a relação entre o trabalho docente impacta a própria profissão. Nesse sentido, Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 48) dispõem que:

Debatia-se, então [final dos anos de 1980], se os professores e as professoras realizavam um trabalho produtivo ou improdutivo ou, em outras palavras, se a natureza do trabalho que realizavam era capitalista ou não, e se pertenciam, como grupo social, à classe trabalhadora ou à classe média, como tradicionalmente haviam sido considerados até então por estudos sociológicos clássicos.

Então, conforme apontam os autores, em função da variedade ou da indefinição do que seria o trabalho docente, o pertencimento a uma classe específica fica prejudicada, assim como as incongruências e as dissonâncias quanto às cobranças e as reivindicações dos professores para a sua profissão. Na categoria trabalho, que pode ser entendida como elemento emancipador e de (autor)realização, no contexto capitalista, a tônica trabalhista ganha um sentido de alienação, pelo isolamento dos trabalhadores e, de forma concomitante, de exploração. Marx (2010, p. 80) aponta que:

com a valorização do mundo das coisas aumenta a proporção direta da desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria [...], o seu produto se lhe defronta como um ser estranho com um poder independente do produtor. O produto do trabalho que se fixou num objeto fez-se coisa, é a objetivação do trabalho. A efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como desefetivação do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e a servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento, como alienação.

Os professores sofrem de forma recorrente com uma série de violências e com processos de adoecimentos muito em função das condições de trabalho das quais os professores coparticipam. Assim, a Modernidade, ao passo que lega avanços tecnológicos, encurta os tempos e espaços, difunde informações de forma acelerada, acarreta o consumismo, o distanciamento entre as pessoas e, por conseguinte, a maior exploração dos trabalhadores. Nessa perspectiva, Santos (2017, p. 53) afirma que,

como as técnicas hegemônicas atuais são, todas elas, filhas da ciência, e como sua utilização se dá ao serviço do mercado, essa amálgama produz um ideário da técnica e do mercado que é santificado pela ciência, considerada, ela própria, infalível. Essa, aliás, é uma das fontes do poder do pensamento único. Tudo o que é feito pela mão dos vetores fundamentais da globalização parte de ideias científicas, indispensáveis à produção, aliás, acelerada, de novas realidades, de tal modo que as ações assim criadas se impõem como soluções únicas.

Historicamente, os professores não são considerados trabalhadores, nem o seu

exercício como trabalho. O contexto de mundialização, de supervalorização da ciência e da tecnologia, mira na educação, inclusive a pública, com a lógica de mercado visando altos lucros. Uma vez que não se tem aplicação direta da mais-valia para professores de instituições públicas, o Estado, seguindo recomendações dos organismos internacionais de redução dos investimentos nos direitos sociais, corta e congela recursos, precariza a carreira e as condições de trabalho, entre outros aspectos, em prol de uma suposta contenção de despesas (economia) para o país. A privatização então é uma possibilidade, como forma de desresponsabilizar o Estado frente ao oferecimento de serviços básicos. Assim, Hypólito (2011, p. 12) sugere que:

a tendência de o trabalho estar mais submetido a formas de produção imaterial faz com que as formas capitalistas de produção submetidas à subordinação formal ao capital sejam definitivamente subsumidas de forma real. O fato de que a produção industrial não esteja mais no centro da produção e que, mesmo nesses setores, a produção imaterial passa a ser muito influente, faz com que o trabalho imaterial seja submetido ao capital de maneira superlativa. Nesse sentido, todas as formas de trabalho imaterial ficam cada vez mais integradas às formas de acumulação ampliada. A escola, como local de produção imaterial, antes pouco submetida a relações capitalistas, está cada vez mais integrada a relações comerciais, mercadológicas, de quase-mercado, desempenhando um papel cada vez menos secundário no processo de acumulação.

Nessa direção, por mais que seja um trabalho não palpável e improdutivo, os professores das escolas públicas e suas atividades são alvos do processo de comercialização. De acordo com Curado e Silva (2018), em função da ação do capital, o trabalho docente precisará buscar alternativas para alcançar sua emancipação. A autora explica:

Por emancipação agregam-se todas as expectativas possíveis à humanidade, desde o livre acesso a todos os bens produzidos pela humanidade até uma relação subjetiva autônoma e consciente com o mundo. Assim, a emancipação humana, por ser total e radical, só pode efetivar-se quando para todos, sem exceção (Curado e Silva, 2018, p. 332)

Como os professores atuam diretamente com os alunos, a perspectiva de mudança social e de transformação fica mais explícita pela qualidade das relações estabelecidas. Nesse sentido, o processo de emancipação precisa levar em consideração os aspectos coletivos visando à justiça social. Assim, o capitalismo dá nova forma ao que é ser humano; Lukács (2010) trabalha as duas faces do trabalho: uma que humaniza o ser humano e outra em função do sistema capitalista, de alienação e exploração da força de trabalho. O autor afirma:

Na medida em que assim a economia se torna ao mesmo tempo produtor e produto do homem em sua práxis, a tese de Marx, de que os seres humanos fazem sua própria história, ainda que não em circunstâncias por eles escolhidas, tem como consequência natural que também a generalidade humana não é capaz de desenvolver-se sem que os indivíduos tomem posições conscientes e práticas quanto aos problemas nela contidos (Lukács, 2010, p. 85).

Assim, a educação como direito constitucional é questionada e os professores não conseguem desempenhar o seu trabalho em plenitude, pois são afastados dele, alienados, e a relação com os alunos e o compromisso social da docência com a transformação é comprometido. Nesse contexto, para além dos desejos dos professores e dos problemas que eles enfrentam nos seus cotidianos, as concepções dos modelos de formação de professores também se relacionam com o trabalho docente. Marcelo García (2010) retrata que, para além do contexto social e coletivo, a formação de professores perpassa trajetórias pessoais e experiências vivenciadas. Assim, o autor escreve:

Podemos afirmar, sem risco de nos equivocarmos, que a docência é a única das profissões nas quais os futuros profissionais se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia. Já em 1975, Lortie descobriu que os professores desenvolvem padrões mentais e crenças sobre o ensino a partir dessa tão grande etapa de observação que experimentam como estudantes (Marcelo García, 2010, p. 12).

Portanto, é sabida a existência de uma série de produções sobre formação inicial de professores, principalmente no que se refere aos futuros professores, aos licenciandos, que mesmo quando em uma interface de socialização ou participação de programas de docência, quando se veem na posição de professor regente, são postos frente a uma série de questões não pensadas anteriormente. Tardif (2002) destaca que, além dos fatores organizacionais da instituição escolar, <uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos= (p. 130).

Nesse sentido, ficam explícitos os lados positivo e negativo da docência. A questão do financiamento da educação é também outro desafio importante. Sobre tal assunto, Cruz (2017, p. 155) afirma que:

a educação pública brasileira conta com fontes determinadas de financiamento, previstas no Art. 212 da Constituição Federal de 1988, quais sejam: 25%, no mínimo, provenientes das receitas de impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, e nunca menos que 18% das receitas decorrentes de impostos da União.

Para além dos investimentos, a Constituição Federal ainda estabelece a prioridade de oferta para cada segmento. Assim, o Art. 211 determina que: <§ 2º Os municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. § 3º Os estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e Médio= (Brasil, 2016, p. 124). Nesse sentido, existe a impossibilidade de uma carreira docente única, pois cada esfera tem regras específicas distintas, o que gera disparidades no processo de ensino-aprendizagem e até

de reconhecimento profissional nas diversas localidades.

Como citado, a docência já fora entendida como vocação, ofício, missão ou técnica. Mas outra questão que se avulta é a dos conhecimentos específicos da docência e da valorização dos percursos dos professores. Roldão (2007, p. 98) sobre os saberes profissionais dos professores, coloca que:

a formalização do conhecimento profissional ligado ao acto de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico-didáticas, pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos), que, contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora –, que se configura como <prático>.

Assim, a autora já aponta elementos relacionados às ideologias ligadas ao trabalho docente, como o utilitarismo, o pragmatismo e o imediatismo das ações dos docentes e do processo de ensino-aprendizagem. Logo, fica posto o antagonismo entre teoria e prática, que ainda hoje gera ecos nos cursos de formação de professores.

Abordar o trabalho docente, no momento atual, requer uma reflexão acerca das condições e relações de trabalho desenvolvidas nas últimas décadas decorrentes da reestruturação do capitalismo. Uma das prerrogativas do capital é o acúmulo de riquezas tendo como contraponto a exploração do trabalho e a produção de um maior abismo entre a classe dominante burguesa e a classe trabalhadora. No mundo contemporâneo, as relações de trabalho já não são as mesmas observadas ao longo do século XIX; a classe trabalhadora ampliou-se e diversificou-se, não estando presa apenas às atividades industriais, dadas as relações capitalistas de produção que atravessam um processo de transformações históricas contínuas para atender ao seu fim. Antunes (2009) desenvolve a expressão de <classe-que-vive-do-trabalho> para dar uma validade contemporânea ao conceito de classe trabalhadora.

Portanto, ao contrário dos autores que defendem o fim das classes sociais, o fim da classe trabalhadora, ou até mesmo o fim do trabalho, a expressão classe-que-vive-do-trabalho pretende dar contemporaneidade e amplitude ao ser social que trabalha, à classe trabalhadora hoje, aprender sua efetividade, sua processualidade e concretude (Antunes, 2009, p. 101).

A classe-que-vive-do-trabalho, segundo o autor, abrange tanto trabalhadores que formam o núcleo do trabalho produtivo, como os trabalhadores improdutivos, que são os que vendem sua força de trabalho na prestação de serviços, quer públicos ou privados. A noção ampliada de classe trabalhadora proposta por Antunes (2009) consegue englobar trabalhadores das mais variadas categorias, como os docentes e, ao mesmo tempo, expõe as condições de precarização e intensificação do trabalho originadas no auge do

desenvolvimento tecnológico que promove uma maior produção com menores custos. Em contrapartida, gera uma quantidade absurda de trabalhadores que se submetem a qualquer tipo de condição de trabalho para garantir sua sobrevivência e não figurar nos índices de desemprego.

Marx e Engels (1998), no *Manifesto do Partido Comunista*, expõem a essência do capitalismo, sua tendência às mudanças e consequências aos trabalhadores:

A burguesia não pode existir sem revolucionar permanentemente os instrumentos de produção – por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais. A conservação inalterada do antigo modo de produção era, pelo contrário, a condição primeira da existência de todas as anteriores classes industriais. A contínua subversão da produção e, com isso, todas as relações sociais, a permanente incerteza e a constante agitação distinguem a época da burguesia de todas as épocas precedentes. Dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas, com o seu cortejo de representações e concepções secularmente veneradas; todas as relações que as substituem envelhecem antes de se consolidarem. Tudo o que era sólido e estável se dissolve no ar, tudo o que era sagrado é profanado e os homens são enfim obrigados a encarar, sem ilusões, a sua posição social e as suas relações recíprocas (Marx; Engels, 1998, p. 8).

Ao escrever sobre a dissolução de todas as relações sociais antigas, os autores complementam que os homens devem encarar sua posição social, pois o ideal burguês fará tudo que for possível para a manutenção da ordem social que reforça a submissão de todo trabalhador à lógica do capitalismo.

Mais recentemente, a partir da década de 1950, assistimos a uma fase promissora para o capitalismo, marcada pelo fortalecimento do *Estado de bem-estar social*, que tinha como premissa a intervenção do Estado na economia, na promoção dos direitos sociais e no combate ao desemprego. O rápido crescimento econômico dessa fase que se seguiu ao pós- guerra começou a declinar no início dos anos 1970, dando espaço para mais uma investida capitalista que se segue até os dias de hoje.

Nesse cenário, os Estados Nacionais, fortalecidos na defesa da ordem burguesa, com a privatização das empresas estatais e com promoção de políticas de defesa da liberdade econômica, fortalecem a defesa do mercado como agente regulador das relações sociais. Assim sendo, o discurso conservador neoliberal equipara tudo o que é estatal com a ineficiência, a corrupção e o desperdício, enquanto que a <iniciativa privada= surge sublimada como a esfera da competência administrativa, da probidade e da austeridade (Gomes *et al.*, 2012, p. 275).

De acordo com as palavras dos autores, o discurso dos capitalistas passou a culpar o Governo pelos problemas da sociedade, transmitindo uma mensagem de incapacidade administrativa e de responsabilização pelo declínio da economia e pela crise social, defendendo a entrada da iniciativa privada, muito eficiente, na visão deles, na administração pública. No Brasil, a investida neoliberal foi ainda mais forte a partir da década de 1990.

Sobre este período, Maués (2010, p.2) afirma:

Na atual crise, diferentemente daquela que marcou as décadas de 1970 e 1980, não se culpou o Estado, mas se buscou nele o socorro necessário para dela sair. Os Estados injetaram muitos bilhões/trilhões para ajudar os capitalistas a se recuperarem. Os recursos públicos, que poderiam ser aplicados em políticas sociais, foram desviados para os banqueiros e industriais. Com isso há uma diminuição dos recursos, que são finitos, para atender aquilo que deve ser o real papel de um governo, o bem-estar social.

Esta reestruturação produtiva presente na administração brasileira da década de 1990 foi responsável por uma série de reformas neoliberais, inclusive na área educacional, pautadas nas recomendações de órgãos internacionais como o Banco Mundial, redução no orçamento para fins sociais, políticas de controle do déficit fiscal, não cumprimento de metas propostas nos documentos oficiais. Nesse contexto, as condições de trabalho docente também foram afetadas, como conclui Saviani (2008, p.448-449):

Nessa nova conjuntura, como se situa o professor? O quarto ato de seu drama reveste-se de algumas particularidades. Continua-se pedindo que ele seja eficiente e produtivo, mas agora ele não necessita seguir um planejamento rígido; não precisa pautar sua ação por objetivos predefinidos, seguindo a regras preestabelecidas. Como ocorre com os trabalhadores de modo geral, também os professores são instados a se aperfeiçoarem continuamente num eterno processo de aprender a aprender. Acena-se, então, com cursos de atualização ou reciclagem, dos mais variados tipos, referidos a aspectos particulares e fragmentados da atividade docente, todos eles aludindo a questões práticas do cotidiano. O mercado e seus porta-vozes governamentais parecem querer um professor ágil, leve, flexível; que, a partir de uma formação inicial ligeira, de curta duração e a baixo custo, prosseguiria sua qualificação no exercício docente lançando mão da reflexão sobre sua própria prática, apoiado eventualmente por cursos rápidos, ditos também <oficinas=; essas recorrendo aos meios informáticos, transmitiriam em dose homeopáticas, as habilidades que o tornariam competente nas pedagogias da <inclusão excludente=, do <aprender a aprender= e da <qualidade total=. Mas o exercício dessas competências não se limitaria à atividade docente propriamente dita. Pede-se aos professores que, no espírito da <qualidade total=, não apenas ministrem aulas, mas também participem da elaboração do projeto pedagógico das escolas; da vida da comunidade, animando-a e respondendo às suas demandas; da gestão da escola e suprimindo suas dificuldades específicas.

Ao analisar esta afirmação, é possível inferir que, a partir de tais reformas, os professores tiveram seu trabalho ampliado sem que isso significasse melhorias ou maior valorização para sua carreira. A partir de então, o Governo, além de sobrecarregar os professores com tarefas que superam seu compromisso em sala de aula, passou a incorporar diversas avaliações internas e externas que culminaram numa maior exigência e num maior controle de seu trabalho, que junto com a demanda, salários baixos e condições de trabalho impróprias desencadearam em larga escala a precarização do trabalho docente.

Assim, na sequência deste trabalho vamos tratar sobre as políticas educacionais e as reformas de ensino, que contribuem com o processo de precarização do trabalho docente.

3. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E AS REFORMAS NOS SISTEMAS DE ENSINO: O CAMINHO DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

No capítulo anterior, examinamos como o capital organiza o mundo do trabalho de acordo com seus próprios interesses e necessidades de produção e acumulação. Da mesma forma, essa mesma influência se estende através do Estado para promover reformas em diversos setores da sociedade que beneficiem os valores do mercado, como é o caso da educação. Por isso, ao analisarmos, neste capítulo, a trajetória histórica das políticas educacionais, podemos observar o poder e a capacidade de interferência do capital na orientação dos governos em relação ao papel a ser desempenhado na Educação Brasileira.

Este capítulo busca, portanto, analisar as políticas implementadas na conjuntura da globalização neoliberal e o estranhamento no trabalho docente. Nesse sentido, apresenta inicialmente uma breve contextualização sobre o processo de globalização neoliberal que no Brasil se consolida especialmente a partir da década de 1990.

Para reconstituir a história das reformas educacionais no Brasil dos últimos 25 anos, é necessário retroceder de 2005 a 1980. No entanto, 1980 não tem um significado marcante na história do país, que na época estava sob uma ditadura instaurada em 1964 e que perdurou por mais de duas décadas. Na primeira metade dos anos 1980, essa ditadura já mostrava sinais de esgarçamento.

Nesse período, a globalização impactou os sistemas educacionais brasileiros, e é essencial focar nos eventos dos últimos 20 anos para entender essas reformas. Na América Latina, especialmente no Brasil, a globalização é frequentemente associada a uma conotação política negativa, influenciando os discursos sobre as reformas educacionais.

A globalização é vista hoje como a expansão internacional das relações capitalistas de produção, do modo de vida burguês e de sua visão de mundo, além da planetarização das comunicações e novas tecnologias. Esse sucesso burguês promove a universalização do mito hegemônico da Civilização Ocidental Cristã como <processo civilizatório= final. No entanto, não há consenso sobre seu caráter positivo, pois muitos sofrem com seus efeitos destrutivos, como a destruição ambiental e o aumento da desigualdade.

Ao criar conexões entre os Estados e o processo de acumulação capitalista, a nova ordem levou à internacionalização do Estado e suas funções. Isso resultou na reestruturação das hierarquias estatais, favorecendo setores econômicos. O <globalismo= emergiu como uma

formulação ideológica, promovida por entidades como a Comissão Trilateral e a OCDE, para redefinir o papel do Estado em uma forma hiper-liberal, mediando interesses nacionais e a ordem global. Essa ideologia é sustentada pelos gestores da economia global e influenciou os formuladores de políticas dos Governos Nacionais.

A questão central sobre a globalização é por que o Estado Liberal do século XIX se transformou no Estado de Bem-Estar no século XX e, posteriormente, no Estado Neoliberal no final do mesmo século. O Estado Moderno, que inicialmente promovia o *laissez-faire*, passou a fortalecer a disciplina do mercado com aparentes preocupações sociais, mas sempre priorizando os interesses do capital. Com o tempo, revelou seu verdadeiro compromisso com a desigualdade e o autoritarismo estrutural.

Após os anos 1990, tornou-se impossível para os Estados Nacionais resistirem às pressões do capital globalizado, sem um consenso sobre a regulação transnacional dos mercados. A fragilidade dos Estados Nacionais e a ausência de um Estado Transnacional possibilitam ao capital globalizado exercer enorme mobilidade, limitando o poder dos governos nacionais e enfraquecendo a democracia (MacEwan, 1994).

A globalização criou novas conexões internacionais entre os Estados Nacionais e o processo de acumulação capitalista global, resultando na internacionalização dos Estados, que tiveram de assumir novas obrigações impostas por esse processo. O <consenso global= se transforma em política nacional, alinhando os interesses capitalistas das classes dominantes com as políticas públicas estatais. A lógica da globalização é agir globalmente e controlar localmente, enquanto a <planetarização= busca agir localmente e pensar globalmente, visando uma nova cidadania planetária.

As organizações privadas transnacionais ganharam tanto poder que formaram uma <nebulosa= de governança sem governo, resultado da transição de um mundo bipolar para um monopolar, incapaz de estabelecer regras consensuais para uma nova ordem. O Estado Nacional falhou em controlar o capital e mediar entre políticas internacionais e forças sociais internas.

As promessas de crescimento econômico nacional através do sucesso internacional do capital falharam, pois a globalização, ao gerar desigualdade, mina o crescimento. A lição crítica da globalização é que a utopia neoliberal burguesa fracassou economicamente, porém, prejudicou intensamente a classe trabalhadora. Nesse prisma, importante compreender o Estado, pois é a partir dele que emanam as políticas educacionais.

3.1 Estado, neoliberalismo e políticas públicas educacionais: diálogos em <tempos de obscurantismo= no Brasil

Marx (2010) contribui significativamente para uma nova visão sobre o Estado ao desafiar conceitos ideológicos e reducionistas, destacando a realidade concreta da sociedade marcada pela divisão de classes, exploração sistemática e a alienação massificada pelo trabalho. Ele contrasta com Hegel ao não considerar o Estado como uma entidade racional ou a encarnação da justiça, mas sim como um produto das relações de produção que serve aos interesses do capital e das classes dominantes. Para Marx, o Estado não passa de um mecanismo que perpetua as desigualdades, um sistema de governo que, ao mesmo tempo que reconhece suas limitações, é incapaz de superar sua própria indigência.

Marx critica vigorosamente a concepção hegeliana do Estado, questionando quem o consagrou como universal, já que sua importância reside apenas na manifestação das classes sociais. Ele enfatiza a necessidade de despertar o povo para que este se conscientize e se emancipe socialmente, indicando que o Estado, por sua natureza política, está subordinado ao econômico e não pode ser visto como um agente de justiça (Marx, 2010). Para Marx, a razão verdadeira reside nas condições materiais e nas lutas das classes sociais, que moldam a estrutura social e o Estado conforme suas atividades produtivas e limitações materiais.

Assim, Marx (2010) sublinha a importância da organização coletiva para a luta e resistência em defesa dos direitos, promovendo revoluções reais que não apenas modificam aspectos políticos superficiais, mas buscam eliminar as bases materiais que sustentam o sistema vigente. Ele argumenta que as revoluções devem ser guiadas pela transformação das necessidades materiais das pessoas, não por meras reformas políticas que preservam as estruturas existentes. Este pensamento crítico de Marx sobre o Estado continua a influenciar teóricos subsequentes, oferecendo uma compreensão profunda das condições sociais contemporâneas e dos desafios impostos pelo capitalismo.

Nos estudos de Lukács, o Estado é descrito como sendo subjugado às determinações de um sistema alienante e massificador, que suprime a essência ontológica do ser social e limita suas possibilidades de instrumentalização e realização das aspirações individuais através do trabalho. Ele também expõe o trabalho como um meio de dominação social, moldado pelo sistema e controlado por um Estado que serve aos interesses do mercado. Lukács argumenta que o mercado mundial, apesar de ser essencial para a unidade potencial da humanidade, só pode transformar essa unidade em algo consciente através da ação deliberada dos próprios seres humanos (Lukács, 2013).

Lukács (2013) utiliza o conceito de ontologia para destacar que o capitalismo utiliza o Estado como um instrumento para congelar o tempo em favor de suas demandas de expansão, especialmente em uma sociedade dividida em classes. Ele argumenta que o trabalho não deve ser alienante nem domesticador, mas sim um meio de potencializar as aspirações humanas, contrastando com a condição atual em que o trabalho se converteu no fundamento do sistema capitalista.

Essa análise se estende ao campo educacional, onde a educação, apesar de sua função histórico-social na preservação e transmissão do conhecimento humano, muitas vezes é subordinada aos interesses do capital, refletindo uma crise estrutural na sociedade. Lukács (2013) enfatiza a necessidade de romper com a ideologização do mercado e reafirma a importância de uma prática educacional que liberte os indivíduos das amarras dominantes.

Significa que qualquer reforma na educação e no papel do Estado deve confrontar sua base essencialmente capitalista. Atualmente, as políticas públicas tendem a ser reformistas e limitadas, mascarando vulnerabilidades sociais reais sob um Estado que se limita aos interesses do sistema econômico. Por outro lado, Mészáros (2008) sugere que reconhecer as contradições pode inspirar a luta e a organização coletiva como alternativas para romper com essa lógica dominante. Ele vê na educação um caminho que pode contribuir para mudanças, mas para isso, argumenta, que é essencial romper com a lógica do sistema capitalista para buscar uma transformação educacional verdadeiramente radical:

O impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. [...] É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital [...] (Mészáros, 2008, p. 35).

Assim, a partir das diferentes teorias, entende-se o Estado, essa entidade de poder, é um campo de batalha, marcada pelas contradições, e que tem sua atuação muitas vezes restrita, priorizando atender às necessidades do capital em diferentes fases de sua reprodução e seguindo prescrições de organismos internacionais, o que resulta em um controle e regulação da educação pública.

