

Leandro Luciano Silva Ravnjak
(Org.)

TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA:

Abordagens ontológicas
e provocações
contemporâneas

TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA:

**Abordagens ontológicas
e provocações
contemporâneas**

Apoio:



Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes

Wagner de Paulo Santiago
Reitor

Dalton Caldeira Rocha
Vice-Reitor

Ivana Ferrante Rebello
Pró-Reitora de Ensino

Rogério Othon Teixeira Alves
Pró-Reitor de Extensão

Maria das Dores Magalhães Veloso
Pró-Reitora de Pesquisa

Cláudia Luciana Tolentino Santos
Pró-Reitora de Planejamento, Gestão e Finanças

Marlon Cristian Toledo Pereira
Pró-Reitor de Pós-Graduação

©Editora Unimontes

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro
Editora Chefe

Conselho Editorial

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro
Gustavo Henrique Cepolini Ferreira
Ivana Ferrante Rebello
Leandro Luciano Silva Ravnjak
Luiz Henrique Carvalho Penido
Maria da Penha Brandim de Lima
Patrícia Takaki Neves
Tânia Marta Maia Fialho
Vanessa de Andrade Royo

Apoio:



**Leandro Luciano Silva Ravnjak
(Org.)**

TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA:

**Abordagens ontológicas
e provocações
contemporâneas**

Laura Silveira Fahel
Capa

Maria Rodrigues Mendes
Diagramação

Ângela Heloisa Benedito
Leonardo Tadeu Nogueira Palhares
Revisão linguística

Este livro foi selecionado por edital
e submetido a parecer duplo cego

DOI: 10.46551/978-65-86467-79-6

Dados Internacionais de Catalogação-na-Pública(CIP) Associação Brasileira
das Editoras Universitárias (ABEU)

T759 Trabalho e formação humana: abordagens ontológicas e contemporâneas
[recurso eletrônico] / organizadores Leandro Luciano Silva Ravnjak ...
[et al.]. – Montes Claros, MG : Editora Unimontes, 2024.
256 p. il. ; Ebook PDF.

Vários organizadores.

Inclui bibliografia.

Modo de acesso: world wide web

<http://www.editora.unimontes.br/index.php/ebook>

ISBN: 978-65-86467-79-6. (Ebook).

1. Educação e Trabalho. 2. Emancipação humana. 3. Luta - Classe I.
Ravnjak, Leandro Luciano Silva. II. Título. III. Título: Abordagens ontológicas
e provocações contemporâneas.

CDD 370.1

Elaborado por Biblioteca Central Professor Antônio Jorge / Roseli Damaso – CRB-6/1892

©Editora Unimontes

Campus Universitário Professor Darcy Ribeiro

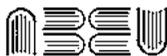
Montes Claros - Minas Gerais - Brasil

CEP 39401-089 - CAIXA POSTAL 126

www.editora.unimontes.br

editora@unimontes.br

Filiada à



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Sumário

APRESENTAÇÃO	7
PREFÁCIO	9
MARX E O DIREITO DO TRABALHO: A LUTA DE CLASSES, O TERRENO JURÍDICO E A REVOLUÇÃO <i>Vitor Sartori</i>	17
ESCOLA E FORMAÇÃO HUMANA: ELEMENTOS PARA REFLEXÃO SOBRE EXPERIÊNCIAS ESCOLARES E FORMATIVAS DE SUJEITOS INSERIDOS EM LUTAS E MOVIMENTOS SOCIAIS <i>Francisco André Silva Martins, Mônica Maria Teixeira Amorim, Zaira Rodrigues Vieira, Carlos Correa Lorens, Débora Rioga Viana e Radasa Gabriela Silva</i>	53
TRABALHO E EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA <i>Uyara de Salles Gomide e Hormindo Pereira de Souza Junior</i>	75
TRABALHO E EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES TEÓRICAS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL <i>Leandro Luciano Silva Ravnjak e Osvaldo Teodoro dos Santos Filho</i>	95

FORMAÇÃO DOCENTE EM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O QUE NOS REVELAM AS PESQUISAS DE 2006 A 2020?

Líeton Borges de Souza, Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida e Kátia Cristina Lima Santana..... 123

TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E TRABALHO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM ELETROTÉCNICA DO IFNMG – CAMPUS MONTES CLAROS

Renilson Soares dos Santos e Ricardo dos Santos Silva..... 153

PROFESIONALES PARDOS Y PRETOS EN BRASIL: (DES) IGUALDADES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EN EL MERCADO LABORAL

Sarah Jane Durães, Luan de Oliveira Queiroz, Nuria Rodriguez-Avila e Mônica Maria Teixeira Amorim..... 179

O TORMENTO DO TRABALHO CONTEMPORÂNEO

Noêmia de Fátima Silva Lopes, Leni Maria Pereira Silva e Wesley Helker Felício Silva..... 221

SOBRE OS AUTORES..... 247

Apresentação

Nos últimos anos, tem-se assistido um esvaziamento das discussões teóricas sobre a categoria "trabalho", não pelo fato dele deixar de existir, afinal, o homem sempre trabalhou e continuará trabalhando, mas pelas transformações sociais, políticas e econômicas que afetam, diretamente, as relações de trabalho e emprego. Vários fatores podem estar associados à falta de interesse, em especial da academia, no trabalho como centralidade, e acreditamos que a reestruturação produtiva seja um desses fatores.

O trabalho, tradicionalmente, debatido assume feições mais flexíveis, precárias e informais e cede terreno a novas configurações, abandonando a exclusividade do trabalho assalariado, com maiores garantias nos contratos, maior empregabilidade e pseudosseguença jurídica. Aliás, flexibilização, precarização e informalidade são manifestações mais presentes no mundo do trabalho no século, caminho que parece não ter volta. Contraditoriamente, associados a esses fatores, a reestruturação produtiva e os movimentos, cada vez, mais intensos de flexibilização provocam a necessidade de revisitar conceitos e associações que podem, até certa medida, contribuir para revitalizarmos os debates em torno do trabalho, agora com convergências da formação e da educação.

O presente volume, *Trabalho e formação humana: abordagens ontológicas e provocações contemporâneas*, pretende iniciar essa tarefa, disponibilizando, à comunidade acadêmica e à classe trabalhadora, reflexões sobre as atuais transformações no mundo do trabalho, suas implicações quanto à educação e à formação da classe trabalhadora. Neste primeiro movimento, privilegiou-se a exposição de uma base teórica que possibilitasse a aproximação com elementos centrais dos debates, que serão travados nos próximos anos.

Transitamos, então, pela compreensão da categoria “trabalho” no contexto da luta de classes e no âmbito dos movimentos sociais e pela relação intrínseca entre trabalho e educação, no caminho para a formação e emancipação humana, investigando como a academia tem debatido a interseção entre trabalho e educação, em especial nos programas de pós-graduação. Tratando-se de novas tecnologias e formas de trabalho e educação, nos movimentamos no sentido da formação docente e da educação a distância.

Destacamos, também, que o processo de profissionalização e de formação para o trabalho é desigual, ao discutirmos a pretensa igualdade de acesso à educação pública e à formação profissional e, por fim, ponderamos sobre as contradições do trabalho no âmbito das relações contemporâneas que exponenciam a exploração da classe trabalhadora. Em suma, esperamos que essa produção possa despertar, novamente, o interesse pelo debate teórico sobre trabalho e formação.

Montes Claros, outubro de 2023.

Leandro Luciano Silva Ravnjak
Organizador

Prefacio

El termino oficio puede ser definido, básicamente, como el conocimiento útil y práctico (Freidson, 1996; Dubar, 1997). Este término tiene otros significados como ocupación habitual, profesión de algún arte mecánica, o el de habilidad y destreza logradas por la práctica de una actividad o profesión (Oficio, 2023) Eso es así porque el oficio se apoya en saberes adquiridos por la experiencia, en el propio local de trabajo; saberes que están relacionados con los conocimientos y con los saberes tácitos. De esta manera, se entiende que la formación se efectiva en el mismo momento en el que se realiza la acción. En otras palabras, no hay ruptura entre los momentos de teorizar y practicar los conocimientos porque la formación (humana) es producto y productora del trabajo (humano). Hay que ratificar (¡siempre!) el principio ontológico del trabajo.

Si buscamos un referente en la historia debemos situarnos a finales del siglo VIII y sobre todo a lo largo del siglo XIX, con el advenimiento de la división social del trabajo impuesto por la sociedad capitalista, en que se produce ya una desvalorización de este tipo/ concepción de formación. Perkins (1996) advierte que esta transición fue el tercer gran cambio social: la Revolución Pos-Industrial; las dos primeras fueron la Revolución Neolítica y la Revolución industrial. En esta

tercera revolución las ciudades pasaron a contar con servicios de personas que habían recibido entrenamiento y educación creando una revolución a través de la construcción de una Sociedad Profesional. El triunfo de esta sociedad se dio, en términos globales, después de la Segunda Guerra mundial, cuando a partir de entonces se identificó:

[...] un modelo de vida radicalmente más alto en el tercer e intermedio mundos; el dominio ocupacional de los servicios; un cambio sutil en la estructura social de clase horizontal para jerarquías profesionales verticales; reclutamiento (cada vez más, pero de ninguna manera perfectamente) por mérito; la incorporación de mujeres a la fuerza laboral profesional; el enorme crecimiento del gobierno; el aumento del Estado de Bienestar; la expansión de la educación superior; la concentración de la industria en unas pocas corporaciones a gran escala, ya sean privadas o estatales; y la globalización de la economía mundial (Perkins, 1996, p. xiv, traducción nuestra).

Aunque los términos oficio y profesión tienen el mismo origen, el término profesión solo “surge cuando un número determinado de personas que comienza a practicar una técnica definida sobre la base de una formación especializada” y “representa la fusión de la eficiencia económica y la legitimidad cultural” (Dubar, 1997, p. 128, traducción nuestra). Además de estos aspectos, en cuanto a los términos de profesión y oficio definidos como:

un conjunto de distinciones sociales que provoca estructuración con clasificaciones que se reprodujeron a lo largo de los siglos: cabeza/manos, intelectual/manual, alta/baja, noble/villano, y otros. También ocurre que los oficios y profesionales tuvieron en origen el mismo modelo: las corporaciones, es decir, hermandades y comunidades dentro de los cuales los miembros estaban unidos por lazos morales y el respeto a los reglamentos detallados de sus estatutos (...) (Dubar, 1997, p. 124, traducción nuestra).

La ocupación es profesionalizada cuando recoge las características que se le atribuyen a las profesiones; consecuentemente una persona será considerada un profesional cuando posee una credencial que le confiere una formación específica. Este argumento fue establecido por Talcott Parsons y, a partir de él, se identifican controversias a lo largo del siglo XX. Según

su concepción la profesión es un sistema "de solidaridad cuya identidad se basa en la competencia técnica de sus miembros adquirida en las instituciones educativas y científicas" (Paixão, 1988, p. 4). Es decir, pasa a ser una profesión la ocupación que obtuvo altos y complejos niveles de conocimiento, que serán transmitidos durante una larga formación académica controlada justamente por las corporaciones profesionales o colegios profesionales

El proceso específico de la formación en cuestión es nombrado de profesionalización y suele ser explicado como:

"Un proceso de doble dirección por la que las ocupaciones intentan alcanzar el estatuto de profesiones, ya que éstas promueven más notoriedad y, más allá, se esfuerzan por promover un ideal profesional. Dicho proceso enfatiza, entre otras dimensiones, el papel de "la carrera" y "la formación especializada" como estrategias vitales que permiten a profesiones y a sus profesionales obtener prestigio en el entorno en que se desarrollan". (Campillo Díaz; Carreras, 2013, p. 124, comillas de las autoras)

La revisión de la literatura en el área de la Sociología de las Profesiones evidencia que la profesionalización de una ocupación puede variar según las condiciones sociales e históricas de cada país y, específicamente, de su estadio tecnológico. Se deduce del artículo de Campillo Díaz y Carreras (2013) que para que una ocupación obtenga el estatus de profesión se requiere la intervención de diferentes variables. Entre ellas, el modo en que ocurran las políticas de profesionalización, del tipo de gestión de cada institución de educación superior, de los medios tecnológicos de la enseñanza, de los niveles sociales de los alumnos, del currículo y de las presiones que la sociedad civil dirige a la institución, por ejemplo. De esta manera, el tipo o calidad de la profesionalización en una misma área de conocimiento puede ser diferenciada no solo entre países sino en una misma institución.

Para que ocurra la profesionalización se requiere la presencia de tres aspectos, a saber: "especialización de los servicios que aumenta la satisfacción de un cliente"; "creación de asociaciones profesionales que obtienen para sus miembros la protección

exclusiva de los clientes y los empleadores que requieren el servicio e imponen una línea de separación entre ellos y las personas no lo hacen calificadamente, lo que aumenta el prestigio del cargo “; y, por último, “la constitución de formación específica sobre la base de un cuerpo sistemático de la teoría que permite la adquisición una cultura profesional” (Dubar, 1997, p.128, traducción nuestra)

Para Randall y Kindiak (2008, p. 346), “algunos modelos de profesionalización se han centrado, de manera preferente, en el papel de la universidad como agente que profesionaliza gracias a la introducción de titulaciones profesionalizadas en sus instituciones” (Traducción nuestra). Cuando se le atribuye exclusivamente a la educación superior la formación profesional se ignora el hecho de que las resistencias para mantenerse en la profesión y en el mercado de trabajo forman parte o dan continuidad al proceso de profesionalización. Es decir, la formación para el trabajo se da mucho más allá de la carrera universitaria, incluso como resultado de los conflictos entre los pares y los demás grupos profesionales. Hay también una formación que se da a partir de las relaciones sociales, aunque la formación colegiada suele ser considerada la más valorada y la única existente en el proceso de profesionalización.

El hecho de “dar una importancia desproporcionada, tal vez, a la perspectiva académica de las profesiones” y considerar “la lógica interna de evolución de los complejos profesionales”, siguen siendo las dos críticas más significativas dirigidas a la concepción parsoniana (Barbosa, 1993, p. 5, traducción nuestra). Además, para Barbosa (1993, p. 10), la concesión de las credenciales profesionales es regulada mediante la vinculación entre el mercado y la educación. No es posible ignorar que el mercado controla la incorporación de los profesionales mediante necesidades de (re)producción capitalista, según las luchas y (re)definición de criterios de las corporaciones, por ejemplo. La relación de control de las credenciales universitarias debe ser considerada a través de la concepción de cualificación del trabajador exigida por el mercado de trabajo. Es decir, si se cambia la concepción de

cualificación a la vez se cambia también los saberes y la cantidad de trabajadores/as necesarios para ingresar en el mercado de trabajo. Con relación a este tema la tendencia actual es la de crear programas académicos con formato dual en el que implica que la formación de los futuros profesionales se produce principalmente en el entorno laboral de las empresas e instituciones externas a la academia. Este tipo de formación se basa en la elaboración de políticas con un claro enfoque al sector productivo y priorizado, fortalecer mecanismos de comunicación para acercar las necesidades profesionales por parte de los mercados.

En el caso de las relaciones de trabajo, desde 1990 la cualificación profesional no puede ser exclusivamente reconocida como resultante de la enseñanza de la universidad; rasgo generado por el proceso de globalización. Anteriormente considerada por Braverman (1981) como sinónimo de escolaridad, con el advenimiento de la globalización, la cualificación para la ocupación de un puesto de trabajo pasó a requerir, además de la credencial universitaria, saberes diversos y flexibles – es decir, en permanente actualización. De esta manera, como afirma Barbosa (1993), la formación de nivel superior no ha sido suficiente para el profesional ingresar o mantenerse en el mercado de trabajo.

El informe *Education at glance (2022, p. 62)* ratifica que la probabilidad de empleo tiende a crecer conforme aumenta el nivel de escolaridad, obteniendo valores más altos para las personas que posee carrera superior. También considera que el aumento del nivel de escolaridad impacta positivamente en los ingresos de los trabajadores/as. Según el informe “en promedio en la OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos], los trabajadores a tiempo completo durante todo el año que obtuvieron educación terciaria de ciclo corto de educación ganó un 20% más que aquellos con educación secundaria superior en 2020. Esta ventaja de ingresos aumenta al 44% entre quienes obtuvieron una licenciatura o un título equivalente y al 88% entre quienes con máster, doctorado o título equivalente”. (Organisation [...], 2022, p. 80, traducción nuestra). Sobre los efectos del periodo

de la COVID-19, el informe identificó que “el logro educativo es una de las mejores protecciones contra los riesgos económicos: durante el pico de la pandemia, el desempleo aumentó mucho más para aquellos con un nivel inferior a la secundaria superior que para aquellos con educación terciaria. Se observó un patrón similar después de la crisis financiera de 2008”. (Organisation [...], 2022, p. 9, traducción nuestra).

Dicho esto, adelantamos al lector/a que son indiscutibles las ventajas que el invertir más años en escolaridad proporciona al trabajador/a y que la escolaridad es, todavía, la variable más importante no solo para incrementar su ingreso y su salario, sino para garantizar su permanencia en el mercado de trabajo. Sin embargo, algunos desajustes han resultado o se han acentuado de la tríada profesionalización, educación superior y mercado laboral; específicamente en las dos décadas del siglo XXI.

Nos referimos, por ejemplo, al hecho de que, por un lado, están las políticas educativas que buscan intensificar la expansión del número y de los tipos tanto de instituciones académicas como de personas tituladas. Políticas esas basadas en argumentos de diferentes sectores, como el productivo capitalista o el gubernamental, de que el mercado laboral necesita de trabajadores/as más escolarizados para ocupar los puestos de trabajo. Por otro lado, se identifica empíricamente el aumento de personas que ocupan puestos que no requieren de una carrera universitaria o que se encuentran en situación de desempleo.

Teniendo esa contraposición, cabe preguntarse: ¿Cómo ocurre la incorporación de diferentes trabajadores y trabajadoras en el mercado de trabajo? ¿Cuáles vínculos hay entre políticas de educación y políticas de empleo/trabajo? ¿Cómo se produce la expansión de los diferentes niveles de formación escolar? ¿Cómo el mercado laboral está incorporando los profesionales con educación superior? ¿Existen puestos de trabajo disponibles para ellos? ¿Bajo qué condiciones?

Esas son algunas preguntas que han servido de guía para investigaciones en diferentes áreas de conocimiento y que, sobre

todo, han sido el motor para producir los diferentes diálogos presentados en este libro.

Núria Rodríguez-Ávila
Sarah Jane Durães
Barcelona, verano, 2023.

Referencias

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. A sociologia das profissões: em torno da legitimidade de um objeto. **BIB**, n.36, 1993, p.3-20. Disponível em: <http://anpocs.com/index.php/bib-es-2/bib-36>. Acesso em: 09 out. 2023.

BRAVERMAN, Harry. **Trabajo y capital monopolista – La degradación del trabajo en el siglo XX**. México: Editorial Nuestro tiempo, 1981. Disponível em: https://proletarios.org/books/Braverman-Trabajo_y_capital_monopolista.pdf. Acesso em: 09 out. 2023.

CAMPILLO DÍAZ, Margarita; CARRERAS, Juan Sáez. La universidad desde sus imágenes. Profesionalización, desprofesionalización o proletarianización en la universidad contemporánea. **Athenea Digital**, v.13, n.1, p.121-137, 2013,.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto, 1997.

FREIDSON, Elito. Para uma análise comparativa das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, V.11, n.31, 1996, p.30-52. Disponível em: https://www.cff.org.br/userfiles/60%20-%20FREIDSON%20E%20%20Para%20uma%20analise%20comparada%20das%20profissoes_1996.pdf . Acesso em: 09 out. 2023.

OFICIO. **Diccionario de la lengua española**, 2023. Disponível em: <https://dle.rae.es/oficio>. Acesso em: 31 ju. 2023.

ORGANISATION For Economic Co-Operation And Development-Oecd. **Education at a Glance 2022**: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>. Acesso em: 09 out. 2023.

PAIXÃO, Antônio Luiz. A Teoria Geral da Ação e a Arte da Controvérsia. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, V.4, n.11, 1988, p.45-60. Disponível em: http://www.anpocs.com/images/stories/RBCS/11/rbcs11_03.pdf. Acesso em: 09 out. 2023.

PERKINS, Harold. **The third revolution – Professional elites in the modern world**. London: Routledge, 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9780203439357>. Acesso em: 09 out. 2023.

RANDALL, Glen; KINDIAK, Darlene. Deprofessionalization or postprofessionalization? Reflections on the State of Social Work as a Profession, **Social Work in Health Care**, v.47, n.4, p. 341-354, 2008. <http://dx.doi.org/10.1080/00981380802173855>. Acesso em: 09 out. 2023.

Marx e o direito do trabalho:

a luta de classes, o terreno jurídico e a revolução¹

Vitor Sartori

“Jamais o escondemos. Nosso terreno não é o terreno do direito, é o terreno revolucionário.” Karl Marx, *Nova Gazeta Renana*.

“Toda classe em luta precisa [...] formular suas reivindicações em um programa, sob a forma de reivindicações jurídicas.” Friedrich Engels, *O socialismo jurídico*.

¹ Uma versão preliminar deste texto foi publicada na Revista *Katálisis*. v. 22, n. 2, 2019.

Introdução

Estudar a posição de Marx é algo muito trabalhoso. Isto se mostra, sobretudo, em temas polêmicos. Em meio a avaliações distintas, e mesmo opostas, sobre o trabalho na obra marxiana – como aquela que defende que há “centralidade do trabalho”, na análise do autor (Cf. Antunes, 2008), ou aquela que defende que Marx, em verdade, é um crítico do trabalho (Cf. Postone, 2014) – procuramos trazer à tona o modo pelo qual, em Marx, tem-se uma análise em que se percebe a complexidade da emergente regulamentação do trabalho fabril. O autor alemão explicita um caráter dúplice do trabalho e da relação deste último com a crítica da sociedade capitalista.

Ou seja, aqui, não tomaremos o caminho “convencional” ao analisar a questão do trabalho em Marx (principalmente, ao se ter em conta o debate levantado no Brasil, depois da publicação da *Ontologia* de Lukács), a saber, tratar da relação entre trabalho concreto, trabalho abstrato, exteriorização da vida (*Lebensäusserung*), alienação (*Entäusserung*), venda (*Veräusserung*), estranhamento (*Entfremdung*). Em meio ao tratamento marxiano da oposição entre o capitalista coletivo e o trabalhador coletivo – ou seja, entre as personificações (*Träger*) do capital e do trabalho, para que se use a dicção do autor – procuraremos explicitar o caráter dúplice existente ao se tratar da relação entre o trabalho, a luta de classes e as reivindicações e conquistas jurídicas.

A partir da análise imanente² do texto do próprio Marx, traremos à tona a relação existente entre as categorias trabalho,

² Como diz Chasin: “tal análise, no melhor da tradição reflexiva, encara o texto – a formação ideal – em sua consistência autossignificativa, aí compreendida toda a grade de vetores que o conformam, tanto positivos como negativos: o conjunto de suas afirmações, conexões e suficiências, como as eventuais lacunas e incongruências que o perfaçam. Configuração esta que em si é autônoma em relação aos modos pelos quais é encarada, de frente ou por vieses, iluminada ou obscurecida no movimento de produção do para-nós que é elaborado pelo investigador, já que, no extremo e por absurdo, mesmo se todo o observador fosse incapaz de entender o sentido das coisas e dos textos, os nexos ou significados destes não deixariam, por isso, de existir [...]” (Chasin, 2009, p. 26).

a luta de classes e o Direito. Com isso, ter-se-á em conta o modo pelo qual, ao mesmo tempo em que a perspectiva (*Standpunkt*) do trabalho não é resolutive, em Marx, ao opor-se ao capital, ela pode (embora isto não ocorra de modo necessário, e muito menos na forma de uma necessidade absoluta, teleologicamente, colocada) abrir espaço para o questionamento substancial da sociabilidade do capital. Buscaremos explicitar este movimento contraditório, que está expresso na obra do autor de *O capital*, mas que também está presente na própria realidade.

O avanço do capital diante do trabalho no momento da consolidação do modo de produção capitalista

Para Marx, o *télos* do modo de produção capitalista parece ter por trás de si uma espécie de “sujeito automático”. Diz Marx, sobre o valor, no livro I, de *O capital* que “ele passa continuamente de uma forma para outra, sem perder-se nesse movimento, e assim se transforma num sujeito automático” (Marx, 1996a, p. 273). A questão, porém, passa por uma espécie de mistificação, que faz parte da própria constituição efetiva da sociabilidade capitalista. Ela está relacionada, de modo mediado, ao caráter fetichista da mercadoria e, por extensão, ao fetichismo do próprio capital (Cf. Marx, 1996a) já que “o movimento, pelo qual ele adiciona mais-valia, é seu próprio movimento, sua valorização, portanto autovalorização. Ele recebeu a qualidade oculta de gerar valor porque ele é valor. Ele pare filhotes vivos ou ao menos põe ovos de ouro” (Marx, 1996 a, p. 274).

Em meio ao processo de valorização do capital, tem-se uma inversão gritante, porém, objetiva e presente na própria realidade efetiva: o valor parece se autovalorizar e parece ser uma espécie de “sujeito automático”. E, na imediatidade da realidade efetiva, isso, até certo ponto, é verdadeiro. Ele “põe ovos de ouro”, tem “qualidades ocultas”, sendo valor que gera valor. Ao mesmo tempo, isso só pode se dar porque o capital traz uma espécie de vampirismo diante do trabalho; ele coloca-se como o avesso da capacidade presente na mercadoria força de trabalho.

O movimento do capital é dependente da extração de mais-valor e, portanto, da exploração da classe trabalhadora. A reprodução do capital, assim, parece ser automática e parece ser independente de quaisquer determinações alheias ao capital; mas nunca é ou pode ser. Aponta Marx, no livro III, de *O capital*, algo importante sobre o tema: a aparência é parte movente e movida da própria realidade, de modo que tal mistificação é objetiva, mas continua sendo o que é, uma inversão. Isto se dá até mesmo porque "toda a ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente" (Marx, 1986b, p. 271). Diz também o autor que aquilo que se mostra na superfície da sociedade capitalista, em verdade, "difere consideravelmente [de sua essência, de sua figura medular], sendo de fato o inverso, o oposto, de sua figura medular interna, essencial, mas oculta, e do conceito que lhe corresponde" (Marx, 1986a, p. 160). Ou seja, o capital aparece como uma potência demiúrgica somente ao passo que é dependente do trabalho e, portanto, não tem, ou não pode ter, qualquer autonomia real e efetiva em seu movimento, que sempre depende da extração de mais-valor, bem como da continuidade da oposição entre trabalho e capital.

Na imediatidade da sociedade capitalista, o capital é autônomo e se transforma em um sujeito automático; e isso é tudo que ele não pode ser. O trabalho é subsumido ao capital somente à medida que o último é dependente do primeiro de maneira intrínseca. Como diz Marx, em uma passagem bastante conhecida: "o capital é trabalho morto, que apenas se reanima, à maneira dos vampiros, chupando trabalho vivo e que vive tanto mais quanto mais trabalho vivo chupa" (Marx, 1996a, p. 345), ou seja, o sujeito automático mencionado por Marx é permeado pela compulsão de gerar valor; mas seu automatismo é bastante peculiar: envolve o processo social de normalização das "exigências daquele modo de produção como leis naturais evidentes". E, portanto, passa pela consolidação – a ferro e fogo – do modo de produção capitalista, primeiro, em meio a assim chamada acumulação originária, depois, em meio ao uso diuturno da coerção econômica e extraeconômica. O automatismo, que menciona Marx, parece

evidente, ao mesmo tempo em que requer uma determinada organização do trabalho, bem como da política e do Direito.

A inversão entre sujeito e objeto, mencionada por Marx já em sua *Crítica à filosofia do Direito de Hegel*, não é algo extrínseco ao modo de ser do capital. Em verdade, tem-se o próprio modo de representação cotidiana das coisas marcado por essa manifestação. Diz Marx, nesse sentido, que o capital, em sua forma de aparição imediata, “difere consideravelmente [...] do conceito que lhe corresponde”. Ele parece autônomo à medida que não pode ser. E isso é verdade mesmo que “na realidade (isto é, no mundo fenomênico), o que se vê é o inverso” (Marx, 2017, p. 72). Na efetividade da sociedade capitalista, as coisas aparecem como o inverso do que são.

É preciso analisar tal aspecto porque o processo de subsunção do trabalho ao capital é aquele em que a classe trabalhadora se coloca, cotidianamente, em meio à própria sociedade capitalista. E, neste sentido, deve-se destacar que essa relação-capital, analisada por Marx em sua obra magna, “não pode ser outra coisa que não o processo de separação entre o trabalhador e a propriedade das suas condições de trabalho”, no que continua, “um processo que por um lado transforma os meios sociais de subsistência e de produção em capital, por outro, os produtores imediatos em operários assalariados” (Marx, 1987, p. 252). Ou seja, a relação-capital, que coloca o trabalho como subordinado ao capital, supõe a “assim chamada acumulação primitiva”. Nela, a violência estatal e extraeconômica é necessária para que se consiga um “grau normal de dependência” (Marx, 2013, p. 984) do trabalho diante do capital. Isto é, por mais que as determinações econômicas sejam o decisivo na conformação da realidade efetiva, há mediações econômicas e extraeconômicas que colocam a imediatidade como algo evidente, ao mesmo tempo que, complexamente, mediada.

Não basta que as condições de trabalho apareçam num polo como capital e no outro polo, pessoas que nada têm para vender a não ser sua força de trabalho. Não basta também forçarem-

nas a se venderem voluntariamente. Na evolução da produção capitalista, desenvolve-se uma classe de trabalhadores que, por educação, tradição, costume, reconhece as exigências daquele modo de produção como leis naturais evidentes (Marx, 1996b, p. 358).

Longe de haver, real e efetivamente, um sujeito automático colocado sobre os próprios pés e realmente autômato, tem-se a conformação da normalidade do modo de produção capitalista – ou seja, sua imediatidade – sendo produzida, em um primeiro momento, mediante a atuação estatal e por meio da “educação, tradição e costume”. Atuando diante das relações econômicas objetivas, potências extraeconômicas liberam os entraves de relações econômicas de produção. Elas, a partir de então, são tomadas como suposto da atividade cotidiana, como uma espécie de segunda natureza. Tem-se a aparência de um sujeito automático, do valor que gera valor no cotidiano capitalista; e, assim, aparecem como supostas na imediatidade da realidade efetiva em determinada formação social. A aparência relativa à autonomia do capital depende de determinações contraditórias, cuja estruturação diuturna precisa da manutenção da subordinação do trabalho ao capital. Trata-se do processo que passa pela “assim chamada acumulação primitiva” e que precisa ser resguardado diuturnamente para que o capital mantenha sua forma de aparição autonomizada na imediatidade. Quer dizer, mesmo depois de as condições de trabalho aparecerem como capital e depois de os homens aparecerem como “pessoas que nada têm a vender a não ser sua força de trabalho”, não se tem conformada, natural e automaticamente, a relação-capital.

Para que essa relação apareça colocada sobre seus próprios pés, é necessário o desenvolvimento de uma classe de trabalhadores que “reconhece as exigências” do modo de produção capitalista como “leis naturais evidentes”, como uma espécie de segunda natureza. Por conseguinte, o processo pelo qual a relação-capital torna-se algo cotidiano não é nada simples. Ele passa pela educação, pela tradição e pelo costume. Mas, em verdade, demanda, de tempos em tempos, mas, também,

cotidianamente, violência estatal. Por meio das determinações econômicas, com a “educação” da classe trabalhadora, pode-se, inclusive, usar de casas de trabalho forçado e do cárcere (Cf. Rusche; Kirscheimer, 2006 Melossi; Pavarini, 2004. Segundo o autor de *O capital*, trata-se do complexo processo mediante o qual os indivíduos que compõem a classe trabalhadora são forçados a venderem, voluntariamente, a força de trabalho. E tal unidade imediata entre coerção e vontade é parte essencial da vida cotidiana da classe trabalhadora, na sociedade capitalista.

O *capital* diz algo de grande importância para a compreensão do processo em que a relação-capital se põe e impõe por “leis naturais e evidentes”, como uma espécie de segunda natureza:

A organização do processo capitalista de produção desenvolvido quebra toda a resistência; a constante geração de uma superpopulação relativa mantém a lei da oferta e da demanda de trabalho, e, portanto, o salário, nos trilhos convenientes às necessidades de valorização do capital; a coerção muda exercida pelas relações econômicas sela o domínio do capitalista sobre o trabalhador. A violência extraeconômica, direta, contínua, é claro, a ser empregada, mas apenas excepcionalmente. Para o curso usual das coisas, é possível confiar o trabalhador às “leis naturais da produção”, isto é, à dependência em que ele mesmo se encontra em relação ao capital, dependência que tem origem nas próprias condições de produção e que por elas é garantida e perpetuada. Diferente era a situação durante a gênese histórica da produção capitalista. A burguesia emergente requer e usa a força do Estado para “regular” o salário, isto é, para comprimi-lo dentro dos limites favoráveis à produção de mais-valor, a fim de prolongar a jornada de trabalho e manter o próprio trabalhador num grau normal de dependência. Esse é um momento essencial da assim chamada acumulação primitiva (Marx, 2013, p. 983-984).

Também por meio da educação, tradição e costume, quebra-se a resistência da classe trabalhadora. A base real desse processo é o desenvolvimento das forças produtivas, bem como sua contradição com as relações de produção de determinada época; “a organização do processo capitalista de produção”, bem “como a superpopulação relativa” têm, porém, o papel decisivo.

Com isso, de acordo com Marx, as pessoas que compõem o moderno proletariado acabam por adequar-se ao processo capitalista de produção a duras penas e somente porque "forçarem-nas a se venderem voluntariamente." Tal unidade entre vontade e coerção tem uma relação íntima com "o processo de separação entre o trabalhador e a propriedade das suas condições de trabalho"; no entanto, isso diz respeito, também, a mecanismos econômicos (organização da produção e superpopulação relativa) e extraeconômicos (casas de trabalho, cárcere, legislação sanguinária) de coerção. Tem-se, como exemplos, a existência do famoso "exército industrial de reserva" e o uso da legislação penal. O processo de normalização da sociabilidade capitalista é aquele em que se forma uma "classe de trabalhadores" que "reconhece as exigências daquele modo de produção como leis naturais evidentes", já destacamos. No entanto, há de se apontar que se trata do processo em que "a violência extraeconômica, direta, continua, é claro, a ser empregada, mas apenas excepcionalmente." Assim, para que a classe trabalhadora se coloque como subsumida ao domínio burguês, é necessário um processo longo. Somente depois que a assim chamada acumulação primitiva completa-se em seus delineamentos essenciais é que a "jornada normal de trabalho" pôde ser estabelecida. Ela mesma é decorrente do contraditório processo que se dá no terreno político da luta de classes e que tem por base as determinações econômicas do desenvolvimento do modo de produção capitalista. Não se pode desconsiderar nenhum desses polos em uma análise cuidadosa.

Regular os salários – assunto essencial ao se tratar da regulamentação fabril – requer uma medida estabelecida, socialmente, de modo sólido. E esta última é o resultado dos antagonismos classistas colocados em meio ao desenvolvimento das contradições do sistema capitalista de produção, bem como pela valorização do valor. Dizer isso, porém, não basta. É preciso que se diga que há diversos momentos dessa regulação e, portanto, de luta, seja ela, diretamente, ligada à conformação objetiva das relações sociais de produção ou não. No desenvolvimento do capitalismo, o momento inicial é aquele da assim chamada

acumulação originária, em que a ofensiva da burguesia em formação delinea-se ao passo que “a burguesia emergente requer e usa a força do Estado para ‘regular’ o salário” de modo pungente, com o uso direto da coerção extraeconômica. Nesse momento, por meio de leis sanguinárias, e pelo uso explícito da violência estatal, busca-se ampliar o mais-valor absoluto “dentro dos limites favoráveis à produção do mais-valor”³. Prolonga-se a jornada de trabalho da classe trabalhadora ao máximo. Gera-se, com isso, um “grau normal de dependência” dessa classe em relação à burguesia. Trata-se do processo pelo qual “na evolução da produção capitalista, desenvolve-se uma classe de trabalhadores que, por educação, tradição, costume, reconhece as exigências daquele modo de produção como leis naturais evidentes”.

O primeiro momento da subsunção do trabalho ao capital, portanto, coloca a relação-capital sob os próprios pés por meio de uma ofensiva da burguesia em formação. Essa ofensiva é a base real da conformação da vida cotidiana da classe trabalhadora que foi forçada a, voluntariamente, colocar-se em meio ao automatismo da relação-capital, aceitando o modo de produção capitalista como uma espécie de segunda natureza. Tem-se, nesse momento, a extração de mais-valor absoluto como base do processo social em que se dá a luta de classes. No entanto, nem sempre se está sob esse solo.

Lutas da classe trabalhadora e resistência à acumulação de capital

Pode-se ter um processo produtivo, com o desenvolvimento das relações sociais de produção, da competição, bem como das forças produtivas, a extração de mais-valor relativo. O processo da assim chamada acumulação originária coloca o capital sobre os próprios pés, ao mesmo tempo em que, em seu desenvolvimento,

³ Diz Marx sobre o mais-valor relativo e o mais-valor absoluto, explicitando a diferença entre ambos: “o mais-valor obtido pelo prolongamento da jornada de trabalho chamo de mais-valor absoluto; o mais-valor que, ao contrário, deriva da redução do tempo de trabalho necessário e da correspondente alteração na proporção entre as duas partes da jornada de trabalho chamo de mais-valor relativo” (Marx, 2013, p. 485).

traz o domínio capitalista como parte do cotidiano trabalhista. Em um primeiro momento, trata-se de lutas colocadas diante da extração de mais-valor absoluto para, depois, em meio ao crescimento da luta dos próprios trabalhadores, ter-se o mais-valor relativo. Esse processo econômico traz consigo uma certa imediatidade. O cotidiano, a partir do momento em que a relação-capital se coloca sobre os próprios pés, é marcado por uma situação em que as pessoas aparecem como meras funções no processo produtivo do capital sem nunca poderem ser reduzidas a isso (Marx, 1986a). Marx diz sobre a relação-capital no século XIX:

Logo que a classe trabalhadora, atordoada pelo barulho da produção, recobrou de algum modo seus sentidos, começou sua resistência, primeiro na terra natal da grande indústria, na Inglaterra. Contudo, durante três decênios, as concessões conquistadas por ela permaneceram puramente nominais. O Parlamento promulgou, de 1802 até 1833, 5 leis sobre o trabalho, mas foi tão astuto que não voltou um tostão sequer para sua aplicação compulsória, para os funcionários necessários etc. Essas leis permaneceram letra morta (Marx, 1996a, p. 391).

O momento da assim chamada acumulação originária é aquele em que se traz, contraditoriamente, o "grau normal de dependência" do trabalho diante do capital; também, é aquele momento em que, mediante uma ofensiva da burguesia, são alargadas as jornadas de trabalho (e, portanto, o mais-valor absoluto), regulando – com o auxílio do Direito – a duração "normal" do dia de trabalho. Depois desse momento (o qual parece vir como uma espécie de ataque que atordoia a classe trabalhadora), começa uma resistência aos imperativos do capital. E, segundo Marx, isso se dá com conquistas de concessões legais decorrentes das lutas dos trabalhadores. No que vale destacar: também nesse ponto, a dicção marxiana expressa a contradição desse processo.

O autor alemão fala de "concessões conquistadas". Tal qual antes a unidade entre coerção e vontade aparecia ao se tratar da venda da mercadoria força de trabalho, aqui, tem-se uma unidade – característica da resistência da classe trabalhadora em meio ao automatismo da autovalorização do valor – entre o

reconhecimento do modo de produção capitalista como uma base natural e a crítica aos resultados deste. Trata-se de uma classe de trabalhadores que “reconhece as exigências daquele modo de produção como leis naturais evidentes”. No entanto, não se tem somente isso: a auto-organização da classe trabalhadora se dá mediante essas reivindicações que se colocam no terreno do Direito; e, desse modo, tem-se, também, parte de um processo em que, em meio ao desenvolvimento do próprio modo de produção capitalista, é possível a essa classe social perceber os limites do próprio sistema capitalista de produção e da aposta na regulação jurídica.

Nesse momento, tem-se, em *O capital*, algo muito próximo ao que destacou Engels em sua crítica ao socialismo dos juristas: “as primeiras formações partidárias proletárias, assim como seus representantes teóricos, mantiveram-se estritamente no jurídico ‘terreno do direito’, embora construísem para si um terreno do direito diferente daquele da burguesia” (Engels; Kautsky, 2012, p. 19). As leis protetivas contra os avanços do capital – caso se queira trazer uma dicção diferente, a emergente legislação trabalhista – trazem uma resistência considerável ao automatismo do modo de produção capitalista. No entanto, também ao permanecerem no terreno do Direito, deve-se apontar: há certa unidade entre a crítica à produção capitalista e a aceitação dos supostos reais desta em meio à vigência da lei do valor. Nesse ponto, tem-se a funcionalidade das lutas da classe trabalhadora diante da base econômica que pode ser liberada com tal papel ativo da esfera jurídica: a passagem do mais-valor absoluto ao relativo. Tal regulamentação jurídica é necessária, também, ao próprio modo de produção capitalista no momento tratado por Marx, em *O capital*.

É interessante, porém, considerar que tais “concessões conquistadas” teriam ficado somente no papel em um primeiro momento. Permanecem “puramente nominais” e “letra morta” já que “o parlamento não voltou um tostão sequer para a sua aplicação compulsória”. Ou seja, Marx é muito claro quanto às

restrições dessas conquistas da classe trabalhadora em meio à legislação fabril.

Antes de meados de século XIX, a classe trabalhadora colocava-se no “jurídico terreno do Direito” e suas conquistas apareciam como concessões. Tal unidade dúbia decorre do caráter reativo da luta de classes da época em que “o capital celebrava suas orgias” (Marx, 1996a, p. 391). O modo pelo qual tais “orgias” eram reguladas, inclusive, trouxe consigo um papel bastante ativo do Direito. A jornada “normal” de trabalho, portanto, não tinha como parâmetro a “natureza humana” (Cf. Markus, 2015), nem as necessidades e capacidades dos trabalhadores (Cf. Marx, 2012b); em verdade, tem-se os imperativos do capital se impondo e uma tentativa de resistência a esses imperativos. Aquilo que poderíamos chamar de Direito do trabalho, portanto, expressa uma resistência diante das “orgias” do capital; no entanto, tem por base econômica o processo em que, no próprio capitalismo, passa-se da extração de mais-valor absoluto ao mais-valor relativo.

Desse modo, o reconhecimento da medida a ser trazida na regulamentação do trabalho da grande indústria liga-se, intimamente, a essa luta e ao modo pelo qual, por meio do Direito, tem-se – para que se use a expressão de Marx, em a *Miséria da filosofia* – “o reconhecimento oficial do fato” (Marx, 2004, p. 84; Cf. Sartori, 2010). As “orgias” mencionadas por Marx dizem respeito ao processo de extração de mais valor-absoluto, ao passo que, com as lutas dos trabalhadores, o capital foi forçado a trazer o mais-valor relativo à tona, de modo mais incisivo. Veja-se o que diz Marx sobre esse primeiro momento, em que “o capital celebrava suas orgias” (Marx, 1996a, p. 391):

Depois que o capital precisou de séculos para prolongar a jornada de trabalho até seu limite máximo normal e para ultrapassá-lo até os limites do dia natural de 12 horas, ocorreu então, a partir do nascimento da grande indústria no último terço do século XVIII, um assalto desmedido e violento como uma avalanche. Toda barreira interposta pela moral e pela natureza, pela idade ou pelo sexo, pelo dia e pela noite foi destruída. Os próprios conceitos de dia e noite, rústicamente simples nos velhos estatutos, confundiram-se tanto que um juiz inglês, ainda em 1860, teve de empregar argúcia verdadeiramente talmúdica,

para esclarecer "juridicamente" o que seja dia e o que seja noite. O capital celebrava suas orgias (Marx, 1996a, p. 391).

Em suma, toda barreira natural e moral ao prolongamento da jornada de trabalho teria sido destruída. Tal seria a obra, de um lado, a própria "organização do processo capitalista de produção", de outro, a educação, o costume, a tradição e a violência estatal. Esta última, não raro, foi trazida à tona com leis terroristas, com casas de trabalho forçado e com o cárcere. A fase ascensional da burguesia corresponde, pois, não só ao ápice de um ímpeto democrático e cidadão, mas aos séculos em que a jornada de trabalho é colocada em seu "máximo normal". Trata-se de um processo que tem por base real o estabelecimento, sob os próprios pés, do assalariamento e da relação-capital, buscando-se elevar, ao máximo, o mais valor-absoluto e, depois, o mais-valor relativo.

Tal "normalidade" da jornada de trabalho não passaria tanto pela consideração humanista da idade, do sexo ou das condições noturnas de trabalho; antes, tem-se a imposição – sempre mediante a venda voluntária da força de trabalho – dos interesses burgueses, relacionados à consolidação e à acumulação do capital em meio à vida dos homens. Ou seja, o estabelecimento de uma "jornada normal de trabalho", bem como de um "grau normal de dependência", tem como pano de fundo a ofensiva do capital diante do trabalho. E, aqui, há de se destacar que o papel ativo do Direito nesse processo é bastante importante, pois, diante do afastamento das barreiras naturais a que estava submetida a produção, busca-se estabelecer barreiras sociais, no caso, jurídicas. E isso se dá mesmo que o estabelecimento de tal regulamentação buscasse, de início, não a limitação da jornada de trabalho, mas sua expansão orgiástica e brutal. Só em um segundo momento é que a regulamentação fabril é acompanhada pelo mais-valor relativo e, portanto, por uma relação com a mercadoria força de trabalho menos imediatamente violenta. Assim, durante séculos, a tal regulamentação veio, justamente, a reconhecer as "orgias" do capital, aumentando a extração do mais-valor.

Em meio a isso, a “argúcia verdadeiramente tamúldica” dos magistrados parecia ser a única capaz de – diante dos imperativos de expansão da jornada do trabalho (relacionados à extração de mais-valor absoluto) – estabelecer, hermeneuticamente, o que seria, propriamente, o dia e o que seria a noite, revelando, portanto, um papel bastante proeminente do elemento jurídico diante de tal cenário. Mediante o Direito, aquilo que ao trabalhador de outrora parecia bastante intuitivo (o conceito de dia e de noite) foi tratado de modo “técnico-jurídico” em meio ao reconhecimento estatal da ampliação violenta das jornadas de trabalho. Mesmo o estabelecimento do período noturno aparece como algo somente compreensível em meio à regulamentação jurídica. Porém, por mais que o Direito pareça ser essencial, Marx diz que a questão se coloca em outro campo:

Vê-se que: abstraindo limites extremamente elásticos, da natureza do próprio intercâmbio de mercadorias não resulta nenhum limite à jornada de trabalho, portanto, nenhuma limitação ao mais-trabalho. O capitalista afirma seu direito como comprador, quando procura prolongar o mais possível a jornada de trabalho e transformar onde for possível uma jornada de trabalho em duas. Por outro lado, a natureza específica da mercadoria vendida implica um limite de seu consumo pelo comprador, e o trabalhador afirma seu direito como vendedor quando quer limitar a jornada de trabalho a determinada grandeza normal. Ocorre aqui, portanto, uma antinomia, direito contra direito, ambos apoiados na lei do intercâmbio de mercadorias. Entre direitos iguais decide a força. E assim a regulamentação da jornada de trabalho apresenta – se na história da produção capitalista como uma luta ao redor dos limites da jornada de trabalho — uma luta entre o capitalista coletivo, isto é, a classe dos capitalistas, e o trabalhador coletivo, ou a classe trabalhadora (Marx, 1996a, p. 349).

Ao se tratar da regulamentação da mercadoria força de trabalho, o terreno em que a questão efetivamente se coloca é aquele da circulação das mercadorias, bem como dos conflitos classistas que se colocam com base nela. De um lado, o capitalista coletivo – possuidor dos meios de produção – de outro, o trabalhador coletivo. O conflito entre a classe dos capitalistas e dos trabalhadores, no que toca à regulamentação da jornada de

trabalho, claro, pressupõe a própria relação-capital e, portanto, a circulação mercantil e a valorização do valor. O direito do capitalista, como direito do comprador, aparece justamente ao passo que ele procura usar o máximo possível da mercadoria força de trabalho; no limite, ele tenta – por meio de dois turnos, de horas-extras e de outros artifícios – “transformar aonde for possível uma jornada em duas”. Do outro lado, o trabalhador procura uma “jornada normal”, a qual deveria obedecer justamente a especificidades limitadas “pela moral e pela natureza, pela idade ou pelo sexo, pelo dia e pela noite”. Ou seja, em meio à circulação mercantil, de um lado, busca-se a otimização do uso da mercadoria força de trabalho, de outro, tem-se a busca por limites, que procurariam evitar o abuso diante da natureza dessa mercadoria.

A regulamentação da jornada de trabalho, portanto, gira em torno de diferentes modos de lidar com as mercadorias, no caso, principalmente, a força de trabalho. O Direito, mesmo ao se tratar da regulamentação fabril, tem como base a produção capitalista tomada como algo natural. A questão é importante ao nosso tema, pois ela deixa clara a natureza dúbia das barreiras jurídicas: ao mesmo tempo em que se trata de uma conquista da classe trabalhadora, trata-se de uma resistência somente diante de um modo específico mediante o qual se coloca e impõe a relação-capital; ou seja, não se tem tanto uma crítica à relação-capital em meio às lutas permeadas pelo Direito, mas às consequências da vigência do modo capitalista de produção. Ao se ter em disputa – no terreno do Direito – o modo de lidar com a mercadoria força de trabalho, esta última é naturalizada. Não se questiona a natureza mercantilizada das capacidades produtivas e das potências dos indivíduos. E mais, ao que parece, o emergente “Direito do trabalho” (vale lembrar que Marx não usa a expressão) coloca-se muito mais como uma resistência diante da extração do mais-valor absoluto que do relativo. Ele, em verdade, consegue se colocar justamente ao confluir com a extração do último.

Outra questão importante decorre desta: já que o intercâmbio de mercadorias não traz, natural e espontaneamente, qualquer limitação à jornada de trabalho (antes, em verdade, tem-se o oposto), avança-se diante de limitações naturais à mesma. A regulamentação da duração da jornada de trabalho passa a ser socialmente posta, buscando romper certo automatismo da imposição da lei do valor. Isto se dá, porém, sob os auspícios da relação-capital. Ou seja, no intercâmbio mercantil, há uma tentativa – por parte da classe capitalista – de explorar os limites “extremamente elásticos” da jornada de trabalho, trazendo-a a um patamar de exploração bastante elevado. Por outro lado, diante de tal fenômeno, a classe trabalhadora opõe resistência de um modo peculiar: de imediato, no terreno legal, ao invés de buscar estabelecer socialmente a jornada de trabalho limitando-a ao mínimo socialmente necessário (o que implicaria na modificação substantiva do modo social de produção), busca-se reestabelecer barreiras condizentes com a natureza da mercadoria força de trabalho. Por conseguinte, a luta pela diminuição da jornada de trabalho, sob o modo de produção capitalista, é uma luta entre classes sociais que buscam modos distintos, e antagônicos, de lidar com as mercadorias. O direito de o comprador colocar-se contra o direito do vendedor, tendo-se uma antinomia. E, de acordo com Marx, tal antinomia que aparece no terreno do Direito, é resolvida, ao fim, por meio da força. E, claro, a base de tal processo não poderia deixar de ser o desenvolvimento do modo de produção capitalista, em que, conjuntamente com a possibilidade de diminuição da jornada de trabalho, vem o desenvolvimento da extração de mais-valor relativo, bem como da produtividade do trabalho. As lutas que se colocam no campo jurídico – mesmo que não se reduzam a ele – explicitam o papel ativo do Direito e, ao mesmo tempo, destacam as limitações deste.

A luta de classes, mesmo que passe pelo terreno jurídico, coloca-se para além dele; é essencialmente política. A força (que se conforma como uma sombra que segue o Direito de perto) acaba sendo decisiva (Cf. Sartori, 2010). As lutas travadas buscando uma

melhor regulamentação jurídica do trabalho são, assim, bastante limitadas por esse lado, certamente. Ao se ter direito contra direito a questão decisiva não é hermenêutica ou técnico-jurídica, como apontou Marx acima “ocorre aqui, portanto, uma antinomia, direito contra direito, ambos apoiados na lei do intercâmbio de mercadorias. Entre direitos iguais decide a força.” Trata-se de uma oposição apoiada na lei de intercâmbio de mercadorias e, assim, ela supõe a relação-capital, bem como a valorização do valor. O antagonismo entre burguesia e proletariado, em meio à resistência que se coloca corporificada na regulamentação da atividade fabril (que, hoje, poderíamos chamar de Direito do trabalho), traz uma tensão bastante grande contra as consequências do modo de produção capitalista. Ao mesmo tempo, deixa-se claro que o terreno do Direito é aquele em que tal produção é suposta.

Tem-se, segundo Marx, uma verdadeira “guerra civil” entre o trabalhador coletivo e o capitalista coletivo. Mesmo que se trate de um terreno em que o sistema capitalista de produção aparece como suposto culpado, trata-se de uma visceral luta de classes:

A história da regulamentação da jornada de trabalho em alguns modos de produção e a luta que ainda prossegue em outros por essa regulamentação demonstram palpavelmente que o trabalhador individual, o trabalhador como “livre” vendedor de sua força de trabalho, a certo nível de amadurecimento da produção capitalista encontra-se incapaz de resistir. A criação de uma jornada normal de trabalho é, por isso, o produto de uma guerra civil de longa duração, mais ou menos oculta entre a classe capitalista e a classe trabalhadora. Como a luta foi inaugurada no âmbito da indústria mais moderna, travou-se primeiro na terra natal dessa indústria, na Inglaterra (Marx, 1996a, p. 411).

A luta pela diminuição da jornada de trabalho é marcada pela vigência da relação-capital, colocando-se como uma luta pela sua regulamentação jurídica e, assim, permanece no terreno do Direito. Nela, o trabalhador entra como “trabalhador livre”⁴,

⁴ Diz Marx: “trabalhadores livres no duplo sentido de que nem integram diretamente os meios de produção, como os escravos, servos etc., nem lhes pertencem os meios de produção, como no caso, por exemplo, do camponês que trabalha por sua própria conta etc., mas estão, antes, livres e desvinculados desses meios de produção” (Marx, 2013, p. 961).

ou seja, como mero possuidor da mercadoria força de trabalho; como tal, diz Marx, ele é incapaz de resistir ao processo de imposição da produção capitalista. Para que haja resistência, é necessário que os trabalhadores se juntem e se percebam como classe social, antagônica à classe dos capitalistas. A guerra civil mencionada por Marx, portanto, por mais que passe pelo terreno do Direito, ultrapassa, em muito, este e, se necessário por meio da força, remete à luta de classes e à política. Tal luta é colocada politicamente, e, não somente, buscando o reconhecimento jurídico de demandas que giram em torno do melhor modo de lidar com a mercadoria força de trabalho.

