

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Marcus Minervini Fuchs

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS GAÚCHAS NO GOVERNO  
EDUARDO LEITE (2019-2021):  
UMA MANIFESTAÇÃO SINGULAR DA SUBSUNÇÃO DO TRABALHO  
PEDAGÓGICO AO CAPITAL**

Santa Maria, RS  
2022



Marcus Minervini Fuchs

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS GAÚCHAS NO GOVERNO EDUARDO LEITE  
(2019-2021):  
UMA MANIFESTAÇÃO SINGULAR DA SUBSUNÇÃO DO TRABALHO  
PEDAGÓGICO AO CAPITAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutor em Educação**.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liliana Soares Ferreira  
Coorientador: Prof. Dr. Vicente Cabrera Calheiros

Santa Maria, RS  
2022

Fuchs, Marcius

As políticas educacionais gaúchas no Governo Eduardo Leite (2019-2021): uma manifestação singular da subsunção do trabalho pedagógico ao capital. / Marcius Fuchs.- 2022. 206 p.; 30 cm

Orientadora: Liliana Soares Ferreira

Coorientador: Vicente Cabrera Calheiros

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2022

1. Trabalho Pedagógico 2. Políticas Educacionais 3. Governo Rio Grande do Sul (2019-2021) 4. Educação e Trabalho 5. Mundo do trabalho e educação I. Soares Ferreira, Liliana II. Cabrera Calheiros, Vicente III. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, MARCIUS FUCHS, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

**MARCIUS MINERVINI FUCHS**

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS GAÚCHAS NO GOVERNO EDUARDO LEITE  
(2019-2021):  
UMA MANIFESTAÇÃO SINGULAR DA SUBSUNÇÃO DO TRABALHO  
PEDAGÓGICO AO CAPITAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutor em Educação.**

Aprovado em 16 de dezembro de 2022.

---

**Liliana Soares Ferreira, Dr.<sup>a</sup> (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Vicente Cabrera Calheiros, Dr. (UFSM)**  
(Coorientador)

---

**Claudio de Lira Santos Júnior, Dr. (UFBA)**

---

**Célia Tanajura Machado, Dr.<sup>a</sup> (UNEB)**

---

**Maristela da Silva Souza, Dr.<sup>a</sup> (UFSM)**

---

**Sergio Alfredo Massen Prieb, Dr. (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2022



Dedico este trabalho ao meu filho, Liam Vega Roque Minervini Fuchs. Nos momentos mais difíceis, foi quem me deu forças para continuar e seguir firme. Tudo é por ti, meu filho.





## AGRADECIMENTOS

Nada na vida se produz individualmente. Por mais que, muitas vezes, estejamos sozinhos em uma sala, todo o conhecimento, todas as vivências e toda nossa humanidade são produtos de relações sociais. Por isso, este estudo só foi possível devido à contribuição de muitas pessoas.

Agradeço ao meu filho, Liam Vega Roque Minervini Fuchs, que, sem mesmo saber que estava me apoiando, me deu forças para encarar o período mais difícil de minha vida até o momento. Em inúmeras ocasiões em que pensei em desistir, foi ele quem me ergueu e me motivou a continuar.

À minha família, que pôde me dar suporte nesses anos para realizar, sem bolsa de estudos, um curso de Doutorado. Em especial, à minha mãe, Miriam Teresinha Gonzalez Minervini, a meus avós Nilton Mendes Minervini e Teresinha Gonzalez Minervini e à minha irmã do meio, Biara L. Fuchs.

Às irmãs que a vida me deu, Laura Gheller e Larissa Drabeski.

Aos meus ex-colegas de trabalho e estudantes da Escola Estadual de Educação Básica, que me inspiraram a realizar esta pesquisa e escrever este trabalho.

Ao meu compadre Jorge Luis Fernandes, que vem sendo um grande amigo e mestre em minha vida – seus conselhos foram cruciais nesse processo.

A todos os membros e ex-integrantes que passaram, nesse período, pelo Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas, e em especial à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Liliana Soares Ferreira, a meu coorientador e amigo de longa data, Prof. Vicente Cabrera Calheiros, e a minhas colegas e amigas Luisa Palma Menezes e Luiza da Silva Braidó.

Aos professores que passaram por mim nesses anos, e a todos os funcionários que fazem possível a UFSM acontecer.

À minha psicóloga, Angélica Nelice dos Anjos Berres, que, com seu profissionalismo, foi essencial para que esta obra fosse possível.

À minha namorada, Lais Borini.

Aos meus amigos de União da Vitória, PR: Jaque, Léo, Josi, Deb, Silver, Thiaguinho, Came, Matheus, Lucas, João, Hector, Kame, Bonete, Cleice e Kame.

Enfim, a todos e todas que, de alguma forma, contribuíram neste processo.



Que tipo de sociedade é esta, em que se encontra a mais pura solidão no seio de tantos milhões; em que se pode ser tomado por um desejo implacável de matar a si mesmo, sem que ninguém possa prevê-lo? Tal sociedade não é uma sociedade; ela é, como diz Rousseau, uma selva, habitada por feras selvagens (MARX, 2006a, p. 28).



## RESUMO

### AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS GAÚCHAS NO GOVERNO EDUARDO LEITE (2019-2021): UMA MANIFESTAÇÃO SINGULAR DA SUBSUNÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO AO CAPITAL

AUTOR: Marcius Minervini Fuchs  
ORIENTADORA: Liliana Soares Ferreira  
COORIENTADOR: Vicente Cabrera Calheiros

O capitalismo vivencia atualmente uma crise estrutural, que coloca em voga o desemprego crônico, a destruição das forças produtivas, a impossibilidade de igualdade entre os seres humanos e o confronto de interesses entre Estado e capital global. Essa realidade se manifesta em todas as esferas sociais, inclusive na educação, em que emanam do Estado políticas educacionais. No Rio Grande do Sul, com o início do governo de Eduardo Leite, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), as reformas aprovadas, além do contexto pandêmico da covid-19, influenciaram diretamente o trabalho pedagógico. Tendo isso em vista, elaborou-se a seguinte problematização: no atual contexto, o que as políticas públicas educacionais do governo de Eduardo Leite objetivam quanto às condições e funções do trabalho pedagógico na rede estadual de Educação Básica rio-grandense? Como hipótese, pressupôs-se que as políticas educacionais do Governo do Estado do Rio Grande do Sul podem adequar o trabalho pedagógico às demandas sistêmicas, com intensificação da precarização das condições de trabalho, objetivando características de polivalência, liofilização, aumento de trabalho morto, flexibilidade e intensificação do trabalho. Além disso, em relação às funções do trabalho pedagógico, partiu-se do pressuposto de que tais políticas contribuíram na formação de força de trabalho com características necessárias ao atual contexto do mundo do trabalho da Indústria 4.0. Para a realização da investigação proposta, foram utilizadas a pesquisa bibliográfica e a análise documental, com fundamentação no Materialismo Histórico-Dialético como aporte teórico-metodológico. Os dados produzidos possibilitaram a formulação de que, partindo da relação de subsunção do trabalho pedagógico ao capital, as políticas educacionais de Leite manifestam, em sua singularidade, a objetivação da adaptabilidade às demandas sistêmicas, possibilitando a precarização das condições de trabalho e maior dificuldade de acesso a direitos e benefícios historicamente conquistados pela categoria do magistério. E, quanto a funções, visa à formação de força de trabalho com características do trabalho uberizado, tais como polivalência, liofilização, flexibilidade e intensificação do trabalho.

**Palavras-chave:** Trabalho pedagógico. Educação. Mundo do trabalho. Políticas educacionais.



## **ABSTRACT**

**RIO GRANDE DO SUL'S EDUCATIONAL POLICIES IN THE EDUARDO LEITE  
GOVERNMENT (2019-2021):  
A SINGULAR MANIFESTATION OF THE SUBSUMPTION OF EDUCATIONAL WORK  
TO CAPITAL**

**AUTHOR:** Marcius Minervini Fuchs  
**ADVISOR:** Liliana Soares Ferreira  
**CO-ADVISOR:** Vicente Cabrera Calheiros

Capitalism is currently experiencing a structural crisis, which puts chronic unemployment in vogue, the destruction of productive forces, the impossibility of equality between human beings and the confrontation of interests between the State and global capital. This reality manifests itself in all social spheres, including education, where educational policies emanate from the State. In Rio Grande do Sul, with the beginning of the government of Eduardo Leite, of the Brazilian Social Democracy Party (PSDB), the approved reforms, in addition to the pandemic context of covid-19, directly influenced the pedagogical work. With that in mind, the following problematization was elaborated: in the current context, what do the educational public policies of the Eduardo Leite government aim for regarding the conditions and functions of pedagogical work in the state network of Basic Education in Rio Grande do Sul? As a hypothesis, it was assumed that the educational policies of the Government of the State of Rio Grande do Sul can adapt the pedagogical work to the systemic demands, with the intensification of the precariousness of the working conditions, aiming at characteristics of polyvalence, lyophilization, increase of dead work, flexibility and work intensification. In addition, regarding the functions of the pedagogical work, it was assumed that such policies contributed to the formation of a workforce with characteristics necessary for the current context of the Industry 4.0 world of work. To carry out the proposed investigation, bibliographic research and document analysis were used, based on Historical-Dialectic Materialism as a theoretical-methodological contribution. The data produced made it possible to formulate that, starting from the relation of subsumption of pedagogical work to capital, Leite's educational policies manifest, in their uniqueness, the objectification of adaptability to systemic demands, enabling the precariousness of working conditions and greater difficulty in access to rights and benefits historically conquered by the teaching category. And, as for functions, it aims at training a workforce with characteristics of uberized work, such as versatility, lyophilization, flexibility and work intensification.

**Keywords:** Pedagogical work. Education. World of work. Educational policies.





## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Momentos da Pedagogia Histórico-Crítica .....	33
Figura 2 – Analogia entre os momentos da pesquisa e os cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica .....	35
Figura 3 – Representação do movimento do singular ao universal desta pesquisa.....	44
Figura 4 – Bloco histórico .....	89
Figura 5 – O trabalho pedagógico no contexto capitalista .....	92
Figura 6 – Charge que tematiza um carro <i>versus</i> um ser humano.....	114
Figura 7 – Charge que tematiza relação entre cédula e natureza.....	119
Figura 8 – Charge que tematiza Deus e Google .....	132
Figura 9 – Quadrinho Poké Maníaco.....	133
Figura 11 – Charge sobre as condições de vida no Brasil.....	138
Figura 11 – Políticas educacionais estaduais.....	150
Figura 13 – É só uma garozinha .....	162



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de teses e dissertações orientadas pela Professora Liliana Soares Ferreira .....	48
Quadro 2 – Políticas do governo de Eduardo Leite selecionadas para o estudo .....	51
Quadro 4 – Matriz curricular estadual do Ensino Fundamental .....	152
Quadro 5 – Matriz curricular estadual do Ensino Médio .....	153
Quadro 6 – Diferenças entre a Lei n.º 6.672/1974 e a Lei Complementar n.º 15.451/2020 ..	157
Quadro 6 – Relação da carga horária prevista para os anos iniciais do Ensino Fundamental na Portaria n.º 350/2021 .....	166
Quadro 7 – Relação da carga horária prevista para os anos finais do Ensino Fundamental na Portaria n.º 350/2021 .....	168
Quadro 8 – Diferença de carga horária entre as Portarias n.º 289/2019 e n.º 350/2021 .....	169
Quadro 9 – Matriz curricular para o Ensino Médio gaúcho prevista na Portaria n.º 350/2021 .....	169
Quadro 11 – Perfil docente previsto nas ementas dos novos componentes curriculares do Ensino Médio gaúcho .....	174
Quadro 11 – Dimensões formativas dos novos componentes curriculares do Ensino Médio gaúcho.....	178