Definido um posicionamento sobre o Estado, as discussões se voltam ao contexto brasileiro, situando-se num marco histórico que promoveu mudanças na estrutura do Estado e nas políticas públicas: a adoção do neoliberalismo na década de 90 do século XX. Este período consolidou uma tendência global de política econômica que enfatizava a primazia do mercado e a restrição da intervenção estatal, buscando adaptar os princípios do liberalismo clássico a um Estado regulador e assistencialista limitado. Esse modelo promoveu

privatizações, austeridade fiscal, desregulamentação e enfatizou o papel do setor privado na economia, impactando profundamente a organização das agendas sociais no Brasil (Dowbor, 2017; Carinhato, 2008).

Historicamente, o governo de Fernando Collor de Mello marcou o início das reformas neoliberais no Brasil, caracterizadas pela criação de novas leis trabalhistas, abertura do mercado nacional e privatizações significativas, embora tenham provocado recessão e arrocho salarial. Essas medidas visavam modernizar a economia e integrar o país ao Mercosul, culminando no impeachment de Collor e na implementação do Plano Real, que resolveu o problema da inflação, mas redefiniu o papel do Estado para um viés mais regulador (Castro, 2019).

De modo geral, as reformas neoliberais no Brasil foram marcadas pela privatização de empresas estatais, como a telefonia e a Embratel, pela venda de bancos estaduais, redução do funcionalismo público e pela abertura do mercado a empresas estrangeiras. Essas políticas, embora promovidas sob a promessa de eficácia nas políticas sociais, contribuíram para acentuar problemas como o desemprego e a pobreza, mostrando-se limitadas na inclusão social e na distribuição equitativa de recursos (Carinhato, 2008). Ainda segundo o autor, essas mudanças significaram uma dilapidação do poder econômico do Estado, afetando sua capacidade de regular os fluxos financeiros e comerciais globais, bem como sua habilidade de coordenar investimentos internos e resolver conflitos distributivos no mercado interno.

No atual cenário, o Estado brasileiro se alinha com uma política econômica que prioriza os interesses do capital globalizado, mesmo ciente dos problemas de exclusão, desemprego e pobreza, implementando medidas que frequentemente intensificam essas questões em nome do ajuste econômico. Ranieri (2000) discute como, no capitalismo, o trabalho é reduzido a uma mercadoria cuja exploração é necessária para a acumulação de capital, destacando a submissão dos indivíduos diante das demandas dominantes. Essa dinâmica reflete uma crise estrutural que afeta diversos setores, incluindo a educação, com mudanças radicais que servem aos interesses do mercado e à expansão do capitalismo (Dowbor, 2017).

Adicionalmente, podemos conjecturar que o avanço científico, as novas técnicas e os impactos da reestruturação produtiva global à modificação das estruturas estatais e políticas, resultando em mudanças que, embora possam ser vistas como progresso, têm consequências adversas significativas globalmente. No contexto brasileiro, isso se manifesta em cortes de verbas, redução de gastos públicos, privatizações crescentes e diminuição dos

direitos sociais, tornando as políticas públicas propostas como soluções em dilemas que enfraquecem sua própria implementação, perpetuando um ciclo de exclusão, regulamentação e alienação (Dowbor, 2017; Ranieri, 2000).

Portanto, as influências do neoliberalismo no Brasil não apenas reestruturaram profundamente o cenário político-econômico-social, mas também comprometeram o futuro da nação ao promover o crescimento e a expansão do capital às custas da massificação dos indivíduos em um contexto de crescentes vulnerabilidades sociais (Carinhato, 2008). Como resultado, as políticas públicas e o próprio Estado passaram a adotar uma retórica de defesa do bem público, democrático, participativo e autônomo, enquanto na prática implementavam estratégias que alienavam, dominavam e subjugavam as massas aos interesses ideológicos do mercado global.

Um exemplo claro disso é a (re)configuração das políticas educacionais, que, apesar de serem formuladas para atender uma realidade projetada, frequentemente se distanciam da realidade concreta, o que explica suas frequentes inviabilidades e contradições. No próximo tópico, serão discutidas algumas dessas políticas educacionais brasileiras e os impactos do neoliberalismo nesse campo específico.

3.2 O neoliberalismo e as políticas educacionais no Brasil

As políticas públicas são iniciativas estatais para atender às necessidades sociais previstas na Constituição, abrangendo setores como economia, educação, saúde, meio ambiente, entre outros. Elas refletem compromissos de longo prazo do Estado com prioridades e diretrizes claras, sendo moldadas por conflitos e interesses de classe, envolvendo políticos, empresários, sindicatos e outras instituições. No Brasil, essas políticas frequentemente refletem a hegemonia das elites, historicamente associadas à exclusão social, especialmente após o golpe de 1964, que alinhou o país aos interesses do capitalismo transnacionalizado.

A partir da década de 1970, a América Latina testemunhou a ascensão de um Estado liberal que promoveu transformações nos sistemas de produção tradicionais, defendendo a diminuição do papel estatal e a promoção do bem-estar social através das relações capitalistas de mercado, salários e consumo. Além disso, a educação foi profundamente afetada pelas políticas neoliberais adotadas pelos Estados, refletindo-se em altos índices de analfabetismo funcional e exclusão social, econômica, cultural e política, exacerbando a fragmentação das relações humanas e a privatização do jogo político.

A discussão em torno do neoliberalismo é multifacetada, variando entre ser considerado um conjunto de ideias, uma teoria ou até mesmo um movimento. Alceu Ferraro (2000) argumenta que o neoliberalismo é um movimento que busca resgatar os princípios do liberalismo em resposta à crise prolongada que o capitalismo enfrentou entre 1880 e 1940. Durante esse período, o liberalismo perdeu terreno para as economias planejadas dos regimes socialistas, o keynesianismo e o Estado de Bem-Estar Social.

Para Ferraro, o neoliberalismo não é uma simples evolução do liberalismo, mas sim uma reação às novas ideias que surgiram nesse período de crise econômica global. Ele representa uma tentativa de retorno aos ideais que impulsionaram a grande expansão industrial no século XIX, rejeitando as políticas de planejamento econômico, keynesianismo e bem-estar social que ganharam força no século XX.

O movimento neoliberal no campo acadêmico teve início com Friedrich Hayek (1987), cujo livro <O Caminho da Servidão=, lançado em 1944, analisou os modelos de Estado soviético e nazista. Hayek argumentou que qualquer avanço estatal excessivo sobre o controle social inevitavelmente levaria à servidão. Ele criticou tanto o nacional-socialismo quanto o socialismo de esquerda como variantes de um mesmo socialismo de Estado forte, alertando para o risco de doutrinação ideológica através da educação.

Hayek responsabilizou os socialistas por fornecerem os instrumentos que possibilitaram o surgimento de movimentos de massa e Estados autoritários como o nazismo e o fascismo. Ele argumentou que os socialistas promoveram uma visão de mundo uniforme e valores específicos que serviram de base para esses regimes, destacando a eficácia da doutrinação ideológica na formação das ideologias totalitárias.

Outro proeminente defensor do movimento neoliberal é Milton Friedman (1984), laureado com o Prêmio Nobel de Economia. Em sua obra <Capitalismo e Liberdade=, Friedman propõe um retorno ao liberalismo como movimento intelectual predominante nos séculos XVIII e XIX. Ele enfatiza a liberdade como objetivo supremo e o indivíduo como entidade central da sociedade, defendendo o laissez-faire para reduzir o papel do Estado na economia e promover a liberdade individual. Além disso, apoiou o livre comércio internacional como meio de unir nações de forma pacífica e democrática, enquanto no plano político advogou pelo governo representativo, instituições parlamentares, e pela proteção das liberdades civis.

Em seu livro de 1962, Friedman dedica um capítulo ao papel do Estado na educação, criticando o monopólio estatal e das instituições sem fins lucrativos na oferta e gestão da educação formal. Ele questiona a extensão desmedida da responsabilidade

governamental na educação, destacando a necessidade de maior pluralidade e liberdade de escolha no sistema educacional.

Friedman argumenta que a educação deve ser desestatizada e integrada ao livre mercado, permitindo que os pais façam escolhas educacionais livres para seus filhos. Ele defende que isso reduziria a intervenção do Estado na vida social, dando maior autonomia aos indivíduos. O autor destaca que, embora a educação beneficie a sociedade como um todo, não deve ser imposta como um ônus coletivo, sugerindo que cada criança receba pelo menos uma instrução mínima de um tipo específico, uma responsabilidade que os pais devem assumir, sem necessidade de intervenção adicional do governo.

Com isso, o governo deveria manter um papel mínimo na educação, assegurando apenas um padrão mínimo que promova a unidade nacional, similar ao controle sanitário realizado em estabelecimentos como restaurantes. Isso, segundo ele, simplificaria o sistema educacional, permitindo maior participação dos pais na formação educacional de seus filhos e proporcionando espaço para que expressem suas preferências sobre as escolas.

Esse guru do neoliberalismo argumenta que os pais deveriam participar ativamente na construção de políticas públicas de educação de qualidade, sugerindo que o governo não deveria ter um controle significativo sobre esse processo. Friedman (1984) defende, portanto, que o ensino superior não justifica investimentos governamentais, sendo responsabilidade individual cada aperfeiçoamento e treinamento. Ele propõe que, para aqueles que não podem custear essa formação, o Estado poderia fornecer financiamento com base em padrões mínimos de qualidade, deixando ampla liberdade ao mercado para auto-regular-se dentro das leis de oferta e demanda.

Hayek e Friedman criticam o tamanho excessivo do Estado, defendendo sua redução ao mínimo para promover a liberdade do mercado. Eles veem o Estado de Bem-Estar Social como intervencionista e criticam suas políticas públicas, atribuindo ao mercado as virtudes de liberdade, modernidade, progresso e eficiência, enquanto o Estado é visto como opressivo, incompetente e corrupto. Essas visões sintetizam os princípios fundamentais do neoliberalismo: Estado mínimo e livre mercado, onde o mercado é visto como um espaço de virtudes e o Estado como um obstáculo ao desenvolvimento econômico e social.

Os dois apologetas neoliberais, uniram-se para desenvolver novas concepções destinadas a resgatar o capitalismo. Embora suas ideias tenham permanecido inicialmente limitadas até a formação da Comissão Trilateral durante a administração Carter nos EUA em 1973. Fundada por David Rockefeller, com Zbigniew Brzezinski como ideólogo principal, a Trilateral engloba três ramos - americano, europeu e japonês - composto por líderes

empresariais, parlamentares, intelectuais e outros, buscando promover uma nova divisão internacional do trabalho baseada na interdependência criada pelas novas tecnologias.

A Trilateral propôs uma reorganização global do comércio, produção e políticas culturais e sociais, substituindo as tradicionais regras do Estado-Nação pelas prioridades das grandes corporações. Enquanto o Estado-Nação não desaparecia completamente, seu papel era reduzido ao controle repressivo, conforme discutido por Schilling (1995), que destacou a necessidade percebida pela Trilateral de enfraquecer os Estados Nacionais periféricos para manter o bem-estar dos países desenvolvidos.

Pioneiros como Hayek e Friedman promoveram ideias liberais que moldaram o capitalismo global moderno. Essas ideias foram primeiramente testadas na América Latina, começando com Pinochet no Chile em 1973 e na Argentina, levando à repressão brutal e à destruição das indústrias nacionais. Na Europa, líderes como Margaret Thatcher na Inglaterra e Helmut Kohl na Alemanha adotaram programas privatistas, desmantelando o Estado e reduzindo os direitos sociais conquistados ao longo de décadas. No Brasil, Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso também seguiram essa cartilha neoliberal, intensificando privatizações e desregulamentações.

Essa fase do capitalismo se caracteriza pela globalização econômica, pelo enfraquecimento do Estado, pela erosão dos direitos sociais fundamentais como saúde e educação, e pela exploração predatória das economias locais em prol do lucro das corporações transnacionais. Esse cenário tem gerado crises financeiras, desemprego estrutural, degradação ambiental e aumento da desigualdade social, afetando tanto os países ricos quanto os pobres. A política educacional neoliberal preconiza a privatização e a competição como formas de melhorar a qualidade dos serviços, transferindo responsabilidades do Estado para o setor privado, como destacado por Azevedo (2001).

A educação assumiu um papel crucial para o neoliberalismo ao ser moldada para atender aos interesses da produção capitalista e difundir ideias de livre iniciativa e mercado livre como formas exclusivas de organização social. Governos liberais, em parceria com empresas privadas, passaram a influenciar o sistema educacional, promovendo uma visão tecnicista voltada para o mercado de trabalho. Simultaneamente, organismos internacionais como o Banco Mundial começaram a financiar reformas educacionais voltadas para a Educação Básica, visando preparar as populações dos países em desenvolvimento para os imperativos da globalização econômica.

A necessidade de uma reforma educacional total é justificada pela percebida má qualidade da educação, altas taxas de reprovação e alegada incapacidade das escolas em

preparar adequadamente os indivíduos para o mercado de trabalho. Esses problemas são frequentemente atribuídos à incompetência do Estado em cumprir seu papel na preparação da população. Para resolver essas questões, propõe-se a privatização como solução, argumentando que uma gestão mais eficiente e adaptação dos métodos de ensino e conteúdos curriculares seriam alcançadas através dessa medida.

A privatização, implica na mercantilização da vida e da educação, tratando tudo como produto padronizado e desconsiderando as diferenças regionais, culturais e de conhecimento local. Esta abordagem transforma a educação em um produto comercializável, acessível apenas aos que têm recursos financeiros, enquanto perpetua desigualdades e marginaliza aqueles sem acesso aos recursos necessários.

3.3 Políticas públicas para a educação no Brasil pós-1985: precarização do trabalho docente sob a intensificação da ordem do capital na Era neoliberal

Partindo da premissa de que analisar a política educacional de um governo é uma tarefa complexa, Leher (2010) enfatiza a necessidade de adotar uma metodologia que não se baseie apenas nos parâmetros do governo anterior nem simplifique a análise aos dispositivos legais e normativos. Segundo o autor, é crucial considerar os contextos histórico, econômico e político para compreender plenamente o sentido das medidas governamentais educacionais.

Os apontamentos anteriores são fundamentais para contextualizar a análise dos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva no que tange à educação, considerando a historicidade, o contexto político e econômico. Essa abordagem visa evitar os equívocos de uma análise simplista e destacar aspectos essenciais desses períodos.

As comparações entre os dois presidentes são complexas devido às diversas limitações envolvidas. É comum a tentação de idealizar um período em detrimento do outro, especialmente diante das diferentes condições políticas e econômicas enfrentadas por cada um, como discutido por Leher (2010). A análise se concentra nas gestões de 1995 a 2002 e de 2003 a 2010, respectivamente, buscando uma compreensão ampla e crítica desses períodos históricos brasileiros. Bem como os governos que se seguirão, Dilma, Temer e Bolsonaro.

Para contextualizar, recordamos o início da redemocratização do Brasil com a eleição de Fernando Collor de Mello em 1989, marcando um período de abertura ao mercado e políticas neoliberais. Após o impeachment de Collor em 1992, Itamar Franco assumiu a presidência e foi sucedido por Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), foco de nossa análise.

Fernando Henrique Cardoso, conhecido como FHC, consolidou o Plano Real,

iniciado durante o governo de Itamar Franco quando ele era ministro da economia. Seu governo foi marcado pela reforma do Estado, incluindo a privatização de empresas estatais, a criação de agências regulatórias, mudanças na legislação do funcionalismo público, e a introdução de programas sociais como Bolsa Escola, Vale Gás e Alimentação. Os programas <Brasil em Ação= e <Avança Brasil= refletiram a política de desresponsabilização do Estado, alinhada à lógica do Estado mínimo que, segundo Frigotto (1999), significa o Estado máximo a serviço dos interesses do capital.

Frigotto (1999) explora que o Estado mínimo promove mecanismos como a exaltação da esfera privada, descentralização e flexibilização sob o pretexto de democratização e eficiência, mas na prática resultam em processos antidemocráticos de delegação para empresas públicas ou privadas. A cultura gerencial empreendedora, incluindo parcerias público-privadas (PPPs) com foco em resultados, foi central nos programas das duas gestões de Fernando Henrique Cardoso.

Na área da educação básica, essa lógica de desresponsabilização e privatização se reflete nas legislações aprovadas com influência executiva, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394 (Brasil, 1996a) e o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei 10.172 (Brasil, 2001). A influência dos organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial, que passou de prestador a formulador de políticas no Brasil, enfatiza gestão, avaliação, eficiência e a participação indispensável do setor privado na oferta de serviços educacionais, com o mercado como regulador.

Durante a análise, buscamos revelar tanto o que se mostra explicitamente quanto o que está oculto ao examinar, de forma breve, os governos desde a era de Fernando Henrique Cardoso até os subsequentes, não seguindo uma ordem cronológica rígida, mas sim explorando momentos em que os eventos parecem separados ou entrelaçados.

3.3.1 Revisitando a era Fernando Henrique Cardoso – FHC

A partir desse ponto, focalizamos o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, eleito em 1994, cuja gestão facilitou a abertura do Brasil ao mercado internacional, impactando todos os setores da sociedade. No ano seguinte à sua posse, por meio do Ministério da Educação, o governo implementou um Planejamento Político Estratégico coordenado para alinhar políticas, metas e estratégias, seguindo orientações do Banco Mundial. Essa década testemunhou uma intensificação da influência de organismos internacionais no Brasil, com a cooperação dos líderes brasileiros da época. Grandes eventos

internacionais se tornaram cruciais para os ajustes estruturais e reformas dos países, incluindo assessorias especializadas e financiamento externo.

A análise tem como ponto de partida a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, envolvendo 155 países signatários. Esta conferência destacou a importância das competências e habilidades básicas de aprendizagem, enfatizando a educação das mulheres e questões de gênero. No contexto brasileiro, marcado por altas taxas de analfabetismo na época, isso abriu espaço para intervenções de organismos internacionais como a UNESCO, que supervisionaram políticas educacionais não apenas nas escolas, mas também nas famílias e comunidades ao longo da década.

O Banco Mundial, segundo Frigotto e Ciavatta (2003), adotou as conclusões da conferência de Jomtien e estabeleceu diretrizes políticas para as décadas seguintes, refletidas no documento "Prioridades y estrategias para la educación" de 1995. Essas diretrizes enfatizavam a erradicação do analfabetismo, a melhoria da eficácia do ensino e a reforma do financiamento e administração da educação, promovendo parcerias entre os setores público e privado e focando em resultados e avaliação da aprendizagem, além da descentralização das políticas sociais.

O movimento internacional para impulsionar reformas no governo de Fernando Henrique Cardoso também contou com a influência de agências como a UNESCO e o Banco Mundial, conforme destacado por Frigotto e Ciavatta (2003). Entre 1993 e 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors para a UNESCO, publicou um relatório que diagnosticava o contexto global de interdependência e globalização. Esse relatório enfatizou a importância da educação como ferramenta crucial para capacitar indivíduos a enfrentar os desafios da mundialização.

Leher (1998) argumenta que a globalização tem sido usada como ideologia para justificar reformas estruturais de cunho neoliberal nos países latino-americanos, promovidas especialmente pelo Banco Mundial em nome do ajuste estrutural. O Relatório Delors de 1996, <Educação, um tesouro a descobrir=>, por sua vez, recomendou a cooperação e a solidariedade como respostas às tensões da mundialização, destacando a urgência de expandir o ensino secundário após o foco inicial na educação básica desde a Conferência de Jomtien.

No prefácio do Relatório Delors (1998) a UNESCO defende a educação ao longo da vida e delinea os quatro pilares educacionais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. Esses princípios dialogam diretamente com as bases da de Jomtien e são fundamentais para orientar as políticas educacionais internacionais.

Esses eventos internacionais, especialmente a Conferência de Jomtien em 1990,

influenciaram diretamente as políticas educacionais implementadas no governo de Fernando Henrique Cardoso. Em 1993, o Brasil adotou as diretrizes do Plano Decenal da Educação para Todos, refletindo um compromisso com metas educacionais ambiciosas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, representou um marco significativo, marcando um ponto de inflexão entre projetos educacionais antagônicos, favorecendo a visão alinhada às tendências internacionais de modernização educacional.

Nas palavras de Cunha (2003), o governo optou por apoiar o projeto de Darcy Ribeiro para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) porque isso facilitaria sua adaptação às políticas governamentais vigentes, um padrão que já vinha desde o governo Collor. O processo legislativo da LDB no Senado foi marcado por adaptações e mudanças para alinhar o projeto às diretrizes desejadas pelo Ministério da Educação (MEC).

Assim, foi aprovada a LDB Nº 9.394, que representou avanços em alguns aspectos das políticas educacionais públicas. No entanto, questões importantes, como o Sistema Nacional de Educação e a autonomia do Conselho Nacional de Educação, foram deixadas de lado. O governo de Fernando Henrique Cardoso tinha claro que a proposta original da LDB, com maior centralização e controle estatal sobre o setor privado, não se alinhava com sua visão de descentralização e fragmentação das iniciativas educacionais, adaptadas às diferentes realidades locais.

A Constituição de 1988 previa, no Artigo 214, a elaboração de um plano nacional de educação, mas foi somente em 2001, com a Lei 10.172, que o PNE foi formalmente aprovado, após um intervalo de 13 anos. Este plano, no entanto, foi criticado por sua falta de suporte financeiro adequado, resultando em metas que, segundo Curi (2008), se tornaram apenas <metas de boa vontade=>.

3.3.1.1 A educação do governo de FHC e no Programa Petista

O período da gestão de Fernando Henrique Cardoso é analisado pelo Partido dos Trabalhadores (PT) como tendo impactos significativos na educação brasileira, conforme destacado no Programa de Governo da Coligação Lula Presidente em 2002. As políticas educacionais sob FHC foram caracterizadas por centralização no controle educacional, descentralização na execução, privatização no ensino superior e infantil, além de desafios como baixa qualidade no ensino fundamental e médio e escassez de recursos.

O Programa de Governo do Presidente Lula, baseado na análise do governo anterior de FHC, critica o controle centralizador do governo federal, exemplificado pelos

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e exigências de adesão a programas educacionais em troca de recursos, além de avaliações como o Enem e o Provão que enfatizavam mais o resultado do que o processo educativo. O governo petista argumenta que tais avaliações deveriam servir para melhorar o desempenho dos alunos e o sistema de ensino, não apenas para classificar estados e universidades, destacando as profundas desigualdades educacionais e as más condições de ensino resultantes de problemas como baixos salários e falta de professores em disciplinas críticas (Silva, 2002). Nessa senda, a defesa de políticas públicas educacionais que atendam de forma ampla e incondicional à todos os entes federados demonstra o esforço e compromisso ideológico dos governos petistas com o avanço qualitativo da educação nacional e conseqüentemente, com a inclusão social a partir do enfrentamento à política de Estado mínimo de forma dialética. Para isso, utiliza-se de todas as possibilidades dentro das contradições que o sistema político brasileiro está permeado.

No programa de governo petista, há críticas à descentralização e à democratização do poder executivo durante os oito anos de FHC, focando especialmente na implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef). O Fundef foi criticado por consolidar desigualdades entre estados ao não beneficiar todos conforme previsto, mas apenas quatro, o que foi visto como uma política de *igualdade na pobreza* (Silva, 2002). Apesar das críticas, o Presidente Lula só conseguiu aprovar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) no último ano de seu primeiro mandato, três anos após assumir a presidência.

Ainda assim, mesmo com as questões de financiamento desigual na educação, Vieira (2009) destaca que o Ensino Fundamental foi a única etapa da Educação Básica, durante os anos de 1998 a 2006, a contar com recursos assegurados por lei, através do Fundef, instituído pela Emenda Constitucional nº 14 (Brasil, 1996) e regulamentado pela Lei nº 9.424 (Brasil, 1996b). Leher (1999), por sua vez, analisa como o financiamento da educação, a globalização e as reformas curriculares moldaram a escola fundamental, com avaliações centralizadas garantindo o controle estatal sobre a atividade docente. Isso reflete uma dinâmica global onde o Banco Mundial influencia diretamente políticas educacionais, perpetuando um cenário de desigualdade educacional planetária.

A nova ordem implica não apenas em tomar empréstimos do Banco Mundial, mas em uma relação simbiótica onde o Banco não só fornece financiamento, mas também orienta e assegura a aplicação correta dos recursos, alinhada aos interesses globais da globalização. O governo de FHC se destacou pela reforma do Estado e pela implementação de políticas

neoliberais que transformaram diversos setores da sociedade brasileira, incluindo a educação.

A reforma educacional foi uma das mudanças promovidas que ignorou debates prolongados para atender às exigências do neoliberalismo. Essas medidas refletiram um esforço para adaptar o Brasil às demandas econômicas internacionais, apesar das críticas sobre os sacrifícios impostos à população em nome dessa nova ordem.