Sejamos claros: de acordo com o autor de *O capital*, o terreno do Direito é essencial para que haja resistência dos trabalhadores diante dos direitos do capital, certamente. Diz o autor, ademais: "a igual exploração da força de trabalho é o primeiro direito humano do capital" (Marx, 1996a, p. 405). Mesmo ao se tratar de direitos humanos, e de sua intersecção com a regulamentação fabril – relacionada por nós ao emergente Direito do trabalho – os limites dessa resistência são visíveis e marcantes⁵. Ao se olhar somente para uma luta que se atenha ao jurídico, a guerra está perdida. No entanto, os meandros da questão, relacionados à luta dos trabalhadores, explicitam-se ao passo que não é necessário que tal luta seja somente uma luta por direitos; e, assim, é necessária e possível uma crítica ao Direito em meio a esse

⁵ Como diz Marx: "a esfera da circulação ou do intercâmbio de mercadorias, dentro de cujos limites se movimentam compra e venda de força de trabalho, era de fato um verdadeiro éden dos direitos naturais do homem. O que aqui reina é unicamente Liberdade, Igualdade, Propriedade e Bentham. Liberdade! Pois comprador e vendedor de uma mercadoria, por exemplo, da força de trabalho, são determinados apenas por sua livre-vontade. Contratam como pessoas livres, juridicamente iguais. O contrato é o resultado final, no qual suas vontades se dão uma expressão jurídica em comum. Igualdade! Pois eles se relacionam um com o outro apenas como possuidores de mercadorias e trocam equivalente por equivalente. Propriedade! Pois cada um dispõe apenas sobre o seu. Bentham! Pois cada um dos dois só cuida de si mesmo. O único poder que os junta e leva a um relacionamento é o proveito próprio, a vantagem particular, os seus interesses privados. E justamente porque cada um só cuida de si e nenhum do outro, realizam todos, em decorrência de uma harmonia preestabelecida das coisas ou sob os auspícios de uma previdência toda esperta, tão somente a obra de sua vantagem mútua, do bem comum, do interesse geral" (Marx, 1996a, p. 293).

processo. A luta de classes pode ter em conta que “entre direitos iguais decide a força”, colocando-se no terreno revolucionário, e não em meio à esfera jurídica somente. Ou seja, segundo Marx, mesmo diante das limitações das conquistas jurídicas, o processo mediante o qual estas são trazidas à tona pode (mesmo que isso não se dê automaticamente) trazer um ganho na compreensão dos mecanismos de exploração capitalista. A isso está associada a “consciência de classe”⁶.

Da resistência à consciência de classe: direito e política em meio à luta da classe trabalhadora

Marx é explícito ao tratar do caso alemão, em 1848⁷: “jamais o escondemos. Nosso terreno não é o terreno do direito, é o terreno revolucionário. O governo agora acaba de abandonar, por sua vez, a hipocrisia do terreno do direito. Colocou-se sobre o terreno revolucionário, pois também o terreno contrarrevolucionário é revolucionário” (Marx, 2010, p. 318). Disso surgem questões importantes: primeiramente, o terreno que Marx se coloca é, explicitamente, aquele da revolução. Em segundo lugar, mesmo o terreno da luta burguesa – depois que esta deixa de lado a hipocrisia e mostra sua verdadeira face – pode ser o terreno revolucionário, já que a contrarrevolução e a revolução estão no mesmo terreno. Ou seja, em momentos decisivos, o proletariado e a burguesia colocam-se para além do terreno do Direito e isso somente explicita o real fundamento da sociabilidade do capital. Para Marx, a questão decisiva, portanto, não é, e nem pode ser, jurídica.

⁶ Aqui, infelizmente, não poderemos tratar dos meandros dessa questão, que são muitos.

⁷ É importante destacar que Marx nunca traz seus posicionamentos em abstrato, sempre remetendo a questões concretas, ligadas a modos específicos pelos quais o capitalismo se coloca em cada país. Sobre o assunto, é interessante destacar que, segundo Engels, o próprio Marx teria admitido em algum momento, e reconhecendo a pequena chance e o caráter de exceção, uma passagem legal e pacífica ao socialismo: “ao menos na Europa, a Inglaterra é o único país onde a inevitável revolução social poderia realizar-se inteiramente por meios pacíficos e legais. Certamente ele nunca se esqueceu de acrescentar que não esperava que as classes dominantes da Inglaterra se submetessem a essa revolução pacífica e legal sem tentar uma *proslavery rebellion*” (Engels, 1996, p. 63).

Porém, o preparo para o terreno da revolução passa pela luta de classes e, esta última, não raro, remete a lutas por direitos. Assim, há de se perceber como que, segundo Marx, em meio ao próprio processo de trabalho em que o trabalhador aparece como um portador de uma mercadoria, pode ser possível ir além dessa atomização, inerente à sociedade burguesa e à valorização do valor. Ou seja, segundo Marx, da resistência mesma – e de seu caráter dúbio – é possível um salto qualitativo, que leva a classe trabalhadora do terreno do Direito aos meandros da política⁸.

É preciso reconhecer que nosso trabalhador sai do processo de produção diferente do que nele entrou. No mercado ele, como possuidor da mercadoria “força de trabalho”, se defrontou com outros possuidores de mercadorias, possuidor de mercadoria diante de possuidores de mercadorias. O contrato pelo qual ele vendeu sua força de trabalho ao capitalista comprovou, por assim dizer, preto no branco, que ele dispõe livremente de si mesmo. Depois de concluído o negócio, descobre-se que ele não era “nenhum agente livre”, de que o tempo de que dispõe para vender sua força de trabalho é o tempo em que é forçado a vendê-la, de que, em verdade, seu explorador não o deixa, “enquanto houver ainda um músculo, um tendão, uma gota de sangue para explorar”. Como “proteção” contra a serpente de seus martírios, os trabalhadores têm de reunir suas cabeças e como classe conquistar uma lei estatal, uma barreira social intransponível, que os impeça a si mesmos de venderem a si e a sua descendência, por meio de contrato voluntário com o capital, à noite e à escuridão! No lugar do pomposo catálogo dos “direitos inalienáveis do homem” entra a modesta Magna Charta... (Marx, 1996a, p. 414).

A resistência à imposição sem freios dos imperativos do capital é parte constitutiva do processo de produção capitalista. Assim, o trabalhador transforma-se, em meio ao processo de trabalho, primeiramente, devido ao processo de transformação da própria natureza externa⁹, porém, também, em meio à luta por melhores condições de trabalho. O vínculo contratual media a venda da força de trabalho, em que o indivíduo aparece como

⁸ Sobre a importância da diferença entre política e Direito em Marx, Cf. Sartori, 2016.

⁹ Diz Marx: “ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (Marx, 1996 a, p. 297).

um mero portador de mercadorias. Para isso, é necessário que se tenha o “trabalhador livre” ao mesmo tempo em que, no processo mesmo de produção, haja a possibilidade de “depois de concluído o negócio”, notar-se que nunca houve “nenhum agente livre”. A ilusão do agente livre é bastante presente no Direito, certamente (Cf. Pachukanis, 2017). No entanto, em meio à própria luta dos trabalhadores, segundo Marx, seria possível (embora, claro, não necessário ao próprio processo) superar a mencionada ilusão jurídica.

Aqui, percebe-se, por meio do próprio processo produtivo da sociedade capitalista, que existe a possibilidade de, em meio à luta por melhores condições de trabalho, rumar-se para além dessa ilusão jurídica. Trata-se de um momento em que se pode perceber que se foi obrigado a vender, voluntariamente, a força de trabalho, de modo a ser necessário resistir de um modo distinto, politicamente, como classe. Da conquista da concessão de direitos, tem-se a reunião de “suas cabeças”, a qual pode colocar-se contra o próprio contrato voluntário com o capital. Nesse ponto, portanto, para Marx, tem-se a possibilidade de uma passagem importante: da atomização da sociedade burguesa à organização como classe. E o modo pelo qual essa organização se dá, de início, passa pela cidadania – e, assim, em meio aos meandros da política (Cf. Chasin, 2009) – e pelo terreno do Direito, ou seja, por campos, tipicamente, ligados à burguesia. Marx destaca algo essencial: não é porque a luta dos trabalhadores passa, necessariamente, por campos que não sejam aqueles propícios a seus interesses (como o do Direito) que ela fica subordinada e esses campos. A questão é bastante importante para o que tratamos, já que mostra ser possível uma passagem da resistência ao capital à formação – ainda que basilar – da consciência de classe, elemento essencial, segundo Marx, para que se possa passar ao terreno revolucionário.

Diante do instrumento jurídico contratual, por meio do qual, voluntariamente, vendem sua força de trabalho e sua descendência, os trabalhadores organizam-se como classe e conquistam uma “barreira social intransponível” que é elevada

ao estatuto de lei estatal em meio ao processo de "guerra civil". Mostra-se, assim, que a luta política dos trabalhadores – que ultrapassa, em muito, o terreno do Direito – tem um grande ganho: o incremento da consciência de classe. No entanto, nesse processo, conquista-se concessões dentro do próprio terreno jurídico e a regulamentação fabril passa a se colocar, efetivamente, como algo próximo do que entendemos por Direito do trabalho. Este último é o resultado das lutas da classe trabalhadora, lutas estas que trazem conquistas imediatas ao trabalhador coletivo em meio à relação-capital. Trata-se de algo que tem por base a extração do mais-valor relativo. Ou seja, o caráter dúbio da questão aparece novamente: as limitações inerentes a esse processo são visíveis; no entanto, também, o são, os ganhos. A partir desse ponto, ao se reconhecer enquanto classe social, e não só como um amontoado de indivíduos explorados, emergem possibilidades que se colocam para além do "pomposo catálogo de direitos humanos".

Porém, de início, ficam claras, igualmente, as limitações de tal processo, que redundou na *Magna Charta*, e não na sublevação revolucionária dos trabalhadores diante do domínio do capital. Ou seja, em um momento inicial, não haveria como a luta dos trabalhadores não se colocar, de um modo ou de outro, no terreno legal. Os ganhos possíveis em meio a essas conquistas de concessões poderiam, inclusive, ser substanciais em algum sentido. No entanto, o ganho real, de acordo com Marx, poderia se explicitar somente ao passo que o Direito e a regulamentação jurídica passam a ser secundárias diante das possibilidades abertas no campo político: no limite, relacionado ao terreno revolucionário. As lutas cotidianas, bem como a resistência diante do capital, poderiam ter a importante função de trazer à tona a passagem do indivíduo atomizado à consciência de classe.

Trata-se do momento em que, ainda sob o terreno do Direito, a classe organiza-se e consegue conquistas, mesmo que modestas. Elas não seriam o essencial, mas o processo pelo qual elas se constituem poderia ser revolucionário. Ao tratar do caso francês, Marx traz um elemento bastante importante, que se relaciona a esse aspecto dúbio das lutas sociais que passam pelo Direito:

Na primeira versão da Constituição, formulada pelas jornadas de junho, ainda constava o "droit au travail", o direito ao trabalho, a primeira fórmula desajeitada, que sintetizava as reivindicações revolucionárias do proletariado. Ela foi transformada no droit à l'assistance, no direito à assistência social, e qual é o Estado moderno que não alimenta de uma ou de outra forma os seus paupers [pobres]? Para o senso burguês, o direito ao trabalho é um contrassenso, um miserável desejo piedoso, mas por trás do direito ao trabalho está o poder sobre o capital, por trás do poder sobre o capital, a apropriação dos meios de produção, seu submetimento à classe operária associada, portanto, a supressão do trabalho assalariado, do capital e de sua relação de troca. Por trás do "direito ao trabalho" estava a Insurreição de Junho. A Assembleia Constituinte, que declarou o proletariado revolucionário como de fato hors la loi, fora da lei, obrigou-se, com isso, por princípio, a expurgar da Constituição, da lei das leis, a fórmula por ele cunhada, ou seja, a anatematizar o "direito ao trabalho". Ela, porém, não se limitou a isso. Assim como Platão baniu de sua República os poetas, ela baniu da sua, por toda eternidade, o imposto progressivo. E o imposto progressivo não era só uma medida burguesa, aplicável dentro das relações de produção existentes a escalas maiores ou menores; ele também era o único meio de amarrar os estratos médios da sociedade burguesa à "honnête" república, reduzir a dívida pública, pôr em xeque a maioria antifirrepublicana da burguesia (Marx, 2012a, p. 76).

Novamente, vale destacar que Marx trata na passagem de um caso específico, o francês. Desse modo, não há como transpor, sem as devidas mediações, as conclusões que o autor retira deste caso para outros países. No entanto, no que diz respeito ao nosso tema, é bastante significativo que Marx trate da dubiedade da expressão direito ao trabalho. A primeira questão sobre o assunto é que o autor alemão não está tratando do Direito do trabalho (que viria, parece-nos, a discutir sobre as condições de trabalho sob a relação-capital, bem como sobre a mercadoria força de trabalho). A fórmula seria certamente "desajeitada"; na forma da assistência social ela é muito mais palatável à burguesia e passa a ser somente um "desejo piedoso". No entanto, e aqui está um ponto decisivo, por trás de tal "fórmula desajeitada", que expressa certa transição incompleta do terreno do Direito ao terreno da revolução, estaria nada menos que a "apropriação dos meios de produção, seu submetimento à classe operária associada".

Isto é, tratava-se daquilo que poderia suprimir o modo de produção capitalista, superando, conjuntamente, o próprio

trabalho assalariado e, assim, o proletariado como classe. Marx não defende o “direito ao trabalho”, portanto; antes, diz tratar-se de uma forma desajeitada de a classe trabalhadora se colocar diante do essencial. Trata-se do proletariado procurando colocar suas demandas em um terreno que não é o seu e, nesse sentido – ou seja, já que o conteúdo de sua reivindicação ultrapassa o terreno do Direito – tem-se maior possibilidade de transição do terreno do Direito ao terreno revolucionário. Se é verdade que os trabalhadores deveriam colocar-se em meio a este último, igualmente verdadeiro é que o “direito ao trabalho” precisou ser reduzido a uma fórmula “piedosa” de assistência social. Tratou-se, de certo modo, de levar o “direito ao trabalho”, inteiramente, ao terreno do Direito, sem dubiedades.

No campo político, no entanto, alternativas concretas estão colocadas. Diante de tal possibilidade, não só a burguesia francesa retira de campo o “direito ao trabalho”, mas, também, as medidas progressistas (mesmo as, essencialmente, burguesas) presentes na constituição¹⁰. Quer seja, no caso francês, diante do impasse – caso se queira remeter ao que foi dito anteriormente, da antinomia colocada na própria realidade efetiva – a burguesia vai ao terreno contrarrevolucionário e, portanto, relega o terreno do Direito a um papel secundário. Se Marx é claro ao dizer que “nosso terreno não é o terreno do direito, é o terreno revolucionário”, não se trata tanto de ver até que ponto a “fórmula desajeitada” do “direito ao trabalho” teria potencialidade de transitar do terreno do Direito ao revolucionário (Marx é muito claro sobre a impossibilidade de se basear em este tipo de “fórmula”). Antes, trata-se de apontar, ao mesmo tempo, as limitações e os avanços

¹⁰Aponta Marx sobre a França: “quer se tratasse do direito de petição ou do imposto do vinho, da liberdade de imprensa ou do livre-comércio, de clubes ou da lei orgânica municipal, da proteção da liberdade pessoal ou da regulamentação do orçamento do Estado, a senha sempre se repete, o tema permanece sempre o mesmo, a sentença sempre já está pronta e tem o seguinte teor imutável: ‘socialismo!’”. Declara-se como socialista o liberalismo burguês, o Iluminismo burguês e até a reforma financeira burguesa. Era considerado um ato socialista construir uma ferrovia onde já havia um canal, e era um ato socialista defender-se com um bastão ao ser atacado com uma espada” (Marx, 2011, p. 80).

que teriam sido trazidos da correlação entre o trabalhador coletivo, suas lutas e o emergente Direito do trabalho. Uma questão parece ser decisiva: o momento em que Marx vê maior potencialidades (mesmo que com inúmeras limitações) é aquele em que não se tem tanto a busca por uma regulamentação do trabalho assalariado, mas o momento, mesmo que “desajeitado”, em que se pode – embora isso não tenha ocorrido – passar do terreno do Direito ao revolucionário.

A questão envolve uma constatação: para o autor alemão, mesmo que em meio ao campo jurídico seja possível o desenvolvimento de uma consciência de classe, isso não basta de modo algum. Seria necessário ir muito além do Direito do trabalho e ao trabalho. Ou seja, o proletariado reivindicaria o “direito ao trabalho” em um momento de organização “desajeitada”, sendo necessário explicitar, conscientemente, aquilo essencial à supressão da própria relação social capitalista. Ou seja, a importância das lutas que se colocam no terreno jurídico – bem como daquelas que se colocam no campo político – está na possibilidade de, diante dos antagonismos classistas, ter-se uma passagem explícita e consciente ao terreno da revolução. A relação entre trabalho, luta de classes e Direito aparece trazendo à tona diversas limitações do terreno jurídico. Ao mesmo tempo, porém, traz a possibilidade de passagem desse terreno àquele que poderia – mediante uma luta política revolucionária – superar o próprio capital.

Conclusão

Parece ser claro que a capacidade de rumar para além do terreno do Direito é decisiva. Isso se dá, também, porque, em determinadas circunstâncias, em que a extração de mais-valor relativo tende a preponderar de modo bastante marcante, aparece a ilusão segundo a qual os ganhos conseguidos (conquistados: as conquistas de concessões), nesse terreno, poderiam ser um ponto de partida efetivo e progressivo para a derrocada do sistema capitalista de produção. Essa era, claramente, a crença de

Ferdinand Lassalle, criticado por Marx na *Crítica ao programa de Gotha*. E o autor de *O capital* é muito duro diante da demanda lassaliana por regulamentação, não só da jornada de trabalho, mas da “distribuição justa” dos “frutos do trabalho”; diz Marx:

“Fruto do trabalho” é uma noção vazia, posta por Lassalle no lugar de conceitos econômicos determinados. O que é distribuição “justa”? Os burgueses não consideram que a atual distribuição é “justa”? E não é ela a única distribuição “justa” tendo como base o atual modo de produção? As relações econômicas são reguladas por conceitos jurídicos ou, ao contrário, são as relações jurídicas que derivam das relações econômicas? Os sectários socialistas não têm, eles, também, as mais diferentes concepções de distribuição “justa”? (Marx, 2012b, p. 28).

Marx é duro na crítica à defesa do “fruto integral do trabalho” e da “distribuição justa”; ambas reivindicações deixariam de lado a crítica ao trabalho assalariado e, assim, ficariam, no limite, aquém da desajeitada e confusa fórmula do direito ao trabalho. Em verdade, Lassalle não teria conseguido colocar-se em nada para além do terreno do Direito: seu socialismo estatizante buscaria uma regulamentação das relações de trabalho, criticando a “lei de bronze dos salários” e não a própria relação-capital (e o assalariamento). Para Marx, como vimos, isso seria inaceitável.

A fórmula lassaliana não seria só desajeitada; tratar-se-ia de uma “fraseologia” de uma “noção vazia”, que deixaria de lado o essencial. Nesse sentido, “no lugar de conceitos econômicos”, há um palavrório sem sentido. Segundo Marx, seria necessário ser explícito; e, se a fórmula do “direito ao trabalho” é confusa, ela trouxe, em determinado momento, alguma potencialidade na França revolucionária. Já a defesa do “fruto integral do trabalho” seria vã, e, a todo o momento, suporia o assalariamento e, portanto, a relação-capital e a valorização do valor. Vale destacar que a base dessa fraseologia é a inversão entre o jurídico e o econômico. O terreno que, na melhor das hipóteses, poderia surgir como um dos pontos (e não o foco) de resistência, é tomado por Lassalle – e também por autores como Proudhon, diga-se de passagem – como se pudesse se colocar para além de sua determinação real e efetiva, calcada na ordem do capital.

Marx, assim, condena até mesmo a fraseologia da “justiça”, que, de acordo com ele, aparece como típica de sectários socialistas, e não em meio à adequada apreensão da realidade¹¹. No que surge uma questão importante, dependente de algumas ponderações: o autor de *O capital* parte, certamente, da conformação da sociedade capitalista e da perspectiva (*Standpunkt*) da classe trabalhadora nesse sistema. Marx enxerga também como que a luta por melhores condições de trabalho, como uma forma de resistência aos imperativos do capital, permanece em meio à sociabilidade deste; isso se dá mesmo que possa trazer ganhos no que toca à consciência de classe. Nota-se, também, que haveria uma necessidade urgente de se transitar do terreno do Direito ao terreno revolucionário. A questão que se coloca, portanto, é a seguinte: até que ponto o apego ao ponto de vista do trabalho – e do Direito do trabalho – é resolutivo para Marx?

A questão não é de fácil resposta. No entanto, pelo que vimos, há de se notar que o modo como se apresenta o trabalho, na sociedade capitalista, depende do capital, e, portanto, supõe a relação-capital e o assalariamento. A perspectiva que se apresenta de início à classe trabalhadora leva à certa resistência diante da imposição da classe dos capitalistas. Isso, porém, é bastante dúbio, de modo que não necessariamente se tem a superação do terreno jurídico, que supõe o intercâmbio de mercadorias (e, portanto, o capital). A demanda pelo “fruto integral do trabalho”, bem como por uma “distribuição justa, coloca-se, assim, com inúmeras limitações. Em verdade, tais reivindicações não conseguem ultrapassar a mera resistência do trabalho ao capital, o que leva a consequências bastante graves: o próprio sistema capitalista vem a ser tomado como eterno, no final das contas. A fórmula do “direito ao trabalho”, por mais que tenha por trás de si a possibilidade de remeter ao essencial, também vem a expressar certa confusão e certo caráter desajeitado da crítica à sociabilidade capitalista. Assim, mesmo no caso em que Marx é mais elogioso, tem-se, de

¹¹ Para um tratamento da questão da justiça em Marx, Cf. Sartori, 2017.

modo claro, o destaque das limitações quando se trata da relação entre trabalho, luta de classes e Direito.

Isso tem um significado duplo: de um lado, não haveria como não se colocar nessas lutas cotidianas, como as lutas por direitos e, em especial, pela regulamentação do trabalho na sociedade capitalista. De outro lado, seria preciso, a partir delas, remeter para além do próprio campo jurídico, o que demandaria uma tematização sobre a política, e sobre os limites dela (Cf. Chasin, 2009). Ou seja, o real debate sobre a obra de Marx passa pela questão do Direito, certamente, mas remete à política e ao modo pelo qual ela se coloca na sociedade capitalista. E, claro, todas essas questões têm por base real o desenvolvimento socioeconômico e a crítica à economia política.

Ater-se ao terreno do Direito, buscando um Direito do trabalho combativo e de resistência que progredisse, no limite, até uma espécie estatal de socialismo, seria extremamente enganoso. No melhor do caso, tem-se a posição de Lassale, e não de Marx. E o socialismo estatal lassaliano não parece trazer quaisquer perspectivas de futuro, seja no tempo de Marx, seja hoje. Mesmo a fórmula desajeitada do “direito ao trabalho” seria melhor que isso, pois envolveria o modo confuso pelo qual se deu a luta de classes no solo francês, em determinado momento. Com tal fórmula, tem-se por trás de uma reivindicação confusa, a “classe operária associada”, e, portanto, a supressão do trabalho assalariado. Ou seja, o real conteúdo do “direito ao trabalho” estaria na supressão do capitalismo. No entanto, e isto é o essencial: diante de tal fórmula oscilante, não é tanto o proletariado que consegue tomar a dianteira do processo revolucionário francês, mas a burguesia, que se coloca no terreno da revolução, mais precisamente, da contrarrevolução.

Ou seja, se os trabalhadores não se colocam para além do terreno jurídico de modo decidido, a burguesia toma as rédeas e afirma-se politicamente. A fórmula “direito ao trabalho”, portanto, traz consigo certa confusão que, ao fim, mesmo que tensione com a relação-capital, não traz à consciência a compreensão

da real conformação da sociedade capitalista e, portanto, da necessidade de suprimi-la de modo decidido. A crítica marxiana ao Direito é clara e nela está contida uma crítica às limitações da perspectiva do trabalho, que se coloca de modo a trazer somente uma resistência, como polo antagônico, ao capital, quer seja, para o autor, embora isso seja essencial a se conseguir, não basta o desenvolvimento de certa consciência de classe dos trabalhadores organizados. É necessária a perspectiva que busque a supressão da relação-capital e, com ela, do próprio assalariamento. Isto é, tem-se uma crítica à sociedade burguesa e ao assalariamento e, portanto, à própria existência das classes sociais.

Pelo que se vê, tal crítica implica, também, em uma tomada de consciência sobre as limitações do terreno do Direito, e mesmo daquele terreno jurídico que remete ao “direito ao trabalho”, e não do trabalho. Trata-se da necessidade da passagem do terreno do Direito ao terreno da revolução. No que, por fim, é preciso ir um pouco mais longe: qual a relação dessa temática com diversos debates marxistas sobre o trabalho? Para responder tal questão, vale a pena citar uma passagem da *Crítica ao programa de Gotha*. Ao tratar de um Direito que, em meio à transição comunista, volte-se à produção e tenha como medida o trabalho, diz Marx:

O direito dos produtores é proporcional a seus fornecimentos de trabalho; a igualdade consiste, aqui, em medir de acordo com um padrão igual de medida: o trabalho. Mas um trabalhador supera o outro física ou mentalmente e fornece, portanto, mais trabalho no mesmo tempo ou pode trabalhar por mais tempo; e o trabalho, para servir de medida, ou tem de ser determinado de acordo com sua extensão ou sua intensidade, ou deixa de ser padrão de medida. Esse igual direito é direito desigual para trabalho desigual. [...] Segundo seu conteúdo, portanto, ele é, como todo direito, um direito da desigualdade. O direito, por sua natureza, só pode consistir na aplicação de um padrão igual de medida; mas os indivíduos desiguais (e eles não seriam indivíduos diferentes se não fossem desiguais) só podem ser medidos segundo um padrão igual de medida quando observados do mesmo ponto de vista, quando tomados apenas por um aspecto determinado, por exemplo, quando, no caso em questão, são considerados apenas como trabalhadores e neles não se vê nada além disso, todos os outros aspectos são desconsiderados (Marx, 2012b, p. 31-32).

Marx trata das limitações burguesas, mais precisamente do “estreito horizonte jurídico burguês” (Marx, 2012b, p. 33) que ainda se manifesta na transição à sociedade comunista. As limitações do terreno jurídico aparecem também no autor ao passo que elas deveriam ser superadas em meio ao processo de supressão das classes sociais. O Direito consiste sempre “na aplicação de um igual padrão de medida”, de modo que as individualidades multifacetadas das pessoas apareçam subsumidas a um de seus aspectos: os indivíduos são considerados somente como trabalhadores.

Logo, as limitações desse terreno, na transição, aparecem como as limitações da perspectiva do trabalho e da produção material, que, sempre, é “reino da necessidade”.¹² Para Marx, trata-se de se libertar da maneira pela qual a produção material se impõe, cotidianamente, à vida dos indivíduos, de modo que o trabalho deixe de se impor como um “mero meio de vida”, que subordina os outros aspectos da sociabilidade e da individualidade humana. Se superar a produção material e o trabalho concreto nunca é possível (Cf. Marx, 1996a), trata-se de buscar “o verdadeiro reino da liberdade, mas que só pode florescer sobre aquele reino da necessidade como sua base. A redução da jornada de trabalho é a condição fundamental” (Marx, 1986b, p. 273). Assim, de um lado, é essencial a transformação do processo material de produção para que “o homem social, os produtores associados, regulem racionalmente esse seu metabolismo com a Natureza, trazendo-o

¹²Em *O capital*, diz Marx: “a riqueza real da sociedade e a possibilidade de constante expansão de seu processo de produção não depende, portanto, da duração do mais-trabalho, mas de sua produtividade e das condições mais ou menos ricas de produção em que ela transcorre. O reino da liberdade só começa, de fato, onde cessa o trabalho determinado pela necessidade e pela adequação a finalidades externas; portanto, pela própria natureza da questão, isso transcende a esfera da produção material propriamente dita. Assim como o selvagem tem de lutar com a Natureza para satisfazer suas necessidades, para manter e reproduzir sua vida, assim também o civilizado tem de fazê-lo, e tem de fazê-lo em todas as formas de sociedade e sob todos os modos de produção possíveis. Com seu desenvolvimento, amplia-se esse reino da necessidade natural, pois se ampliam as necessidades; mas, ao mesmo tempo, ampliam-se as forças produtivas, que as satisfazem” (Marx, 1986b, p. 273). Para uma análise cuidadosa da passagem, Cf. Sartori, 2018.

para seu controle comunitário, em vez de serem dominados por ele como se fora por uma força cega" (Marx, 1986b, p. 273). De outro lado, sempre é importante perceber que a produção material se coloca como o reino da necessidade, cuja influência direta na vida cotidiana deveria ser reduzida radicalmente.

Ou seja, na superação decisiva do terreno do Direito, suprime-se o trabalho assalariado e, com isso, em meio ao controle comunitário, planejado e racional da produção, tem-se as individualidades multifacetadas colocadas como tais, e não como a expressão da subordinação brutal e diuturna dos homens ao processo produtivo. Tal redução da jornada do trabalho não se dá pela regulamentação jurídica, mas pela mudança substancial na própria produção. Como diz Marx:

Numa fase superior da sociedade comunista, quando tiver sido eliminada a subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, a oposição entre trabalho intelectual e manual; quando o trabalho tiver deixado de ser mero meio de vida e tiver se tornado a primeira necessidade vital; quando, juntamente com o desenvolvimento multifacetado dos indivíduos, suas forças produtivas também tiverem crescido e todas as fontes da riqueza coletiva jorrarem em abundância, apenas então o estreito horizonte jurídico burguês poderá ser plenamente superado e a sociedade poderá escrever em sua bandeira: "De cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades!" (Marx, 2012b, p. 33).

Se a posição do trabalho é elo essencial para a revolução das condições de produção burguesas, isso se dá porque a classe trabalhadora traz consigo a possibilidade de supressão das próprias classes sociais e, portanto, também de si mesma. Para Marx, esse processo não é simples, claro, mas passa por uma crítica decisiva ao terreno do Direito e às ilusões e confusões que advêm das lutas que se atém a este. Mesmo que o trabalho apareça – em uma transição – como medida do Direito, isso não resolve a questão: em verdade, em meio à relação imbrincada entre reino da necessidade e da liberdade, seria preciso buscar a "fase superior da sociedade comunista", em que o trabalho deixa de ser "mero meio de vida" e se torna "a primeira necessidade vital".

Essa última é a base do reino da liberdade, mas ela deixa de se impor tal qual nas sociedades classistas – marcadas pela escassez socialmente construída. Tendo-se em conta que, para os comunistas, “a redução da jornada de trabalho é a condição fundamental” para o gozo da liberdade dos indivíduos multifacetados, há de se colocar que Marx, explicitamente, é um crítico do Direito (mesmo do Direito do trabalho e “ao trabalho”) e não se coloca como alguém que toma a perspectiva do trabalho de modo acrítico. Antes, trata-se de tomá-la pelo que é, um elo intermediário na supressão das classes sociais, do trabalho assalariado, do Estado, do Direito e de todas as determinações reflexivas que acompanham o capitalismo. Longe de procurar assegurar o “direito ao fruto integral ao trabalho” e a “distribuição justa” da produção dos assalariados, o autor de *O capital* traz os meandros de uma crítica ao capital e, de modo reflexo, ao trabalho subordinado ao capital. A decisiva redução da jornada de trabalho, portanto, só poderia se dar com a transformação substantiva da produção, em que o processo produtivo não é mais permeado pela extração do mais-valor, seja ele colocado em sua forma absoluta ou em sua forma relativa.

O trabalho é central na vida dos indivíduos na sociedade capitalista, fazendo com que eles se coloquem, socialmente, somente como trabalhadores. Assim, a própria revolta diante do domínio do capital (e, portanto, da existência do assalariamento) é que poderia levar à supressão da “pré-história da sociedade humana” (Marx, 2009, p. 48). Mas a questão é bastante meandrada, já que tal revolta aparece, cotidianamente, como uma mera resistência, em que, por vezes, o papel ativo da regulamentação jurídica do trabalho tem um papel importante. Trata-se, segundo Marx, em verdade, de ir de encontro ao terreno do Direito e de colocar-se no terreno da revolução. Pelo que vimos, tal revolta e tal resistência não estão subordinadas, necessariamente, à certa retroalimentação do sistema capitalista, como parece sugerir Edelmam (2016). Passar de certa atomização à consciência de classe não é pouco. No entanto, em Marx, a perspectiva da classe

trabalhadora, em sua imediatidade, é muito mais problemática do que pode ter parecido em certa leitura apressada da obra marxiana. Trata-se de enxergar que a classe trabalhadora é vista pelo autor como portadora de diversas potencialidades, possibilidades estas irrealizáveis em qualquer uso instrumental do Direito do trabalho. Diz Marx sobre a relação entre a classe social, o trabalho subsumido ao capital, o Estado e, poderíamos dizer, o Direito:

os proletários, para afirmar a si mesmos como pessoas, têm de suprasumir (*aufheben*) sua própria condição de existência anterior, que é, ao mesmo tempo, a condição de toda a sociedade anterior, isto é, o trabalho.¹³ Eles também se encontram, por isso, em oposição ao Estado, a forma pela qual os indivíduos se deram, até então, uma expressão coletiva, e têm de derrubar o Estado para impor a sua personalidade (Marx; Engels, 2007, p. 66).

Ou seja, trata-se da necessidade de superação das classes sociais mesmas, do Estado, do Direito. Somente assim seria possível aos indivíduos “imporem sua personalidade”, sua “individualidade multifacetada”. Para que isso se desse, no entanto, seria mais que necessário, em meio às lutas concretas, passar do terreno do Direito para o revolucionário.

A luta de classes colocada no campo jurídico (mesmo aquele relacionado à perspectiva do trabalho), ao mesmo tempo em que se conforma como uma resistência dúbia, que busca conquistar concessões, precisa remeter para além do próprio Direito. Isso só pode ser feito, em um primeiro momento, cotidianamente. E, por mais difícil que seja, segundo Marx, isso é extremamente necessário caso se deseje uma crítica efetiva às misérias inerentes ao modo de produção capitalista. Da relação entre trabalho, luta de classes e Direito, tem-se, ao mesmo tempo, a necessidade de resistência e de lutas de um lado, e, de outro, a limitação do terreno do Direito. Tratar-se-ia de se passar desse terreno, que se apresenta no cotidiano da classe trabalhadora, ao questionamento substancial do próprio sistema de assalariamento, da relação-capital e, assim, do modo de produção capitalista.

¹³Aqui se trata do trabalho subsumido ao capital, e não do trabalho colocado como “metabolismo com a natureza”.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2008.

CHASIN, José. **Marx**: estatuto ontológico e resolução metodológica. São Paulo: Boitempo, 2009.

ENGELS, Friedrich. Posfácio. In: MARX, Karl. **O Capital, Livro I, Volume II**. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe **São Paulo: Nova Cultural, 1996b**.

ENGELS, Friedrich; KAUTSKY, Karl. **O socialismo jurídico**. Tradução por Márcio Naves e Livia Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2012,

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Trad. Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **Crítica ao programa de Gotha**. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012 b.

MARX, Karl. **Luta de classes na França**. Trad. Nélío Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012a.

MARX, Karl. **Miséria da Filosofia**. Trad. José Carlos Orsi Morel. São Paulo: Ícone, 2004.

MARX, Karl. **Nova Gazeta Renana**. Tradução por Livia Cotrim. São Paulo: Educ, 2010

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luis Bonaparte**. Tradução por Nélío Scheneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O Capital, Livro I**. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013

MARX, Karl. **O Capital, Livro I**. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe **São Paulo: Nova Cultural, 1996a. v. 1**.

MARX, Karl. **O Capital, Livro I**. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe **São Paulo: Nova Cultural, 1987. v. 1**.

MARX, Karl. **O Capital, Livro I.** Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe **São Paulo: Nova Cultural, 1996b. v. 2.**

MARX, Karl. **O Capital, livro III.** Trad. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe *São Paulo: Nova Cultural, 1986a. v. 1.*

MARX, Karl. **O Capital, Livro III.** Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe **São Paulo: Nova Cultural, 1986b. v. 2.**

MARX, Karl. **O capital, Livro III.** Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Ideologia alemã.** Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARKUS, Gyorgy. **Marxismo e Antropologia:** o conceito de "essência humana" na filosofia de Marx. Trad. Rafael Mueller. São Paulo: Expressão Popular; EDIUNESC, 2015.

MELOSSI, Dario; PAVARINI, Massimo. **Cárcere e Fábrica.** Trad. Sérgio Laramão. Rio de Janeiro: Instituto Carioca de Criminologia, 2004.

PACHUKANIS, Evgeni. **Teoria geral do Direito e marxismo.** Trad. Paula Vaz de Almeida. São Paulo: Boitempo, 2017

POSTONE. Moishe. **Tempo, trabalho e dominação social.** Trad. Amilton Reis e Paulo Cezar Castanheda. São Paulo: Boitempo, 2014.

RUSCHE, Georg; KIRCHHEIMER, Otto. **Punição e estrutura social.** Trad. Gizlene Neder. Rio de Janeiro: Instituto Carioca de Criminologia, 2006.

SARTORI, Vitor Bartoletti. Apontamentos sobre justiça em Marx. **Nomos**, v. 37, n.1. Fortaleza: UFC, 2017.

SARTORI, Vitor Bartoletti. Direito, política e reconhecimento: apontamentos sobre Karl Marx e a crítica ao Direito. **Revista da Faculdade de Direito da UFPR**, v. 61, 2016.

SARTORI, Vitor Bartoletti. **Lukács e a crítica ontológica ao Direito**. São Paulo: Cortez, 2010.

SARTORI, Vitor Bartoletti. Trabalho, riqueza e natureza humana: Marx e a crítica ao modo de produção capitalista. *In: Sapere aude*, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 78-103, jul./dez. 2018.

Escola e formação humana:

elementos para reflexão sobre experiências
escolares e formativas de sujeitos inseridos
em lutas e movimentos sociais

Francisco André Silva Martins
Mônica Maria Teixeira Amorim
Zaira Rodrigues Vieira
Carlos Correa Lorens
Débora Rioga Viana
Radasa Gabriela Silva

Introdução

O presente capítulo apresenta os resultados parciais de uma pesquisa acerca da educação formal e da formação de sujeitos moradores do Aglomerado Santa Lúcia, em Belo Horizonte, que atuam em lutas e atividades sociais seja pela garantia de direitos seja realizando atividades culturais ou esportivas na comunidade. O objetivo da pesquisa foi investigar qual o papel da educação formal nas lutas e movimentos sociais e as demais implicações possíveis na relação entre a democratização do acesso à educação e o engajamento dos sujeitos pesquisados. Dito de outra forma, buscou-se investigar a relação complexa entre o acesso à educação e as lutas sociais, de modo a examinar, de um lado, o papel das lutas sociais no avanço da democratização do ensino e, de outro lado, a repercussão e o papel histórico desse avanço sobre as próprias mobilizações sociais.

Metodologicamente, a pesquisa teve caráter qualitativo e dividiu-se em dois momentos, a saber: uma discussão teórica e revisão da literatura e um segundo momento em que, por meio da pesquisa de campo e da realização de entrevistas semiestruturadas, buscou-se levantar e sistematizar elementos tanto do processo de formação escolar quanto relativos à vivência de lideranças e sujeitos envolvidos em movimentos sociais e coletivos atuantes no local da pesquisa. Os dados sistematizados e apresentados a seguir foram obtidos a partir da realização, entre novembro/2022 e maio/2023, de nove entrevistas semiestruturadas com sujeitos, notadamente, envolvidos e reconhecidos na comunidade por seus engajamentos em algum tipo de luta ou atividade social relevante.

Tendo em vista o objetivo de analisar as potencialidades da educação escolar como forma de construção de consciência crítica e de estímulo ao engajamento dos indivíduos em lutas por direitos e movimentos sociais, tomou-se como campo de investigação o Aglomerado Santa Lúcia, um lugar histórico de lutas sociais na cidade e um dos maiores aglomerados da

capital mineira. Apesar das inúmeras virtudes do campo de pesquisa estabelecido e dos sujeitos que contribuíram com a riqueza de seus relatos sobre suas histórias de vida, há que se ressaltar, antes de mais nada, a complexidade representada por um trabalho numa comunidade ou aglomerado urbano diante do processo histórico de criminalização da pobreza em nosso país e das inúmeras violências vividas por aqueles/as que ali habitam. Conforme aponta Cris do Morro (2020), ativista social e morador do aglomerado, entre a favela e a sociedade encontra-se construído um muro que deve ser derrubado.

Apesar das dificuldades vividas por seus habitantes e retratadas nas entrevistas, o Aglomerado Santa Lúcia conta com diversos tipos de produção artística e de publicações que retratam seu cotidiano e sua história e que contribuem para perenizar e fomentar a memória local. Algumas dessas produções, dentre elas, livros, artigos e reportagens jornalísticas, são de autoria de residentes e ex-residentes do aglomerado e nos serviram como importantes fontes de contato e conhecimento para nossa aproximação com a região e seus moradores.

Segundo apontamentos de Samarriba, Valadares e Afonso (1984), em sua obra *“Lutas Urbanas em Belo Horizonte”*, o histórico de lutas e mobilizações dos moradores do Aglomerado Santa Lúcia perde-se nas brumas do tempo. Contudo, é impossível desvincular, da história do morro, a luta como elemento constitutivo e que identifica os que ali se encontravam e se encontram. Isso ocorre desde os tempos mais remotos do associativismo em bairros periféricos da cidade e, invariavelmente, em busca por melhorias nas condições de vida e sobrevivência. Foram lutas várias, gradativas, para se conseguir o direito à água, à luz, à saúde e à pavimentação, dentre outras tantas coisas. Algumas das conquistas foram alcançadas com maior rapidez, outras encontram-se, ainda, em processo de reivindicação, mesmo após tantos anos de luta (Costa, 2018).

As imagens estereotipadas e preconceituosas, construídas durante décadas em nosso país, outorgaram às favelas e

aglomerados o estigma de serem lugares violentos, que servem como esconderijo para criminosos e, nos últimos anos, consolidou-se a ideia de se tratarem de locais, necessariamente, ligados ao tráfico de drogas. Tal realidade reverbera, diretamente, na relação dessas localidades e de seus habitantes com o Estado. Vale destacar que muitas ações das forças policiais, em suas operações, nem sempre se preocupam em resguardar, efetivamente, os direitos e a segurança desses moradores. Embora o problema da violência não seja recente no Brasil, muito ao contrário, pode-se vincular, contudo, o aumento do espaço ocupado por esse tema, no debate público, ao processo de industrialização e crescimento dos grandes centros urbanos. Os anos 1980 serviram, assim, como base para os debates sobre violência urbana (Oliveira, 1982).

Os problemas enfrentados pelos grandes centros urbanos, marcados pelo crescimento desordenado e caótico, serviram também para explicitar as desigualdades sociais e a pobreza e, na mesma medida, como justificativas para vincular a violência e a criminalidade a tais fatores. Conforme nos apontam Kowarick e Ant (1982, p.37):

A própria forma como as pessoas são tratadas decorre de seu aspecto físico, da maneira como se vestem ou falam, de onde moram ou no que trabalham, tornando-se, a partir desses elementos, definíveis como "doutores" respeitáveis, cidadãos acima de qualquer suspeita ou, inversamente, elementos passíveis de serem injuriados e até mesmo considerados de alta periculosidade: favelados, desempregados e, até mesmo, transeuntes mal vestidos são encarados como delinquentes potenciais, objeto especial da ação policial que sistemática e arbitrariamente controla e reprime a população pobre da cidade.

Nesse contexto, o vínculo entre a pobreza, o cometimento de crimes e a violência serviu como justificativa para que o Estado agisse na busca pelo reestabelecimento da ordem e da segurança, em um processo de banalização da violência quando destinada às classes mais pobres, moradores das favelas. Essa realidade refletiu-se na consolidação da imagem maniqueísta de uma sociedade dividida entre os "homens de bem" e os "homens do mal" e, em se tratando de Belo Horizonte, as coisas não aconteceram de maneira

que possamos considerar diferente (Paixão, 1982). Essa é, ainda hoje, uma realidade propalada, cotidianamente, em programas policiais de qualidade duvidosa e, pretensamente, jornalísticos.

Embora romantizar as comunidades, reproduzindo a imagem de um paraíso, sem problemas, sem conflitos, não nos pareça adequado, reforçar, por outro lado, as imagens estereotipadas pelo estigma social de lugar violento também não reproduz, fidedignamente, todas as singularidades desses espaços. Apesar de todos os problemas, podemos afirmar que, em se tratando do Aglomerado Santa Lúcia, estamos falando de um lugar dinâmico, pulsante, marcado por experiências várias de cultura e de um existir dos moradores como sujeitos sociais de direitos (Cruz, 2009). É nesse cenário complexo que nossa pesquisa desenvolveu suas ações.

Ao trazermos, a seguir, parte dos resultados da pesquisa realizada, o faremos em três partes. Na parte inicial, intitulada "Elementos para o debate sobre Educação", apresentamos uma análise sobre o processo de educar/formar sujeitos, em diálogo com alguns dos autores que nos serviram de aporte no estudo. No ponto seguinte, intitulado "A importância da escola para as classes que vivem do trabalho", estabelecemos uma interlocução com nossos entrevistados, a partir também de nossas referências teóricas. Na última parte, dando continuidade ao trabalho de apresentação dos dados coletados nas entrevistas, abordamos a potencialidade de experiências educativas/formativas vividas pelos entrevistados a partir de sua inserção em movimentos e lutas sociais. Por fim, a título de conclusão, não registramos um conjunto de inferências, mas apresentamos "elementos importantes" que emergiram dos dados e do caminho que trilhamos na pesquisa, lembrando que novas aproximações são possíveis e necessárias para ampliar as análises.

Elementos para o debate sobre educação

Uma pesquisa que se debruça sobre experiências educativas e suas potencialidades para a formação crítica dos sujeitos

tem como ponto de partida delimitar o que se considera como processo educativo ou de formação. Educação é uma daquelas palavras que, de tão usadas no cotidiano, acabam tendo seu significado banalizado e/ou tratado a partir de concepções diversas e conflitantes. Nesse sentido, algumas questões nos parecem estruturais quando se trata da educação. Concebemos esta última como processo formativo do sujeito social de maneira ampliada, considerando, portanto, a importância das experiências institucionais, vivenciadas na escola, mas também daquelas extrainstitucionais. Em outras palavras, a educação é um processo que se constitui em diferentes espaços sociais, sendo a escola, contudo, o *locus* importante para a formação dos sujeitos e onde se desenvolve o que é designado por educação formal, sistemática, planejada.

Nos termos de Durkheim, a educação, especialmente em seu sentido formal, é a influência exercida pelas gerações mais velhas sobre as mais jovens, ainda não socializadas em sua plenitude (Durkheim, 2022). Além disso, há, necessariamente, um vínculo entre o processo educativo empreendido e os valores, crenças e símbolos da sociedade na e para a qual se está educando (Brandão, 1991). Todavia, é imperioso que não nos escape à compreensão que a educação praticada em uma sociedade e nas escolas, por conseguinte, resulta de lutas e disputas quanto aos valores e crenças estabelecidos como ideais, como sendo de interesse irrestrito e de todas as pessoas. E embora prevaleça, na sociedade moderna, a ideia de que todos são iguais e têm os mesmos direitos, os códigos sociais estabelecidos são, via de regra, reflexo dos interesses de uma classe específica, ou seja, das classes dominantes, que buscam a manutenção da ordem social, garantindo, assim, seus privilégios e mantendo as camadas populares subservientes aos seus interesses (Ponce, 2010). Dessa forma, diferentes classes sociais viverão experiências educativas diferentes a depender do lugar que ocupam na estrutura social. Portanto, podemos dizer que, em alguma medida, a educação solidifica uma forma de ver e compreender o mundo que reproduz os valores de uma classe específica e não de toda uma sociedade.

Em face de uma estrutura social que contribui para a reprodução de uma sociedade desigual e cientes da importância da educação pública e do compromisso de defendê-la, enquanto direito inalienável, entendemos, também, que os condicionamentos não são capazes de represar toda a potencialidade do processo formativo. Por isso, partimos de uma noção ampliada de educação, que cumpre não apenas a função de proporcionar aos sujeitos códigos mínimos para ocuparem funções precárias no mercado de trabalho, mas que seja, também, pautada no fomento da criticidade e conscientização dos sujeitos sociais, sendo capaz de proporcionar a compreensão das contradições do mundo em que se encontra inserido. Trata-se de uma perspectiva pautada na *práxis*, na ação, reflexão e em uma nova ação decorrente do vivido, de uma pedagogia que se situa para além da conformação e que seja capaz de promover junto aos sujeitos o anseio pela libertação (Freire, 2011).

Diante do cenário marcado pela realidade social desigual, complexa e contraditória, Paulo Freire (2011) suscita a reflexão sobre a humanidade dos indivíduos. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, ao tratar das lutas e conflitos de ordem classista decorrentes da realidade social desigual, o autor reforça que uma educação coercitiva, exclusivamente conteudista, pautada em valores e códigos dos opressores em detrimento dos oprimidos, nega aos sujeitos até mesmo sua condição como humanos, na medida em que não são considerados, reconhecidos e como merecedores de atenção. Na mesma medida, quando os oprimidos rompem com as expectativas determinadas pelos papéis sociais que lhes são imputados, quando se colocam a questionar a ordem social desigual e violenta, são acusados de bárbaros e de serem eles os verdadeiros violentos. Os sujeitos oprimidos se humanizam nas experiências de luta, que são tão educativas quanto outras experiências.

Uma experiência educativa/formativa pautada no processo, em sua complexidade, nas singularidades dos sujeitos, nas contradições sociais e nas lutas pela garantia de direitos reforça o

que Paulo Freire (2020) entende como sendo a politicidade do ato educativo. Nesse contexto, não se espera afastar as experiências educativas institucionais dos sujeitos de suas experiências de vida, experiências constitutivas do seu existir. Ao contrário, espera-se conseguir compreender as potencialidades decorrentes da junção entre a educação formal e as experiências vividas nas lutas sociais – e essas expectativas nos orientaram nas análises acerca da importância da escola para as classes subalternas, questão que abordamos na sequência.

A importância da escola para as classes que vivem do trabalho

No Brasil, sempre se ouviu dizer que a esperança está no futuro, nas próximas gerações, e que a educação seria a grande ferramenta para alavancar uma sociedade melhor. Todavia, desde tempos que também se perdem na lembrança, o entendimento social subliminar nos diz que a escola é feita para determinado tipo ideal de aluno, responsável, bem comportado, estudioso, que porte o material necessário, que tenha seus livros e que já traga de casa certas condições e conhecimentos que na escola seriam apenas lapidados. Um tipo ideal que, ao fim e ao cabo, nem sequer precisaria da escola. No caso dos sujeitos pesquisados e suas trajetórias, veremos que, em grande medida, eles não reproduzem as práticas e símbolos idealizados pela escola, o que vai reverberar em trajetórias escolares nem sempre lineares, mas na mesma medida, em um grande reconhecimento e valorização dessa instituição por parte dos entrevistados.

Diante dessa realidade e das expectativas quanto ao ser estudante, há que se dizer que os egressos das classes trabalhadoras, que não tiveram acesso à educação infantil e se depararam com as novidades da escola, diretamente, na primeira série, via de regra, tiveram uma trajetória marcada pelas dificuldades de se apropriar de todos os códigos que a instituição lhes cobrava prontamente. A falta do uniforme refletia no impedimento de acesso à escola, a falta do livro, que tinha que ser comprado,

também repercutia em faltas às aulas e, às vezes, em abandono da escola. Tais situações serviam como crivo, como forma de selecionar aqueles que, realmente, deveriam e mereciam ocupar a escola. Uma das entrevistadas nos traz elementos importantes para compreender o contexto abordado. Segundo Antonieta¹, “os pais tinham que dormir na porta da escola, madrugar na porta da escola, não só da escola também do posto de saúde para marcar uma consulta, mas da escola em específico era assim, não era fácil né” (Entrevista 02). O entrevistado Antônio reforça: “Antigamente pro cê arrumar uma vaga na escola sua mãe tinha que enfrentar fila e tal” (Entrevista 07). A dificuldade de acesso às vagas já nos diz de um primeiro crivo e, depois, outros tantos se sucediam.

Ao que nos foi possível notar, quando conseguiam o acesso à escola, as trajetórias dos entrevistados eram marcadas por grandes percalços. Não podemos esquecer que estamos tratando de sujeitos em condições econômicas precárias, que em sua maioria tiveram de encarar a escola sem nenhum preparo ou conhecimento formal anterior, ou seja, que sem, às vezes, terem tido contato com um lápis, tiveram que passar para o lugar de sujeitos leitores alfabetizados ao fim de um ano. Isso em situações de inserção em famílias que também não tinham o acúmulo desse capital cultural escolar para servir de suporte.

Ao nos propormos a uma pesquisa com o foco nas possíveis relações entre o acesso à educação formal e as mobilizações e engajamento dos sujeitos nas lutas sociais que os cerca, ou que eles próprios fundaram, seria contraditório não atentar para os conflitos e problemas presentes na escola pública. Em contrapartida, contudo, não se pode desconsiderar a importância dessa instituição nas trajetórias dos sujeitos em questão, até porque é o que emerge de maneira destacada nos depoimentos colhidos. Nesse sentido, vale destacar a fala de Solano, segundo a qual: “a educação, ela é muito importante, né? Já dizia[m] os grandes pensadores, né? E principalmente para quem mora na periferia

¹ Utilizamos nomes fictícios para nos referirmos às pessoas entrevistadas como forma de preservar suas identidades.

é uma das arma[s] muito importante para mudar a realidade" (Entrevista 06).

Sem dúvida, mesmo que de formas distintas, os sujeitos envolvidos na pesquisa, todos egressos da classe trabalhadora e residentes na comunidade em questão, foram assertivos em afirmar que a escola foi vital em suas trajetórias de vida. Ela conseguiu resolver todos os seus problemas? Claro que não. Mas, na visão desses indivíduos, ela cumpriu com um papel singular e todos/as eles/as expressaram absoluto reconhecimento da sua importância na realidade e meio social em que vivem. Não se trata de reproduzirmos ou reforçarmos as imagens socialmente construídas em torno da escola, sejam estas positivas ou negativas, mas de compreendermos as potencialidades e tensões vivenciadas. Para o público investigado, a escola é local de conflito e, para alguns, de sofrimento, mas, também, e, principalmente, de realizações ou de início da possibilidade de concretização de muitas das suas aspirações e desejos.