## LISTA DE SIGLAS

ADUFPEL	Associação dos Docentes da Universidade Federal de Pelotas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAEI	Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial
CIA	Central Intelligence Agency
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNPJ	Cadastro Nacional da Pessoa
CPERS	Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
DEM	Democratas
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFFar	Instituto Federal Farroupilha
ITPS	Instituto Tricontinental de Pesquisa Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OICA	Organisation Internationale des Constructeurs d'Automobiles
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
OPEP	Organização dos Países Exportadores de Petróleo
OXFAM	Oxford Committee for Famine Relief
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDC	Partido Democrata Cristão
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Partido Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PP	Partido Progressista
PPB	Progressistas
PPR	Partido Progressista Reformador
PROUNI	Programa Universidade para Todos

PSC	Partido Social Cristão
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
RCGEM	Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio
SEDUC	Secretaria da Educação
SUV	Sport Utility Vehicle
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
TTWI	Toyota Training with Industry
TWI	Training with Industry
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	25
<b>2 APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	29
2.1 PRIMEIRO MOMENTO: A PRÁTICA SOCIAL (O CONCRETO) .....	35
2.2. SEGUNDO MOMENTO: A PROBLEMATIZAÇÃO .....	38
2.3 TERCEIRO MOMENTO: A INSTRUMENTALIZAÇÃO.....	40
<b>2.3.1 A pesquisa bibliográfica</b> .....	44
<b>2.3.2 Pesquisa documental</b> .....	50
2.4. QUARTO MOMENTO: A CATARSE .....	52
2.5 QUINTO MOMENTO: A PRÁTICA SOCIAL (O CONCRETO).....	53
<b>3 O TRABALHO PEDAGÓGICO</b> .....	55
3.1 GRUPO KAIRÓS E O TRABALHO PEDAGÓGICO .....	55
3.2 O CONCEITO DE TRABALHO PEDAGÓGICO, O TRABALHO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO .....	68
<b>4 TRABALHO E EDUCAÇÃO NO SÉCULO XX</b> .....	95
4.1 CAPITAL, CRISES E A “FÁBRICA DA EDUCAÇÃO” .....	95
<b>4.1.1 O sistema taylorista-fordista e sua fábrica da educação utilitarista</b> .....	98
<b>4.1.2 O toyotismo, os limites absolutos do capital e a educação camaleão</b> .....	108
4.1.2.1 <i>A eliminação das condições naturais da reprodução sociometabólica</i> .....	117
4.1.2.2 <i>O desemprego crônico</i> .....	119
4.1.2.3 <i>Impossibilidade de atender à demanda por igualdade, principalmente relacionada à luta pela emancipação feminina</i> .....	120
4.1.2.4 <i>A contradição cada vez mais acirrada entre os Estados nacionais e a expansão transnacional do capital</i> .....	121
<b>5 ATUALIDADE HISTÓRICA DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO RIO GRANDE DO SUL</b> .....	127
5.1 A ATUALIDADE DA CRISE ESTRUTURAL E A EDUCAÇÃO .....	128
5.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO DE EDUARDO LEITE .....	146
<b>5.2.1 2019: o início</b> .....	149
<b>5.2.2 2020: continuidade nas mudanças de carreira, covid-19 e ensino híbrido</b> .....	155
<b>5.2.3 2021: reajuste salarial e intensificação das mudanças curriculares</b> .....	165
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	185
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	191





## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é fruto de estudos de um processo de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Situado na Linha de Pesquisa 2 – Políticas Públicas Educacionais, Práticas Educativas e suas Interfaces, este trabalho se encontra na esfera da produção do conhecimento sobre políticas educacionais, mundo do trabalho, educação e trabalho pedagógico.

Partindo de uma vivência cotidiana, o autor deste estudo, com oito anos e meio de experiência na rede estadual de Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul, começou indagações sobre o próprio trabalho pedagógico. Se a história da educação, há mais de 150 anos, vem servindo aos anseios do capital (MÉSZÁROS, 2005) e moldando-se a cada mudança imposta pela sociedade capitalista, qual é a relação entre as políticas educacionais, a sociedade e a realidade do trabalho pedagógico? Esse foi o questionamento inicial que levou ao processo de elaboração deste estudo.

Já as obras que, em um primeiro momento, influenciaram esse processo foram: “A crise estrutural do capital”, de István Mészáros (2011b); “O privilégio da servidão”, de Ricardo Antunes (2018); e “A fábrica da educação”, de Ricardo Antunes e Geraldo Augusto Pinto (2018). A primeira delas analisa a crise estrutural do capital, iniciada nos anos de 1970, que ativou os limites absolutos do sistema metabólico e social do capital, produzindo uma realidade de desemprego crônico, destruição das forças produtivas e da natureza, impossibilidade de igualdade real entre os seres humanos, contrassenso entre Estados nacionais e expansão do capital transnacional, potencialização dos monopólios, entre outras características que colocam o mundo à beira de um colapso (MÉSZÁROS, 2011b). A segunda obra, por sua vez, descreve a atual conjuntura do sistema capitalista no que diz respeito aos operários da era digital, com implementação de elementos como tecnologias de informação, plataformas digitais e inteligência artificial, que burlam a legislação trabalhista e flexibilizam e intensificam a exploração do trabalho e o desemprego crônico, levando uma grande massa de trabalhadores a condições trabalhistas sem direitos garantidos (ANTUNES, 2018). E a terceira obra disserta acerca das influências das linhas de produção do sistema do capital na educação do século XX, como o taylorismo e o fordismo, até os anos de 1970, e o toyotismo, até a atualidade (ANTUNES; PINTO, 2018). Tais obras apontam para um fenômeno em comum que acabou permeando toda a elaboração argumentativa desta pesquisa: a subsunção do trabalho ao capital,

debatida de forma mais aprofundada no terceiro capítulo. Portanto, essas obras contribuíram para compreender, como plano de fundo da temática, o mundo do trabalho em seu atual estágio.

Ainda, como vivência na função de professor e vice-diretor de instituição escolar na rede estadual de Educação Básica, o autor deste trabalho presenciou a troca de governo estadual no ano de 2019, que passou de José Ivo Sartori, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), para Eduardo Leite, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Com isso, novas políticas educacionais passaram a ser elaboradas e aprovadas. Nesse mesmo período, teve início a pandemia de covid-19, cujos impactos atingiram o dia a dia do trabalho pedagógico. Nesse cenário, a implementação do ensino híbrido no ano de 2020, com a utilização das plataformas digitais, ocasionou um aumento e acúmulo de funções burocráticas no fazer pedagógico, indo ao encontro do que afirma Sader (2005, p. 16):

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e esmagamento dos cortes e recursos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que tudo se vende, tudo se compra, tudo tem preço, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro (grifo do autor).

Essas experiências, referências e reflexões levaram a mais questionamentos que resultaram na formulação do problema central desta pesquisa: **no atual contexto do mundo do trabalho, o que as políticas públicas educacionais do governo de Eduardo Leite objetivam quanto às condições e funções do trabalho pedagógico?** Para responder a esse questionamento, foi elaborado o seguinte objetivo geral: **analisar o que as políticas educacionais do governo de Leite, no atual contexto, objetivam quanto às condições e funções do trabalho pedagógico na rede estadual de Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul.**

Além disso, este trabalho partiu da hipótese de que o Estado atua como instituição de regulação da luta de classes, que garante as políticas necessárias para a manutenção da ordem do sistema do capital, produzindo a soberania da classe dominante. Assim sendo, as políticas educacionais do atual governo do Estado do Rio Grande do Sul visam adequar o trabalho pedagógico às demandas sistêmicas, com condições que intensificam a precarização das condições de trabalho, produzindo características de polivalência, liofilização, aumento de trabalho morto, flexibilidade e intensificação do trabalho. E, quanto às funções do trabalho pedagógico, tais políticas contribuem na formação de força de trabalho com características necessárias ao atual contexto do mundo do trabalho.

Logo, para atingir o objetivo em questão, esta tese está estruturada em cinco capítulos além deste introdutório. No segundo capítulo, apresenta-se o caminho percorrido. Nesse capítulo, é possível compreender o aporte teórico e metodológico do Materialismo Histórico-Dialético, que fundamenta esta pesquisa, bem como acompanhar a descrição dos instrumentos selecionados para a produção de dados: pesquisa bibliográfica e análise documental. Ademais, é possível ter acesso ao problema de pesquisa e aos objetivos gerais e específicos deste estudo.

No terceiro capítulo, discute-se o conceito de trabalho pedagógico. Após um levantamento de teses e dissertações sobre o tema durante o processo de elaboração do projeto de tese, chegou-se à conclusão de que esse debate em específico deveria partir das produções orientadas pela professora Liliana Soares Ferreira, líder do Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas. Esse grupo vem estudando e aprofundando o conceito de trabalho pedagógico em seus 15 anos de história, sendo uma das principais referências sobre o assunto no Brasil.

Em seguida, no quarto capítulo, expõe-se a historicidade de elaboração do conceito de trabalho pedagógico presente nas teses e dissertações orientadas pela professora Liliana Soares Ferreira. Concomitantemente à análise dessas pesquisas, são tecidas algumas críticas a essas produções, realizando questionamentos que fizeram avançar e reelaborar o conceito de trabalho pedagógico que é defendido por este estudo. Além disso, inicia-se uma discussão sobre trabalho e educação, apresentando o conceito de trabalho pedagógico como uma singularidade do trabalho caracterizado por ter bases pedagógicas, que, partindo da produção do conhecimento, contribui na formação humana e na sociedade do capital e visa à produção de força de trabalho.

O quarto capítulo, por sua vez, faz um resgate histórico da relação entre educação e trabalho durante o século XX, compreendendo o trabalho pedagógico como o produtor de força de trabalho necessária para cada período histórico. Para isso, primeiramente, são discutidas as formas de organização de trabalho do taylorismo/fordismo e do toyotismo. Além de caracterizar cada linha de produção, esse capítulo evidencia a relação dessas linhas com a educação e a maneira como buscavam formar os trabalhadores necessários aos seus anseios.

Já o quinto capítulo inicia contextualizando o atual estágio do mundo do trabalho como o da Indústria 4.0 (ANTUNES, 2020b), a qual visa ao maior investimento em maquinário, em tecnologias digitais e de informação e em inteligência artificial, levando a uma menor necessidade de trabalho vivo (trabalho humano). Isso produz a necessidade de um trabalho uberizado (ANTUNES, 2020b), que, com o uso de plataformas digitais, traça relações flexíveis entre empregado e empregador, sem garantias de direitos trabalhistas e sem vínculo

empregatício. Após, esse capítulo procede à análise das políticas educacionais do governo de Leite, apresentando a relação de tais políticas com as características do atual estágio do mundo do trabalho, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a reforma nacional do Ensino Médio e com a subsunção do trabalho pedagógico ao capital.

A partir disso, entende-se que esta produção acadêmica apresenta contribuições ao campo científico representadas em três eixos: o primeiro diz respeito ao conceito de trabalho pedagógico; o segundo, à relação entre as políticas educacionais e a subsunção do trabalho pedagógico ao capital; e o terceiro, à análise das atuais políticas educacionais que regem o dia a dia da rede estadual de Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul. Por isso, convida-se o leitor à atenta leitura deste trabalho, na expectativa de que este possa contribuir para incrementar a produção de conhecimento acerca do tema.

## 2 APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, descreve-se o processo científico desta pesquisa. Para tanto, apresentam-se a abordagem, o aporte teórico-metodológico e os instrumentos e as técnicas para a produção de dados e a fundamentação do trabalho.

Inicialmente, faz-se necessário demarcar que a abordagem desta pesquisa é a dialética. Como existem diversos tipos de dialética e não constitui o foco deste estudo aprofundar essa discussão, este capítulo se limita a apresentar a percepção do aporte teórico e metodológico que fundamenta esta pesquisa, que é o Materialismo Histórico-Dialético. Neste, a dialética é “[...] entendida como o método que nos permite conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações” (GAMBOA, 2007, p. 34). Logo, a dialética apreende a coisa em si, e esta está em constante movimento.