3.3.2 Era PT (2003-2016): tensões e contradições nas políticas educacionais

Para analisar a política educacional nos governos Lula e Dilma Rousseff, é crucial entender que ela se desenvolveu em um contexto ambíguo e dinâmico. Após assumir o compromisso de manter certas políticas econômicas de seu antecessor, o governo Lula implementou ampliações significativas nas políticas sociais, como o aumento do emprego formal e a criação do Programa Bolsa Família (PBF), contribuindo para reduzir a extrema pobreza. A coalizão política diversa que o elegeu incluiu tanto partidos de esquerda quanto aliados próximos ao mercado, o que gerou conflitos internos e uma política educacional marcada por contradições e oscilações. A criação do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social e a parceria com grupos empresariais, como o Movimento Todos pela Educação, ilustram essa estratégia de conciliação de interesses diversos durante esse período.

Durante os anos de 1990, o governo brasileiro, seguindo a tendência global de reformas estruturais neoliberais, implementou significativas mudanças no Estado e na educação. Sob a liderança de Fernando Henrique Cardoso, o país adotou a Nova Gestão Pública (NGP), uma abordagem que aplicava métodos empresariais para aumentar a eficiência e a eficácia dos serviços públicos. Isso incluiu a descentralização das políticas sociais e a promoção da participação do setor privado, visando reduzir os gastos públicos e transferir responsabilidades para níveis locais. Na educação, essas reformas focaram na gestão escolar, buscando melhorar o uso dos recursos e expandir o acesso. Essas mudanças introduziram novos modelos de financiamento e avaliação, adaptando princípios empresariais à administração educacional, impactando profundamente o setor (Oliveira, 2009).

Por meio da descentralização, houve uma transferência de responsabilidades para os níveis locais da administração educacional no Brasil, com as avaliações nacionais em larga escala, como o Saeb, passando a responsabilizar e controlar as autoridades em seus respectivos níveis de competência. Esse movimento reflete uma nova regulação no sistema educativo brasileiro, alinhado à tendência global do modelo de Estado Avaliador.

Esse modelo de gestão pressupõe a definição centralizada de objetivos e

programas educacionais, enquanto as escolas desfrutam de autonomia considerável na gestão pedagógica e financeira, embora estejam sujeitas a contratos com o Estado que estabelecem metas a serem alcançadas. Essa abordagem inclui sistemas de avaliação externa para monitorar o desempenho das instituições e mecanismos de incentivo, simbólicos ou materiais, para promover melhorias e assegurar o cumprimento dos contratos estabelecidos (Maroy, 2011).

As ideias da NGP influenciaram a implementação de mecanismos de prestação de contas no sistema educativo, focando em áreas mensuráveis como Língua Materna e Matemática através de avaliações em larga escala como o Saeb. Esses dispositivos de accountability, adotados globalmente desde as últimas décadas do século XX, buscam gerir prioridades e controlar a qualidade, mas podem burocratizar o ensino e sobrecarregar os professores com tarefas formais, conforme observado por Chizzotti (2016).

No contexto brasileiro, mesmo com Lula assumindo a presidência em 2003 e promovendo mudanças sociais significativas, seu primeiro mandato manteve muitas das políticas educacionais herdadas do governo anterior de Fernando Henrique Cardoso, devido à transição entre ministros e limitações na implementação de políticas educacionais estruturais (Gentili; Oliveira, 2013).

Durante o período de Fernando Haddad como Ministro da Educação (2005-2012), houve uma significativa ênfase na inclusão e diversidade cultural na Educação Básica e Superior, ao mesmo tempo em que se intensificaram os instrumentos de avaliação e indicadores de qualidade. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, sob seu comando, representou uma iniciativa fundamental para reorientar a educação no governo Lula, abrangendo desde a Educação Básica até a Superior através de uma série de programas e ações (Brasil, 2007d).

O PDE incluiu o Plano de Metas <Compromisso todos pela Educação= e instituiu o Ideb, visando fixar metas de desenvolvimento educacional e monitorar os sistemas educacionais. Essas políticas enfatizaram o envolvimento da sociedade e a responsabilização social, embora persistissem desafios estruturais que afetam o desempenho educacional, como apontado por Oliveira (2009).

Ao regular o sistema educacional brasileiro em torno do Ideb e outros índices de qualidade educacional, o MEC intensificou as políticas gerenciais na educação, enfatizando avaliações como o Enem, PISA e Enade. O PDE e o Plano de Metas foram centrais para orientar essas políticas, destacando a importância das avaliações como critério de monitoramento e intervenção educacional. No entanto, é importante ressaltar que o PDE

também promove concepções e propostas para uma educação mais democrática e inclusiva:

[...] reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo. A educação formal pública é a cota de responsabilidade do Estado nesse esforço social mais amplo, que não se desenrola apenas na escola pública, mas tem lugar na família, na comunidade e em toda forma de interação na qual os indivíduos tomam parte, especialmente no trabalho. A escola pública e, em um nível mais geral, a política nacional de educação exigem formas de organização que favoreçam a individuação e a socialização voltadas para a autonomia (Brasil, 2007d, p. 5).

O PDE também se destaca por promover uma educação mais inclusiva e democrática, focalizando na necessidade estrutural de enfrentar desigualdades educacionais. Fundamentado na ideia de unificar os sistemas educacionais como um sistema nacional, o PDE propõe considerar as diferentes etapas, modalidades e níveis educacionais, integrando a educação com o desenvolvimento econômico e social para garantir a todos o direito de aprender conforme suas capacidades e vontades. Além disso, o programa implementou mudanças significativas no financiamento da educação, reformulando as regras de distribuição do FUNDEB, expandindo a Educação Superior através do Reuni e do Prouni, estabelecendo o Piso Salarial Nacional para professores da Educação Básica, e fortalecendo políticas de formação docente como a UAB e o PIBID (Voss, 2011, p. 47).

A criação do FUNDEB, pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006 (Brasil, 2006) e regulamentado pela Lei nº 11.494 (Brasil, 2007c), marcou uma mudança significativa no governo Lula. Ao contrário do FUNDEF, o FUNDEB ampliou o financiamento para toda a Educação Básica, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, não mais limitado ao Ensino Fundamental. Ele garantiu recursos proporcionais ao tempo integral e parcial dos estudantes na escola, promovendo a inclusão e a permanência dos mais vulneráveis.

O Programa Mais Educação – PME (Brasil, 2007a), complementou essa medida ao apoiar atividades socioeducativas no contraturno escolar prioritariamente pobres, alcançando milhões de estudantes e dezenas de milhares de escolas até 2014. Além disso, o governo implementou o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) com a Lei nº 11.738 (Brasil, 2008), embora o valor inicial tenha sido criticado como insuficiente para garantir uma vida digna, estabelecendo também que um terço da jornada dos professores fosse dedicado a atividades de planejamento e estudo.

No âmbito da Educação Superior, os governos de Lula e Dilma promoveram a democratização através da expansão das instituições públicas, criação de novas universidades,

ampliação de cursos e infraestrutura das existentes, além da criação de uma rede extensa de Institutos Federais. Foram desenvolvidas também estratégias para financiar e apoiar estudantes em instituições privadas. Em relação às políticas específicas para o setor público federal, Dourado (2013) destaca as seguintes medidas:

1. Houve um aumento significativo no financiamento das instituições federais de ensino, incluindo expansão de custeio e manutenção, criação de novas universidades federais, transformação de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) em Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFs), criação de novos cursos, e consolidação dessas iniciativas pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (Reuni).
2. Foram abertas vagas em concursos públicos para docentes e técnicos administrativos nas instituições públicas federais, permitindo a expansão de cursos e vagas, além da interiorização dessas instituições de ensino superior.
3. A criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), institucionalizado pelo Decreto Nº 5.800 de 2006, promoveu a expansão e interiorização de cursos e programas por meio da modalidade de educação a distância.
4. Foi efetivado um apoio robusto e programas direcionados à diversidade, especialmente através de ações afirmativas, incluindo a normatização das cotas (sociais e/ou raciais), culminando na sanção da Lei de Cotas pela Presidenta Dilma Rousseff.

O Programa de Expansão das Instituições Federais de Educação Superior foi responsável pela criação do maior número de universidades em uma década no Brasil, estabelecendo 14 novas universidades federais e 126 campus universitários. O Reuni impulsionou significativamente o aumento de vagas na graduação nas universidades federais, expandindo também cursos noturnos, implementando inovações pedagógicas e combatendo a evasão, visando reduzir desigualdades sociais e educacionais.

Além disso, estimulou a interiorização da oferta de ensino superior, beneficiando economicamente as regiões e proporcionando oportunidades educacionais para populações de baixa renda. No âmbito das políticas voltadas ao setor privado, destacam-se a reestruturação do financiamento com o Prouni, instituído pela Lei no 11.096 (Brasil, 2005), que concede bolsas integrais e parciais em instituições privadas para estudantes de baixa renda.

Ao expandir a Educação Superior com investimentos públicos no setor privado, o governo Lula continuou políticas iniciadas por FHC que estimulavam o crescimento de vagas e instituições particulares, revelando contradições nesses modelos. Além de oferecer bolsas

integrais e parciais aos estudantes, o governo concedeu benefícios fiscais às instituições participantes, renunciando a receitas que poderiam ser direcionadas para ampliar a oferta nas universidades públicas. Segundo Davies (2016), essa abordagem evidenciou uma tendência de mercantilização do Ensino Superior, desviando o foco do compromisso com a Educação Básica pública e expondo estudantes de baixa renda a instituições privadas de qualidade variável.

No entanto, estudos como o de Gentili e Oliveira (2013) argumentam que o Prouni foi crucial para democratizar e reestruturar o acesso a um conjunto de instituições que anteriormente se beneficiaram das políticas privatizadoras e desregulamentadoras do governo FHC. Segundo os autores, apesar de suas limitações, o Prouni conferiu um caráter público e social a um setor educacional marcado por interesses privados, baixa qualidade e falta de controle estatal. Sob a gestão de Fernando Haddad como Ministro da Educação, o governo Lula buscou disciplinar a educação superior privada no Brasil, permitindo que mais de um milhão de jovens de baixa renda se tornassem a primeira geração de estudantes universitários em suas famílias.

Além do Prouni, o governo promoveu a reformulação da lei do Fies em 2010, ampliando o acesso ao financiamento estudantil para cursos em instituições privadas através de condições mais favoráveis de pagamento e incentivos para prestação de serviço público após a formatura, o que resultou em um aumento significativo das matrículas no Ensino Superior privado e na criação de novas instituições e cursos.

Em 2010, o governo brasileiro implementou o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) através da Portaria Normativa nº 2 (Brasil, 2010b), visando democratizar o acesso ao Ensino Superior. Operacionalizado pelo MEC, o SiSU permitiu aos estudantes concorrerem a vagas em instituições de todo o país com base nas notas do Enem, eliminando a necessidade de participar de múltiplos vestibulares presenciais. Para apoiar a permanência de estudantes de baixa renda nas universidades federais, foi estabelecido o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), beneficiando milhões de alunos com auxílios financeiros entre 2008 e 2010.

Sob a presidência de Dilma, a Lei nº 12.711 (Brasil, 2012) instituiu o sistema de cotas raciais nas universidades federais e escolas técnicas, reservando 50% das vagas para estudantes de escolas públicas autodeclarados negros, pardos e indígenas, contribuindo significativamente para a democratização do Ensino Superior no Brasil.

Durante os 12 anos de governo do PT, houve um crescimento significativo na educação profissional e tecnológica. Iniciado pelo governo Lula com o Decreto nº 6.095, de

24 de abril de 2007 houve reestruturação da rede de educação tecnológica com investimentos em infraestrutura, pessoal e novos cursos, especialmente nos Institutos Federais, beneficiando regiões com pouca oferta educacional.

A criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) em 2011, pela Lei nº 12.513 (Brasil, 2011b) durante o governo Dilma, ampliou ainda mais a educação profissional e tecnológica, financiando cursos em instituições públicas, privadas e no Sistema S, apesar de críticas pela alocação significativa de recursos para o Sistema S em detrimento de outras áreas.

Apesar das críticas, principalmente pela continuidade de políticas favoráveis ao setor privado e pelo enfoque eficientista da Nova Gestão Pública (NGP), os governos democrático-populares de Lula e Dilma buscaram posicionar a Educação Básica e Superior como direitos fundamentais para a construção da cidadania e o desenvolvimento da sociedade brasileira. Além de promover uma distribuição mais equitativa da riqueza e a redução das desigualdades, enfatizaram a participação social e a luta contra qualquer forma de discriminação (Gentili; Stubrin, 2013).

Esses governos incorporaram os setores mais vulneráveis da sociedade ao sistema educacional, com iniciativas como o Programa Bolsa Família (PBF), que condicionava o benefício à frequência escolar mínima de crianças e adolescentes. A participação ativa da sociedade civil, incluindo profissionais da educação e outros setores organizados, foi um aspecto crucial, ampliando a influência da sociedade na formulação das políticas educacionais. A realização da Conferência Nacional de Educação (Conae) em 2010 exemplifica esse esforço, estabelecendo o Fórum Nacional de Educação (FNE) como um órgão de planejamento e coordenação das políticas educacionais, fortalecendo o diálogo e a participação democrática em nível nacional.

Foi a partir do Documento Final da Conae 2010 que se originou o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005 (Brasil, 2014) durante o governo de Dilma. Composto por 20 metas e 254 estratégias, o PNE reforça os princípios constitucionais de universalização do atendimento escolar e redução das desigualdades educacionais, incluindo a aplicação progressiva de recursos públicos na educação até atingir 10% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro. Além disso, a institucionalização do Fórum Nacional de Educação (FNE), conforme estabelecido na mesma lei, atribuiu-lhe a responsabilidade de monitorar a implementação do PNE e o cumprimento de suas metas, com representação diversificada de diversos setores da sociedade.

A participação crescente dos movimentos sociais, como sindicatos de

trabalhadores da educação, movimento negro, movimentos do campo e indígenas, entre outros, ganhou relevância na gestão e deliberação das políticas educacionais durante os governos de Lula e Dilma. Essa maior participação não apenas influenciou o debate educacional, mas também questionou práticas estatais tradicionais, gerando tensões e promovendo novas abordagens para a educação, como a implementação da Lei no 10.639 (Brasil, 2003), que introduziu o ensino obrigatório da cultura afro-brasileira nas escolas de Educação Básica e nas instituições formadoras de professores, reconhecendo a cultura afro-brasileira como componente essencial da identidade nacional (Lázaro, 2013).

Uma medida crucial dos governos petistas foi a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) em 2004, dentro do Ministério da Educação (MEC), proporcionando um espaço institucional para a participação ativa dos movimentos sociais. Organizada por comissões com representantes governamentais e da sociedade civil, a Secad ampliou o debate sobre temas educacionais negligenciados, promovendo legislações como as ações afirmativas para acesso à Educação Superior por jovens negros, indígenas e de baixa renda de escolas públicas, além de garantir direitos para comunidades quilombolas e indígenas.

Sob a gestão de Dilma, a Secad foi renomeada para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) em 2011, integrando também a Secretaria de Educação Especial. Paralelamente, a Emenda Constitucional nº 59 (Brasil, 2009), aprovada durante o governo Lula, garantiu a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica para crianças entre 4 e 17 anos a partir de 2016, enfrentando desafios significativos para sua implementação, mas representando uma conquista crucial para mitigar as desigualdades educacionais e sociais no Brasil.

No entanto, apesar desses avanços, as políticas educacionais continuaram a ser orientadas pelos princípios gerenciais e meritocráticos da Nova Gestão Pública (NGP), enfatizando avaliações em larga escala como principal indicador de qualidade, o que nem sempre esteve alinhado aos ideais de inclusão, diversidade e formação integral defendidos pelos mesmos governos.

3.3.3 As políticas de governo pós-golpe de 2016-2021: retrocessos dos direitos sociais e educacionais

Ao refletir sobre as políticas públicas educacionais brasileiras, o período de 2016 a 2020 é relevante porque 2016 marca o início da crise na educação brasileira, desencadeada pelo Golpe Jurídico-midiático-parlamentar de 2016 (Saviani, 2020). O objetivo é identificar

as marcas e avanços da tendência neoliberal de mercado nesse campo, evidenciando o enfraquecimento do caráter público da educação e o condicionamento das políticas educacionais à lógica dominante.

Considerando que as leis, por si só, não resolvem problemas e que as reformas são ineficientes (Mészáros, 2008), as discussões se orientam no sentido do direito prescrito como pressuposto para a transformação social. Essa transformação é possível a partir de movimentos contra-hegemônicos na educação (Saviani, 2020), que indicam que entre a prescrição e suas inviabilidades reside um contraponto para a luta coletiva, articulada e instrumentalizada, em favor da efetivação desses:

[...] faltam a todas as classes [...] não apenas a consciência, a penetração, a coragem e a intransigência que delas fariam o representante negativo da sociedade. A todos os estamentos faltam, ainda, aquela grandeza de alma que, mesmo que por um momento apenas, identifique-se com a alma popular, aquela genialidade que anima a força material a tornar-se poder político, aquela audácia revolucionária que lança ao adversário a frase desafiadora: não sou nada e teria de ser tudo [...] (Marx, 2010, p. 154-155).

Destacam-se algumas condições gerais da educação brasileira para, posteriormente, registrar acontecimentos específicos no período estudado que justificam a visão do Estado e das políticas públicas como instrumentos de alienação. Apresenta-se uma breve contextualização da situação educacional no país, observando que:

Em 2019, o Censo Escolar registrou 27.780.779 matrículas nas redes públicas municipais e estaduais de Educação Básica em todo o país, em turmas regulares e seriadas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Os dados registram mais de 2 milhões de estudantes reprovados, o que corresponde a quase 8% do total de matriculados. [...] As taxas [...] de reprovação são maiores na região Norte e menores no Sudeste. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, são as regiões Norte e Nordeste que apresentam as mais altas taxas. Na região Nordeste e na região Sul concentram-se as maiores taxas de reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental. No Ensino Médio, as mais altas taxas estão nas regiões Sul e Centro- Oeste (UNICEF, 2021, p. 13-14).

Ao refletir sobre as políticas assistencialistas em torno das diversidades, percebe-se discrepâncias significativas entre a concepção e a implementação, pois, apesar de existirem, não são efetivas. Isso se deve, em parte, à persistência de uma visão europeizada, colonizadora e excludente na sociedade, e ao fato de que as leis não têm validade sob a lógica dominante, sendo frequentemente obstruídas por estratégias políticas.

Adicionalmente, há a precariedade do trabalho docente, com falta de subsídios que garantam uma atuação eficaz no processo ensino-aprendizagem, como valorização profissional, oferta de formação, tempo exclusivo para o planejamento didático-pedagógico e autonomia docente. Isso resulta na desvalorização da profissão e condições deficitárias de

trabalho. Esse cenário é exacerbado pela popularização do conceito de *accountability* na educação, onde os atores políticos buscam resultados positivos para fins publicitários e eleitorais, investindo em inovações educacionais apenas quando sua eficácia é comprovada (Akkari, 2011).

As cobranças governamentais sobre o ensino público intensificam-se, com foco nas metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e na necessidade extrema de alinhamento dos processos educacionais para cumprir essas premissas (Soares; Colares, 2020). Esse cenário reflete uma "sociedade de pódios", caracterizada por uma abordagem competitiva e punitiva em torno das notas, consolidando políticas de resultados que se traduzem em recompensas ou punições, imagens boas ou ruins na mídia e desvalorização profissional de docentes e gestores (Soares; Colares, 2020). Horn e Machado (2018) argumentam que essa abordagem mercadológica corrompe a educação, pois trata o Ideb como ponto de partida para reformas sem considerar a totalidade das questões envolvidas, naturalizando a qualidade como um simples processo de gestão.

Adicionalmente, a premissa utópica de implementação da gestão democrática na escola pública é questionada, destacando a contradição de tentar estabelecer uma concepção democrática em uma sociedade essencialmente antidemocrática. Esse desafio revela a incoerência entre a prescrição e a realidade, uma vez que a ideia de gestão democrática surgiu na efervescência da redemocratização nacional, mas não se efetivou na prática devido a condições deficitárias já identificadas (Soares; Colares; Colares, 2021).

Considerando que a expansão da educação escolar esteve estreitamente ligada aos ideais de uma sociedade do pleno emprego e à proteção de um Estado intervencionista econômico e socialmente (Araújo, 2011), é essencial analisar os principais acontecimentos políticos na educação brasileira para entender o impacto do neoliberalismo nos processos e demandas educacionais contemporâneas, especialmente no período abordado pelo estudo. Inicialmente, o Golpe de 2016 é visto como a *morte da ordem democrática* (Cohn, 2020), já que desencadeou uma série de ações políticas que promoveram o desmonte de direitos e políticas sociais sob uma direita extremista (Saviani, 2020).

Entre os principais acontecimentos está a PEC do fim do mundo, Projeto de Emenda Constitucional (PEC) Nº 95 (Brasil, 2016a), que propôs o congelamento de bens e recursos, especialmente em educação e saúde, com o argumento de controlar a inflação. A PEC estabelecia aplicações mínimas calculadas nos termos do art. 212 da Constituição Federal, que determina a aplicação de, no mínimo, 18% da receita da União e 25% dos estados, Distrito Federal e municípios na manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil,

1988). Essa medida resultou em inúmeros problemas e retrocessos nos direitos conquistados na educação, enfraquecendo significativamente o repasse de recursos (Castro, 2019; Saviani, 2020).

Entre as várias reformas na educação brasileira, destacou-se a criação do Programa Novo Mais Educação (PNME) pela Portaria N° 1.144 (Brasil, 2016b) do Ministério da Educação, que visava melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, ampliando a jornada escolar com complementação de carga horária de cinco ou quinze horas semanais. Essa iniciativa justificava-se pelo não cumprimento das metas do IDEB para os anos finais do ensino fundamental em 2013 e 2015, focando em disciplinas técnicas alinhadas aos interesses do mercado capitalista (Cohn, 2020).

Outro importante acontecimento foi a promulgação da Lei N° 13.415 (Brasil, 2017), que trouxe a contrarreforma do ensino médio com ênfase na escola de tempo integral, priorizando áreas de ensino como linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, e formação técnica e profissional. Esta reforma, a primeira deliberação do golpe midiático e parlamentar promovido pelo governo de Michel Temer, foi financiada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). A mudança prometia liberdade e qualidade, mas na realidade escondia a descentralização e o conluio entre interesses privados visando lucrar com novos sistemas de gestão e controle escolar, apesar da oposição dos estudantes secundaristas (Horn; Machado, 2018).

A reforma do ensino médio defende a necessidade de uma formação técnico-profissional para os estudantes na última etapa da educação básica, visando prepará-los para o mercado de trabalho. Esta preferência por disciplinas técnicas e alinhadas com as exigências dos "exames avaliativos da vida" enfatiza que o valor da formação de um estudante será determinado pelo tempo de trabalho necessário para sua subsistência (Horn; Machado, 2018). Isso revela uma relação de troca e dominação social a partir do trabalho, ao mesmo tempo em que minimiza disciplinas como Filosofia, importantes para o aluno se compreender como um ser de possibilidades e resistência, ameaçando sua continuidade no currículo do ensino médio

A Resolução N° 4 de 17 de dezembro de 2018 instituiu a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018)³ no ensino médio, além da educação infantil e fundamental,

³ O debate sobre a BNCC será tomado no Capítulo IV, para um aprofundamento dos processos de estranhamento dos professores e a própria deformação destes trabalhadores e estudantes, submetidos a lógica da BNCC.

centrando-se nas competências e habilidades para melhorar a aprendizagem. A lei define que as aprendizagens essenciais incluem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, que se expressam em competências necessárias para a vida cotidiana, cidadania e mundo do trabalho. Este modelo, desenvolvido para a seleção de trabalhadores na área empresarial, enfraquece a associação dos trabalhadores e incentiva a competição (Horn; Machado, 2018). Assim, os currículos são ajustados para atender aos controles fiscais, padronizações e interesses do mercado privado de educação a distância, mostrando um projeto que subordina a educação às possibilidades de cada sistema de ensino e aos interesses econômicos.

O Decreto Nº 10.004 (Brasil, 2019) instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares durante o governo de Jair Bolsonaro, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação básica no ensino fundamental e médio, sob a responsabilidade do Ministério da Educação com apoio do Ministério da Defesa. Esse modelo baseia-se nos padrões de ensino dos colégios militares, impondo obediência, medo e autoridade como elementos centrais para o aprendizado, desconsiderando processos didático-pedagógicos consolidados e aumentando o controle sobre o trabalho docente. Esse retrocesso reforça a necessidade de buscar contradições históricas para entender o atual cenário desfavorável e encontrar alternativas propositivas (Cohn, 2020).