As imagens socialmente construídas em relação à escola são às vezes maniqueístas: em alguns momentos, imagina-se uma escola capaz de resolver muitos dos males sociais e, em outros, uma instituição que apenas reproduz as mazelas e estruturas sociais (Luckesi, 2017). Diante da incapacidade redentora da escola, muito se tem dito que a instituição vive uma crise e que não consegue mais cumprir seu papel de formar sujeitos sociais críticos. Nesse contexto, cabe reforçar que se trata de uma instituição social historicamente construída e marcada pelos mesmos problemas e conflitos que afligem a sociedade (Souza, 2007). Trata-se, em outros termos, de uma escola que não concretiza imagens sacralizadas e fantasiosas ou que esteja incólume aos conflitos presentes para além de seus muros.

Rodrigues (2003), ao tratar das representações mistificadas da escola e da escola, realmente, necessária, traz contribuições importantes para o debate. O autor diz que a escola tende a se assentar em falsidade quando torna o passado objeto de veneração, quando se preocupa com metas para o futuro e

se esquece da realidade do presente, bem como quando não contribui para que seus educandos compreendam as contradições do mundo em que vivem. Tais apontamentos nos fazem crer que é função primaz da instituição escolar formar sujeitos conscientes, e não apenas adestrar indivíduos com capacidades mínimas para ocupar funções subalternas e trabalhos precários. Nesse aspecto, reforça a importância da explicação do ato educativo deixada por Freire (2020) e da formação crítica dos sujeitos como ferramenta de transformação social (Freire, 2011).

Quanto aos aspectos relacionados à *politização* do ato educativo, para usar um termo de Freire, as análises das entrevistas realizadas mostram, porém, que se trata de um processo lento, gradual, consistindo, simultaneamente, em avanços e retrocessos. O que poderia parecer algo relativamente fácil, é na verdade elemento de disputa. Um movimento que pode repercutir em mudanças dentro da própria escola. Segundo Felipe:

A escola não favoreceu essa acessibilidade nessa área social não, sabe? Eu busquei mesmo com parcerias com ONGs, entendeu? É, ah, na minha época a escola era muito fechada né, não tinha muito essa abertura pro trabalho social assim de a galera vim e trazer oficinas, era coisa muito padrão, sabe? Muito cabresto, entendeu? Agora não, agora assim, tá bem mais flexível. Eu percebo que as diretoras tá recorrendo muito aos trabalhos sociais, até muitos voluntários, para tá trazendo as dinâmicas na escola né? (Entrevista 04).

Por mais singela que possa parecer a mudança, o movimento de aproximação da escola com a realidade externa, do local em que está inserida, apontado pelo entrevistado, é algo importante e capaz de aproximar, efetivamente, os sujeitos e possibilitar a criação de outros significados em relação à escola; vale dizer, em específico, a criação de um sentimento de pertença àquele espaço.

Miguel Arroyo (2003), ao tratar de aspectos relacionados à educação e à exclusão da cidadania, aponta para uma realidade social violentamente pensada, com foco no controle das classes populares, na manutenção da ordem por meio da continuidade

de um *status quo* que mantém pobres e ricos em seus devidos lugares. Qualquer movimento que possa inquietar ou questionar essa realidade implica, segundo o autor, em ser considerado como causador de desordem, como barbárie diante da ordem civilizada. Nesse aspecto, ao tratar da educação como ferramenta potencial para o exercício da cidadania, o autor se questiona até que ponto o Estado brasileiro estaria interessado em formar sujeitos conscientes a ponto de se rebelarem contra o estabelecido, já que quanto maior o acesso ao conhecimento, menor a possibilidade de se ser enganado. Por mais que o sentido da palavra cidadania nos pareça desgastado, por sua própria generalidade inclusive, quando usamos esse termo, de que cidadania estamos falando? Não acreditamos em processos salvacionistas de transmissão de consciência crítica. A bem da verdade, vemos tal processo pela sua condição dialética de fomentar no outro a inquietação a partir da vivência de sua própria realidade e daquilo que lhe aflige e afeta (Martins; Souza, 2022).

Segundo Antonieta, a violência do morro fez com que ela perdesse muitos amigos, desde a adolescência, e foi dentro da própria escola que ela iniciou movimentos para mudar a cabeça dos colegas (Entrevista 02). Tereza, referindo-se ao ambiente hostil, eivado de preconceitos que experimentou na escola, lembra que essa vivência a fez entender que não queria estar num lugar que fosse hostil com ela, indicando que experiências vividas na escola a impulsionaram para as lutas sociais (Entrevista 01). Situações como essas sinalizam que a própria cidadania, ou o seu exercício, seja algo em disputa socialmente, e que a escola ocupa significativo papel nesse processo.

Desse modo, a pesquisa conduzida nos permite afirmar que a escola pública, apesar de todos os seus problemas, teve influência direta na trajetória de vida dos sujeitos entrevistados. A despeito das dificuldades enfrentadas por essas instituições, que vão da falta de estrutura adequada, de investimentos públicos², à

² Problemas que se intensificam no governo Bolsonaro (2019-2022), com corte significativo de investimentos na educação. O Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc) revela que no ano de 2021 “o gasto público com a educação atingiu o menor patamar desde 2012”. Disponível em: <https://www.inesc.org.br/>

não valorização de seus profissionais, dentre outros, trata-se, como atestam as entrevistas, de uma instituição vital para a garantia de direitos e para uma possível redução das desigualdades sociais, bem como para a promoção e fomento de lutas sociais pela implementação de direitos, os mais diversos.

A inserção em movimentos e lutas sociais e sua relação com a experiência escolar e formativa

A pesquisa realizada nos permitiu confrontar elementos importantes quanto ao papel da escola e a atuação dos indivíduos e grupos no interior da comunidade. As lutas mencionadas nas entrevistas são várias e suplantam, em muito, a dimensão educativa formal, muito embora recorrentemente tangenciem a escola, seja como local de execução e de encontro, seja como momento que, por diversas razões, possibilitara o desenvolvimento posterior da vida no sentido de um envolvimento ou criação de ações e práticas sociais importantes bem como de um pensamento mais crítico.

Dito isso, é preciso reconhecer, também, o processo no sentido inverso, qual seja, a importância formativa da participação nos movimentos sociais. Arroyo (2011), por exemplo, chama a atenção para a importância de se enxergar e compreender as potencialidades educativas dos movimentos sociais, bem como de se proporcionar sua aproximação com a escola. O movimento de aproximação entre as lutas sociais e a escola tem como condição *sine qua non* uma mudança no que compreendemos como educação, como processo educativo e como conhecimento. Conforme nos aponta Gohn (2009, p.17):

cnete.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75466-conheca-os-7-desastres-do-governo-bolsonaro-na-educacao-publica-no-brasil Acesso em 03/09/2023. Minas Gerais também registra queda de investimentos na Educação nos últimos anos. Não é demais lembrar que em 2019 o governo gastou em educação quase três bilhões a menos do que é exigido pela Constituição Federal. Ver: <https://www.otempo.com.br/politica/zema-gastou-menos-em-saude-e-educacao-do-que-preve-a-constituicao-1.2489698> Acesso em 03/09/2023.

Falar da existência de um processo educativo no interior de processos que se desenvolvem fora dos canais institucionais escolares implica em ter, como pressuposto básico, uma concepção de educação que não se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos transmitidos através de técnicas e instrumentos do processo pedagógico.

Há que se considerar, portanto, que, apesar de toda a importância da escola, existem experiências que os sujeitos somente encontrarão em outros ambientes. Experiências com potencial educativo tão importante quanto aquelas vividas na escola, mas marcadas por sua singularidade quanto ao modo como ocorrem, o local e os aprendizados proporcionados. Tais experiências podem servir, e servem, como força que retroalimenta as próprias experiências educativas na escola e na vida futura dos indivíduos, quanto a uma possível formação universitária, por exemplo. Em sua entrevista, Juraci assinala que seu “encontro com os movimentos sociais, fez despertar mais minha vontade de estudar” (Entrevista 09).

Percebe-se que as experiências vivenciadas nos movimentos sociais se tornam mais significativas pela proximidade que guardam com a realidade vivida, cotidianamente, pelos sujeitos. Sejam experiências de violência, de falta ou de negação de direitos, a realidade vivenciada proporciona a compreensão crítica da sociedade. Dandara menciona que sofreu violência doméstica e que “em meio a relacionamentos abusivos e, então, eu via aquela necessidade ao meu redor das mulheres precisarem de um apoio, uma orientação, então eu fui atrás de montar um grupo” (Entrevista 05). O engajamento dos entrevistados em movimentos de luta contra a violência decorre do fato de viverem a violência cotidianamente, de perderem amigos; a inserção em questões de moradia e urbanização decorre de sua realidade de viverem sob condições de risco de desabamentos, dentre outros; as mobilizações em torno da cultura estão, diretamente, ligadas ao fato de o morro, em outros tempos, ser privado de cultura e lazer de tal modo que a escola era o único lugar para estar nos momentos de lazer.

Todavia, não se trata de um processo linear e direto, mas de avanços e retrocessos, de vitórias e derrotas diante do poder público, de conflitos internos entre os próprios sujeitos, que, de maneira geral, servem de força motriz para as próprias lutas. "Os campos de suas lutas os obrigam (aos sujeitos) a inventar processos e pedagogias com outras radicalidades e virtualidades formadoras e emancipatórias" (Arroyo, 2012, p. 39). Retomando o diálogo com Gohn, podemos dizer que são experiências nas quais:

Aprende-se a não ter medo de tudo aquilo que foi inculcado como proibido e inacessível. Aprende-se a decodificar o porquê das restrições e proibições. Aprende-se a acreditar no poder da fala e das ideias, quando expressas em lugares e ocasiões adequadas. Aprende-se a calar e a se resignar quando a situação é adversa. Aprende-se a criar códigos específicos para solidificar as mensagens e as bandeiras de luta, tais como músicas e folhetins. Aprende-se a elaborar discursos e práticas segundo os cenários vivenciados. E aprende-se, sobretudo, a não abrir mão de princípios que balizam determinados interesses como seus. Ou seja, elabora-se estratégias de conformismo e resistência, passividade e rebelião, segundo os agentes com os quais se defronta. Isso tudo porque ocorre a identificação do processo de ocultamento das diferenças sociais existentes e, conseqüentemente, a identificação dos distintos interesses de classe presentes (Gohn, 2009, p. 19).

Nesse sentido, há que se ressaltar nossa concordância com a autora, quanto à riqueza das experiências proporcionadas pelas lutas cotidianas dos movimentos sociais, o que não torna os conhecimentos escolares menores ou inferiores.

Todavia, cabe refletir sobre as potencialidades educativas, por exemplo, de um debate sobre clima e as chuvas na disciplina de Geografia. Que sentido faz debater elementos, meramente, teóricos e desconsiderar a realidade de estudantes que, recorrentemente, sofrem na pele a perda de suas casas e seus pertences na época das chuvas? Outro exemplo, qual o sentido de se discutir cidadania, de maneira abstrata, com sujeitos que não têm acesso adequado à saúde, à cultura, ao saneamento básico? Estamos falando de sujeitos que percebem a ação do Estado, via de regra, como ator coercitivo, principalmente, por meio das forças policiais.

Sobre esse aspecto, vejamos a contribuição de Arroyo (2012), em seu livro *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Nessa obra, ao abordar experiências educativas empreendidas em movimentos de luta pela terra, luta de classes, luta pela moradia, pela ocupação da cidade, pela universidade, o autor aponta para a necessidade de refletirmos sobre os processos de humanização e desumanização do outro, de superação de pedagogias da subordinação, da alienação, da aceitação, e de empreendermos uma pedagogia emancipatória. O processo de uma educação/formação emancipatória tem relação direta com as condições sociais reais vividas pelos sujeitos. E nesse sentido, as lutas sociais superam sua relação com os objetivos, bens ou direitos que estão em disputa, e se materializam como elementos de reflexão e de formação a partir do vivido. Adão, um dos entrevistados da pesquisa, destaca que:

A gente através disso (dos movimentos sociais), a gente mostra pra comunidade, porque ela tem voz né, então o impacto nosso hoje se você subir no morro hoje e for discutir uma questão, até com uma criança, hoje ela já sabe a maioria das coisas que ela tem direito né, que ela tem direitos e outra coisa, que ela não precisa aceitar tudo que vem de fora né. Então você muda muitas coisas cara, direitos mesmo, de escolha, direito, igual você vê, ao estudo (Entrevista 03).

A partir disso, pode-se dizer que uma maior aproximação entre a instituição escolar e os movimentos sociais, as lutas da comunidade, as manifestações culturais e as associações de moradores, tende a ressignificar, inicialmente, o espaço e, posteriormente, a própria instituição.

Sobre esse aspecto, a entrevistada Mariana, que atua na direção de uma escola da comunidade, nos apresenta elementos importantes. Ela menciona o papel de outro sujeito da pesquisa: Solano, no contexto da pandemia. A escola e sua gestão, por mais que tente estar próxima de todos os seus estudantes, não consegue, em função, entre outras, das dificuldades de comunicação com os pais ou responsáveis. Estes têm o telefone celular como principal forma de contato, todavia, recorrentemente, trocam de número e

não informam a escola. A dificuldade de aproximação é agravada quando se trata de um morro com vários becos, casas sem número, telefones de responsáveis que são trocados com muita frequência etc. Diante dessa realidade, em conversa com a direção da escola e com os professores, Solano propôs uma alternativa para manter, minimamente, as atividades da escola. Ele se propôs a promover a entrega de todas as atividades aos estudantes, em suas respectivas residências. Como conhecia todas as famílias da comunidade, ele organizou um mutirão de pessoas para entregar os materiais. Na opinião de Mariana, esse movimento foi primordial para a retomada das ações da escola. E explicou:

Olha, um movimento extraordinário aconteceu na pandemia! É... nós ficamos isolados de repente né? [...] a gente achou assim: Olha, estamos fechando a escola, mas daqui a pouco ela vai abrir. Então, olha, nós não tínhamos movimento nenhum com esses pais. Não tínhamos a ligação com esses pais. E aí fechamos tudo! Peraí, acabou tudo de repente. E aí começamos com reunião online [...]. E eu falei assim: Ô Rosa [nome fictício] vamos fazer reunião online com os professores? E aí os professores se atentaram assim: Como que tão essas crianças? A gente não sabe como é que tão essas crianças! Aí nós conversamos com o Solano! "Ôh Solano, vem pra conversar com a gente uma reunião online com os professores, pro cê dizer como é que tão os nossos alunos?" (Entrevista 08).

E ela prossegue, contando que:

E aí o Solano chegou na reunião, conversou. Aí um deu um palpite assim: Se a gente fizesse um pacote de atividades pra levar é... até esses meninos, cê entregaria Solano? O Solano virou pra gente e falou: "Eu entregaria a cada um!". Quando ele disse que entregaria a cada um significava que eu teria que fazer pra todos! Que eu não poderia excluir ninguém! "Ô Solano como é que você vai fazer isso?" É só cê por o endereço do menino que nó vamos entregar! Nós tínhamos na época 385 meninos. Juntamos eu, Rosa, Coordenação Pedagógica... aqui dentro. Fizemos os 385 pacotes com endereço da criança! Entregamos tudo pro Solano! Quem foi ajudar o Solano a entregar: todos os nossos monitores! Numa tarde, de repente, nós começamos a receber um monte de foto dos monitores chegando à casa do menino, entendeu? E os pacotes foram entregues pelos nossos monitores que eram do nosso território. Olha que importante! Que o menino aqui, ele mora no beco, no portão azul. Ele não tem o endereço formal (Entrevista 08).

Além do que foi mencionado, quanto ao auxílio que conseguiram na pandemia, a diretora disse que a escola também tem outras conexões importantes com alguns movimentos, dentre eles, a guarda de congado do morro. A presença de movimentos como o Congado, no cotidiano da escola, implica em se refletir inclusive sobre o que se entende por cultura, cultura popular, legado cultural africano e quais vínculos podem-se fazer entre os sujeitos, suas identidades e sua aprendizagem na escola.

Conforme apontam Martins e Bonfim (2022), ao discutirem a história africana e as questões raciais na educação básica, experiências como a, anteriormente, mencionada permitem uma ressignificação do legado ancestral e contribuem para a construção de uma identidade positiva dos estudantes. Ainda, segundo a entrevistada Mariana:

Então... o Morro, ele tem uma produção, ele tem uma produção de uma educação formal e de uma cultura. [...] O Congado, até antes da pandemia, ele se reunia e fazia todo movimento aqui dentro da escola. Nós temos pais congadeiros? Temos! Avós congadeiros. E que se utilizavam desse espaço, aqui da escola, pra fazer um movimento de recebimento de outras guardas, entendeu? Agora, eu acho que agora é um movimento que tá meio em extinção, o congado. Que eu acho que eles vão precisar de uma ajuda sabe? Porque pós pandemia eles não fizeram um encontro das guardas. Eles ainda não conseguiram se organizar pro encontro das guardas! (Entrevista 08).

Essa fala nos dá uma real dimensão da importância da escola, inclusive para os movimentos culturais, como o Congado. A participação de pais e avós, a ocupação da escola, torna a instituição lugar ampliado de recepção da própria família. Como apontado pela entrevistada, inclusive nesses momentos de dificuldade, a escola acaba se tornando ponto de referência. Mas, nem sempre foi assim, segundo Felipe, na época em que foi estudante, "a escola era muito fechada, não tinha muito essa abertura para o trabalho social" (Entrevista 02). Se, em outros tempos, a escola poderia se manter resistente a movimentos de ocupação de seu espaço, na atualidade, seu vínculo com os movimentos sociais do morro tem servido como fator de

ampliação das possibilidades formativas a partir da realidade de seus estudantes.

Considerações finais

A sistematização dos dados aqui apresentada resulta da experiência reflexiva do grupo de pesquisadores sobre o próprio processo. Como se sabe, o desenvolvimento de uma pesquisa não é linear e caminhos diversos se apresentam a partir de seu início. Vale dizer que, neste capítulo, só foi possível abordar parte dos resultados da pesquisa. A análise inicial acima apresentada nos possibilitou refletir, porém, não apenas sobre alguns dos aspectos dos dados coletados, como também sobre o potencial do que nos resta a deles extrair e analisar.

Do exposto, emergem elementos importantes para a reflexão. Dentre eles, os visíveis avanços alcançados, nas últimas décadas, em relação à educação e sua garantia como direito inalienável de todos os cidadãos. O acesso à educação escolar, como mencionado por alguns dos entrevistados, era, há não muito tempo, ainda mais difícil para indivíduos oriundos da classe trabalhadora, em especial, para aqueles que vivem nas comunidades das grandes cidades, em regiões ditas periféricas. Tal realidade destaca, portanto, como experiência exitosa, aquela de alguns dos sujeitos que, mesmo naquele contexto, tenham se formado. Conseguir permanecer e concluir a escola era, por si só, uma experiência de luta e explica porque muitas dessas pessoas terminaram ou estão terminando seus estudos apenas na fase adulta.

Se, há poucas décadas, a escola era incapaz de ouvir e enxergar seus sujeitos de forma efetiva, atualmente, mesmo diante de todos os problemas que podem ser apontados, essa instituição alcança um lugar vital em locais como o Aglomerado Santa Lúcia. Em comunidades que sofrem com a falta de acesso a muitos bens e direitos básicos e com a dificuldade de acesso ao lazer e à cultura, a escola assume, como resulta dos dados coletados,

importante papel. Como apontaram muitos dos entrevistados, sua importância é enorme enquanto promotora e facilitadora de um processo educativo e, portanto, de um futuro melhor para a comunidade, mas também como instituição presente na comunidade, aberta aos estudantes, a seus pais, às associações e aos diferentes grupos culturais. Resulta claro, assim, o quanto a escola pode assumir vários significados e ser reconhecida como, efetivamente, pertencente à comunidade e seus indivíduos.

Para além da importância da educação formal, a pesquisa mostrou, também, como a vivência das contradições sociais, na realidade do morro, em especial a dos sujeitos pesquisados, envolvidos em diversas frentes e movimentos sociais, implica em outros aprendizados. A vivência direta com a carência material de diversos tipos, com a violência, com a dificuldade de acesso à escola, unida a experiências de organização de coletivos, fomenta questionamentos, mobiliza outros sujeitos, aglutina interesses e se materializa em lutas e resistência. Sem exceção, todos os sujeitos entrevistados, em medidas diferentes, reconheceram a importância da educação formal para as atividades que exercem e nas lutas e movimentos em que atuam. Mas, foi também apontado, por eles/as, o quanto a conscientização e politização sobre a realidade social estiveram pautadas e foram fomentadas, igualmente, por suas próprias lutas e organizações.

Longe de apresentar elementos conclusivos, destaca-se, desta análise, entre outros aspectos, a potência e importância da escola e do processo educativo, em especial, para o público pesquisado, oriundo de frações da classe trabalhadora que vivem em condições difíceis e, muitas vezes, desumanas. Tal importância é ainda maior quando a escola supera seu caráter utilitarista, de formadora de mão de obra, e se compromete com uma formação mais ampla, crítica e conscientizadora.

Referências

ARROYO, Miguel. A escola possível é possível? In: ARROYO, Miguel (orgs.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1997.

ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo (org.). **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?**. São Paulo: Cortez, 2003.

ARROYO, Miguel. Pedagogias em movimento: o que temos que aprender dos movimentos sociais? In: NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; MIRANDA, Shirley Aparecida de (Org.). **Miguel González Arroyo: um educador em diálogo com o nosso tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

COSTA, Luiz. **Assim era a minha favela no tempo das seis sirenes**. Belo Horizonte: O Lutador, 2018.

CRUZ, Márcia. **Aglomerado Santa Lúcia**. Belo Horizonte: Conceito, 2009.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. Perdizes: Cortez, 2009.

KOWARICK, Lúcio; ANT, Clara. Violência: reflexões sobre a banalidade do cotidiano de São Paulo. In: BOSCHI, Renato Raul (Org.). **Debates Urbanos: Violência e Cidade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Francisco André Silva; SOUZA, Cirlene Cristina de. Conscientização, utopia, inédito viável e sonhos possíveis: educação freireana em tempos de estado necrófilo. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 21, n. 3, p. 1–20, 2022.

MARTINS, Francisco André Silva; BONFIM, Caetano. A história dos povos africanos e as questões históricas e raciais na Educação Básica. **Revista em Favor da Igualdade Racial**, Rio Branco, v. 4, n. 3, p. 75-88, 2022.

MORRO, Cris do. **Favela x Sociedade**: um muro a ser derrubado. Belo Horizonte: Getsêmani, 2020.

OLIVEN, Rubem George. Chame o ladrão: as vítimas de violência no Brasil. In: BOSCHI, Renato Raul (Org.). **Debates Urbanos: Violência e Cidade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

PAIXÃO, Antônio Luiz. Crimes e Criminosos em Belo Horizonte: uma exploração inicial das estatísticas oficiais de criminalidade. In: BOSCHI, Renato Raul (Org.). **Debates Urbanos: Violência e Cidade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

PONCE, Anibal. **Educação e Luta de Classes**. São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. São Paulo: Cortez, 2003.

SAMARRIBA, Maria das Mercês; VALADARES, Maria Gezica; AFONSO, Mariza Rezende. **Lutas Urbanas em Belo Horizonte**. Petrópolis: Vozes, 1984.

SOUZA, Jessé. **A construção social da Subcidadania**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

SOUZA, João Valdir Alves de. **Introdução à Sociologia da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Trabalho e educação:

formação e emancipação humana

Uyara de Salles Gomide
Hormindo Pereira de Souza Junior

“Ser radical é agarrar as coisas pela raiz. Mas a raiz, para o homem é o próprio homem” (Marx, Karl, 1843)

Trabalho e educação: os complexos da linguagem e da liberdade

Karl Marx, em sua Ciência Social, nos chama a atenção para a importância do trabalho (enquanto mediação fundamental), para a constituição e existência da vida humana, biológica e socialmente. Marx demonstra a importância da dimensão social do "Ser" na e para a compreensão (radical) da humanidade. A Ciência Social de Marx possibilita (já no século XIX) olhar, de maneira diferenciada, para o sistema capitalista em plena ascensão e suas reverberações na vida em sociedade. Por conseguinte, pretendemos, neste capítulo do livro, a partir da matrização de conteúdo ontológico presente na Ciência Social produzida por Karl Marx, no século XIX, que compreende o trabalho humano como mediação fundamental ÷ elemento fundante do "Ser" e do Ser Social ÷ discutir sobre o desenvolvimento de outros complexos dele decorrentes, em especial, o da educação.

De acordo com Lukács (2013, p. 45), é "mérito de Engels" ter colocado o trabalho enquanto fator central no processo de "humanização do homem", ao verificar que apesar de realizar inúmeras operações, a mão do macaco "jamais produziu a mais rústica faca de pedra". Tal fato aponta para a diferenciação do homem em relação às demais espécies. Seria, portanto, o trabalho este elemento primordial capaz de promover, no homem, o salto¹, superando, assim, sua condição de animalidade. Cabe aqui ressaltar que se é "mérito de Engels" ter colocado o trabalho enquanto fator central no processo de "humanização do homem", foi Marx, em sua Ciência Social, que nos apresenta, de maneira original e inédita, o conteúdo fundamental e ontológico dessa categoria histórica para a origem da vida em sua universalidade. Vejamos:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza.

¹ O salto constituiria a transição do macaco (nível orgânico) à sua forma humana (ser social). Apesar de essa transformação em nível de ser constituir-se como salto ontológico, esse processo deu-se de forma longínqua, ao longo de milênios.

Ele se confronta com a matéria natural como 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 corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio deste movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 2017, p.255).

Lukács trata, no primeiro capítulo de seu livro, *Para uma Ontologia do Ser Social II* (Lukács, 2013), sobre o complexo do trabalho. Ao abordar o trabalho na sua forma mais primitiva, enquanto dinâmica para produção de valores de uso², objetivando a satisfação das necessidades para a garantia da produção e reprodução da espécie, Lukács apresenta a gênese fundante do Ser Social. O trabalho, juntamente com outros complexos do gênero³ humano (como a linguagem, a educação, a liberdade etc.), demonstram o conteúdo fundamental decorrente da ação social dessa dimensão do Ser.

O trabalho, fundante, no processo de formação do Ser, é o substrato pelo qual se faz possível a existência humana e por meio dele o Ser Social transforma a si mesmo, assim como a natureza externa a si, conferindo humanidade à universalidade do Ser. É condição insuperável, visto que, mesmo após o salto ontológico, possibilitado pelo trabalho, o Ser Social ainda é, radicalmente, uma dimensão de conteúdo biológico (natural), necessitando, portanto, da garantia de condições mínimas para sua sobrevivência, obtidas por meio do trabalho.

Importante destacar que estamos nos referindo ao trabalho, eminentemente, humano, de forma que este possui as condições necessárias para introduzir modificações no meio que estão para

² Valor de uso refere-se à qualidade dos objetos em satisfazer uma determinada necessidade. A seguir, um trecho do capítulo 1 do Livro 1 d'o *Capital*, no qual Marx discorre sobre o tema: "A utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso. Mas essa utilidade não flutua no ar. Condicionada pelas propriedades do corpo da mercadoria, ela não existe sem este corpo. Por isso, o próprio corpo-mercadoria [Warenkörper], como ferro, trigo, diamante etc., é um valor de uso ou um bem. Esse seu caráter não depende do fato de a apropriação de suas qualidades úteis custar muito ou pouco trabalho aos homens. [...]. O valor de uso se efetiva apenas no uso ou no consumo" (Marx, 2017, p. 114).

³ Esse termo é utilizado aqui no sentido de gênero humano enquanto espécie humana, ou seja, como ser social.

além da mera adaptação biológica às condições naturais. O grande diferencial, do trabalho humano, está em seu caráter teleológico, por meio do qual se faz possível antecipar na mente do homem os resultados que se deseja imprimir na realidade. É justamente essa característica que diferencia o trabalho do homem da atividade de outros animais. Há uma passagem de Lukács em que ele descreve essa capacidade do Ser Social em criar elementos antes não existentes na natureza:

Com efeito, tal essência consiste nisso: um projeto ideal se realiza materialmente, uma finalidade pensada transforma a realidade material, insere na realidade algo de material que, no confronto com a natureza, apresenta algo de qualitativamente e radicalmente novo (Lukács, 2013, p. 53).

Cabe, portanto, ressaltar que a teleologia, enquanto capacidade única do Ser Social, não se apresenta como uma possibilidade dos animais, ou mesmo da natureza. Tal fato é abordado por Marx, no Livro I de *O Capital*, no capítulo V, no qual discorre sobre "O processo de trabalho e o processo de valorização":

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, ou seja, um resultado que já existia idealmente (Marx, 2017, p. 255-256).

Nesse sentido, a Ciência Social de Marx questiona, e supera, a compreensão da Ciência fundada no idealismo lógico-ontológico formulado por Hegel, uma vez que Marx afasta a possibilidade de todo e qualquer elemento teleológico nas atividades das outras espécies, no desenrolar da história, de modo que o trabalho, com seu caráter teleológico, é uma atividade, exclusivamente, humana. Nota-se que não basta apenas ter a

finalidade do trabalho clara na mente de quem a idealiza para objetivá-la, de modo que se faz necessário pôr em movimento sua corporeidade, ou melhor, colocar em ação “braços, pernas, cabeça e mãos” para a realização da atividade de trabalho, objetivando, em bases materiais, a mediação, teleologicamente, desenvolvida no pensamento.

Por meio de sua capacidade em transformar a natureza, o Ser Social também promove modificações sobre si mesmo, bem como sobre sua consciência. É possível notar o grau de diferenciação da consciência animal da consciência do ser humano (social), uma vez que, ao considerar a consciência dos animais e de toda a dimensão orgânica do Ser, pode-se perceber que ela, a consciência, encontra-se subordinada aos problemas ligados aos processos biológicos de reprodução, sobrevivência da espécie e adaptação às condições naturais, não sendo capaz, portanto, de criar algo novo.

Nesse sentido, o processo do trabalho humano e social não está alheio à consciência. Por meio de seu caráter teleológico, essa característica humana de idear na mente uma finalidade objetiva que se deseja imprimir na realidade, levando-se em conta os meios pelos quais se pode efetivá-la, a consciência se torna elemento decisivo na escolha da forma pela qual a realização de uma determinada finalidade poderá se concretizar. Lukács (2013, p. 70) analisa, de maneira detalhada, a importância das alternativas teleológicas para a realização de determinada finalidade:

Quando o homem primitivo escolhe, de um conjunto de pedras, uma que lhe parece mais apropriada aos seus fins e deixa outra de lado, é óbvio que se trata de uma escolha, de uma alternativa. E no exato sentido de que a pedra, enquanto objeto em si existente da natureza inorgânica, não estava, de modo nenhum, formada de antemão a tornar-se instrumento deste pôr. Obviamente a grama não cresce para ser comida pelos bezerros, e estes não engordam para fornecer a carne que alimenta os animais ferozes. [...] aqui a consciência do animal está determinada num sentido unívoco: é um epifenômeno, jamais será uma alternativa.

Conforme explicado por Lukács, no trabalho, não apenas o objetivo final deve ser ideado, mas também todo o processo

necessário (cadeias causais) para sua realização, de modo que a consciência assume um papel primordial ao longo do desenvolvimento do trabalho. Outro ponto que cabe evidenciar nessa citação de Lukács refere-se à inexistência da teleologia na natureza, sendo esta, portanto, uma característica eminentemente humana.

Convém ressaltar que nesse processo de constituição do Ser Social a relação entre homem e natureza está dada. Existe um vínculo ontológico com base na natureza. Por mais que a consciência do Ser Social se desenvolva e passe a exercer domínio sobre o corpo e a atividade humana, essa consciência necessita de um "substrato" biológico para existir, sua base material. O trabalho é, portanto, produtor de valores de uso em decorrência desse vínculo biológico eterno com a humanidade. O trabalho constitui a necessidade insuprimível da existência humana e o fundamento de qualquer forma de sociabilidade, de linguagem, de liberdade, de educação.

O ser humano, como um ser biológico, necessita dos demais níveis (dimensões) do Ser para sobreviver, de forma que há uma dependência ontológica do Ser Social em relação à natureza. No entanto, com o desenvolvimento do trabalho, das séries causais colocadas em movimento por meio deste, juntamente com a elaboração de novas técnicas e ferramentas, passa a haver um certo distanciamento do homem em relação às barreiras naturais, bem como a potencialização dos mecanismos pelos quais se possibilita o processo de humanização crescente da natureza (dimensões orgânicas e inorgânicas do Ser) pelo homem. Desse modo, se a capacidade de idear séries causais para se atingir uma determinada finalidade passa a ser cada vez mais necessária para viabilizar a transformação da matéria natural em objeto útil, a generalização, o aperfeiçoamento e o controle dos atos reflexivos passam a predominar. O desenvolvimento da ciência consistirá, portanto, no próprio aprimoramento dos meios para a efetivação de determinados fins.

Interessante observar que o complexo da linguagem tem como base material o processo de efetivação/objetivação

da mediação realizada pelo trabalho humano. O trabalho humano é objetivado/efetivado pela atividade humana. É desse processo, base material da teleologia, que decorre o surgimento da linguagem. A base material da linguagem é fornecida pelo trabalho humano como mediação estabelecida pelo Ser Social na interação com as demais dimensões do Ser em sua totalidade.

A linguagem, que é produzida no processo de efetivação do trabalho humano enquanto mediação, possibilita um afastamento/distanciamento entre sujeito e objeto. Isso é possível, por ser a linguagem um instrumento que possibilita a construção intelectual desse processo objetivo de realização/objetivação do trabalho humano pela atividade humana. Consideramos sujeito o homem que reflete, teleologicamente, sobre as mediações que possibilitarão a concreção do objeto, sendo o objeto, portanto, a materialização e a consequência da atividade de trabalho. De acordo com Lukács (2013, p. 128), "só o distanciamento intelectual dos objetos por meio da linguagem é capaz de fazer com que o distanciamento real que surgiu no trabalho seja comunicável e fixado como patrimônio comum de uma sociedade". Tal fato demonstra, assim como ocorre com outros complexos importantes que atuam sobre o Ser e o Ser Social, que a linguagem é produto do trabalho, sendo que este é o fundamento e o momento predominante para a existência da universalidade do Ser e, portanto, da linguagem.

Outro importante complexo que tem sua gênese também engendrada pelo trabalho enquanto mediação fundamental de interação do Ser Social com as dimensões essenciais do Ser, é o complexo da liberdade. O complexo da liberdade se efetiva, também, pelas possibilidades de escolha, que são postas aos sujeitos, dos meios pelos quais se poderá objetivar determinada finalidade. À medida que o Ser Social, juntamente com o trabalho e as relações sociais, complexifica-se, a liberdade passa a se manifestar de outras maneiras. Lukács (2013) ressalta a possibilidade da existência de variados aspectos da liberdade, no que se refere ao seu sentido "jurídico, político, moral, ético etc" (Lukács, 2013,

p.137), indo contra a compreensão da liberdade enquanto uma forma unívoca de existência. Cabe ressaltar que a constituição ontológica da liberdade se dá a partir da *práxis*, enquanto movimento de criação e transformação da universalidade do Ser e, portanto, do próprio Ser Social.

Embora seja verdadeiro que a cada decisão tomada se tenha certa margem de escolha dentre as possibilidades, tal fato não implica dizer que se está isento em relação às determinações materiais impostas pela realidade concreta, sobretudo quando se está submetido à um determinado modo social de produção e reprodução da vida em sociedade. Nesse sentido, em cada decisão sobre as alternativas pelas quais determinado objetivo poderá se realizar, estão intrínsecas um certo grau de determinidade e de liberdade. Nas palavras de Lukács (2013, p. 138):

O fundamento da liberdade consiste, se pretendemos falar racionalmente dela como momento da realidade, em uma decisão concreta entre diversas possibilidades concretas. [...] a liberdade é – em última instância – um querer transformar a realidade (o que, em determinadas circunstâncias, inclui a conservação das coisas como estão)..

Outro fato importante que se deve pontuar quando se trata do complexo da liberdade refere-se ao grau de conhecimento que determinado sujeito possui sobre as séries causais necessárias para objetivar determinado fim. Quanto mais se conhece sobre as propriedades naturais de determinados elementos, bem como os procedimentos adequados para uma dada transformação, maior será a capacidade de domínio do sujeito sobre a matéria natural e, conseqüentemente, a liberdade que o mesmo pode alcançar. Dessa forma, cria-se um outro tipo de liberdade, não mais relativa à causalidade própria da natureza, mas decorrente de decisões tomadas conscientemente.

A necessidade social só se pode afirmar por meio da pressão que exerce sobre os indivíduos (frequentemente de maneira anônima), a fim de que as decisões deles tenham uma determinada orientação. Eles devem, em última análise, realizar por si as próprias ações, ainda que frequentemente atuem contra sua própria convicção (Lukács, 1978, p. 7).

Nesse sentido, em decorrência da divisão social do trabalho e o aprimoramento de seus processos produtivos, ocorre uma diferenciação em relação à posição teleológica, de forma que esta passa a ter como característica principal a influência dos homens, no sentido de condicioná-los a atuarem de uma certa maneira, mesmo que contrários a ela. A atuação do indivíduo passa a ser determinada por outrem, em detrimento das inclinações pessoais, de maneira que "todos os momentos decisivos da reprodução humana [...] acolhem em si, com intensidade cada vez maior, momentos sociais, pelos quais são constante e essencialmente transformados" (Lukács, 1978, p. 14).

Assim, nessas formas mais complexas de produção, a finalidade de determinado pôr teleológico não consistirá somente na transformação da matéria natural. Além desta, passa a ocorrer, cada vez mais, a influência sobre o próprio Ser Social. Ou seja, as finalidades tornam-se cada vez mais sociais. O trecho a seguir reflete essa transformação que ocorre no âmbito da finalidade dos pores teleológicos ao longo do processo de produção e reprodução do gênero humano:

[...] a estrutura originária do trabalho está submetida a mudanças essenciais, enquanto o pôr teleológico não está mais dirigido exclusivamente à transformação dos objetos naturais, à aplicação de processos naturais, mas quer induzir outros homens a realizar por si mesmos determinados pores desse gênero. Tal mudança se torna qualitativamente mais decisiva quando o desenvolvimento conduz a que, para o homem, o próprio modo de comportamento e a própria interioridade passam a ser o objeto do pôr teleológico. O surgimento progressivo, desigual e contraditório desses pores teleológicos é um resultado do desenvolvimento social (Lukács, 2013, p. 150).

Diante do exposto, compreende-se que a liberdade é fundada no interior do trabalho. Se no trabalho mais primitivo, naquele direcionado à produção de valores de uso, a liberdade surge enquanto escolha dos meios pelos quais se pode objetivar determinado fim, nas formas ulteriores (mais avançadas) do trabalho, um outro tipo de liberdade se funda a partir da existência desse outro nível de socialização. Assim, à medida

que o trabalho se complexifica e possibilita a criação de novos meios para determinada objetivação, a liberdade se torna cada vez mais social, não podendo ser compreendida a partir do trabalho primitivo. Logo, "O momento predominante não é mais a transformação da natureza, mas a transformação dos homens" (Lukács, 2013, p. 152).

Marx afirma que "o que diferencia as épocas econômicas não é 'o que' é produzido, mas 'como', 'com que meios de trabalho'". Estes não apenas fornecem uma medida do grau de desenvolvimento da força de trabalho, mas também indicam as condições sociais nas quais se trabalha" (Marx, 2017, p. 257). As formas pelas quais se trabalha, bem como as ferramentas que se emprega para tal atividade, apontam para o momento sócio-histórico em que se vive, expressos, também, na configuração das relações sociais correspondentes ao estágio de desenvolvimento das forças produtivas. Sendo o trabalho uma condição necessária para a sobrevivência da espécie, verifica-se que toda e qualquer modificação no campo do trabalho implica, necessariamente, mudanças na natureza dessa atividade.

Segundo Lukács (1978), com o desenvolvimento econômico, torna-se perceptível três orientações mais gerais existentes em relação aos processos teleológicos. A primeira, é que há uma redução perceptível do tempo de trabalho necessário para a sobrevivência e reprodução da espécie humana. A segunda revela que o "processo de reprodução tornou-se cada vez mais nitidamente social" (Lukács, 1978, p. 14), havendo, portanto, um afastamento das barreiras naturais, de forma que os momentos sociais passam a ser cada vez mais decisivos. A terceira orientação consiste em uma integração entre as sociedades em virtude do desenvolvimento do mercado mundial.

Conforme apontado anteriormente, na realização do trabalho, ocorre, simultaneamente, a transformação do homem que o realiza, justamente pelo domínio do corpo e da mente que a atividade requer, de modo que se exige o conhecimento de cada movimento fundamental para a manifestação do objeto. Tal movimento engendra um contínuo afastamento das barreiras

naturais, apesar de não haver possibilidades de sua superação. Isso ocorre por ser o homem um ente natural, que necessita suprir suas necessidades biológicas para sua sobrevivência, bem como para sua reprodução. Tais modificações no campo do trabalho exigem, em consonância, transformações no âmbito do próprio ser humano, que as coloca em movimento. O trabalhador, para concretizar sua atividade, deve dominar seu corpo, seus instintos, sua mente e seus movimentos, de forma a se disciplinar para tal realização. Nesse sentido, a atividade de trabalho é a ferramenta para a elaboração do próprio homem, ou seja, do Ser Social. A liberdade, portanto, está fundada na conquista do

domínio sobre si mesmo, um certo controle do corpo que possibilita o tornar-se humano. [...] a conquista do domínio sobre si mesmo, sobre a própria essência, originalmente apenas orgânica, é indubitavelmente um ato de liberdade, um fundamento de liberdade para a vida do homem (Lukács, 1978, p. 155-156).

Dessa maneira, entende-se que o trabalho qualifica o homem no que se refere a um autocontrole, a um domínio de si mesmo, e contribui para o desenvolvimento da consciência. Quando se analisa o trabalho primitivo, a liberdade correspondente encontra-se limitada às escolhas pelas quais pode se objetivar determinada finalidade, enquanto a liberdade, fruto da complexificação dos modos de produção, bem como das relações sociais, é de novo tipo. De toda forma, cabe aqui ressaltar a posição de Lukács em relação à potencialidade do trabalho como fundamento da liberdade: “Nesse sentido, acreditamos que o trabalho possa ser realmente entendido como modelo de toda liberdade” (Lukács, 2013, p.156).

Trabalho e educação: os complexos da alienação e da emancipação humana

Apesar das variadas interpretações sobre a Ciência Social produzida por Marx, que constituem “um sem-fim de marxismos”,

torna-se inegável a importância da categoria trabalho na Ciência Social produzida por ele. Já em seus primeiros escritos, estava presente uma de suas principais indagações sobre o que possibilitaria a diferenciação do homem em relação a seu primata mais próximo, o macaco. Em diversas passagens, Marx aponta a importância do trabalho para o desenvolvimento de uma das dimensões do Ser, o Ser Social. Marx, por meio de sua Ciência Social, apreende da História os processos que envolvem a formação, a transformação e a emancipação desse nível do Ser, o Social. Karl Marx inaugura uma nova e radical forma de compreender a humanidade e os diversos complexos que constituem a vida.

O processo de trabalho humano, enquanto mediação fundante, se desenrola por meio de uma atividade humana orientada a um fim, ou seja, há uma intencionalidade, um pôr teleológico que o conduz. Com a realização de uma série de cadeias causais, que constituem os próprios meios pelos quais se possibilita a transformação sobre a matéria prima, materializa-se o objeto anteriormente ideado. Na medida em que o homem transforma a matéria natural no empenho de torná-la útil, realiza a transformação também em si mesmo. Tal fato exige um controle sobre o corpo e a mente para viabilizar o sucesso da atividade de trabalho. Nesse sentido, ao longo do processo de trabalho sucede a transformação do Ser Social que o engendra e, ao mesmo tempo, da matéria natural, de modo que o trabalho se fixa no objeto.

Em seus *Manuscritos econômico-filosóficos*, de 1844, Marx, expõe o lugar do trabalho como complexo efetivador do Ser Social, enquanto mediação entre homem e natureza, por meio do qual deriva todo o processo de formação humana, sendo, portanto, o elemento socializador da humanidade. Marx também discorre sobre a concepção do trabalho da “Economia Política Vulgar”⁴,

⁴ A economia vulgar refere-se, em particular, aos trabalhos que se concentram na análise de fenômenos de superfície como, por exemplo, a oferta e a procura, em detrimento das relações estruturais de valor, ou que produzem uma análise que reluta em investigar as relações econômicas de uma maneira científica desinteressada, com medo de chegar às relações de classe subjacentes às trocas de mercadorias. Esse último aspecto torna apologética a economia vulgar, vez que ela se mostra interessada sobretudo em defender e racionalizar os interesses da burguesia, mesmo ao custo da imparcialidade científica (Bottomore, 1988, p.120).

a qual vislumbra no trabalho apenas um fator de produção circunscrito à esfera da propriedade privada. Na perspectiva da "Economia Política Vulgar", o trabalho se equivaleria a qualquer outra mercadoria, subsumido às determinações econômicas capitalistas.

Para realizar a crítica da economia política vulgar, capitalista, assim como a crítica à filosofia especulativa, idealista — em sua época isso implica em crítica radical à Ciência Moderna e Contemporânea predominante — Marx parte do trabalho enquanto fundamento de toda e qualquer atividade humana, mediação e atividade que torna possível a produção e reprodução da universalidade da vida. Assim, alicerçado no entendimento do trabalho humano enquanto mediação de essência e conteúdo ontológico, Marx discorre sobre a distinção e a aproximação entre os diversos momentos históricos de objetivação da alienação (*Entausserung*).

O termo alienação (*Entausserung*) carrega o significado de exteriorização, "um dos momentos da objetivação do homem que se realiza através do trabalho num produto de sua criação" (Ranieri, 2000, p. 29). Nesse sentido, na realização do trabalho, ocorre o processo de exteriorização do trabalho ideado, por meio do pôr teleológico, pois, "para Marx, o objeto é produto dessa atividade, é extensão objetiva de uma existência subjetiva, ou seja, é externalização (*Ausserung*) da capacidade humana para a consecução dessa mesma atividade" (Ranieri, 2000, p. 33). Ao imprimir sua atividade sobre as matérias primas com a intenção de criar utilidade nelas, o Ser Social objetiva, na matéria natural, o trabalho:

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

qualidade imóvel, na forma do ser. Ele fiou, e o produto é um fio (Marx, 2017, p. 258).

O trecho acima, da obra *O Capital* (Livro I), revela o trabalho enquanto objetivação humana, exteriorização, mas, também, apresenta esta característica única, a de transformar uma matéria-prima em objeto útil, resultante do processo de criação humana.

Em contrapartida, na relação capitalista de produção, o estranhamento (*Entfremdung*) está, diretamente, relacionado à condição de subordinação do trabalho ao capital, no interior do sistema da propriedade privada capitalista. Ao trabalhador sem propriedade dos meios de produção, não resta outra opção a não ser a venda de sua força de trabalho. Nesse sentido, o estranhamento estaria colocado em um contexto em que há uma oposição econômica que impede a plena realização do sujeito que a realiza. Esse é o modo em que se objetiva/exterioriza a alienação do Ser Social no interior do sistema da propriedade privada capitalista, é a *Ausserung* restrita ao modo de produção capitalista. Vejamos como Marx expõe:

Portanto, **cabe destacar que a condição para essa forma estranhada de alienação está calcada na propriedade privada.** Como a economia burguesa parte do pressuposto da propriedade privada para realizar suas análises, não terá sucesso em encontrar as razões para as desigualdades decorrentes de sua instituição, uma vez que suas investigações estão perspectivadas pelo interesse do capitalista privado (Marx, 2004, p. 79, grifo nosso).

Assim, a economia vulgar enxerga o trabalho enquanto outro fator de produção qualquer. Subsumido à propriedade privada, o trabalhador se rebaixa à condição de mercadoria para vender sua força de trabalho, de modo a obter as condições para sua sobrevivência. Essas são as bases pelas quais se faz possível a criação, concomitante, da miséria e da riqueza, de natureza, inversamente, proporcionais.

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e

extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalhador não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (Marx, 2004, p. 80, grifos do autor).

Há uma antinomia entre trabalho e propriedade privada que não pode ser apreendida quando se analisa as relações de produção sob a ótica burguesa. Isso porque, ao vender sua força de trabalho, o trabalhador recebe em troca um salário que lhe garante o mínimo para sua subsistência. No entanto, apesar da equivalência aparente entre o salário e o tempo trabalhado, o salário apenas caracteriza o caráter estranhado do trabalho. Nas condições estranhadas de produção, ao se deparar com o resultado de seu trabalho, o trabalhador não reconhece o fruto de sua atividade, que passa a ser alheio a ele, apesar de conter no objeto a efetivação do trabalho:

[...] o objeto (*Gegenstand*) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa (*sachlich*), é a objetivação (*Vergegenstandlichung*) do trabalho. A efetivação (*Verwirklichung*) do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como desefetivação (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento (*Entfremdung*), como alienação (*Entausserung*) (Marx, 2004, p. 80, grifos do autor).

No interior do sistema da propriedade privada capitalista, ao mesmo tempo em que o ser humano cria mecanismos cada vez mais aprimorados no sentido de controlar a matéria natural, com objetivo de torná-la útil e de satisfazer as necessidades e anseios da espécie, ocorre a agudização do estranhamento em diferentes níveis, pois o processo de exteriorização é marcado pelo estranhamento do Ser Social em relação ao produto de seu trabalho, bem como com o mundo sensível (a natureza); pelo estranhamento do Ser Social em relação à sua própria atividade, e,

consequentemente, em relação a si mesmo; pelo estranhamento do Ser Social em relação ao gênero humano e pelo estranhamento do Ser Social em relação aos seus pares.

Assim, o trabalhador dispende seu tempo, sua energia, produzindo um objeto que, ao fim, não lhe pertence. Dessa relação estranhada com o produto de seu trabalho decorre todo o complexo de estranhamentos. Há um descolamento entre a capacidade produtiva, no que se refere ao domínio do mundo externo e da apropriação da natureza por meio do trabalho, em relação à possibilidade de realização subjetiva do próprio trabalhador. Esse é o conteúdo e a forma da objetivação/ exteriorização do Ser Social no interior da propriedade privada capitalista. Novamente, reiterando, é a *Ausserung* restrita ao modo de produção capitalista.

Da relação do trabalhador com sua produção está implícito também o estranhamento em relação à sua própria atividade. No desenvolvimento da atividade de trabalho, o sujeito não se realiza, sente-se infeliz, não se reconhece, “mortifica sua physis e arruína seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho” (Marx, 2004, p. 82-83). A desconexão com sua própria atividade faz com que o trabalhador se desconecte de si mesmo, desconhecendo sua própria capacidade, uma vez que essa atividade não lhe pertence.

Além disso, decorrem ainda outros dois níveis de estranhamento, em que se faz necessária a devida análise. O primeiro refere-se ao estranhamento em relação ao próprio gênero humano, ou seja, em relação à própria espécie. Uma vez que o salto ontológico ocorre a partir do desenvolvimento do trabalho, em uma relação de trabalho estranhada, tal fato leva a um estranhamento do homem em relação à própria espécie. Isso porque a atividade produtiva constitui o próprio gênero:

[...] na elaboração do mundo objetivo [é que] o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como ser genérico. Esta produção é a sua vida genérica operativa. [...] O objeto do trabalho é, portanto, a objetivação da vida genérica

do homem: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso a si mesmo num mundo criado por ele. Consequentemente, quando arranca (*entreisst*) do homem o objeto de sua produção, o trabalho estranhado arranca-lhe sua vida genérica, sua efetiva objetividade genérica (*wirkliche Gattungsgegenstandlichkeit*) [...] (Marx, 2004, p. 85, grifos do autor).

Consequentemente, ocorre o estranhamento do homem pelo próprio homem. Como o Ser Social está estranhado do produto de seu trabalho (e, nesse sentido, também da natureza), de seu trabalho (de si mesmo) e do próprio gênero humano, implica, portanto, um estranhamento em relação aos indivíduos da própria espécie. Isso é resultado do seguinte fato: o produto de seu trabalho não lhe pertence, uma vez que pertence a outrem. Este sujeito, que detém a propriedade sobre o resultado de seu trabalho, é também um Ser Social. Assim, o Ser Social que desenvolve sua atividade estranhada enxerga o proprietário dos meios de produção [o capitalista] enquanto um “inimigo”, a quem o trabalhador deve algo, devido à possibilidade de vender a sua força de trabalho, entregando-lhe todo o fruto de sua produção.

Tal apropriação dos resultados do trabalho apenas lhe é possível devido à instituição da propriedade privada capitalista, uma vez que esta é o fundamento do trabalho estranhado⁵. Nesse sentido, a relação entre trabalho e capital constitui a forma da propriedade privada na sociedade capitalista:

[...] o trabalho, a essência subjetiva da propriedade privada enquanto exclusão de propriedade, e o capital, o trabalho objetivo enquanto exclusão do trabalho, são a propriedade privada enquanto sua relação desenvolvida da contradição, e por isso uma relação enérgica que tende à solução (Marx, 2004, p. 103).

⁵ Conforme Marx apresenta nos *Manuscritos de 1844* (2004), a propriedade privada surge enquanto uma consequência do trabalho estranhado já estabelecido, no entanto, passa a reforçar cada vez mais a condição de estranhamento do gênero humano, sendo condição *sine qua non* para sua superação. A título de exemplo: “se a propriedade privada aparece como fundamento, como razão do trabalho exteriorizado, ela é antes uma consequência do mesmo, assim como também os deuses são, originariamente, não a causa, mas o efeito do erro do entendimento humano. Mais tarde esta relação se transforma em ação recíproca” (Marx, 2004, p. 88).

Com base nessa condição de estranhamento do gênero humano, Marx afirma que a humanidade apenas pôde, até esse momento histórico (capitalista), viver e conhecer a pré-história humana, por justamente ainda estar subordinada a esses condicionamentos que limitam o desenvolvimento e a apropriação do conjunto dos resultados possíveis ao trabalho humano. O aprimoramento dos processos de trabalho estranhado acaba por destruir as formas mais primitivas de sociedade, por serem economicamente limitadas, o que leva à existência de novos conflitos sociais.

A superação dessa contradição implícita no vínculo entre trabalho e capital apenas pode ser dada com base na *suprassunção* da propriedade privada, uma vez que o estranhamento do trabalho, engendrado por ela, é a base para outros níveis de estranhamento. Em suma, a emancipação humana depende, necessariamente, da superação das relações sociais estranhadas que possibilitam esse distanciamento do homem de suas potencialidades.

A supra-sunção (Aufhebung) positiva da propriedade privada, enquanto apropriação da vida humana é, por conseguinte, a supra-sunção positiva de todo estranhamento (Enfremdung), portanto o retorno do homem da religião, da família, do Estado etc., à sua existência (Dasein) humana, isto é, social (Marx, 2004, p. 106).