Tal fenômeno pode ser exemplificado com o impacto das descobertas de Darwin (1809-1882). Antes das contribuições de Darwin, plantas, animais e seres vivos como um todo eram catalogados por um sistema que entendia as espécies como invariáveis e permanentes. Após, com o conhecimento da adaptabilidade das espécies ao meio, criou-se a teoria da cadeia evolutiva, o que acabou modificando as formas de entendimento e de categorização dos seres por considerar seus ancestrais. De maneira inconsciente, Darwin levou em conta a dialética no processo de evolução das espécies, compreendendo que há um movimento na vida e que esta não é invariável e permanente (ENGELS, 2003). Nessa concepção materialista histórico-dialética, há uma lógica que “[...] expressa as leis do movimento no pensamento científico contemporâneo” (TROTSKY, 2014), em que a dialética é movimento. E, no campo do Materialismo Histórico-Dialético, qual é a concepção de movimento?

O movimento da matéria é comum a todos os fenômenos da natureza. Mas no que consiste esse movimento? É uma contradição evidente. Se alguém lhe perguntar se um corpo em movimento está em um local em um dado momento, você não será capaz, mesmo que com a melhor vontade do mundo, responder a essa pergunta de acordo com a regra lógica de Ueberweg, isto é, de acordo com a sentença “Sim é sim, e não é não”. Um corpo em movimento está em um local, ao mesmo tempo em que não está lá. Nós só podemos considerá-lo de acordo com a sentença “Sim é não, e não é sim”. Esse corpo em movimento apresenta-se, portanto, como um argumento irrefutável a favor da “lógica da contradição”; e quem está relutante em aceitar essa lógica será forçado a declarar, junto com Zeno, que o movimento é apenas uma ilusão dos sentidos. [...] O movimento da matéria é inerente a todos os fenômenos da natureza. Mas o movimento é uma contradição. Devemos considerar essa questão dialeticamente, quer dizer, como diria Bernstein, de acordo com a sentença “Sim é não, e não é sim”. Dessa maneira, somos obrigados a admitir que ela consiste na base de todos os fenômenos que temos no domínio da “lógica da contradição” (PLEKHANOV, 2011).

E esse movimento constante e contraditório relatado por Plekhanov (2011) necessita da ação humana, a qual não pode ser uma ação vazia ou utilitarista nem sem intencionalidade e objetividade. Assim, no espectro do Materialismo Histórico-Dialético, a ciência “[...] está integrada em um processo social, econômico e político; é uma prática social entre outras, marcada pela sociedade em que se situa e que reflete todas as suas ambiguidades e contradições” (GAMBOA, 2007, p. 28). Diante disso, “[...] diferentes concepções de realidade determinam diferentes métodos” (GAMBOA, 2007, p. 29), de modo que, nessa abordagem dialética, não existe neutralidade científica.

Logo, uma pesquisa nunca está em um plano ideal, separada da realidade que a compõe, bem como de seus pesquisadores e de seus objetos de interesses. Por isso, Gamboa e Gamboa (2009) afirmam que, quando se produz um problema de pesquisa, parte-se do conhecido para chegar ao desconhecido, ou seja, de algo que está na materialidade e instiga os cientistas. Posteriormente, planeja-se, objetiva-se, formulam-se hipóteses, abstrai-se, analisa-se e chegam-se a conclusões.

Por partir da realidade, existe intrinsecamente, nas pesquisas de diversas naturezas, uma concepção de ser humano, de mundo e de sociedade. É por essa razão que não há como separar aquilo que trata da realidade (ontologia) do conhecimento oriundo dessa realidade (gnosologia) (GAMBOA; GAMBOA, 2009). Desse modo, quando ocorre a separação desses dois campos, existe uma falsa dicotomia, pois todo conhecimento parte da realidade, bem como ajuda a assimilar, transformar e produzir novos conhecimentos.

Por esse motivo, o pressuposto teórico-metodológico que orienta a análise desta pesquisa é o Materialismo Histórico-Dialético, que objetiva entender a sociedade de classes e buscar a transformação social. Para Kopnin (1978, p. 109), “[...] a dialética marxista visa orientar o pensamento humano no sentido da procura de novos resultados, da criação de teorias que descubram os mistérios da natureza e da sociedade”, demonstrando uma harmonia entre as concepções de ser humano e sociedade.

A doutrina de Marx [...] É harmoniosa e completa; dá aos homens uma concepção coerente do mundo, incompatível com qualquer superstição, com qualquer reação, com qualquer defesa da opressão burguesa. É legítima sucessora de tudo o que de melhor a humanidade criou no século XIX: a filosofia alemã, a economia política inglesa e o socialismo francês (LENIN, 2008, p. 66).

E, como esta pesquisa se situa no campo da Educação e se fundamenta no Materialismo Histórico-Dialético, para a elaboração metodológica, alude-se ao professor Dermeval Saviani, que usufruiu desse aporte teórico e metodológico para produzir suas obras. Outrossim, foi um

dos autores de referência para que o Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas – pudesse elaborar e aprofundar o conceito de trabalho pedagógico. Como esta pesquisa trata desse conceito, o aporte teórico-metodológico utilizado remonta aos aportes pedagógicos elaborados por Saviani (2018). Desse modo, a metodologia deste trabalho está estruturada a partir dos cinco momentos propostos na obra “Escola e democracia” (SAVIANI, 2018), que se fundamenta no Materialismo Histórico-Dialético.

A esse respeito, primeiramente, cabe destacar que a Pedagogia, de acordo com Ferreira (2010), é uma ciência. Assim, não se trata de sinônimo de didática ou metodologia: “Pedagogia é a ciência; metodologia é uma escolha cotidiana feita por quem pensa um ato pedagógico; e didática é a ação pedagógica em si, seu *modus operandi* e as concepções que o subsidiam” (FERREIRA, 2010, p. 235, grifo do autor). Dessarte, a didática e a metodologia compõem a Pedagogia. Esta, como ciência, possui a Educação como objeto de estudo, isto é, como um “[...] campo de pesquisa com características próprias” (GAMBOA, 2007, p. 118), necessitando de técnicas, métodos e abordagens específicas, mesmo que em alguns momentos interpele as outras ciências para realizar os estudos (FERREIRA, 2010).

Em um segundo momento, cabe esclarecer que, nessa concepção de Pedagogia como ciência da Educação, a intenção não é realizar uma transposição de uma proposta pedagógica para uma científica. Como tal concepção de Pedagogia não permite confundi-la com didática ou metodologia, o objetivo consiste em referenciar, como metáfora, os cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica<sup>1</sup>, elaborados por Saviani (2018), para a proposta metodológica desta pesquisa.

Para tanto, em um terceiro momento, cabe elucidar a concepção de metáfora que estrutura a proposta metodológica deste trabalho. Silva (2012b) descreveu e analisou o estilo literário de Karl Marx identificando, como uma das características recorrentes, o uso de metáforas. Essas não se caracterizam como mera objetividade estética ou literária, mas “[...] adquirem em Marx um valor cognitivo, como suporte expressivo da ciência” (SILVA, 2012b, p. 46). As metáforas são analogias para aproximar os leitores da produção teórica objetivada, potencializando o caráter científico. Assim,

A base de toda metáfora é um raciocínio analógico e já desde Aristóteles sabemos que conhecemos muitas coisas por analogia, termo que ele definia como “igualdade de relações”. Estabelecer a igualdade de relações que há entre dois conjuntos de fenômenos [...] é dar um passo fundamental no seu estudo. Além dessas relações há

---

<sup>1</sup> Concepção educacional desenvolvida na década de 1980, principalmente pelo professor Dermeval Saviani. Fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, estruturou-se como alternativa às pedagogias tradicional e da escola nova, hegemônicas até o momento.

aquelas que os poetas poderiam esgrimir: toda metáfora apropriada aumenta a potência expressiva da linguagem – e toda ciência necessita de uma linguagem potente de expressão; logo, toda metáfora apropriada é uma excelente companheira da ciência, tanto como o são apropriados. De metáforas e exemplos, dizia Nietzsche que às vezes são tudo pra expressar o pensamento (SILVA, 2012b, p. 46-47).

Neste trabalho, são referenciadas algumas das metáforas de Marx, descritas e analisadas por Silva (2012b), como a “superestrutura” da sociedade e o “fetiche da mercadoria”. Os caminhos propostos pela Pedagogia Histórico-Crítica para a metodologia de ensino não constituem a proposição metodológica desta pesquisa, mas servem como analogia à trilha percorrida por este trabalho. Os cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2018) são tratados nesta pesquisa como metáforas, objetivando um raciocínio analógico para os caminhos propostos para esta produção científica.

Para desenvolver essa proposta, partiu-se da obra “Escola e democracia”, de Dermeval Saviani, que teve sua primeira edição publicada em 1983 e atualmente está na quadragésima terceira, configurando-se em um dos clássicos no que diz respeito à educação brasileira. Nesse livro, o autor descreveu as teorias e metodologias pedagógicas mais fenomênicas da época e teceu críticas, culminando em uma proposição alternativa com vistas a superar as concepções de educação que eram preponderantes na época e que influenciam até hoje o campo educacional.

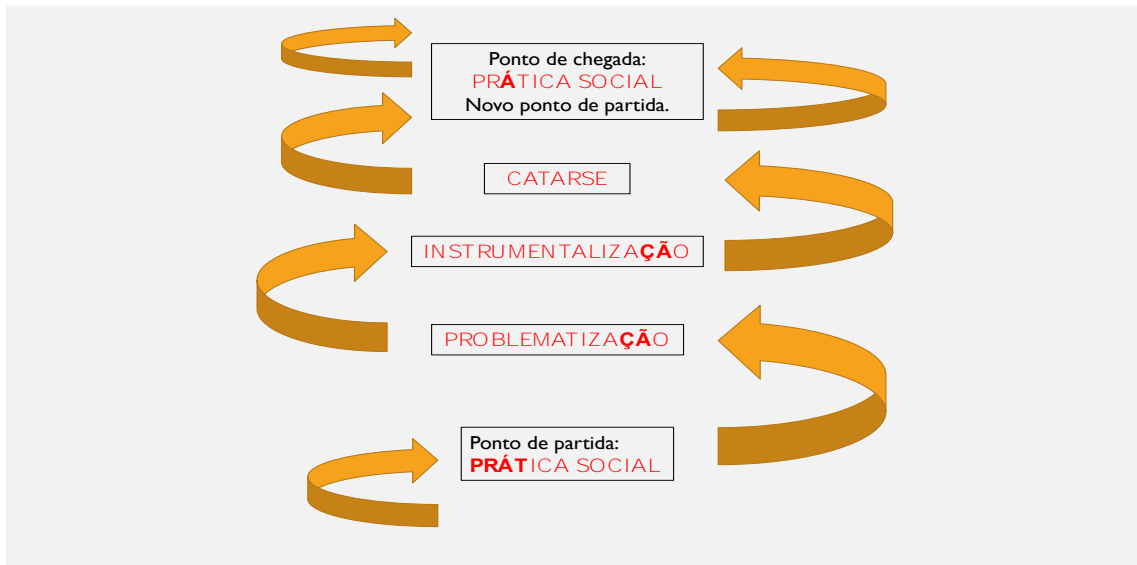
Partindo disso, Saviani (2018) elaborou e organizou a sua proposta pedagógica em cinco momentos<sup>2</sup>, que são: prática social; problematização; instrumentalização; catarse; e prática social novamente. Os cinco momentos, como são fundamentados pelo Materialismo Histórico-Dialético, não ocorrem um após o outro, de maneira mecânica. Em todo o processo, há problematizações, que refletem a prática social e possibilitam instrumentalizações e catarses (como no processo de produção científica). E esse movimento acontece em uma espiral ascendente, sendo a prática social o ponto de partida e de chegada: como ponto de partida, é síntese das produções históricas realizadas pela humanidade; e, como ponto de chegada, possibilita novas problematizações e conhecimentos (Figura 13).