A implementação do Ensino Remoto, consolidada pela Portaria Nº 343 (Brasil, 2020), durante a pandemia, evidenciou o abandono e a vulnerabilidade social na educação pública. A portaria exigia a reposição integral das atividades acadêmicas suspensas para cumprir a legislação vigente, mesmo diante de riscos e despreparo técnico no uso de recursos digitais (Soares; Colares; Colares, 2021). O ensino remoto surgiu como um substituto temporário do ensino presencial durante a pandemia, mas tem sido indevidamente comparado à educação à distância, uma modalidade já consolidada e com legislação específica. Essa comparação inadequada explica sua deficiência na prática educativa (Saviani, 2020).

Devemos considerar que para o êxito, sem negar suas limitações, do processo de ensino remoto, é crucial garantir o acesso de todos os alunos a dispositivos eletrônicos como computadores e celulares, além de assegurar que todas as residências tenham acesso à internet. É também fundamental que os estudantes não apenas sejam alfabetizados, mas também tenham habilidades digitais suficientes para acompanhar o ensino de forma eficaz, conforme destacado por Saviani (2020).

O contexto pandêmico tem exacerbado as desigualdades sociais preexistentes, intensificando críticas ao trabalho dos professores, conflitos entre escola e família, e comprometendo a qualidade do ensino. Isso reforça a tendência de priorizar conteúdos

técnicos alinhados às demandas do mercado competitivo, conforme observado por Soares, Colares e Colares (2021). Esses eventos revelam um enfraquecimento do compromisso com a universalização da educação pública, gratuita e de qualidade, consolidando o Estado como instrumento a serviço dos interesses do capital em meio a uma crise estrutural forjada.

3.3.3.1 Um adensamento da gestão Temer o avanço do retrocesso na educação

Retomemos nessas subseções os governos de Temer e Bolsonaro, apresentando outras ponderações, mesmo que alguns objetos de análise já tenham sido apresentados. Com a ascensão de Temer à presidência, iniciou-se a proposta de governo “Uma Ponte para o Futuro”, elaborada pela Fundação Ulysses Guimarães e pelo PMDB. Esse documento visava preservar a economia brasileira, promover o desenvolvimento com foco na iniciativa privada e desvincular receitas constitucionalmente garantidas, o que impactaria os direitos sociais, incluindo a educação.

Mustafa (2018) destaca que tanto a vinculação constitucional das receitas no campo dos direitos sociais quanto a indexação de benefícios sociais ao salário-mínimo foram essenciais para mitigar as desigualdades sociais históricas no Brasil, resultando na redução da pobreza entre os idosos e na equidade dos benefícios entre trabalhadores urbanos e rurais. O programa <Uma Ponte para o Futuro=, adotado pelo governo Temer a partir de 2016, reafirmou seu compromisso integral com o ideário neoliberal, delineando claramente as direções econômicas a serem seguidas. O programa afirmava de forma tácita:

e) realizar a inserção plena da economia brasileira no comércio internacional, com maior abertura comercial e busca de acordos regionais de comércio em todas as áreas econômicas relevantes – Estados Unidos, União Europeia e Ásia – com ou sem a companhia do Mercosul, embora preferencialmente com eles. Apoio real para que o nosso setor produtivo integre-se às cadeias globais de valor, auxiliando no aumento da produtividade e alinhando nossas normas aos novos padrões normativos que estão se formando no comércio internacional (Fundação Ulysses Guimarães, 2015, p. 18).

O Programa “Ponte para o Futuro” defendia a privatização irrestrita dos serviços públicos, abrindo todas as áreas de logística, infraestrutura e parcerias para complementar a oferta de serviços anteriormente providos pelo Estado:

d) executar uma política de desenvolvimento centrada na iniciativa privada, por meio de transferências de ativos que se fizerem necessárias, concessões amplas em todas as áreas de logística e infraestrutura, parcerias para complementar a oferta de serviços públicos e retorno a regime anterior de concessões na área de petróleo, dando-se à Petrobras o direito de preferência (Fundação Ulysses Guimarães, 2015, p. 18).

O governo Temer rapidamente implementou a Emenda Constitucional 95/2016 em resposta ao Programa “Ponte para o Futuro”, congelando por vinte anos os gastos primários do governo, excluindo despesas com o mercado financeiro. Essa medida impôs um limite estrito aos ajustes anuais de despesas primárias, vinculando-os apenas à inflação medida pelo IPCA, enquanto despesas com juros e amortização da dívida não foram afetadas por tais restrições, podendo exceder esse limite.

Essas ações, segundo Piolli (2018), foram projetadas para reforçar a narrativa de escassez de recursos na educação, resultando na aceleração de reformas educacionais focadas exclusivamente no mercado e na erosão de políticas públicas educacionais previamente estabelecidas. Paralelamente, houve um aumento significativo do envolvimento empresarial nas políticas educacionais, através de movimentos como o “Todos pela Educação”.

Além disso, o período testemunhou um avanço do conservadorismo no cenário parlamentar, com ameaças aos princípios educacionais fundamentais da Constituição de 1988, como a laicidade da escola pública e a liberdade de ensino. Isso se refletiu na tentativa de implementação do Projeto “Escola sem Partido” e na desestruturação de órgãos democráticos como o Fórum Nacional de Educação e o Conselho Nacional de Educação, comprometendo a pluralidade e a crítica no ambiente educacional.

Os estudos indicam que o desmonte da educação pública durante o governo Temer refletiu um projeto nacional descomprometido com a redução das desigualdades, intensificadas após o período do golpe, e subordinado aos interesses do grande capital nacional e internacional, relegando o país a um papel secundário na divisão global do trabalho (Lino; Arruda, 2018). Em suma, a gestão educacional sob Temer foi caracterizada pelo conservadorismo, retrocesso e influência empresarial, notadamente na definição do currículo nacional pela BNCC e na reforma do ensino médio, ambas carentes de conteúdo crítico.

Segundo Frigotto (2020, p. 5), o pior legado de Temer foi ter contribuído para a ascensão de um bloco de extrema direita ao poder no Brasil, caracterizado pela tríade da estupidez, insensatez e insanidade humana, resultando em um cenário onde o presente e o futuro de gerações estão comprometidos. Apesar das convulsões sociais e dos cortes de direitos durante seu governo, em 2018 foi eleito Jair Bolsonaro para a presidência, marcando o início de um processo de destruição agressiva do tecido social e das redes de proteção social, como observa Cohn (2020, p. 153). Isso intensificou consideravelmente o desmantelamento das políticas públicas educacionais no país, indicando uma consolidação do ideário neoliberal em todas as esferas do governo brasileiro.

3.3.3.2 O governo do <Messias= do Capital e a desconstrução da educação

Em 2019, Jair Messias Bolsonaro assumiu a presidência do Brasil após ser eleito pela coligação composta pelos partidos PSL e PRTB, com um slogan de campanha que enfatizava um direcionamento ultraconservador e valores cristãos. Sua eleição foi apoiada por segmentos poderosos da política e da economia brasileiras, segundo Musse (2021), que destacou a coalizão formada para implementar um programa neoliberal radical e marginalizar a ação da classe trabalhadora e seus representantes.

A ascensão de Bolsonaro ao poder intensificou de maneira significativa a agenda neoliberal e ultraconservadora iniciada no governo anterior de Michel Temer. Dourado (2019) observa que o governo Bolsonaro acelerou políticas de ajuste neoliberal, privatizações, retrocessos nas políticas públicas e cortes significativos nos orçamentos da educação, afetando tanto as instituições de ensino superior federais quanto a educação básica pública. De acordo com Abrúcio (2021, p. 355),

O bolsonarismo pode ser caracterizado em sua forma mais sucinta como um ideário cujo maior inimigo é a ordem política montada desde a redemocratização. O presidente Bolsonaro não é só um admirador da ditadura. Seu governo orienta-se, principalmente, pela busca da destruição do modelo político e social inaugurado pela Constituição de 1988. A política educacional é um exemplo paradigmático dessa lógica bolsonarista. Sua proposta para a educação tem como objetivo destruir a agenda, o modelo institucional e a comunidade epistêmica construídos na última década.

Nos primeiros anos de mandato, o governo Bolsonaro intensificou uma agenda neoliberal e ultraconservadora, caracterizada pelo aumento do autoritarismo, desrespeito às instituições democráticas e supressão de direitos conquistados. A pandemia de Covid-19 exacerbou essas tendências, resultando, como descreve Paulani (2021, p. 1), em uma tríplice destruição: neoliberalismo, fascismo cultural e uma pandemia descontrolada, que têm devastado o país.

Na área da educação, houve um claro intento de desmontar as conquistas sociais alcançadas desde a Constituição de 1988, que estabeleceu a educação básica de qualidade como direito de todos, com financiamento público e fortalecimento de mecanismos de transferência de recursos. Essas políticas incluíram a expansão da educação infantil, obrigatoriedade escolar ampliada, fortalecimento dos sistemas municipais de ensino, e a implementação de planos e políticas nacionais para melhorar a qualidade e a equidade educacional, como o PNE 2014-2024 e o Custo Aluno Qualidade (CAQi e CAQ).

No âmbito educacional, o governo Bolsonaro adotou explicitamente um programa que promovia o controle ideológico das instituições, dos profissionais e dos currículos escolares, além de defender propostas como a militarização de escolas e o homeschooling. Ao longo de seus 40 meses de gestão, quatro ministros da Educação foram nomeados, refletindo uma falta de continuidade e estabilidade na formulação de políticas públicas voltadas para a escola pública. Essas mudanças frequentes foram influenciadas por conflitos ideológicos internos, envolvendo olavistas, militares e outros setores da administração pública, conforme analisa Abrúcio (2021), destacando a dificuldade do governo em conciliar suas orientações ideológicas com a necessidade de resolver os problemas reais e imediatos da política educacional brasileira.

Durante a gestão do ministro Abraham Weintraub, o Ministério da Educação lançou o "Plano Estratégico Institucional" para o período de 2020 a 2023, com o objetivo de estabelecer diretrizes estratégicas para suas ações. Apesar de mencionar debates e diagnósticos internos, o plano foi criticado por ser percebido como um documento encomendado, carente de fundamentação sólida para efetivar políticas educacionais sérias. O próprio documento reconhece que o processo de elaboração teve início com a apresentação de metodologia por uma empresa contratada, priorizando critérios como visibilidade política na seleção de projetos, em detrimento de um diálogo amplo com a sociedade civil e uma abordagem substantiva.

Além disso, a seleção dos projetos para o portfólio do Planejamento Estratégico considerou critérios como visibilidade política, refletindo a falta de diálogo do governo com a sociedade civil e uma preocupação voltada para propaganda política superficial, às vezes baseada em desinformação. O portfólio inclui 48 projetos, entre eles o "Conta prá mim", que visa formar professores e pais sobre práticas de alfabetização, distribuir kits de literacia para famílias vulneráveis economicamente e promover campanhas de sensibilização. No entanto, muitos desses projetos parecem desconectados da realidade e foram elaborados apenas para preencher um documento, sem aplicação prática significativa na educação local.

Os projetos *Programa Tempo de Aprender* e *Apoio às Olimpíadas do Conhecimento e Prêmios* do MEC refletem uma abordagem superficial e pouco estratégica para a educação, focando em formação de professores e participação em eventos, sem impacto claro na qualidade educacional. Outros projetos vagos como *Educação em Prática*, *Melhoria do Ensino Fundamental* e *Forma Brasil Gestão* também são evidências da falta de uma visão coerente e planejada para a educação pública. Além disso, a inclusão do *Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares* revela uma preferência por modelos de gestão militarizados,

desviando da necessidade de políticas educacionais robustas e inclusivas.

O governo Bolsonaro defende a educação domiciliar como uma medida que promove a liberdade dos pais, mas críticos como Taffarel e Neves (2019) argumentam que essa iniciativa serve aos interesses de grandes empresas e grupos editoriais, além de representar uma forma de privatização educacional e um retrocesso no direito à educação pública. Em relação ao financiamento da educação, o governo argumenta que há recursos suficientes disponíveis, mas culpa estudantes, professores e gestores escolares pelo suposto fracasso do sistema educacional, adotando uma abordagem neoliberal de restrição de recursos e execução de políticas públicas.

O governo Bolsonaro implementa estratégias que, segundo Freitas (2018), indicam um processo de sucateamento da educação pública, precursor da privatização do setor. Para grupos alinhados ao governo, como destaca Freitas (2018), a educação deve ser tratada como serviço no livre mercado, reduzindo o papel do Estado como provedor. Taffarel e Naves (2019) argumentam que essa visão resulta na transferência dos serviços educacionais para o setor privado. Dourado (2019) critica o governo por enfraquecer os direitos sociais estabelecidos na Constituição de 1988, especialmente na educação, através de cortes de recursos, desvalorização do Plano Nacional de Educação e outras políticas que desfavorecem estados e municípios. Nesse prisma, cabe enfocar agora o trabalho docente e as políticas que reverberam sobre ele, resultando na precarização.

3.4. Trabalho Docente Estranhado: para onde caminha a (des) humanidade

No contexto da sociedade capitalista, o trabalho é essencial para a realização humana e transformação social, conforme a visão ontológica. No entanto, sob essa mesma estrutura, o trabalho frequentemente se torna exaustivo, doloroso e alheio ao trabalhador. Arroyo (2013) destaca que os professores enfrentam tensões significativas em seu ambiente de trabalho, buscando valorização e reconhecimento como trabalhadores, além de reafirmarem a docência como uma forma de trabalho:

A desvalorização da docência-trabalho continuou porque em nossa cultura política, em nossas relações sociais, o trabalho não tem valor, não passa de mercadoria e menos a docência-trabalho com os filhos de trabalhadores condenados à sobrevivência mais precária e a trabalhos precarizados (Arroyo 2013, p. 83).

O autor destaca a desvalorização do trabalho na sociedade, especialmente o

trabalho dos professores nas escolas públicas, onde e ⁴ essa desvalorização é ainda mais evidente. Ele menciona que os professores enfrentam um desgaste físico e emocional considerável em sua rotina diária, levando ao que Marx (2008) descreve como estranhamento do trabalho. Esse fenômeno ocorre quando o professor realiza suas atividades de forma alienada, sem reconhecer a verdadeira essência de seu trabalho, apenas para garantir sua subsistência financeira:

[...] a classe-que-vive-do-trabalho engloba também os trabalhadores improdutivos, aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, seja para uso público ou para o capitalista, e que não se constituem como elemento diretamente produtivo, como elemento vivo do processo de valorização do capital e de criação de mais-valia. São aqueles em que, segundo Marx, o trabalho é consumido como valor de uso e não como trabalho que cria valor de troca. O trabalho improdutivo abrange um amplo leque de assalariados, desde aqueles inseridos no setor de serviços, bancos, comércio, turismo, serviços públicos etc (Antunes, 2009, p.102)

A escola funciona como um instrumento de manutenção da hegemonia da classe dominante na sociedade capitalista. A burguesia utiliza a instituição escolar para reproduzir e perpetuar as condições que alimentam a divisão de classes. Enquanto algumas escolas preparam os filhos dos trabalhadores para serem futuros trabalhadores, suprimindo a demanda por força de trabalho do mercado capitalista, outras preparam os alunos para a universidade ou para carreiras artísticas, refletindo a divisão entre pensadores e executores.

Nesse contexto contraditório, os professores colocam sua força de trabalho, que envolve tanto aspectos intelectuais quanto físicos. Muitas vezes, para sobreviver na profissão, os professores precisam trabalhar em várias escolas, dividindo sua energia entre elas, o que exige cada vez mais esforço, resiliência, resultados e superação de desafios diários. Além disso, a imposição curricular limita a autonomia dos professores, determinando o que deve ser ensinado sem levar em conta suas opiniões na elaboração do conhecimento transmitido aos alunos. Isso contribui para um estranhamento, no sentido descrito por Marx (2008), onde o professor executa um plano curricular sem se reconhecer como parte do processo de construção do conhecimento:

O estranhamento (Entfremdung) do trabalho encontra-se, em sua essência, preservado. Ainda que fenomenicamente minimizada pela redução da separação entre a elaboração e a execução, pela redução dos níveis hierárquicos no interior das empresas, a subjetividade que emerge na fábrica ou nas esferas produtivas contemporâneas expressão de uma existência inautêntica e estranhada. (Antunes, 2009, p.130)

A competitividade das políticas educacionais neoliberais pressiona as escolas a

⁴ Concordamos com o autor, no que se refere à desvalorização, mas compreendemos também que o professor da rede privada sofre igualmente a precarização e desvalorização.

focarem em resultados de avaliações externas, aumentando a responsabilidade e responsabilização dos professores. As avaliações externas se apresentam como um dos principais mecanismos para definição de políticas públicas para a educação, redirecionando metas para as escolas a partir do desempenho dos alunos, responsabilizando professores e estudantes pelo fracasso ou <sucesso= na aprendizagem, realizando uma espécie de auditoria, com a realização de testes e provas.

Essa cultura de auditoria, mercantilização e privatização da educação intensifica a precarização da profissão docente, especialmente em contratos temporários, onde falta estabilidade e direitos. Isso reforça o estranhamento do professor em relação ao seu trabalho e sua alienação dentro do sistema educacional. Antunes (2009, p. 191) alerta que: <[...] as formas intensificadas de precarização do trabalho, são apenas alguns dos exemplos mais gritantes das barreiras sociais que obstam, sob o capitalismo, a busca de uma vida cheia de sentido e emancipada para o ser social que trabalha=.

A pesquisa "Profissão Docente" de 2018 pelo Ibope Inteligência revelou que apenas 21% dos professores na Educação Básica no Brasil estão plenamente satisfeitos com sua atividade docente. Isso indica uma grande insatisfação geral na profissão, sugerindo que muitos não se realizam no trabalho e o veem como algo alienado, estranho à sua essência humana e individualidade, revertendo o sentido ontológico do trabalho.

Eis que na sociedade capitalista, o trabalho deixa de ser uma expressão da individualidade humana e se torna uma atividade explorada em favor do capital, resultando na alienação e estranhamento dos trabalhadores assalariados, incluindo os professores. Mesmo atuando em um ambiente aparentemente livre de pressões políticas e econômicas, os professores enfrentam a crise do trabalho, muitas vezes insatisfeitos com a fragmentação e subordinação ao currículo imposto por sistemas educacionais que priorizam ideais capitalistas.

Essa situação leva à perda de autonomia profissional e à realização de um trabalho alienado, onde o professor não se reconhece na atividade que realiza, executando-a apenas para garantir sua subsistência. Consequentemente, o trabalho docente se torna estranhado, refletindo uma desvalorização do aspecto humano e da individualidade na atividade laboral. Diante desses desafios, é essencial buscar transformações nas relações de trabalho contemporâneas, rompendo com a lógica exploradora do capital e resistindo às condições desumanizadoras impostas à classe trabalhadora.

4. A CONDIÇÃO HUMANA E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: PARA ONDE CAMINHAMOS?

O teletrabalho, característico da era digital, une trabalho e tecnologia (Antunes, 2018). Esse modelo, fruto de recentes avanços tecnológicos, transforma as relações laborais tradicionais, permitindo que o trabalho seja realizado remotamente com um dispositivo e internet, configurando o <cyber-proletariado> (Huws, 2013). Agora, o trabalho se desloca até o trabalhador, conceito observado por Marx e reinventado nos anos 1980 com a descentralização da produção. Esse modelo visa enfraquecer a resistência do trabalho e aumentar o controle para extrair mais valor (Marx, 2013).

No campo da educação à distância, o teletrabalho está reconfigurando o trabalho docente. Os profissionais são divididos em funções específicas, como tutores à distância, preparadores de material didático e coordenadores de tutoria, refletindo a racionalização taylorista-fordista, que separa concepção e execução do trabalho (Braverman, 1987). Muitos desses profissionais, recém-formados, não atuam como docentes, mas como executores de tarefas pré-determinadas, com metas e resultados monitorados digitalmente. Além disso, o trabalho pode ser feito em casa, com custos pessoais e, frequentemente, sem vínculo empregatício, resultando em uma crescente precarização das relações laborais, característica da acumulação de capital atual (Antunes, 2018).

A implementação de novos estatutos jurídicos sob o neoliberalismo regulamenta e desregulamenta o trabalho em vários países, iniciando na Inglaterra de Thatcher e nos Estados Unidos de Reagan. O Brasil, submisso na divisão internacional do trabalho, segue as diretrizes dos países do Norte, apesar de contradições internas. Nesse cenário, a classe dominante brasileira impõe reformas como a PEC 241 (agora PEC 55), que regulamenta a precarização dos trabalhadores. O governo de Michel Temer (MDB) aprovou a Lei nº 13.467 (Brasil, 2017) da Reforma Trabalhista, permitindo trabalho flexível, terceirizado, subcontratado, temporário e parcial, com direitos limitados ou ausentes. A precarização não é um fenômeno recente, mas um elemento inerente ao trabalho no capitalismo, onde o ser humano é alienado e explorado pela classe burguesa.

Embora a precarização não seja um fenômeno novo, ela assume novas características na sociedade do século XXI. Em uma aparente contradição, à medida que as condições de trabalho se precarizam, a nova fase da acumulação capitalista exige maior escolaridade e qualificação devido à divisão sociotécnica do trabalho e à difusão das inovações tecnológicas flexíveis e informacionais. Nesse contexto, a precarização atinge

trabalhadores mais jovens, com níveis mais altos de escolaridade e qualificação superior, como professores da educação básica. Esses jovens profissionais entram no mercado de trabalho com condições laborais precárias, opostas ao contrato de tempo integral, com baixa proteção social e rendimentos menores. O elemento novo é que o trabalho qualificado e de maior escolaridade, no contexto das novas tecnologias, é precário. Os jovens entram nesse mercado sob condições de desregulamentação e desproteção, ficando mais expostos à insegurança e às forças de mercado.

No contexto da reestruturação produtiva, os jovens tendem a se adaptar mais facilmente ao uso das novas tecnologias digitais, pois crescem imersos nelas. Todas as relações de emprego são influenciadas pelas tecnologias. Nesse ambiente, os jovens aprendem a ser flexíveis, interativos e a buscar constante qualificação, um esforço diário que desgasta suas condições físicas e psíquicas. Eles têm uma compreensão imediata e superficial dos imperativos estruturais, sociais e culturais que sustentam a nova organização do trabalho e sua desregulamentação.

Os jovens trabalhadores são forçados a se adaptar à fluidez das relações de emprego, marcadas por contratos temporários, múltiplos empregos com jornadas prolongadas, e avaliações individualizadas que resultam em remunerações variadas. Essas novas condições de trabalho e vida impactam fortemente sua subjetividade, gerando sentimento de insegurança, injustiça, insatisfação, falta de reconhecimento profissional, frustração e adoecimento. Esse cenário dificulta o reconhecimento de uma identidade de classe e contribui para a desmobilização coletiva, ao mesmo tempo que naturaliza a precarização das condições de trabalho e vida.

Atualmente, está emergindo uma nova parcela da classe trabalhadora caracterizada por maior escolarização e precarização de suas condições de trabalho e vida, em um movimento contrário ao esperado de melhores condições de trabalho e proteção social para o trabalho qualificado, apesar do avanço técnico e da produção de riqueza social. O trabalho precário varia conforme as diferenças sócio-históricas e econômicas das nações, dependendo de sua posição na divisão internacional do trabalho. Enquanto o Estado de Bem-estar Social nos países da Europa Ocidental e nos Estados Unidos conseguiu controlar parcialmente a precarização e degradação do trabalho (Antunes, 2000), na era da Quarta Revolução Industrial, essas tendências se intensificam (Antunes, 2018). Na América Latina, especialmente no Brasil, a produção em massa fordista dos anos 1960-1970 ocorreu sob ditaduras militares que reprimiam fortemente as lutas operárias contra a superexploração do trabalho, uma característica persistente da acumulação capitalista na região (Antunes, 2011).

A educação é um processo social amplo que cria e reproduz a sociabilidade humana. Segundo Saviani (2007), apenas o ser humano trabalha e educa, tornando-se homem, ou como Mészáros (2008) afirma, ser social. A natureza humana não é dada a priori, mas se constrói na interação coletiva com a natureza, num processo histórico e dinâmico, cheio de contradições. Saviani (2007) aponta a confluência entre trabalho e educação como marco do processo de humanização. Ensinar e aprender, como relações dinâmicas e históricas, garantem aos seres sociais acesso ao acervo cultural da humanidade, tanto material quanto imaterial, acumulado ao longo das gerações. Embora esse conhecimento permeie todas as esferas da vida social, ele é sistematizado na instituição escolar.