Assim como a humanidade é produtora e produto do desenvolvimento do trabalho, a emancipação humana não é um atributo a ser concedido por algum ente misterioso alheio ao ser humano, mas deve ser conquistada pela própria ação humana. O “reino da liberdade”, possibilitado por meio da superação da propriedade privada, deverá ser alcançado pela utilização da energia humana como um fim em si mesma:

Só quando o trabalho for efetiva e completamente dominado pela humanidade e, portanto, só quando ele tiver em si a possibilidade de ser 'não apenas meio de vida', mas 'o primeiro carecimento da vida', só quando a humanidade tiver superado qualquer caráter coercitivo em sua própria autoprodução, só

então terá sido aberto o caminho social da atividade humana como fim autônomo. Abrir o caminho significa: criar as condições materiais necessárias e um campo de possibilidades para o livre emprego de si. Ambas as coisas são produtos da atividade humana. A primeira, porém, é fruto de um desenvolvimento necessário, enquanto a segunda resulta de uma utilização correta, humana, do que foi produzido necessariamente (Lukács, 1978, p. 18).

Como será possível conquistar a emancipação humana? Como será possível conquistar “o reino da liberdade”? Essas são questões que cabe à humanidade do século XXI responder de maneira prática.

Referências

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar LTDA., 1988.

LUKÁCS, György. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**: Temas de Ciências Humanas. São Paulo/SP: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda., 1978.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. Trad. Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Editora Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo/SP: Boitempo, 2017.

Trabalho e educação:

implicações teóricas nos programas
de pós-graduação em Educação no Brasil

Leandro Luciano Silva Ravnjak
Oswaldo Teodoro dos Santos Filho

*A teoria sem a prática de nada vale,
A prática sem teoria é cega
(Vladimir Lênin)*

Introdução

Este escrito é parte de uma pesquisa apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), tendo como objetivo revelar possíveis implicações teóricas na relação trabalho e educação, nas teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação no Brasil. Assim, ratificamos que a relação entre trabalho e educação não pode ser compreendida fora de suas múltiplas determinações. Apesar da nossa pesquisa ter partido de teses de doutoramento, bem como dissertações para a obtenção do título de mestre no campo específico de programas de pós-graduação em educação no Brasil, tentamos apanhar algumas determinações que constituem o nosso objeto. Nessa direção, ressaltamos que não existe, necessariamente, forma uma que estabeleça critérios que possibilitem avaliar, qualitativamente, os programas de pós-graduação. Entretanto, há de se considerar a função que as universidades e, por conseguinte, a produção teórica vigente nos seus respectivos programas exercem; cabe pontuar tanto a sua inserção no sistema produtivo, bem como suas relações com segmentos sociais que operam o poder político.

Chauí (1978; 2001; 2016), ao mapear o movimento das universidades nas últimas décadas, destaca a forma contemporânea do modo de produção capitalista, intimamente, entrelaçada à configuração neoliberal e à ideologia pós-moderna, moldando os principais traços da universidade brasileira. Arriscamo-nos a afirmar, grosso modo, que a universidade no Brasil transita entre as ruínas de arranjos autoritários da ditadura empresarial-militar e as imposições, não menos despóticas, promovidas pelas intervenções empresariais que avançam sobre o espaço público. As atuais formas do modo de produção e reprodução homogeneízam o espaço social, imprimindo a sua lógica para todos os setores.

Na marcha da investigação, tomando a prática social como referência essencial na elaboração do conhecimento, isto é, para aproximar-se do real imediato tentando superar a sua forma

aparente, apanhamos como referencial a dialética materialista, teoria social formulada por Marx e Engels, no decorrer do século XIX. Reivindicamos essa apreensão da realidade por meio da dialética materialista pela sua atualidade, pelo seu rigor metodológico e pela sua imanente característica revolucionária. Destarte, para avançar na direção do nosso objetivo, fez-se necessário estabelecer um conjunto de procedimentos. Vaisman e Alves (2009, p. 16), na apresentação do clássico *Estatuto Ontológico e Resolução Metodológica*, fazem a seguinte indicação:

[...] produzir abstrações e expor o objeto, traçar o perfil de entificação do mesmo, ordenando o material recolhido na marcha da investigação efetiva, no corpo a corpo com o ente, não são compreendidos como atos puros ou formas *a priori*, mas como submissão ativa do sujeito à lógica intrínseca do objeto real.

Assim, selecionamos teses e dissertações inseridas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) de programas de pós-graduação em educação que receberam nota máxima, na última avaliação quadrienal, 2017-2020, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O modo de identificar as teses e dissertações se constituiu na busca pelas expressões “trabalho” e “educação”, presentes, de forma simultânea, em pelo menos um destes campos: título, resumo e/ou palavras-chave. Na sequência, debruçamo-nos acerca da leitura dos escritos, contemplando buscar as perspectivas teóricas reivindicadas nas teses e dissertações; registramos os sentidos/apreensões em que a categoria trabalho surge nas teses e dissertações; e, por fim, analisamos as possíveis implicações na relação trabalho e educação nas teses e dissertações selecionadas.

Foi possível verificar três universidades no Brasil que, na avaliação quadrienal 2017-2020 da CAPES, nos programas de pós-graduação em educação, receberam avaliação máxima. São elas: a) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); b) Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); c) Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos-RS). Decidimos excluir das nossas análises a Unisinos, pois entendemos que, apesar das contradições

existentes, as instituições privadas, mesmo com tantos incentivos públicos nas últimas décadas¹, possuem uma natureza mercantil e, desse modo, estão ligadas, de maneira mais evidente, aos interesses de determinados grupos sociais.

Cabe destacar que a CAPES surgiu em 1951², de acordo com Serafim, Gonçalves Júnior e Dias (2022, p. 1), “[...] com o propósito de fomentar a formação de pessoal especializado para atender às necessidades colocadas para impulsionar o desenvolvimento do Brasil”. Na esteira de algumas apreensões (Dias Sobrinho, 2003; Sguissardi, 2006), o “Modelo CAPES de Avaliação” pode ser compreendido como uma forma de regulação, controle e acreditação própria de órgãos que financiam os programas de pós-graduação e, na mesma medida, com a funcionalidade de validar os títulos produzidos nesses programas. Além disso, funciona como difusor local das mudanças na concepção de educação superior em países centrais do sistema capitalista. A partir do diálogo com Saviani (2020, p.33), faz-se importante enfatizar que “[...] o manejo do conceito de produtividade no campo da pesquisa e da pós-graduação significa colocá-las sob a órbita do capital”.

Assim sendo, os critérios utilizados para selecionar as dissertações e teses em momento algum referendaram ou validaram as métricas estabelecidas pela CAPES. Partimos de pressupostos críticos a esse modelo de avaliação, mas, ao mesmo tempo, reconhecemos como um indicador que atua, sistematicamente, no campo da pós-graduação. Assentimos que um sistema nacional de avaliação traz consigo e reflete inúmeros movimentos contraditórios de diferentes esferas sociais que, em boa medida, influenciam e acabam por impactar na produção acadêmica de um país. Dito isso, foram selecionadas 09 (nove) pesquisas, sendo

¹ Para melhor apanhar o movimento de financiamento público de instituições de ensino superior privadas no Brasil, ver: LEHER, R. *Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública*. 1.ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

² Para uma contextualização histórica mais ajustada sobre a CAPES, ver: KUENZER, Acácia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e temas na pós-graduação em educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NCGYCZkVyFqBNwCTJnjWJ8x/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 02/abr./2023.

elas 05 (cinco) teses de doutoramento e 04 (quatro) dissertações para obtenção do título de mestre. Julgamos necessário, a fim de evidenciar o nosso empreendimento ao leitor, expor, ainda que de forma bastante panorâmica, as teses e dissertações selecionadas.

Quadro 1:

Título da Pesquisa	Instituição / Nível
A política de reconhecimento de saberes do ponto de vista da atividade de trabalho docente na Educação Profissional	UFMG / Doutorado
Conhecimento tácito no trabalho docente na educação física escolar: importância, sentidos e significados	UFMG / Doutorado
Contradições na atividade de trabalho das professoras dos anos iniciais em uma escola do estado do Tocantins	UFMG / Doutorado
Docência com bebês: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliar no cuidado e educação de bebês em uma Instituição de Educação Infantil	UFMG / Doutorado
Trabalho docente, infância e políticas de alfabetização e de avaliação: um estudo sobre a identidade das professoras de 1º ciclo de Belo Horizonte	UFMG / Doutorado
Escola Técnica Federal de Mato Grosso (1968 a 2002): do ensino profissional técnico para as classes trabalhadoras à educação técnica apartada do trabalho	UERJ / Mestrado
Narrativas de professoras de Língua Portuguesa e Literatura: Vozes Negras em busca de possibilidades para o trabalho com a lei federal 10.639/03 na Educação Básica	UERJ / Mestrado
Processos formativos de docentes de inglês que trabalham na educação de jovens e adultos: estudo com egressos da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro	UERJ / Mestrado
Docência compartilhada na educação infantil: implicações das formas de organização do trabalho nas identidades docentes de professoras de crianças de zero a dois anos de idade	UFMG / Mestrado

A indulgência da teoria

Numa dessas muitas noites, nas quais nos debruçávamos acerca da escrita da pesquisa, “esbarramos”, entre uma página e outra na *internet*, com um anúncio de um sujeito que ofertava seus serviços e se apresentava como *master coaching* — cabe ressaltar que não estamos empreendendo nenhum juízo de valor sobre o sujeito, vez que o sistema capitalista obriga os trabalhadores a se venderem das formas mais vis — mas o que de fato chamou a nossa atenção foi a frase que ilustrava o anúncio: “Uma grama de ação vale uma tonelada de teoria”. A proposição citada é, comumente, atribuída a Friedrich Engels e, até o momento desta escrita, não localizamos em que texto foi extraída essa suposta afirmação engelsiana. Com efeito, o que o criativo anunciante parece querer demonstrar é uma sobreposição da prática em relação à teoria, o que pode ser qualquer coisa, mas em absolutamente nada se relaciona com a concepção de teoria apanhada pela dialética materialista. Porém, se de um lado essa concepção de teoria cindida da prática em nada se relaciona com as elaborações de Friedrich Engels, por outro, para além da criatividade caricatural do anunciante, parece aproximar-se da concepção teórica propagada de forma predominante na universidade. Ao observarmos a produção teórica que vigora atualmente na academia, mais especificamente nos programas de educação, apresenta-se, como imprescindível na trama deste debate, falarmos sobre o movimento de “recuo da teoria”.

No bojo dessa discussão, Moraes (2001) destaca que grande parte dos educadores descarta as preocupações teóricas, estreitando-as como pertencentes, exclusivamente, ao campo da filosofia. Desse modo, o debate teórico foi sendo paulatinamente apartado das pesquisas em educação, gerando desdobramentos políticos, éticos e de ordem epistemológica que ressoam na produção de conhecimento no campo. Assim, rastreando a autora citada:

A celebração do “fim da teoria” — movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma

por base a experiência imediata ou o conceito corrente de "prática reflexiva" — se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo (Moraes, 2001, p. 10).

Moraes (2001) tenta encaminhar algumas pistas na compreensão da marginalização dos debates teóricos no campo da educação. Entre alguns motivos elencados pela autora, destaca-se, ainda no plano mais imediato, a concretização das políticas educacionais forjadas nos programas de pós-graduação, ou seja, não apenas, mas, principalmente, as exigências da CAPES que comprimem mestrandos e doutorandos a produzir em ritmo cada vez mais acelerado. Duarte (2010, p. 69) nos alerta:

A redução do tempo para a elaboração de dissertações de mestrado e teses de doutorado contribuiu para a disseminação de uma relação utilitarista com o processo de formação do pesquisador e também para o rebaixamento das expectativas em relação ao grau de elaboração e de consistência teórica do texto final.

Entretanto, para além da redução do tempo para as pesquisas acadêmicas, Duarte (2010), bem como Moraes (2001), validam, como um dos fatores preponderantes para a desvalorização da teoria, a propagação da ideologia pós-moderna³. De acordo com Duarte (2010, p. 70),

Como parte deste espírito pós-moderno, difundiu-se na pesquisa educacional a ideia de que a superação tanto do positivismo (com sua pretensão à neutralidade científica e sua preferência aos estudos quantitativos) quanto do marxismo (o qual foi acusado de padecer de uma incapacidade crônica de lidar com fenômenos microestruturais, como o cotidiano escolar) ocorreria pela adoção de abordagens metodológicas mais próximas à etnografia, à antropologia e à fenomenologia. O mergulho do pesquisador no cotidiano escolar deveria ocorrer livre de teorizações e da ansiedade pelas sínteses. A difusão desse tipo de concepção fez com que as teses e as dissertações se tornassem cada vez mais meras descrições e narrativas. As

³ Utilizamos a expressão "pós-moderna" a fim de abarcar diversas correntes intelectuais e políticas que emergem a partir da segunda metade do século XX, entre elas, o pós-marxismo e o pós-estruturalismo. Reconhecemos as diferenças entre essas correntes, mas optamos pela apreensão de Wood e Foster. Ver: *Em defesa da história: Marxismo e pós-modernismo*. Tradução: Ruy Jungmann, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1999.

descrições, no melhor dos casos, chegam a ser organizadas por meio de categorias empíricas e provisórias, desvinculadas de uma teoria que justifique sua adoção e seu uso, categorias essas quase sempre tomadas de empréstimo, de maneira fragmentada, eclética e pragmática, de alguns autores escolhidos a título de referencial teórico. As narrativas não fogem a esse perfil, mudando apenas a "metodologia" adotada.

Nesse universo praticista, o culto ao cotidiano assenhora-se. A teoria passa a ser compreendida como um descaminho puramente abstrato, prevalece assim a empiria sem a observação de seus limites imediatos, porém, quando algum lapso teórico é lançado, surge de forma fragmentada e circunscrito ao seu próprio arcabouço discursivo e/ou subjetivista. Em conformidade, Moraes (2004, p. 340) assegura que

[...] a agenda pós-moderna e as teorias que a compõem jamais expressaram um corpo conceitual coerente e unificado. Divergem quanto à persuasão política, à perspectiva filosófica e à estrutura do raciocínio. Argumentos pós e neomodernos, pós-estruturalistas, pós-analíticos, pós-metafísicos, pós-marxistas, retóricos, pós-coloniais, hermenêuticos, culturalistas, os do fim-da-história, os neopragmáticos, entre outros, compuseram esta agenda e participaram da grande "conversação" filosófica que animou a *intelligentsia* nas últimas décadas do século

Assim, decerto, "[...] ceticismo, irracionalismo, e fragmentação da realidade social, da ação política, do pensamento e do próprio sujeito" (Duarte, 2010, p.70) parecem fazer muito mais sentido, compondo, desse modo, uma métrica devidamente ajustada à forma pragmática das empobrecidas demandas. Nesse território movediço, "[...] a crítica teórica perdeu a razão de existir, pois a teoria tornou-se mera ferramenta auxiliar na organização do texto sobre os dados colhidos no contato direto com a realidade" (*ibidem*). Com efeito, quem teria concedido, no campo da educação, a indulgência com as preocupações teóricas? Buscando aproximações com o nosso objetivo, fez-se necessário identificar quais são as perspectivas teóricas utilizadas (ou sequer reivindicadas) para fundamentar as teses e dissertações nos programas de pós-graduação em educação. Apresentamos,

na sequência, as perspectivas teóricas reivindicadas nas teses e dissertações examinadas:

Quadro 2:

Tese ou Dissertação	Perspectiva teórica reivindicada na pesquisa
A política de reconhecimento de saberes do ponto de vista da atividade de trabalho docente na Educação Profissional	Perspectiva histórico-cultural / abordagem ergológica
Conhecimento tácito no trabalho docente na educação física escolar: importância, sentidos e significados	Ergologia / materialismo histórico-dialético
Contradições na atividade de trabalho das professoras dos anos iniciais em uma escola do estado do Tocantins	Etnografia na educação/ teoria histórico-cultural
Docência com bebês: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliar no cuidado e educação de bebês em uma Instituição de Educação Infantil	Sociologia da Experiência/ conceito de cuidado como categoria da sociologia do trabalho/ Antropologia dos Sentidos
Trabalho docente, infância e políticas de alfabetização e de avaliação: um estudo sobre a identidade das professoras de 1º ciclo de Belo Horizonte	Abordagem interpretativa/ Análise do discurso
Escola Técnica Federal de Mato Grosso (1968 a 2002): do ensino profissional técnico para as classes trabalhadoras à educação técnica apartada do trabalho	Não reivindica perspectiva teórica
Narrativas de professoras de Língua Portuguesa e Literatura: Vozes Negras em busca de possibilidades para o trabalho com a lei federal 10.639/03 na Educação Básica	Não reivindica perspectiva teórica – sustenta como caminho para pesquisa “narrativas autobiográficas”
Processos formativos de docentes de inglês que trabalham na educação de jovens e adultos: estudo com egressos da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Não reivindica perspectiva teórica
Docência compartilhada na educação infantil: implicações das formas de organização do trabalho nas identidades docentes de professoras de crianças de zero a dois anos de idade	Não reivindica perspectiva teórica

Sentidos e apreensões da categoria trabalho

Na emergência da modernidade, profundas transformações econômicas, políticas e culturais, trouxeram significativas mudanças na relação entre o indivíduo e o grupo social no qual o mesmo se encontra inserido, pois, com efeito, “a concorrência isola os indivíduos uns dos outros, não apenas os burgueses, mas ainda mais os proletários, apesar de agrega-los” (Marx; Engels, 1845-1846, p. 62). A partir desse momento, homens “livres” que precisam comprar e vender força de trabalho buscam, sobretudo, alcançar objetivos particulares em detrimento de interesses coletivos, e esse movimento vai se configurando, paulatinamente, como característica da nova sociabilidade. Esse cenário vai marcar, de maneira indelével, as formas de representação e, por conseguinte, como se pretende conhecer essa realidade. Eleva-se a percepção da ação humana influenciando sobre a realidade e, com o desenvolvimento das forças produtivas, muitas certezas produzidas a partir das estruturas de outras organizações sociais foram esfaceladas.

Torna-se necessário, a partir de evidências de caráter empírico, admitir que os seres humanos possuem uma participação que se expressa de forma ativa na construção do mundo. Parece-nos importante conhecer acerca da percepção desses sujeitos nesse novo mundo. Entretanto, é essencial saber quais são as bases que propiciam, formam e condicionam esse indivíduo nesta nova sociabilidade. Na transição medieval para a modernidade, longevas certezas foram se exaurindo e se reconheceu os limites de uma forma de apreender o mundo que não dava conta da sua complexidade. No entanto, na contemporaneidade, aqueles que apreendem o mundo por meio de métodos hegemônicos parecem se encontrar ainda distanciados de averiguarem as debilidades das atuais práticas.

Nesse itinerário, na ausência consciente, e/ou inconsciente, de pressupostos, o trabalho, categoria essencial para compreender a realidade, não foge desse percurso. Parece existir, sobre a

categoria, uma espécie de mistificação, explícita e/ou implícita, que impossibilita a verificação da existência de uma concepção dada de antemão sobre o que se encontra em vigor. Nesse sentido, pretendendo desmistificar essa concepção dada de antemão, ainda que se delibere por uma perspectiva teórica gnosiológica — por uma abordagem que tome o objeto estudado pela primazia do sujeito — esse ponto de vista não pode prescindir de uma perspectiva ontológica, isto é, que busque verificar não apenas dimensões empíricas e/ou sensíveis, mas para além disso, que vá na direção da tradução dos elementos essenciais que constituem a forma de ser do objeto analisado.

Ao mencionarmos a imprescindibilidade de uma apreensão teórica ontológica para conhecer a realidade, de forma radical, chamamos para o diálogo György Lukács, um dos principais interlocutores de Marx e que, ao manter contato, nos anos 1930, com os *Manuscritos de 1844*, tornou-se protagonista de uma inflexão dentro da tradição marxista. Na perspectiva de Lukács, para Marx, há uma base ontológica que fundamenta o ser dos homens, ou seja, a forma como os mesmos se põem no mundo. Nessa direção, o trabalho se evidencia como a gênese deste movimento, sendo, desse modo, a categoria que funda o ser social (Lukács, 2010).

Se, por um lado, é fácil constatar divergências dentro do campo do marxismo acerca de uma preocupação ontológica nas obras marxianas⁴, por outro, torna-se difícil uma afirmação que ratifique a ausência. Entretanto, evidencia-se como insuficiente invocar, meramente, o “trabalho como categoria central” para que se possa esclarecer a questão. Em conformidade com Fortes (2016, p. 47), destacamos que

Quando Lukács inicia pelo complexo trabalho, quer trazer os elementos fundantes do ser social, demonstrar como as categorias desta forma do ser não são elementos transcendentais que pressupõem a mundanidade, mas atributos oriundos do decurso histórico da autoprodução humana. Em síntese, o homem é definido como um ser que se autoproduz, deste modo, não há elementos anteriores à sua própria existência, um atributo

⁴ Ver: BENOIT, Hector. Da Lógica com um Grande “L” à Lógica de O Capital. In: Andréia Galvão *et al.* *Marxismo e Ciências Humanas*. São Paulo: Xamã, 2003.

transcendente que ponha a essência do humano como uma anterioridade necessária ao próprio mundo.

Para além dos usos mais apressados acerca das interpretações lukacasianas, ressaltamos que “quando buscamos compreender, entender e apreender a vida, o mundo, partimos da vida e do mundo e não do conceito sobre a vida e sobre o mundo” (Souza Júnior, 2015, p. 143). É nessa perspectiva que Chasin (s/d) afirma:

A dialética toma como ponto de partida um instante muito mais natural e historicamente efetivo. A dialética instaura sua gnosiologia a partir do instante em que ela descobre no homem efetivo, não no homem especialista, no homem filósofo, no homem intelectual, mas no homem comum, no homem na sua cotidianidade, a partir desse homem que trabalha, e eu grifo a palavra trabalha, é que instaura a problemática gnosiológica.

A partir dessa indicação de Chasin — grifando a expressão trabalho como um dos principais indicadores dos problemas das perspectivas gnosiológicas — analisamos os sentidos/apreensões do trabalho nas teses e dissertações selecionadas. Após a leitura, foi possível constatar que apenas 01 entre as 09 selecionadas demonstrou no seu interior algum tipo de preocupação explícita com a categoria trabalho a partir de um ponto de vista ontológico. Assim, abrindo diálogo com Duayer, Siqueira e Ecurra (2013, p.18) sublinhamos que

[...] toda reivindicação de conhecimento tem por pressuposto uma ideia, por geral que seja, da constituição do objeto do qual se reclama conhecimento. Em consequência, impugnar a ontologia significa adotar de forma crítica concepções substantivas sobre o mundo. Por contraste, admitir o caráter incontornável da ontologia implica a necessidade de investigar as concepções que fundam nossas ideias e as práticas que elas facultam.

Quando nos debruçamos acerca do complexo educacional, é preciso afirmar que há uma preponderância objetiva sobre a subjetividade e o embaraçar dessa questão, muitas vezes, impossibilita apreendermos os sentidos do trabalho. Com efeito, estamos sinalizando como essencial para apanharmos

as múltiplas inteirações entre trabalho e educação um ponto de vista ontológico.

Implicações teóricas: trabalho e educação

Ao analisarmos o conjunto de pesquisas selecionadas, foi possível verificar que se estabelece, de forma frequente, a ausência da reivindicação de uma abordagem teórica e/ou a reivindicação de concepções teóricas centradas na subjetividade, que privilegiam como possibilidade para conhecer a realidade a experiência cotidiana⁵. Assinalamos que, de forma alguma, consideramos as abordagens teóricas destacadas nas teses e dissertações infundadas; pelo contrário, estão fundadas num solo específico, mas a partir de perspectivas teóricas insuficientes para apanhar a realidade de forma mais complexa e/ou, por vezes, combinadas por abordagens teóricas que não coadunam.

Nessa direção, um dos escritos analisados reivindica como perspectiva a teoria histórico-cultural, mas, ao mesmo tempo, recorre à ergologia como meio para abordar o trabalho docente. Lima (2019), apesar de tentar estabelecer pontos distintos entre os caminhos escolhidos, defende a necessidade da eclética combinação. Por vezes, aqueles que defendem indigestos hibridismos são obrigados a diversos malabarismos a fim de justificarem determinadas aplicações teóricas. Assim, foi possível averiguar, na mesma tese, como ponto de partida, a reivindicação da teoria da atividade a partir da perspectiva de autores soviéticos e, ao mesmo tempo, concluir celebrando Maurice Tardif, que cinde, de maneira vulgar e tendenciosa, teoria e prática⁶. Convergindo

⁵ Utilizamos a expressão "experiência cotidiana", apanhando o cotidiano no seu modo de ser orientado pelo capitalismo, ou seja, na sua expressão alienada. Para um debate mais sofisticado acerca do tema, ver: LUKÁCS, György. Prefácio. In: HELLER, Ágnes. *Sociologia de la vida cotidiana*. Ediciones Península/Edicions 62, Barcelona, 1987, pp.9-14; HELLER, Agnes. *Cotidiano e história*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1989; LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991. Agnes ou Ágnes?

⁶ Ver: DUARTE. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GvtW5bPLwmVLGD3mvDq9FrB/?format=pdf>

com Peixoto (2017, p. 21), que “o materialismo dialético refere-se justamente ao movimento, ao desenvolvimento, ao ser do objeto apanhado nas suas múltiplas determinações para além do objeto enquanto evidência imediata”, e que, uma vez acionado, prescinde de combinações com perspectivas teóricas de outras matrizes.

Destacamos que duas entre as nove teses e dissertações analisadas recorrem a ergologia como uma abordagem teórica para analisar o trabalho docente. Entre elas, Pereira (2021, p. 114) afirma que “a dimensão concreta do trabalho para a ergologia reside na atividade de trabalho, ou seja, nas *formas singulares*⁷ em que homens e mulheres governam o trabalho”. Enfatizamos que o trabalho como categoria se configura na sua inumerável amplitude e sempre se encontra, de forma incessante, dividido em diferentes movimentos o que o torna “concreto e específico”, porém, não pode ser compreendido apartado do “trabalho geral, abstrato e igual”, sob o risco de uma compreensão parcial e, portanto, limitada. A afirmação de Pereira (2021), possivelmente, revela uma incompletude da compreensão acerca das contradições da categoria trabalho apanhadas por Marx no conjunto de sua obra, bem como, o destaque nas “formas singulares” explicita um anseio pela expressão imediata do fenômeno, ou seja, pela ênfase na captura prática do trabalho.

Assim, no encaixo desse diálogo, gostaríamos de destacar uma das mais populares e, certamente, mais comentadas afirmações marxianas, a saber: “os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (Marx; Engels, 1845-1846, p. 535). Essa proposição tem sido utilizada como espécie de chavão por muitos, entre os quais alguns grupos que se conclamam marxistas e outros que, em maior ou menor grau, reivindicam-se comprometidos com algum tipo de mudança social. Na miséria característica dos nossos dias, essa afirmação tem sido desidratada e compreendida numa forma, arrasadoramente, empobrecida. Em relação à Tese 11, saltam

⁷ Grifos nossos.

aos olhos, nesse movimento, alguns fatores que, ainda de maneira bastante sumária, julgamos ajustado sinalizar:

- 1) O desconhecimento acerca do contexto histórico em que são produzidos as *Teses contra Feuerbach*. Ou seja, declina-se de todo o debate filosófico no qual Marx estava inserido, perdendo-se, nas maneiras mais desconcertantes, traços marcantes da ruptura radical com as formas limitadas e tradicionais sobre as quais se pretendia traduzir a realidade;
- 2) O isolamento da Tese 11 das demais Teses. Marx empenhou-se, ainda que em breves anotações, feitas em forma de rascunhos, em demarcar os limites da concepção feuerbachiana. Esse movimento torna-se ininteligível quando isolada as Teses — como recorrentemente aparece, sobretudo, com a Tese 11. Netto (2020, p.145) frisa a necessidade de apanhar as Teses como um todo, “isto é, buscando a sua articulação interna, não necessariamente segundo a sua ordem formal”;
- 3) A incompreensão da categoria *práxis*. Quando negligenciado o contexto histórico, e/ou na fragmentação das Teses, têm-se uma malfadada compreensão acerca da *práxis*; desse modo, desvirtua-se, por completo, as elaborações marxianas. Por um lado, eleva-se a teoria descolada da prática, por outro, alarga-se o dimensionamento da prática em detrimento da teoria.

A Tese 11 não está relacionada ao escamoteamento da teoria, nem a qualquer espécie de espontaneísmo. O que Marx está afirmando, a partir do debate com a perspectiva filosófica idealista que vigorava, é algo, infindavelmente, mais intenso e, sobre nenhum aspecto, flerta com o abandono da necessidade de apreender, idealmente, a realidade, nem tampouco pode ser compreendido como uma simples junção mecânica entre teoria e prática. No diálogo com Grüner (2006, p. 104),

A *práxis* não é simplesmente, como se costuma dizer, a “unidade” da teoria e a prática: dito assim, isto suporia que “teoria” e “prática” são duas entidades originais e autônomas, preexistentes, que logo a *práxis* [...] viria “juntar” de alguma forma e com certos propósitos. Porém, sua lógica é exatamente a inversa: é porque sempre há *práxis* – porque a ação é a condição do conhecimento e vice-versa, porque ambos pólos [sic] estão constitutivamente co-implicados [sic] – que podemos diferenciar “momentos” (lógicos, e não cronológicos nem ontológicos), com sua própria especificidade e “autonomia relativa”, mas ambos no interior de um mesmo movimento.

Em suma, o que se encontra exposto na Tese 11 é, na direção oposta da vulgarização da prática, a necessidade de apontar para uma forma de teorizar que se traduziu pela cisão de “momentos”, ou seja, uma teoria que não guarda relação com a ação prática. Separa-se, portanto, algo que se constitui pela sua inseparabilidade.

Constatados alguns elementos que revelam uma determinada debilidade nas leituras mais recorrentes e que imbrincados deformam substancialmente a Tese 11, ao mesmo tempo, faz-se imprescindível verificar como essa frouxidão teórica converte-se, em certas circunstâncias, em algo confortável, que ilustra o superdimensionamento da prática nas produções pesquisadas. Dada a inserção do Brasil na divisão internacional do trabalho, isto é, a partir das atribuições empreendidas pelo país num capitalismo mundializado, logrou-se, no Brasil, de forma incontestada, uma subordinação aos interesses dos grandes imperialistas⁸. No atual estágio de expansão do capital financeiro, o Brasil, assim como outros países, cada vez mais, circunscreve-se à função de exportador de bens primários dentro da esfera produtiva mundial.

Faz-se importante destacar que não é a produção teórica que conforma a inserção do Brasil na divisão mundial do trabalho, mas a forma como o Brasil se insere na divisão mundial do trabalho que consubstancia os limites da produção teórica. Todavia, esse movimento não pode ser apanhado de forma mecânica; há de se considerar as mediações, muitas vezes contraditórias. Sendo assim, grosso modo, porque as produções acadêmicas em um país marcado por atividades primárias deveriam se preocupar, sobretudo no campo da educação, com uma profunda análise teórica? Assim, o que vale mesmo é a prática! Chancela-se, desse modo,

[...] o universo teórico da pura “interpretação” como patrimônio do Amo, e o universo prático da pura “ação” como patrimônio do Escravo, já que a classe dominante sabe perfeitamente – mesmo quicá não sempre o saiba conscientemente – que nem a pura abstração da teoria, nem o puro “ativismo” da prática,

⁸ Para melhor compreensão da categoria “imperialismo”, ver: LÊNIN. *Imperialismo, estágio superior do capitalismo*: ensaio de divulgação ao público. Boitempo, 2021.

tem realmente conseqüências [sic] materiais sobre o estado de coisas do mundo. Ou, em outras palavras, que não produz verdadeiro conhecimento da realidade [...] (Grüner, 2006, p. 104).

O paradoxo é que esse praticismo, exortado, muitas vezes, em nome da urgente necessidade de uma “transformação social”, tem como característica a manutenção do atual estado de coisas, e essa dinâmica ganha destaque, sobretudo, no campo da produção teórica acerca da educação. Em tempo, destacamos algumas passagens do conjunto de pesquisas analisadas:

As formas como as professoras enfrentam as contradições na Atividade evidenciam a dialética entre estrutura versus agência, pois elas buscam encontrar por elas mesmas caminhos para lidar ou romper com as formas de regulação do seu trabalho pelo sistema de ensino. Elas desenvolvem ações específicas que têm o potencial de transformação, ainda que momentânea, das amarras do sistema (Sousa, 2020, p. 9).

Na convergência de argumentação:

A lógica da estratégia entra em ação a partir do gerenciamento das tensões que surgem durante as interações, principalmente nas interações nas quais a lógica da integração, as formas reguladoras dos níveis de organização, da identidade e dos valores aparecem. São nos momentos interacionais que as professoras e a auxiliar estabelecem negociações em prol do seu bem-estar e do bem-estar do outro ao mesmo tempo em que durante o “desenrolar do serviço” elas também são reguladas pelas normas institucionais e pelos próprios pares. Nesse contexto complexo, as ações desenvolvidas por professoras e auxiliar servem como recurso indispensável para a construção da experiência individual e coletiva que constitui a docência com bebês. São as trocas de experiências com os pares que oferecem elementos para construção da sua própria experiência (Bitencourt, 2020, p. 197).

Ou ainda:

[...] as professoras deste estudo demonstraram ser estudiosas e interessadas em formações que atendam as demandas de suas práticas em salas de aula. Seja dentro ou fora do espaço escolar, dentro ou fora da carga horária de trabalho, está posto o desafio de se promover formações que se articulem as demandas pedagógicas da escola e das professoras e que, também,

possibilitem o tempo para o compartilhamento de experiências e a reflexão sobre a infância, a criança, os processos educativos desenvolvidos na escola e o campo de recontextualização de produção (Araújo, 2019, p. 286).

As posições destacadas, ao passo que negam, reforçam, contraditoriamente, uma posição conservadora frente à realidade apresentada. Apesar das passagens elencadas para o diálogo evidenciarem, à primeira vista, um caráter de resistência e de denúncia face as mazelas do trabalho docente, as tônicas, em grande medida, das teses e dissertações estudadas, acabam inseridas em representações que conformam a visão de mundo aparente. Desse modo, uma apreensão do trabalho subjetiva, por vezes admitida como integral, naturalizada e desprovida da sua forma concreta, permitirá a produção de dissensos, no máximo, dentro da sua própria estrutura. Assim, amputa-se a busca por uma perspectiva teórica que possibilite apreender o máximo das determinações gerais da ordem social que atribuiu um sentido específico ao trabalho e, do mesmo modo, que possibilite caminhar para além da percepção imediata do sujeito, e/ou do grupo estudado, que reproduz, em grande medida, os valores dominantes.

Conforme exposto, elencamos a perspectiva ontológica como essencial para apanhar a relação entre trabalho e educação, mas, reivindicar uma perspectiva ontológica não se trata, de forma alguma, de uma realização em si, de conhecer, meramente, o ser das coisas e/ou a natureza do mundo; entretanto, torna-se necessário para apreender como o ser das coisas orienta as demais esferas da vida humana. Se o ser das coisas conforma o mundo do jeito que ele se encontra, nossas ideias acerca do mundo conformam-no como ele se apresenta. Quando não tomamos conhecimento da composição da realidade a partir de seus desdobramentos histórico-sociais, em seu movimento, nas suas mudanças de formas, legitimamos o mundo do jeito que ele se evidencia e não abrimos nenhuma perspectiva de ação. Seguindo Duayer, Siqueira e Escurra (2013, p. 19),

[...] se as representações ontológicas são incontornáveis e centrais na práxis social dos sujeitos e, mesmo quando falsas, possuem um poder social real, resulta evidente que a crítica ontológica é um imperativo. Se as estruturas sociais geram e necessitam de representações ontológicas falsas por parte dos sujeitos, e por meio delas os sujeitos em sua práxis reproduzem essas estruturas, então somente uma crítica ontológica pode romper com tal círculo vicioso que necessariamente frustra os projetos de um mundo mais humano.

Vale destacar, a constatação da primazia das formas de produzir e reproduzir a vida apanhada por Marx e Engels (1845-1846) e a ênfase do caráter ontológico dessa atividade destacada por Lukács (2012), em nada exprimem um ordenamento estruturado em relação a outras categorias, muito menos limitam distintas esferas da vida na sua relação com o trabalho. Contudo, não se pode desprezar a prioridade ontológica de uma categoria na sua relação com as demais. Lembra-nos Lukács (2012, p. 307) que “[...] dadas duas categorias, a primeira pode existir sem a segunda, porém o contrário é ontologicamente impossível”. Portanto, na relação entre trabalho e educação, o primeiro pode existir sem o segundo, mas o inverso, é irrealizável.

À vista disso, qualquer tentativa de bifurcação entre o modo como se produz a vida e a educação conduzirá o pesquisador para uma rua sem saída. As implicações essenciais entre trabalho e educação não podem ser encontradas, necessariamente, na imediatividade da prática docente, mas no modo de produção vigente. Para um diálogo acerca da questão educacional, faz-se necessário apanhá-la nas suas variadas esferas. Esse movimento abrange a questão do currículo, as técnicas de ensino, os níveis escolares e a diversidade dos sujeitos envolvidos, porém, a sua efetivação se relaciona com outras dimensões sociais.

Com vista na negação da prioridade ontológica do trabalho, apreendemos a educação como um fenômeno da consciência e não como um produto histórico. Ou seja, a forma, tal qual se apresenta, expressa as perspectivas dos sujeitos e não o resultado de uma determinada formação social. Sendo assim, para enfrentarmos o problema da educação, bastam novas

ideias, concepções pedagógicas que valorizem os sujeitos, ajustes nas políticas educacionais, e outras mais variadas panaceias que surgem, enquanto coloca-se o véu sobre a essencialidade da categoria “trabalho”.

Em nenhuma hipótese trata-se de minimizar a possibilidade de apanhar o espaço educativo em seu movimento dialético, ou seja, em sua potência contraditória, tampouco negar a importância da batalha das ideias, menos ainda de se interditar outras mediações pedagógicas, mas, sim, desmistificar a relação entre trabalho e educação. É nessa direção que se torna condição premente apreender as formas de produzir e reproduzir a vida na sua totalidade, nas relações dos seres humanos com a natureza, bem como entre si, isto é, apanhar o modo de produção como objeto central para a transformação social.

Podemos constatar que o mais alto nível de trabalho social se realiza no atual modo produtivo. Sendo a constituição do valor, a dimensão do sistema capitalista, intensifica-se como nunca a produção. Esse movimento resulta na ampliação acentuada dos eixos organizativos das esferas produtivas. Desse modo, ao contrário do que anunciavam os “profetas” do fim do trabalho⁹, é, justamente, com o desenvolvimento técnico no sistema capitalista que o trabalho se arroga como central e não nos faltam dados por meio dos quais se pode verificar a intensificação da força de trabalho¹⁰.

No entanto, a partir das estratégias de desenvolvimento capitalista, nas quais acentuam-se os aparelhos de consenso e coerção, novas gerações de trabalhadores adentram o mundo do trabalho marcados pelas características do regime de acumulação flexível. Ou seja, a sua inserção no ciclo de valorização do valor se dará de forma dispersa, desregulada e fragmentada, por vezes, impedindo o próprio trabalhador de compreender-se como tal. O sistema capitalista produz valor numa expansão

⁹ Vários autores influentes nas últimas décadas do século XX decantaram as possibilidades de fim do trabalho e/ou fim da centralidade do trabalho no modo de produção capitalista, entre eles, Hannah Arendt, Daniel Bell, André Gorz e Jürgen Habermas.

¹⁰Ver: MATTOS, Marcelo Badaró. *A classe trabalhadora: de Marx ao nosso tempo*. 1 ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

incansável, valor este que só pode se valorizar a partir da força de trabalho. Assim, esse processo tem o trabalho como central na sua dinâmica reprodutora e, por conseguinte, converte os mais diferentes indivíduos em simples trabalhadores, ainda que muitos, pela dinâmica imposta, neguem essa condição.

O abandono da centralidade da categoria "trabalho" no modo de produção capitalista, fomentado pela falaciosa compreensão de fim do trabalho, e a prioridade por uma abordagem gnosiológica são elementos que revelam implicações na relação entre trabalho e educação nas pesquisas estudadas. Mas, podemos afirmar que na ausência de uma abordagem ontológica estaria a principal implicação no tratamento da categoria "trabalho" nas teses e dissertações analisadas?

Ora, é preciso avançar com um pouco mais de calma. Sublinhamos que o silenciamento de uma abordagem ontológica, ainda que de forma desavisada, não significa a ausência de um ponto de vista ontológico. Existe apenas uma ausência aparente, porque mesmo as pesquisas que se pautam por um ponto de vista gnosiológico trazem consigo uma perspectiva ontológica que, na medida em que se oculta, revela-se. Vale ressaltar, "[...] conhecer e explicar o mundo de determinada forma são condições imprescindíveis para que uma classe conquiste e mantenha seu domínio sobre outras" (Tonet, 2013, p. 16).

Ao cabo, o que está posto, é uma concepção prévia naturalizada do modo de produção vigente que se impõe por meio das singularidades capturadas e/ou das análises imediatas dos fenômenos. Há, portanto, na inviabilidade de uma crítica ontológica, a conformação da atual sociabilidade sobre as quais são erguidas diversas dimensões da esfera social, entre elas a educação. O trabalho, apanhado em sua multiplicidade, deve ser apreendido na sua forma atual subsumida à lógica do sistema capitalista; porém, não pode ser negado na sua amplitude de sentidos. Com efeito, faz-se necessário apreendê-lo na sua gênese, intimamente, articulado às estruturas sociais que determinam a sua forma de ser, mas, do mesmo modo, não aprisionado à sua

atual forma. De outra maneira, ainda que de forma inconsciente, além de não darmos conta de apreender a realidade em seu permanente movimento contraditório, negamos o embate entre classe sociais e ratificamos a falsa imutabilidade do vigente modo de produção.

Não obstante, evidenciamos o trabalho como categoria que marca a gênese do desenvolvimento do ser social, porém, a partir da prática imediata, isso, dificilmente, será ponderado. Ademais, essa é uma característica essencial que não poderá ser apanhada de forma ajustada por meio de uma abordagem teórica que tenha como polo regente o sujeito. Essa mediação entre as formas, por meio das quais se produz e reproduz a vida e o complexo educacional, evidenciou-se, ao longo de nossa pesquisa, em grande medida, cindida. As formulações teóricas que legitimam essa cisão se apresentam como hegemônicas entre as pesquisas analisadas; desse modo, não se atentam sobre a pressão que o trabalho exerce no mundo da educação e, por conseguinte, na influência que a educação exerce no mundo do trabalho.

Não apanhando a relação entre trabalho e educação, de um lado, inviabiliza-se a emergência da compreensão do trabalho enquanto condição estruturante da vida, privando as possibilidades de uma apreensão dialética da totalidade social. Por outro, mesmo quando possível evidenciar a condição negativa do trabalho na sociedade capitalista, esse trabalho pode ser reformado, restaurado, remendado, porém jamais superado na sua forma vigente. Assim, desatinados os elos entre o atual modo produtivo e a educação, a produção teórica reproduz e conforma as relações sociais existentes.

Considerações

Grifamos que a nossa pesquisa, sobre nenhum aspecto, teve como objetivo desprestigiar as teses e dissertações selecionadas. De maneira inversa, assentimos as produções teóricas analisadas

como essenciais para a produção do conhecimento e, dessa maneira, sinalizamos todo o nosso respeito aos autores das teses e dissertações analisadas. A partir dos critérios estabelecidos e com os propósitos expostos, fez-se necessário submetê-las ao crivo da crítica. Apesar dos limites deste escrito, estamos convencidos que, pelo menos, conseguimos abrir diálogos pertinentes. Compreendemos que toda pesquisa deve muito mais abrir portas em vez de fechá-las e, certamente, nas lacunas dos nosso trabalho, podem ser abertos invariáveis caminhos.

Dedicamo-nos em revelar as implicações teóricas constatadas, a partir das nossas análises, nas teses e dissertações estudadas. Com efeito, denotamos, de maneira constante, a ausência de reivindicação de qualquer perspectiva teórica e/ou a presença de abordagens teóricas que primam, apresentando-se todas circunscritas ao empírico. Vale ressaltar, porém, que mesmo as pesquisas que não reivindicam filiação a qualquer corrente teórica estão perpassadas, vezes de maneira implícita, outras não, por determinadas tradições teóricas.

Foi possível constatar o inadequado pluralismo metodológico apresentado como solução ajustada para lidar com a complexidade da realidade, bem como evidenciou-se o superdimensionamento da prática em detrimento da teoria. Assim, enfatizando a divisão social do trabalho no atual modo de produção, compreender a realidade de forma complexa cabe àqueles que a dominam; já o universo da prática imediata por dentro da ordem estabelecida encontra-se disposto para todos em posição de subalternidade. Analisamos os sentidos/apreensões do trabalho e destacamos que, de forma praticamente uníssona, as pesquisas se consubstanciaram a partir de abordagens gnosiológicas, isto é, tendo como pólo regente o sujeito em relação ao objeto.

Numa fase de desenvolvimento marcado por aceleradas transformações sociais, conhecimentos de caráter técnico-científicos se integrando, cada vez mais, em diferentes processos produtivos, elencamos como essencial o debate acerca da

finalidade da educação na reprodução das relações sociais predominantes e, por contradição, para além delas. Contudo, apanhando as conexões da expressão ideal do mundo com a sua materialidade, isto é, com o conjunto das relações sociais existentes, podemos concluir afirmando que, nas teses e dissertações estudadas, prevalecem abordagens teóricas subjetivistas que privilegiam como possibilidade de conhecer a realidade a experiência imediata, assim, marcadas pela ausência de uma crítica ontológica.

Interditando as possibilidades de indagar-se acerca do ser das coisas, com o olhar centrado para a imediaticidade, envolto nas aparências fenomênicas, estreitando-se sobre as regularidades sensíveis, a teoria se consubstancia num mero mecanismo de reprodução das relações sociais existentes. Ou seja, ocultando determinações histórico-sociais, naturalizando o atual modo de produção se *reproduz*, como verificado, mesmo, muitas vezes, a despeito do objetivo dos autores, as *atuais relações sociais* e, desse modo, a teoria caracteriza-se como expressão ideológica, implicando na mistificação das relações entre trabalho e educação.

Referências

ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra de. **Trabalho docente, infância e políticas de alfabetização**: um estudo sobre a identidade das professoras de 1º ciclo de Belo Horizonte, 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BITENCOURT, Laís Caroline Andrade. **Docência com bebês**: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professores e auxiliar no cuidado e educação de bebês em uma instituição de educação infantil, 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

CHASIN, José. **Método Dialético**. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/chasin/ano/mes/metodo.htm> Aulas

ministradas durante o curso de pós-graduação em Filosofia Política, promovido pelo Dep. de Filosofia e História da Universidade Federal de Alagoas, de 25/01 a 06/02 de 1988. Acesso: 26 mar. 2023.

CHAUI, Marilena de Souza. A reforma do ensino. **Revista Discurso**, n. 8, p. 148- 149, 1978. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/37840/40567> Acesso: 25 mar. 2023

CHAUI, Marilena de Souza. **Contra a universidade operacional e a servidão voluntária** (intervenção realizada no Congresso da Universidade Federal da Bahia, em julho de 2016). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LJr3SY2UpoE> Acesso: 25 mar. 2023.

CHAUI, Marilena de Souza. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da Educação Superior: regulação e emancipação. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (Org.). **Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate**. Florianópolis: Insular, 2003.

DUARTE, Newton. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. In: DUARTE, Newton. DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2010.

DUAYER, Mario; SIQUEIRA, Andrea Vieira; ESCURRA, María Fernanda. A ontologia de Lukács e a restauração da crítica ontológica em Marx. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 17-25, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/Qvnb9nhHRwScVNkQW87xLrH/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 01 abr. 2023.

FORTES, Ronaldo Vielmi. As três determinações fundamentais da análise lukacsiana do trabalho: modelo das formas superiores, prioridade ontológica e abstração isoladora Crítica da ideia da centralidade de trabalho em Lukács. **Verinotio** – Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas, ano XI, n. 22, out./2016. Disponível

em: <http://www.verinotio.org/sistema/index.php/verinotio/article/view/335/322> Acesso: 15 mar. 2023.

GRÜNER, Eduardo. Leitura Culpadas: Marx. (ismos) e a práxis do conhecimento. In: BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina. **A teoria marxista hoje**: problemas e perspectivas. 1ª ed., Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2006.

LIMA, Natália Valadares. **A política de reconhecimento de saberes do ponto de vista da atividade de trabalho docente na educação profissional**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2019.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. Tradução Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. - São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. [1845-1846]. **A ideologia alemã**. Tradução: Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MORAES, Maria Célia M. de. O recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 1, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414102> Acesso: 03 mar. 2023.

PEIXOTO, Elza. M. de M. Análise da Produção do conhecimento: a prática como direção da crítica. **Germinal**: marxismo e educação em debate, v. 9, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/23638/14878> Acesso: 12 jun 2023.

PEREIRA, Jorge Adilson Gondim. **Conhecimento tácito no trabalho docente na educação física escolar**: importância, sentidos e

significados. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Meio Século de Pós-graduação no Brasil: do período heróico ao produtivismo pela mediação de uma modelo superior às suas matrizes. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 7, n. 14, Edição Especial, p. 12-39, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/46475/27269> Acesso: 02/abr./2023.

SERAFIM, M. P.; GONÇALVES JUNIOR, O.; DIAS, R. A debandada da CAPES: um novo capítulo na história da Pós-Graduação Brasileira. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 27, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/4967> Acesso: 01/abr./2023.

SOUSA, Luciana Pereira de. **Contradições na atividade de trabalho das professoras dos anos iniciais em uma escola do estado de Tocantins**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SOUZA JÚNIOR, Hormindo Pereira de. As origens da ontologia do ser social: a questão do método. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 143–155, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9417/6711> Acesso: 01 ago. 2022.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013

VAISMAN, Ester; ALVES, Antônio José Lopes. Apresentação. In: CHASIN, J. **Marx**: estatuto ontológico e resolução metodológica. São Paulo: Boitempo, 2009.

Formação docente em matemática na educação a distância:

o que nos revelam as pesquisas de 2006 a 2020?

Líeton Borges de Souza
Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida
Kátia Cristina Lima Santana

Contextualizando

Neste capítulo, apresentamos uma pesquisa com abordagem qualitativa, focalizando a formação de professores de Matemática na modalidade de Educação a Distância (EaD). Tal modalidade permite que os processos de ensino e de aprendizagem ocorram pela utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), em que professores e estudantes encontram-se em tempos e espaços diferentes para a construção do saber. O estudo teve como objetivo investigar produções científicas acerca da formação de professores de Matemática na modalidade EaD, sob a ótica de autores que discutem a temática, delimitado o marco temporal de 2006 a 2020, justificado por ter sido, em 2006, o ano de criação dos primeiros polos de EaD na cidade de Janaúba; e 2020, por ser o ano do ingresso do primeiro autor no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).

A metodologia utilizada foi a revisão sistemática de literatura, por meio de pesquisas em dois bancos de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), analisando pesquisas antecedentes que tratam da temática aqui focalizada. Tal escolha se justifica por serem os dois bancos de dados de maior visibilidade e publicação das produções científicas nacionais, integrando os sistemas de informação de teses e dissertações de instituições de ensino e pesquisa do Brasil. Ademais, a Capes é uma fundação vinculada ao Ministério de Educação (MEC), atuando na consolidação da pós-graduação *stricto sensu*, e a BDTD utiliza um mecanismo que promove a integração das bibliotecas das universidades (São Paulo, 2013).

A análise da formação de professores de Matemática na modalidade EaD será mobilizada, primeiramente, considerando as diretrizes do MEC; e, posteriormente, à luz das teorias e conceitos aventados nas pesquisas, apresentando também, na discussão, as

oportunidades e limitações existentes nesse processo de formação de professores. A partir da revisão sistemática de literatura, analisamos as dificuldades encontradas para a formação de professores de Matemática na modalidade EaD; as limitações dessa modalidade para formar professores de Matemática; as possibilidades que a EaD possui para a formação do docente em Matemática; e vantagens dessa modalidade que favorecem a formação do professor de Matemática. Concomitantemente, apresentamos as teorias sobre a formação do professor de Matemática por meio da EaD e estudos que discutem os processos de formação docente nesta modalidade. A seguir, apresentaremos discussões e reflexões sobre as diretrizes do MEC para os cursos de graduação na modalidade EaD; formação do professor de Matemática por meio da EaD; mapeamento das pesquisas acerca da formação de professores de Matemática na EaD; análise e fundamentação teórica das pesquisas mapeadas e, por fim, as considerações finais.

Diretrizes do mec para os cursos de graduação na modalidade EAD

A implementação da Educação a Distância foi disposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/1996, em seu artigo 80:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação¹ continuada².

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância.

¹ Modificada pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Revogado pelo Decreto nº 9.057, de 2017 (Brasil, 2017a).

² Modificada pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (Brasil, 2017b) que "Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional".

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas³.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens⁴; II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (Brasil, 1996).

Considerando essa diretriz, podemos inferir que o que se tinha em vista era o incentivo à oferta de cursos a distância desde que obedecidas às exigências propostas pelo MEC. Posteriormente, a EaD é regulamentada pelo Decreto n.º 5.622/2005⁵ (Brasil, 2005), que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional, em consonância com o art. 80 da LDBEN n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996), ainda, com a normatização definida na Portaria Ministerial n.º 4.361/2004 (Brasil, 2004), que trata sobre os processos para o credenciamento e reconhecimentos das Instituições de Educação Superior (IES).

Nesse contexto de implementação e regulamentação da EaD nos anos de 1990, o MEC produziu diretrizes normativas para o credenciamento, autorização e a implementação de cursos de graduação na Educação a Distância no país; Essas diretrizes regem a EaD e abordam, especificamente, o credenciamento de instituições, a autorização e reconhecimento de cursos de graduação e educação profissional em nível tecnológico destinados a essa modalidade (Viana; Magalhães Júnior, 2013).

³ Modificada pelo Decreto n.º 3.860, de 9 de julho de 2001. Revogado pelo Decreto n.º 5.773, de 2006.

⁴ Modificada pela LEI Nº 12.603, DE 3 DE ABRIL DE 2012 (Brasil, 2012). Altera o inciso I do § 4º do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para beneficiar a educação a distância com a redução de custos em meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do Poder Público.

⁵ Art. 6º. Os convênios e os acordos de cooperação celebrados para fins de oferta de cursos ou programas a distância entre instituições de ensino brasileiras, devidamente credenciadas, e suas similares estrangeiras, deverão ser previamente submetidos à análise e homologação pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino, para que os diplomas e certificados emitidos tenham validade nacional (Brasil, 2005).

Mais tarde, outro documento relevante para os cursos de EaD, os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, foram elaborados. O primeiro surgiu no ano de 2003, e o segundo, em 2007. Complementando as determinações específicas da LDBEN nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) e do Decreto 5.622/2005 (Brasil, 2005), são eles que dão ordenamento legal aos cursos (Viana; Magalhães Júnior, 2013).

Portanto, fica a cargo das instituições interessadas em oferecer os cursos submeterem os processos ao MEC, seguindo os mesmos protocolos que se aplicam aos cursos presenciais. A análise do processo é realizada na Secretaria de Educação Superior (SESU), sob a responsabilidade de uma comissão de especialistas na área do curso proposto, além de especialistas em EaD, e o parecer é encaminhado ao Conselho Nacional de Educação para deliberação (Caixeta, 2011).