---

<sup>2</sup> Em dado momento na vida acadêmica, tive o prazer de almoçar com o professor Saviani, momento em que pude questioná-lo sobre a elaboração da sua proposta pedagógica em “Escola e democracia”, obra na qual sua proposição é organizada em “cinco passos”. Em resposta à minha indagação, ele explicou que preferiria ter descrito o termo como “momentos” em contraposição a “passos”. Em sua compreensão, os passos das metodologias pedagógicas preponderantes na época aconteciam um de cada vez, de maneira mecânica, de modo que o segundo só poderia ocorrer após o primeiro e assim por diante. Já sua proposta implica uma relação dialética, em que todos os momentos se articulam, tanto que a prática social é o ponto de partida e o de chegada e que há catarses em todo o processo.



Figura 1 – Momentos da Pedagogia Histórico-Crítica



Fonte: elaborada a partir de Saviani (2018).

Um dos pontos propositivos da Pedagogia Histórico-Crítica consiste na problematização realizada por Saviani (2018) sobre a relação entre professores e estudantes. Nessa proposta pedagógica, propõe-se uma relação horizontal que vise à produção do conhecimento considerando a materialidade de cada aprendiz e dos mestres. Por isso, Ferreira (2007) defende uma relação em que professores e estudantes sejam sujeitos ativos em um processo denominado pela autora de “produção do conhecimento”. Para esse processo, a esfera educacional deve ser

Um espaço no qual os professores tenham oportunidade de restabelecer suas capacidades, agindo de forma a planejar e mediar a produção do conhecimento sem estarem alijados ou mesmo inibidos com relação a suas capacidades linguísticas. Enfim, um espaço onde se pratique uma pedagogia emancipatória, capaz de permitir que os sujeitos se tornem, efetivamente, críticos capazes de apontar alternativas para suas demandas (FERREIRA, 2007, p. 226).

Diante disso, cabe mencionar que a “Produção do conhecimento [é] apresentada aqui como a socialização dos saberes, em processos interativos e em ambientes de linguagem” (FERREIRA, 2018, p. 182). Nessa concepção, produzir não se limita a constituir novos conhecimentos, já que um conhecimento existente, quando apropriado por um ser humano, acaba produzindo inúmeros sentidos. Por exemplo, quando uma pessoa aprende a dirigir, por mais que seja um conhecimento elaborado anteriormente, tal aprendizado representará para esse sujeito significados e sentidos próprios. Assim,

Todas as pessoas denotam saberes, oriundos de suas historicidades, de suas culturas, de suas vidas, enfim. Ao interagirem em aula, através da linguagem, apropriam-se

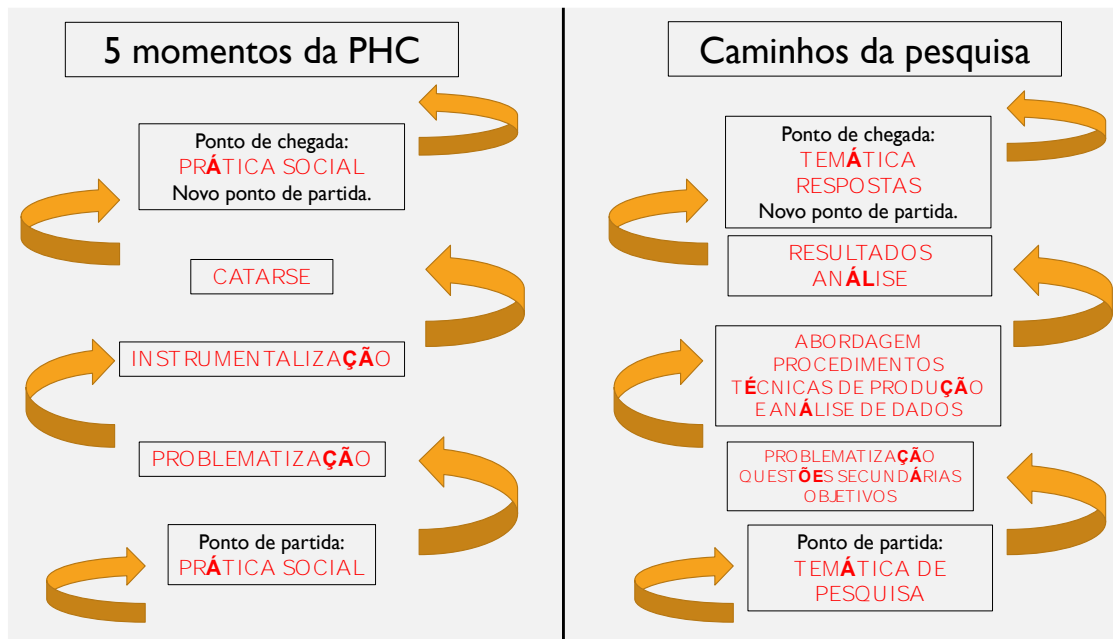
destes saberes, tornando-os, por complexos processos cognitivos, conhecimentos, porque, de alguma forma, havia uma demanda de conhecer. Produzir, então, não quer dizer, nesta perspectiva, inventar o conhecimento, mas torná-lo seu, conhecer, apropriar-se (FERREIRA, 2009, p. 427).

Com essa concepção, fomentou-se a reflexão sobre o processo científico, o qual objetiva produzir conhecimentos a partir de sujeitos ativos. Nessa perspectiva dialética de ciência, os pesquisadores são agentes que possuem conhecimentos científicos sistematizados e apropriados historicamente, bem como não estão desvinculados da realidade política, social e econômica na qual vivem. Os cientistas são seres sociais, e não há como se desvincularem disso.

Nesse sentido, há uma dinâmica na qual a relação entre o pesquisador e aquilo que se pesquisa ocorre dialeticamente, em um ir e vir. Por isso, não é prudente falar em “coletar dados”. Se cada sujeito tem uma trilha histórica e não há neutralidade científica, quando pesquisadores e pesquisados se inter-relacionam, acontece uma produção de dados, pois toda ação carrega em si aspectos sociais, econômicos, políticos e emocionais. Pode-se afirmar, nesse contexto, que o mesmo objeto de pesquisa, sendo estudado por dois pesquisadores diferentes, produzirá dados diversos.

Como a proposta de Saviani (2018) serviu como analogia ao caminho desta pesquisa, resumir-se-á, a seguir, o que cada momento representa nesta proposição metodológica da pesquisa, ilustrada na Figura 2. O primeiro momento, a “prática social”, que representa o ponto de partida, é análogo à temática da pesquisa; o segundo, a “problematização”, refere-se à problematização, a perguntas secundárias e à pergunta central da produção acadêmica; o terceiro, a instrumentalização, é aquele em que se encontra a abordagem, os procedimentos e as técnicas de produção e análise de dados; o quarto, a catarse, refere-se aos resultados e análises; e o quinto diz respeito, novamente, à prática social, representando a temática de pesquisa, agora acompanhada de respostas e de um salto qualitativo quanto à produção do conhecimento e à intervenção na realidade. Cada um desses momentos é aprofundado e esmiuçado nos próximos subcapítulos.

Figura 2 – Analogia entre os momentos da pesquisa e os cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica



Fonte: elaborada a partir de Saviani (2018).

Nos próximos subcapítulos, explana-se o caminho que esta pesquisa percorreu a partir da analogia com os cinco momentos propostos por Saviani (2018).

## 2.1 PRIMEIRO MOMENTO: A PRÁTICA SOCIAL (O CONCRETO)

Iniciar-se-á a explicitação dos momentos e de sua articulação com o aporte teórico-metodológico do Materialismo Histórico-Dialético. Pode-se constatar que a relação entre professores e estudantes é uma das principais preocupações de Saviani (2018), sendo nesse vínculo que se desenvolve o ponto inicial, quando professores encontram estudantes. O primeiro momento, para Saviani (2018), é a **prática social**, ou seja, aquilo que há em comum entre professores e estudantes. Nas aulas, esse algo em comum seria o próprio conteúdo, isto é, a produção histórica dos seres humanos, fruto das relações sociais. Nesse sentido, Saviani (2018) alerta que estudantes e professores são agentes sociais diferenciados.

E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma

antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social que participam (SAVIANI, 2018, p. 56-57).

Com isso, pode-se identificar, de acordo com Saviani (2018), que não existem estudantes ideais, que se acomodam em uma classe e recebem o conhecimento passado pelos professores. Cada estudante possui um percurso histórico-cultural e experiências e conhecimentos que os tornam diferentes uns dos outros. Assim, o que existe são estudantes concretos e únicos, de forma que os professores não sabem o que seus planejamentos com base nos conhecimentos cientificamente sistematizados irão produzir ao final de cada aula. Ademais, a educação e suas instituições estão sob influência constante da luta de classes, o que deve ser considerado no processo do trabalho pedagógico. Por isso, o conteúdo e a prática social são os pontos de partida que constituem um estágio inicial da relação com o conhecimento a ser superado.

Na relação metafórica, proposta por este trabalho em relação aos momentos da Pedagogia Histórico-Crítica, no primeiro momento – o da prática social – no campo da pesquisa educacional, “[...] tanto o investigador como os investigados (grupo de alunos, comunidade ou povo) são sujeitos; o objeto é a realidade. A realidade é um ponto de partida e serve como elemento mediador entre os sujeitos” (GAMBOA, 2007, p. 41), sendo nessa realidade que é possível desenvolver problematizações que instigam os pesquisadores a estudar as mais diversas temáticas. Os “[...] sujeitos se encontram juntos ante uma realidade que lhes é comum e que os desafia para ser conhecida e transformada” (GAMBOA, 2007, p. 42). Na Pedagogia Histórico-Crítica, parte-se do que é comum entre professores e estudantes: a realidade concreta.

Tendo isso em vista, qual é o ponto de partida na pesquisa no campo educacional? Para Gamboa (2007), toda pesquisa parte de uma pergunta-síntese, que permite estipular os objetivos, as temáticas e os métodos. Por isso, uma investigação

[...] deve conter, fundamentalmente, a identificação de um quadro problemático (situação problema), indicadores dessa situação, uma série articulada de questões que orientam a busca de respostas para esse problema. Essas questões devem ser de tal forma que possam se traduzir em uma pergunta exaustiva. Numa pergunta síntese, uma e não várias, pois do contrário teríamos não uma, mas várias pesquisas, comprometendo assim o rigor da própria investigação. Esta primeira parte [...] representa sua parte mais significativa. Isto é, não existe pesquisa sem uma definição do problema, das questões e da pergunta-síntese (GAMBOA, 2007, p. 104).

Nesse primeiro momento, o da prática social, na pesquisa fundamentada pelo Materialismo Histórico-Dialético, as questões partem de uma realidade concreta que tematiza e possibilita questionamentos. Por isso, neste trabalho, compreende-se a temática como o primeiro momento da pesquisa, já que a pergunta para ser elaborada necessita de todo um processo que não se resume somente ao problema e que parte da realidade concreta que é a própria temática. Logo, os caminhos que cada cientista percorre possibilitam vivências, visões, sentimentos e conhecimentos que desenvolveram o interesse pela temática de pesquisa e que fizeram chegar à indagação central para a formulação de suas investigações. Nesse primeiro momento, o conhecimento é uma síntese precária, e a temática é uma pseudoconcreticidade, que é:

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da *pseudoconcreticidade* (KOSIK, 1976, p. 15, grifo do autor).

Na percepção de Kosik (1976), filósofo que dedicou seus estudos, entre outros temas, ao método do Materialismo Histórico-Dialético, a dialética trata da “coisa em si”, e esta não aparece de imediato. E, para chegar à “coisa em si”, parte-se da prática social. Nessa perspectiva, o ponto de partida não está no plano ideal do sujeito, mas em demandas concretas, do mundo real. Por conseguinte, a dialética fala da “coisa em si”, ou seja, daquilo que se quer entender. Contudo, esse objeto não aparece imediatamente aos olhos dos sujeitos em sua plenitude, não mostrando em sua totalidade: “Toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas” (MARX, 2008c, p. 1080). Consequentemente, para chegar ao saber daquilo que se quer, Kosik (1976) afirma que é preciso realizar um *detour*<sup>3</sup>, estabelecendo o primeiro contato com a “coisa”, que está no mundo da *pseudoconcreticidade*. “O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde” (KOSIK, 1976, p. 15). Desse modo, parte-se do plano concreto (prática social/problematização) para chegar à análise.