A educação escolar, sendo um instrumento formador e de expressividade sociocultural, não pode ser analisada isoladamente da sociedade. Nas relações sociais capitalistas de produção, a educação tem a função de produzir e reproduzir sujeitos que trabalham sob o regime de exploração, tanto tecnicamente quanto ideologicamente, apesar de suas contradições internas e relativa autonomia (Enguita, 1989; Mészáros, 2008). Transformar a educação escolar implica transformar a estrutura social em que ela está inserida, num movimento recíproco determinado pela mudança estrutural (Mészáros, 2008). Assim, a escola se configura como um palco de conflito político-ideológico sobre os fins da educação, questionando o tipo de cidadão que se deseja formar, como e para quê, e se a educação escolar deve ser voltada para o pleno desenvolvimento.

Na fase atual do capitalismo digital, denominada "destrutiva" por Mészáros (2011), sob o neoliberalismo e o Estado Gestor (Hood, 1995), as mudanças na educação básica pública e no ensino superior buscam melhorar a qualidade através de políticas educacionais orientadas por Fóruns Mundiais de Educação. Essas políticas são baseadas em relatórios do Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que propõem a desregulação estatal, redução da burocracia e cortes nos orçamentos destinados à educação pública (Frigotto, 2012), visando uma formação flexível e adequada ao mercado de trabalho (Shiroma; Evangelista, 2011; Kuenzer, 2017).

As estratégias do Estado para recompor a lucratividade do capital incluem: a) privatizações de setores públicos e parcerias com o setor privado, transferindo recursos públicos para o setor privado; b) injeção de fundos públicos na revitalização de empresas privadas; e c) desregulamentação das relações laborais para aumentar a produtividade do trabalho e reduzir custos para o capital (Previtali, 2015).

Nos anos 2000, o gerencialismo foi adotado globalmente para melhorar a

eficiência na gestão educacional (Oliveira, 2015). Essa abordagem varia conforme a posição dos países na economia global. A reforma do Estado foca na desregulação das relações entre trabalho e capital, promovendo a acumulação ampliada do capital privado em detrimento dos direitos sociais. No Brasil, influenciada pela Nova Gestão Pública (NGP) durante o governo de Fernando Henrique Cardoso e revitalizada sob Michel Temer, essa política visa privatizar estatais e reduzir direitos trabalhistas (Freitas, 2016; Antunes, 2018). Essas mudanças reformularam o trabalho docente na educação básica, introduzindo contratos flexíveis, avaliações de desempenho vinculadas a metas e resultados, e uma "privatização por dentro" das instituições públicas (Antunes, 2018).

As inovações tecnológicas, ao simplificar e segmentar o trabalho, aumentam o controle do capital sobre os trabalhadores, reduzindo sua autonomia na definição dos métodos e objetivos do trabalho. Isso resulta em desqualificação profissional e deterioração das condições de trabalho (Braverman, 1987). Previtali e Fagiani (2014) afirmam que a automação baseada na microeletrônica fortalece o controle do trabalho e reduz as formas de resistência e exploração. Braverman (1987) discute a proletarização dos trabalhadores da educação devido à racionalização técnica imposta pelo capital, que leva à desqualificação e redução dos salários. Ele destaca a perda de controle sobre o trabalho docente devido ao tecnicismo, resultando em uma deterioração tanto simbólica quanto material dos valores associados à profissão.

As teses de Braverman são cruciais para entender como o trabalho docente no Brasil está sendo proletarizado. Esse processo afeta objetiva e subjetivamente os professores em sua formação, processo de trabalho e relações laborais. Essas mudanças são induzidas pelos interesses dominantes do capital, implementadas pelo Estado através das políticas educacionais sob o neoliberalismo. A formação dos professores é moldada pelas demandas do mercado de trabalho e pelo avanço tecnológico, embora essa relação não seja horizontal, mas estruturada e hierarquizada, como Mészáros (2011) observa.

As mudanças no trabalho docente são influenciadas por novas demandas formativas, tecnologias digitais e condições laborais precárias, todas interligadas. Sob o neoliberalismo e gerencialismo, a formação docente enfatiza mais as dimensões técnica e prática em detrimento das dimensões políticas e éticas, promovendo uma formação mais individualizada e empreendedora que desmobiliza politicamente os profissionais. Apesar do trabalho docente manter atividades de alta qualificação e controle sobre seu processo cognitivo e relacional, a crescente burocratização, fragmentação das especialidades e centralização das decisões têm reduzido sua autonomia sobre os meios e fins do trabalho.

O crescimento das formas de emprego efetivo foi limitado entre 2012 e 2016 devido a concursos públicos realizados nesse período. No entanto, a partir de 2017, sob o governo de Michel Temer, houve um avanço significativo dos contratos temporários, especialmente no Sudeste do Brasil. Esses contratos temporários levam os professores a mudar frequentemente de escola ao final de cada vínculo, prejudicando o ensino-aprendizagem. Além disso, houve um aumento da terceirização através de parcerias com ONGs, OSs e PPPs, substituindo concursos públicos e contribuindo para a precarização do trabalho docente.

Maciel e Previtali (2011) destacam como os mecanismos de controle burocráticos e informacionais objetivam a subjetividade dos professores, transformando seu saber em procedimentos padronizados nos materiais didáticos e avaliações preparadas pela administração escolar e governamental. Esse processo é intensificado pelas novas tecnologias digitais, que informatizam o conhecimento e a experiência dos professores, definindo o que é conhecido como "saber-fazer" na educação. Segundo Ball *et al* (2013), o neoliberalismo modifica profundamente como os professores se percebem e entendem seu trabalho, transformando a educação em uma performance mercantilizada.

Hypolito, Vieira e Pizzi (2009) observam a redução do tempo de descanso, a falta de oportunidades de requalificação, a dependência de materiais externos, a despolitização das ações coletivas e a introdução de tecnologias substitutivas no ensino, resultando na aceleração e na precarização da formação docente. Assim, os professores da educação básica pública não enfrentam desafios devido à falta de qualificação profissional, mas sim porque resistem coletivamente às reformas que visam precarizar seu trabalho e dismantelar a educação pública.

Diante do conjunto exposto, muito embora não nos proponhamos a fazer uma análise do teletrabalho ou do <cyber-proletariado>, antes apenas ilustramos com esses dois conceitos, cada dia mais presentes do cotidiano educacional, a condição que se desenha de modo avançado: a proletarização do trabalho docente. Isso nos conduz a dividir o presente capítulo, para tratarmos da formação do trabalhador docente e estudante, ou dito de outra forma, a formação humana e sua conexão com o trabalho, em quatro unidades, a saber:

4.1 Trabalho e formação humana: retomando o debate

As pesquisas que investigam a formação dos trabalhadores dentro dos processos de trabalho destacam a expropriação central do seu saber e conhecimento. Isso ocorre devido

à divisão hierárquica sociotécnica do trabalho, ao parcelamento das tarefas, à transferência do conhecimento para a gestão e à automação parcial do trabalho, além dos regimes autoritários de organização laboral (Braverman, 1987; Kuenzer, 2002a, 2002b; Moraes Neto, 1989). Desde as fases iniciais da produção de capital até a era atual, Marx (2013) argumenta que há uma contínua expropriação do trabalhador não apenas dos meios de produção, mas também de seus saberes, habilidades e valores.

Esta separação entre conhecimento e prática, cérebro e mãos, é parte do processo de alienação da subjetividade do trabalhador (Resende, 2009; Alves, 2000; Heloani, 2011). Assim, a análise da formação humana nos processos de trabalho não se restringe às dimensões sociológicas, psicológicas e educacionais da qualificação do trabalho, mas também abrange a dinâmica de socialização e educação, refletindo a tensão entre humanização e alienação.

Portanto, é pertinente questionar a concepção de precarização do trabalho, frequentemente discutida nas análises teóricas e empíricas contemporâneas como a desestruturação da relação salarial estabelecida no pós-guerra nos centros do capitalismo avançado (Araújo, 2011; Druck, 2011; Krein, 2007). Embora essa visão seja predominante na discussão global sobre o trabalho, ela tende a focar na força de trabalho como mercadoria, negligenciando que esta é apenas uma faceta da personalidade viva humana. Marx (2013) observa que a força de trabalho compreende tanto capacidades físicas quanto mentais que um indivíduo mobiliza ao produzir valores de uso, mas não suprime a dimensão essencial da personalidade viva dos trabalhadores.

Por trabalho vivo compreende-se:

[...] a dimensão do *gênero vivo*, que segundo Marx, está presente na pessoa, 8na medida em que [ela] se relaciona consigo mesma como um ser [*Wesen*] *universal* e por isto *livre*.⁹ A dimensão do 8gênero vivo⁹ é produto do processo civilizatório do trabalho como atividade vital (por isso denominamos de 8trabalho vivo⁹, em contraposição ao 8trabalho morto⁹, categoria negativa da construção da categoria marxiana). Essa dimensão humano-genérica da individualidade pessoal é o *principium movens* da socialidade humano-genérica (Alves, 2013, p. 106).

A separação entre a força de trabalho como mercadoria e o trabalho vivo surge das condições históricas e ontológicas que moldam as identidades individuais de classe na sociedade capitalista, transformando o trabalhador assalariado em mercadoria enquanto mantém sua essência como ser humano genérico:

Desse modo, a precarização do trabalho que ocorre hoje, sob o capitalismo global, seria não apenas 8precarização do trabalho⁹ no sentido de precarização da mera força-de-trabalho como mercadoria; mas seria também 8precarização do homem- que-trabalha⁹, no sentido de desefetivação do homem como ser genérico (Alves, 2013, p. 86).

Ao abordar a precarização do trabalho como parte essencial da formação do ser humano como força de trabalho e ser genérico, exploro as condições contemporâneas de desenvolvimento humano diante das crescentes alienações nas sociedades capitalistas globalizadas, financeirizadas e em crise estrutural. Marx (2013) já identificava, no contexto da grande indústria capitalista do século XIX, que o trabalho possui um duplo caráter: é uma condição essencial da existência humana, fundamental para mediar o metabolismo entre o homem e a natureza, mas também pode ser reduzido a uma mercadoria alienada, onde o ser humano se aliena de sua essência física e espiritual (Marx, 2004). Essa análise permite compreender como a formação humana se realiza dentro das estruturas sociais e processos de trabalho, destacando-o como a protoforma do ser social, onde todas as determinações essenciais do novo se encontram em potencial (Lukács, 2013).

Essa compreensão do trabalho como protoforma do ser social, segundo Antunes (2002) inspirado por Mészáros, destaca as mediações de primeira ordem que visam a preservação das funções vitais de reprodução individual e societal, sem necessidade das hierarquias estruturais de dominação e subordinação presentes no sistema de metabolismo societal do capital e suas mediações de segunda ordem. No entanto, a análise concreta do mundo do trabalho demanda também a compreensão das determinações históricas das mediações de segunda ordem, que controlam de forma totalizante e dominante a reprodução social, subordinando o trabalho à lógica da valorização do valor e transformando a produção capitalista no propósito da humanidade.

[...] o modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado *modo de vida* desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, como sua produção, tanto com *o que* produzem como também com *o modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (Marx; Engels, 2007, p. 87).

Para entender as mudanças no mundo do trabalho e suas repercussões na formação humana, é crucial analisar como as relações laborais são reconfiguradas pelo capitalismo flexível e em crise. Isso envolve compreender como capital e Estado colaboram para reorganizar a regulação social do trabalho, afetando o uso, contratação e remuneração da força de trabalho (Krein, 2007). A precarização atual do trabalho, caracterizada pela nova precariedade salarial e pela intensificação da jornada de trabalho, compromete o equilíbrio

entre o tempo de vida e o tempo de trabalho, contribuindo para a autoalienação dos trabalhadores. Essas condições corroem o espaço-tempo de formação dos indivíduos, reduzindo suas vidas pessoais à condição de mero trabalho assalariado (Alves, 2013).

Nos diversos modos de produção ao longo da história do capitalismo, houve uma adaptação dos trabalhadores para promover a valorização do capital, buscando educar indivíduos voltados à produção de valor através de técnicas de docilização, submissão e subserviência. Gramsci (2001) discute como o bloco histórico hegemônico, exemplificado pelo <americanismo e fordismo=>, moldou um novo tipo humano adequado aos novos processos produtivos industriais do século XX. Esta articulação entre produção e Estado regulou as relações produtivas e as condições de reprodução da força de trabalho, influenciando profundamente o modo de vida das classes trabalhadoras e a formação de suas identidades de classe.

Burawoy (1990), por sua vez, desenvolve o conceito de política de produção para analisar os elementos políticos e ideológicos presentes nos aparatos ideológicos da produção, definindo o regime fabril como uma leitura relacional entre Estado e produção que explica a periodização do desenvolvimento do capitalismo. Ambos os autores (Gramsci e Burawoy) destacam como a política de produção determina as políticas sociais e a regulação do trabalho conforme as exigências da hegemonia capitalista em diferentes momentos históricos.

Em períodos de crise de acumulação e hegemonia, o sistema capitalista implementa mudanças na política de produção, como reestruturações produtivas, inovações tecnológicas e reengenharia organizacional. Essas transformações exigem novas formas de regular o trabalho e impactam o modo de vida da classe trabalhadora. Souza (2009) destaca que o capital, ao buscar reestabelecer suas bases de acumulação, promove novas culturas de trabalho e produção para remodelar tanto a saúde física e mental dos trabalhadores quanto os métodos de mediação de conflitos entre trabalho e capital, propondo adaptações ético- políticas. A política de produção envolve também quadros técnico-científicos que desenvolvem ideias, práticas e sistemas de gestão para aumentar o controle sobre os trabalhadores e maximizar a extração de valor, sendo a tecnologia apenas parte dos processos mais amplos de racionalização e modernização do trabalho (Gomes; Silva, 2004; Heloani, 2011).

Portanto, é essencial constantemente revolucionar as forças produtivas através de investimentos em tecnociência produtiva, organizacional e educativa para disciplinar e controlar o trabalhador de acordo com as exigências do capital. Esse processo envolve não apenas a captura da subjetividade do trabalho, conforme discutido por Alves (2000, 2005),

Heloani (2011) e Gomes e Silva (2004), mas também a manipulação e persuasão, resultando na formação de uma individualidade moldada dentro da sociabilidade do capital. Essas estratégias de produção de consentimento operam em várias esferas sociais, especialmente no Estado e nos processos produtivos, conforme analisado por Gramsci (2004) e Burawoy (1990).

Em estudo sobre gestão e organização do trabalho, desde o taylorismo-fordismo até as formas atuais de regulação, Heloani (2011) destaca que a racionalização do trabalho historicamente se manifesta como um rearranjo da subjetividade dentro do processo produtivo, visando manipular a percepção do espaço produtivo. Essas mudanças buscam fragmentar ou restabelecer o nexos psicofísico do trabalho, conforme discutido por Alves (2005). O toyotismo, como fase principal da reestruturação produtiva, enfatiza a expropriação da dimensão intelectual do trabalho vivo, impulsionada pela integração da microeletrônica e das tecnologias da informação no processo produtivo, conforme observado por Antunes (2003) e Kuenzer (2002a).

Isso resulta na reconfiguração do nexos psicofísico do trabalhador como parte de uma política de produção de um regime fabril flexível. Assim, as organizações, incluindo fábricas, bancos, comércios, escolas e hospitais, funcionam como agências educativas que moldam hábitos, valores, habilidades e identidades através de uma pedagogia específica, como descrito por Gomes e Silva (2004), Kuenzer (2002b) e Machado (1996).

4.1.1 Formação e racionalização do trabalho fordista-taylorista

Os estudos sobre trabalho, educação e formação humana destacam como as mudanças nas bases tecnocientíficas e na reestruturação produtiva influenciam as políticas educacionais, a qualificação profissional, a educação escolar e o trabalho pedagógico (Kuenzer, 2002a, 2002b). Essas transformações na morfologia do trabalho, agora complexo, heterogêneo, fragmentado e precarizado, também reconfiguram o sistema de ensino público. Contudo, há uma tendência a priorizar os impactos dessas metamorfoses na educação escolar em detrimento de investigações sobre as dinâmicas formativas dentro do próprio processo produtivo.

A concepção de educação como formação humana vai além da escola e da instrução, abrangendo um campo vasto. Segundo análises gramscianas (Gramsci, 2001), a hegemonia nasce na produção, especialmente na fábrica, influenciando as dimensões socio-reprodutivas de maneira recíproca. No contexto capitalista, o processo de trabalho engendra um processo educativo que visa moldar o trabalhador como força de trabalho a

serviço do capital.

Dentro da fábrica, os quadros técnico-científicos e educacionais, como intelectuais orgânicos do capital, mobilizam conhecimento científico e modelos organizacionais para consolidar a hegemonia. Isso se materializa na pedagogia da fábrica ou do trabalho capitalista, conforme descrito por Kuenzer (2002b). A política de produção, entendida como uma política cultural, busca não apenas controlar o processo e o produto do trabalho, mas também moldar identidades e práticas dos trabalhadores, em sintonia com os objetivos de qualidade e competitividade das empresas no contexto globalizado do capitalismo.

As organizações não devem ser vistas apenas como locais de produção técnica e racional, onde análises podem se limitar a microrrelações ou abordagens sistêmico-funcionalistas focadas nos <impactos= das relações externas internamente. É crucial compreendê-las também como sistemas de relações sociais que possuem potencial criativo em diversos âmbitos: econômico, sociocultural, identitário e político, o que se reflete na ideia de "cultura de empresa" conforme descrita pelos gestores (Estanque, 2012).

Essas relações e processos de produção não são apenas estruturas econômicas, mas constituem um complexo de relações sociais que, numa sociedade de classes, refletem clivagens e conflitos de poder e dominação. A <cultura de empresa= é crucial para analisar a formação que ocorre no interior desses processos, revelando estratégias de engajamento e criação de consentimento entre os trabalhadores.

Segundo Gramsci (2001), a cultura, em seus vários níveis, unifica indivíduos em extratos numerosos que se entendem entre si, formando uma unidade cultural-social com base em uma concepção comum do mundo. Portanto, a formação do trabalhador coletivo pelo capital, dentro desse contexto cultural, é um modo de consolidar uma unidade e coerência em torno de objetivos compartilhados.

Ao desenvolver uma <cultura de empresa=, as teorias e práticas de gestão do trabalho utilizam narrativas e registros antropológicos para unificar noções de cultura e identidade. Isso mobiliza a força de trabalho em torno dos valores, metas de produção, competitividade e qualidade, promovendo coesão e sentido coletivo através da disseminação de códigos, comportamentos e símbolos significativos para os colaboradores (Estanque, 2012). Essa abordagem tem sido crucial para combinar flexibilidade organizacional com coesão interna, mudança com identificação e autoestima, embora não esteja isenta de resistências.

O conceito de <relações na produção=, conforme discutido por Estanque (2005), refere-se à dinâmica de estruturação identitária entre diferentes grupos dentro do ambiente de trabalho. Essas relações captam uma variedade de microideologias, formas de ação e redes de

poder que surgem de diversas origens e estruturas hierárquicas, incluindo formas de aceitação e resistência moldadas pela cultura empresarial. A gestão do trabalho nesse contexto é mediada por práticas educativas intencionais, institucionalizadas e disseminadas através de processos de racionalização e modernização da produção.

No âmbito das relações na produção, ocorrem acordos, disputas e conflitos em torno dos projetos formativos ali estabelecidos. Esses conflitos muitas vezes não são visíveis superficialmente, mas se manifestam através de formas de resistência como absenteísmo, turnover, sabotagem e desafios às diretrizes impostas pelo quadro técnico-científico. Essas <táticas de resistência e farsa=, conforme descrito por Estanque (2005), representam uma resposta dos trabalhadores às condições despóticas e desumanizantes impostas pelo capital na produção.

Frente a essas formas de resistência e conflito, especialmente através de organizações sindicais e tentativas de estabelecimento de comissões de fábrica, o capital respondeu com mudanças na política de produção e na regulação salarial, muitas vezes com intervenção estatal, buscando controlar e intensificar a extração de valor da força de trabalho (Gomes; Silva, 2004; Souza, 2009; Heloani, 1994).

Segnini (1988) argumenta que as organizações procuram antecipar e controlar conflitos através do uso estratégico da educação como um instrumento valioso para servir aos interesses do capital. A educação é vista como um investimento destinado a formar trabalhadores dóceis, produtivos e de baixo custo, que não questionem a realidade que vivenciam. Esse processo educativo tem sido uma característica fundamental ao longo do desenvolvimento do modo de produção capitalista, especialmente visível nas primeiras décadas do século XX, durante as quais surgiram diversas escolas e teorias de organização e gestão do trabalho que refletiam diferentes políticas de produção e arranjos produtivos típicos dos regimes fabris (Burawoy, 1990; Estanque, 2000).

Nos diferentes regimes fabris ao longo da história do capitalismo, desenvolveram-se métodos específicos para educar as individualidades de classe, essenciais para a ordem produtiva e social reprodutiva do capital. Kuenzer (2002b) analisa como a pedagogia do trabalho capitalista no contexto da fábrica taylorista-fordista precisou adaptar-se à nova produção racionalizada, exigindo um novo tipo de trabalhador capaz de se ajustar aos novos métodos de trabalho, não apenas por meio da coerção, mas também através da persuasão e consentimento, muitas vezes facilitados por condições salariais que garantiam um padrão de vida adequado às exigências do novo modo de produção.

Os processos educativos na organização e gestão do trabalho não se limitam ao

desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também moldam o comportamento e a conformação completa do trabalhador ao processo de valorização do capital. Isso inclui ensinar não apenas o conhecimento específico do trabalho, mas também aspectos como organização, disciplina, cuidados com a saúde física e mental, uso adequado de ferramentas e equipamentos de segurança, e a busca pela qualidade no trabalho (Kuenzer, 2002b, p. 61).

O fordismo-taylorismo, visto como um regime fabril dominante (Burawoy, 1990), envolve um quadro técnico-científico gerencial que busca persuadir os operários à cooperação, coordenando os interesses de capital e trabalho. Esse regime fabril se fundamenta na articulação entre o processo de trabalho, a competição entre empresas e a intervenção estatal, variando conforme a formação socioeconômica local, as características do setor produtivo e as relações com o Estado na reprodução da força de trabalho.

O fordismo-taylorismo representa a forma predominante de organização da indústria ao longo do século XX, caracterizada pela produção em massa, linha de montagem, padronização dos produtos, cronometragem taylorista, trabalho parcelar, separação entre concepção e execução, unidades fabris concentradas e o desenvolvimento do trabalhador coletivo fabril (Antunes, 2003). Não é um sistema societal abrangente, mas um modo específico de organizar as relações de produção sob o capital monopolista (Braverman, 1987).

Segundo Burawoy (1990), além de uma forma de organizar o trabalho, o fordismo-taylorismo é uma política de produção dos regimes hegemônicos, que inclui elementos políticos e ideológicos na regulação dos conflitos na produção. A educação dentro das organizações, tanto fabris quanto não fabris, reflete tanto a qualificação quanto a desqualificação do trabalhador.

A fábrica é um local onde se forma e se deforma o indivíduo, num processo contraditório que envolve educação e deseducação, humanização e desumanização (Paranhos, 2005). As mudanças nas formas de organização e controle do trabalho, determinadas pelo funcionamento do capital, implicam alterações na educação que ocorre no trabalho. Cada novo ciclo de reestruturação produtiva redefine tanto a objetividade quanto a subjetividade do trabalho e, conseqüentemente, do trabalhador.

4.1.2 A (de) formação do trabalhador na política de produção toyotista

Embora Kuenzer (2002b) tenha destacado que o modelo fordista-taylorista de acumulação produz uma pedagogia específica no chão da fábrica, as análises sobre como as mudanças nos padrões de acumulação e nos modelos produtivos afetam a formação humana

do trabalhador tendem a focar na separação entre objetividade e subjetividade, própria da disciplinarização do conhecimento científico.

Contudo, na literatura recente, observa-se que as mudanças no mundo do trabalho não apenas alteram os processos objetivos de produção, dinâmicas de emprego e desemprego, e relações salariais, mas também influenciam a subjetividade do trabalhador, através de mecanismos consensuais, participativos e manipulativos do toyotismo e suas estratégias organizacionais (Alves, 2008).