O que se percebe é um estímulo na LDBEN nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) para a oferta de cursos a distância, o que favorece o surgimento de graduações nessa modalidade, em especial aquelas voltadas à formação docente, ou seja, para professores que anseiam uma formação acadêmica de nível superior. Moran (2002) menciona acerca das primeiras instituições que requereram ao MEC autorização para ofertar cursos na modalidade EaD. O Projeto Veredas, no ano de 2002, destaca-se com o Curso Especial de Graduação em Pedagogia, promovido pela Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), com 18 Instituições de Ensino Superior, em serviço no Estado, para formação de professores.

A Universidade de Brasília, em 2007, também foi pioneira no curso de graduação a distância de Pedagogia para professores em exercício no início de escolarização, em convênio com a Secretaria de Educação do Distrito Federal. Assim como o Instituto Universidade Virtual Brasileira (UVB) – um consórcio de dez universidades privadas brasileiras – que, em 2001, solicitou autorização para oferecer cinco cursos de graduação a distância, a saber: Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Secretariado Executivo e Turismo.

Vale ressaltar que a Universidade Aberta do Brasil (UAB) visou a oferta de cursos de nível superior por meio da EaD, principalmente para atender professores que atuam na Educação Básica. Foi instituída pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, que reforça: “fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País [sic]” (Brasil, 2006). Em consonância com o decreto, Chaves Filho (2007, p. 86) aponta que “o fértil terreno no qual se lançam as sementes do Projeto UAB propiciará revisão de nosso paradigma educacional, no que tange à modernização, gestão democrática e financiamento”. Nesse sentido, a UAB permitiu um novo olhar sobre a educação em relação à inserção do uso de tecnologias nos processos de ensinar e aprender, além de possibilitar a expansão da EaD.

Diante do exposto, apontamos a regularidade, no MEC, de oferta de cursos na modalidade EaD. Não obstante, cabe à instituição interessada em ofertar cursos nessa modalidade solicitar o credenciamento, respeitada a legislação. Assim sendo, apontamos a EaD como uma possibilidade de acesso ao ensino superior.

Formação do professor de matemática por meio da EaD

Como a EaD acontece por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem, com o uso de TDIC, a formação de professores pode apresentar especificidades, o que remete a uma característica desafiadora relacionada a essa modalidade. Fazendo um contraponto com as características do primeiro curso presencial, num curso a distância, as atividades desenvolvidas por meio do ambiente *online* abrem um panorama, totalmente, novo de possibilidades de educação, pois introduziu a tecnologia como importante ferramenta para subsidiar a aprendizagem. O desenvolvimento de uma nova modalidade de ensino com

características e possibilidades próprias, diferente da forma tradicional de ensino, que tem como característica marcante a presença física do professor na sala de aula, criou um ambiente tendo a tecnologia como suporte para o desenvolvimento das aulas (gravadas), e o professor disponível para tirar dúvidas por meio do ambiente virtual. Essas alterações permitem a incorporação das mídias em todas as dimensões da prática do professor formador.

De acordo com Silva (2014), o primeiro curso presencial com habilitação em Matemática, no Brasil, foi criado em 1934, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da Universidade de São Paulo (USP). O curso, com duração de quatro anos, tinha uma característica própria, haja vista que ofertava somente disciplinas específicas nos três primeiros anos; posteriormente, um ano de disciplinas instrumentais, que se preocupavam com os saberes necessários à docência.

No que concerne à formação do professor de Matemática por meio da EaD, Cabanha e Scherer (2014) destacam o Consórcio Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj) como um dos primeiros a ministrar o curso de licenciatura em Matemática na modalidade de EaD.

O curso de Licenciatura em Matemática, na modalidade de EAD, foi oferecido no Brasil, inicialmente, pelo CEDERJ, consórcio feito entre seis universidades públicas do Rio de Janeiro. Atualmente [ano de 2014], trinta e sete instituições públicas (entre institutos e universidades) oferecem o curso de Licenciatura em Matemática à [sic] distância (Cabanha; Scherer, 2014, p. 248, grifos nossos).

O Consórcio Cederj assume um importante papel na formação de professores de Matemática por meio da EaD. De acordo com Silva (2014), com o advento da UAB, desenvolveram-se estratégias no âmbito da formação docente. O autor explica que,

em 2005, os diplomas advindos do sistema de Educação à [sic] Distância (EaD) foram juridicamente equiparados aos expedidos pelos cursos presenciais e semipresenciais. No ano seguinte, foi instituída pelo MEC a Universidade Aberta do Brasil (UAB), um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos

de nível superior via Ensino à [sic] Distância (EaD) para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária (Silva, 2014, p. 95).

O excerto apresentado aponta que a EaD surgiu como modalidade, uma possibilidade de solução para as carências educacionais do cenário educacional brasileiro. Nesse sentido, em relação aos cursos de formação na modalidade EaD, Medeiros (2016) pontuou, a partir de dados extraídos do portal do MEC referentes ao ano de 2010, o número de cursos na UAB. A autora destacou que "apenas no sistema UAB existiam no país, em 2010, 345 cursos de licenciatura a distância, dentre os quais, 49 de Licenciatura em Pedagogia. Dentre os demais 296 cursos computou-se a existência de 74 Licenciaturas em Matemática" (Medeiros, 2016, p. 134).

Nesse contexto, observa-se que a modalidade EaD, há mais de uma década, se contamos a partir dos anos 2000, já ofertava vários cursos de graduação em Matemática. Conforme Medeiros (2016), dados de 2009, do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), demonstravam o crescimento substancial de matriculados na EaD. Ela aponta que

enquanto os cursos de graduação presenciais, de modo geral, apresentaram um crescimento de 12,5% em relação a 2008, os cursos na modalidade EAD apresentaram aumento de 30%. Segundo o INEP, em 2009, o número de alunos matriculados nos cursos na modalidade EAD atingiu 14,1% do total de matrículas nos cursos de graduação. Do total de cursos na modalidade EAD, 50% são Licenciaturas, enquanto no ensino presencial, o percentual de Licenciaturas é de 15%. Esses números dimensionam a presença da EAD na formação inicial de professores no cenário da educação brasileira (Medeiros, 2016, p. 134).

Nesse panorama, tem-se uma situação que já despontava para uma modalidade que se consolidava no processo de formação de licenciaturas, ainda que fosse para todas as áreas do conhecimento. Todavia, a Formação do Professor de Matemática se incluía nesse bojo da EaD. De modo específico, a partir de uma

nova realidade de formação com o uso de recursos tecnológicos que, para boa parte dos estudantes à época, configuravam-se como novidade, mas, ao mesmo tempo, também surgiam como desafios pragmáticos para o conhecimento docente.

Na visão de Gatti (2014), os professores desenvolvem sua condição de profissionais pelas experiências vivenciadas na prática docente que se inicia na graduação, bem como pela efetiva prática do trabalho nas redes de ensino. Oliveira (2012) e Zulatto (2007) consideram que o uso das TDIC em cursos de formação a distância conduz à sua possível utilização na prática docente. Desse modo, é possível vislumbrar a possibilidade de o professor de Matemática, com formação por meio da EaD, aplicar em sala de aula quando atuando profissionalmente, mais recursos tecnológicos para subsidiar a formação de seus estudantes.

As tecnologias passaram a exercer um importante papel nas instituições de ensino com o advento da modalidade EaD, pois os recursos tecnológicos se tornaram necessários para o desenvolvimento das aulas. Desse modo, faz-se necessário acompanhar as evoluções tecnológicas e a superação de paradigmas que surgem no decorrer dos tempos, sobretudo no campo da formação docente. As TDIC apresentam relevantes contribuições no processo de ensino da Matemática, desde que os professores dominem as tecnologias e tenham conhecimentos pedagógicos. Conforme Menegais, Fagundes e Sauer (2014),

é necessário, pois, que o professor crie situações relevantes com o uso da TIC, que sejam aliadas às práticas pedagógicas e passíveis de uma aprendizagem ativa, sempre levando em consideração o contexto da cultura digital em que estão inseridos os aprendizes e respeitando os ritmos e as características individuais, a fim de que o uso do computador, efetivamente, provoque mudanças pedagógicas, ou seja, que considere as tecnologias como recursos para pensar e aprender, e não apenas promover a alfabetização em informática (Menegais; Fagundes; Sauer, 2014, p. 3).

Fiorentini (2009, p. 137) pondera que “aprender e ensinar com tecnologias, a distância e/ou em ambiente virtual de

aprendizagem" merecem atenção e cuidados essenciais para superar os desafios que são impostos pela ausência física do professor, bem como para promover a troca efetiva de vivências entre os pares. Nessa perspectiva, podemos inferir que é preciso superar os desafios e buscar meios para diminuir as dificuldades de uma formação por meio da EaD. Oliveira (2003) destaca que a formação nessa modalidade,

[...] por um lado, visa atenuar as dificuldades que os formandos enfrentam para participar de programas de formação, em decorrência da extensão territorial e da densidade populacional do país e, por outro lado, atende ao direito de professores e alunos ao acesso e domínio dos recursos tecnológicos que marcam o mundo contemporâneo, oferecendo possibilidades e impondo novas exigências à formação do cidadão (Oliveira, 2003, p. 40).

Assim, a formação docente por meio da EaD possibilita diminuição das limitações, por exemplo, de extensão territorial, e oferece, ainda, possibilidades que contribuem para a formação docente com melhores condições de acesso ao ensino superior. Logo, podemos apontar possibilidades e vantagens na formação por meio da EaD, inclusive para atender demandas de formação docente, especialmente para professores que lecionam matemática. De acordo com Neves (2002),

a Educação a Distância parece ser uma alternativa preciosa num país como o Brasil, onde a gigantesca extensão territorial e a falta de equidade na distribuição de oportunidades educacionais são fatos inquestionáveis. Mais e mais é preciso buscar formas de atender a uma demanda significativa de profissionais que, não podendo beneficiar-se do ensino convencional, ficam à margem de possibilidades de capacitação e aperfeiçoamento (Neves, 2002, p. 2).

Ainda de acordo com Neves (2002), é preciso pensar uma formação docente que promova o diálogo entre a formação, ciência, cultura, teorias de aprendizagens, domínio pedagógico e domínio das tecnologias. É por meio da articulação dos elementos anteriormente citados que a formação inicial ensejará a inserção

de professores comprometidos, tanto com a docência quanto com sua formação continuada, que é essencial num processo permanente de ampliação e aperfeiçoamento dos saberes inicialmente construídos e necessários ao mister de educar.

Portanto, a formação de professores de Matemática, na modalidade EaD, exige envolvimento de professores e acadêmicos por meio das tecnologias, para que o processo de formação possibilite, ao futuro docente, condições de atuar com conhecimento de conteúdo e domínio pedagógico, sendo capaz de mobilizar o conhecimento de maneira criativa e capaz de promover a aprendizagem do estudante. Em vista do exposto, foi realizado um mapeamento de produções científicas relacionadas à formação dos professores de Matemática na EaD, sobre o qual discorreremos na seção a seguir.

Mapeamento de pesquisas acerca da formação de professores de matemática na EaD

Este estudo foi construído a partir de um mapeamento de pesquisas, por meio de uma revisão sistemática de literatura, com o objetivo de investigar produções científicas acerca da formação de professores de matemática na modalidade EaD. Delimitamos a abrangência de 15 anos (2006 a 2020), envolvendo tanto dissertações de mestrado quanto teses de doutorado. A escolha do marco temporal se justifica por ser 2006 o ano de criação dos primeiros polos de EaD na cidade de Janaúba; e 2020, por ser o ano de ingresso do primeiro autor no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).

Para Galvão, Sawada e Trevizan (2004, p. 549), "a revisão sistemática é um recurso importante da prática baseada em evidências, que consiste em uma forma de síntese dos resultados de pesquisas relacionados com problema específico", ou seja, tal abordagem permite sistematizar as pesquisas a partir dos resultados,

quer sejam conflitantes ou semelhantes à pesquisa ora realizada. Nessa esteira, a revisão desenvolve-se sobre os fundamentos de Galvão, Sawada e Trevizan (2004), que postulam sete fases do processo de elaboração de uma revisão sistemática, a saber: (a) construção do protocolo, (b) definição da pergunta, (c) busca, (d) seleção dos estudos, (e) avaliação crítica, (f) coleta e (g) síntese dos dados.

Assim, elaboramos o quadro 1, a seguir, sintetizando os dados das pesquisas selecionadas. Para identificação dessas pesquisas, denominamos P1, P2 e assim por diante, com o nome do pesquisador, ano, título do trabalho, objetivo, programa e Instituição de Ensino Superior (IES), e, em seguida, realizamos o fichamento com o propósito de identificar as informações conflitantes e semelhantes, que subsidiaram a análise das pesquisas. Na próxima seção, apresentaremos uma análise das pesquisas mapeadas, indicando os aportes teóricos utilizados acerca da formação de professores de Matemática na EaD.

Quadro 1: Pesquisas sobre formação de professores de Matemática na EaD

ID	Pesquisador	Ano	Título do Trabalho	Objetivo	Programa/ IES
P1	SILVA, Diva Souza	2010	A constituição docente em Matemática a distância: entre saberes, experiências e narrativas	Compreender a experiência da constituição docente em Matemática a distância, quando os saberes relativos à prática docente e os saberes relativos à formação superior se encontram.	Doutorado/ FaE/UFMG
P2	SANTOS, Silvana Claudia dos	2013	Um retrato de uma Licenciatura em Matemática a distância sob a ótica de seus alunos iniciantes	Investigar um curso de Licenciatura em Matemática a distância, mais especificamente, o curso oferecido pelo Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj), a partir de uma análise das narrativas de seus alunos iniciantes.	Doutorado em Educação Matemática / IGCE Universidade Estadual Paulista

Formação docente em matemática na educação a distância

ID	Pesquisador	Ano	Título do Trabalho	Objetivo	Programa/ IES
P3	MORAES, Carlos Wiennery da Rocha	2013	Histórias de vida e formação: análise de relatos de professores licenciados em Matemática pela EAD/UNITINS	Analisar os discursos sobre a formação desses sujeitos, suas expectativas diante da escolarização, os sentidos que atribuem ao longo de suas vidas à educação e as identidades que esses sujeitos constroem na formação.	Mestrado em Ensino de Língua e Literatura / Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS
P4	VILLANI, Marcelo Kruppa	2014	Licenciatura em Matemática a distância na modalidade <i>online</i> : um estudo sobre o curso da Universidade aberta do Brasil	Analisar como são incorporados os pressupostos da formação para a prática docente na escola básica – mais precisamente, como a Prática como Componente Curricular (PCC) é interpretada e integrada – e como se dá o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) visando o ensino de matemática, no programa de um relevante curso de Licenciatura em Matemática na modalidade EAD on line, oferecido por uma universidade federal que integra o consórcio Universidade Aberta do Brasil (UAB).	Doutorado em Educação Matemática / Universidade Anhanguera de São Paulo
P5	COELHO, Flávio de Souza	2015	Um estudo sobre licenciatura de Matemática oferecida na modalidade a distância	Compreender a Licenciatura de Matemática, efetuada a distância, oferecida pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, acontecendo na atualização do seu Projeto Pedagógico.	Doutorado em Educação Matemática / IGCE Universidade Estadual Paulista
P6	CHAVES, João Bosco	2015	Fomação a distância de professores em Matemática pela UAB/UECE: relação entre interação e desempenho à luz da analítica da aprendizagem	Analisar, à luz da analítica da aprendizagem, a relação entre os dados de interação dos estudantes e seus desempenhos no curso de licenciatura em Matemática, nas turmas que ingressaram em 2009, na modalidade de educação a distância da UAB/UECE.	Mestrado em Educação / UECE

ID	Pesquisador	Ano	Título do Trabalho	Objetivo	Programa/ IES
P7	MORAIS, Ana Claudia Lemes de	2017	Licenciatura em Matemática da UFMS: movimentos precursores e implantação de um curso a distância	Investigar o curso de Licenciatura em Matemática na modalidade a distância da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, objetivando caracterizar nesse curso seus movimentos precursores e de implantação.	Mestrado em Educação Matemática / UFMS
P8	DALCOL, Cristina Iracly Gomes	2018	Formação docente em Matemática: um olhar sobre a abordagem tecnológica sobre os currículos das licenciaturas em Matemática da UAB	Investigar a inserção do tema Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na formação dos licenciados em Matemática na modalidade a distância, ofertadas pela Universidade Aberta do Brasil.	Mestrado profissional em Educação Matemática / Universidade Federal de Juiz de Fora

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Análise da fundamentação teórica das pesquisas mapeadas

As pesquisas apresentam diferentes possibilidades para a formação do professor de Matemática na EaD. Na P1, foi utilizada como base teórica as teorias de Fiorentini (2005), Garnica (1995) e Shulman (1986), para discutir a formação de professores de Matemática a distância que já lecionavam matemática, asseverando que se faz necessária a discussão e problematização sobre o que esses professores já sabiam a partir de sua experiência docente ao encontro com a formação acadêmica. Gracias (2003) e Santos (2007) fundamentam as reflexões acerca da EaD, indicando que essa modalidade favoreceu a formação de professores paralela à docência, como possibilidade de conciliar o trabalho com os estudos. Além disso, uma forma diferente de pensar a matemática fazendo o uso de mídias e promovendo a interação e articulação de saberes. Os autores também apontam a *internet* como a possibilidade de diálogo e troca de experiências durante a formação acadêmica.

A P2 apresenta um aporte teórico embasado especialmente em Larrosa (2004), Chapman (2008) e Viel (2011) para a defesa da importância da educação a distância como sendo uma possibilidade de garantia da formação de um considerável contingente de pessoas. Essa questão se configura como um grande desafio imposto aos países emergentes, pois a educação não é de fácil acesso para todos. Sobre essas discussões, inferimos que a EaD se apresenta como mais uma possibilidade de acesso ao ensino superior, bem como de interação de pessoas de diferentes culturas. Contudo, apontou fragilidades, tais como a ausência de uma interação de forma crítica e um processo de avaliação que permitisse uma formação mais sólida e voltada para formação de professores. Apresenta, como possibilidade para garantir a qualidade do curso a distância, a interação crítica entre professores e estudantes. Assim sendo, a proposta de EaD *não é um processo pronto e acabado, podendo se adequar à realidade sempre que necessário, assim como nos cursos presenciais. A reflexão é feita a partir da análise de alunos iniciantes do Consórcio Cederj, que tinham a aula dividida em momentos presenciais e a distância, indicando a necessidade de formar professores para suprir a carência de professores com formação a nível superior. Nesse sentido, a oferta de cursos a distância contribuiu com a formação de professores.*

A P3 usa as concepções de Pinto (2006) e Orlandi (2000) para discutir a formação de professores de matemática na EaD, com base em relatos de história de vida, correlacionando-os à formação de professores licenciados a distância pela Universidade do Tocantins. Aponta a necessária formação em massa, devido à exigência de qualificação para o mercado de trabalho. Quanto à formação acadêmica de professores de matemática por meio da EaD, foi considerada uma boa formação, porém, também apresentou dificuldades, como a precariedade da infraestrutura física dos polos e a dificuldade de interação com os professores, devido à demora no retorno das correções das

atividades realizadas pelos estudantes (Moraes, 2013). Embora a autonomia do estudante seja imprescindível na EaD, as tecnologias devem promover uma interação assegurando um espaço de aprendizagem e troca de experiências. O estudante não poderá se sentir distante do professor, sem suporte na hora de aprender (Moraes, 2013).

Keegan (1996), Giolo (2008) e Franco (2006) embasaram a P4 em suas reflexões para compreensão da Licenciatura em Matemática efetuada a distância, ofertada pela UAB. O curso apresentou algumas dificuldades durante a formação dos professores de matemática, devido à ausência de conexão entre o aprender matemática no ensino superior com a matemática ensinada na educação básica, no que se refere às prioridades de conteúdo e nível de aprofundamento. Os saberes matemáticos são essenciais; contudo, devem estar articulados, efetivamente, com os conteúdos e ensino da matemática na escola. O que se propõe aqui é a formação de profissionais reflexivos, capazes de aprender e ensinar matemática com senso crítico e domínio pedagógico (Villani, 2014).

Quanto ao uso das TDIC, é importante que os cursos desenvolvam atividades que permitam o conhecimento e domínio da tecnologia para aprender e ensinar matemática. A tecnologia deve subsidiar a autonomia do estudante, mas não o isolamento, pois o conhecimento é construído na coletividade. Nesse sentido, apresenta como proposta o conhecimento da matemática articulado com o aprofundamento do conteúdo e o domínio pedagógico (Villani, 2014).

A P5, por sua vez, valeu-se da filosofia para discutir questões relacionadas aos recursos tecnológicos utilizados no processo de formação de professores de matemática em EaD, especificamente pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Na tentativa de compreender esse processo de formação, embasaram-se, especialmente, em Bicudo (2010) e Borba e Araújo (2004). Tem

como proposta compreender o processo de adesão, bem como suas desistências da EaD. Aponta a sobrevivência do curso de matemática modalidade EaD, pautando na atualização do seu projeto pedagógico, devido à necessidade de acompanhar as mudanças da sociedade, o que pode fazer com que os estudantes se sintam pertencentes ao curso. O estudante precisa estar integrado, ativamente, aos processos de aprender e ensinar, caso contrário, culminará em sua desistência, devido ao sentimento de abandono, o que aconteceu com muitos que se sentiram perdidos durante o curso (Coelho, 2015).

Assim, compreendemos que, na EaD, deve haver o sentimento de pertencimento apoiado pelo uso das tecnologias, bem como a devida atualização do projeto pedagógico para que o processo de formação seja acolhedor e motivador. Ademais, é preciso trabalhar, além dos conteúdos programáticos, as relações humanas e afetivas, bem como os instrumentos pedagógicos e tecnológicos, que serão ferramentas importantes para o desenvolvimento do trabalho do futuro professor.

Na P6, Maia e Mattar (2007) reforçam as inovações na história da educação promovidas pela EaD, enquanto Sales (2011) contribui com a necessidade do uso de TIDCs na EaD, assim como Gatti (2010), que traz a necessidade de se fazer mediações didáticas. Moreira e David (2010), no entanto, reiteram as dificuldades do processo de formação de professores de matemática

O resultado aponta que, entre as atividades desenvolvidas no curso de matemática EaD, destacam-se o questionário, a tarefa, o fórum, o *chat* e o bate-papo, que apresentam pontos positivos, porém, os estudantes nem sempre são frequentes, principalmente nos fóruns e no *chat*. Aponta, ainda, que a maioria das reprovações é devida à insuficiente frequência e à dificuldade de adaptação à proposta pedagógica, talvez por falta de interação do curso com os estudantes (Chaves, 2015). Desse modo, reforça a necessidade

de estabelecer uma melhor conexão com os estudantes, ou seja, é preciso concentrar-se no conteúdo a ser estudado e, paralelamente, focar nas relações humanas, considerando-as como meio para a aquisição do conteúdo estudado.

A P7 analisou o curso de Licenciatura em Matemática na modalidade a distância da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com a proposta de caracterizar os movimentos precursores e de sua implantação. A história oral foi mobilizada como metodologia, a partir de entrevistas com cinco colaboradores, além das entrevistas com base em Viel (2011), Bierhalz (2012), Santana (2012) e Gomes (2014a; 2014b).

A pesquisa aponta algumas dificuldades no processo de formação de professores de matemática, como a falta de professores com formação em matemática para atuar como tutores, dificultando a compreensão da matemática. Aponta, ainda, a ausência de um conselho próprio e um sistema acadêmico. Faz-se uma crítica, no presente caso, ao tentar construir uma modalidade de EaD nos moldes e estrutura do presencial. Em contrapartida, como ponto positivo, a existência de uma universidade federal no interior do estado, contribuindo com a formação de novos professores de matemática (Morais, 2017).

Por fim, a P8 valeu-se das teorias apresentadas por Neves (2002) e Gatti (2014) como suporte para identificação de características de utilização de TIDC nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em matemática na modalidade EaD, ofertados pela UAB. As TDIC têm como missão subsidiar os processos para ensinar e aprender, logo, é preciso promover a formação tecnológica para atuar na docência (Dalcol, 2018). A pesquisa aponta, ainda, que, durante a formação do professor de matemática, deve-se atentar para a prática, bem como para o uso de recursos tecnológicos. Ademais, na sua atuação profissional, o professor pode repetir na prática o que aprendeu na teoria, com segurança, tornando os processos de ensinar e aprender matemática mais lúdicos e criativos, além de permitir

o uso de uma variedade de estratégias para o desenvolvimento desses processos.

Considerações finais

A partir do mapeamento dos estudos referentes à formação de professores de matemática na modalidade EaD, conclui-se que essa modalidade de ensino configura-se como mais uma possibilidade de acesso ao ensino superior, sobretudo no nosso país, devido não só à sua grande extensão territorial, mas, também, pelas disparidades de oportunidades existentes em suas diferentes regiões. Soma-se a isso o fato de que nem sempre é possível fazer uma graduação na modalidade presencial, devido às questões de ordem econômica e da grande distância das universidades das cidades de pequeno porte, além da possibilidade de o aluno poder conciliar os estudos com o trabalho. Contudo, não podemos entender a EaD como regra única para quem deseja fazer um curso superior ou iniciar uma formação, bem como precisamos ter clareza de que essa modalidade deve assegurar a oferta de um ensino adequado e que atenda às exigências do MEC, tais como a utilização de fóruns de discussão e *chats*, propiciando uma maior aproximação entre os estudantes com seus pares e, também, com os professores.

Apontam, ainda, que a oferta de cursos de licenciatura em matemática por meio da EaD possibilita que os processos de ensino e aprendizagem ocorram com o uso das TDIC. Ademais, a formação ancorada por recursos metodológicos das TDIC contribui para que o futuro professor de matemática também faça uso de tecnologias em suas atividades laborativas. A prática do professor deverá estar balizada no uso de recursos didáticos e tecnológicos que facilitem os processos de ensino e aprendizagem. Vale ressaltar que a formação do professor está, intrinsecamente, ligada à sua atuação profissional. Nesse sentido, a formação deve contemplar, ao máximo, estratégias pedagógicas, metodologias diversas e

recursos didáticos e tecnológicos, além do conhecimento teórico, que permitam uma formação docente mais ampla e adequada ao fazer pedagógico, possibilitando o conhecimento do conteúdo e das habilidades pedagógicas, ou seja, compartilhando o conhecimento fazendo o uso de metodologias e recursos diversos.

Importante destacar que o professor do ensino superior desempenha um papel significativo na formação acadêmica dos futuros professores, no sentido de oportunizar momentos de interação e construção individual e coletiva da aprendizagem, inclusive de produção científica. A troca de saberes, inclusive cultural, entre professores e professores em formação, é imprescindível para a construção de práticas inovadoras nos processos de ensino e aprendizagem, de acordo com o mapeamento realizado.

Em uma sociedade contemporânea, as IES precisam fazer uso das tecnologias e do conhecimento tecnológico na formação de professores de modo a permitir o conhecimento e domínio sobre os recursos tecnológicos. No entanto, as atividades desenvolvidas com as TDIC devem estimular o pensamento crítico e promover a aprendizagem significativa e atrativa, permitindo, conseqüentemente, o desenvolvimento de habilidades dos próprios professores.

A formação do professor de matemática por meio da EaD tem um importante papel, contudo, aponta a necessidade de uma ação crítica, capaz de promover a interação, de modo que o estudante se sinta pertencente ao curso, por meio de um trabalho calcado nas relações humanas, não se constituindo em um ato isolado, ou seja, cada um fazendo a sua parte sem buscar a interação entre pares. Ademais, a formação do professor de matemática por meio da EaD deverá também conciliar momentos a distância com momentos presenciais, principalmente para além de promover uma integração: precisa oportunizar articulação da teoria com a prática, que é inerente à formação docente.

Nesse sentido, as pesquisas apontaram que a formação de professores de matemática na modalidade EaD deve propiciar aos futuros professores conhecimento teórico e prático sobre o conhecimento matemático para ministrar suas aulas, bem como

familiarizá-los com a utilização de recursos tecnológicos, tendo em vista a era digital atual. Assim, ponderamos que as TIDC devem contribuir, especialmente, para aproximar as partes envolvidas no processo de formação, inclusive para superar a ausência física do professor. Nesse sentido, os registros no AVA devem, além de disponibilizar o conteúdo a ser estudado, envolver, ativamente, todos os sujeitos para que o processo não seja de baixa qualidade ou se caracterize na oferta de um curso aligeirado.

Por fim, as pesquisas mapeadas apresentam dificuldades no que se refere à formação do professor de matemática por meio da EaD, principalmente quanto à pouca interação do estudante com o professor por meio do AVA e à demora de *feedback* dos questionamentos feitos aos professores pelos estudantes. Contudo, apresentam vantagens quanto ao acesso ao material e conteúdo programático no AVA, ao desenvolvimento da autonomia do estudante e às possibilidades de inovação didático-pedagógica, superando as dificuldades.

Referências

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Filosofia da Educação Matemática**. Fenomenologia, concepções, possibilidades didático-pedagógicas. São Paulo: UNESP, 2010.

BIERHALZ, Crisna Daniela Krause. **Curso de Licenciatura em Matemática à Distância**: o entrelaçar dos fios na (re)construção do ser professor. 2012. 182f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul,. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2012.

BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola. (Org.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BRASIL. Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro

de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 117, p. 1, 20 dez. 2005.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Revogado pelo Decreto nº 9.057, de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 129, p. 1, 25 maio 2017a.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 129, p. 1, 25 maio 2017b.

BRASIL. Lei n.º 12.603, de 3 de abril de 2012. Altera o inciso I do § 4º do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para beneficiar a educação a distância com a redução de custos em meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do Poder Público. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 124, p. 1, 4 abr. 2012.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 108, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 118, p. 4, 9 jun. 2006.

BRASIL. **Portaria Ministerial n.º 4.361**, de 29 de dezembro de 2004. Brasília, 2004.

CABANHA, Daiane dos Santos Corrêa; SCHERER, Suely. Licenciatura em Matemática na modalidade EaD: um estudo sobre o uso de softwares no Estágio Supervisionado. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância – Abed**, São Paulo, v. 13, p. 247-257, 2014. Disponível em: <http://seer.abed.net>.

br/edicoes/2014/06_licenciatura_em_matematica_pt.pdf. Acesso em: 8 out. 2021.

CAIXETA, Raquel Faria. **EaD**: democratizando a educação através da modalidade a distância. 2011. 23f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

CHAPMAN, Olive. Narratives in Mathematics Teacher Education. *In.*: TIROSH, D.; WOOD, T. (Eds.) Tools and Processes in Mathematics Teacher Education. **The International Handbook of Mathematics Teacher Education**, v. 2. Rotterdam: Sense Publishers, 2008, p. 15-38.

CHAVES FILHO, Hélio. A Universidade Aberta do Brasil: estratégia para a formação superior na modalidade de EAD. **Fonte**, Belo Horizonte, p. 85-91, jan./jun. 2007.

CHAVES, João Bosco. **Formação a distância de professores em matemática pela UAB/UECE**: relação entre interação e desempenho à luz da analítica da aprendizagem. 2015. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação,. Universidade Estadual do Ceará. Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2015.

COELHO, Flávio de Souza. **Um estudo sobre licenciatura de matemática oferecida na modalidade à distância**. 2015. 380f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, . Universidade Estadual Paulista. Instituto de Geociências e Ciências Exatas, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/127743>. Acesso em: 8 out. 2021.

DALCOL, Cristina Iracy Gomes. **Formação Docente em Matemática**: um olhar sobre a abordagem tecnológica sobre os currículos das licenciaturas em Matemática da UAB. 2018. 87 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) -. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Federal de Juiz de Fora. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Juiz de Fora, 2018.

FIORENTINI, Dario. A formação Matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da licenciatura em matemática. **Revista de Educação**, Campinas, n.18, p. 107-115, 2005.

FIORENTINI, Leda Maria Rangero. Aprender e ensinar com tecnologias, a distância e/ou em 137 ambiente virtual de aprendizagem. In: SOUZA, Amaralina Miranda de Souza, *et al* (Org.). **Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009. P. 137-168.

FRANCO, Roberto Sergio Kieling. O programa Pro-Licenciatura: gênese, construção e perspectivas. In: SEED, S. D. E. A. D. **Desafios da Educação a Distância**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2006, p. 27-38.

GALVÃO, Cristian Maria. SAWADA, Namie Okimo. TREVISAN, Maria Auxiliadora. Revisão sistemática: recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, p. (12): 549-556, maio/jun. 2004.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. **Fascínio da técnica, declínio da crítica**: Um estudo sobre a prova rigorosa na formação do professor de Matemática. 1995. 258f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas,. Universidade Estadual Paulista,. Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 1995.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação inicial de professores para a Educação Básica: Pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./ abr. 2014. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>. Acesso em: 8 out. 2021.

GILOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, 2008.

GOMES, Maria Laura Magalhães. História da Educação Matemática, Formação de Professores a Distância e Narrativas Autobiográficas: dos sofrimentos e prazeres da tabuada.

Boletim de Educação Matemática, Rio Claro. v. 28, n. 49, p. 820-840, 2014a,.Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bolema/v28n49/1980-4415-bolema-28-49-0820.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2022.

GOMES, Maria Laura Magalhães. Narrativas Autobiográficas e História da Educação Matemática na Formação de Professores a Distância. *In: Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática*, 2, 2014, Bauru. **Anais do 2º Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática**. Bauru: Faculdade de Ciências, 2014b. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/enaphem/anais>. Acesso em: 1 mar 2022.

GRACIAS, Telma Aparecida de Souza. **A natureza da reorganização do pensamento em um curso a distância sobre “Tendências em Educação Matemática”**. 2003. F. 175. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - . Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista., Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2003.

KEEGAN, Desmond. **Foundations of Distance Education**. London: Routledge, 1996.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação Depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MAIA, Carmem. MATTAR, João. **ABC da EaD**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MEDEIROS, Leila Lopes de. **Sentidos e Docência em Tempos de EAD**: A formação docente no curso de Licenciatura em Pedagogia – LIPEAD, da UNIRIO. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro,. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2016.

MENEGAIS, Denice Aparecida Fontana Nisxota; FAGUNDES, Léa da Cruz; SAUER, Laurete Zanol. Impacto da Inserção de

Tecnologias Digitais na Formação Inicial de Professores de Matemática Egressos de uma Universidade Pública Federal. **Novas Tecnologias na Educação**, Rio Grande do Sul, v. 12, n. 2, p. 1-9, jul. 2014. Disponível em: emseer.ufrgs.br/82ndex.php/renote/article/download/53560/33059. Acesso em: 16 out. 2021.

MORAES, Carlos Wiennery da Rocha. **Histórias de vida e formação**: análise de relatos de professores licenciados em matemática pela EAD/UNITINS. 2013. F. 195. Dissertação (Mestrado em Letras: ensino de Língua e Literatura) -. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura, Universidade Federal do Tocantins,. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura, Palmas, 2013.

MORAIS, Ana Claudia Lemes de. **Licenciatura em matemática da UFMS**: movimentos precursores e implantação de um curso a distância. 2017. F. 208. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) -. Programa de Pós-graduação em Educação Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,. Programa de Pós-graduação em Educação Matemática, Campo Grande, 2017.

MORAN, José Manuel. SOARES, Susana Arrosa. (Org.). **A Educação Superior no Brasil**. Brasília: CAPES-UNESCO, 2002, p. 273-298. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/eadsup.pdf. Acesso em: 16 out. 2021.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti; DAVID, Maria Manuela Martins Soares. **A Formação matemática do professor licenciatura e prática docente escolar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. A educação à distância e a formação de professores. *In: Educação à distância na formação de professores. Salto para o futuro*. Brasília: TV Escola, 13 a 17 maio 2002. Programa de TV.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. **Educação a Distância na Transição Paradigmática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.,

OLIVEIRA, Maria Angela de. **As Possíveis Inter-relações das redes comunicativas – Blogs – e das Comunidades de Prática**

no Professor de Formação de Professores de Matemática. 2012. F. 208. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - . Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista,. Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. 2. ed. Campinas: Pontes, 2000.

PINTO, Maria Leda. **Discurso e Cotidiano:** História de Vida em depoimentos de pantaneiros. 2006. F. 246. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) -. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-0108200>. Acesso em: 1 mar. 2022.

SALES, Viviani Maria Barbosa. **Formação e prática de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da UAB/UECE.** 2011. F. 157. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Centro de Educação,. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

SANTANA, Verondina Ferreira. **Constituição de identidade docente em memoriais de licenciandos do curso de ciências naturais e matemática a distância da UAB-MT.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) -. Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso,. Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2012.

SANTOS, Jefferson Almeida. **Formação continuada de professores em geometria por meio de uma plataforma de Educação a Distância:** uma experiência com professores de Ensino Médio. 2007. F. 187. Dissertação. (Mestrado em Educação Matemática) -. Centro das Ciências Exatas e Tecnologias, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,. Centro das Ciências Exatas e Tecnologias, São Paulo, 2007.

SANTOS, Silvana Claudia dos. **Um retrato de uma Licenciatura em Matemática a distância sob a ótica de seus alunos iniciantes.** 2013. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

SÃO PAULO, Universidade Estadual Paulista. **Qual a diferença entre o Portal de Teses da Capes e as BDTDs do IBICT?.** 2013. Disponível em: <https://www.sorocaba.unesp.br/#!/biblioteca/diferenca-entre-bdtd-e-capes/> Acesso em: 17 de mar. 2022.

SHULMAN, Lee. S. Those who understand: Knowledge Growth in teaching. **Educational Researcher**, v.15, n.2, p.4-14, 1986.

SILVA, Diva Souza. **A constituição docente em Matemática a distância: entre saberes, experiências e narrativas.** 2010. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Marco Antônio. **Formação Continuada de Professores de História no Programa Nacional do Livro Didático.** 2014. F. 321. Tese (Doutorado em Educação) -. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais,. Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2014.

VIANA, Enedina Alencar; MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio Germano. Políticas Públicas de Educação à Distância na Formação dos Professores Matemática. **Conhecer: debate entre o público e o privado**, v. 3, n. 09, p. 56-77, 2013.

VIEL, Sílvia Regina. **Um olhar sobre a formação de professores de matemática a distância: O caso do CEDERJ/UAB.** 2011. F. 219. Tese (Doutorado em Educação Matemática) -. Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista de Mesquita Filho,. Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2011.

VILLANI, Marcelo Kruppa. **Licenciatura em matemática a distância na modalidade on line: um estudo sobre um curso da universidade aberta no Brasil.** 2014. Tese (Doutorado em

Educação Matemática) – Programa de Pós-graduação Stricto sensu em Educação Matemática,. Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2014.

ZULATTO, Rúbia Barcelos Amaral. **A Natureza da Aprendizagem Matemática em um Ambiente Online de Formação Continuada de Professores**. 2007. 174. Tese (Doutorado em Educação Matemática) -. Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista,. Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php>. Acesso em: 19 out. 2021.

Tecnologia, educação e trabalho:

uma análise a partir do curso técnico de nível médio em
eletrotécnica do ifnmg – campus montes claros¹

Renilson Soares dos Santos
Ricardo dos Santos Silva

¹ Este capítulo foi construído a partir da pesquisa de dissertação: SANTOS, Renilson Soares dos. **Tecnologia, Educação e Trabalho: uma análise a partir do curso técnico de nível médio em eletrotécnica do IFNMG - Campus Montes Claros**. Orientador: Dr. Ricardo dos Santos Silva. 2022. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, Montes Claros, 2022. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/dissertacoes-e-produtos-educacionais-profept>. Acesso em: 03 fev. 2023, e da pesquisa "Mercado de trabalho e Educação na Microrregião de Salinas-MG: uma análise para além dos dados quantitativos", com apoio financeiro da FAPEMIG. Os autores agradecem a instituição pelo apoio.

Introdução

O fascínio que a tecnologia exerce sobre as pessoas pode ofuscar a sua compreensão como mecanismo de reprodução do capital, em razão da ideologização e do caráter fetichista que invisibilizam o seu aspecto histórico-social. A atitude de contemplação em relação à tecnologia decorre de consensos fomentados pelos donos dos meios de produção, por intermédio, especialmente, dos aparelhos ideológicos a serviço do capital – lembre-se que tecnologia, também, é meio de produção – no sentido de obscurecer a percepção das pessoas de que se trata de um constructo humano e que, nessa perspectiva, deveria ser utilizada em favor da melhoria das condições de vida da humanidade e não como mecanismo de acumulação capitalista.

Verifica-se que, historicamente, a educação escolar, como outras dimensões da vida humana, sempre esteve sob o controle da sociedade capitalista, atuando para reproduzir seus valores, mediante a criação e transmissão dos consensos adequados internalizados pela classe trabalhadora. Assim, é possível que a educação, no contexto capitalista, contribua para reforçar o fetiche tecnológico.

Deve-se ressaltar, porém, que a educação pode exercer duplo papel: tanto como reprodutora do sistema capitalista, quanto meio de superação desse sistema. Nessa última perspectiva, destaca-se que reflexões teórico-críticas sobre a tecnologia poderão contribuir para uma formação para além do capital, descortinando os rumos que têm sido dados a essa categoria, no contexto capitalista. As seguintes questões de pesquisa orientaram a investigação realizada: a) em que medida as discussões sobre as tecnologias, nos cursos técnicos de nível médio, acontecem no contexto de uma educação cujos princípios político-filosóficos e didáticos visam a desconstrução da perspectiva de formação de mão de obra conformada com os interesses do mercado de trabalho?; e b) quais as concepções e percepções dos alunos do curso técnico em eletrotécnica do IFNMG, Campus Montes Claros, acerca da tecnologia?

Nessa linha, o presente capítulo apresenta uma análise acerca das concepções e percepções dos alunos do curso técnico de nível médio em eletrotécnica do IFNMG, Campus Montes Claros, acerca da tecnologia, considerando sua relação com os processos educativos e o mundo do trabalho. Para tanto, em termos metodológicos, foi realizado um estudo de caso, com coleta de informações por meio de pesquisa documental, grupo focal e realização de entrevistas semiestruturadas. É a partir desse estudo que verificamos como as discussões sobre tecnologia, no curso técnico em eletrotécnica, ocorrem no contexto de uma educação cujos princípios político-filosóficos e didáticos visam, ou não, a desconstrução da perspectiva de formação aligeirada e conformada com os interesses do mercado de trabalho.

BREVES APONTAMENTOS SOBRE “TRABALHO E EDUCAÇÃO” SOB O CAPITALISMO

O predomínio do modo de produção capitalista ocasionou uma transformação substancial no contexto educacional. A educação escolar, que até então era desvinculada do trabalho, destinada à instrução da classe dominante, relativamente, à arte da guerra e regras de convivência, ganha notoriedade. Isso porque, com o novo modelo de sociedade industrial, o conhecimento se transforma em meio de produção, incorporado à maquinaria fabril. Esse conhecimento, ou ciência, bem como as regras do Direito Positivo² são dependentes da linguagem escrita que precisava ser ensinada à população (Saviani, 1993). Em outras palavras, a escola passa a designar a educação, enquanto as demais formas de educação ou formação vão perdendo relevo até o ponto de serem tratadas por prefixos negativos como educação não escolar, educação não formal. Assim, todos os formatos de educação

² Direito positivo é o conjunto de regras e leis que regem a vida social e as instituições de determinado local, durante certo período de tempo. Ele é diferente do Direito Natural, em que a justiça é baseada nas leis da natureza, divina etc. O Direito positivo é conhecido como o pensamento que dispõe a superioridade da norma escrita sobre a não escrita do direito natural (Bobbio, 1995).

passam a ser analisados sob a referência da escola que é tida como o estágio mais desenvolvido do processo educacional.

Vale enfatizar que, ao perceber que o processo de industrialização carecia de expansão da educação escolar, a sociedade capitalista atuou nesse sentido, a partir dos interesses das forças hegemônicas, conseguindo apenas a generalização da educação básica. A partir desse alicerce mínimo, foram edificadas as escolas segregadas por classes: uma educação escolar da elite, para obtenção de uma formação intelectual, e outra educação para a classe trabalhadora, para aquisição do conhecimento básico ou um aprofundamento mínimo para construção de habilidades profissionais específicas (Saviani, 1993).

Kuenzer (2020), nessa perspectiva, lembra-nos que a educação formal sempre propiciou conhecimentos para o sistema produtivo capitalista, além de transmitir os valores que legitimam a classe dominante. A sociedade, de acordo com o seu modo de produção e estágio tecnológico, constrói uma relação entre trabalho intelectual e trabalho operacional, a partir da apropriação das diferentes formas de conhecimento, organizando a produção segundo uma divisão social e técnica do trabalho, em que os detentores da força de trabalho e os proprietários dos meios de produção tem interesses diferentes, opostos e contraditórios.

Mantiveram-se as formas educacionais específicas para o setor produtivo — as escolas técnicas, por exemplo — que preservam a segregação do conhecimento por classes sociais. Se considerarmos que a educação do trabalhador ocorria no seu próprio trabalho e a educação em ambiente escolar era aplicada à classe dominante, verifica-se também que o conhecimento não escolar visava a aquisição de habilidades operacionais, ao passo que a escola intencionava a capacitação intelectual (Saviani, 1993).

Sob o capitalismo contemporâneo, na fase da automação, além das tarefas manuais, as funções intelectuais também estão sendo incorporadas às máquinas, tendendo a desaparecer a necessidade de qualificações específicas. Isso exige a elevação

do padrão geral de escolaridade que já se faz sentir por meio dos discursos de universalização do ensino médio e até do superior (Saviani, 1993).

Destarte, a evolução tecnológica, sem atuação de forças revolucionárias, não resultará na transição para o reino da liberdade. Tampouco, será possível uma educação omnilateral no modelo societal capitalista. Porém, deve-se aproveitar as contradições constitutivas do modo de produção capitalistas, com vistas à estruturação de uma proposta de educação orientada para uma formação profissional e tecnológica, alicerçada na articulação entre trabalho, ciência e cultura, na perspectiva da politecnia, preparando sujeitos da classe trabalhadora, críticos, capazes de conduzir a luta que intencione a desconstrução do modo capitalista (Frigotto, 2009).

A lógica capitalista controla diversas dimensões constituintes da sociedade (Mészáros, 2008). O campo da educação formal está, diretamente, vinculado aos parâmetros reprodutivos do capital, atuando para reproduzi-lo mediante a criação e transmissão dos consensos adequados. Portanto, a educação formal, isoladamente, não conseguirá romper com o modo de produção vigente, tampouco revolucionar o processo educacional capaz de promover a libertação humana. Ainda que mudanças na educação formal ocorram por meio de legislação, o sistema capital tratará de promover as adequações necessárias de modo que haja conformação aos delineamentos gerais do sistema, como ocorreu na Grã-Bretanha, em que as escolas abrangentes implantadas pelo governo trabalhista, em substituição às escolas elitistas, não se tornaram perenes, sofrendo retrocesso sob a égide de um novo governo.

Parece-nos que a guinada à direita que se verifica em várias partes do mundo dá mostra de como a sociedade pode experimentar ajustes que, objetivamente, expressam retrocessos educacionais se considerarmos a intenção de transcendência, pela via da educação:

O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por alguma alternativa concreta abrangente [...] (Mészáros, 2008, p. 47).

Acredita-se que é possível o rompimento com a lógica capitalista por meio da educação, entendida numa perspectiva ampla, uma vez que a aprendizagem não se faz apenas por meio das instituições formais de educação. Nesse contexto, a visão de mundo construída coletivamente, por processos de aprendizagem não formais, inclusive, não pode ser distorcida para sempre pelos detentores do poder econômico e político. Dessa maneira, a educação formal encontrará limite temporal na criação de “verdades” ou “consensos” universais duradouros porque grande parte da aprendizagem não se dá por essa via (Mészáros, 2008).

O autor se opõe, fortemente, à visão elitista que defende ser a educação formal o único meio educacional legítimo, cabendo apenas ao professor o papel de educar. Do mesmo modo, não concorda que a atividade intelectual deva ser prerrogativa apenas de quem governa, reservando à maioria da população um papel, meramente, passivo. A atuação contra a internalização existente no modo capitalista, implantada por meio das instituições formais de educação, requer uma força contrária que não apenas negue a condição, mas que apresente alternativas. Nessa perspectiva, a educação institucionalizada não deverá obedecer aos ditames do capital, devendo viabilizar uma alternativa hegemônica à ordem capitalista. Assim, todo o sistema social precisa ser modificado materialmente, no que tange às condições objetivas de reprodução social, com controle do capital antes privado. Também haverá necessidade de formação de uma nova consciência, o que será papel da educação (Mészáros, 2008).

Logo, uma educação para além do capital precisará superar a auto alienação do trabalho, já que o cerne das

mazelas do modelo capitalista de produção está, exatamente, na alienação do trabalho. Em outras palavras, a implantação de uma nova ordem social, livre da alienação, não poderá prescindir da universalização da educação e do trabalho como atividade humana autorrealizadora, sustentada pelo controle consciente do processo de reprodução social. “É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (Mészáros, 2008, p. 27).

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A educação profissional no país nasce para assistir as pessoas pobres, desvalidos da sorte, no sentido de aprenderem a escrever e ler e iniciarem-se em ofícios. Assim, temos, como marco, a criação do Colégio das Fábricas, em 1809, e, posteriormente, as escolas de Aprendizes Artífices, descentralizadas entre várias unidades federativas, bem como as escolas para o ensino agrícola (Ramos, 2014).

As escolas técnicas federais assumem grande importância por volta de 1959, pela condição estratégica de produzir mão de obra para a indústria nacional. Já no ano de 1978, várias entidades de ensino federal foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) conforme Decreto nº 2.406/1997, que regulamentou a Lei nº 8948/1994. Vê-se, na esteira disso, a penetração da Teoria do Capital Humano³ (Ramos, 2014).

A atmosfera democrática (processo de redemocratização do Brasil) encorajou as pessoas do meio educacional a lutar por uma

³ Surgiu em 1971, por meio do economista Theodore Schultz. Para a Teoria do Capital Humano, a educação poderia ser utilizada para promover a aquisição de habilidades e, conseqüentemente, produtividade no trabalho, melhorando a economia e a renda das pessoas. Na visão de Frigotto (1993), essa teoria coloca a educação a serviço da formação do trabalhador para a produção, habilitando-os, técnica, social e ideologicamente, para o mercado de trabalho.

LDB orientada pela politecnicidade. Todavia, verifica-se um movimento no sentido uniformizar o currículo da educação tecnológica para as instituições de ensino técnico federal, havendo uma disputa entre as concepções omnilateral e politécnica e as de tendências economicistas. Os críticos ao modelo impresso na Lei nº 5692/71 buscavam ultrapassar o dualismo educação básica e educação técnica, possibilitando uma formação humana integral em ciências, cultura, tecnologia e humanismo, para realização plena das possibilidades humanas. Desse modo, um projeto de LDB apresentado pelo Deputado Octávio Eliseo, em dezembro/1988, contemplava os anseios progressistas de uma escola unitária politécnica. Porém, um novo projeto de LDB, de autoria do Senador Darcy Ribeiro, orientado para uma visão de educação conformada com os interesses do mercado de trabalho, acabou prevalecendo, culminando na Lei nº 9.394/96 (Ramos, 2014).

Pacheco (2015), ao sintetizar a dinâmica da educação profissional e tecnológica brasileira na década de 90, menciona que ela foi bastante fragilizada por ter sido alicerçada na ideologia do individualismo, competitividade e submissão às normas dos organismos financeiros internacionais. Ramos (2014) assevera que o ensino técnico brasileiro foi estruturado no âmbito do acordo entre Brasil e Estados Unidos, em que se constituiu a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), com colaboração da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e da Aliança para o Progresso.

Desde o ano de 2003, com a ascensão ao poder de um governo democrático-popular, observa-se um redirecionamento das diretrizes educacionais no Brasil, ainda que não se consiga apartar de uma política curricular centrada no individualismo e na formação voltada para suprir necessidade de mercado, típicos do período neoliberal. O Decreto nº 5.154/2003 não propiciou, de fato, um ensino médio unitário e politécnico viabilizador da formação da classe trabalhadora na perspectiva emancipatória. Ao contrário, o que se viu foi a supressão do potencial emancipatório em face aos interesses conservadores da classe empresarial. Há de se

ressaltar, conforme Pacheco (2015), o legado de precarização das instituições de ensino, tais como falta de professores, inexistência de concursos para técnicos e docentes etc.

A partir da segunda metade do último governo Lula, verifica-se, em alguma medida, o redirecionamento da política educacional, apontando, ao menos em tese, para uma educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, cujo cerne direcionava os sistemas de ensino com base no princípio da integração entre trabalho, ciência e cultura. O Decreto nº 5.154/2004, por intermédio da Lei nº 11.741/2008, passa a integrar à LDB — Lei nº 9394/96 — alterando dispositivos dela no sentido de possibilitar a integração de ações de educação técnica de nível médio, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica (Ramos, 2014).

Em que pese esse novo olhar sobre a educação, o governo Lula não foi capaz de desvencilhar a educação profissional dos ditames do mercado de trabalho capitalista. Pelo conteúdo do documento diagnóstico, denominado Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (Brasil; MEC; SEMTEC, 2004a), percebe-se que as críticas ao Decreto nº 2.208/97 proferidas pelo governo Lula não são radicais e se apresentam, de certa forma, até contraditórias. Há, por exemplo, nesse mesmo diagnóstico, manifestação de discordância quanto à participação privada na oferta de cursos técnicos e ao caráter imediatista da formação para o mercado de trabalho, mas, também, o estabelecimento de uma premissa de que: "o Estado não é o único responsável pela execução da educação profissional e tecnológica" (Brasil; MEC; SEMTEC, 2004 a, p. 39).

É bem verdade que o Decreto nº 5.154/04, de certa forma, atenua a questão da separação entre a educação profissional e o ensino regular. Todavia, permitir que haja articulação entre ensino médio e ensino profissional não elimina a possibilidade de continuarem separados, o que se vê, por exemplo, com a manutenção dos cursos modulados, concomitantes e sequenciais aderentes aos interesses do mercado. Essa interpretação é ratificada em manifestações do Conselho Nacional de Educação, como

no parecer CNE/CEB nº 39/2004, que enfatiza que o mencionado Decreto nº 5.154 prevê três alternativas, sendo uma delas a forma integrada com o ensino médio (Brasil; MEC; CNE; CEB, 2004).