Esse ponto inicial, ao mesmo tempo que mostra e dá pistas das respostas para a problematização, esconde aquilo que é em sua totalidade. Para chegar a esta, necessita-se superar esse mundo da pseudoconcreticidade e afastar-se de relações prático-utilitárias, de

---

<sup>3</sup> *Detour*, na língua francesa, significa “desvio”. Para Kosik (1976), é necessário fazer esse desvio para ir além da aparência e, assim, compreender a “coisa em si”.

causa e efeito, como apenas um conjunto de fatores amontoados e listados, catalogados e estanques. Nesse percurso, “[...] os projetos de pesquisa se assemelham aos diagnósticos exaustivos e rigorosos sobre uma problemática e à compreensão cuidadosa de um problema” (GAMBOA, 2007, p. 101). Para Marx (2018), nesse primeiro momento, o concreto aparece de maneira caótica e desorganizada.

Para desvelar essa realidade “caótica”, passa-se então às abstrações, que incluem as problematizações central e secundárias, os objetivos, a abordagem, as técnicas de produção e análise dos dados, a própria análise e a formulação dos resultados. No processo de abstração, buscam-se as múltiplas determinações que sintetizam a realidade concreta, o que ocorre pelo fato de a materialidade real ser a síntese das relações de suas múltiplas determinações, e não apenas a soma das partes. Diante disso, pode-se questionar:

Que é a realidade? Se é um conjunto de fatos, de elementos simplíssimos e até mesmo inderiváveis, disto resulta em primeiro lugar, que a concreticidade é a totalidade de todos os fatos; e em segundo lugar que a realidade, na sua concreticidade, é essencialmente incognoscível pois é possível acrescentar, a cada fenômeno, ulteriores facetas e aspectos, fatos esquecidos ou ainda não descobertos, e mediante este *infinito acrescentamento* é possível demonstrar a abstratividade e a não-concreticidade do conhecimento (KOSIK, 1976, p. 43, grifo do autor).

Nesse processo de abstração e constatação das múltiplas determinações, é imprescindível que os pesquisadores, em primeiro lugar, não percam a realidade concreta como foco e tenham sustentações para auxiliar no caminho a ser percorrido durante o processo de produção de conhecimento. Nesta pesquisa, a temática pode ser definida como: **as condições e funções do trabalho pedagógico na rede estadual de Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul, a partir das políticas públicas educacionais do governo de Eduardo Leite no atual contexto do mundo do trabalho**. As condições são entendidas como uma gama de questões que dizem respeito à carga de trabalho, ao tempo de trabalho, aos direitos trabalhistas, à remuneração, às condições físicas, materiais e mentais etc. Já as funções estão relacionadas ao que essa singularidade de trabalho visa produzir. A partir disso, pode-se explanar sobre o segundo momento da metodologia deste trabalho, pensado com base nos cinco momentos propostos por Saviani (2018).

## 2.2. SEGUNDO MOMENTO: A PROBLEMATIZAÇÃO

Nesse segundo momento, produzem-se questões que possibilitam os meios e caminhos à produção do conhecimento. Aqui, há a **problematização central, as questões secundárias**

**de pesquisa e os objetivos** geral (intrinsecamente relacionado à problemática central da pesquisa) e específicos (ligados às questões secundárias), que, em conjunto, ajudam a traçar o caminho para o *detour* necessário à produção de dados, análise e formulação dos resultados. Assim, essa parte é “relativa ao contexto da resposta” e da pergunta central.

Caberia nesse momento, a identificação dos principais problemas postos pela prática social. Chamemos a esse segundo passo de *problematização*. Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar (SAVIANI, 2018, p. 57, grifo do autor).

Logo, “[...] a identificação de um quadro problemático” e de “[...] uma série articulada de questões que orientam a busca de respostas para esse problema” (GAMBOA, 2007, p. 104) é importante para o processo de abstração, de organização dos dados produzidos e de leitura e entendimento da realidade. Neste trabalho, a pergunta central pode ser apresentada da seguinte forma: **no atual contexto do mundo do trabalho, o que as políticas públicas educacionais do governo de Eduardo Leite objetivam quanto às condições e às funções do trabalho pedagógico?**

Como hipótese à questão supracitada, parte-se do pressuposto de que o Estado atua como instituição de regulação da luta de classes que garante as políticas necessárias para manutenção da ordem do sistema do capital, produzindo a soberania da classe dominante. Assim sendo, as políticas educacionais do atual governo do Estado do Rio Grande do Sul podem adequar o trabalho pedagógico às demandas sistêmicas, com características que intensificam a precarização das condições de trabalho, produzindo polivalência, liofilização, aumento de trabalho morto, flexibilidade e intensificação do trabalho. E, quanto às funções do trabalho pedagógico, acredita-se que tais políticas contribuam na formação de força de trabalho com características necessárias ao atual contexto do mundo do trabalho.

Dessarte, com os estudos realizados para a formulação desta produção acadêmica, foram elaboradas algumas questões que possibilitaram enriquecer a pergunta-síntese deste estudo: qual é a concepção de mundo que baliza esta pesquisa? Quais são as condições e funções de trabalho pedagógico previstas nas políticas educacionais escolares? Qual é a relação das políticas educacionais com o mundo do trabalho? Quem são os sujeitos do trabalho pedagógico? O trabalho pedagógico está centrado nos professores, nos professores e técnicos administrativos ou na comunidade escolar? Esse trabalho está na esfera produtiva ou improdutiva? Ele é pragmático, ideológico ou ingênuo? É prático, crítico ou contra-hegemônico? Seu lócus de ação é exclusivamente a escola, agindo em instituições educacionais de diferentes níveis, ou se

expande para outros espaços? Seu objetivo é a produção de conhecimento, a produção de força de trabalho ou ambas?

Com isso, foi possível elaborar os **objetivos** desta pesquisa. Assim, o objetivo geral consiste em:

- a) analisar o que as políticas educacionais do governo de Leite, na atual conjuntura do mundo do trabalho, objetivam quanto às condições e funções do trabalho pedagógico na rede estadual de Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul.

Já os específicos são:

- a) problematizar o conceito de trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito do grupo de pesquisa Kairós;
- b) contextualizar a atual conjuntura do sistema metabólico e social do capital;
- c) estudar as políticas educacionais nacionais e estaduais que fundamentam e determinam o trabalho pedagógico na rede estadual do Rio Grande do Sul.
- d) identificar possíveis relações entre as políticas públicas implementadas pelo governo de Eduardo Leite e as condições e funções do trabalho pedagógico dos professores da rede estadual do Rio Grande do Sul.

Entretanto, por se tratar de um processo dialético, essa problematização não foi estanque e imutável. Ela permeou todo o processo, do início ao fim, possibilitando, aliás, produzir novos questionamentos durante o caminho científico. Logo, a problematização figura como um momento do processo de abstração exposto por Marx e como o terceiro momento do percurso metodológico desta investigação, que será exposto a seguir.

### 2.3 TERCEIRO MOMENTO: A INSTRUMENTALIZAÇÃO

Nesse terceiro momento, está a **instrumentalização**. Para poder constatar, ao máximo, as determinações possíveis e chegar à resolução das problematizações central e específicas da pesquisa, precisou-se de instrumentos que auxiliassem no processo de produção do conhecimento. “Chamemos, pois, este terceiro passo de *instrumentalização*” (SAVIANI, 2018, p. 57, grifo do autor). Como todos os passos anteriores, esse terceiro permeia o trabalho em sua



totalidade, sendo, nesta pesquisa, representado pela **abordagem, pelos procedimentos e pelas técnicas de produção e análise de dados.**

Objetivou-se, assim, produzir dados coerentes com aquilo que se buscou responder, possibilitando uma instrumentalização à fundamentação do processo científico. Ao encontro disso, conforme prevê o Materialismo Histórico-Dialético, é necessário produzir categorias que auxiliem na organização dessa realidade “caótica” no processo de abstração. Para Kopnin (1978), “[...] todas as categorias da filosofia marxista têm conteúdo objetivo, pois, de uma forma ou de outra, elas são reflexo das leis do mundo objetivo” (KOPNIN, 1978, p. 106). Nesse viés,

Atribui-se a dialética materialista e às suas categorias a função do método do conhecimento científico. [...] Um sistema teórico se constrói com base numa estrutura de categorias filosóficas [...]. As categorias da dialética devem situar-se no nível da prática atual, i.e., refletir o objeto em consonância com as possibilidades da ciência moderna e as aspirações subjetivas das forças avançadas da sociedade contemporânea. Isso significa que as categorias da dialética devem sempre combinar em si a objetividade possível no nível contemporâneo da ciência com uma clareza igualmente elevada de objetivo na transformação do mundo para o bem da humanidade. [...] As categorias do materialismo dialético são ricas de conteúdo, nelas está generalizada, sintetizada, a experiência anterior do conhecimento do mundo (KOPNIN, 1978, p. 109).

Conforme Kopnin (1978), o conhecimento produzido pela humanidade é fruto daquilo que o antecedeu. Assim, quando uma criança é questionada em sala de aula sobre quem inventou o avião, tendo sido educada no Brasil, dirá que foi Alberto Santos Dumont (1873-1932). À primeira vista, na aparência, não está errado. Contudo, pode-se afirmar que quem inventou o avião foi a humanidade. Dumont, genialmente, apropriou-se de conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, sistematizando-os e construindo algo novo. A roda, que serve para deslocar o avião no solo e que o ajuda a pousar, havia sido criada séculos antes para outras funções. Igualmente, os conhecimentos para construir motores, que geram a propulsão para fazer o deslocamento de veículos, existiam anteriormente. Isso significa que Santos Dumont sistematizou os conhecimentos acumulados historicamente e produziu novos, “criando” o avião.

Diante desses exemplos, é importante salientar que, como afirmado por Kopnin (1978), as categorias respondem às demandas concretas e materiais e, por isso, são frutos de seu tempo. Em razão disso, Kuenzer (1998) destaca a importância do trabalho com as categorias, que servem para eleger critérios de seleção e arranjo dos acontecimentos a serem investigados, conferindo “cientificidade, rigor, importância” à pesquisa (KUENZER, 1998, p. 62). Para a autora, as categorias são totalidade, contradição, práxis, mediação e conteúdo, sendo necessária

cautela para não se remeter à totalidade de maneira mecânica, como apenas a soma das partes. Kosik (1976, p. 44) também alerta para isso:

Na realidade, totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – Isto é, se não são átomos imutáveis. Indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída – se são entendidas como parte estruturais do todo. O concreto, a totalidade, não são, por conseguinte, todos os fatos, o conjunto dos fatos, o agrupamento de todos os aspectos, coisas e relações, visto que a tal agrupamento falta ainda o essencial: a totalidade e a concreticidade. Sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si (grifo do autor).

Nessa concepção, a **totalidade** é imprescindível para a pesquisa. Nenhum objeto pode ser explicado apenas por ele mesmo, pois está mediado por inúmeras relações sociais, as quais precisam ser elucidadas para que seja possível ao pesquisador se aproximar ao máximo da realidade concreta.

E, para que esse entendimento acerca das relações entre essas inúmeras determinações ocorra, há a necessidade da categoria da **mediação**. Para Kuenzer (1998), tal categoria busca inter-relacionar os fatos isolados, desde as manifestações mais singulares do objeto de estudo até as mais gerais. Por isso, a mediação, na perspectiva dialética, auxilia o entendimento dessas partes e de suas relações em constante movimento.

Nesse aporte teórico-metodológico, a categoria da **contradição** é de extrema importância, pois gera movimento. Para Plekhanov (2011), a contradição em ação é o movimento. E não há como falar em dialética sem falar em contradição.