Na crise de acumulação do capital, uma nova ofensiva na política de produção busca reformular a cultura organizacional, os arranjos produtivos e o uso da força de trabalho para aumentar a produtividade e a competitividade global. Apesar do avanço tecnológico, o "fator humano" continua central, sendo controlado em vez de substituído. A formação e qualificação do trabalhador emergem como prioridades, conforme destacado por Segnini (1992), Machado (1996) e Tanguy (2002), refletindo um esforço conjunto de diversos atores para modernizar os setores produtivos e institucionais através de investimentos e reformas nas políticas de produção.

Na disputa entre capital e trabalho pela formação do trabalhador, o capital utiliza essa demanda como um meio de reformar as relações laborais nas grandes empresas. A formação é concebida como um princípio que visa promover a adesão aos objetivos organizacionais, como a modernização através da redução hierárquica e a gestão de conflitos por meio de negociações entre dirigentes e trabalhadores. Os complexos de reestruturação produtiva, liderados pelo toyotismo, introduzem novos conteúdos e formas no processo de trabalho, exigindo uma capacidade humana renovada e uma adaptação subjetiva dos trabalhadores à produção. Isso culmina na emergência de uma nova <cultura fabril= mediada por tecnologia e gestão, moldando uma nova psicofísica do trabalhador.

A questão da hegemonia na produção se transforma em um desafio pedagógico. É promovida uma <cultura de empresa= centrada na participação e envolvimento dos trabalhadores, na individualização das relações laborais baseadas no mérito individual e no respeito à diversidade (Linhart, 2000), e na aparência democrática das relações de trabalho horizontalizadas (Estanque, 2012). Isso exige a criação de novos métodos intencionais para formar um novo tipo de trabalhador através da pedagogia *just-in-time*:

A nova pedagogia visa incentivar a colaboração sinérgica na organização, promovendo a capacidade de os trabalhadores desempenharem diversas atividades, aceitarem mobilidade física e adaptarem-se continuamente aos processos produtivos. Além disso, busca estabelecer condicionamentos coletivos para que cada indivíduo contribua positivamente para

a redução de tempos ociosos, fluxo contínuo de produção, otimização do tempo, limpeza rigorosa das áreas de produção, integração e coesão do processo de produção (Machado, 1996).

Essa pedagogia fabril tem três objetivos principais: aumentar a produtividade, fornecer formação técnica e moldar normativamente comportamentos, atitudes e valores. Ela se baseia na intensificação do trabalho e na eliminação da separação entre aprendizagem e execução no ambiente produtivo.

Esse processo implica na dessubjetivação de classe, desagregando os coletivos de trabalho e recompondo-os sob a lógica individualizada do capital (Círculos de Controle de Qualidade, Kaizen etc.), conforme observado por Alves (2013). Segundo Linhart (2000, p. 27):

A empresa moderna aspira ser uma empresa de indivíduos com os quais ela possa estabelecer relações de confiança. Ela busca a confiança dos funcionários e também quer poder confiar neles. Tais políticas de modernização visam uma empresa composta principalmente por indivíduos cujas relações com a hierarquia e os colegas sejam claramente definidas em função das necessidades organizacionais e da eficiência das atividades, não mais influenciadas por coletivos com práticas e valores clandestinos que escapam ao controle hierárquico.

Essas abordagens modernas de gestão que apostam na mobilização da subjetividade dos trabalhadores buscam criar condições de confiabilidade e eficácia dentro da organização. A eficácia técnico-econômica na acumulação flexível baseia-se em comportamentos como honestidade, lealdade, diálogo e cooperação desinteressada, exigindo que os trabalhadores se identifiquem com a empresa e defendam seus interesses. A captura da subjetividade pelo capital torna-se estratégica na reestruturação produtiva, seguindo os princípios toyotistas de racionalização da produção em meio à crise estrutural do capital.

A empresa utiliza diversos dispositivos formativos para moldar a subjetividade dos trabalhadores, como rituais de ingresso, programas culturais e integrativos, participação em programas de qualidade, análises ergonômicas, ginástica laboral, eventos esportivos e de lazer, workshops de saúde e exigências estéticas na contratação. Ao priorizar a formação, o capital busca manter sua hegemonia na fábrica para aumentar a produtividade e a extração de mais-valia, mesmo que isso leve à precarização do trabalhador através do desgaste, doenças ocupacionais e fusão entre tempo de trabalho e tempo de vida, sem perspectivas de futuro claro.

Os resultados desse processo são evidentes nos frequentes casos de adoecimento laboral, impactando drasticamente a vida pessoal dos trabalhadores (Alves, 2012). As promessas de uma maior intelectualização do trabalho, mais tempo livre e menos desgaste físico e mental, típicas da Terceira Revolução Industrial e das atuais formas de organização do

trabalho, têm se mostrado ilusórias devido aos limites estruturais do metabolismo social do capital. O mundo do trabalho é marcado pela hiperprecarização, com empregos atípicos e flexíveis, desemprego estrutural e intensificação da exploração da força de trabalho (Antunes, 2002, 2003, 2005; Alves, 2000, 2009). A diversificação e o aumento das formas de exploração não apenas precarizam o trabalho, mas também desumanizam o trabalhador, uma condição descrita como a *precarização do homem-que-trabalha* (Alves, 2009).

A intensificação do trabalho e a prolongação da jornada desde a década de 1970 têm impactado negativamente as condições de trabalho e a saúde dos trabalhadores, exemplificado pelas LERs e pelo aumento de acidentes de trabalho e doenças como depressão, síndrome do pânico e estresse, associados às condições precárias (Navarro, 2006). Marx (2013) observou que o capital, em sua busca insaciável por trabalho excedente, viola os limites físicos e morais da jornada de trabalho, desconsiderando o bem-estar e a saúde dos trabalhadores, que são tratados apenas como meio de produção.

No estágio atual da mundialização do capital e na organização do trabalho toyotista, a intensificação da exploração está acompanhada de mecanismos estruturais e ideológicos que capturam a subjetividade do trabalhador para o benefício do capital. Mesmo submetido a condições desumanas, o trabalhador tende a se identificar como parceiro ou colaborador da empresa. Um desses mecanismos é a <compressão psicocorporal=, que reflete a unificação frustrada entre objetividade-subjetividade, trabalho intelectual-trabalho manual, e corpo-mente, rompendo com o modelo taylorista-fordista de acumulação (Alves, 2005).

O taylorismo-fordismo visava controlar cada movimento do trabalhador para transformá-lo em um mero fator de produção (Moraes Neto, 1989), mas falhou em incorporar as variáveis psicológicas do comportamento operário (Alves, 2005). Com a crise estrutural do capital e sua mundialização, emergiu o padrão de acumulação flexível, com o toyotismo se destacando como a nova forma de reestruturação produtiva, representando uma nova ofensiva do capital na produção (Alves, 2000).

O toyotismo busca capturar a subjetividade do trabalho vivo como parte central de sua estratégia, incorporando as variáveis psicológicas dos trabalhadores na flexível política de produção. Isso implica numa nova relação psicocorporal marcada pela flexibilidade do trabalho, contrastando com a rigidez do fordismo-taylorismo. No entanto, essa mudança é vista por Alves (2005) como uma promessa frustrada de compressão psicocorporal, mantendo o trabalhador como um sujeito útil, produtivo e submisso às exigências do capital.

4.2. A inter-relação entre trabalho, educação e formação humana sob a ordem do capital

Ao longo da história da humanidade, as transformações na categoria do trabalho, influenciadas pelos diversos modos de organização e acumulação social, têm gerado impactos significativos nos aspectos sociais, políticos, ideológicos, econômicos e culturais, considerando sua fundamental importância para a reprodução do ser social. Partindo da definição de Marx que o trabalho é um processo onde o ser humano interage com a natureza para transformá-la, nossa análise se concentra na categoria do trabalho na sociedade capitalista. Essa atividade, exclusiva do ser humano, não apenas modifica os materiais naturais para aumentar sua utilidade, como também é transformada pelo próprio processo (Marx, 2013; Braverman, 1987).

O trabalho possui uma dimensão ontológica, relacionada à criação e produção de bens essenciais para a existência humana, e uma dimensão histórica, variando conforme os diferentes modos de produção ao longo do tempo. Segundo Marx (2013), o modo de produção é determinado pelas formas de trabalho, e o que é produzido está intrinsecamente ligado à maneira como é produzido. Nas sociedades capitalistas, essas transformações afetam profundamente a organização do trabalho, com os trabalhadores reunidos em ambientes coletivos que passam por constantes mudanças organizacionais.

Para Braverman (1987), no contexto do modo de produção capitalista, o processo de trabalho, antes voltado para a criação de valores úteis, transforma-se especificamente em um meio de expansão do capital e geração de lucro. Assim, ao invés de ser visto como um instrumento natural de liberdade humana, o trabalho muitas vezes se converte em uma fonte de exploração e degradação humanas (Dias, 2016).

A evolução do sistema capitalista resultou na divisão do trabalho, na separação dos trabalhadores dos meios de produção e na introdução da gestão científica, que retirou dos trabalhadores o conhecimento necessário para executar suas tarefas. Assim, o trabalho se tornou uma mercadoria a ser controlada pelo capital, levando à alienação do trabalhador de seu próprio trabalho. Essa alienação é marcada pela separação entre trabalho intelectual e manual, fundamental para o aumento dos lucros. Apesar disso, os trabalhadores mantêm suas capacidades críticas e intelectuais, ainda que diminuídas pelo sistema (Braverman, 1987).

O sistema capitalista, ao longo de seus ciclos de expansão e aprimoramento, provoca mudanças estruturais significativas nas esferas econômica, social, ideológica e política, especialmente na organização do trabalho, visando perpetuar e reproduzir o sistema.

As crises cíclicas fazem parte dessa dinâmica de aperfeiçoamento, transformando tanto a economia política quanto as relações sociais.

O período fordista, caracterizado pela rigidez na organização do trabalho e pela implementação de políticas de bem-estar social pelo Estado, representou uma fase de expansão econômica que impactou não apenas o processo produtivo, mas também o estilo de vida e consumo das pessoas. Segundo Antunes (2002), o fordismo consolidou a indústria e os padrões de trabalho ao longo do século. A era taylorista-fordista foi marcada pela alienação intensa do trabalhador, onde este não se reconhecia no processo produtivo, sendo controlado por práticas rígidas que penetravam profundamente em sua experiência laboral (Antunes, 2009).

O fordismo entrou em crise na década de 1970, revelando sua incapacidade de sustentar as contradições do capitalismo. Isso exigiu uma reestruturação econômica e social que incluiu mudanças tecnológicas, novas formas de organização do trabalho, dispersão geográfica do capital para melhor controle da força de trabalho, e medidas para aumentar lucros e taxas de retorno do capital (Harvey, 1993). A transição do fordismo para a acumulação flexível visava recuperar o ciclo reprodutivo do capital, com uma nova forma de alienação mais internalizada e menos coercitiva, demandando um trabalhador mais qualificado, criativo, porém mais disciplinado, intensificando a exploração da força de trabalho (Antunes, 2009).

Essa mudança trouxe a substituição do Estado de bem-estar social e do taylorismo-fordismo por uma nova sociabilidade baseada na acumulação flexível, globalização, neoliberalismo e pensamento pós-moderno. Isso implicou em uma nova fase nas relações capital-trabalho, exigindo um trabalhador mais multifuncional e participativo (Antunes, 2009). Essas transformações também reconfiguraram o papel do Estado, que passou a intervir na economia promovendo políticas de privatização e austeridade, alinhadas à ideologia neoliberal como uma reorganização do sistema de dominação capitalista.

As mudanças observadas, incluindo a intensificação das inovações tecnológicas e novas formas de acumulação de capitais fictícios, levantam a questão do fim do trabalho na sociedade contemporânea. Antunes (2014), porém, argumenta que estamos diante de uma nova morfologia do trabalho, adaptada às forças crescentes do capital, que promovem retrocesso sindical, desregulamentação dos direitos e um forte apelo ao individualismo e empreendedorismo.

No campo da educação, essas transformações estão redefinindo seus papéis diante das mudanças no mercado de trabalho. No período taylorista-fordista, a educação enfatizava a

especialização fragmentada, focada na parcela específica do processo de trabalho do trabalhador. Com a acumulação flexível, há uma busca por uma educação ágil e flexível que atenda às exigências de um mercado altamente competitivo e especializado, onde a exploração se desloca do físico para o intelectual, exigindo maior qualificação do trabalhador. Isso implica um redirecionamento do papel do Estado, da educação e das escolas (Sales, 2016), adaptando-se às necessidades do bloco hegemônico de poder. No contexto atual do neoliberalismo, a educação é direcionada para a não empregabilidade. Compreender as forças do capitalismo, especialmente suas inovações tecnológicas e suas implicações na acumulação de capital, é crucial para entender a dinâmica atual entre educação e trabalho.

A reestruturação do capitalismo transformou profundamente o mundo social e produtivo, cooptando a educação através de discursos que a apresentam como solução para o emprego e o desenvolvimento econômico. No entanto, essa abordagem esconde a natureza alienadora e exploradora da sociedade capitalista, que utiliza políticas educacionais para servir aos interesses do grupo dominante, ao mesmo tempo culpabilizando os indivíduos por não se adaptarem às mudanças globais no mercado de trabalho.

Diante dessa perspectiva reducionista, defende-se uma proposta de Educação que transcenda a visão utilitarista do trabalho sob o capitalismo, reconhecendo-o como essencial para a produção integral da vida humana. Frigotto (1989) propõe uma educação que coloque o homem como sujeito de seu próprio desenvolvimento, superando a visão mercantilista do trabalho. Lima Filho (2013) reforça essa ideia, destacando que a relação entre trabalho e educação deve ser vista como fonte de produção material e intelectual da vida.

Nessa concepção, o trabalho é considerado um princípio educativo fundamental, sustentando uma proposta de formação humana integral e politécnica que rompe com antigas dicotomias entre educação geral e técnica, política e técnica. No entanto, conforme aponta Kuenzer (2009), essa proposta só poderá ser plenamente realizada em uma ordem social justa e igualitária.

A reflexão sobre a educação não pode ser desvinculada das condições atuais e das mudanças no mundo do trabalho, especialmente quando se trata das políticas voltadas para a classe menos favorecida. Lessa (2013) destaca que a educação muitas vezes prepara os pobres para uma vida subordinada, embora ideologicamente rotulada como empreendedora.

Essas questões são fundamentais para compreender como as categorias trabalho e educação se entrelaçam e influenciam a proposta de Educação e a formação humana. Frigotto (2011) aponta que o avanço tecnológico, ao invés de beneficiar toda a humanidade, muitas vezes serve a interesses privados, exacerbando contradições profundas no presente. A

crecente influência do capital globalizado impacta diretamente a educação, exigindo ajustes estruturais. Essa dinâmica é ainda mais intensa, quando se trata, por exemplo, da educação voltada à formação da classe trabalhadora para o mercado de trabalho, dada sua história marcada por uma dualidade educacional que favorece os interesses das classes dominantes em detrimento das subalternas, como observado por Moura (2010) e Lima Filho (2013).

Diante desse contexto, é crucial pensar em estratégias que integrem a educação básica à educação profissional, como uma via para promover uma formação humana mais completa. No entanto, essa articulação enfrentará desafios históricos consideráveis, devido aos interesses conflitantes e forças conservadoras que moldam essas modalidades educacionais de maneira dualista. Para Souza Junior (2013), a verdadeira formação humana reside na integração do trabalho e da educação, que permite o desenvolvimento pleno das capacidades humanas, unindo formação intelectual e prática e rejeitando a fragmentação educacional.

Construir uma prática educativa nessa direção implica reconhecer o trabalho como um princípio educativo essencial, não apenas na produção material e intelectual, mas também como um elemento de libertação (Lima Filho, 2013; Aragonez, 2013). A educação, nesse contexto, deve ir além do treinamento para o mercado, buscando humanizar o sujeito, promovendo acesso ao conhecimento, desenvolvendo capacidades críticas e conscientizando sobre as relações sociais (Ramos, 2006).

Essa perspectiva educacional visa emancipar o indivíduo, oferecendo maior autonomia e acesso aos conhecimentos científicos e técnicos, essenciais para a transformação social. Ramos (2006) destaca que a formação humana implica um processo de conhecimento e realização individual, transcendendo a mera subsistência e preparação para o mercado, formando cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

A educação, então, deve superar a histórica divisão entre trabalho manual e intelectual, proporcionando acesso ao conhecimento e capacidade de escolha consciente (Ramos, 2014). Esta concepção integradora abrange todas as dimensões da vida: trabalho, ciência e cultura, unindo educação profissional e básica, e integrando conhecimentos gerais e específicos como um todo coeso (Ramos, 2008). Assim, ao integrar a Educação Profissional à Educação Básica, busca-se transformar os fundamentos da educação atual, promovendo uma educação crítica, emancipadora e distante de objetivos imediatistas.

A cultura dominante do trabalho, focada na formação profissional restrita a treinamentos, competências técnicas, empregabilidade e empreendedorismo, contrapõe-se a uma educação integral que abarque a compreensão das relações de trabalho e dos direitos

laborais (Ciavatta, 2016). Superar essa dualidade estrutural é um desafio complexo, pois está arraigada na organização social, conforme argumentado por Kuenzer (2009), não sendo a escola o único espaço capaz de resolver essa questão.

Nesse contexto, os educadores desempenham um papel crucial ao orientar uma proposta educativa crítica e integradora, mediando o processo de ensino com reflexão constante sobre a natureza do trabalho docente e suas possibilidades transformadoras. Na contramão desse papel do professor, enquanto em educador, emerge a mercantilização da educação..

4.3 A mercantilização da/na educação: uma face da precarização do trabalho?

A globalização, como processo de reestruturação do sistema capitalista, molda profundamente a sociedade contemporânea através de políticas econômicas neoliberais que rejeitam a intervenção do Estado e promovem um consumo baseado em bens supérfluos e descartáveis. Este fenômeno sem precedentes na história humana se manifesta na divisão entre consumidores e mercadorias, favorecendo uma lógica de mercado onde se valorizam os <bons= clientes. A educação, como fenômeno social, é influenciada por essa reestruturação ampla e global, que uniformiza padrões econômicos e culturais, promovendo a globalização cultural através do processamento e transmissão de informações.

A predominância da lógica empresarial e mercantil sobre a política resulta na privatização dos serviços públicos e na restrição dos direitos sociais, exacerbando a exclusão de grupos humanos. A ideologia neoliberal se apresenta como um pensamento único e totalitário, buscando impor sua interpretação exclusiva da realidade social como inevitável e sem alternativas.

O pensamento neoliberal proclama a imobilização da História, promovendo a adaptação humana como única resposta possível, em um discurso fatalista e político-conservador. Em contrapartida, Fiori (1983) defende que a humanização não é mera adaptação, mas sim a capacidade humana de humanizar o mundo ao transformá-lo. Duarte (2003) argumenta que ao produzir uma realidade humanizada, o ser humano também se humaniza, transformando tanto o mundo objetivo quanto seu próprio ser. Diante da globalização e do neoliberalismo, a educação pública enfrenta o desafio de uma nova interpretação mercantil, que privatiza direitos que deveriam ser universalmente acessíveis.

Gentili (2001) argumenta que o neoliberalismo ataca a escola pública através de estratégias privatizantes e de uma política de descentralização autoritária, buscando também

reformas culturais que eliminem a possibilidade de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias. O desmantelamento do setor público e a ênfase em sua suposta ineficiência servem a um projeto social que beneficia uma minoria privilegiada. A educação é alvo de despolitização e transformação em mercadoria dentro de um contexto globalizado, conforme discutido inclusive na Organização Mundial do Comércio (OMC), onde se debate sua inclusão como serviço negociável, refletindo interesses econômicos globais em dominar um setor crucial para a formação cidadã.

Gandin (1994) destaca que se a sociedade passar a ver a educação como uma mercadoria disponível no mercado, conforme preconizado pelos neoliberais, isso só solidificará as desigualdades educacionais já existentes. Surge uma ética individualista que promove competição e ênfase em conceitos como “competências”, “habilidades”, e “empregabilidade”, vistos por Frigotto (2002) como construções ideológicas que refletem a perspectiva mercantilista da educação. No campo educativo, essa visão se traduz na formação para competitividade, não privilegiando a dignidade humana ou a cidadania, conforme alertado por Freire (2000). Essa abordagem, sob a alcunha de <qualidade total=, na verdade, perpetua a lógica produtivista do mercado capitalista, contribuindo para a exclusão social.

A investida neoliberal também se estende às escolas, conforme observado por Silva (2002), que aponta para a reorganização interna das instituições educacionais de acordo com esquemas de organização do processo de trabalho. Essa abordagem mercadológica não apenas perpetua as desigualdades, mas também promove valores individualistas onde a competitividade e o empreendedorismo são valorizados em detrimento da humanização dos envolvidos no processo educativo. Gandin (2000) também destaca a naturalização dessa adaptação ao mercado dentro das escolas, onde a propaganda e a oferta de cursos profissionalizantes são estratégias comuns para atender às demandas mercadológicas.

4.3.1 Breves notas: implicações da mercantilização educacional

A comparação da educação com uma mercadoria implica na visão dos alunos como consumidores, não como seres humanos em busca de desenvolvimento integral ou orientação educacional. Isso eclipsa a dimensão formativa dos estudantes ao reduzi-los a clientes que interagem no mercado, com a opção simplificada de comprar ou não. Essa lógica mercadológica substitui a política dos direitos pela ideologia comercial, onde o conhecimento pode servir para justificar a servidão ao invés de libertar. O paradigma educacional assimilado pelo mercado transforma o aluno em cliente e o professor em um prestador de serviços, o que

ressalta a natureza política dessas concepções.

Os pais que escolhem escolas com base na propaganda esperam que a educação fornecida corresponda às promessas de eficiência e vantagens competitivas no mercado de trabalho. A adaptação da educação às exigências neoliberais se manifesta através de medidas político-administrativas que promovem uma nova cultura e ideologia socialmente justificada. No Brasil, isso inclui a implementação de um currículo padronizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a formação de professores voltada para a conformidade com essa concepção. A avaliação externa, promovida pelo Ministério da Educação, monitora e premia escolas com melhores resultados, como observado por Gentili (2002), consolidando uma abordagem empresarial no ensino.

Silva (1999) argumenta que as políticas educacionais atuais visam integrar as novas gerações às demandas globais do mercado, elogiando a desigualdade como um valor natural e positivo. Princípios como competição, concorrência e individualismo são promovidos como superiores e essenciais para o progresso humano. Ball (2001) alerta para o perigo de um mercado educacional distorcido, onde há discriminação de classe e uma tendência à estratificação social nos sistemas educacionais dos Estados Unidos e Reino Unido, com redistribuição de recursos favorecendo os estudantes mais capacitados.

4.3.2 Outras notas – não tão breves: a Base Nacional Comum Curricular e os conceitos neoliberais

O cenário atual evidencia um contexto de diminuição dos direitos sociais, políticos e civis, onde a educação se direciona para formar uma classe trabalhadora voltada para a venda de sua força de trabalho qualificada. Medidas recentes como a Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Política Nacional de Formação de professores e a defesa de uma “Escola sem partido” refletem um retrocesso observado após o golpe de 2016 e a presidência de Michel Temer. A BNCC, aprovada em um contexto antidemocrático, desconsiderou contribuições de professores e universidades, alinhando-se aos interesses da classe dominante, segundo Silva *et al.* (2016) e Azevedo e Reis (2018).

Empresas que produzem materiais didáticos influenciam diretamente os currículos escolares, promovendo interesses alinhados ao neoliberalismo e facilitando a aceitação das condições de exploração. A Fundação Lemann, presidida por Jorge Paulo Lemann, empresário brasileiro com vastos investimentos, promove uma educação voltada para o desenvolvimento econômico, focada na adaptabilidade dos trabalhadores às demandas do mercado. A

participação da fundação na elaboração da BNCC reflete orientações do Banco Mundial, enfatizando um ensino médio e Educação de Jovens e Adultos – EJA a distância e uma formação docente orientada para eficiência e resultados econômicos, em detrimento de uma formação mais humanística e integral dos indivíduos.

A BNCC propõe um ensino centrado no protagonismo do aluno, considerando seus sentimentos, valores e crenças. Influenciada por organismos internacionais como a OCDE e a UNESCO, enfatiza o desenvolvimento de competências adaptativas ao mercado de trabalho. No entanto, críticos apontam que a participação de empresas privadas na sua elaboração reflete interesses econômicos, desviando o foco da educação humanística e culturalmente diversa. Além disso, requer uma disseminação e implementação nas escolas, sendo responsabilidade da União alinhar a formação inicial e continuada dos professores com seus princípios. O ensino superior desempenha um papel crucial nesse alinhamento, essencial para o sucesso da iniciativa, enfatizando competências, "aprender a aprender" e o protagonismo do aluno.