Ainda assim, na visão de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), pode-se inferir que a possibilidade do EMI (Ensino Médio Integrado) contida no mencionado Decreto nº 5.154/04 cria circunstâncias propícias à transposição da educação profissional do modelo atual, em direção a um ensino médio de característica politécnica, capaz de romper com a dualidade educacional e de classes típicas do modo de sociedade capitalista. Expande-se também, nessa perspectiva, a rede federal de educação tecnológica, com escopo que inclui o ensino superior, integrado com pesquisa e desenvolvimento científico-tecnológico. Ressalta-se, também, o Programa Brasil Profissionalizado, no âmbito dos sistemas estaduais, no sentido da implantação da educação profissional integrada ao ensino médio, instituído pelo Decreto nº 6.302/2007 (Ramos, 2014).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que, segundo Pacheco (2015), representa o compêndio do que melhor construiu a rede federal no que tange à educação profissional e tecnológica articuladora do trabalho, ciência e cultura, numa perspectiva de uma formação omnilateral que almeja desvincular-se do receituário de organismos internacionais, encontra limites no próprio Decreto nº 5.154/04, que, apenas, possibilita o ensino integrado, não assegurando a sua prática em todas as escolas da rede, uma vez que tal integração depende da condição estrutural de cada instituição. Nos Institutos Federais, por exemplo, há exigência de oferta de cursos integrados do ensino médio, mas não em condição exclusiva. Assim, o EMI compartilha a estrutura dos *campi*, harmonicamente, com cursos modulados, concomitantes e sequenciais (Ramos, 2014).

Portanto, temos que a educação profissional e tecnológica brasileira, no contexto do capitalismo, serviu para reproduzir valores da classe dominante, sobretudo até a década de 1990,

nos termos do que nos ensina Mészáros (2008). Nesse sentido, dedicou-se à formação de competências necessárias ao mercado de trabalho. Porém, a partir de 2003, aproveitando-se da alternância de poder, com a ascensão de um governo alinhado, ideologicamente, com os anseios da classe trabalhadora, iniciou-se uma readequação da educação na perspectiva libertadora e transformadora, assentada no trabalho como princípio educativo, que não regulasse a disponibilização do conhecimento conforme a classe social de pertença. O exemplo dessa tentativa de mudar a educação está na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em que pese algumas incongruências, como a oferta de preparações técnicas aligeiradas, em cursos de curta duração, fruto, talvez, de investidas conservadoras, já que ainda estamos sob uma sociedade capitalista.

Concepções e percepções acerca da relação entre tecnologia, educação e mundo do trabalho

Foi realizada uma roda de conversa (ou grupo focal) e entrevistas com os 7 (sete) alunos do curso de nível médio técnico em eletrotécnica, do IFNMG, campus Montes Claros, que se dispuseram a participar da pesquisa, no período de 24/8/2021 a 11/09/2021, por meio da webconferência da plataforma Google Meet. A roda de conversa durou 29 minutos, e o tempo médio de cada entrevista foi de 15 minutos.

Conforme detalhado no quadro 1, os sete alunos entrevistados residem na cidade de Montes Claros e estão na faixa etária entre 19 e 36 anos, sendo que seis são da modalidade subsequente e exercem atividades remuneradas com vínculo empregatício ou como autônomos. Um dos informantes é da modalidade concomitante e se dedica, exclusivamente, aos estudos, com auxílio dos pais. Não há, no campus Montes Claros, a modalidade integrada para o curso técnico de nível médio em eletrotécnica.

Quadro 1: Perfil dos alunos entrevistados

Informante	Sexo	Idade	Ocupação	Modalidade
E1	Masculino	36	Eletricista (Autônomo)	Subsequente
E2	Masculino	35	Eletricista (Autônomo)	Subsequente
E3	Masculino	21	Eletricista (Autônomo)	Subsequente
E4	Masculino	31	Operador de produção (Celetista)	Subsequente
E5	Masculino	19	Estagiário de TI	Subsequente
E6	Feminino	19	Estudante	Concomitante
E7	Masculino	19	Eletricista de Refrigeração (Celetista)	Subsequente

FONTE: Elaborado pelo pesquisador (2022).

Os dados coletados em entrevistas e roda de conversa foram transcritos e interpretados com base na análise de conteúdo de Bardin (2011), com adaptações de Moraes (1999), no sentido de melhor adequação do método ao contexto educacional, na abordagem qualitativa. Realizou-se uma análise prévia das transcrições dos áudios relativamente às entrevistas e roda de conversa, bem como do conteúdo dos documentos PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) e PP (Projeto Pedagógico) examinados, resultando em duas categorias de análise: (a) práticas educativas sobre tecnologia; e (b) concepções e percepções sobre a relação entre tecnologia, educação e mundo do trabalho. Os dados foram organizados e agrupados em recortes de informações, que se constituíram em unidades de análises associadas às categorias de análise (Moraes, 1999). A análise e interpretação das categorias considerou o conteúdo das falas dos entrevistados, bem como outras informações coletadas em pesquisa, à luz dos referenciais teóricos.

Para as discussões acerca da categoria de análise "práticas educativas sobre tecnologia", valeu-se, primeiramente, dos resultados da pesquisa documental no PDI do IFNMG (2019-2023) e do PP do curso técnico de nível médio em eletrotécnica,

que foram fundamentais no sentido de se entender aspectos do planejamento e da prática educativa⁴ que se materializaram nas percepções dos alunos entrevistados, sobre a relação entre tecnologia e mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, buscou-se compreender, a partir do planejamento institucional e do curso técnico em eletrotécnica, em que medida as discussões sobre tecnologias no curso se dão num contexto cujos princípios político-filosófico e didáticos visem à desconstrução da perspectiva de formação de mão de obra conformada com os interesses do mercado de trabalho. O seguinte trecho do PDI 2019-2023 do IFNMG destaca que:

Por meio de metodologias inovadoras, práticas pedagógicas diferenciadas e diversos instrumentos que viabilizam a flexibilidade curricular e oportunizam a **integração**) curricular, a **politecnia**, a **formação omnilateral** e tornam a organização curricular mais dinâmica e atraente, pois há uma **conexão teórico-prática** entre as áreas do conhecimento do ensino básico e com o profissionalizante e, por conseguinte, com a pesquisa e extensão (IFNMG, 2019, p.18, grifos nossos).

Percebe-se, conforme alguns trechos do PDI, que o IFNMG dialoga com a perspectiva de uma educação omnilateral, plena e emancipada, para preparação dos alunos para o mundo do trabalho. Nesse sentido, são recorrentes o uso de expressões como: mundo do trabalho; formação para a cidadania plena e emancipada; integração; politecnia; formação omnilateral; conexão teórico-prática etc. Essas expressões aparecem tanto em tópicos mais gerais do documento quanto em partes específicas que dizem respeito aos cursos técnicos ofertados pela instituição na modalidade integrada.

Todavia, as informações constantes do quadro 6 do PP do curso apresentam um descolamento em relação ao PDI, ao evidenciar uma proposta de curso técnico em eletrotécnica que visa a formação de profissionais para o mercado de trabalho:

⁴ Conjunto de intervenções pedagógicas planejadas e operacionalizadas, no contexto de uma abordagem processual, com planejamento, aplicação e avaliação, objetivando construir oportunidades de ensino e aprendizagem. Ver mais em ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

[...] o IFNMG – Campus Montes Claros propõe a ofertar o Curso Técnico em Eletrotécnica, **disponibilizando ao mercado de trabalho** profissionais ao exercício da profissão [...] (BRASIL. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. Montes Claros. Curso Técnico de Nível Médio em Eletrotécnica) (IFNMG, 2011, p. 10, grifos nossos)

Os Programas por Disciplina evidenciam a existência de uma disciplina denominada “Tecnologia e Meio Ambiente”, no segundo módulo do curso técnico de nível médio em eletrotécnica, conforme consta na página 33 do PP. Porém, não há, nas bibliografias básica e complementar dessa matéria, referencial teórico que discuta a tecnologia na perspectiva crítica, considerando a sua relação com os processos educativos e o mundo do trabalho. Assim, os autores trabalhados na disciplina Tecnologia e Meio Ambiente tratam predominantemente do desenvolvimento sustentável.

No que diz respeito às análises das entrevistas, destacamos dois trechos acerca das práticas educativas sobre tecnologia:

Mas no curso sim relata. [...] essa coisa da tecnologia é comentado sobre os benefícios. Mas, os não benefícios, efeitos, aspectos negativos, não é muito comentado não (E5).

[...] a gente teve uma disciplina de Tecnologia e (Meio Ambiente). Tipo uma disciplina inteira só envolvendo estas questões de, por exemplo, poluição, de como evoluir sem agredir o meio ambiente né? Desenvolvimento sustentável (E6).

Observa-se, pelas falas acima, que não há evidências de uma discussão crítica, relativamente, às tecnologias, no curso de nível médio em eletrotécnica do campus Montes Claros. Pode-se inferir que a tecnologia é abordada no curso, na perspectiva instrumental mercadológica, ressaltando as vantagens e enfatizando uma das facetas de adaptação do sistema capital frente às crises, que é o desenvolvimento sustentável⁵, cuja essência é arrefecer as discussões sobre limites do crescimento, esgotamento de recursos

⁵ Ver mais sobre desenvolvimento sustentável, na perspectiva crítica em: CARNEIRO, Eder Jurandir (2005). Política ambiental e a ideologia do desenvolvimento sustentável. In: ZHOURI, A., LASCHEFSKI, K.; PEREIRA, D. B. (orgs.). A insustentável leveza da política ambiental: desenvolvimento e conflitos sócioambientais, Belo Horizonte: Autêntica, pp. 27-48.

naturais, como se fosse viável compatibilizar o desenvolvimento econômico indefinido com a redução das desigualdades sociais e a preservação dos recursos naturais finitos.

Especificamente sobre a contradição entre o PDI e o PP do curso técnico em eletrotécnica, que culmina numa prática educativa conformada com os interesses imediatos do mercado de trabalho, tal pode ter origem na própria concepção e estruturação incongruentes da política educacional do governo Lula. Isso porque ao se examinar o documento diagnóstico denominado Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (Brasil; MEC; SEMTEC, 2004) verifica-se que ao mesmo tempo em que há crítica à participação privada na oferta de cursos técnicos e ao caráter imediatista da formação para o mercado de trabalho, adota-se como premissa a participação privada nessa modalidade educacional: "o Estado não é o único responsável pela execução da educação profissional e tecnológica" (Brasil; MEC; SEMTEC, 2004, p.27).

A ambiguidade cristalizou-se no Decreto nº 5.154/04 que, embora atenua a questão da separação entre a educação profissional e o ensino regular, não rompe, integralmente, com o conteúdo do Decreto nº 2.208/97. Dito de outra forma, a permissão para que haja articulação entre ensino médio e ensino profissional não significa a eliminação da possibilidade de continuarem separados:

[...] O decreto prevê várias alternativas de articulação entre o ensino médio e o ensino técnico de nível médio, sendo a principal delas a integração entre ambos, que resgata a chance dos [sic] estudantes saírem desta fase do ensino já com qualificação profissional para disputar uma oportunidade no mercado de trabalho (Brasil; MEC; CNE, 2004b).

Nessa perspectiva, Mészáros (2008), alerta que: "limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa" (Mészáros, 2008, p. 27).

Em outros termos, a política de compatibilização de interesses que possibilitou a convivência do ensino médio integrado com as modalidades subsequentes e concomitantes, que interessam às instituições privadas, serviu ao propósito de acumulação capitalista, cujo resultado é uma EPT (Educação Profissional e Tecnológica) para consumidores e não para cidadãos. Com isso, não se criaram os alicerces de uma educação capaz de promover uma transformação social qualitativamente melhor.

Logo, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que, segundo Pacheco (2015), poderiam propiciar uma educação profissional e tecnológica articuladora do trabalho, ciência e cultura, numa perspectiva de uma formação omnilateral, desvinculada do receituário de organismos internacionais, encontra limites no Decreto nº 5.154/04 do governo que criou essas instituições, na medida em que apenas possibilita o ensino integrado não assegurando a sua prática em todas as escolas da rede, uma vez que tal integração depende da condição estrutural de cada instituição (Ramos, 2014).

Desse modo, verifica-se que nos IF há a definição de que pelo menos 50% das vagas sejam destinadas aos cursos integrados do ensino médio, porém, apenas 15,40% das matrículas efetivadas no ano de 2018 no IFNMG foram no EMI, prevalecendo cursos concomitantes e subsequentes, o que significa, também, a presença dos cursos modulados, concomitantes e sequenciais mais associados aos interesses de mercado, inclusive por ter um menor custo. Essa prevalência dos interesses de mercado, também, na esfera da educação profissional e tecnológica nos faz refletir sobre o que nos ensina Mézáros (2008):

Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de "internalização" pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhe foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas "adequadas" e as formas de condutas "certas" [...] (Mézáros, 2008, p. 44).

O autor supracitado nos lembra que a educação formal se encontra vinculada aos parâmetros reprodutivos do capital, propiciando mão de obra e conhecimentos necessários ao sistema produtivo do capital, além de promover a geração e transmissão de valores que legitimam os interesses da classe dominante. Esclarece, ainda, que as instituições educacionais promovem a internalização de regras do capital, fazendo com que cada pessoa assuma, como suas, as premissas do capitalismo, adequando-se à ordem estabelecida, relativamente, às condutas e expectativas.

O fato de a política da educação profissional e tecnológica do governo Lula, regulamentada no Decreto nº 5.154/04, trazer a possibilidade de integração entre o ensino médio e o ensino técnico de nível médio e, ao mesmo tempo, não romper com o Decreto nº 2.208/97, permanecendo com os cursos modulados, concomitantes e sequenciais, é indicativo dessa educação que não se liberta dos parâmetros capitalistas. Não obstante, Frigotto, Ciavata e Ramos (2012) conseguem localizar, nesse contexto de possibilidade de EMI, uma semente do ensino médio politécnico visando à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes.

Diferentemente desses autores, Mészáros (2008) defende que não lograrão êxito, em termos de superação do modo societal em vigor, reformas na educação que, de alguma forma, tentem atender interesses capitalistas:

A razão para o fracasso de todos os esforços anteriores, e que se destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia – e ainda consiste – no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital⁶ serem irreformáveis (Mészáros, 2008, p. 26-27).

⁶ Sobre as determinações fundamentais do sistema do capital, o autor se refere aos objetivos de lucratividade e produtividade desse sistema, que influenciam o contexto educacional no sentido de formar para atendimento das demandas do mercado de trabalho. Isso alicerçado nas seguintes determinações: propriedade privada dos meios de produção, existência de mercado de trabalho e no mercado de comercialização de produtos e serviços com a finalidade lucrativa.

Reforça o autor supracitado que:

O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por alguma alternativa concreta abrangente [...] (Mészáros, 2008, p. 47).

Logo, uma educação para além do capital precisará superar a auto alienação do trabalho, já que o cerne das mazelas do modelo capitalista de produção está, exatamente, na alienação do trabalho. “É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (Mészáros, 2008, p. 27). Em outras palavras, a implantação de uma nova ordem social, livre da alienação, não poderá prescindir da universalização da educação e do trabalho como atividade humana autorrealizadora, sustentada pelo controle consciente do processo de reprodução social.

A discussão acerca da categoria “concepções e percepções sobre a relação entre tecnologia, educação e mundo do trabalho”, baseou-se nas informações coletadas em entrevistas e roda de conversa. Destacamos as seguintes falas:

A gente vê a questão dos aplicativos (Uber etc.) e vê essa fila de pessoas desempregadas pegando uma cesta. [...] a tecnologia, de certa forma, é um mal necessário. [...] O mercado de trabalho tem emprego só que não tem pessoas qualificadas. A palavra é essa, qualificação para se adequar em meio à tecnologia que a gente está vivendo (E1).

[...] a acomodação do ser humano é uma parte negativa. [...] igual tem muita vaga na área só que não tem a qualificação. [...] então esse é um ponto negativo, que às vezes a pessoa fala ah, não tem emprego, não tem mais, mas se a pessoa qualificar ela consegue um emprego bom num lugar bacana, né? (E1).

A eficiência de produção dela (a tecnologia), é uma eficiência muito grande, em todos os sentidos. Você olha pelo lado da segurança, você olha pelo lado da qualidade, você olha pelo lado do volume de produção, não se compara. [...] ela consegue fazer o trabalho por um grande número de mão de obra. Muitas

pessoas que poderiam tá ali fazendo aquele trabalho que ela faz, não vai fazer mais, quem vai fazer é a máquina. [...] as pessoas vão perder o posto de trabalho que a tecnologia... quem não for atualizar [...], vai perder (E4).

[...] a inteligência artificial tá acima do ser humano. [...] o programa de computador tá bem acima do ser humano. Eu vejo assim né, se for olhar bem hoje o ser humano comparado com a tecnologia tá ficando obsoleto já. Ele tá ficando ultrapassado de acordo com a tecnologia (E4).

[...] hoje não tem trabalho sem tecnologia, sabe? [...] então eu acho que o mundo ele não viveria, não existiria né? sem tecnologia (E7).

Na análise sobre as percepções e concepções dos alunos do 3º módulo do curso técnico em eletrotécnica, acerca da tecnologia, bem como na verificação da relação que esses discentes estabelecem entre desenvolvimento tecnológico, educação e mundo do trabalho, observou-se que todas as narrativas dos entrevistados sobre a relação tecnologia, educação e mundo do trabalho, apontam para uma perspectiva de conformação em relação aos interesses de mercado.

Conforme os trechos repetidos abaixo, os informantes percebem a tecnologia como um ente autônomo, superior ao homem e dissociado das relações sociais de aprimoramento das técnicas:

[...] A inteligência artificial tá acima do ser humano. [...] o programa de computador tá bem acima do ser humano. Eu vejo assim né, se for olhar bem hoje o ser humano comparado com a tecnologia tá ficando obsoleto já. Ele tá ficando ultrapassado de acordo com a tecnologia (E4).

[...] hoje não tem trabalho sem tecnologia sabe? [...] então eu acho que o mundo... ele não viveria, não existiria né? sem tecnologia (E7).

Outro aspecto a considerar nas falas dos entrevistados é que eles consideram normal o desemprego, atribuindo isso à falta de qualificação da mão de obra para atender aos novos requisitos do trabalho modificado pela tecnologia:

A eficiência de produção dela (a tecnologia), é uma eficiência muito grande, em todos os sentidos. Você olha pelo lado da segurança, você olha pelo lado da qualidade, você olha pelo lado do volume de produção, não se compara. [...] ela consegue fazer o trabalho por um grande número de mão de obra. Muitas pessoas que poderiam tá ali fazendo aquele trabalho que ela faz, não vai fazer mais, quem vai fazer é a máquina. [...] as pessoas vão perder o posto de trabalho que a tecnologia ... quem não for atualizar (sentido de qualificar) vai perder (E4).

A percepção dos entrevistados sobre o caráter independente da tecnologia é problematizada por Feenberg (1999) quando ele estende à tecnologia o conceito marxista de fetiche da mercadoria. Nesse sentido, esse autor pondera que, tal qual ocorre com a mercadoria, na sociedade capitalista, a tecnologia, também, possui o potencial ao fetiche, apresentando-se dissociada da sua construção histórico-social, como se tivesse existência própria, independente do trabalho humano:

No uso marxiano, o fetichismo das mercadorias não é a atração pelo consumo, mas a crença prática na realidade dos preços colocados nas mercadorias pelo mercado [...]. Do mesmo modo, o que se mascara na percepção fetichista da tecnologia é seu caráter relacional, justamente porque ela aparece como uma instância não-social de pura racionalidade técnica (Feenberg, 1999, p. 19).

Sob o fetichismo, a tecnologia aparenta neutralidade, resultado apenas de uma decisão técnica diante de uma questão da humanidade a ser resolvida. Todavia, numa perspectiva crítica, constata-se que a tecnologia é influenciada histórico, político e culturalmente, servindo aos interesses da acumulação capitalista, enquanto meio de produção (Feenberg, 1999).

De modo análogo, decorre da ideologização, na sociedade capitalista, a personificação da tecnologia mediante a substantivação do termo, com a intenção de dissociá-la do ser humano que a concebeu, aparentando ser uma entidade autônoma. Sobre isso, é importante frisar que a tecnologia é o aprimoramento das técnicas pelo homem no sentido de adaptar a natureza às suas necessidades. Dito de outra forma, tecnologia

está relacionada à técnica que é o ato de produzir, portanto, adjetivo e não substantivo como querem referenciar ao usar o termo precedido de um artigo definido: a tecnologia (Pinto, 2005).

Esse efeito da ideologização pode explicar o entendimento dos informantes da pesquisa de que haveria um protagonismo da tecnologia, cabendo aos trabalhadores adaptarem-se às novas feições do trabalho, buscando a qualificação como forma de se manterem empregáveis, sem questionar, por exemplo, porque, sob o capitalismo, os ganhos de produtividade advindos do aprimoramento das técnicas ou tecnologias não se traduzem em melhoria das condições de vida das pessoas, gerando, ao invés disso, desemprego ou precarização das relações de trabalho. Assim:

[...] Não se trata de saber se houve mudanças nas máquinas fabris, mas de verificar a ocorrência da substituição na classe social que as possui. Este é o único aspecto que interessa ao operário. A servidão em que vive não depende das relações que os ligam às máquinas e sim às que o prendem a outros homens, os proprietários delas (Pinto, 2005, p. 157).

Quando um informante diz:

A gente vê a questão dos aplicativos (Uber etc) e vê essa fila de pessoas desempregadas pegando uma cesta. [...] a tecnologia, de certa forma, é um mal necessário. [...]. O mercado de trabalho tem emprego só que não tem pessoas qualificadas. A palavra é essa, qualificação, para se adequar em meio a tecnologia que a gente está vivendo. [...] a tecnologia, vamos colocar na eletricidade propriamente dita. Na área de elétrica hoje a gente vê a automação industrial, a gente vê a automação residencial e esse trem tem beneficiado muito. O ser humano hoje em dia tá querendo comodidade. [...] a acomodação do ser humano é uma parte negativa. [...] igual tem muita vaga na área só que não tem qualificação. [...] então esse é um ponto negativo, que às vezes a pessoa fala ah não tem emprego, não tem mais, mas se a pessoa qualificar ela consegue um emprego bom num lugar bacana né? (E1).

Percebe-se, nessa fala, certa passividade em relação aos reflexos do sistema capitalista sobre o emprego, aceitando como responsabilidade individual o fracasso de não conseguir trabalho.

Isso denota um ofuscamento da percepção do discente de que a tecnologia, sob controle capitalista, serve ao objetivo de acumulação:

[...] o conhecimento social gerado pelo progresso científico tem seu objetivo restringido pela lógica da reprodução do capital. Impossibilitado de instaurar uma forma societal que produza coisas úteis, com base no tempo disponível, resta à cientificação da tecnologia adequar-se ao tempo necessário para produzir valores de troca. A ausência de independência frente ao capital e seu ciclo reprodutivo a impede de romper essa lógica (Antunes, 2009, p. 122).

Nesse sentido, o constante avanço das forças produtivas do trabalho que, por meio da tecnologia, permite que com cada vez menos trabalho imediato se produza mais, não se faz acompanhar de igual progresso das forças produtivas sociais no que diz respeito à apropriação dessa riqueza gerada, de maneira justa, por todo o conjunto da humanidade.

Com a forma de cooperação denominada maquinaria e grande indústria, nasce um novo jeito de organizar o trabalho e os trabalhadores, mediante a centralização e concentração de atividades, possibilitando maior intensificação do trabalho e redução tanto de trabalhadores especializados quanto de baixa qualificação (Marx, 2013):

[...] a cada progresso do sistema da maquinaria, aumenta a parte constante do capital, isto é, a parte composta de maquinaria, matéria prima etc., ao mesmo tempo que diminui o capital variável, investido em força de trabalho; e sabemos também que em nenhum outro modo de produção o aperfeiçoamento é tão constante [...] (Marx, 2013, p. 636).

Com base em Marx (2013), é possível inferir que, diferentemente do que imagina o entrevistado E1, a tendência não é a de existência de elevado número de emprego, dependendo apenas da qualificação do trabalhador. Isso porque, "onde a máquina se apodera pouco a pouco de um setor da produção se produz uma miséria crônica nas camadas operárias que concorrem com ela. Onde a transição é rápida, seu efeito é massivo e agudo" (Marx, 2013, p. 613).

O atual estágio tecnológico ou de desenvolvimento das forças produtivas do trabalho, conhecido como indústria 4.0, que, conforme Schwab (2016), caracteriza-se pela convergência entre automação e digitalização por meio de máquinas inteligentes e interconectadas, tem intensificado os efeitos negativos sobre a força de trabalho. Desse modo:

[...] A parcela da classe trabalhadora que a maquinaria transforma em população supérflua, isso é, não mais diretamente necessária para a autovalorização do capital, sucumbe, por um lado, na luta desigual da velha produção artesanal e manufatureira contra a indústria mecanizada e, por outro lado, inunda todos os ramos industriais mais acessíveis, abarrotando o mercado de trabalho, reduzindo assim o preço da força de trabalho abaixo de seu valor (Marx, 2013, p. 612-613).

Nessa perspectiva, recursos tecnológicos típicos da indústria 4.0, conforme CNI (2016), como *Big Data*, inteligência artificial, internet das coisas, armazenamento de dados em nuvem etc., permitem maior intensificação dos processos de centralização e concentração de atividades produtivas e a eliminação de postos de trabalho especializados e não especializados. Esses reflexos já são verificados até mesmo no campo educacional, com redução da força de trabalho qualificada, mediante concentração e centralização de professores gravando aulas que serão assistidas por uma infinidade de alunos.

Considerações finais

Os resultados evidenciaram que os alunos pesquisados não adquiriram uma visão crítica a respeito da tecnologia, fato esse que pode estar relacionado a uma prática educativa do IFNMG descolada da perspectiva crítica. Em que pese o PDI fazer menção a uma educação transformadora, isso não é refletido no PP do curso, que não traz sequer uma disciplina que discuta a tecnologia numa perspectiva crítica. Esse descolamento entre PP e PDI pode ser reflexo de questões contraditórias mais amplas que evidenciam a continuidade do papel reprodutor do sistema capital, por parte

da educação, mesmo com a ascensão de um governo do campo progressista, em 2003. Isso porque houve diversas concessões ao capital, quando da edição do Decreto nº 5.154/2004. Essa norma, embora tenha atenuado a dualidade entre ensino profissional e regular por meio da possibilidade do EMI, permitiu, também, o funcionamento do subsequente e do concomitante.

Referências

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

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOBBIO, Norberto. **Positivismo jurídico**: lições de filosofia do direito, compiladas por Nello Morra; tradução e notas Márcio Pugliesi, Edson Bini, Carlos E. Rodrigues. São Paulo: Ícone, 1995.

IFNMG. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: 2019-2023. Montes Claros: IFNMG, 2019.

IFNMG. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS. **Projeto Pedagógico 2011**. Montes Claros: IFNMG, 2011.

BRASIL. MEC. CNE/CEB. **Parecer nº 39 – Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional de nível médio e no Ensino Médio**. Brasília, 2004. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN392004.pdf

BRASIL. MEC. SENTEC. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em: 21 set. 2023

CNI. Confederação Nacional da Indústria. **Desafios para a indústria 4.0 no Brasil**. Brasília, 2016.

FEENBERG, Andrew. **A filosofia da tecnologia numa encruzilhada**. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. Cidade: Editora, 1999. Disponível em <https://www.sfu.ca/~andrewf/portu1.htm>. Acesso em 01 nov. 2021

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.40, p. 168-194, jan. /abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a14.pdf>. Acesso em 09 out. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez 2012. p. 21-56.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 4. ed. São Paulo: Cortez 1993.

KUENZER, Acácia. MEP-SINASEFE. **O trabalho como princípio educativo**. YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OoRPX-IBmIY>. Acesso em 08 jun. 2020.

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

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad.: Isa Tavares. 2.ed. ampliada. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v.22, n.37, p. 07-32. 1999. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em 07 dez 2021.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015.

PINTO, Álvaro Vieira. **O Conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2v.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial**. 1. ed. Tradução: Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Edipro, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: FERRETTI, C. J. *et al.* (org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1993.

Profesionales pardos y pretos en Brasil:

(des)igualdades en la educación superior
y en el mercado laboral

Sarah Jane Durães
Luan de Oliveira Queiroz
Nuria Rodriguez-Avila
Mônica Maria Teixeira Amorim

Introducción

En este siglo XXI han surgido diferentes controversias en el ámbito académico, en los institutos de investigación y en las políticas gubernamentales sobre cuáles deberían ser las denominaciones más apropiadas a la hora de analizar, racial y étnicamente, la población brasileña, retratando adecuadamente toda su diversidad.

Entre los diferentes nombramientos atribuidos o auto-atribuidos a la diversidad de la población, existen defensores del uso del nombre de *afrodescendiente*¹, otros de *afrobrasileño*. Existen también aquellos que eligen llamarse a sí mismos o llamarles *pardo*, *mestizo*, *mulato*, *preto* o *negro* (Nunes, 2017). En este artículo utilizaremos *pardos* y *pretos*, tal y como se denominan tales personas por la metodología del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE)². Dada esa condición metodológica, no se han traducido al español los términos *pardos (mulatos)* y *pretos (negros)*. Sobre todo, cabe señalar que el instituto de investigación considera como *población negra* la suma de los individuos *pardos* y *pretos*.

Además de los conceptos de raza, etnia o color comentado en el párrafo anterior, hemos decidido no prolongar en este artículo dicha discusión porque, además de no formar parte específica de nuestros objetivos, no disponemos aquí de espacio suficiente para dedicarnos a la amplísima diversidad y polémicas que giran alrededor de estas teorías brasileñas. Para el lector/a que tenga interés en ello, sugerimos leer Munanga (2003). Consideramos por tanto necesario aclarar anticipadamente al lector/a que las formas y conceptos utilizados en este artículo son aquellos usados por el IBGE, que es de donde provienen los datos utilizados. Tales usos y conceptos serán presentados en el cuadro 1, donde figura la descripción de las variables seleccionadas para análisis.

¹ El término *afrodescendiente* se convirtió en un concepto después de una conferencia promovida por las Naciones Unidas (ONU) sobre racismo y xenofobia, en 2001. Esto se debe a que "en algunos países africanos de habla portuguesa y otros estadounidenses de habla hispana e inglesa el término negro era entendido y utilizado con mayor frecuencia por los blancos con un sentido ofensivo" (Nunes, 2017, sp., traducción nuestra)

² Para identificar el color o raza de la población brasileña el IBGE utiliza en su metodología, en la lengua brasileña: *pardo*, *preto*, *branco*, *amarelo* e *indio*.

Otro aspecto que conviene aclarar se refiere al hecho de que existen diferentes criterios para que una persona pueda ser considerada como *profesional*. En la Sociología de las Profesiones sin embargo, la tendencia es considerar que para ser un profesional la persona debe tener como mínimo una carrera universitaria, aunque esta condición resulta también controvertida en esta área. Según lo declarado por Barbosa (1998), la escolaridad de nivel superior no es suficiente para ingresar o permanecer en el mercado laboral pues hay una tendencia del proceso productivo capitalista a exigir otros niveles de estudios y/o habilidades. Además de las credenciales escolares, ciertos *rasgos* y *cualidades personales* - como el sexo o el color, por ejemplo - también favorecen o perjudican al trabajador(a). Guiados por este objetivo, preguntaremos: ¿Dónde se ubican los profesionales *pardos* y *pretos* y en qué condiciones ejercen su profesión en el mercado laboral?

Para contestar a esa pregunta, este artículo intenta explorar diferentes direcciones. Primero, estableciendo un diálogo entre la Sociología de las Profesiones y Sociología del trabajo, ampliando el análisis del proceso de formación en la educación superior al de las condiciones de inserción y permanencia de los profesionales *pardos* y *pretos* en el mercado laboral. Segundo, la ampliación de este análisis permite identificar no solo las desigualdades salariales entre los graduados universitarios, sino también en relación con otras personas en Brasil. En resumen, su importancia consiste en la orientación dada al análisis comparativo de los datos estadísticos brasileños presentados por la Encuesta Nacional de Muestra de Viviendas (PNAD), una encuesta realizada por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE). También los datos obtenidos del Departamento Intersindical de Estadística y Estudios Socioeconómicos (DIEESE) nos ha permitido el desarrollo de esas líneas de investigación.

Procedimientos metodológicos

La metodología utilizada para escribir este artículo se basa en los principios de la investigación comparativa cuantitativa definida entre los años 2002 a 2015.

La información está disponible en el banco de microdatos de la Encuesta Nacional de Muestra de Viviendas (PNAD) de 2002, 2009 y 2015, que son encuestas estadísticas realizadas anualmente por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística - IBGE, con excepción de los años en que se realiza el censo demográfico, que suele ser cada diez años. Esta investigación se lleva a cabo en todo el territorio nacional en base a un muestreo probabilístico complejo, que registra información relacionada con la caracterización de las personas y sus Viviendas respecto a los aspectos demográficos, sociales y económicos (IBGE, 2015). A partir de esto, se obtuvieron datos sobre la renta y otras variables de caracterización socioeconómica.

Las muestras en 2002, 2009 y 2015 están compuestas por 385.538, 389.892 y 351.111 muestras respectivamente, y las variables seleccionadas u originadas del PNAD para el análisis fueron: ocupación profesional, sexo, color, contribución al instituto de seguridad social, situación de la vivienda, nivel de educación, trabajo principal e ingresos. El **cuadro 1** señala la descripción de las variables utilizadas.

Cuadro 1: Descripción de las variables seleccionadas

Variables	Variables originadas o seleccionadas del PNAD	Descripción
Nivel de Enseñanza	Curso o grado que frecuenta	La persona definida como estudiante se clasifica como asistiendo a la escuela, es decir, que asiste a un curso de educación regular (primaria, secundaria o pregrado), un máster o doctorado, preescolar, alfabetización de jóvenes y adultos, educación de jóvenes y adultos o suplemento enseñado en la escuela, o examen de la selectividad o de ingreso preuniversitario.
Profesionales	Curso o grado más elevado que frecuentó anteriormente	Redujo la clasificación de la variable solo para la persona que había asistido al curso más alto previamente en las categorías de educación superior de grado, máster o doctorado.
	Conclusión del curso que frecuentó anteriormente	Define la conclusión o no del curso más elevado que asistió anteriormente. Para la construcción de esta variable, solo los individuos que completaron el curso que habían elegido previamente fueron elegidos, es decir, respondieron que sí en la encuesta.

Ocupación Profesional	Grupos ocupacionales en el trabajo principal de la semana de referencia para personas de 10 años o más	Se refiere a la persona definida según las categorías: gerentes en general, profesionales de ciencias y artes, técnicos de nivel medio, trabajadores en servicios administrativos, trabajadores en servicios de ventas y proveedores de servicios comerciales, trabajadores agrícolas, trabajadores en la producción de bienes, y servicios y reparación y mantenimiento, miembros de las fuerzas armadas y auxiliares, ocupaciones mal definidas o no declaradas.
Color o Raza	Color o raza	Característica declarada por la persona basada en las siguientes opciones: blanco, <i>preto</i> , amarillo (persona oriental: japonés, chino, coreano, etc.), <i>pardo</i> (mulato, cabocla, cafuza, mameluca o mestizo de <i>preto</i> con persona de otro color o raza) o indígena (persona indígena o india).
Situación de la vivienda	Código de situación censaria	Clasificación de la ubicación de la vivienda en urbana o rural, definida por la ley municipal vigente en el momento del Censo Demográfico. La situación urbana abarca áreas correspondientes a ciudades (sede municipal), pueblos (sede del distrito) o áreas urbanas aisladas. La situación rural cubre toda el área fuera de estos límites.
Condición de la ocupación	Condición de la ocupación	Personas clasificadas, según la condición de ocupación en el período de referencia especificado (semana de referencia o período de referencia de 365 días), como ocupada o desocupada.
Renta Mensual	Rendimiento Mensual del Trabajo Principal	Ingresos mensuales del trabajo principal para personas de 10 años o más
Sexo	Sexo	Variable que indica el género del individuo.
Trabajo	Trabajo principal	<p>En el caso de personas ocupadas en más de una actividad en la semana de referencia, el criterio seguido para determinar el trabajo principal en el período considerado fue el siguiente (siguiendo el orden enumerado):</p> <p>1º) El trabajo en el que tuvo la estancia más larga en el período de referencia de 365 días;</p> <p>2) A igual duración de la estancia, se consideró como trabajo principal aquel trabajo remunerado al que la persona dedica más horas por semana. Este mismo criterio se adoptó para definir el trabajo principal de la persona que, en la semana de referencia, solo tenía trabajos no remunerados y de la misma duración en el período de referencia de 365 días;</p> <p>3) En caso de persistir la igualdad también en el número de horas trabajadas, se consideró como principal el trabajo que normalmente proporcionó mayores ingresos.</p>

Formal/ Informal	Fue colaborador del instituto de seguridad social en el trabajo principal de la semana de referencia	Se trata de las personas que contribuyeron o no a un instituto de seguridad social, federal (Instituto Nacional de Seguridad Social - INSS o Plan de Seguridad Social de la Unión), estatal (instituto estatal de seguridad social, incluidos los empleados de las fuerzas auxiliares estatales) o municipal (instituto municipal de seguridad social, incluidos los empleados de las fuerzas auxiliares municipales), en el trabajo principal, en el trabajo secundario y en al menos uno de los otros trabajos que tenían en la semana de referencia.
---------------------	--	---

Fuente: Elaborado por los autores con datos del IBGE (2015).

Con respecto a la variable que informa sobre si un individuo es un profesional, solo se tienen en cuenta aquellas personas que poseen, como mínimo, un título universitario. Las muestras se reducen, después de este corte metodológico, a 15.166, 28.288 y 30.566 muestras en 2002, 2009 y 2015, respectivamente.

El uso de la clasificación formal/informal se basará en la contribución o no a la seguridad social. En la literatura de las áreas de Economía y de Sociología, existe una tendencia a considerar a los trabajadores informales como aquellos que no contribuyen a la seguridad social y no tienen una relación laboral legal (Cirino; Dalberto, 2014). Sin embargo, es bueno dejar constancia de que existen controversias en relación con este concepto.

Un concepto importante para esta investigación fue el relacionado con la ocupación, cuya variable permitió investigar, en la semana de referencia, la ocupación de la persona en el trabajo principal. Se considera que la ocupación es "función, puesto, profesión u ocupación que realiza una actividad económica" (IBGE, 2000, p. 249, traducción nuestra). El instituto considera ocho tipos de ocupación: empleado, trabajador doméstico, cuenta propia, empleador, trabajador no remunerado miembro de la unidad de vivienda, otro trabajador no remunerado, trabajador en la producción para su propio consumo y trabajador en la construcción para su propio uso.

Cuadro 2: Especificación de grandes grupos ocupacionales, COD

Grupo	Denominación del Grupo Ocupacional
01	Gerentes en general
02	Profesionales de las ciencias y de las artes
03	Técnicos de nivel medio
04	Trabajadores de servicios administrativos
05	Trabajadores de los servicios
06	Vendedores y prestadores del servicio del comercio
07	Trabajadores agrícolas
08	Trabajadores de la producción de bienes y servicios y de reparación y mantenimiento
09	Miembros de las fuerzas armadas y auxiliares
10	Ocupaciones mal definidas

Fuente: Classificação Brasileira de Ocupações (MTE, 2010)

Para identificar, clasificar y diferenciar profesiones, se considerará la Clasificación Brasileña de Ocupaciones (CBO) para Encuestas de Viviendas - COD, utilizada por IBGE, en encuestas PNAD. La clasificación favorece a 10 grandes grupos de tipos de ocupación, incluidos los profesionales, como se muestra en el cuadro a continuación.

Como el objetivo de la investigación es analizar el estado de las ocupaciones profesionales en Brasil a partir de los datos de PNAD, destaca la relevancia de identificar metodológicamente a las personas adecuadas para el muestreo. En base al marco teórico y los conceptos discutidos, para la composición de este grupo de individuos, los profesionales fueron tratados como individuos con capacitación específica, dotados de un conjunto de técnicas, aprendidas en instituciones técnicas y científicas (Paixão, 1988; Dubar, 1997; Angelin, 2010). En Brasil, este proceso de profesionalización se da principalmente dentro de las instituciones de educación superior.

La muestra utilizada se refiere exclusivamente a personas con carrera universitaria, aunque algunas de ellas posean titulaciones superiores a ésta como máster o doctorado. Al igual que en PNAD, es posible que las personas aún asistan a este nivel de educación,

pero solo aquellos que completaron el curso al que asistieron anteriormente fueron elegidos.

La segunda observación es sobre el ingreso mensual. Las personas que no presentaron ninguna información sobre sus ingresos fueron eliminadas de la muestra. Este recorte se debe a la necesidad de garantizar una información más precisa sobre los ingresos de las personas. Basado en Hoffmann (2007) y Hoffmann y Ney (2008), varias personas pueden admitir ausencia de ingresos, ingresos inferiores o superiores a su ingreso real, considerando que el ingreso del trabajo principal que el informante pasa a PNAD es de carácter simplemente representativo.

El **Cuadro 3** presenta las variables que serán cubiertas por las preguntas presentes en los cuestionarios de muestra realizados en 2002, 2009 y 2015.

Cuadro 3: Preguntas que contestan las variables

Variables	Preguntas que contestan las variables		
	PNAD 2002	PNAD 2009	PNAD 2015
Nivel de Enseñanza	V.0603	V.6003	V.6003
Profesionales	V.0607	V.6007	V.6007
	V.0611	V.0611	V.0611
Ocupación Profesional	V.4817	V.4817	V.4817
Color	V.0404	V.0404	V.0404
Situación de la vivienda	V.4105	V.4105	V.4105
Renta Mensual	V.4718	V.4718	V.4718
Sexo	V.0302	V.0302	V.0302
Condición de la ocupación	V.4714	V.4814	V.4814
Formal/Informal	V.9059	V.9059	V.9059

Fuente: IBGE, PNADs de 2002, 2009 y 2015.

Es de destacar que en la medida en que la muestra se estratifica en subcategorías (sexo, color, ocupaciones) en función de la comparación de ingresos, puede haber casos que no tienen observación debido a estas estratificaciones sucesivas

o casos evidenciados por la presencia de un solo análisis con las características observadas. Esto se debe a que los cortes y tratamientos metodológicos fueron hechos rigurosamente. Sin embargo, se identificaron pocos casos como estos. Cabe señalar que el plan de muestra del PNAD es un plan de selección de muestra compleja, ya que tiene características de muestreo estratificadas y conglomeradas. Por lo tanto, para la estimación de medidas descriptivas, se consideró la influencia del conglomerado y la estratificación para la composición de estimadores consistentes, eficientes y no sesgados (Cirino, 2008).

Se buscó construir grupos de ocupación profesional basados en el criterio de las grandes áreas de conocimiento. Este criterio es utilizado por el Centro de Gestión y Estudios Estratégicos (CGEE), dependiente del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Innovaciones y Comunicaciones, que a través de datos recopilados de plataformas de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (Ministerio de Educación - MEC), Plataforma Sucupira (Ministerio de Educación - MEC) y la Relación Anual de Información social - RAIS (Ministerio de Trabajo), produce varios estudios sobre la remuneración de profesionales con credenciales de grado, máster o doctorado en Brasil por área principal y área de conocimiento.

Basado en la información de estos estudios, se estableció la elección del grupo de profesionales de las ciencias y las artes como los más adecuados para esta propuesta. Eso fue considerado así por dos razones. Primera, porque utilizan todas las áreas de conocimiento contenidas en la investigación del CGEE. Segunda, porque representan el mayor contingente de personas. Entre los 10 grupos ocupacionales, casi la mitad de todos los profesionales están incluidos en este grupo ocupacional. Se han considerado los grupos ocupacionales y su relación con las nueve principales áreas y sub-áreas de conocimiento establecidas pela CAPES; áreas presentadas por el **Cuadro 4**.

Cuadro 4: Grandes áreas y sub-áreas del conocimiento - CAPES

Grandes áreas de conocimiento	sub-áreas de conocimiento
Ciencias agrarias	Agronomía Ciencia y tecnología de los alimentos Medicina veterinaria Recursos forestales e ingeniería forestal Ingeniería Agrícola Recursos pesqueros e ingeniería pesquera Zootecnia
Ciencias biológicas	Biofísica Biología general Bioquímica Botánica Ecología Farmacología Fisiología Genética Inmunología Microbiología Morfología Oceanografía Parasitología Zoología
Ciencias de la salud	Educación física Enfermería Farmacia Fisioterapia y terapia ocupacional Medicina Nutrición Odontología Salud pública Terapia del lenguaje
Ciencias exactas y de la tierra	Astronomía Ciencia de la computación Física Geo ciencias Matemáticas Probabilidad y estadística Química
Ciencias humanas	Antropología Arqueología Ciencia política Educación Filosofía Geografía Historia Psicología Sociología Teología

Ciencias sociales aplicadas	Administración Arquitectura y urbanismo Ciencias de la información Comunicación Demografía Derecho Diseño industrial Economía Museología Planeación urbana y regional Servicio social Turismo
Ingenierías	Ingeniería aeroespacial Ingeniería biomédica Ingeniería civil Ingeniería de minas Ingeniería de producción Ingeniería de transporte Ingeniería eléctrica Ingeniería mecánica Ingeniería naval y oceánica Ingeniería nuclear Ingeniería química Ingeniería sanitaria Materiales e ingeniería metalúrgica
Lingüística, letras y artes	Artes Letras Lingüística
Multidisciplinar	Biotecnología Ciencias ambientales Enseñanza Interdisciplinar Materiales

Fuente: CAPES (2018).

La clasificación de las ocupaciones en estas nueve áreas principales de conocimiento se basó en los anexos de "Composición de grupos ocupacionales" y "Lista de códigos de ocupación", incluidos en las notas metodológicas de las encuestas nacionales de muestreo de viviendas.

Desigualdades raciales en Brasil

Las desigualdades en el acceso a la educación superior y al mercado laboral no pueden, obviamente, ser consideradas solo a la luz de las condiciones económicas, pero tampoco observando

únicamente el considerable peso que tiene la cuestión racial en este proceso. Brasil es un país de profundas desigualdades económicas, sociales y educativas, que, a su vez, están asociadas a desigualdades raciales.

La pertenencia racial, como menciona Henriques (2001), es de importancia central en la composición de las desigualdades económicas y sociales que caracterizan la realidad brasileña. En un artículo que analiza la desigualdad racial en Brasil, Henriques (2001) señala que, según datos de la PNAD, en 1999: "alrededor del 34% de la población brasileña vivía en familias con ingresos por debajo de la línea de pobreza y el 14% en familias con un ingreso inferior a la línea de la indigencia", y cuestiona:

Pero, ¿qué pasa con la composición racial de la pobreza? ¿La composición racial de la población pobre respeta los mismos pesos que la población total? ¿Nuestro contingente de 53 millones de pobres y 22 millones de indigentes está distribuido "democráticamente", preservando un perfil socioeconómico sin prejuicios raciales en la distribución de la pobreza? (Henriques, 2001, p. 12, traducción nuestra).

Además, según el autor:

En 1999, los negros representaban el 45% de la población brasileña, pero correspondían al 64% de la población pobre y al 69% de la población indigente. Los blancos, a su vez, constituyen el 54% de la población total, pero solo el 36% de los pobres y el 31% de los indigentes. Resulta que, de los 53 millones de brasileños pobres, 19 millones son blancos, 30,1 millones son morenos y 3,6 millones son negros. Entre los 22 millones de indigentes tenemos 6,8 millones de blancos, 13,6 millones de morenos y 1,5 millones de negros (Henriques, 2001, p. 12, traducción nuestra).

Para el IBGE (2019, p. 1, traducción nuestra). "hay mayores niveles de vulnerabilidad económica y social en las poblaciones de color o raza preta, parda y indígena, como demuestran os diferentes indicadores sociales que han sido divulgados en los últimos años". En cuanto al mercado laboral, los negros son la mayoría de la fuerza laboral brasileña, y en 2018, este grupo "correspondía a 57,7 millones de personas, es decir, un 25,2% más

que la población de color o raza blanca en la población activa, que ascendió a 46,1 millones” (ibídem). Sin embargo, evidencia que:

En relación con la población desempleada y la población subutilizada, que incluye, además de los desempleados, los subempleados y la fuerza laboral potencial, las personas negras o morenas están sustancialmente más representadas. A pesar de ser algo más de la mitad de la población activa (54,9%), formaron alrededor de 2/3 de desempleados (64,2%) y subutilizados (66,1%) en la población activa en 2018 (IBGE, 2019, p. 2, traducción nuestra).

Aún en materia laboral, el documento presenta un conjunto de datos que revelan diferencias favorables a la población blanca con respecto a la población negra, entre las que destacamos diferencias aludiendo a ingresos medios, cuestiones de género, nivel de estudios y ocupación de puestos directivos. En este sentido, observamos que el ingreso promedio de los pretos y pardos es menor que el de la población blanca y que los hombres blancos, seguidos de las mujeres blancas, tienen mayores ventajas en este aspecto, mientras que los hombres negros tienen ingresos más altos solo que el de las mujeres negras. Entre los grupos ocupados encuestados, las mujeres negras tienen los peores ingresos. En cuanto al nivel de educación, también notamos que independientemente del nivel de educación, las personas negras ocupadas en el mercado laboral recibían, por horas trabajadas, ingresos más bajos que las personas blancas. En cuanto a la ocupación en puestos directivos, los blancos tienen porcentajes superiores a los porcentajes de negros. Como indica el documento, a pesar de que “la población ocupada *preta* o *parda* es mayor que la de color o raza blanca, la proporción en puestos directivos muestra una significativa mayoría de personas blancas: 68,6% contra 29,9%, en 2018”, de personas negras (IBGE, 2019, p. 4, traducción nuestra).

En materia de educación, el documento valora que hubo una mejora en los indicadores educativos de la población negra entre 2016 y 2018. Señala que esta mejora se nota “tanto por la educación acumulada a lo largo de las generaciones, como por

de las políticas públicas de corrección del flujo escolar y mayor acceso a la educación promovidas desde los años noventa" (IBGE, 2019, p. 7, traducción nuestra). Sin embargo, señala que, en este sentido, sigue siendo evidente la desventaja de los negros en relación con los blancos.

En este proceso de reducción de las desigualdades en el acceso a la educación superior entre negros y blancos, el documento subraya las medidas adoptadas en Brasil desde la década de 2000, entre las que se menciona el sistema de reserva de vacantes (o cuotas) para ingresar a la educación superior. Programa de Apoyo a los Planes de Reestructuración y Expansión de la Universidad Federal (REUNI), el Sistema de Selección Unificada (SiSU), el Fondo de Financiamiento para Estudiantes (FIES) y el Programa Universidad para Todos (PROUNI) - medidas que abordaremos más adelante en este artículo. Sin embargo, advierte:

En este contexto, y con la trayectoria de mejora en los indicadores de adecuación, atraso y deserción escolar, los estudiantes negros o morenos pasaron a constituir la mayoría en las instituciones de educación superior de la red pública del país (50,3%), en 2018. Sin embargo, siguieron sub-representados, ya que constituían el 55,8% de la población, lo que respalda la existencia de medidas que amplíen y democratizen el acceso a la red pública de educación superior (IBGE, 2019, p. 9, traducción nuestra).

Como vemos, la lucha contra las desigualdades raciales en Brasil sigue siendo un desafío, pero las políticas públicas para democratizar el acceso a la educación superior, implementadas notablemente desde la década de 2000, y que lograron una mayor profesionalización de los pardos y pretos en la educación superior, merecen un examen más detenido, como realizamos a continuación.

Políticas de profesionalización de pardos y pretos en la educación superior

Las evaluaciones hechas por organismos internacionales sobre la escolaridad de la población brasileña y las demandas

de los movimientos sociales en los finales de 1980 representaron un marco de grandes cambios de la profesionalización en la educación superior en Brasil. Alineado a la agenda de los organismos internacionales, en la década de 1990, a partir del gobierno del presidente Fernando Henrique Cardoso se identifica un giro en las políticas educativas a través de la expansión de la enseñanza superior, sobre todo por la vía del aumento de las instituciones privadas.

Desde entonces se acompaña diferentes políticas de expansión que visaban la *desconcentración regional* o *interiorización* de las instituciones superiores, ya que ellas tendían a localizarse en las regiones sudeste y sur de Brasil y, sobre todo, la implementación de políticas públicas, incluso de becas y cuotas, para que se pudiera contemplar de manera más democrática la matrícula de perfiles de alumno que habían históricamente sido menos desfavorecidos; específicamente personas pobres y la población negra.

A través de los datos del Censo de la Educación Superior 2010 (INEP, 2011, p. 54) es posible observar que las regiones norte, nordeste y centro oeste tuvieron un expresivo crecimiento en el número de matrículas de las carreras universitarias presenciales entre 2001 y 2010 mientras que las regiones sudeste y sur registraron decrecimiento en el mismo período. Así, del total de matrículas en las carreras universitarias en el país, la región norte pasa del 4,7% en 2001 al 6,5% en 2010; la región nordeste pasa del 15,2% de las matrículas en 2001 al 19,3% en 2010 y la región centro oeste pasa del 8,6% en 2001 al 9,1% en 2010. En sentido contrario, la región sur se retrae de 19,8% de las matriculaciones en 2001 al 16,4% en 2010; y la región sudeste lo hace del 51,7% de matrículas en la graduación en 2001 al 48,7% en 2010.

Con relación a la población *parda* y *preta* la **Tabla 1** señala el aumento de personas con la credencial universitaria a lo largo de ese período.

Tabla 1: Población brasileña blanca, *parda* y *preta* con educación superior en los años de 2002, 2009 y 2015 (%)

Variable	Categorías	Años		
		2002	2009	2015
Color	Blancos	83,0%	73,9%	68,6%
	<i>Pardos</i>	14,5%	22,3%	26,0%
	<i>Pretos</i>	2,5%	3,8%	5,4%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuentes: PNAD/IBGE de los años 2002, 2009 y 2015.

En 2002 el 83% de la población blanca disponían de educación superior mientras los *pardos* y *pretos* sumaban el 17%. A lo largo del periodo se observa el progresivo aumento de los *pardos* y *pretos* para, en el año de 2015, doblar prácticamente el porcentaje. Algunas políticas establecidas en favor de la población *parda* y *preta* por el gobierno brasileño fueron consecuencia de reivindicaciones de diferentes sectores de la sociedad civil, sobre todo de movimientos sociales, a lo largo de los últimos veinte años. Entre ellas, algunas favorecieron el ingreso de estos individuos en la educación superior, lo que les permitió aumentar su nivel educativo.

En un documento titulado "la democratización y expansión de la educación superior en el país 2003-2014", preparado por la Secretaría de Educación Superior (SESu) del Ministerio de Educación (MEC), se indica, entre el conjunto de políticas desarrolladas, el Sistema de Selección Unificada (SiSU), el Programa de la Universidad para Todos (PROUNI), el Fondo de Financiación Estudiantil para la Educación Superior (FIES), el Programa Nacional de Asistencia al Estudiante (PNAES), el Programa Nacional de Asistencia al Estudiante para las Instituciones de Educación Superior Escuelas Públicas del Estado (PNAEST) y la Ley de Cuotas, entre otras (MEC, 2014).

El PROUNI, creado en 2004, tiene como finalidad "la concesión de becas completas y parciales en carreras universitarias en instituciones privadas de educación superior, que reciben, a cambio, exenciones de impuestos federales" (MEC, 2014, p. 53,

traducción nuestra). Las becas están destinadas a estudiantes que no tienen educación superior y se otorgan teniendo en cuenta “el ingreso familiar mensual per cápita de los estudiantes, que debe ser de hasta un salario mínimo y medio para becas completas y hasta tres salarios mínimos para becas parciales” (MEC, 2014, p. 53, traducción nuestra).