Conjuntamente, a categoria da **práxis** sustenta o método como um todo, estando articulada a ações que buscam modificar a realidade. Quando se produzem novos conhecimentos, há uma transformação daquilo que existia anteriormente. Assim, partindo do referencial das demandas concretas, buscam-se teorias que foram produzidas anteriormente e que, ao serem reformuladas, propiciam a transformação do velho em novo (KUENZER, 1998). Logo, a práxis não é mera unidade entre teoria e prática, mas uma relação dialética entre os objetos das atividades práticas e a transformação real do mundo.

Portanto, há uma falsa dicotomização entre teoria e prática, que coloca um véu sobre a realidade concreta e constitui mais um obstáculo para superar a pseudoconcreticidade. O conceito de práxis, aqui apresentado, é a relação dialética entre teoria e prática e entre ação e

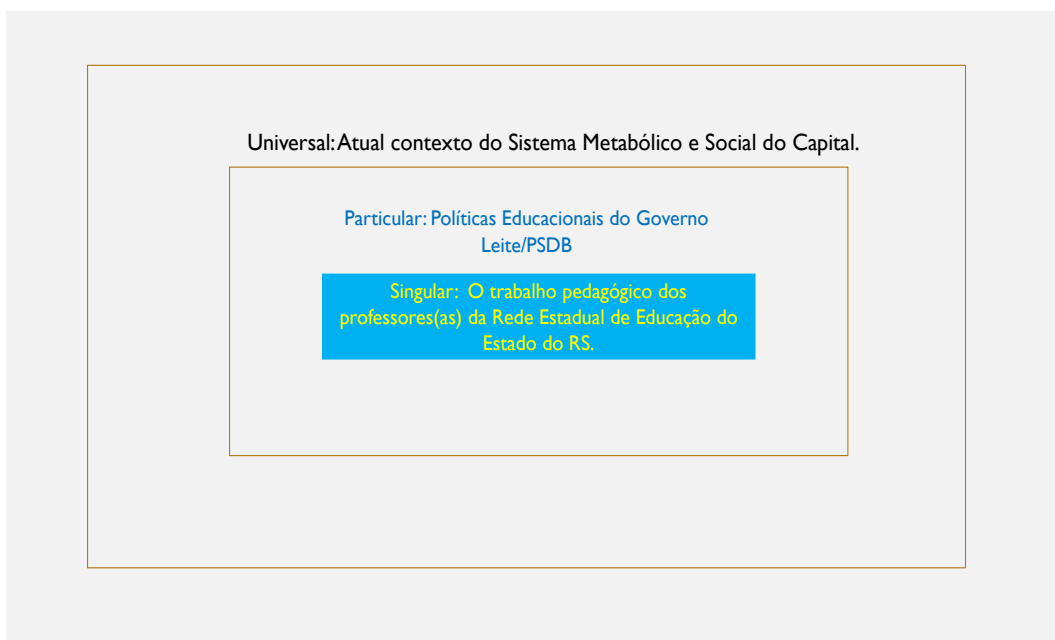
transformação, sendo importante para que processo de produção do conhecimento não se limite a formulações apenas no campo das ideias, mas tenha coerência com a materialidade.

As últimas categorias apontadas por Kuenzer (1998) são as de conteúdo. Estas caracterizaram a singularidade desta pesquisa, estando relacionadas diretamente à problematização. No caso desta produção acadêmica, as categorias de conteúdo determinadas inicialmente foram: **condições do trabalho pedagógico; funções do trabalho pedagógico; e políticas educacionais do governo de Leite**. Contudo, no decorrer dos estudos, surgiram duas categorias específicas que possuem uma relação intrínseca entre si: **trabalho pedagógico concreto e trabalho pedagógico abstrato**. Essas duas categorias adicionais foram centrais para a análise da relação entre mundo do trabalho, políticas públicas educacionais e trabalho pedagógico. Aliás, é importante frisar que as categorias não ocorreram uma após a outra, como apresentado no decorrer do texto; elas guiaram e permearam o trabalho em todos os momentos. Não há totalidade sem mediação, práxis e contradição nem práxis sem mediação, contradição e totalidade. Assim, as categorias articularam-se em um movimento dialético e auxiliaram no processo de rigor científico da pesquisa.

Cabe aqui salientar uma preocupação de Kuenzer (1998), de que, para assimilar a “coisa em si”, é importante desenvolver o movimento do singular ao universal, movimento esse relacionado às categorias. No aporte teórico-metodológico materialista histórico-dialético, esse curso é central para a compreensão do objeto a ser estudado. Karl Marx, no prefácio de sua obra intitulada “Contribuição à crítica da economia política”, chamou atenção dos leitores ao fato de que estes teriam de se dedicar para se elevar do particular ao geral (MARX, 2008a). Tal aspecto é justificado por ele no prefácio da primeira edição da obra “O capital”, quando faz uma comparação entre a ciência e o corpo humano. Ele afirma que o ser humano procurou, sem sucesso, desvendar muitas questões, por ficar apenas no plano geral e não articular tais questões com as particularidades do objeto. Segundo Marx (2008b), isso ocorria por ser mais fácil olhar o corpo humano inteiro do que buscar estudar as células, que, articuladas, formam a totalidade desse ser. Em seus estudos, identificou a célula do capitalismo como a mercadoria, partindo dela para explicar a totalidade da sociedade do capital.

No caso desta pesquisa, a célula é o trabalho pedagógico, que movimenta e adentra as entranhas das relações de produção da sociedade no âmbito da educação. É nesse âmbito, junto a outras esferas, que se garante a produção de trabalhadores e de ideologias para a manutenção da ordem, contemplando, nesse caso, o movimento do singular ao universal, como ilustrado na Figura 3.

Figura 3 – Representação do movimento do singular ao universal desta pesquisa



Fonte: elaborada pelo autor.

Entretanto, como há contradição em tudo que se movimenta, com essa célula em específico não é diferente. No trabalho pedagógico, veem-se manifestações da luta de classes e das contradições entre capital e trabalho; por isso, o trabalho pedagógico é considerado uma subcategoria que integra o mundo do trabalho, com seu sistema metabólico e social, guiando as relações humanas que produzem os contextos educacionais. Ao encontro disso, Kopnin (1978) afirma que, se não houver o movimento do singular ao universal, será difícil compreender a essência da “coisa em si”. Por isso, parte-se do mais fenomênico e acabado em sua singularidade, em articulação com as categorias, para obter uma melhor aproximação à totalidade, isto é, à realidade concreta.

Portanto, esse aporte teórico metodológico fundamentou esta pesquisa, a qual objetiva analisar as condições e funções do trabalho pedagógico a partir das políticas públicas educacionais do governo de Eduardo Leite. Diante disso, a seguir são expostos os procedimentos técnicos para a produção de dados, que foram: pesquisa bibliográfica e análise documental.

### 2.3.1 A pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica, para Silva e Menezes (2005), é aquela que realiza uma busca em materiais já publicados, como livros, teses, dissertações, artigos e reportagens. Ou seja,

[...] é aquela baseada na análise da literatura já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas, imprensa escrita e até eletronicamente, disponibilizada na Internet. A revisão de literatura/pesquisa bibliográfica contribuirá para: obter informações sobre a situação atual do tema ou problema pesquisado; conhecer publicações existentes sobre o tema e os aspectos que já foram abordados; verificar as opiniões similares e diferentes a respeito do tema ou de aspectos relacionados ao tema ou ao problema de pesquisa (SILVA; MENEZES, 2005, p. 38).

Na área educacional, para Gamboa (2007), essa técnica objetiva a reflexão quanto à prática pedagógica, que, no caso desta investigação, consiste no trabalho pedagógico. Este não é, contudo, sinônimo de prática pedagógica, como explicitado anteriormente.

Quanto ao conceito de trabalho pedagógico, partiu-se de Ferreira (2010), que vem estudando o conceito conjuntamente ao Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas e o define como tendo bases pedagógicas e possuindo intencionalidade, planejamento, técnicas e métodos próprios dessa especificidade do trabalho que objetiva a produção do conhecimento. Esta é detalhada por Ferreira (2018, p. 594) como a participação e o envolvimento político em “[...] todos os momentos escolares, além de intenso imbricamento, comprometimento e responsabilidade com o projeto pedagógico institucional”.

Como afirmado por Libâneo (2006), todo trabalho docente é pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é docente. Sendo assim, “[...] pedagógico é todo pensar-agir da escola com o intuito de produzir conhecimento” (FERREIRA, 2017, p. 117), articulado com os anseios dos sujeitos envolvidos no processo.

Percebe-se, então, não haver como dissociar uma concepção do pedagógico do espaço, do tempo e do trabalho realizado pela escola. Pedagógico é a articulação desses fatores, objetivando a produção do conhecimento. Afinal, se os sujeitos-estudantes ingressam na escola é porque intencionam aprender (FERREIRA, 2017, p. 117).

Assim, o ponto de partida para o desenvolvimento do conceito de trabalho pedagógico nesta pesquisa consistiu na concepção supracitada. No mês de março de 2020, foram realizadas duas pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A primeira teve como descritor “**trabalho pedagógico**”, resultando em 2601 trabalhos, o que levou à necessidade de filtrar para focar aqueles trabalhos que se coadunassem à temática da pesquisa.

Com isso, aplicou-se um filtro, limitando-se a teses<sup>4</sup>, o que resultou em 483 trabalhos, sendo necessário novamente selecionar e reduzir a quantidade de trabalhos, adequando-os à temática da pesquisa. Para isso, foram aplicados os seguintes filtros no Catálogo de Teses e

---

<sup>4</sup> Como se trata da elaboração de uma tese de doutorado, em primeiro momento, optou-se por focar apenas as teses.

Dissertações da Capes: Ciências Humanas no tópico “grande área do conhecimento”; Educação no tópico “área do conhecimento”; Educação e Educação Física no tópico “área de avaliação”; e Educação; Educação Brasileira; Educação Brasileira: Gestão e Práticas Pedagógicas; Educação Científica e Formação de Professores; Educação Científica e Tecnológica; Educação e Sociedade; Educação Escolar; Educação Escolar e Profissão Docente; Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica; Estado, Sociedade e Educação; Estudos do Cotidiano da Educação Popular; História, Política e Sociedade; Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores; Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira; Sociais e Humanidades no tópico “área de concentração”. Essa pesquisa resultou em 176 teses. Após esse processo, procurou-se, nos títulos desses trabalhos, a expressão “**mundo do trabalho**” ou algo que se aproximasse dessa temática, o que resultou em quatro teses.

Na segunda pesquisa, o descritor foi “**mundo do trabalho**”, resultando em 5154 textos. O processo de filtragem por teses resultou em 1111 trabalhos, exigindo nova filtragem para focar aqueles que tivessem relevância quanto à temática e à área de pesquisa.

Para isso, foram utilizados os seguintes filtros: Ciências Humanas e Multidisciplinar no tópico “grande área do conhecimento”; Ciência Política; Educação; Filosofia; História; Sociais e Humanidades; e Sociologia no tópico “área do conhecimento”; Ciência Política e Relações Internacionais; Educação; Filosofia; História; Interdisciplinar; e Sociologia no tópico “área de avaliação”; Ciências Sociais; Ciência Política; Currículo; Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação; Educação; Educação Brasileira; Educação e Contemporaneidade; Educação e Cultura Contemporânea; Educação e Sociedade; Educação Escolar; Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica; Estado e Sociedade; Filosofia; História Social; História Econômica; História Social; História, Tradição e Modernidade: Política, Cultura e Trabalho; História, Sociedade e Pensamento Educacional; Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores; Sociais e Humanidades; Sociedade e Transformação; Sociologia; e Trabalho e Educação no tópico “área de concentração”.

Com essa filtragem, obtiveram-se 212 teses. Assim, iniciou-se mais um processo de filtragem, procurando títulos que continham as expressões “trabalho pedagógico”, “crise estrutural do capital” e “reestruturação produtiva” ou títulos que se aproximassem dessas temáticas. As teses que continham a expressão “mundo do trabalho” no título, mas que, no corpo do texto, conceituavam-na como sinônimo de “mercado de trabalho” foram excluídas, posto que a concepção de mundo do trabalho não se limita ao mercado, dizendo respeito também às relações sociais produzidas pelos seres humanos no decorrer da história.