As reformas econômicas, políticas e sociais na América Latina são fortemente influenciadas por organismos internacionais, orientando políticas educacionais sob ideais neoliberais. Segundo Oliveira (2000), a função educacional é melhorar a capacidade dos indivíduos de produzir serviços e bens, garantindo assim o desenvolvimento econômico do país. A BNCC, alinhada ao neoliberalismo, enfatiza competências, individualismo e "aprender a aprender", refletindo a visão de Friedman sobre a instrução prática para habilidades aplicáveis no trabalho. A relação público-privado exemplifica a influência das empresas privadas nas decisões educacionais, incluindo a produção de materiais didáticos para lucro e a formação de professores voltada para a teoria do capital humano, visando a acumulação de capital (D'Ávila, 2013).

A BNCC reflete interferências neoliberais nas políticas educacionais do Estado, alinhando-se às recomendações do Banco Mundial. A ênfase no desenvolvimento de competências no ensino fundamental, conforme definido pelo documento, segue padrões curriculares internacionais que visam privatizar a educação pública, orientando-a para o mercado. Essa conformidade evidencia a submissão da educação aos princípios de mercado, como a necessidade de formações técnicas e a influência dos conceitos mercadológicos.

O conceito pedagógico do "aprender a aprender" aparenta promover uma educação democrática superficialmente, mas sua essência revela uma continuidade dos princípios liberais de Adam Smith. Foca-se no estímulo ao indivíduo para produzir conhecimento de forma autônoma, relegando o papel do professor ao segundo plano. Isso

resulta na desvalorização do saber sistematizado e na predominância do saber espontâneo, comprometendo o ensino da cultura clássica e empobrecendo a relação pedagógica ensino-aprendizagem.

Na escola pública, as crianças da classe trabalhadora aprendem habilidades básicas como ler, escrever e contar, mas o ato de aprender não é simples. Saviani (2014) compara esse processo ao aprendizado de dirigir um carro, onde dominar as técnicas pode ser difícil inicialmente, mas se torna automático com a prática. Gramsci argumenta que aprender é um processo doloroso e não espontâneo. A abordagem do "aprender a aprender", ao esvaziar a cultura clássica e reduzir o papel do professor, perpetua divisões de classe, deixando de lado a educação para a submissão. Essas políticas educacionais, ao promoverem o espontaneísmo, servem aos interesses do capital, contribuindo para a precarização do ensino e para o obscurecimento das potencialidades individuais.

A ideia de competência na educação, alinhada ao conceito de "aprender a aprender" e ao neoconstrutivismo, foi adotada pelo Brasil a partir da Conferência Mundial da Educação em 1990, na Tailândia, com o apoio do Banco Mundial. Isso orientou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) subsequentemente. A origem desse conceito remonta à década de 1970, quando a crise estrutural das relações sociais de produção revelou a necessidade de uma força de trabalho mais flexível e competente, marcando a transição do modelo fordista e taylorista para o toyotista. Esse novo modelo exigia trabalhadores capazes de realizar múltiplas funções anteriormente divididas entre vários indivíduos, refletindo uma adaptação global para aumentar a produção com menos recursos humanos e em menos tempo.

A crise estrutural do capital resultou na emergência do desemprego estrutural, intensificando a ênfase na meritocracia, onde o direito ao salário é visto como condicionado ao mérito e competência individual. Esta visão responsabiliza os desempregados por sua falta de qualificação, embora a escassez de oportunidades de trabalho seja um problema sistêmico. No sistema capitalista, a produção de mais-valia depende do trabalho, incentivando a necessidade de aumentar a produtividade e a jornada de trabalho dos trabalhadores para expandir o capital. A Toyota, no Japão, inovou no processo produtivo durante a crise global, adaptando-se às demandas do capitalismo. Os Estados Unidos e a Inglaterra lideraram reformas educacionais para formar trabalhadores competentes, com sistemas de avaliação para garantir que metas educacionais fossem alcançadas. No Brasil, a noção de competências foi introduzida na década de 1990 e retomada durante o governo Temer, fundamentando princípios da BNCC.

Na BNCC, as competências essenciais são os conhecimentos a serem desenvolvidos pelos alunos no processo educacional. Esse processo incorpora características específicas baseadas nos conceitos da modernidade e pós-modernidade, especialmente nas teorias fenomenológicas. A educação fenomenológica enfatiza a liberdade pessoal, subjetividade, e relatividade, concentrando-se na experiência imediata do indivíduo. Isso se reflete na definição de objetivos educacionais que envolvem interação, respeito, experimentação, reflexão e vivência pessoal, destacando a subjetividade do aluno em detrimento da transmissão de conhecimentos científicos historicamente produzidos pelo professor. Por isso, a BNCC determina como uma de suas competências:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2017b, p.11).

A BNCC não considera a história e a constituição do conhecimento, enfatizando apenas o conhecimento pelo conhecimento. Os alunos aprendem conteúdo delgado ou sem contextualização histórica, devido à ênfase na redução fenomenológica que desencoraja julgamentos que possam limitar a experiência pessoal. O conhecimento também é submetido a uma redução transcendental, concebendo o sujeito como uma consciência pura, desvinculada de aspectos datados, reais, empíricos, sociais e históricos. A educação proposta pela BNCC visa formar indivíduos participativos na sociedade, capazes de atualizar suas habilidades, alinhando-se à transformação social e à preservação ambiental. Essas políticas refletem um neoliberalismo que promove uma educação individualista, adaptando o indivíduo ao sistema capitalista sem considerar progresso ou desenvolvimento. Em relação à BNCC é importante frisar, ainda, que a proposta que a fundamenta, direciona-se também para a BNC, Base Nacional de Formação de Professores, Resolução nº 2 de 2019, que gerou inúmeras discussões e mobilizações das associações de pesquisa, pesquisadores, professores e estudantes brasileiros e que continua gravitando, sem, contudo, ter uma situação definida.

4.4 A des-governabilidade neoliberal e a educação

O neoliberalismo não se limita à destruição de regulamentações e direitos; ele também "produz" novas relações sociais, modos de vida e subjetividades. Essa racionalidade governamental busca criar condições para que todas as esferas da vida funcionem segundo a lógica da concorrência, promovendo valores como livre-iniciativa, empreendedorismo e

competitividade através de processos educativos e de subjetivação. Desde sua origem com os ordoliberais na década de 1930, o neoliberalismo visou influenciar instituições como escolas e universidades para moldar uma subjetividade favorável à lógica empresarial, exigindo intervenções e reeducação intensivas. Como apontam Dardot e Laval (2016, p. 230),

Daí o trabalho “pedagógico” que se deve fazer para que cada indivíduo se considere detentor de um “capital humano” que ele deve fazer frutificar, daí a instauração de dispositivos que são destinados a “ativar” os indivíduos, obrigando-os a cuidar de si mesmos, educar-se, encontrar um emprego.

Para que o indivíduo se veja como um "gestor de si mesmo" no neoliberalismo, é crucial que internalize desde cedo a primazia da racionalidade econômica. Os estudos são encarados como investimento para gerar renda e cada pessoa deve se perceber como um "capital", desenvolvendo suas habilidades e capacidades como parte do seu capital humano. Segundo Veiga-Neto (1999), o ideal neoliberal é aquele capaz de competir livremente, fazer escolhas autônomas e adquirir habilidades para melhorar suas competências, como defendido na Teoria do Capital Humano. Gadelha (2009) destaca os efeitos dessa dinâmica neoliberal na educação, promovendo uma cultura do empreendedorismo onde o indivíduo é responsável por suas escolhas e resultados, orientado pela competitividade e focado no sucesso pessoal como contribuição para o bem-estar social.

No contexto neoliberal, a escola é vista como um espaço crucial para a formação de capital humano e preparação dos estudantes para um mundo competitivo e orientado pelo mercado (Veiga-Neto, 1999). O Brasil se destaca nessa abordagem, adotando precocemente um modelo de capitalismo escolar e universitário, onde o capital exerce forte influência direta no ensino desde os anos 1990 (Laval, 2019a). As reformas educacionais no país foram moldadas para atender à necessidade de investimento em capital humano, conforme destacado em relatórios do Banco Mundial da década de 1990 (Silva, 2022), visando transformar a educação de um modelo assistencial para um de participação ativa dos indivíduos no mercado.

A reforma do ensino médio, iniciada em 2022 com a Lei n 13.415 (Brasil, 2017), introduz princípios neoliberais como protagonismo individual, empreendedorismo, competição etc. nas políticas curriculares. Além de aumentar a carga horária para 3.000 horas e reorganizar o currículo, a reforma implementa novas estratégias de regulação da educação que promovem a liberdade de escolha e responsabilização dos estudantes. O currículo é dividido entre 1.800 horas de BNCC e 1.200 horas de itinerários formativos escolhidos pelos estudantes, focados em áreas específicas ou formação técnica e profissional. Esse modelo promove a individualização dos percursos educacionais, onde os alunos são responsáveis pela

escolha e planejamento do que estudar, enquanto os professores atuam como mediadores nesse processo de customização curricular.

Sob essa perspectiva, estamos diante de uma abordagem pedagógica que promove a individualização ao incentivar os estudantes a construir seus próprios caminhos educacionais e projetos de vida. Este novo paradigma de investimento formativo destaca o protagonismo, a diferenciação e a responsabilidade do indivíduo na aprendizagem, alinhando-se com as diretrizes da BNCC e da Resolução nº 3/2018 do CNE. Parte integrante da reforma do ensino médio, o Projeto de Vida orienta os currículos para uma formação integral, combinando teoria e prática para preparar os estudantes para um futuro competitivo e em constante mudança.

Na esfera pessoal, o estudante deve explorar o autoconhecimento para fortalecer sua identidade e autoestima, além de desenvolver habilidades essenciais para o crescimento pessoal. Na dimensão social, foca-se nas relações interpessoais e na resolução de problemas para promover responsabilidade. A dimensão profissional visa a construção de um perfil profissional através de competências como inteligência emocional, autoconfiança, empreendedorismo, gestão de projetos, entre outras. A reforma do ensino médio, ao ajustar o currículo às demandas do mercado, enfatiza o desenvolvimento dessas competências em detrimento do aprendizado tradicional de disciplinas como ciências humanas, que enfatizam a análise e interpretação da realidade social.

Veiga-Neto (2018) destaca que a educação sob influência neoliberal resulta em parcerias entre entidades privadas, como a Fundação Lemann e os institutos Ayrton Senna e Iungo, com as Secretarias de Educação, promovendo projetos educacionais para internalizar comportamentos empreendedores nas escolas. Esse enfoque visa fortalecer o individualismo, a realização pessoal e a competitividade dos estudantes, intervindo em suas formas de pensar e sentir através de estratégias biopolíticas. Essa abordagem se reflete na reforma do ensino médio, que busca formar estudantes responsáveis pelo gerenciamento de seu aprendizado, alinhando-se à lógica neoliberal de preparação para um mercado competitivo desde cedo.

No contexto de *empresariamento dos estudantes*, surge a questão da transformação desses indivíduos em sujeitos morais responsáveis por suas escolhas, onde a liberdade de escolha é acompanhada pela plena responsabilização. Os estudantes são encarregados de desenvolver estratégias para valorizar seu capital humano, enfrentando o constante risco de fracasso na “sociedade do risco”. Esse processo visa moldar um comportamento empreendedor no indivíduo, que não questiona os limites de seus investimentos em si mesmo e atribui falhas pessoais à falta de habilidades de autogestão. No

contexto neoliberal, a responsabilidade por desafios como o desemprego recai inteiramente sobre o indivíduo, não sobre o sistema econômico, incentivando-o a competir no mercado sem questionar as condições estruturais que moldam sua realidade.

No contexto atual, o indivíduo é convocado a se auto-investir estrategicamente e cuidar de si mesmo como um imperativo moral, sendo responsável pelo desenvolvimento de seu capital humano e pelo “cuidado da vida”. No entanto, essa autossuficiência é cada vez mais desafiada pelo próprio modelo neoliberal, que promove competição exacerbada em um mundo precarizado, gerando insegurança e medo. A responsabilização individual intensificou-se com a ascensão do neoliberalismo conservador, refletida no desmantelamento dos direitos trabalhistas e sociais, enquanto o Estado fortalece-se para os interesses econômicos em detrimento dos vulneráveis. Esse contexto redefine a construção do capital humano, impondo não apenas escolhas individuais, mas também a capacidade de gerenciar a vida em meio à crescente precarização social.

No atual cenário global, enquanto o modelo tradicional de emprego assalariado permanece predominante, emerge rapidamente um novo paradigma de trabalho flexível desprovido de proteções sociais e jurídicas, conhecido como uberização ou capitalismo de plataforma. Este fenômeno implica em formas precárias ou quase gratuitas de trabalho, onde o indivíduo é responsabilizado por sua própria sorte sem considerar causas sociais mais amplas. O *empresariamento de si* é visto não apenas como uma estratégia de crescimento, mas como uma necessidade de sobrevivência em um ambiente competitivo e precário.

Nesse contexto complexo, a reforma do ensino médio, com sua ética de autorresponsabilização focada no indivíduo, conduz os estudantes a competir constantemente para destacar suas qualidades e diferenciais no mercado de trabalho. No entanto, essa abordagem individualista não garante que esses jovens, privados de uma formação humana robusta, possam atender às exigências de uma sociedade cada vez mais voltada ao risco e ao rendimento.

Quando o Estado falha em garantir proteção social e direitos aos jovens, e os encaminha para o desemprego prolongado e a marginalização, surge a família como um último recurso de proteção social básica. Essa mudança reflete a ideia neoliberal de transferir responsabilidades do Estado para instituições familiares, como um contrato de seguro mútuo primitivo que permite aos indivíduos competirem no mercado em condições cada vez mais desafiadoras.

Paulo Guedes, ministro da economia e discípulo da Escola de Chicago, enfatizou em uma entrevista ao Programa Central GloboNews em 2019 a importância dos “laços

familiares” para a economia de livre mercado promovida pelo governo Bolsonaro. Ele sugeriu que os jovens brasileiros deveriam pedir sacrifícios aos pais para evitar o desemprego, destacando os altos custos trabalhistas como obstáculo à criação de empregos. Essa abordagem sublinha a responsabilidade da família, não do Estado, na sustentação econômica individual, refletindo um modelo neoliberal que valoriza o autocuidado, apoio mútuo e a dívida intergeracional como bases de segurança econômica.

4.4.1 O sobretrabalho como expressão da alienação, superexploração e negação da natureza do trabalho docente

Para esta análise, revisamos brevemente alguns aspectos históricos da mercantilização da força de trabalho no Brasil e da dinâmica contemporânea do capitalismo por meio de três abordagens conceituais. Baseando-se em Marx (2013, 2017), exploramos a dinâmica da acumulação capitalista, que se expande continuamente através da expropriação e exploração, gerando diversas formas de dominação. Destacamos a importância da luta de classes para conter a intensificação da exploração e suas consequências destrutivas. O capitalismo busca constantemente aumentar a produtividade e obter mais-valor, levando à expropriação e capitalização de todas as esferas da vida. As crises, intrínsecas ao sistema, são cada vez mais acumulativas, hegemônicas e destrutivas.

A expansão da liberalização financeira e do capital fictício, juntamente com desregulamentações e privatizações, aprofundou contrarreformas. Isso resultou na superacumulação de capital especializado na apropriação de mais-valor sem produzi-lo, exigindo aumentar a exploração da força de trabalho através de retrocessos nos direitos trabalhistas. As contrarreformas, articuladas ao "ajuste fiscal", visam aumentar a apropriação de mais-valor para sustentar o crescimento dos títulos de direito de apropriação. A financeirização tornou-se hegemônica, garantindo a realização antecipada de mais-valor. A indústria 4.0 e a plataformização do trabalho, apesar de precarizarem, controlam o trabalho através de tecnologias como Big Data e algoritmos, transformando o trabalho e ocultando vínculos laborais.

A desconcentração da produção permite grandes corporações evitarem encargos sociais, substituindo o salário por tempo pelo salário por peça para individualizar as relações de produção. Isso implica uma nova forma contratual que promove uma suposta "autonomia" produtiva, intensificando o trabalho e aumentando a jornada. No capitalismo, salários por peça e por tempo coexistem, sendo o primeiro uma metamorfose do segundo, ampliando

subcontratações através de formas precárias. Estratégias como o "empreendedorismo" e o teletrabalho propagam a ilusão de autonomia, enquanto a exploração oculta persiste através da dependência da força de trabalho e dos meios de produção.

Segundo Ruy Mauro Marini (2011, 2012), a América Latina entrou na divisão internacional do trabalho após 1840, estabelecendo uma relação de subordinação entre nações formalmente independentes. Isso implicou na especialização da região como fornecedora de produtos agropecuários e matérias-primas industriais, impulsionada pelo influxo de capitais das nações industriais, aprofundando a divisão global do trabalho.

Florestan Fernandes destaca que as relações de trabalho de origem colonial foram cruciais para o surgimento do mercado capitalista moderno na inserção da América Latina no mercado mundial, através de esquemas de produção-exportação-importação. A mercantilização da força de trabalho no Brasil começou junto ao trabalho escravo de africanos, fundamental para a consolidação da economia capitalista global até meados dos anos 1850. As condições desiguais após a abolição da escravidão levaram os negros a ocupações degradantes e mal remuneradas, perpetuando divisões socioeconômicas, étnico-raciais e de gênero na estrutura econômica brasileira.

No século XIX, houve uma transição significativa do regime escravocrata para o trabalho livre no Brasil, marcada pela persistente heterogeneidade nas condições de trabalho e nos direitos. As formas de trabalho transitórias, influenciadas pela herança escravocrata, aliadas à imigração europeia e à política eugênica, perpetuaram condições semiescravas para os negros. A industrialização subordinada aos países centrais intensificou-se do final do século XIX ao início do XX, resultando em condições laborais precárias e pobreza extrema. Getúlio Vargas, nas décadas de 1930 e 40, promoveu políticas nacionalistas e repressivas para industrializar o país, incluindo a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), apresentada como um benefício paternalista aos trabalhadores. Essa fase também marcou o crescimento dos sindicatos oficiais, controlados pelo Estado, enquanto os trabalhadores rurais foram largamente excluídos das legislações trabalhistas. Esses eventos históricos evidenciam a heteronomia das burguesias locais, o racismo estrutural, e a degradação material e moral da exploração laboral no Brasil, contextualizados pela dependência socioeconômica e histórica do país.

Destacamos a persistente precariedade e o racismo estrutural como elementos essenciais que se renovam no avanço das forças produtivas, especialmente visíveis no controle algorítmico que facilita a exploração intensificada e a burla dos direitos trabalhistas. Apesar das mudanças nas relações de classe e nos processos produtivos, o capitalismo

dependente mantém e aprofunda suas características através das políticas neoliberais, que promovem a superexploração da força de trabalho. Essa dinâmica econômica perpetua a separação entre produção e circulação de mercadorias na América Latina, refletindo a subordinação das burguesias locais às externas. Assim, o ciclo do capital nessas economias depende da maximização da exploração laboral e da expropriação dos meios de subsistência das classes trabalhadoras, alimentando uma estrutura de desigualdade e opressão étnico-racial e de gênero, condicionada pela história socioeconômica e geopolítica do país.

No terceiro eixo de análise, observamos que durante os governos do Partido dos Trabalhadores houve um período de políticas conciliatórias que, embora apresentadas como "novo-desenvolvimentistas", mantiveram e aprofundaram a precarização do trabalho. Apesar da mitigação dos impactos da crise financeira de 2008 pelas altas das commodities, a massa salarial diminuiu e aumentou a precarização ocupacional, embora o emprego formal tenha continuado a crescer. Lula, durante seus mandatos, foi caracterizado como um líder hábil no manejo político, mas enfrentou a crise de 2012 e o endurecimento do ajuste fiscal, que desfez o pacto conciliatório anterior. A crise estrutural do capital foi exacerbada, impactando o desemprego e deteriorando as condições de vida das classes trabalhadoras e dos setores médios, culminando nas Jornadas de junho de 2013 e no golpe parlamentar de 2016.

As políticas de mistificação da precarização adotadas criaram um ambiente propício para o aprofundamento da precarização do trabalho, como evidenciado pela contrarreforma trabalhista de 2017 e pela Emenda Constitucional 95/2016, que representou uma contrarreforma geral dos direitos sociais. A expansão do autoemprego, das cooperativas e das terceirizações sob a bandeira do "empreendedorismo" contribuiu para expropriar ainda mais direitos dos trabalhadores, enquanto medidas como o teletrabalho, o trabalho intermitente e a flexibilização das condições de trabalho foram implementadas para beneficiar as empresas.

O aparato político-ideológico promoveu transformações nos processos produtivos e nas relações de trabalho, aumentando a informalidade, precariedade e terceirização, reduzindo direitos trabalhistas. Após as Jornadas de junho de 2013, que legitimaram o golpe de 2016, houve um fortalecimento dos setores hegemônicos das burguesias nativas, direcionando a política para a direita com crescente ultraconservadorismo e profascismo. A contrarrevolução atual promove um perfil plutocrático (em que as classes mais abastadas da sociedade exercitam o poder de governar para atender seus próprios interesses), bem como uma democracia restrita, usando estratégias de mistificação da precarização e do "empreendedorismo" para cooptar as classes trabalhadoras. A influência neopentecostal

reforça essa dinâmica, promovendo o empreendedorismo entre as camadas mais empobrecidas e justificando-a através da teologia da prosperidade. As contrarreformas visam modernizar as leis para flexibilizar o trabalho, utilizando aplicativos e vouchers para iludir os trabalhadores com falsas noções de autonomia e liberdade.

Os retrocessos atuais são impulsionados por uma política macroeconômica ultraneoliberal que favorece o capital financeiro, aprofundando contradições do capitalismo e exacerbando as condições de dependência. Esse movimento contrarrevolucionário visa expropriar direitos para maximizar a exploração do mais-valor, resultando em desemprego expressivo, maior precarização do trabalho e miserabilidade. As classes trabalhadoras enfrentam reestruturações constantes, perda de direitos e redução salarial, enquanto buscam resistir às leis tendenciais de acumulação. A construção dos direitos do trabalho no Brasil, embora inspirada em modelos europeus, nunca alcançou predominância devido às especificidades da dependência econômica.

Portanto, para alcançar esse objetivo, intensifica-se o trabalho, prolonga-se a jornada e reduzem-se os salários sem que isso corresponda a uma redução real no custo da força de trabalho. Isso gera a superexploração, onde os trabalhadores são remunerados abaixo do valor de sua força de trabalho, dificultando suas reivindicações salariais devido a condições adversas frequentemente impostas pelo Estado. Além disso, a existência de um exército de reserva permanente, especialmente composto por pessoas negras, contribui para manter os salários abaixo do valor justo. A introdução de novas tecnologias de produção visa aumentar a produtividade, mas também agiliza formas de superexploração, exigindo mais produção dos trabalhadores existentes. Esses processos reduzem a capacidade de resistência da classe trabalhadora e aumentam o desemprego e subemprego, fortalecendo a superexploração.

Os governos de frente popular e democrática, através de estratégias de consenso integradas ao projeto internacional de desenvolvimento, contribuíram para a destruição da imagem dos partidos de esquerda. Esses governos foram fundamentais para legitimar práticas políticas ultraneoliberais autocráticas, violentas e antissociais. Desde o século XIX até hoje, a superexploração e a precariedade são renovadas a cada período do capitalismo. A fase contemporânea iniciada nos anos 80 no Ocidente e nos anos 90 no Brasil intensificou a precarização dos direitos sociais e dos serviços públicos, levando a uma resistência social que demandou estratégias de consenso para manter políticas macroeconômicas neoliberais. Isso resultou em maior expropriação e rebaixamento dos salários, promovendo uma suposta liberdade para vender a força de trabalho sem os direitos garantidos dentro das empresas.

A renovação de caminhos reacionários e fetichistas emerge em meio ao aprofundamento da crise, refletindo um histórico de precarização maciça dos trabalhadores sem direitos, seguido por contrarreformas brutais como a de 2017 e outras subsequentes. O governo de Jair Bolsonaro tem promovido expropriação de direitos através de políticas como a MP 905, que reduz direitos trabalhistas em nome da geração de empregos. Essas medidas são parte de uma agenda ultra-neoliberal de ajuste fiscal, privatizações e controle de gastos. A retórica governamental, que antes criticava políticas compensatórias, mudou durante a crise do coronavírus, agora defendendo o programa "Renda Brasil" para reorganizar programas sociais e ampliar sua base política de apoio.