El FIES, ampliado en 2007³, consiste en un programa con la finalidad de financiar la educación superior “para estudiantes matriculados en instituciones de educación superior no gratuitas” (MEC, 2014, p.58). A través de FIES, “el Gobierno Federal asume los gastos de matrícula y los pagos mensuales del alumno” y, dependiendo del perfil e interés del alumno, la cantidad financiada puede variar del 50% al 100% del valor total (MEC, 2014, p. 58). El reembolso del importe se realiza después de la finalización de la carrera universitaria. La tasa de interés es fija y los estudiantes elegibles deben tener un ingreso familiar bruto total que no exceda a los veinte salarios mínimos.

El PNAES, establecido en 2007 e implementado en 2008, apoya la permanencia de estudiantes de bajos ingresos en cursos presenciales de graduación en las universidades federales. El programa tiene como objetivo “permitir la igualdad de oportunidades entre todos los estudiantes y contribuir a su éxito académico; basado en medidas que buscan combatir la repetición y el abandono escolar” y que otorguen a los estudiantes “asistencia con alojamiento estudiantil, alimentación, transporte, salud, inclusión digital, cultura, deportes y apoyo educativo” (MEC, 2014, p. 64, traducción nuestra). La propia institución de educación superior es responsable de ejecutar acciones, monitorear y evaluar el programa.

El SiSU comprende un sistema informatizado de acceso a la educación superior, instituido en 2010 por el MEC, a través del cual las instituciones públicas de educación superior (IES) ofrecen

³ El FIES se creó en 1999 bajo el gobierno de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) y se expandió bajo el gobierno de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), cuando sucedieron cambios como la reducción de las tasas de interés y el aumento del período de gracia, posibilitando un aumento en el número de contratos o la financiación a los estudiantes de la carrera universitaria.

plazas para los candidatos del Examen Nacional de Escuelas Secundarias (ENEM). Las IES públicas no están obligadas a unirse a SISU, pero, según los datos de SESu/MEC, el sistema ha logrado una participación significativa de las universidades en el país.

Desde la creación del SiSU, el ENEM ha dejado de constituirse solo como una política para la evaluación de la educación secundaria (como se determinó en la constitución en 1998) y ha comenzado a establecerse como un instrumento para el acceso a la educación superior, ya que la puntuación del ENEM es usada para seleccionar candidatos para las IES. El hecho de ser el ENEM una prueba nacional, el SiSU les permite a los candidatos la opción de escoger una IES en cualquier de los estados brasileños, lo que, en teoría, implica una mayor movilidad y mayores oportunidades de ingreso a la educación superior. El MEC enfatiza que SiSU “tiene como guía la democratización del acceso a las plazas ofrecidas por instituciones de educación superior públicas y gratuitas”, que el número de candidatos inscritos en el sistema ha crecido con los años, y que el número de inscripciones logradas en el 2014 muestra “una consolidación del Sistema de Selección Unificado, que ha contribuido a la democratización de las oportunidades de acceso a la educación superior pública” (MEC, 2014, p. 60-61, traducción nuestra).

También en el año de 2010 fue instituido el PNAEST y buscaba ofrecer apoyo financiero para “acciones de asistencia estudiantil desarrolladas por universidades públicas y públicas gratuitas y centros universitarios que participan en SiSU”. (MEC, 2014, p.65, traducción nuestra).

A su vez, la Ley de Cuotas (Ley nº 12.711 / 2012) tiene como objetivo revertir la condición de desigualdades en el acceso a la educación superior reservando lugares para grupos que históricamente tienen una presencia muy baja en este nivel educativo (Brasil, 2012). En este contexto, destaca la reserva de plazas para *pretos*, *pardos*, indígenas y estudiantes de bajos ingresos. Resumiendo, el documento brasileño establece que:

(...) la ley crea cuatro categorías de beneficiarios de la política federal de acceso a la educación superior. Ellos son: (i) *pretos*, *pardos* e indígenas con hasta un salario mínimo y medio de ingresos familiares; (ii) *pretos*, *pardos* e indígenas, independientemente

de sus ingresos; (iii) estudiantes que asistieron a todas las escuelas secundarias en una escuela pública, independientemente de su pertenencia étnico-racial, con un ingreso familiar per cápita de hasta un salario mínimo y medio; y (iv) estudiantes que asistieron a todas las escuelas secundarias en una escuela pública, independientemente de su pertenencia étnica-racial e ingresos" (MEC, 2014, p.69, traducción nuestra).

Dicha política constituye una medida de *acción de discriminación positiva* y está vinculada a la política de promoción de la igualdad racial en el país.⁴ Es importante aclarar que las políticas de discriminación positiva se designan como "conjuntos de acciones políticas destinadas a corregir las desigualdades raciales y sociales, orientadas a ofrecer un trato diferenciado para corregir las desventajas y la marginación creadas y mantenidas por una estructura social exclusiva y discriminatoria" (MEC, 2014, p.12, traducción nuestra). En el caso brasileño, la historia de la esclavitud de los negros contribuye significativamente a la exclusión social y educativa de este segmento de población, siendo uno de los grupos incluidos en la Ley de Cuotas.

Una revisión del conjunto de políticas llevadas a cabo en el período de 2003 a 2014 muestra un avance excepcional para la expansión y democratización de la educación superior en los últimos veinte años. Se enfatiza que el proceso de democratización implica invertir una situación "en la que ir a la universidad es una opción reservada para las élites. La definición de un proyecto de educación superior debe entender esto como un bien público, destinado a todos sin distinción, insertado en el campo de los

⁴ En marzo de 2003, el Gobierno Federal creó la Secretaría Especial de Políticas para Promover la Igualdad Racial (SEPPIR) e instituyó la Política Nacional para la Promoción de la Igualdad Racial. Dicha política, coordinada por SEPPIR, involucra un conjunto de ministerios, programas y acciones, así como varios ejes de acción, a saber: salud, educación, adoración, trabajo, derechos a la tierra, derechos humanos, entre otros. En este contexto, se instituyeron varias políticas para promover la igualdad racial, entre las cuales la Ley Federal N° 10,639 / 2003, que modifica la Ley de Directrices y Bases para la Educación Nacional (Ley N° 9394/1996) e instituye la obligación de enseñar Historia y Cultura Afrobrasileñas y Africanas en escuelas primarias y secundarias, oficiales y privadas. Dicha medida legal está destinada, entre otros propósitos, a promover el reconocimiento y la apreciación de la contribución de los negros esclavizados y sus descendientes a la constitución de la nación brasileña. Para más detalles ver: BRASIL / SEPPIR. Plan nacional para la promoción de la igualdad racial. Brasilia: SEPPIR, 2006.

derechos sociales básicos, tratado como una prioridad para la sociedad brasileña" (MEC, 2014, p. 19, traducción nuestra).

Sin embargo, a pesar de la importante contribución de estas políticas a la reducción de las desigualdades en el acceso a la educación superior en Brasil y la promoción de una mayor inclusión social, se señalan una serie de críticas basadas en estudios en esta área. Según Neves, Rizer y Fachineto (2007, p. 124), la política educativa de la primera década del siglo XXI promovió la expansión del acceso a la educación superior a través de "la diversificación del sistema, con la creación de nuevos tipos de IES y nuevos tipos de cursos", así como la propuesta de políticas de inclusión social y acciones positivas (PROUNI y política de cuotas)".

Los autores señalan que la expansión se produjo, en particular, debido a la oferta privada de educación superior, sin considerar la inversión debida en mejorar la educación básica. En una dirección similar, Gomes (2008) también critica la intensa privatización de la educación superior que ocurre en este período en detrimento de la inversión para mejorar la calidad de la educación superior pública y gratuita. Para el autor, las políticas del gobierno de Lula promovían una mayor inclusión social, pero mantenían el sesgo privatizador entonces característico de la administración de Fernando Henrique Cardoso.

Un extenso estudio desarrollado por Ariovaldo y Nogueira (2018), y que toma a ENEM / SiSU como un objeto de análisis, destaca que dicha política promueve una aparente igualdad de oportunidades de acceso, pero, en realidad, las asimetrías relacionadas con lo cultural, económico y las actividades regionales se perpetúan. Según los autores, los estudiantes que ingresan en carreras universitarias de mayor prestigio social continúan siendo aquellos con mayor capital cultural y económico y, en este sentido, se mantienen las desigualdades educativas y sociales (Ariovaldo; Nogueira, 2018, p.170).

Santos (2013) destaca la relevancia de la política de ampliar la oferta de educación superior; recuerda que dicha política promueve la internalización de esta oferta y la expansión del acceso de los estratos populares. En este contexto, enfatiza

la importancia de ENEM, SiSU, PROUNI y la "adopción legal de políticas compensatorias afirmativas, como las cuotas étnicas". Sin embargo, se plantea:

En base en estas políticas, es posible ver un aumento significativo en la oferta de plazas y, en consecuencia, en el número de estudiantes que ingresan en las instituciones de educación superior. Nos movimos hacia un "sistema de masas". Sin embargo, no es posible ignorar lo que se ha discutido hasta ahora sobre el papel de las instituciones privadas en la cobertura de la demanda popular de educación superior en detrimento de la oferta limitada de la categoría administrativa pública y, en este sentido, el grado en que esta pobre participación del sector público constituye barrera para la equidad y la igualdad (Santos, 2013, p. 117, traducción nuestra).

Con relación a la construcción y promoción de una política de igualdad racial, para Silva y otros (en Jaccoud, 2009), los avances son significativos, pero las iniciativas implementadas deben fortalecerse y expandirse. Como señala Lowell (1995, p.43):

Si la hipótesis del modelo **clase-más-que-el-racismo** son correctas, las implicaciones son claras: una vez que los afro-brasileños [*pardos* y *pretos*] adquieran niveles de educación y renta (también llamado de **capital humano**) suficientes, éstos tendrán iguales oportunidades de avance social y su aceptación en los círculos sociales más elevados estará garantizada (traducción nuestra, texto en negrita de la autora).

En 2018, por primera vez, los *pardos* y *pretos* fueron mayoría entre los alumnos matriculados en la educación superior pública brasileña llegando a representar el 53, 3% (INEP, 2019). Los estudios realizados por Sabóia y Sabóia (2008) y por Martins (2014), por ejemplo, indican que las condiciones vividas por la población negra (*pardos* y *pretos*) en Brasil son más desfavorables que las vividas por la población no-negra. Los *pardos* y *pretos* suelen tener los peores índices de escolaridad y, consecuentemente, son aquellos que suelen ocupar puestos con bajos ingresos y son más vulnerables al desempleo.

A través de lo que hemos expuesto, se constata la contribución de las diferentes políticas para favorecer el ingreso de los *pretos* y *pardos* en la enseñanza superior brasileña. Por lo tanto,

es igualmente importante vincular tales políticas con el ingreso de esa población en el mercado laboral e identificar bajo qué condiciones ésta integración se da. Esos aspectos se presentarán teórica y empíricamente a continuación en este artículo.

Profesionales pardos y pretos en el mercado laboral brasileño

El IBGE y el DIEESE forman parte de algunos de los institutos de investigación demográfica que se encargan de las encuestas sobre la población de *pardos* y *pretos* en el mercado de trabajo brasileño. Presentan datos que, entre otros aspectos, evidencian un escenario de (des)empleo, ocupación por puestos de trabajo, renta mensual y, sobre todo, sus datos nos permiten comparar las condiciones laborales con la población blanca. Los datos evidencian las diferentes desigualdades a las que se enfrenta esta población y como la variable color se sobrepone a la variable sexo en el mercado de trabajo brasileño, aunque afecte mucho más a las mujeres negras (DIEESE, 2013, 2015).

Sobre la ocupación en los sectores productivos, al igual que el resto de la población brasileña, los *pardos* y *pretos* se concentran en el sector terciario. El DIEESE (2013, p.7) concluye que en el bienio de 2011-2012 en las siete principales regiones metropolitanas de Brasil:

Dividiendo la presencia con los trabajadores no negros, el esfuerzo productivo de los negros son notablemente menos valorados. Un examen de la información regional en relación con los salarios por hora y el sector de actividad de las personas empleadas en los dos grupos de colores, señala una imagen contundente y monótona desigualdad. [...] Las mayores desigualdades de ingresos por color han sido identificadas en sectores donde la proporción de no negros supera a la de negros y cuyos ingresos medios son superiores. Esto ocurre generalmente en sectores donde la estructura productiva está más diversificada y con uso intensivo de capital, factores que requieren mayores calificaciones de los trabajadores (traducción nuestra).

Los *pardos* y *negros* con educación superior que se encontraban ocupados en el bienio 2011-2012 representan, por

sector de actividad, el 4,7% de la industria de transformación, el 3,1% de la construcción, el 4,4% del comercio y el 17,1% de los servicios. En este periodo, la población blanca ocupada se concentraba también en el sector de servicios y el 32% de ella poseía educación superior.

Hay que considerar, sin embargo, que los *pardos* y *pretos* están diferentemente distribuidos entre las regiones brasileñas y esto significa que tales personas enfrentan condiciones distintas de ingreso y permanencia en el mercado de trabajo. Al respecto, DIEESE (2015, p.3), tras analizar cinco ciudades metropolitanas del Brasil en 2014, se evidencia que la población económicamente activa en la ciudad de Salvador (capital de Bahía) los *pardos* y *pretos* correspondían al 92,4% y, de ellos, el 92,0% estaban ocupados. De los datos de la ciudad de São Paulo (capital de São Paulo) los *pardos* y *pretos* constituían el 38,4% de la población económicamente activa y tan solo el 37,9% de éstos estaban ocupados.

La obtención de la escolaridad superior ha beneficiado a *pardos* y *pretos* en Brasil (**Tabla 1**); paralelamente la lucha contra la *discriminación* ha posibilitado una mayor inserción de esta población en el mercado de trabajo. **La Tabla 2** ilustra la condición ocupacional de los profesionales *pardos*, *pretos* y blancos entre los años 2002, 2009 y 2015. Esta información apunta a una alta tasa de ocupación para individuos con educación universitaria y a una aproximación entre las tasas de ocupación de profesionales no blancos y blancos.

Tabla 2: Ocupación en el mercado laboral de la población *parda*, *preta* y blanca con educación superior en los años 2002, 2009 y 2015. (%)

Condición de ocupación	2002			2009			2015		
	<i>Preta</i>	<i>Pardo</i>	Blanca	<i>Preta</i>	<i>Pardo</i>	Blanca	<i>Preta</i>	<i>Pardo</i>	Blanca
Ocupados	98,0	97,0	97,4	96,0	96,1	97,1	94,2	94,0	95,3
Desocupados	2,0	3,0	2,6	4,0	3,9	2,9	5,8	6,0	4,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuentes: PNAD/IBGE de los años 2002, 2009 y 2015.

En 2002, la tasa de desempleo era del 2% para los profesionales *pretos* y del 3% para los *pardos*. En 2015, estas tasas aumentaron a 5.8% para el primer grupo y a 6% para el segundo grupo. Cuando se observa la tasa de desempleo, en términos proporcionales, se aprecia una mayor *fragilidad* para los profesionales *pretos*, si se compara los años 2002 e 2015. Eso porque para los *pretos* hubo un aumento de 290% del valor; ya que en el periodo fue casi el triple. Sin embargo, si se considera el año de 2015 con el año de 2009, se identifica que todos los grupos ocupacionales fueron afectados, incluso con una tasa de desempleo ligeramente superior a los *blancos*. Es decir, en el periodo de 2009 y 2015 el aumento de desempleo fue el 145% para los *pretos*, el 153% para los *pardos* y el 162% para los *blancos*.

Si consideramos que a partir de 2013/2014 comienza un período de recesión económica y crisis política, se puede inferir que, en un entorno de recesión, los profesionales no blancos se encuentran en una situación de mayor fragilidad en cuanto a la demanda de trabajo por estos trabajadores, algo similar a lo encontrado por Sabóia y Sabóia (2008).

Uno de los aspectos que progresivamente se han ido analizando en Brasil en los últimos 20 años se refiere a la presencia de *pretos* y *pardos* en las áreas de la educación superior y su relación con la inserción en el mercado de trabajo. Entre los estudios, Artes y Ricoldi (2015) plantean la existencia de una distribución diferenciada entre negros y blancos en las carreras universitarias. Las autoras comentan que el Censo Demográfico brasileño de 2010 evidencia que había un predominio de blancos en todas las carreras, por lo tanto, con valores extremos en aquellas de mayor prestigio y salario como son medicina y odontología, las más desiguales racialmente, seguidas de las carreras de Ingenierías (Artes; Ricoldi, 2015). Por contra, los *pardos* y *pretos* suelen estar en las áreas de humanidades.

Estas evidencias se ven confirmadas a través de los datos que presentamos a continuación, en la **Tabla 3**, sobre los profesionales *pardos* y *pretos* según las grandes áreas de conocimiento en el mercado de trabajo.

Tabla 3: Ocupación de profesionales *pardos*, *pretos* y blancos por grandes áreas de conocimiento en el mercado de trabajo brasileño en los años 2002, 2009 y 2015 (%)

Grandes áreas de conocimiento	2002			2009			2015		
	<i>Pretos</i>	<i>Pardos</i>	Blancos	<i>Pretos</i>	<i>Pardos</i>	Blancos	<i>Pretos</i>	<i>Pardos</i>	Blancos
Ciencias agrarias	2,2%	15,5%	82,3%	0,7%	17,2%	82,1%	0,6%	25,9%	73,5%
Ciencias biológicas	-	10,4%	89,6%	0,9%	20,4%	78,6%	4,9%	12,3%	82,8%
Ciencias de la salud	2,0%	9,4%	88,6%	1,4%	17,0%	81,6%	4,1%	19,6%	76,3%
Ciencias exactas y de la tierra	2,5%	5,5%	92,0%	2,4%	16,6%	81,0%	3,1%	18,6%	78,2%
Ciencias humanas	3,2%	20,2%	76,5%	4,8%	29,2%	66,0%	6,2%	32,4%	61,4%
Ciencias sociales aplicadas	2,5%	10,8%	86,7%	3,3%	17,1%	79,7%	3,4%	19,7%	76,9%
Ingenierías	1,8%	11,4%	86,8%	2,5%	16,4%	81,1%	3,3%	14,3%	82,4%
Lingüística, letras y artes	2,5%	12,1%	85,4%	5,0%	17,3%	77,7%	5,1%	19,3%	75,5%
Multidisciplinar	4,0%	25,0%	71,0%	4,2%	34,5%	61,3%	6,6%	28,7%	64,7%

Fuentes: PNAD/IBGE de 2002, de 2009 e de 2015.

Analizando los datos estadísticos presentados por la **Tabla 3**, en el año de 2002, las dos grandes áreas con mayor concentración de *pardos* y *pretos* fueron el área multidisciplinar (29%) y las ciencias humanas (23,4%). En el año de 2009 continúa esta tendencia; aunque hay que considerar que hubo un aumento de esa población en el área de lingüística y artes, el doble que en el año de 2002. En el año de 2015 en casi todas las grandes áreas de conocimiento se evidencia un aumento de *pardos* y *pretos*, sobre todo en el área de ciencias agrarias y ciencias de la Salud. Específicamente en el año de 2015 la ciencia de la salud incorporó de manera muy significativa la población negra si se considera los datos de 2002. Sin embargo, hubo disminución de ellos en las áreas de ciencias biológicas y multidisciplinar, si comparamos los porcentuales entre los años de 2009 y 2015. En todos los años analizados se mantuvo la tendencia en el área de las Ingenierías a tener porcentualmente la menor presencia de *pardos* y *pretos*.

Podemos considerar que el aumento de la proporción de pardos y pretos en las áreas de ciencias sociales y humanidades puede haber sido un reflejo de la expansión de la oferta de cursos del sector privado de la educación a partir de 1990. Todo ello como consecuencia de las reformas institucionales y económicas del gobierno de Fernando Henrique Cardoso que favorecieron principalmente al sector educativo privado, estimulado por la búsqueda de la autonomía universitaria, reformas administrativas, diversificación y flexibilidad en el ámbito educativo. A partir del siglo XXI el gobierno sucesor decretó la necesidad de reestructurar las políticas educativas, invertir y ampliar la oferta de educación superior y democratizar la educación superior (Carvalho, 2008; Castanheira; Segenreich, 2009; Queiroz, 2016).

La expansión de la educación privada, en primer lugar, se dio hacia la oferta de vacantes en las ciencias sociales y humanidades por sus bajas inversiones para la implementación y sus bajos costos para los postulantes, en comparación con los cursos en las áreas exactas, ingenierías y ciencias de la salud que requieren altas inversiones en espacios y laboratorios, y luego por el enfoque de inversiones gubernamentales, a través de políticas educativas, en familias pobres y no blancas, es probable que una gran parte de la población de marrones y negros ingresaron de manera más que proporcional en la modalidad de educación privada, principalmente en estas áreas de formación (Queiroz, 2016)

La oferta de educación superior pública ha crecido mucho menos que la oferta de plazas en educación privada. Solo como ejemplo: mientras que, de 2000 a 2010, el número de instituciones públicas de educación superior creció 56%, de 178 a 278, para la educación privada, este crecimiento fue de aproximadamente 99%, pasando de 1.004 a 1.999 instituciones, en el mismo período (Afonso; García; Ramos, 2011). Eso refuerza la idea de que el retorno del crecimiento económico, a partir de 2003, generando nuevos empleos y demanda de educación superior, y ahora, la posibilidad de programas y medidas de financiamiento estudiantil, estimuló la oferta de nuevas plazas en la educación superior

privada (Carvalho, 2008; Castanheira; Segenreich, 2009; Queiroz, 2016).

Esto se debe en parte a que las instituciones privadas reaccionan más rápidamente al crecimiento de la demanda de educación, ampliando sus inversiones de manera ágil (menos burocrática), con pequeños paquetes de graduación, tomando la forma de centros universitarios y colegios, requiriendo menos recursos económicos y creando cursos con especificidad para atender el mercado o formación general (Seccá; Souza, 2009; Queiroz, 2016).

Tabla 4: Ocupaciones profesionales según el Código Brasileiro de ocupaciones (CBO) de la población brasileña *preta*, *parda* y blanca con educación superior en los años de 2002, 2009 y 2015 (%)

Ocupaciones profesionales	2002			2009			2015		
	<i>Preta</i>	<i>Parda</i>	Blanca	<i>Preta</i>	<i>Parda</i>	Blanca	<i>Preta</i>	<i>Parda</i>	Blanca
Gerentes en general	9,7	14,5	19,3	8,6	10,6	15,4	9,4	9,5	13,9
Profesionales de las ciencias y de las artes	51,1	49,2	48,6	39,5	43,4	43,7	42,8	46,8	49,5
Técnicos de nivel médio	16,8	13,4	12,4	15,1	11,9	12,5	12,0	11,1	11,6
Trabajadores de servicios administrativos	10,8	11,1	9,3	14,6	14,6	13,4	14,0	13,2	11,2
Trabajadores de los servicios	3,8	2,7	2,0	7,9	5,4	3,3	8,0	5,8	3,5
Vendedores y prestadores del servicio del comercio	2,8	3,2	3,5	3,7	5,0	4,6	4,3	4,4	4,0
Trabajadores agrícolas	0,1	1,3	1,4	1,3	1,3	1,5	1,0	1,4	1,3
Trabajadores de la producción de bienes y servicios y de reparación y mantenimiento	3,5	2,6	2,4	7,2	5,6	4,4	5,5	5,1	3,8
Miembros de las fuerzas armadas y auxiliares	1,0	1,9	0,8	2,1	2,3	1,1	3,0	2,8	1,1
Ocupaciones mal definidas	0,3	0,1	0,3	-	-	-	-	-	0,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuentes: PNAD/IBGE de los años 2002, 2009 y 2015.

La información según el criterio de color y la clasificación del Código de Ocupaciones de Brasil para los años 2002, 2009 y

2015 se presenta en la **Tabla 4**. Independientemente del color y del año, las ocupaciones más concurridas son las de Gerentes Generales, Profesionales de Ciencia y Artes, Técnicos de Nivel Medio y Trabajadores del Servicio Administrativo. En 2002, estas ocupaciones concentraron el 88.4% de los profesionales *pretos*, el 88.2% de los profesionales *pardos* y el 89.6% de los profesionales blancos. En 2015, a pesar de esta gran concentración, estos valores disminuyeron al 78.2%, el 80.7% y el 86.2% respectivamente, siendo los profesionales *pretos* los que tuvieron la mayor reducción (-10.2%).

Una observación importante sobre la inversión de los puestos de los técnicos de nivel medio y los trabajadores del servicio administrativo para los profesionales no blancos: En 2002, las proporciones de profesionales *pardos* y *pretos* en la categoría de técnicos de nivel medio disminuyeron de 16.8% y 13.8% a, respectivamente, 12% y 11.1%, en 2015. Mientras que las proporciones de profesionales *pardos* y *pretos* en la ocupación de los trabajadores del servicio administrativo aumentaron de 10.8% y 11.1% en 2002 a, respectivamente, 14% y 13.2% en 2015.

Otro aspecto identificado en la **Tabla 4** fue el aumento en la proporción de profesionales *pretos* en la ocupación de trabajadores de servicio (+ 4.2%). Para esa categoría, la proporción de profesionales aumenta del 3.8% en 2002 al 8% en 2015. Este hecho puede justificarse, entre otros factores, porque durante la primera década del siglo XXI hubo un crecimiento del sector de servicios. Además, el incremento en el mercado de tal población es consecuencia también de políticas de reducción de las desigualdades por color (Sabóia; Sabóia, 2008, 2008; DIEESE, 2013).

¿Cuál es el ingreso mensual de un profesional pardo y preto en Brasil?

Aunque haya habido progresos con relación a la incorporación de los *pardos* y *pretos* en la educación superior y en el mercado de trabajo, los ingresos destinados a esta población

aún no alcanzan los mismos índices que el resto. Los salarios y las promociones obtenidas en los puestos de trabajo son influenciados por el criterio del color y persisten las desigualdades salariales entre los *pardos*, *pretos* y los blancos.

Los datos del bienio 2011-2012 presentan que en las regiones metropolitanas de Belo Horizonte, Distrito Federal, Fortaleza, Porto Alegre, Recife, Salvador y São Paulo prácticamente la mitad de los ocupados eran negros (48,2%), por lo tanto, "sus remuneraciones por hora se quedaban limitadas a 63,9% de la ganancia-hora de los no negros" (DIEESE, 2013, p. 5, traducción nuestra). Es decir, las personas *pardas* y *pretas* con educación superior ocupadas en las actividades de los servicios eran las que presentaban una menor remuneración por hora.

La remuneración por hora de las actividades de los servicios eran aquellas que presentaban la menor entre las personas ocupadas negras y no negras con educación superior. Por otro parte, las personas que tenían la escolaridad de Educación Fundamental incompleta - es decir, con menos de 8 años de escolaridad -, los negros cobraban el 18,4% menos que los no negros (DIEESE, 2013, p.11-12). Es decir, cuanto más alta la escolaridad de los negros mayor es la diferencia de ingreso en relación a los blancos, aunque tengan el mismo nivel de escolaridad.

La **Tabla 5** muestra el ingreso mensual promedio de los profesionales *pretos*, *pardos* y blancos entre los años 2002, 2009 y 2015. Los datos indican dos aspectos con respecto al ingreso mensual promedio entre 2002 y 2015. Primero, que hubo una caída en el ingreso de los profesionales en su conjunto a lo largo del tiempo cuando estos valores se colocan a precios de 2015. El ingreso mensual promedio de los profesionales negros pasó de R\$3.383,45 en 2002 a R\$2.965,71 en 2015. Para los profesionales *pardos*, el ingreso mensual promedio cayó de R\$3.551,74 en 2002 a R\$3.336,94 en 2015 y para los profesionales blancos, el valor de los ingresos disminuyó de R\$4.758,89 en 2002 a R\$4.576,39 en 2015.

Esta caída pudo verse afectada por dos factores concurrentes: la crisis económica y política experimentada desde

2013/2014 y el aumento de la fuerza laboral con educación superior estimulada por los programas de crédito educativo y políticas educativas dirigidas a una mayor inserción en las carreras de grado y postgrado. Si se comparan los datos de graduados en educación superior proporcionados por el Instituto Nacional de Estudios e Investigación Educativa Anísio Teixeira - Inep en las sinopsis de estadísticas de educación superior de 2002 y 2015, queda claro que la mano de obra disponible para el mercado laboral se duplicó en este periodo. En 2002, este número fue igual a la cantidad de 466,260 graduados en educación superior, mientras que en 2015 este valor aumentó a 1,150,067.

Segundo, hay una diferencia estadísticamente significativa entre el ingreso mensual promedio de los profesionales blancos y los profesionales no blancos, destacando que además de esta caída en el valor del ingreso mensual promedio en el período analizado, en términos de diferencia y sugeridos por los datos, esta brecha ha ido en aumento. Mientras que en 2002 el ingreso mensual promedio de los profesionales *pardos* era, en promedio, un 25% más bajo que el ingreso mensual promedio de los profesionales blancos. En 2009 esa diferencia bajó para el 23% y, en 2015, aumentó para el 27%. Para los *pretos* esa diferencia de ingresos para con los profesionales blancos fue mayor que la comparación anterior y también aumentó. La diferencia en el ingreso mensual promedio de los profesionales negros en relación con los ingresos de los profesionales blancos fue del 29% en 2002. En 2009, esta diferencia disminuyó al 27% y, en 2015, aumentó al 35%.

Estos hechos sugieren que los resultados económicos logrados, en la primera década del siglo XXI, con el gran aumento de la demanda de personas con estudios universitarios pueden haber valorado, en términos de ingresos, el trabajo de los profesionales no blancos. Eso debido a la necesidad de personas más calificadas que estaban disponibles en el mercado empresarial. Además de los sucesivos incrementos reales de los salarios mínimos que tienen el mayor impacto en los ingresos de los menos ricos económicamente.

Queiroz (2016), entre otros investigadores/as, señala que en esta primera década hubo una importante caída de las desigualdades de ingresos en Brasil, indicada por el Índice de Gini y que este estrato de la población también debió haber alcanzado, representado en esta caída en la diferencia entre los años 2002 y 2009. Sin embargo, a partir de 2010, la crisis económica con el aumento de la población con educación superior, antes mencionada, puede haber provocado la precariedad de los ingresos, especialmente para los profesionales *pretos*, donde se verifica la mayor diferencia en los ingresos medios en relación con profesionales *blancos*.

Tabla 5: Renta Mensual Media* (a precio de 2015) de la población *parda*, *preta* y blanca brasileña en los años de 2002, 2009 y 2015

Variable	2002					
	Color					
	Blancos		Pardos		Pretos	
	Media	Desvío - Padrón (%)	media	Desvío - Padrón (%)	Media	Desvío - Padrón (%)
Renta Mensual Media (a precios de 2015)	R\$ 4.758,89	23,23	R\$ 3.551,74	36,76	R\$ 3.383,45	116,43
Variable	2009					
	Color					
	Blancos		Pardos		Pretos	
	Media	Desvío - Padrón (%)	Media	Desvío - Padrón (%)	Media	Desvío - Padrón (%)
Renta Mensual Media (a precios de 2015)	R\$ 4.314,63	29,13	R\$ 3.313,56	34,68	R\$ 3.133,26	91,25
Variable	2015					
	Color					
	Blancos		Pardos		Pretos	
	Media	Desvío - Padrón (%)	Media	Desvío - Padrón (%)	Media	Desvío - Padrón (%)

Renta Mensual Media (a precios de 2015)	R\$ 4.576,39	44,19	R\$ 3.336,94	45,93	R\$ 2.965,71	78,85
Teste de las Diferencias para la Renta Media Mensual						
	Estadística**	Valor Calculado	P> t 	Diferencia en %		
Entre Blancos y Pretos (2002)	Teste "t" -0,82	6.66***	0,0000	29%		
Entre Pardos y Pretos (2002)		0,2051		5%		
Entre Blancos y Pardos (2002)		14.03***	0,0000	25%		
Entre Blancos y Pretos (2009)	Teste "t" -1,75	10.82***	0,0000	27%		
Entre Pardos y Pretos (2009)		0,0399		5%		
Entre Blancos y Pardos (2009)		19.35***	0,0000	23%		
Entre Blancos y Pretos (2015)	Teste "t" -3,80***	16.15***	0,0000	35%		
Entre Pardos y Pretos (2015)		0,0001		11%		
Entre Blancos y Pardos (2015)		24.12***	0,0000	27%		

* Ingreso del Trabajo Principal (en Reais-R\$)

** La prueba "t" de diferencia entre medias utiliza la premisa de que la distribución es normal. Sin embargo, como la principal variable de ingresos del trabajo no obedece a esta distribución, se recomienda que utilice el logaritmo de ingresos para realizar la prueba más adelante, que es el procedimiento realizado en el estudio.

*** Significativo al 1%. El índice utilizado fue el IPCA.

Fuentes: PNAD/IBGE de 2002, 2009 y 2015.

Si se analiza la inserción de la población *parda* y *preta* en el mercado de trabajo, se identifica que existen desigualdades de color no solo con relación a las áreas de conocimiento sino también con relación a la renta o salario. Entre los factores y teorías que explican tales evidencias destacamos que:

(...) las diferencias de renta observadas pueden surgir debido a los diferentes niveles de escolaridad y experiencia entre los trabajadores (teoría del capital humano), por factores relacionados a la región, cargo, naturaleza de la empresa, sector, intensidad tecnológica, entre otros (teoría de la segmentación); y debido a el color de piel o sexo del trabajador (teoría de la discriminación) (Fiuza-Moura, 2015, p.12, traducción nuestra).

Específicamente, sobre la discriminación en el mercado de trabajo, se toma como referencia el *Convenio sobre la discriminación (empleo y ocupación)* de la Organización Internacional del Trabajo, que entró en vigor en junio de 1960, donde se dice que esta discriminación se da cuando existe:

- a) cualquier distinción, exclusión o preferencia basada en motivos de raza, color, sexo, religión, opinión política, ascendencia nacional u origen social que tenga por efecto anular o alterar la igualdad de oportunidades o de trato en el empleo y la ocupación;
- (b) cualquier otra distinción, exclusión o preferencia que tenga por efecto anular o alterar la igualdad de oportunidades o de trato en el empleo u ocupación que podrá ser especificada por el Miembro interesado previa consulta con las organizaciones representativas de empleadores y de trabajadores, cuando dichas organizaciones existan, y con otros organismos apropiados (OIT, 1958).

Otra conclusión que puede extraerse de la **Tabla 5** es que hubo una reducción salarial de R\$182,50 para los profesionales *blancos*, si comparamos el año de 2002 con el de 2015. Mientras la reducción para los profesionales *pardos* fue el de R\$214,8 y la diferencia salarial para los *pretos* fue el de R\$417,74, para el mismo período.

Esta constatación nos sugiere la hipótesis de que existe una rigidez en la variación de los ingresos de los profesionales *blancos*, si compararla con la variación de los ingresos de los profesionales *pretos*. Tal aspecto sugiere que, en términos de ocupación en el mercado laboral, el incremento en la participación de los profesionales *pretos* en los colectivos de trabajadores de los servicios administrativos y trabajadores de servicios, el aumento del número de estos profesionales disponibles para el mercado laboral y la crisis económica pueden haber derivado en esta mayor diferencia de ingresos. En vista de que los *blancos* pueden ser asignados a aquellos trabajos con mayor estabilidad financiera si se compara, por ejemplo, con el sector servicios que depende del crecimiento económico, con alta competencia, lo que indica una mayor volatilidad y flexibilidad.

Los datos presentados en este apartado señalan que la población *parda* y *preta* se encuentra bajo una *discriminación salarial*, aunque tengan el mismo nivel de escolaridad. Sin embargo, hay que considerar también que el salario está relacionado con la tendencia de los *pardos* y *pretos* a ocupar puestos de trabajo más relacionados a la ejecución (que suelen tener menor prestigio y salarios), mientras la población blanca suele ocupar puestos de gerencia y administración. Aspecto igualmente confirmado por los datos presentados por el DIEESE (2013) y por el IBGE (2015).

Consideraciones finales

Las desigualdades presentadas sobre la formación profesional en la educación superior y sobre el ingreso y permanencia de los *pardos* y *pretos* en Brasil tienen orígenes históricos que todavía persisten. Sin embargo, los cambios estructurales introducidos en Brasil a lo largo del siglo XXI posibilitaron que los *pardos* y *pretos* rompieran las barreras de acceso a la educación superior y al mercado de trabajo. Sin embargo, el análisis que hemos hecho señala que, a pesar del acceso a la enseñanza superior, el ingreso en el mercado laboral continúa marcado por las relaciones raciales.

No podemos dejar de subrayar la importancia de las políticas educativas orientadas a la democratización de la educación superior en el país, mencionada anteriormente, para reducir las desigualdades en el acceso a la educación superior en Brasil. Queda por demostrar, por ejemplo: ¿qué políticas como SiSU, en combinación con la Ley de Reserva de Vacantes (o Ley de Cuotas), han contribuido a promover un mayor acceso de *pardos* y *pretos* a la educación superior brasileña?

Aunque se trate de profesionales, es decir de personas con un nivel de escolaridad superior, las tasas de ocupación muestran una tendencia a la concentración en áreas de conocimiento de las ciencias humanas, ciencias sociales aplicadas, ciencias agrarias y ciencias de la salud. De aquí se considera como hipótesis que la concentración de la población *parda* y *preta* en esas áreas puede

estar relacionada con el hecho de que sus puestos de trabajo son de menor prestigio y remuneración en el mercado laboral.

Además de la desigualdad de ingresos, los datos apuntan que existe una mayor precariedad del mercado laboral en el largo plazo para los profesionales *pretos*, favorecido por la concurrencia de la crisis económica con el aumento de la oferta de estos profesionales en el mercado laboral, y por tanto sin la debida expansión de la demanda de trabajo. Además, ocupan empleos peor remunerados, sin necesidad de formación universitaria, aspecto que sugiere la posibilidad de *sobreescolaridad*.

Si las políticas de empleo del país no avanzan en esta dirección, los logros sociales adquiridos en ese siglo XXI pueden quedar en el aire. Por lo tanto, la preocupación no debe focalizarse únicamente en el acceso y la calidad de la educación, sino también en la empleabilidad y las condiciones de acceso de los profesionales *pardos* y *pretos* a empleos mejor remunerados, a través de incentivos gubernamentales e inversiones en infraestructura económica. Sobre todo, es necesario que haya inversiones empresariales que favorezcan la implantación de nuevas empresas permitiendo de esta manera absorber esta mayor oferta de mano de obra y crear espacios institucionales a favor de la diversidad racial.

Existe la tendencia social a considerar que solo a través del aumento de la escolaridad se garantiza la movilidad social. Sin embargo, en el caso de la población *parda* y *preta*, incluso con educación superior, la posibilidad de la movilidad social todavía está dificultada por las desigualdades del color de los individuos. El mercado de trabajo ratifica relaciones excluyentes no solo entre los puestos de trabajo sino, sobre todo, a través del desigual reconocimiento de las carreras profesionales en términos de los ingresos.

Referencias

AFONSO, Mariângela da Rosa.; GARCIA, Tânia Elisa Morales; RAMOS, Maria das Graças Gomes. Movimentos da expansão do Ensino Superior na Universidade Brasileira. En: INTERNATIONAL

CONGRESS OF THE LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION - (LASA), 30., San Francisco. **Anais do [...]**. Painel Desafios da Educação Superior Contemporânea: inclusão e qualidade, 2011. Disponível em: <http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2012/files/3249.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

ANGELIN, Paulo Eduardo. Profissionalismo e profissão: teorias sociológicas e o processo de profissionalização no Brasil. **Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, v. 3, n. 1, 2010, p.1-16. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/redd/article/view/4390>. Acesso em: 20 set. 2023.

ARIOVALDO, Thainara Cristina de Castro, & NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins Nova forma de acesso ao ensino superior público: um estado do conhecimento sobre o Sistema de Seleção Unificada – SiSU. En: **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 4 n. 1, p. 152-174 jan./abr. 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6324924>. Acesso em: 20 set. 2023.

ARTES, Artes, & RICOLDI, Arlene Martinez Acesso de negros no ensino superior: o que mudou entre 2000 e 2010. **Caderno de Pesquisa** [online], 45 (158), p. 858-881, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742015000400858&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 20 set. 2023.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. Para onde vai a classe média: um novo profissionalismo no Brasil?. **Tempo Social**, 10, p. 129-142, 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20701998000100009. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Lei Nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Tabelas de área de conhecimento/avaliação**. 2018.

Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/avaliacao/documentos-de-apoio/91-conteudo-estatico/avaliacao-capes/6831-tabela-de-areas-de-conhecimento/avaliacao>. Acesso em: 20 set. 2023.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para o ensino superior no Brasil (1995-2008). Ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. *En: SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira; MANCEBO, Deise. (Org.). Reforma universitária: dimensões e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2006, p. 125-139.

CASTANHEIRA, Antonio Mauricio; SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte. Expansão, privatização e diferenciação da educação superior no Brasil pós - LDBEN/96: evidências e tendências. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 55-86, jan./mar 2009.

CGEE, Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. **Mestres e doutores 2015**. Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira. 2016. Disponível em: <http://www.cgee.org.br/web/rhcti/mestres-e-doutores-2015>. Acesso em: 20 set. 2023.

CIRINO, Jader Fernandes; DALBERTO, Cassiano Ricardo. Trabalhadores formais versus informais: diferenças de rendimento para a região metropolitana de Belo Horizonte. **XVI Seminário sobre a Economia Mineira**. Diamantina: CEDEPLAR/UFMG, 2014. Disponível em: <http://www.diamantina.cedeplar.ufmg.br/2014/site/arquivos/trabalhadores-formais-versus-informais.pdf> Acesso em: 10 out. 2020.

CIRINO, Jader Fernandes. **Participação feminina e rendimento no mercado de trabalho: análises de decomposição para o Brasil e as Regiões Metropolitanas de Belo Horizonte e Salvador**. 2008. 188 f. Tese (Doutorado em Economia Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Economia Aplicad, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2008.

DIEESE — Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Os negros no trabalho**, n. 1, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/>

analisedped/2013/2013pedpretosmetEspecial.pdf. Acesso en: 20 set. 2023.

MEC — Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto, 1997

FIUZA-MOURA, Flavio Kaue. **Diferenciais de salário na indústria brasileira por sexo, cor e intensidade tecnológica**. 2015. Tesis (Maestria en Economía Regional) - Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, 2015. Disponible en: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000201260>. Acesso en: 20 set. 2023.

GOMES, Alfredo Macedo. As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos. En: SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira; MANCENO, Deise. (Org.). **Reformas e políticas**: educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas, SP: Alínea, 2008, p.23-51.

HENRIQUES, Ricardo **Desigualdade Racial no Brasil**: Evolução das condições de vida na década de 90. 2001. Disponible en: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1968/1/TD_807.pdf. Acesso en: 20 set. 2023.

HOFFMANN, Rodolfo Transferências de renda e redução da desigualdade no Brasil e em cinco regiões, entre 1997 e 2005. En: BARROS, R. P., FOGUEL, M. N., & ULYSSEA, G. (Org.). **Desigualdade de renda no Brasil**: uma análise da queda recente. Brasília, DF: Ipea, 2, 2007, p. 17-40.

HOFFMANN, Rodolfo; NEY, Marlon Gomes. A recente queda da desigualdade de renda no Brasil: análise de dados da PNAD, do Censos Demográficos e das Contas Nacionais. **Econômica**, Rio de Janeiro, v. 10 n. 1, 2008, p. 7-39.

IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponible en: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso en: 20 set. 2023.

IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Metodologia Censo Demográfico**. 2000. Disponible en: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=284173>. Acceso en: 20 set. 2023.

IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Notas metodológicas PNAD 2015**. Rio de Janeiro, 2015. Disponible en: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>. Acceso en: 20 set. 2023.

IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades sociais por cor ou raça**. 2019 Disponible en: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acceso en: 20 set. 2023.

INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2002**. Brasília, 2003. Disponible en: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acceso en: 20 set. 2023.

INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior 2010**. 2011. Disponible en: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf, Acceso en: junio de 2019.

INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: INEP, 2016. Disponible en: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acceso en: 20 set. 2023.

LOWELL, Peggy. Raça e Gênero no Brasil. IN: **Desigualdades**. Lua Nova, nº 35, 1995. p.39-71

MARTINS, Tereza Cristina Santos. (2014). Determinações do racismo no mercado de trabalho: implicações na “questão social” brasileira. **Temporaiis**, Brasília (DF), ano 14, 28, pp. 113-

132, jul./dez. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5010758.pdf>. Acceso en: 20 set. 2023.

MEC — Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Brasília: Secretaria de Educação Superior, 2014. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acceso en: 20 set. 2023.

MTE — Ministério do trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações**. 2010 Disponible en: https://portalfat.mte.gov.br/wp-content/uploads/2016/04/CBO2002_Liv3.pdf. Acceso en: 20 set. 2023.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta Neves; RIZER, Leandro; FACHINETO, Rochele. Fellini. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 17, p.124-157, Jan./June, 2007. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a06n17.pdf>. Acceso en: 20 set. 2023.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. En: **3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ**. 2003. Disponible en: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acceso en: 20 set. 2023.

NUNES, Ranchimit Batista. Tentando entender a diferença: por que afrodescendente e não negro, pardo, mulato, preto? **Revista África e Africanidades**, ano X, 24, jul-set 2017. Disponible en: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/0050240082017.pdf>. Acceso en: 20 set. 2023.

OIT — Organización Internacional Del Trabajo. **Convenio sobre la discriminación (empleo y ocupación)**. 1958. Disponible en: https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C111. Acceso en: 20 set. 2023.

PAIXÃO, Antônio Luiz. A Teoria Geral da Ação e a Arte da Controvérsia. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 4, p. 45-60, 1998. Disponible en: http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_11/rbcs11_03.htm. Acceso en: 20 set. 2023.

PLANO Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: SEPPIR 2006.

QUEIROZ, Luan de Oliveira. **Os efeitos da demissão do chefe de família sobre o acesso dos seus dependentes ao ensino superior**. 2016. Disertación (Máster en Economía) — Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2016.

SABÓIA, Ana Lucia; SABÓIA, João. Brancos, pretos e pardos no mercado de trabalho no Brasil. *En: ZONINNSEIN, Jonas; FERES JUNIOR, João. (Org.). Ação afirmativa no ensino superior brasileiro*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008. p. 81- 104.

SANTOS, Janete dos. **Acesso à educação superior**: a utilização do ENEM/SISU na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 2013. Disertación (Máster en Educación) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2013. Disponible en: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15231/1/Janete%20dos%20Santos_disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acceso en: 20 set. 2023.

SÉCCA, Rodrigo Ximenes; SOUZA, Rodrigo Mendes Leal. Análise do setor de ensino superior privado no Brasil. **BNDES Setorial**, Rio de Janeiro, n. 30, set/2009, p. 103-156.

SILVA, Adailton da; LUIZ, C Cristiana; JACCOUD, Luciana de Barros; SILVA, Waldemir. Entre o racismo e a desigualdade: da constituição à promoção de uma política de igualdade racial (1988-2008). *En: JACCOUD, Luciana (Org.). A construção de uma política de promoção da igualdade racial: Uma análise dos últimos 20 anos*. Brasília: IPEA, 2009. p. 19-92.

O tormento do trabalho contemporâneo

Wesley Helker Felício Silva
Noêmia de Fátima Silva Lopes
Leni Maria Pereira Silva

*No mercado da exploração se diz em voz alta:
Agora acaba de começar!
E entre os oprimidos muitos dizem:
Não se realizará jamais o que queremos!
O que ainda vive não diga: jamais!
O seguro não é seguro. Como está não ficará.
Quando os dominadores falarem
Falarão também os dominados.
Quem se atreve a dizer: jamais?
De quem depende a continuação desse domínio? De nós.
De quem depende a sua destruição? Iguamente de nós.
Bertolt Brecht*

Introdução

O presente capítulo busca analisar as transformações ocorridas no mundo do trabalho e suas consequências para aqueles que vivem da venda da sua força de trabalho. Compreende-se que os resultados das transformações societárias dos últimos decênios do século XX, aprofundadas no início do século XXI, intensificaram o esvaziamento do sentido do trabalho – como *categoria fundante do ser social* – e, ao mesmo tempo, revelaram a imprescindível necessidade de retomar ao seu sentido histórico-ontológico.

Desse modo, nas trilhas do materialismo histórico dialético, buscou-se compreender o “tormento do trabalho contemporâneo” no contexto do capitalismo tardio. Nesse sentido, a transformação estrutural promovida pela chamada terceira revolução industrial, observada através das revoluções tecnológicas e na comunicação, promoveu um aumento da produtividade do trabalho, ao mesmo tempo que promoveu uma redução do emprego através da substituição do trabalho vivo por trabalho morto, principalmente, em funções rotineiras e padronizáveis. Todavia, vale ressaltar que essas mudanças na estrutura do capitalismo não permitiram um movimento expansionista tal como verificado nos chamados “anos dourados”, entre os anos de 1945 a 1973, quando predominou o fordismo-keynesianismo. Ao contrário, o que se verificou, nos termos de Mandel (1982), foi uma “onda longa de tonalidade estagnante” que até hoje o capitalismo não superou ¹.

¹ Na periodização histórica do capitalismo feita por Mandel, o revolucionamento da técnica ocupa papel fundamental para entender uma nova fase de valorização do capital, que foi acumulado no período anterior de subinvestimento. Isso quer dizer que é fundamental compreender a importância do capital fixo (máquinas, construções, etc.) e o aumento dos seus valores para compreender a relação estabelecida entre as revoluções tecnológicas e as divisões e subdivisões das ondas longas. Assim, o capital fixo ocupa papel fundamental na extensão do ciclo econômico, já que a duração do tempo de rotação necessária à reconstrução do capital fixo determina a extensão do sistema econômico. A renovação do capital fixo implica, portanto, numa renovação a um nível mais alto da tecnologia, indicando, como afirmou Marx (2011, p. 589): “até que ponto o saber social geral, conhecimento, deveio força produtiva imediata e, em consequência, até que ponto as próprias condições do processo vital da sociedade ficaram sob o controle do intelecto geral e foram reorganizadas em conformidade com ele.” Nesse sentido, sua fundamentação histórica para compreender as ondas

Em outros termos, diante de um mundo cada vez mais globalizado, não há dinamismo na acumulação de capital, mesmo nos países centrais. Para Prado (2015), se considerarmos o comportamento da taxa de lucro como um indicador das dificuldades que as economias centrais encontram para expandir seu processo de acumulação, ela vem mostrando uma tendência de longo prazo ao declínio, independente da forma como vem sendo calculada, ainda que com algumas oscilações no curso dos ciclos. Com isso, para contrarrestar a tendência de queda das suas taxas de lucro, nas últimas décadas, o capital avançou com força total na sua capacidade de barbarização da vida social, ritualizando a expropriação das condições de vida da classe trabalhadora – seja por via da intensificação da exploração da força de trabalho, através da mais-valia absoluta e relativa, seja pelos mecanismos de retirada de direitos através da adesão ao ideário neoliberal e às exigências do capital financeiro.

A partir de autores como Marx (2011; 2017), Antunes (2005; 2009) e Alves (2007), construiu-se o processo de análise acerca da condição histórico-ontológica do trabalho, demarcando que a partir do assalariamento a atividade do trabalho passa a ser considerada como uma mercadoria. Dito de outro modo, sob o advento do capitalismo, tem-se uma transformação que alterou, substancialmente, o trabalho humano, passando a compreender a força de trabalho como uma mercadoria. Para Antunes (2009), no modo de produção capitalista ataca-se a humanidade do trabalho para o homem, por isso, no capitalismo “o trabalhador não se satisfaz no trabalho, mas se degrada; não se reconhece, mas se nega” (Antunes, 2009, p. 70-71).

longas da história do capitalismo não trata dos movimentos dos preços ou da renda, mas parte do aumento da taxa média de lucros e do seu declínio. Por isso, “o fluxo e refluxo das ondas longas do desenvolvimento econômico não são o resultado da ‘escassez’ ou ‘superabundância’ de dinheiro, dependendo da presença de uma geração ‘inflacionária’ no leme ou de uma que seja inspirada pelo ‘desejo de reorganização das finanças públicas’. Ao contrário: a demanda de capital monetário e consequentemente a taxa de juros passam por um declínio relativo quando a taxa média de lucros, em queda, vem frear a atividade de investimento dos capitalistas” (Mandel, 1982, p. 101).

Esse contexto degradante do trabalho é intensificado a partir do toyotismo², tendo em vista que o desenvolvimento e disseminação do binômio taylorista/fordista corroboraram para o incremento do assalariamento nas indústrias, trazendo para o contexto toyotista um novo proletariado. Dessa forma, o processo de organização social do trabalho como produto da reestruturação produtiva, responsável por impulsionar o chamado toyotismo, contribuiu para intensificar a expropriação do caráter criativo do trabalho e aprofundar sua lógica degradante como mero meio de sobrevivência.

Isso posto, este trabalho organiza-se em dois momentos que se articulam. O primeiro analisa a categoria “trabalho” como elemento fundante do ser social. Nesse momento, compreende-se o processo de transformação da ação humana livre e criativa em condição de estranhamento e alienação decorrente do advento do trabalho assalariado e, com ele, o trabalho abstrato. Posteriormente, analisa-se o aprofundamento do tormento do trabalho contemporâneo a partir das transformações ocorridas no seio do capitalismo tardio e, com elas, a precarização da vida social, decorrente da precarização do trabalho. Por fim, como inferências conclusivas indicamos os efeitos deletérios do caráter autoexpansivo do capital, tendo em vista que sua lógica autocontraditória negligencia as necessidades humanas em nome da sua “busca apaixonada pelo valor”.

² Toyotismo é um sistema de organização criado no Japão, na fábrica da Toyota, após a Segunda Guerra Mundial. O Toyotismo espalhou-se a partir da década de 1960 por várias regiões do mundo e até hoje é aplicado em muitas empresas. Ohno desenvolveu o Sistema Toyota de Produção (*Just in Time*), o qual foi baseado em duas concepções: a primeira foi o sistema fundamental de produção e a segunda foi a maneira de operação utilizada pelos supermercados dos Estados Unidos - reposição de mercadorias pelos supermercados nas prateleiras a partir do momento em que elas eram vendidas. As principais características do Toyotismo são: Produção enxuta; implantação da mecanização flexível, uma dinâmica oposta à rígida automação fordista decorrente da inexistência de escalas que viabilizassem a rigidez; incorporação de um processo de multifuncionalização (polivalência) de sua mão-de-obra; os japoneses investiram na educação, qualificação e flexibilização da produção. Ver Antunes, 2009.

Trabalho e sua relação ontológica na constituição do ser social

O ponto de partida para a nossa análise acerca da categoria “trabalho” como elemento fundante do *Ser Social*, é o materialismo histórico dialético. O método nos permite; a partir de uma análise totalizante, aproximar da dinâmica real do objeto. Considerando que este objeto “compõe relações sociais de uma sociedade complexa, e que estes complexos (totais), são estruturas sócio-históricas reais existentes no *Ser Social*” (Pontes, 2012, p. 23).