Nesse processo, selecionaram-se dez teses que foram catalogadas para análise, incluindo análise das referências bibliográficas. Mesmo as teses que não fizeram a relação do trabalho pedagógico com o mundo do trabalho contribuíram à discussão proposta, pois propiciaram um banco de referências que fundamentam os conceitos de “mundo do trabalho”<sup>5</sup> e “trabalho pedagógico”.

Após o levantamento, a catalogação e a análise dessas teses, foi possível constatar que apenas uma realizou, ainda que não como foco do estudo, uma breve relação do trabalho pedagógico com o mundo do trabalho, que foi a tese de Vicente Cabrera Calheiros, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e orientada pela professora Liliana Soares Ferreira, com o título “O trabalho pedagógico da Educação Física: em busca das múltiplas determinações”, defendida em 2018.

Assim, a partir das duas pesquisas realizadas, observou-se que não há produção profunda e direta quanto a essa relação do trabalho pedagógico com o mundo do trabalho. Como essa concepção de trabalho pedagógico em específico foi trabalhada e aprofundada pelo Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas, cuja líder é a professora Liliana Soares Ferreira, optou-se por efetuar uma terceira pesquisa na página da biblioteca da UFSM, selecionando os trabalhos orientados pela professora entre os anos de 2011 e 2021 e limitando a busca a teses e dissertações. Essa pesquisa resultou em 18 dissertações e 11 teses, totalizando 29 trabalhos. No Quadro 1, a seguir, pode-se visualizar a autoria, o tipo de trabalho, a quantidade de menções do conceito de trabalho pedagógico e o título.

Nesse levantamento, o principal foco consistiu no conceito de trabalho pedagógico produzido por essas pesquisas, já que, como constatado anteriormente, a relação entre trabalho pedagógico e mundo do trabalho necessita de maior aprofundamento e nenhum dos trabalhos catalogados teve o objetivo e a centralidade de análise nessa temática. Diante disso, pôde-se constatar a crescente preocupação do Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas quanto ao conceito de “trabalho pedagógico” no decorrer dos anos<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Esse banco demonstra, inclusive, que a própria expressão “mundo do trabalho” deve ser contextualizada no sistema metabólico e social do capital para que se possa compreender a atualidade (período de análise da pesquisa).

<sup>6</sup> Cabe ressaltar que aqui estão sendo consideradas apenas as teses e dissertações produzidas pelo Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas. Além disso, há artigos, livros, capítulos e outras produções do grupo que se dedicaram a aprofundar o conceito ou mesmo contextualizá-lo em diferentes temáticas.

Quadro 1 – Relação de teses e dissertações orientadas pela Professora Liliana Soares Ferreira

(continua)

<b>Autor(a) e ano de defesa</b>	<b>Tipo de trabalho</b>	<b>N.º de menções</b>	<b>Título</b>
Brittes (2011)	Dissertação	16	Efeitos de sentidos sobre o trabalho dos professores de língua materna: uma abordagem sobre a produção do discurso pedagógico
Silva (2012a)	Dissertação	16	Trabalho dos professores: considerações sobre a linguagem e experiência
Fiorin (2012)	Dissertação	9	Trabalho e pedagogia: considerações a partir dos discursos de pedagogas na escola
Kehler (2013)	Dissertação	3	Entre o trabalho e as aspirações à empregabilidade: interlocuções com estudantes universitários após o estágio em curso técnico
Manckel (2013)	Dissertação	17	O trabalho das pedagogas nos cotidianos de uma escola de educação infantil: sentidos e historicidades
Michel (2013)	Dissertação	6	Trabalho e educação: um estudo sobre os sentidos que os professores se atribuem como trabalhadores na rede particular de ensino de Santa Maria/RS
Machry (2013)	Dissertação	22	O trabalho dos professores na escola e a busca por excelência: um estudo sobre mecanismos de avaliação
Nascimento (2014)	Dissertação	3	Um estudo sobre emprego e trabalho com egressos do colégio técnico industrial vinculado à Universidade Federal de Santa Maria, no período de governo Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff (2005 – 2012)
Cézar (2014)	Dissertação	27	Um estudo sobre o trabalho das pedagogas no Instituto Federal Farroupilha: historicidades, institucionalidades e movimentos
Maraschin (2015)	Tese	326	Dialética das disputas: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora?
Fagundes (2015)	Dissertação	242	O trabalho pedagógico, as políticas públicas de universalização da educação básica e o curso normal: entre cabotagens, naufrágios e travessias
Sari (2016)	Dissertação	92	Trabalho pedagógico como mediação: um estudo com professores que trabalharam como tutores do curso de Letras/EaD da UFSM
Amaral (2016)	Tese	34	Pertença profissional, trabalho e sindicalização dos professores: mediações e contradições nos movimentos do capital
Toni (2017)	Dissertação	185	Trabalho pedagógico na alfabetização: uma travessia dialética em construção
Howes Neto (2017)	Tese	144	Dialética e andronormatividade: o trabalho pedagógico na gramática do capital
Corrêa (2017)	Dissertação	49	Discursos contrários e/ou avanços contidos: Ensino Médio Politécnico, o estado e suas implicações no trabalho pedagógico
Fuentes (2017)	Tese	246	Dimensões do trabalho pedagógico nos cursos superiores de tecnologia da UFSM: uma análise dialética
Zimmermann (2017)	Tese	259	Dialéticas do feminino: interlocuções com professoras de educação física da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS) sobre trabalho pedagógico



Quadro 2 – Relação de Teses e Dissertações orientadas pela Professora Liliana Soares Ferreira

(conclusão)

<b>Autor(a) e ano de defesa</b>	<b>Tipo de trabalho</b>	<b>N.º de menções</b>	<b>Título</b>
Calheiros (2018)	Tese	149	O trabalho pedagógico da educação física: em busca das múltiplas determinações
Brenner (2018)	Dissertação	172	De creche à EMEI em Santiago/RS: um estudo sobre o trabalho pedagógico
Vedoin (2018)	Tese	263	Dialética das relações sociais: o trabalho pedagógico dos(as) diretores(as) do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, RS (1974-2017)
Nascimento (2018)	Tese	36	Um estudo sobre emprego e trabalho com egressos do colégio técnico industrial vinculado à Universidade Federal de Santa Maria, no período de governo Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff (2005 – 2012)
Schio (2019)	Dissertação	125	Trabalho pedagógico em um núcleo de educação popular: possibilidade de práxis pedagógica?
Papalia (2020)	Dissertação	127	Entre a petição inicial e a sentença: trabalho pedagógico dos professores nos projetos pedagógicos do curso de direito das instituições públicas gaúchas
Siqueira (2020)	Dissertação	289	Integração curricular e trabalho pedagógico: uma análise com base nos discursos de professores do IFFar Campus Júlio de Castilhos
Dalla Nora (2021)	Tese	519	Dialética dos sentidos de trabalho pedagógico para os professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Santa Maria/RS
Cézar (2021)	Tese	148	Tempo de trabalho e trabalho no tempo: a dialética das (des)integrações no trabalho pedagógico de pedagogos(as) no Instituto Federal Farroupilha
Corrêa (2021)	Tese	1	Capitalismo dependente e a subordinação das políticas públicas educacionais para o ensino superior nos governos FHC e Lula (1995-2010): contribuição crítica com base na teoria marxista da dependência
Braido (2021)	Dissertação	137	Análise dos movimentos de sentidos sobre valorização/desvalorização do trabalho dos(as) professores(as): quais pontes se têm atravessado?

Fonte: elaborado pelo autor.

Pelo fato de o Kairós ser um grupo de pesquisas e estudos que se debruça sobre o aprofundamento do conceito de trabalho pedagógico, focar as teses e dissertações produzidas por essa comunidade acadêmica foi o critério para a escolha de estudos e elaboração do conceito de trabalho pedagógico. A discussão desse conceito é apresentada no terceiro capítulo desta tese.

### 2.3.2 Pesquisa documental

Paralelamente, foi realizada uma pesquisa documental. Esta se caracteriza por estudar documentos, extraíndo “[...] deles toda a análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta” (PIMENTEL, 2001, p. 180), a fim de elaborar ou reelaborar análises sobre tais documentos. Nesse caso, objetiva-se aproximar os objetos estudados em suas contextualizações históricas e socioculturais, enriquecendo o estudo com elementos de dados que somente podem ser produzidos por essa técnica de pesquisa (CECHINEL *et al.*, 2016). Para tanto, nos meios oficiais do Governo do Estado, buscaram-se leis, diretrizes, portarias, ofícios, entre outros documentos que dão base direta às políticas públicas educacionais na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul de 2019 a 2021. O corte temporal foi estabelecido tendo em vista o fato de que o governo de Leite estava em andamento durante a produção de dados. A resultante do levantamento de materiais está listada no Quadro 2<sup>7</sup>, a seguir.

A partir desse levantamento, foi possível a produção de dados em articulação com as categorias de análise. Com os procedimentos e as técnicas de produção e análise de dados, uma gama de informações ficou disponível, possibilitando um salto à qualidade. Dessa forma, foi viabilizada a exposição de resultados e respostas às problematizações central e secundárias da pesquisa.

---

<sup>7</sup> Ressalta-se que algumas leis e alguns materiais anteriores que fundamentam a educação nacional foram considerados, como a reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Contudo, no Quadro 2 estão listados apenas os documentos com relação direta ao Rio Grande do Sul. Além destes, tal quadro inclui o Ofício GAB/DP/SEDUC n.º 35/2022, da Secretaria Estadual de Educação, que foi encaminhado às coordenações pedagógicas das escolas estaduais com as ementas de novos componentes curriculares do Ensino Médio, sendo de extrema importância para enriquecer a análise referente à reforma do Ensino Médio.

Quadro 2 – Políticas do governo de Eduardo Leite selecionadas para o estudo

<b>Política</b>	<b>Ementa</b>
Portaria n.º 289/2019 (RIO GRANDE DO SUL, 2019b)	Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências.
Portaria n.º 312/2019 (RIO GRANDE DO SUL, 2019c)	Regulamenta o registro da expressão dos resultados de avaliação de aprendizagem dos estudantes da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e dá outras providências.
Lei Complementar n.º 15.429/2019 (RIO GRANDE DO SUL, 2019a)	Altera a Lei Complementar n.º 13.758, de 15 de julho de 2011, que dispõe sobre o Regime Próprio de Previdência Social do Estado do Rio Grande do Sul, institui o Fundo Previdenciário (FUNDOPREV), e dá outras providências, e a Lei Complementar n.º 15.142, de 5 de abril de 2018, que dispõe sobre o Regime Próprio de Previdência Social do Estado do Rio Grande do Sul (RPPS/RS), e dá outras providências.
Lei Complementar n.º 15.450/2020 (RIO GRANDE DO SUL, 2020b)	Altera a Lei Complementar n.º 10.098, de 3 de fevereiro de 1994, que dispõe sobre o estatuto e regime jurídico único dos servidores públicos civis do Estado do Rio Grande do Sul, a Lei n.º 10.002, de 6 de dezembro de 1993, que autoriza o Poder Executivo a instituir um sistema de vale-refeição no âmbito da Administração Direta e das Autarquias, e a Lei Complementar n.º 15.142, de 5 de abril de 2018, que dispõe sobre o Regime Próprio de Previdência Social do Estado do Rio Grande do Sul (RPPS/RS) e dá outras providências.
Parceria SEDUC e Google for Education (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL, 2016).	Instituiu um termo de cooperação entre o Estado do Rio Grande do Sul e a empresa Google Apps for Education, que disponibiliza várias ferramentas para todos os setores da escola <sup>8</sup> .
Lei complementar n.º 15.451/2020 (RIO GRANDE DO SUL, 2020c)	Altera a Lei n.º 6.672, de 22 de abril de 1974, que institui o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul.
Emenda Constitucional n.º 78 (RIO GRANDE DO SUL, 2020a)	Altera a Constituição Estadual.
Proposta de reajuste salarial do magistério	Sem acesso à documentação.
Portaria n.º 350/2021 (RIO GRANDE DO SUL, 2021a)	Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no âmbito das escolas da rede pública estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul.
Ofício GAB/DP/SEDUC n.º 35/2022 (RIO GRANDE DO SUL, 2022)	Orienta quanto à divulgação e ao encaminhamento das ementas de novos componentes curriculares do Ensino Médio gaúcho.