Os retrocessos das contrarreformas trabalhista e previdenciária desmantelaram o sistema de proteção aos trabalhadores. Durante a pandemia de COVID-19, muitos trabalhadores assegurados por direitos foram demitidos ou viram seus contratos suspensos, enfrentando reduções salariais e jornadas. As camadas mais vulneráveis da classe trabalhadora, sem vínculos empregatícios reconhecidos, enfrentaram longas filas para acessar o auxílio emergencial, enquanto o setor de entregas por aplicativos crescia como uma das poucas opções disponíveis durante o isolamento social. As burguesias brasileiras, focadas em preservar seus privilégios, exacerbaram a exclusão social e racial, ignorando as consequências devastadoras da pandemia para os mais pobres e marginalizados. O governo fascista expôs a crueldade do sistema, negligenciando as vidas perdidas e intensificando a precarização do trabalho, especialmente visível na exploração dos entregadores de aplicativos e profissionais da saúde sem condições adequadas de proteção. Em meio às incertezas e à escalada do autoritarismo, a resistência das classes trabalhadoras é fundamental para enfrentar a expropriação de direitos e buscar uma verdadeira emancipação social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscou-se discutir a precarização do trabalho docente no contexto da globalização neoliberal no Brasil. A análise aborda o trabalho humano sob uma perspectiva ontológica, considerando a experiência de estranhamento e alienação a que os trabalhadores, especialmente os docentes, estão submetidos. Essa alienação se manifesta na desconexão entre o ser do trabalhador e as condições de trabalho que, em última análise, desumanizam e desvalorizam sua prática.

Partimos da premissa de que as condições enfrentadas pelos trabalhadores docentes no exercício de sua profissão são moldadas pelas políticas educacionais vigentes, que se entrelaçam com as políticas de accountability educacional. Essas políticas não apenas impõem um regime de controle e avaliação das práticas pedagógicas, mas também geram processos de estranhamento e alienação que afetam não só a plenitude do ser dos educadores, mas também o tecido social mais amplo. A lógica do capital, que se infiltra na educação, reduz ao mínimo as garantias sociais que deveriam ser asseguradas pelo Estado, ameaçando a própria sobrevivência do ser humano e, conseqüentemente, comprometendo a qualidade da educação ofertada.

A partir da análise bibliográfica e documental, constatamos que a luta em defesa da educação como um direito fundamental do ser humano e dever do Estado é um processo histórico e político no Brasil, marcado por contradições intrínsecas ao modo capitalista de produção. Embora tenhamos observado avanços na legislação educacional, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Técnico e Superior, ainda assim, esses avanços são permeados por desigualdades e insuficiências. A legislação brasileira, especialmente durante os governos petistas (2003-2016), trouxe melhorias significativas, como a aprovação da Lei do Piso (Lei Nº 11.738/2008), que visou reparar historicidades, promovendo uma política de valorização profissional docente e assegurando uma carga horária destinada à atividade de planejamento. Contudo, essas conquistas não foram suficientes para alterar a lógica subjacente da precarização do trabalho docente.

Além disso, no contexto das políticas afirmativas implementadas durante os governos petistas, houve um crescimento da rede federal de ensino público, que, embora ampliasse o acesso à educação, também gerava contradições e desafios que continuam a persistir. A expansão das Instituições Federais de Ensino e o programa Reuni, por exemplo, ampliaram as oportunidades para a formação docente, mas a real valorização do magistério ainda está aquém do desejável.

Em contrapartida, o avanço das políticas neoliberais e de accountability, a partir da década de 1990, durante os governos de Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso (FHC), acentuou a precarização das relações de trabalho na educação. Privatizações e cortes nos gastos públicos impactaram a qualidade e o acesso à educação, gerando um cenário em que o trabalho docente é desvalorizado e submetido a uma lógica mercantil que prioriza a eficiência em detrimento da qualidade do ensino.

O estudo realizado evidencia que a precarização do trabalho docente está intrinsecamente ligada ao conceito de trabalho alienado e estranhado, típico do modo de produção capitalista, que resulta do processo de subversão da natureza do trabalho humano. A dinâmica capitalista, ao apropriar-se do tempo e dos recursos do trabalhador, submete a criatividade e a força transformadora do docente a um regime de alta produtividade, onde o valor do ser humano é reduzido a números e metas, desconsiderando a singularidade de cada educador e de cada aluno.

Nesse contexto, o trabalhador docente não consegue mais ver refletido em sua prática o seu “eu” essencial, que deveria ser manifestado na formação integral dos alunos. Em vez disso, enfrenta pressões tanto internas quanto externas, resultantes de cobranças morais e exigências de desempenho que o afastam de sua missão educacional original. O trabalho docente, assim, se torna um espaço de intensa tensão, onde as condições de trabalho precárias impactam não só a qualidade do ensino, mas também a saúde mental e física dos educadores.

É crucial desmistificar a ideia de que afastamentos e readaptações funcionais dos docentes ocorrem de maneira indiscriminada. É preciso reconhecer que esses afastamentos muitas vezes são o resultado de um ambiente de trabalho hostil, que compromete a segurança e o bem-estar dos educadores. Apesar de algumas políticas educacionais terem avançado em direção à valorização profissional dos educadores, especialmente na Educação Básica, a realidade ainda é marcada por condições de trabalho inadequadas, turmas superlotadas e a falta de infraestrutura necessária para garantir um ensino de qualidade.

No plano político, a luta por uma educação de qualidade é permeada por disputas ideológicas entre projetos de Estado, que ora se posicionam a favor de um estado mínimo, ora defendem o Estado de bem-estar social. Essas disputas criam um ambiente de tensões e resistências que afetam diretamente as políticas educacionais e o papel do Estado na garantia do direito à educação. A correlação de forças estabelecida entre o público e o privado molda a forma como a educação é concebida e implementada, com profundas implicações para a construção de uma sociedade democrática.

Ao final da análise, conclui-se que o trabalho docente deve ser compreendido

como um meio de cultivar a humanidade em cada estudante, buscando não apenas a assimilação de conteúdos, mas também a formação de cidadãos críticos e conscientes. As políticas educacionais, em sua essência, devem refletir a necessidade de uma educação que ultrapasse as lógicas do mercado e promova a emancipação humana.

Neste sentido, é urgente buscar alternativas que possibilitem uma educação além do capital, onde o trabalho docente não seja visto apenas como uma atividade assalariada e alienada, mas como um espaço de construção de saberes e humanização. A valorização da prática docente, a promoção de um ambiente educacional saudável e a garantia de direitos são fundamentais para que possamos romper com a lógica de reprodução da desigualdade e avançar em direção a uma educação de qualidade para todos.

Assim, é imprescindível que os educadores, junto aos Sindicatos dos Trabalhadores em Educação e outras organizações coletivas, unam forças para lutar por melhores condições de trabalho, reconhecimento profissional e, principalmente, pela valorização da educação como um direito inalienável e essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ABRÚCIO, Fernando Luiz. Bolsonarismo e educação: quando a meta é desconstruir uma política pública. In: AVRITZER Leonardo; KERCHE Fábio; MARONA Marjorie (Org.) **Governo Bolsonaro: retrocesso democrático e degradação política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ALVES, Giovanni. **A educação do precariado**. São Paulo: Blog da Boitempo, 2012a.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. Londrina: Práxis, 2007.

ALVES, Giovanni. **Trabalho docente e precarização do homem-que-trabalha**. São Paulo: Blog da Boitempo, 2012b.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e Subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ALVES, Paulo Thiago de Azevedo; ALMEIDA, Elenice Rodrigues; BARBOSA, Francisco Geraldo; SILVA, Sérgio Amaral. Atividade docente estranha: uma análise marxiana da situação dos profissionais da educação. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, São Paulo, v. 9, n. 8, e433985723, 20 jul. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5723> . Acesso em: 10 jun. 2022.

RETIRAR O AZUL E O
SUBLINHADO

ANTUNES, Antunes. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre a metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho. 9. ed. **São Paulo: Cortez**; Edunicamp: Campinas, 2003.

ANTUNES, Ricardo. **O Continente do Labor**. São Paulo: Boitempo. 2011.

ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da Servidão: o novo proletário de serviços da era digital**. São Paulo: Boitempo. 2018.

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

ANTUNES, Ricardo. **Trabalho e precarização numa ordem neoliberal**. São Paulo: Cortez. 2001.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: <O problema maior é o de estudar=. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, jan./abr., 2011, p. 279-292. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000100018 Acesso: 26 mai. 2024.

ARAÚJO, Karlane Holanda. **O Prêmio Escola Nota Dez e suas implicações à subjetividade das crianças do 2º ano do ensino fundamental do estado do Ceará**. 2020. 237f. Tese

(Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/52316>. Acesso em: 10 mai. 2022.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso)

AZEVEDO, Mário Luiz Neves. Políticas públicas educacionais: conflitos, debates e projetos. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves (Org.) **Políticas públicas e educação: debates contemporâneos**. Maringá, Eduem, 2008.

BALL, Stephen; BAILEY, Patrick; MENA, Paula; DEL MONTE, Pablo; SANTORI, Diego; TSENG, Chun-ying; YOUNG, Helen; OLMEDO, Antonio. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. Revista Educação em Questão. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 9-36. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5114/4098>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BARROS, Antonilda Vasconcelos de. **Trabalho docente na educação básica na rede municipal de ensino em Belém**. 2013. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013. Disponível em: [inserir URL]. Acesso em: 15 out. 2022.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em Contra-Reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Trad: M. Álvares; S. dos Santos e T. Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOTTOMORE, Thomas Burton. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/08. Brasília: Senado Federal, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso: 07 ago. 2023.

BRASIL. Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 79, p. 5-6, 25 abr. 2007a.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das

Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2006]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 7 ago. 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 216, p. 8, 12 nov. 2009.

BRASIL. **Emenda constitucional Nº 95 de 15 de dezembro de 2016a**. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm Acesso: 07 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 207, p. 1-3, 27 out. 2011b.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática <História e Cultura Afro-Brasileira=>, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 8-14, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 10, p. 7-8, 14 jan. 2005.

BRASIL. Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 144, n. 118, p. 7-14, 21 jun. 2007c.

BRASIL. Lei 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 136, p. 1, 17 jul. 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm.

Acesso em: 7 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007d. *E-book*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 18, p. 80-81, 27 jan. 2010b.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX.3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Emenda Constitucional nº 14, de 1996**. Bsb, 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1996/emendaconstitucional-14-12-set-1996-372814-norma-pl.html>. Acessado em: 20 de março de 2024.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF -Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996b**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9424-24-dezembro-1996-365371-norma-pl.html>. Acessado em 10 de março de 2024.

CARINHATO, Pedro Henrique. Neoliberalismo, reforma do estado e políticas sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil. **Aurora**, v. 2, n. 1, 2008, p. 37-46. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/1192> Acesso: 15 set. 2022.

CASTRO, Alexandre de. A intermitência (e golpes) da (na) disciplina de sociologia na educação escolar básica como sintoma de proposta da nova política educacional brasileira. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.10, n.28, 2019, p. 29-46. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/2906> Acesso: 26 mar. 2023.

CHIZZOTTI, A. Políticas públicas: direito de aprender e avaliação formativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, p. 561-576, v. 11, n. 3, p. 561-576, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i3.0002>

CODO, Wanderley (Coord.), Educação: **carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

COHN, Amélia. As políticas de abate social no Brasil contemporâneo. **Lua Nova**, São Paulo, n. 109, jan./abr., 2020, p. 129-160. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452020000100129&tlng=pt Acesso: 27 mai. 2024.

COHN, Amélia. As políticas de abate social no Brasil contemporâneo. **Lua Nova**, São Paulo, 109: 129-160, 2020.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Professor polivalente**: profissionalidade docente em análise. Curitiba: Appris, 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educ. Soc.**[online], Campinas, v. 24, n. 82, p.37-61. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302003000100003&script=sci_abstract&tlnqpt. Acessado em: 22 de março de 2024.

CURADO SILVA, Kátia Andréa Costa Pereira da. da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 36, nº 1, p. 330-350, jan./mar. 2018.

DAVIES, Nicholas. O financiamento público às instituições privadas de ensino. **Revista Agenda Social**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 134-146, 2016. <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2019.v9.30833>. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/30833>. Acesso em: 19 abr. 2022.

DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DOURADO, Luiz Fenando. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, e0224639, 2019.

DOURADO, Luiz Fenando. Políticas de educação superior: avanços e desafios. In: GENTILI, P. (org.). **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013. p. 59-66.

DOWBOR, Ladislau. **A era do capital improdutivo**: por que oito famílias tem mais riqueza do que a metade da população do mundo? São Paulo: Outras Palavras; Autonomia Literária, 2017.

DUARTE, Newton; MAZZEU, Francisco José Carvalho; DUARTE, Elaine Cristina Melo. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 715-736, ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13786>. Acesso em: 15 mar. 2022.

ENGELS, Friedrich. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 4, n. 4, 2006.

FERRARO, Alceu R. Neoliberalismo e políticas públicas: a propósito do propalado retorno às fontes. In: FERREIRA, Márcia Ondina; GUGLIANO, Alfredo Alejandro (Org.). **Fragmentos da globalização na educação**: uma perspectiva comparada. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 23-62.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1 ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Apresentação: Políticas públicas de responsabilização na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 345-351, abr./jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três Teses sobre as Reformas Empresariais da Educação: perdendo

a ingenuidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, 137-153. 2016. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n99/1678-7110-ccedes-36-99-00137.pdf. Acesso em: 15 abr. 2023

FRIEDMAN, Milton; FRIEDMAN, Rose D. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Entrevista. HERMIDA, J. F.; LIRA, J. A educação e o avanço da nova (ou extrema?) direita no Brasil: entrevista com Gaudêncio Frigotto. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–14, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.23215. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23215>. Acesso em: 5 jul. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Lei 10.172/2001 insti tuiu o Plano Nacional de Educação – PNE**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 22 de março de 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 7ª. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, nº 82, p. 93-139, abr. 2003.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, nº 1, p. 45-56, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/h98PzLy4947pWTcYgFpNL7P/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2022.

GASPARINE, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GdZKH9CHs99Qd3vzY5zfmnw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2023.

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila Andrade. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, Emir. (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo, Rio de Janeiro: FLACSO, 2013. p. 253-264.

GENTILI, Pablo; STUBRIN, Fernando. Igualdade, direito à educação e cidadania: quatro evidências de uma década de conquistas democráticas. In: GENTILI, Pablo. (org.). **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas**. São Paulo: Editora Fundação Perseu

Abramo, 2013. p. 15-26.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, Marcos Antônio de Oliveira *et al.* As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital e a precarização do trabalho docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 12, n. 47, p. 267-283, set. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640051>. Acesso em: 11 jun. 2023.

GOMES, Marcos Antônio de Oliveira; COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília I.; BRASILEIRO, Tânia Suely A. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital e a precarização do trabalho docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.47, p. 267-283, set. 2012.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 1.

HAYEK, Friedrich Augusto. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1987.

HELOANI, Roberto. **Gestão e organização no capitalismo globalizado: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho**. São Paulo: Atlas, 2003.

HORN, Geraldo Balduino; MACHADO, Alexsander. A reforma do ensino médio no discurso neoliberal da liberdade e da qualidade da educação. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 24, 2018, p. 1-22. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/61057> Acesso: 14 mar. 2023.

HUWS, Ursula. Working online, living offline: labour in the Internet Age. **Work Organisation, Labour & Globalization**, Analytica Publications, London, Reino Unido, v. 7, n. 1, p. 1-11, summer, 2013. <http://dx.doi.org/10.13169/workorgalaboglob.7.1.0001>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/290150242_Working_online_living_offline_labour_in_the_Internet_Age. Acesso em: 1 jul. 2023.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Revista Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 21, nº 28, out./nov. 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265>. Acesso em: 15 nov. 2022.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331–354. 2017. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2023.

LÁZARO, André. Diversidade e direito à educação: lutas, conquistas, desafios. In: GENTILI, Pablo (org.). **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas**. São Paulo:

Editora Fundação Perseu Abramo, 2013. p. 67-78.

LEHER, Roberto. **A educação no Governo Lula da Silva: A ruptura que não aconteceu.** In: Os anos de Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro. Garamond, 2010.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza.** 1998. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20022004-095456/publico/TeseRobertoLeher.pdf>. Acesso em: 22 out. 2021.

LEHER, Roberto. **Um Novo Senhor da educação?** A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Revista Outubro, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, out. 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2022.

LINO, Lucília. ARRUDA, Maria. Retrocessos e contrarreforma educacional: um ensaio sobre exclusão social em tempo de golpes. movimento-revista de educação. Movimento-Revista de educação, Niterói, v. 5, n. 8, p. 7-42. <https://doi.org/10.22409/mov.v5i8.446>.

LOYOLA, Paulo Ricardo Gontijo. Valor e mais-valia: examinando a atualidade do pensamento econômico de Marx. Argumentos: **Revista de Filosofia**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 131-138, 2009.

LUKÁCS, György. **Para uma Ontologia do Ser Social II.** São Paulo: Boitempo, 2013. (v. 2).

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social.** 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social:** questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. Trad. Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

MACEWAN, Arthur. **Globalization and stagnation.** México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, 1994.

MACIEL, Rafael Marques; PREVITALI, Fabio Santos. Impacto das Políticas Públicas do Trabalhador da Educação na Rede Estadual de Ensino de Patos de Minas / MG em 2011. *Revista Labor*, Uberlândia, v. 1, n. 6, p. 326-343. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S16793951201400040000300017&lng=en. Acesso em: 18 jan. 2023

MANCEBO. Deise. Agenda de Pesquisa e opções teórico metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007.

MARCELO GARCÍA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação docente**, Belo Horizonte, v. 2, nº 3, p. 11-49, ago./dez., 2010.

MAROY, C. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa?

In: OLIVEIRA, D. A; DUARTE, A. (org.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 19-46.

MARQUES, Waldemar. O quantitativo e o Qualitativo na Pesquisa Educacional. **Revista Avaliação**, São Paulo, v. 2, n 3(5), 1997.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Marx, Engels: história**. Organizador Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984. 475 p. (Coleção Grandes Cientistas Sociais; 36).

MARX, Karl. **O capital. Livro III**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **O Capital. Livro**. 1 ed. São Paulo: Boitempo. 2013.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política – Livro I (o processo de produção do capital)**. São Paulo: Boitempo. 2013.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 10. ed. São Paulo: Difel, 1985. v.1.

MARX, Karl. **Sobre o suicídio**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Frederick. **Textos**. São Paulo: Ed. Alfa-Omega, 1975. v. 3. (Instituto Marx-Engels-Lenin).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista 150 anos depois**. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Educação superior e o trabalho docente no contexto da crise do capital. *In*: CONGRESSO IBERO-LUSO-BRASILEIRO, 2010. **Anais...** Portugal e Espanha: ANPAE, 2010.

MENEZES, Hermes Claudio Mendonça. **A accountability educacional – arquétipo do estado gerencial e avaliador: os (des)caminhos da democracia e a preservação do establishment**. 2019. 388f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2019.

MENEZES, Hermes Claudio Mendonça. **Estado gerencial e avaliador: os des(caminhos) da democracia e a preservação do establishment**. 2019. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/47829>. Acesso em: 22 out. 2023.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad: Isa Tavares - 2.ed. São Paulo:

Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Estrutura Social e Formas de Consciência II**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **Filosofia, ideologia e ciência social**. 1. ed. 2. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2013.

MUSSE, Ricardo. A educação no governo Bolsonaro. In. LIMA, Idalice Ribeiro Silva; OLIVEIRA, Régia Cistina (Org). **A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2021.

MUSTAFA, Patrícia Soraya. Estado Capitalista brasileiro: análise dos direitos sociais em tempos de ortodoxia neoliberal. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 22., n. 1, p. 100–109. <https://doi.org/10.1590/1982-02592019v22n1p100>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/bxfgKPXGSVdG378myFMBYrS/>. Acesso em 10 out. 2022.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo, Cortez, 2006.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração Escolar**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://revista.rbpaee.org.br/rbpaee/article/view/391>. Acesso em: 22 out. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p.1127-1144 Set/Dez.2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/cedes/educacao-sociedade/vol-25-num-89.html>. Acesso em: 22 out. 2022.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. O "mal-estar docente" como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. **Ciênc. cogn.** Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 27-41, mar. 2006. Disponível em: <https://revistas.uesb.br/index.php/cienciascognitivas/article/view/1758>. Acesso em: 22 out. 2022.

PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio. **Condições de trabalho docente nas escolas de educação básica no Brasil: uma análise quantitativa**. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2017.

PINTO, Geraldo Augusto. **A Organização do Trabalho no Século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

PIOLLI, Evaldo. Mercantilização da educação, a reforma trabalhista e os professores: o que vem por aí? In. KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Org). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. Vários autores.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a educação**. Interface: Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, n. 1, p. 83-94, 1997.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Organização e Controle do Trabalho no Capitalismo Contemporâneo: a relevância de Braverman. Cadenros EBAPE.BR,

v. 12, n. 4, p. 756–769. 2014. <https://doi.org/10.1590/1679-39511508>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/rvxsFGk9psvf5hz6tPSXSFs/#>. Acesso em 20 jan. 2024.

RANIERI, Jesus José. **Alienação e estranhamento em Marx**: dos manuscritos econômico-filosóficos de 1844 à ideologia alemã. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s. n.], 2000. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2564431/mod_resource/content/1/RANIERI Acesso: 20 mar. 2021.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, nº 34, p. 94-103, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2022.

ROSEMBERG, Fátima. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Revistas Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-540, 2001. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/PRcJxQzSFvnScngFpmcgKGR/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 2 fev. 2022.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008 (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, v. 10, 2020, p. 1-25. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/146> Acesso: 07 ago. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas-SP. Editora: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/article/view/24415>. Acesso em: 22 out. 2023.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, p. 422-433, set./dez. 2010.

SCHILLING, Paulo R. Origem, Avanço e crise do neoliberalismo. **Tempo e Presença**. Rio de Janeiro, n. 279, p. 8-10, jan./fev. 1995.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. e EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Luis Inácio. **Programa de Governo 2002 Coligação Lula Presidente. Uma Escola do Tamanho do Brasil**. Disponível em: <http://www.enfpt.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Uma-escola-do-tamanho-do-Brasil.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2024.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Avaliação educacional ou política de resultados? **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 5, n. 15, set./dez. 2020, p. 1-24. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/2951> Acesso: 26 mai. 2024.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; COLARES, Anselmo Alencar. A organização do trabalho pedagógico no oeste do Pará: discussões no contexto pandêmico. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 1, 2021, p. 83-98. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2119> Acesso: 26 mai. 2024.

SOUZA, José dos Santos. Trabalho, educação e luta de classes na sociabilidade do capital. In: SOUZA, José dos Santos; ARAUJO, Renan (Org.). **Trabalho, educação e sociabilidade**. Maringá: Práxis: Massoni, 2010.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; NEVES, Márcia Luzia Cardoso. Tendências da educação frente à correlação de forças na luta de classes: uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva educacional. **Estudo IAT**, Salvador, v. 4, n. 2, p. 310-329, set., 2019. Disponível em: <https://estudosiat.educacao.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/view/136/124>. Acesso em: 11 abr. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação docente**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Valéria Resende. O desgaste na relação dos trabalhadores com o seu trabalho. **História & Perspectivas**, Uberlândia, v. 26, n. 48, p. 391-424, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/23312>. Acesso em: 15 dez. 2022.

TEIXEIRA, Valéria Resende. **Políticas públicas na educação brasileira: formação de professores e a condição do trabalho docente** / Organização Atena Editora. 241 p. – (Políticas Públicas na Educação Brasileira; v. 8) – Capítulo XV – Profissão docente e síndrome de Burnout: adoecimento e perda de sentido. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: reprovação, abandono e distorção idade-série**. São Paulo: CENPEC, 2021. Disponível em: https://trajetoriaescolar.org.br/wp-content/uploads/2021/01/web_unicef-cultura-fracasso-escolar-vf.pdf Acesso: 26 mai. 2024.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação Básica política e gestão da escola**. Brasília: Liber Livro, 2009.

VOSS, Dulce Mari da Silva . O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, p. 43-67, jan./abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i38.1542>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1542>. Acesso em: 16 mai. 2022.

ZIENTARSKI, Clarice. A relação entre trabalho e educação e as implicações no âmbito das escolas públicas de Fortaleza/CE. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, 2015. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/3395>. Acesso em: 16 jul. 2023.