A concepção marxiana e a tradição marxista nos estudos sobre trabalho nos conduzem ao debate do tema sob a perspectiva da ontologia do *Ser Social*. Desse modo, implica reconhecer o *Ser Social* enquanto resultado das relações sociais, com a natureza e com outros seres sócio-históricos. De acordo com Marx (2017), a centralidade do trabalho e suas relações sociais, pressupõe uma transformação recíproca entre o *Ser Social* e a natureza, que se efetiva na realização dos processos de trabalho.

O *Ser Social* projeta o que será feito (Marx, 2017); ele prefigura, de forma criativa e dinâmica, a ação antecipadamente. Referimo-nos à capacidade teleológica, que torna o ser humano singular e que o destaca na natureza entre os animais irracionais. Essa característica é específica do homem/mulher. Marx (2017) afirma que “o que 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” (p. 255-256). Uma ação consciente, jamais instintiva, e de permanente aperfeiçoamento, que possibilita a produção e reprodução de novos conhecimentos, pois o *Ser Social* participa de todas as etapas desse processo. Nessa direção, é possível conhecer o objeto, escolher os instrumentos de intervenção, que, em uma dimensão de totalidade, constitui-se no desenvolvimento dos componentes do processo de trabalho.

Toda postura teleológica encerra instrumentalidade, o que possibilita ao homem manipular e modificar as coisas, a fim de atribuir-lhes propriedades verdadeiramente humanas, no intuito de converterem-nas em instrumentos/meios para o alcance de suas finalidades. Converter os objetos naturais em coisas úteis,

torná-los instrumentos é um processo teleológico, o qual necessita de um conhecimento correto das propriedades dos objetos. Nisso reside o caráter emancipatório do trabalho. Entretanto, tal conhecimento seria insuficiente se a ele não se acrescentasse a operatividade propriamente dita, a capacidade de os homens alterarem o estado atual de tais objetos (Guerra, 2000, p. 03-04).

Nesse sentido, o desenvolvimento teleológico dos *Seres Sociais* resulta no exercício da própria *práxis*, pois, “o trabalho implica um dado conhecimento da natureza e a valorização dos objetos necessários ao seu desenvolvimento: aí é dada a gênese da consciência humana – como capacidade racional e valorativa” (Barroco, 2001, p. 27).

O homem/mulher é capaz de modificar a sua própria realidade com o trabalho para satisfazer as suas necessidades, pois, elas “impulsionam o indivíduo a novas e prévias ideações, a novos projetos e em seguida, novas objetivações” (Lessa; Tonet, 2011, p. 20). Quanto mais amplo é o conhecimento adquirido pelo *Ser Social* nesta relação com a natureza, melhor desenvolve suas habilidades de distinção entre alternativas concretas, seja na propriedade do seu objeto de trabalho ou na opção dos instrumentos. Uma vez que “o trabalho é um ato de pôr consciente e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades e determinados meios” (Lukács, 1978, p. 09).

Por essa razão, as relações sociais resultantes do processo de trabalho são determinantes na constituição do *Ser Social*, em uma via de mão dupla, onde os indivíduos se estabelecem enquanto seres em sua genericidade humana. Essa análise implica apreensão da dimensão de totalidade, uma categoria histórica, social e específica, como Paulo Netto (2011, p. 56) afirma: “é uma totalidade concreta, inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade, contudo, não menos importantes”. A dimensão de totalidade é constitutiva do processo de objetivação, denotando-se que o indivíduo possui conhecimento e consciência de sua própria realidade, da sua condição humana. Dessa forma, torna-

se capaz de construir mediações necessárias à transformação, e, por isso, Marx (2017) reitera que ao construir o mundo objetivo, o indivíduo também se constrói.

É fundamental evidenciar, ainda, que o trabalho ontológico envolve o exercício da liberdade de escolhas entre opções reais; em outros termos, é uma ação livre e consciente. O contraditório induz ao trabalho mecanizado, reproduzido sem consciência, ou seja, de forma instintiva. Sob condições semelhantes, vivencia-se a negação da própria essência do *Ser Social*.

Quando a vida humana se resume exclusivamente ao trabalho — como muitas vezes ocorre no mundo capitalista e em sua sociedade do trabalho abstrato —, ela se converte em um mundo penoso, alienante, aprisionado e unilateralizado. É aqui que emerge uma constatação central: se por um lado necessitamos do trabalho humano e de seu potencial emancipador e transformador, por outro devemos recusar o trabalho que explora, aliena e infelicitiza o *Ser Social*, tal como o conhecemos sob a vigência e o comando do trabalho abstrato (Antunes, 2018, p. 26).

O trabalho, nessa perspectiva e a partir da análise aqui construída, corrobora com a tese do valor-trabalho de Marx. O trabalho que, também, é coletivo, deve satisfazer as necessidades do ser humano em sua totalidade, instrumentalizando a emancipação do *Ser Social*, e jamais o oposto. “O trabalho é, portanto, inseparável do conhecimento, de ideias e concepções de mundo, isto é, de formas de pensar a vida real. O ser que trabalha, constrói para si, através da sua atividade, modos de agir e de pensar” (Iamamoto, 2006, p. 42).

Outrossim, todos os elementos apresentados confirmam a defesa da centralidade do trabalho e de sua relevância na construção sócio histórica da sociedade e do ser humano, na reprodução da vida social. Ao observarmos as relações de trabalho na sociedade e como elas são construídas, é possível compreender as bases materiais e estruturais que sustentam e organizam esta mesma sociedade. A dinâmica dessas relações aponta para a formação do *Ser Social* e do seu *ethos*. Este ser humano que só pode ser constituído a partir das relações sociais

estabelecidas e desenvolvidas no âmbito da sociedade. De acordo com Paulo Netto e Braz (2012), é no processo de humanização que o *Ser Social* se desenvolve, “tanto mais diversificadas são as suas objetivações” (p. 52).

O *ser social* desenvolvido e articulado como conhecemos hoje, constitui-se como um ser que, dentre todos os tipos de ser, se particulariza porque é capaz de realizar atividades teleologicamente orientadas, objetivar-se material e idealmente, comunicar-se e expressar-se pela linguagem articulada, tratar suas atividades e a si mesmo de modo reflexivo, consciente e autoconsciente, escolher entre alternativas concretas, universalizar-se e socializar-se. O *Ser Social* é a síntese destas determinações estruturais (Paulo Netto e Braz, 2012, p. 53).

É através do trabalho que se concebe o *Ser Social*. As relações sociais vão moldando esse sujeito que possui necessidades elementares para sua sobrevivência. É na realização do trabalho que se permite o surgimento de nossas necessidades, sejam elas objetivas ou subjetivas. Nesse sentido, o *Ser Social* transformado produz riqueza social, capaz de atender para além das necessidades primárias do sujeito. Nesse percurso teórico,

O *ser social* se projeta e se realiza nas objetivações materiais e ideais da ciência, da filosofia, da arte, construindo um mundo de produtos, obras e valores – um mundo social humano - enfim, em que a espécie humana se converte inteiramente em gênero humano (Paulo Netto e Braz, 2012, p. 56).

A partir do momento que a exploração do homem pelo homem é acentuada pelo modo de produção capitalista, através da dominação do capital sobre o trabalho, engendra-se uma centralização e concentração da riqueza, socialmente, produzida.

Se o trabalho não garante a satisfação das necessidades elementares da genericidade humana ou, se esse trabalho passa a ser utilizado para explorar a força de trabalho de outrem, o trabalho deixa de ser criativo, passando a ser segmentado, inconsciente. O ser humano não mais se reconhece no resultado do seu próprio trabalho, com isso, o processo de estranhamento se apresenta enquanto uma das características da alienação. Nesse sentido,

a contraposição de uma estrutura social reificada, sustentada na busca apaixonada pelo valor, em nome da ampliação e acúmulo de riqueza, depende da exploração do tempo e dos movimentos do trabalhador, enquanto a classe trabalhadora possui apenas a sua força de trabalho para trocar e garantir a sua subsistência. É verdade que antes do capitalismo já existia exploração do trabalho,

Mas, com o capitalismo e a partir do final do século XVIII, posteriormente com o processo da revolução industrial, que ganhou forças no século XIX (a exploração se tornou exacerbada). O capitalismo é um sistema em que os bens e serviços, inclusive as necessidades mais básicas da vida, são produzidos para fins de troca lucrativa; em que até a capacidade humana de trabalho é uma mercadoria à venda no mercado; e em que, como todos os agentes econômicos dependem do mercado, os requisitos da competição e da maximização do lucro são as regras fundamentais da vida. Por causa dessas regras, ele é um sistema singularmente voltado para o desenvolvimento das forças produtivas e o aumento da produtividade do trabalho através de recursos técnicos. Acima de tudo, é um sistema em que o grosso do trabalho da sociedade é feito por trabalhadores sem posses, obrigados a vender sua mão-de-obra por um salário, a fim de obter acesso aos meios de subsistência. No processo de atender às necessidades e desejos da sociedade, os trabalhadores também geram lucros para os que compram sua força de trabalho. Na verdade, a produção de bens e serviços está subordinada à produção do capital e do lucro capitalista. O objetivo básico do sistema capitalista, em outras palavras, é a produção e a auto expansão do capital por meio da exploração massiva dos trabalhadores (Wood, 2001, p. 12).

O capitalismo foi (e continua sendo) capaz de se desenvolver, a partir da exploração da força de trabalho da classe trabalhadora, tornando esta mesma classe condicionada a ele. O/A trabalhador(a) sofre a subtração de sua identidade, da dignidade e essência de sua genericidade humana, sendo transformado(a) em um ser alienado, subserviente ao capitalista e ao sistema hegemônico (Marx, 2017).

A relação social de trabalho entre quem detém os meios de produção e quem possui a força de trabalho é de dominação, opressão e dependência. Intrínseca à alienação, a transformação das relações sociais de produção e reprodução da vida social

são, totalmente, reificadas. A riqueza produzida pelos(as) trabalhadores(as) é estranha ao trabalhador(a), que é reduzido a *status* de mercadoria, assim como a sua força de trabalho (Antunes, 2013).

A apropriação capitalista, por meio da exploração e da supervalorização do mundo das coisas, distancia o(a) trabalhador(a) do trabalho criativo. Essa realidade interfere, diretamente, nas condições objetivas de criar para si, e satisfazer as suas necessidades, então, passa a reproduzir e a satisfazer as necessidades e interesses do grande capital, como dito anteriormente. Desse modo e nesse ordenamento, constitui-se uma sociedade classista, que acumula e centraliza riquezas nas mãos de alguns, reifica as relações sociais de trabalho e possui, como centralidade, o lucro e a defesa da propriedade privada. O capitalismo se desenvolve a partir da exploração da força de trabalho de trabalhadores(as), da manutenção e intensificação do consumo, das desigualdades sociais e das “crises econômicas”, como características inerentes ao modo de produção capitalista, garantindo a sua ampliação (Marx, 2017).

O capitalismo, em seu desenvolvimento apresenta-se por crises cíclicas e periódicas, de crescimento e estagnação, que coloca em um processo de reestruturação orgânica de seu metabolismo societal, no sentido de recuperar as taxas de lucro e níveis de acumulação. Crises conjunturais de larga duração, expressam estratégias comuns, articuladas internacionalmente pelo grande capital, que ancoram sua lógica constitutiva e destrutiva inamente à lei geral da acumulação capitalista. O capital ao longo de sua história, vem recompondo-se por intermédio de novos índices de crescimento pelo ciclo reprodutivo em que o valor de uso, a produção das coisas socialmente úteis, subordina-se a seu valor de troca, a mercadoria. Amplia-se, em processos sucessivos, a mais valia relativa, advinda do aumento da produtividade do trabalho, diminuindo o tempo com o trabalho necessário pelo salário e aumentando o trabalho excedente, que se intensifica pela introdução de novas tecnologias (Abramides, 2019, p. 117).

O capitalismo passou por diferentes crises e fases, desde o final do século XVIII até o século XXI. Na cena contemporânea, o avanço do capitalismo financeiro intensificou as contradições desse modo de produção, elevando a centralização de riquezas,

no mesmo compasso em que, no polo oposto, vem produzindo uma massa de trabalhadores/as submetida a processos intensos de pauperização. A título de exemplo, conforme a Oxfam (2024), a riqueza dos cinco maiores bilionários do mundo dobrou desde 2020, enquanto a de 60% da população global – cerca de 5 bilhões de pessoas – diminuiu nesse mesmo período. No Brasil, 63% da riqueza está nas mãos de 1% da população, enquanto que os 50% mais pobres detêm apenas 2% do patrimônio no país³. Nessa direção, resumiu Marx (2017),

[...] quanto maiores forem a riqueza social, o capital em funcionamento, o volume e o vigor do crescimento e, portanto, também a grandeza absoluta do proletário e a força produtiva de seu trabalho, tanto maior será o exército industrial de reserva. A força de trabalho disponível se desenvolve pelas mesmas causas que a força expansiva do capital. A grandeza proporcional do exército industrial de reserva, acompanha, pois, o aumento das potências da riqueza. Mas, quanto maior for esse exército industrial de reserva em relação ao exército ativo dos trabalhadores, tanto maior será a massa da superpopulação consolidada, cuja miséria está na razão inversa do martírio do seu trabalho (Marx, 2017, p. 719).

Por conseguinte, a produção e reprodução da vida social, intensificou a face bárbara do capitalismo em todas as suas dimensões atuais e, como consequência, vem tornando o trabalho num verdadeiro “*tormento contemporâneo*”, dada a agudização das contradições elementares da sua lógica de valorização entre capital/trabalho.

Precarização e precariedade como tormentas do trabalho moderno

Autores contemporâneos, como Mészáros (2006b), Alves (2007), Antunes (2013) e Druck (2013), entre outros, debruçam em estudos sobre as questões que provocam modificações no “estatuto do trabalho” e evidenciam o quanto o ataque ao trabalho tem sido realizado de forma voraz pelo capitalismo contemporâneo,

³ Ver Oxfam (2024). Relatório Desigualdades S.A. Disponível em <https://www.oxfam.org.br/forum-economico-de-davos/desigualdade-s-a/>. Acesso 17 de março de 2024.

especialmente no que tange a “dita” capacidade humanizadora, pós década de 1970. Novos elementos que partem da seara marxiana corroboram para esse entendimento e, cada vez mais, a obra de Marx tem sido revisitada, a fim de que nela se possa encontrar as respostas para o tempo presente acerca dos males que assombra e “diluem” os sonhos.

Categorias como proletariado (alusão à condição posta para o trabalhador, em tempos de assalariado, de prover somente sua prole) passam por releituras, dadas as circunstâncias sobre as quais está se desenvolvendo a relação capital e trabalho desde o fim do século XX. Segundo Braga (2014), é com a eminência do capital reformado no movimento da reestruturação produtiva ocorrida nos meados da década de 1970, que chega ao Brasil nos anos 1990, que se explica o surgimento de uma nova morfologia do trabalho. E do incremento da mundialização financeira e do neoliberalismo nasce uma nova classe dentro da classe trabalhadora “o precariado”⁴. Essa “nova classe” tem sua gênese na existência de pessoas destituídas das garantias sociais relativas ao vínculo empregatício, à segurança no emprego, à segurança no trabalho, às formas de reprodução das qualificações, à segurança da renda e à falta de representação política (Braga, 2014). É essa “nova classe” que vai tensionar tanto o contingente de trabalhadores inseridos no mercado formal quanto o Estado no campo das proteções sociais.

O momento de maior inquietação parte das novas formas de inserção no trabalho. Momento que é perceptível uma variação tanto no tipo de vínculo quanto na manutenção dos direitos trabalhistas para toda a classe trabalhadora. Nessa perspectiva, vale elucidar quais tipos e determinações forjam a precarização.

⁴ Essa desqualificação do trabalho interessa a esta pesquisa no sentido de compreender que essa transformação esvaziou o sentido teleológico do trabalho, aplaçou a vida dos trabalhadores de tal forma a reduzir sua condição, para além de vendedores da força de trabalho, para dependentes do trabalho. A respeito da precarização [do latim *precarius*], o termo significa uma condição instável, frágil, insuficiente, podendo-se inferir que precarização social é a fragilização do tecido social – das estruturas/instituições que regem, de acordo com Seligman Silva (2011), a coesão e a proteção coletiva dos laços que vinculam entre si os seres humanos.

Pode-se considerar que alguns elementos foram imprescindíveis para a constituição de uma morfologia do trabalho sob o viés do precário, bem como seu adensamento se daria numa ampla e profunda precarização (Alves, 2007). Sobre esses aspectos, destacam-se dois elementos: a mundialização financeira e o contexto neoliberal. Esses dois corroboram para o desenvolvimento das características mais agudas da precarização e, de certo modo, para o seu desenvolvimento e mutação.

Uma vez que a expansão do modo de reprodução sócio-metabólica do capital significou a constituição ampliada de uma superpopulação relativa, totalmente à mercê da lógica do mercado, o mesmo causa uma ampliação das condições de precariedade social de homens e mulheres despossuídos da propriedade dos meios de produção da vida material. E, no campo econômico, tem-se sua presença no "mundo do trabalho", o trabalho assalariado. Momento distinto de transformação do ato humano em mercadoria. Sua condição sócio-estrutural atinge, indistintamente, aqueles que são despossuídos do controle dos meios de produção das condições objetivas e subjetivas da vida social. A *precariedade* do mundo do trabalho é uma condição histórico-ontológica da força de trabalho como mercadoria (Alves, 2007). O salto do trabalho morto sobre o trabalhador tem sido sua coisificação como mercadoria; o trabalho vivo carrega, portanto, o estigma da *precariedade* social.

Entende-se, dessa forma, que a *precariedade* é uma condição determinada que se aplaca sobre o modo de vida dos trabalhadores e alcança suas gerações. Assim, o "filhote" da *precariedade* é a precarização, entendida enquanto um processo que se assevera pelas mais variadas categorias profissionais e se espraia em todo o processo de trabalho. Um processo que possui uma irremediável dimensão histórica determinada pelas lutas de classes e pela correlação de forças políticas entre capital e trabalho. A precarização está intrinsecamente ligada à perda de direitos e, segundo Alves (2007, p. 114):

A precarização possui um sentido de *perda de direitos* acumulados no decorrer de anos pelas mais diversas categorias de assalariados. A precarização **é a síntese concreta da luta de classes e da correlação de forças políticas entre capital e trabalho. É o conteúdo do Estado político** da decadência histórica do capital. O *Estado neoliberal* tende a suceder, sob determinadas condições histórico-políticas, o *Estado social*.

A manifestação concreta, ativa e densa da precariedade denomina-se precarização. A precarização não apenas desvela uma condição ontológica da força de trabalho como mercadoria, mas explicita novos modos de alienação/estranhamento e fetichismo da mercadoria no mundo social do capital⁵. Desse modo, a precarização também expressa a hegemonia do capital financeiro no campo das relações produtivas. Ela não se esgota nem tampouco se revela a si mesma. Ela é parte de um todo, que ao longo da história veio se avolumando, dadas as circunstâncias determinadas pelas necessidades do capital sobre a produção do trabalho.

A redução do trabalho ao provimento e sobrevivência e sua condição do trabalhador de assalariado dependente e controlado revelam a condição proletária que se identifica, histórico-ontologicamente com a condição de precariedade que impacta o homem ao ser transformado em "coisa" pelo processo

⁵ Segundo Alves (2007): Os "novos pobres" são homens e mulheres miseráveis, proletários andrajosos, cujo *tempo de vida* torna-se *tempo de trabalho* apropriado pelo capital para a produção de mais-valia e acumulação de valor. No começo do capitalismo industrial na Inglaterra de meados do século XVIII e começo do século XIX, o que predominava era um *proletariado pré-moderno*, marcado por resquícios feudais e impregnado do estilo de vida artesanal-camponesa. Era produto social do *processo de proletarização* que ampliava a "mancha" cinzenta da proletariedade no corpo social. Sobre o contexto de mutações do proletário aponta o autor: proletariado do capitalismo manufatureiro, do século XVII até meados do século XVIII, é um proletariado de um mundo burguês pré-moderno, muito diferente, em sua morfologia sociológica, do proletariado do capitalismo industrial, que nasce do cataclismo social da Primeira Revolução Industrial em meados do século XVIII e começo do século XIX, e no bojo do qual emerge o modo de produção capitalista propriamente dito. E ainda: o proletariado do século XX, produto social do capitalismo industrial da Segunda Revolução Industrial e da grande indústria que se expande através da disseminação do sistema de maquinaria na indústria, agricultura e serviços ligados à reprodução social, no decorrer do século passado, é bastante diferente, em sua objetividade e subjetividade de classe, do proletariado do capitalismo manufatureiro e, inclusive, do proletariado do capitalismo industrial emergente.

de compra e venda da sua força-de-trabalho. Nesses termos, ainda que sob outra perspectiva teórico-metodológica, entende-se a importante explanação do sociólogo francês Robert Castel (1999) quando avalia que a condição posta pelo assalariamento faz gerar o medo da *desfiliação*⁶, fazendo com que se submeta a várias situações de intensificação da exploração do trabalho, bem como de violação dos direitos, expondo-se a condições de trabalho cada vez mais comprometedoras de sua saúde e segurança.

Os efeitos desse novo contexto podem ser observados pelo avanço de novas formas de inserção e manutenção do trabalho. Nas elucidações de Mézáros (2006a), existem três situações que envolvem a precarização: 1) a “globalização” do desemprego e do “trabalho temporário” que afeta até mesmo o mundo capitalista mais desenvolvido; 2) o mito da “flexibilidade”, dada sua característica de equalização descendente da taxa de exploração diferencial; e, 3) uma forma de enfrentamento seria a substituição do “tempo de trabalho necessário” e a emancipação por meio do “tempo disponível”.

A precarização atinge o modo de vida da classe trabalhadora assalariada, ou seja, todos aqueles que moram nas periferias urbanas, ou na área rural pauperizada, submetidos a trabalhos forçados, informais e sem proteção social. Nesse sentido, há uma ampliação da precarização no contexto de flexibilização da produção e da acumulação capitalista, revelando seu caráter multidimensional e mais complexo. Ela atinge tanto o trabalho quanto um amplo e diversificado conjunto de trabalhadores, como se vê em Druck e Franco (2007), Druck (2013), Antunes (2013) e Alves (2011; 2013), autores que apresentam uma aproximação teórica analítica acerca da “desefetivação” do trabalhador, enquanto ser genérico, reduzindo suas capacidades à mera mercadoria e, do trabalho fetichizado, seguidos do desmonte de formas reguladas de

⁶ Esse estado de “desfiliação” pode ser compreendido, cada vez mais, por meio dos primórdios da modernidade capitalista quando os “pobres” ou “vagabundos”, *the tramps*, homens e mulheres incapazes de se integrarem à lógica produtivista emergente, eram considerados “foras-da-lei” (Alves, 2007).

exploração da força de trabalho como mercadoria. Compreende-se que o trabalho precário tem consequências de longo alcance e afeta não só a natureza do trabalho, os locais de trabalho e a experiência dos trabalhadores, mas também muitos aspectos individuais ligados à saúde, às relações familiares e sociais; enfim, não se restringe mais apenas ao trabalho, mas a tudo aquilo que se apreende do que compõem o mundo do trabalho.

Conforme Mészáros (2007), depreende-se que a retomada da mais-valia absoluta, cada vez mais ascendente, nas relações entre capital e trabalho, assenta-se no reconhecimento de que houve uma mudança nas formas de inserção do trabalho, sendo que a exploração aumentou em função de dois fenômenos: primeiro a flexibilização que levou à redução de postos de trabalho e o desemprego estrutural, fenômeno que eleva, a cada tempo, o contingente de desempregados, fazendo com que trabalhadores convivam com a incerteza e o medo pela simples existência dos desempregados. De acordo com Marx:

[...] a produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, mas essencialmente produção do mais-valor. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, por isso, que ele produza em geral. Ele tem de produzir mais-valor. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. (...) A extensão da jornada de trabalho além do ponto em que o trabalhador teria produzido apenas um equivalente do valor de sua força de trabalho, acompanhada da apropriação desse mais-trabalho pelo capital – nisso consiste a produção do mais-valor-absoluto (Marx, 2017, p. 578).

O segundo apontamento destaca que o uso da tecnologia tornou cada vez mais densa e voraz a exploração, intensificando o domínio da regulação capitalista por via de sua inserção no cotidiano dos trabalhadores. As formas de produção da riqueza agora estão diversificadas e estão em todos os poros da existência humana. Não existe um lugar para o trabalho; toda hora é hora de trabalho; todo local é local para o trabalho. Assim, como Mészáros (2007) explica, isso tem sido um recurso de intensificação da jornada de trabalho. Esses apontamentos se confirmam na própria

história do capitalismo sob a perspectiva marxiana, de tal modo que Mézáros salienta:

[...] a selvajaria real do sistema continua ininterruptamente não só a expulsar cada vez mais pessoas do processo de trabalho como, numa contradição característica, também a estender o tempo de trabalho, sempre que o capital possa conseguir isso. Para mencionar um exemplo muito importante, no Japão o governo introduziu recentemente um projeto de lei "para elevar os limites superiores do dia de trabalho de 9 para 10 horas, e a semana de trabalho de 48 para 52 horas (Mézáros, 2007, p. 150).

Para Antunes (2009), esse contexto, o qual ele denomina de "liofilização", agrava tanto as condições de trabalho, quanto a capacidade de articulação da classe trabalhadora, desencadeando uma perda da "consciência de classe" em virtude do surgimento da concorrência e da redução dos postos de trabalho, até então "sólidos", como se tinha nas indústrias. Nesse caso, atinge, diretamente, os direitos sociais ligados ao trabalho.

Uma precarização densa, que, no Brasil, pode-se notar pela condução e aprovação da reforma trabalhista, onde se perde os direitos conquistados através do Decreto de Lei 5.452/1943, que trata da Consolidação das Leis Trabalhistas, asseguradas no texto Constitucional de 1988. No entanto, em nome dos interesses do mercado, a Lei 13.467/2017 foi aprovada e corroborou para a intensificação da precarização das relações de trabalho. Uma lei que se apresenta como líquida e certa, ou seja, as formas de inserção e permanência no trabalho já são determinadas por uma precarização legalizada. Direitos como salários, férias, décimo terceiro e afastamentos por motivo de doença ocupam uma órbita de fragmentação e uma construção que alcança sua quase inexistência. Desse modo, os efeitos deletérios sobre os direitos, historicamente, conquistados passam a ser compostos por: encolhimento/achatamento dos salários, contratos temporários, subcontratações, terceirização, prestação de serviços, redução na carga horária com perdas de benefícios, meta produtiva com extenuante competição, rotatividade profissional e adoecimento com constantes afastamentos se apresentam dentro de um adensamento da velha precarização.

O contexto revela que, por meio de estudo realizado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC), as indústrias tiveram 5,6% de trabalhadores informais no período de 2012 e com o mesmo índice em 2018. Outro fenômeno é o crescimento da informalidade, que tem cerca de 39, 4 milhões de trabalhadores no mesmo ano, em condições de baixos salários, em especial, para o surgimento ascendente dos trabalhadores por conta própria e subocupados (IBGE, 2022), seguida de uma ascensão dos trabalhadores autônomos, especialmente, motoristas de aplicativos, entregadores e outras modalidades. Esses novos elementos do mundo do trabalho promovem um ataque ao sistema previdenciário brasileiro, gerando uma destruição das fontes de financiamento da seguridade social.

As modernas ocupações representam o grau da tormenta contemporânea do trabalho no Brasil e demarcam a manifestação da precarização do trabalho e a precariedade da vida. Historicamente, seu efeito mais perverso seu deu no processo de escravidão, em que a espoliação da força de trabalho nos engenhos superava qualquer outro modo de produção. Outro momento histórico foi a inserção das novas proformas do trabalho urbano. Legado histórico para a implantação da Lei Eloy Chaves,⁷ que nasce, justamente, pelo reconhecimento que se dependia do trabalho para sobreviver, mas que era preciso garantir uma proteção mínima à vida dos trabalhadores. No entanto, mediante um contexto de direitos sociais alcançados pós 1988, apreende-se que essas modalidades definem o grau de espoliação da mais-valia relativa e metamorfoses da precarização no contexto moderno, mantendo a perversidade como conduta que atravessa a história.

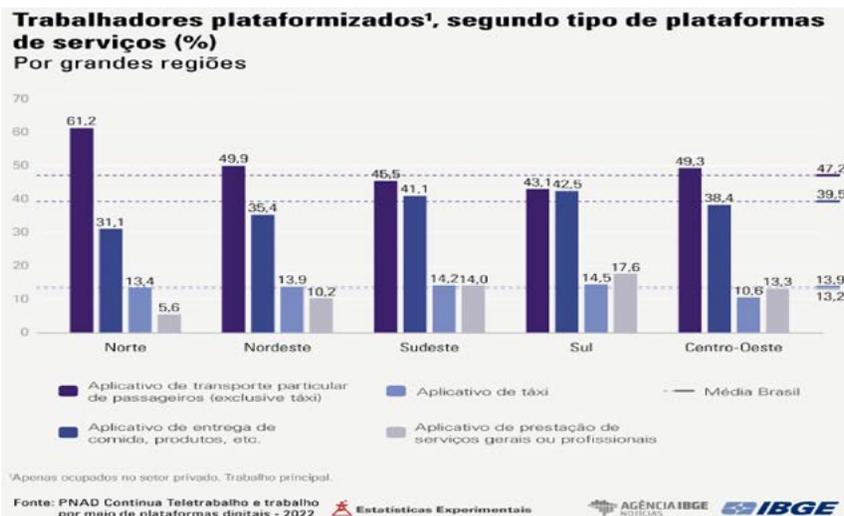
Para além do cotidiano no trabalho, a nocividade na vida do trabalhador se dá por via da instalação de uma precariedade na vida social como um todo. Fenômeno que corrói a identidade

⁷ Situação que se agravou com o advento da industrialização nos meados do século XX quando a mão de obra infantil e de mulheres passaram a substituir as masculinas (nesse tempo recrutada para a guerra) e para diminuir o dano junto ao maquinário. Outra tormenta, que, na história, pode se notar tanto nas indústrias quanto na colheita de frutas, era que crianças eram inseridas num trabalho degradante e insalubre, e sem remuneração, pois, alegava-se que “não recebiam salário porque sua cota estava inclusa nos vencimentos do pai” (Rizzini, 2006, p. 400).

e, nos termos de Sennet (2004), promove anomia. O trabalho precário advindo do incremento tecnológico *online* pode aqui ser entendido, enquanto uma nova expressão da “questão social” ligada ao trabalho, e se apresenta enquanto um fenômeno mundial. E, nas últimas décadas, é o resultado do crescimento da globalização (interdependência econômica com maior comércio internacional e movimento acelerado de capital, produção e trabalho) e implantação do neoliberalismo (desregulamentação, privatização e retirada de proteções sociais).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – (IBGE, 2022), ao final de 2022, o Brasil tinha 1,5 milhão de pessoas que trabalhavam por meio de plataformas digitais e aplicativos de serviços. Cerca de 52,2% (ou 778 mil) exerciam o trabalho principal por meio de aplicativos de transporte de passageiros, em ao menos um dos dois tipos listados (de táxi ou não), ou seja, cerca de 1,7% da população ocupada no setor privado, que chegava a 87,2 milhões, no período.

Figura 1



Fonte: IBGE, 2022 ⁸.

⁸ Segundo o IBGE (2022), a pesquisa que está em fase de análise é fruto de um Acordo de Cooperação Técnica com a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e o Ministério Público do Trabalho (MPT). A pesquisa tratou dos trabalhadores que trabalham por meio de plataformas digitais no setor privado.

Conforme dados da figura acima, da pesquisa do IBGE (2022), a grande concentração dos trabalhadores por aplicativos está no nordeste do país (61,2%), e o perfil dos trabalhadores é composto por jovens de 25 a 39 anos (48,4%), sendo 81,3% do sexo masculino, com escolaridade entre os níveis médio completo ou superior incompleto (61,3%), e se enquadram como autônomos cerca de 77,1%. Possuem um rendimento médio mensal de R\$ 2.645, ficando 5,4% maior que o rendimento médio dos demais ocupados (R\$ 2.510). Acerca das horas trabalhadas, os trabalhadores de aplicativos costumam ter uma carga horária de sete horas a mais que os demais trabalhadores. A média de horas, habitualmente, trabalhadas por semana no trabalho principal dos motoristas de aplicativo (47,9 horas) supera a média dos que não trabalhavam por aplicativos de transporte de passageiros (40,9 horas).

Como acima mencionado, essas mudanças são acarretadas pelos avanços tecnológicos – processamento de dados quanto às inovadoras tecnologias de informação, que possibilitam muitos dos aspectos da globalização. Outro fator que pode ser vinculado seria a redução exponencial dos sindicatos, gerada pelo individualismo e competição, atributos de um trabalho moderno e extenuante. Todos esses fatores vêm contribuindo para um aumento do trabalho precário. A intensificação do trabalho bem como a entrada da tecnologia deve ser apreendida enquanto novos processos de exploração da força de trabalho. E as formas da precarização desencadeiam novas abordagens, a saber:

- 1) os processos de precarização e a perda de direitos como decorrência da reestruturação produtiva e aplicação dos ajustes neoliberais;
- 2) que as respostas à crise do fordismo não apenas foram ineficazes como a aprofundou, já que se desenvolveram à base da flexibilização do trabalho e da perda de direitos;
- 3) o crescimento ou consolidação do trabalho flexível e precário em todas as sociedades e esferas, espaços ocupacionais e profissões. Há uma clara desestabilização de profissões e categorias que eram consideradas estáveis, como, por exemplo, os executivos de empresas;
- 4) uma relação direta entre precarização e diversas formas de flexibilização do trabalho e dos direitos: como modos contemporâneos de dominação do trabalho (Druck, 2002). Estes

só podem ser compreendidos como fenômenos indissociáveis; 5) que a precarização do trabalho e a flexibilização dos direitos são as mudanças mais visíveis de um período de hegemonia do capital financeiro (Guerra, 2010, p.718-719).

Alia-se a esses elementos apresentados, a crescente segmentação do mercado de trabalho, consubstanciada pela diferenciação das condições de trabalho nas instituições estatais e na iniciativa privada, alterando atribuições e papéis. Nota-se que as transformações do mundo do trabalho provocaram a constituição de uma população excedente, fruto da intensificação das contradições internas do modo de produção capitalista, que vem exigindo mecanismos de contratendências à sua queda da taxa de lucro, como a elevação da extração da mais-valia absoluta e relativa, submetendo, portanto, a classe trabalhadora a processos de exploração da sua força de trabalho cada vez mais aviltante e espoliador do seu tempo de vida e capacidade criativa.

Considerações finais

O desenvolvimento das capacidades produtivas do capital cria os obstáculos para si mesmo, de modo que, por um lado, a força produtiva já disponível para expandir ao máximo a riqueza existente coincide com a depreciação do próprio capital e, por outro lado, com a degradação do/a trabalhador/a, com a máxima prostração das suas capacidades vitais. Assim, se entendido o desenvolvimento das forças produtivas como um processo determinado pelo capital, em determinado patamar histórico-produtivo alcançado pela sociedade burguesa, essas mesmas forças podem se tornar incômodas e supérfluas, em virtude dos limites imanentes à própria natureza do capital que as coloca em contradição profunda com as relações de produção.

Portanto, para o/a trabalhador/a, o desenvolvimento das forças produtivas incide, diretamente, na sua capacidade de reprodução social, visto que ele só pode comer, vestir, beber e

morar de forma condizente com suas necessidades na medida em que consegue trocar sua capacidade de trabalho pela parte do capital que forma o fundo de trabalho. Como as condições para essa troca estão ligadas a determinantes externos ao seu ser orgânico, ele é pobre em potência. Em outros termos, o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho permite o desenvolvimento do trabalho excedente, e a esse desenvolvimento corresponde o desenvolvimento de uma população excedente, que faz com que as chances do pauperismo aumentem.

Nesse sentido, asseverou Marx (2011, p. 503) que “é só no modo de produção fundado sobre o capital que o pauperismo aparece como resultado do próprio trabalho, do desenvolvimento da força produtiva do trabalho”. Portanto, as mesmas causas que proporcionam o aumento da riqueza, socialmente, produzida são responsáveis pela produção da pobreza da classe trabalhadora. Com isso, o patamar histórico de desenvolvimento, atingido pelo capitalismo contemporâneo e cancelado pelas políticas neoliberais, alterou o lugar que ocupa a força de trabalho no seio do processo produtivo, ampliando a massa de trabalhadores constitutiva do exército industrial de reserva, alimentada em grande medida por uma população subempregada e que ocupa os extremos da vida pauperizada.

O que se coloca, portanto, é uma contradição fundamental do modo de produção capitalista como um todo, cujas consequências vão em todas as direções da força de trabalho, seja para os trabalhadores qualificados ou não qualificados, que passaram a disputar os escassos empregos disponíveis. Por isso, a tendência de desenvolvimento do capital atinge sua maturidade no tempo histórico atual e, de modo antagônico, seu avanço produtivo lança uma parcela cada vez maior da humanidade na fila fúnebre do desemprego.

Nos termos de Mészáros (2007, pag. 146), no seu impulso autoexpansivo, o capital não dá a mínima atenção às necessidades humanas, por isso:

Eis porque emerge pela primeira vez na história um sistema dinâmico – e dinamicamente destrutivo em suas implicações

últimas – de controle sociometabólico autoexpansivo, que elimina cruelmente, se necessário, a esmagadora maioria da humanidade do processo de trabalho. Esse é hoje o significado profundamente perturbador da “globalização”.

Dessa forma, a morfologia contemporânea do trabalho exponencia a exploração da classe trabalhadora, uma vez que com ela combina-se a ofensiva neoliberal contra os direitos, historicamente, conquistados, instaurando, assim, um moinho destrutivo no qual a precarização das formas objetivas do trabalho é, ao fim e ao cabo, a precarização da vida social.

Referências

ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa. **O projeto ético político do serviço social: ruptura com o conservadorismo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da reestruturação produtiva**. Londrina: Práxis, 2007.

ALVES, Giovanni. **Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório: o novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha**. Manuscrito. Out. 2011.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da precarização**. São Paulo: Praxis, 2013.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Editora Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **A política do precariado**. Do populismo à hegemonia lulista. São Paulo: Boitempo, 2013

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

BARROCO, Maria Lúcia. **Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRAGA, Ruy. Precariado e sindicalismo no Sul global. **Revista Outubro**, n. 22, 2º semestre de 2014.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Tradução de Iraci D. Poletti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999

DRUCK, Graça. A precarização social do trabalho no Brasil. *In*: ANTUNES, R. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II. São Paulo: Boitempo**, 2013.

DRUCK, Maria da Graça. e FRANCO, Tânia (Org.). **A perda da razão social do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2007.

GUERRA, Yolanda. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e à distância. **Revista Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 104, Cortez, 2010.**

GUERRA, Yolanda. A instrumentalidade no trabalho do assistente social. *In*: CFESS/ABEPSS-UNB. **Capacitação em Serviço Social e Política Social**. Módulo 4: O trabalho do assistente social e as políticas sociais, , 2000.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Trabalho e indivíduo social: um estudo sobre a condição operária na agroindústria canavieira paulista**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Teletrabalho e trabalho por meio de plataformas digitais da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 10 de jan. de 2024.

LESSA Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LUKÁCS, György. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem.** Temas de Ciências Humanas. São Paulo, n. 4, 1978.

MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio.** Tradução de Carlos Eduardo Silveira Matos, Regis de Castro Andrade e Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, Karl. **Grundrisse:** Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política. Tradução de Mario Duayer e Nélio Schneider (colaboração de Alice Helga Werner e Rudiger Hoffman). São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

MARX, Karl. **O Capital:** Crítica da economia política: livro 1: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2017.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, István. Desemprego e precarização: um grande desafio para a esquerda. In: ANTUNES, R. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2006b.

MÉSZÁROS, István. **desafio e o fardo do tempo histórico:** O socialismo no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2007.

OXFAM. **Desigualdades S.A,** 2024. Disponível em <https://www.oxfam.org.br/forum-economico-de-davos/desigualdade-s-a/>. Acesso 17 de março de 2024.

PAULO NETTO, José. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PAULO NETTO, José. BRAZ, Marcelo. **Economia Política:** uma introdução crítica. – 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PONTES, Reinaldo Nobre. A mediação como categoria central da intervenção profissional do assistente social. **Revista Conexões Geraes,** 2012.

PRADO, Eleutério F. S. A agonia da relação de capital. In: **O olho da história**, Salvador, n. 21, junho de 2015. Disponível em: <http://oolhodahistoria.org/inicio/wp-content/uploads/2015/06/agoniadarelacaodecapital.efsp-pdf.pdf> acesso em 29 de jun. de 2015.

RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: PRIORE, Mary del. **Histórias das crianças no Brasil**. 5. ed. São Paulo. Contexto, 2006.

SELIGMANN-SILVA, Edith. **Trabalho e desgaste mental**: o direito de ser dono de si mesmo. São Paulo: Corte, 2011.

SENNET, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2004.

WOOD, Ellen Meiksins. **A origem do capitalismo**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

Sobre os autores



LEANDRO LUCIANO SILVA RAVNJAK é advogado. Professor Universitário. Dirigente Sindical do Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais - SinproMinas. Doutor em Educação pela FAE/UFMG. Mestre em Ciências Agrárias pela UFMG. Especialista em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho. Especialista em Direito Público. Especialista em Gestão

Integrada: Meio Ambiente, Saúde e Segurança do Trabalho. Docente do Departamento de Direito Público Substantivo da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes. Docente do Curso de Direito do Centro Universitário - UniFipMoc/Afya. Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Unimontes – PPGE/Unimontes. Líder do Grupo de Pesquisa Estado, Direito e Sociedade – GPEDS/Unimontes.



CARLOS CORREA LORENS é Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação (FaE/UEMG). Participou, como bolsista Fapemig, do projeto de pesquisa intitulado “O papel da educação formal nas lutas e movimentos sociais e a origem sócio-política da democratização

do acesso à educação: Uma via de mão dupla?”, sob a coordenação e orientação da Profª Drª Zaira Rodrigues Vieira (FaE/UEMG).



DÉBORA RIOGA VIANA é Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação (FaE/UEMG). Participou, como bolsista Fapemig, do projeto de pesquisa intitulado “O papel da educação formal nas lutas e movimentos sociais e a origem sócio-política da democratização do acesso à educação: Uma via de mão dupla?”, sob a coordenação e orientação da Prof^a Dr^a Zaira Rodrigues Vieira (FaE/UEMG).



FRANCISCO ANDRÉ SILVA MARTINS é doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e professor efetivo da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG), além de professor permanente do Mestrado em Educação e Formação Humana da UEMG e coordenador do Observatório das Juventudes (FaE-UEMG).



HORMINDO PEREIRA DE SOUZA JUNIOR é bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Educação pela UFMG. Doutor em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-Doutorado em Filosofia Política e Educação realizado no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia Política e Educação (NUFIPE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

Professor Titular de Política e Gestão da Educação - Faculdade de Educação da UFMG. Membro do Conselho Editorial da Revista Trabalho Educação - NETE/FAE/UFMG.



KÁTIA CRISTINA LIMA SANTANA é professora adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Doutora em Educação Matemática (PUC/SP). Mestre em Educação Matemática (PUC/SP). Especialista em Educação Matemática (FACSUL). Licenciada em Matemática (UESC). Atuou como formadora de professores e elaboradora de materiais curriculares na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Atuou como professora da Educação básica em redes municipais e estaduais da Bahia e São Paulo. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Educação Matemática, atuando, principalmente, nos seguintes temas: Educação Matemática; Currículo de Matemática e Material curricular; Formação de professores.



LENI MARIA PEREIRA SILVA possui graduação em Serviço Social, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestrado em Desenvolvimento Social, pela Universidade Estadual de Montes Claros e Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Serviço Social, com ênfase em fundamentos do Serviço Social, atuando, principalmente, nos seguintes temas: serviço social, trabalho, políticas sociais, ética, precarização, pobreza, formação, legislação, criança e adolescência, família.



LÍETON BORGES DE SOUZA é mestre em Educação pela Unimontes - Universidade Estadual de Montes Claros. Pós-graduado em Direito Constitucional - Faculdade Legale. Graduado em Letras - Português/Espanhol - UNIUBE - Universidade de Uberaba. Especialista em Pedagogia Empresarial pela Faculdade Vale do Gortuba. Especialista em Educação e Direitos

Humanos pelo IFNMG. Graduado em Pedagogia pela Faculdade Vale do Gortuba. - Graduado em Direito pela Faculdade Vale do Gortuba. Coordenador do Centro de Pesquisa da Funorte, Janaúba. Professor Visitante de Cursos de Pós-Graduação da Faculdade Vale do Gortuba – FAVAG. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação (GEPEd).



LUAN DE OLIVEIRA QUEIROZ é doutorando em Análise e Modelagem de Sistemas Ambientais, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Formador I - Orientador de TCC, na Universidade Aberta do Brasil, pela Universidade Estadual de Feira de Santana (BA), no Curso de Especialização em Gestão Pública. Mestre em Economia pela Universidade Federal de Viçosa, UFV, Viçosa, Brasil.

Graduado em Ciências Econômicas, pela Universidade Estadual de Montes Claros, Unimontes, Montes Claros, Brasil.



MÔNICA MARIA TEIXEIRA AMORIM é doutora em Educação, pela Universidade Federal de Minas Gerais, e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), estando vinculada ao Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais dessa universidade. Dedicase, em particular, ao trabalho com formação de professores e a estudos que envolvem, especialmente, a educação e a diversidade, tendo produzido distintas publicações nesse âmbito.

Integra, entre outros, o Grupo de Pesquisa para uma Educação Decolonial PluriEtnoPopular/Unimontes e o Núcleo pela Diversidade Sexual e de Gênero: (IN)SERTO/Unimontes. É também membra da Rede EMANCIPA, movimento social de Educação Popular.



NOÊMIA DE FÁTIMA SILVA LOPES é Assistente Social. Mestre pela Universidade Federal de Viçosa - Minas Gerais e Especialista em Organização do Trabalho e Serviços no âmbito das Políticas Públicas. Compõe o corpo docente do curso de Serviço Social da Universidade Estadual de Montes Claros-MG. Integra a área de Serviço Social e subárea de Fundamentos do Trabalho, Ética e Direitos Humanos. Desenvolve pesquisas acerca dos temas: Trabalho, Serviço Social, Ética. Coordena o Projeto de Pesquisa: Trabalho e Serviço Social e as Transformações no Mundo do Trabalho: tendências atuais, novos desafios para o Serviço Social. Integra: o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Serviço Social GEPSS (DGP/CNPQ); o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho e Capital GEPT - (DGP/CNPQ), e o Grupo de Pesquisa Serviço Social no Norte de Minas: trajetória histórica e cenário atual. É membra representante-base da Seccional de Montes Claros, na Comissão de Trabalho e Formação Profissional do CRESS/MG.



NURIA RODRIGUEZ-AVILA é bacharela em Ciências Econômicas, pela Universidade de Barcelona (1993) e Doutora em Sociologia, pela Universidade de Barcelona (2001). Atualmente é professora titular da Universidade de Barcelona, atuando como diretora de recursos de conhecimento - SVPESPAÑA S.A, e na Coordenação do Grupo de Pesquisa - Barcelona Science Park. Tem experiência na área de Ciência Política, focando, principalmente, nos seguintes temas: envelhecimento, gerontologia social, velhice, profissões e aposentadoria.



OSVALDO TEODORO DOS SANTOS FILHO é Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Atualmente é professor efetivo da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Seus estudos se desenvolvem entre os seguintes temas: dialética materialista, relação entre trabalho e educação, formação

de professores no Brasil, e na contínua necessidade da construção de uma educação contra-hegemônica, posicionada em favor da classe emergente, isto é, da classe trabalhadora.



RADASA GABRIELA SILVA é Engenheira Ambiental pela Universidade Federal de Itajubá - Campus Itabira. Tradutora e intérprete de Libras, pelo Estado de Minas Gerais, e Licencianda em Pedagogia, pela Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação (FaE/UEMG). Integra a equipe do projeto de pesquisa intitulado "O papel da educação formal nas lutas e movimentos sociais e a origem sócio-política da democratização do acesso à educação: Uma via de mão dupla?", financiado pela FAPEMIG e coordenado pela Prof^a

Dr^a Zaira Rodrigues Vieira (FaE/UEMG).



RENILSON SOARES DOS SANTOS é Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais. É autor e coautor de alguns artigos, entre os quais, "Educação a Distância: uma análise sobre os conceitos e preconceitos dessa modalidade educacional", publicado nos

anais do VI Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades - CONINTER - realizado em 2017, em João Pessoa -PB.



RICARDO DOS SANTOS SILVA possui graduação em Ciências Sociais (2006) e mestrado em Desenvolvimento Social (2011), ambos pela Universidade Estadual de Montes Claros/ Unimontes. Doutor em Sociologia (2016), pela Universidade de São Paulo/ USP (2016). Atualmente é professor do Instituto Federal

do Norte de Minas Gerais (IFNMG - Campus Salinas), e professor do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (IFNMG - Campus Montes Claros). Exerce o cargo de Diretor de Extensão (IFNMG - Campus Salinas). Dedicar-se ao ensino e pesquisa nas áreas de Sociologia, com ênfase em Sociologia do Trabalho, Sociologia do Desenvolvimento e Sociologia da Educação.



SARAH JANE DURÃES é Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002). Mestrado em Educação, pela Universidade Federal de Minas Gerais (1995), e Graduação em Pedagogia, pela Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (1985). Foi professora da Universidade Estadual de Montes Claros, no período de 1987 a 2016. Realizou estágio Pós-Doutoral, na Universidade de Maryland-USA (2003), na Universidade de Barcelona-Espanha (2005-06), e na Universidade Autônoma de Barcelona-Espanha (2009).



SHIRLEY PATRÍCIA NOGUEIRA DE CASTRO E ALMEIDA é Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação, FaE/UFMG. Mestre em Desenvolvimento Social, pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Social – PPGDS, da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. Realizou estágio de pós-doutorado, em Ensino de Ciências e Matemática, na Universidade Cruzeiro do Sul (2022), sob a supervisão da Prof^a Dra Edda Curi. É professora efetiva do Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais e professora permanente do Programa de pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Montes Claros. Atuou na Coordenação de Área de Gestão de Processos Educacionais do PIBID/UNIMONTES (2014 a 2018). Atua como docente orientadora de núcleos do Programa Residência

Pedagógica (2018-2022). Atuou como membro da Diretoria da Regional Minas Gerais da Sociedade Brasileira de Educação Matemática, triênio 2019-2021. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação (GEPEd), que se dedica a investigações com foco em: Formação de Professores, Processos de Ensino e de Aprendizagem, Currículo, Gestão e Avaliação Educacionais.



UYARA DE SALLES GOMIDE é graduada em Ciências Econômicas pela Universidade Federal de Viçosa - UFV. Mestra em Economia, pelo Programa de Pós-Graduação em Economia da Universidade Federal do Ceará - CAEN/UFC. Doutora pelo Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FAE/UFMG, na Linha de Pesquisa Política Trabalho e Formação Humana. É membra da Comissão Editorial da Revista Trabalho & Educação, periódico quadrimestral publicado pelo Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação - NETE/FAE/UFMG. Pesquisadora do Observatório Nacional do Sistema Prisional - ONASP/ UFMG. Possui experiência na área de Economia e pesquisa nas seguintes temáticas: políticas macroeconômicas, desigualdade, pobreza, trabalho e educação, sistema prisional.



VITOR BARTOLETTI SARTORI é professor da faculdade de Direito da UFMG, ligado ao departamento de Direito do Trabalho e introdução ao Direito. Experiência na área de História, teoria da História, Filosofia, Filosofia política, Teoria e Filosofia do Direito, tendo como foco a relação entre os temas abordados em tais áreas para a conformação da historicidade moderna. No campo da filosofia do Direito, busca-se a crítica ontológica do fenômeno jurídico na sociedade civil-burguesa bem como os desdobramentos históricos de tal crítica, albergando um embate em que tanto a abordagem

"interna" à filosofia do Direito quanto a abordagem "externa" a ela aparecem em destaque. No campo da filosofia, aborda-se, entre outros temas, a relação entre Heidegger e Lukács, confrontando-se duas noções de história e de política distintas e conformadas em duas ontologias que podem ser consideradas aquelas de maior repercussão no final do século XX e no começo do século XXI - de um lado, uma crítica ao sujeito, de outro, a defesa de tal categoria, que marcou a filosofia moderna. Nesse ensejo, tem-se em conta, ainda, o confronto estabelecido entre o marxismo e as outras vertentes teóricas da atualidade, realizando pesquisas sobre a posição de Hannah Arendt acerca da história, da política e da revolução.



WESLEY HELKER FELÍCIO SILVA é Assistente Social, graduado pela Universidade Estadual de Montes Claros/MG – Unimontes. Mestre em Serviço Social, pela Universidade Federal de Juiz de Fora/MG – UFJF e Doutor, na mesma área, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Docente do curso de Serviço Social da Unimontes. Atua, principalmente, nos seguintes temas: Barbárie, Estado, Fundo Público e Políticas sociais.



ZAIRA RODRIGUES VIEIRA é Doutora em Filosofia pela Université Paris-Nanterre. Possui Pós-doutorado pela Universidade de São Paulo (USP) e é professora adjunta e pesquisadora produtividade (PQ/UEMG), da Universidade do Estado de Minas Gerais. É autora do livro *Trabalho e emancipação humana em Marx - os Grundrisse* (Papel Social, 2018) e de diversos artigos e capítulos publicados, sobretudo no Brasil e na Itália, sobre a obra de Marx; o operário italiano; o pensamento de Postone, Althusser, Habermas e as novas leituras de Marx.

Apoio:



FAPEMIG

©Editora Unimontes

Campus Universitário Professor Darcy Ribeiro

Montes Claros - Minas Gerais - Brasil

CEP 39401-089 - CAIXA POSTAL 126

www.editora.unimontes.br

editora@unimontes.br

O trabalho sempre esteve e sempre estará presente na vida humana, fazendo parte da sua rotina e da sua essência. Entretanto, nos últimos anos, observa-se que o espaço de discussões teóricas acerca desse tema tem se esvaído, mesmo considerando o fato de que o homem trabalha, sempre trabalhou e continuará trabalhando. Assim, o esvaziamento das discussões teóricas sobre essa categoria, sobretudo no âmbito acadêmico, pode ser explicado pelas transformações sociais, políticas e econômicas que afetam, diretamente, os liames existentes entre trabalho e emprego. Ademais, acreditamos que a reestruturação produtiva seja um desses aspectos que podem estar relacionados à falta de interesse no trabalho como um tema central de discussão acadêmica. Por meio dos textos que compõem esta obra, o leitor poderá refletir sobre a reestruturação produtiva e os movimentos de flexibilização ligados ao mundo do trabalho, que provocam a necessidade de revisitar conceitos que são importantes nessa esfera temática.



EDITORA
Unimontes

ISBN 978-65-86467-80-2



9 786586 467802