Fonte: elaborado pelo autor.

<sup>8</sup> Foi possível acompanhar essa parceria apenas por reportagens, não tendo havido acesso aos documentos que a firmaram.

## 2.4. QUARTO MOMENTO: A CATARSE

O quarto momento é o da **catarse**. Esta propicia a compreensão sobre o processo da pesquisa e daquilo que se busca responder, possibilitando elaborar **a análise e os resultados** do estudo.

Adquiridos os instrumentos básicos, ainda que parcialmente, é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Chamemos este quarto passo de *catarse* [...] Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social (SAVIANI, 2018, p. 57, grifo do autor).

Para Trotsky (2014), determinar “[...] o momento preciso, o ponto crítico, em que a quantidade se transforma em qualidade, é uma das tarefas mais importantes e difíceis em todas as esferas do conhecimento”, constituindo a busca do salto da quantidade à qualidade. Nesse caso, partir do plano concreto pressupõe não realizar análises desconexas da realidade social, afastando-se, com isso, de um mecanicismo dicotômico de causa e efeito. A catarse representa, assim, esse ponto crucial da passagem da quantidade à qualidade.

Por isso, é inadmissível classificar como qualitativa, quantitativa ou quali-quantitativa uma pesquisa no campo do Materialismo Histórico-Dialético. Isso pressuporia uma dicotomia entre quantidade e qualidade, instaurando uma falácia que serve como barreira para que se possa superar a pseudoconcreticidade. Ao encontro disso, Engels (2003) afirma que “[...] enquanto não se reúne uma certa quantidade de materiais naturais e históricos não se pode proceder ao exame crítico, à comparação e, conseqüentemente, à divisão em classes, ordens e espécies”. Em outras palavras, independentemente da natureza da pesquisa e de sua filiação às Ciências Naturais e Exatas ou às Ciências Sociais e Humanas, todo pesquisador necessita de certa quantidade de materiais, dados e outros artefatos para que possa realizar sua análise. Ademais, é preciso considerar nas pesquisas a historicidade de cada ser humano, impactada pelas relações sociais. Portanto, não há possibilidade de realizar uma pesquisa científica sem a articulação dialética entre quantidade e qualidade. Legitimar a falsa dicotomia entre quantidade e qualidade cria um véu que nega partes essenciais para se alcançar a “coisa em si”, fazendo com que se permaneça no mundo da pseudoconcreticidade. Por isso, esta produção acadêmica não está classificada como quantitativa, qualitativa ou quali-quantitativa: trata-se de uma pesquisa fundamentada nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético.

É importante salientar que, durante todo o processo, inúmeras catarses ocorreram até chegar ao ápice da produção do conhecimento. Assim, esse quarto momento não foi o ponto de chegada.

## 2.5 QUINTO MOMENTO: A PRÁTICA SOCIAL (O CONCRETO)

O quinto momento não constitui apenas uma síntese precária sobre a temática. Ao contrário, permite evidenciar a concepção de uma ciência que demonstra movimento, indo da síncrese (visão caótica do todo) à síntese (rica totalidade de determinações e de relações numerosas) pela mediação da análise (abstrações e determinações mais simples) (SAVIANI, 2018). Nesse sentido, a prática social é

[...] compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Neste ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para compreender a especificidade da relação pedagógica. [...] uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada. [...] a compreensão da prática social passa por uma alteração qualitativa. Consequentemente, a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica (SAVIANI, 2018, p. 58).

Nesse último momento, avalia-se se foram alcançados os objetivos ou respondidos os questionamentos da pesquisa, abrindo possibilidade para novas problematizações e formulações sobre a temática. O início é o fim, e o fim pode ser um novo começo; nessa lógica, compreende-se o conhecimento como em constante transformação na realidade concreta.

Diante disso, é importante questionar: o que é essa realidade e o que é esse concreto? Para Marx (2018), o concreto somente é real por ser síntese de múltiplas determinações, constituindo “unidade do diverso”. Como afirmado no início deste subcapítulo, o ponto de partida e de chegada, que se situa no plano concreto, é compreendido como prática social. No entanto, como assevera Saviani (2018), o ponto de partida e de chegada é o mesmo e não é.

É o mesmo quando se considera que o concreto determina nossas demandas, possibilitando produzir dados, elevar fundamentos, chegar a conclusões e produzir novos conhecimentos em um constante movimento. Contudo, simultaneamente, o início e o fim não foram iguais, pois a forma como o sujeito se situou em relação ao conhecimento produzido no

fim do processo é diferente de como se situou no início, estando em um patamar qualitativamente diferente e apresentando, portanto, outra compreensão da prática social.

No início, partiu-se da problematização central do trabalho e, no final, também. Todavia, no primeiro momento, produziram-se questionamentos com base na demanda real, aos quais, em um processo de abstração, procuraram-se respostas. No último momento, organizou-se o pensamento, elaborando-se respostas à pergunta inicial. Houve, assim, um salto qualitativo quanto à concepção dos sujeitos acerca da problematização:

Aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, e não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida, e, portanto, também, o ponto de partida da intuição e da representação. No primeiro caso, a representação plena é volatilizada numa determinação abstrata; no segundo caso, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento (MARX, 2018).

Aqui, visualiza-se a riqueza do Materialismo Histórico-Dialético, que possibilita o movimento de continuidade para a produção do conhecimento, a qual não é finita nem mecânica ou estanque. Tendo isso em vista, a seguir, resumir-se-á o caminho da proposta metodológica, à luz da metáfora dos cinco momentos elaborados por Saviani (2018). As representações propostas por esta tese são:

- a) primeiro momento – prática social: temática, questões secundárias e objetivos;
- b) segundo momento – problematização: problematização.
- c) terceiro momento – instrumentalização: abordagem, procedimentos e técnicas de produção e análise de dados;
- d) quarto momento – catarse: análise e resultados;
- e) quinto momento – prática social: problematização e respostas.

Entende-se que a totalidade desta produção acadêmica é o quinto momento, materializado em forma de tese. A escrita que compõe este trabalho é o produto de todo o processo de pesquisa, seja da escolha da temática, das problematizações, da produção de dados ou da análise, por exemplo. Por essa razão, convida-se a uma leitura crítica deste trabalho, pois, partindo das problematizações criadas, novas produções sobre a temática serão possíveis. Assim, no próximo capítulo, inicia-se a discussão sobre o conceito de trabalho pedagógico.

### 3 O TRABALHO PEDAGÓGICO

Esta pesquisa teve como proposição analisar o trabalho pedagógico, de acordo com as políticas públicas educacionais do governo de Eduardo Leite, em suas condições e finalidades no atual estágio do mundo do trabalho. Cabe salientar que, no processo de elaboração da pesquisa, ao mesmo tempo que os estudos eram aprofundados, chegou-se à conclusão de que o foco conceitual de estágio atual do mundo do trabalho seria o desenvolvido por Mészáros (2011a, 2011b), que o entende como “sistema metabólico e social do capital”, pois é este o atual estágio no qual o mundo do trabalho está organizado, de pós-revolução burguesa e ascensão do capitalismo.

Na especificidade educacional, o conhecimento produz-se em todos os espaços físicos nos quais o trabalho pedagógico é realizado, como em escolas, universidades, clubes e cursinhos. Esse processo externaliza e possibilita inúmeras visões de mundo.

Apesar de várias leituras desse mundo e do que é a educação, há um mundo no qual os seres humanos interagem, produzem e reproduzem a vida material, sendo das demandas do mundo exterior para a escola que são estruturadas as políticas públicas que acabam determinando os conhecimentos a serem trabalhados, as condições materiais de trabalho e as vidas das pessoas. Posto isso, questiona-se: de qual mundo se fala? Quais são as condições de trabalho dos professores? Quais conhecimentos objetivam-se produzir com base nessas políticas?

Para iniciar a refletir sobre tais questionamentos, é necessário descrever o conceito de trabalho pedagógico, que foi referenciado nesta produção acadêmica, principalmente contextualizando a sua relação com o mundo do trabalho. Conceituar é necessário para que haja a possibilidade de compreensão da articulação entre o mundo do trabalho, as formulações das políticas públicas educacionais e seus impactos no trabalho pedagógico. Para isso, foi realizado um levantamento de teses e dissertações (conforme descrito no capítulo anterior) que constitui o ponto de partida dessa conceituação.

#### 3.1 GRUPO KAIRÓS E O TRABALHO PEDAGÓGICO

No segundo capítulo desta tese, foi descrito e justificado o referencial inicial do conceito de trabalho pedagógico. Alicerçado nos estudos da professora Liliana Soares Ferreira (2010, 2017, 2018), o conceito de trabalho pedagógico inaugural foi compreendido como aquele que

tem bases pedagógicas e objetiva a produção do conhecimento, sendo intencional e, portanto, político (FERREIRA, 2017).

Como os primeiros objetivos específicos desta produção acadêmica foram historicizar, aprofundar e problematizar o conceito de trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito do Kairós, a seguir, é apresentada a análise crítica das contribuições centrais do conceito de trabalho pedagógico presente nas pesquisas orientadas pela professora Liliana Soares Ferreira. Importante lembrar que o recorte temporal dessa análise bibliográfica incluiu o período de 2011 a 2021.

Ressalta-se, também, que, em decorrência de sugestões da banca de qualificação, esse resgate bibliográfico não é exposto aqui de maneira a apresentar todas as teses e dissertações analisadas<sup>9</sup>. Quando apresentado o projeto à banca de qualificação, foi efetuada a crítica de que a leitura se tornou cansativa e de que o foco deveria residir na questão conceitual. Portanto, o foco do estudo consiste no conceito de trabalho pedagógico, e não nas especificidades temáticas de cada investigação analisada.

Em 2011, foram iniciadas as defesas de dissertações realizadas no âmbito do Kairós, tendo a primeira defesa de tese ocorrido no ano de 2015. Brittes (2011), em sua dissertação, entende o conceito de trabalho pedagógico como trabalho dos professores, que tem o tempo como instrumento mediador por haver uma relação com o sistema capitalista. Apesar de a autora referenciar o conceito defendido por Ferreira (2010), que visa a produzir conhecimento, define o trabalho pedagógico como aquele que forma a força de trabalho necessária às demandas produtivas. Aqui, surge um primeiro questionamento: esse trabalho pedagógico produz conhecimento ou força de trabalho? A resposta será discutida nos próximos subcapítulos deste texto. Para Brittes (2011), se essa singularidade do trabalho ocorre em uma sociedade dividida em classes sociais, na qual a classe dominante cria mecanismos para manter seu poder, a escola torna-se espaço de controle, limitando a autonomia do trabalho pedagógico.

Nesse mesmo caminho, Fiorin (2012) constata que o trabalho realizado pelas pedagogas é trabalho pedagógico. A autora realiza uma analogia na qual compara a organização do trabalho pedagógico com aquela realizada nas fábricas, entendendo que essa organização gera desigualdades, pois separa os que pensam o trabalho pedagógico daqueles que o executam. Salienta-se aqui que já se pode observar a defesa de que a cisão entre trabalho intelectual e

---

<sup>9</sup> Os trabalhos que não foram citados diretamente reafirmaram o conceito elaborado por Ferreira (2010, 2017, 2018). Optou-se por não apresentar todos para que o texto não se tornasse repetitivo.



manual<sup>10</sup> ocorre também no trabalho pedagógico. E, com essa lógica de divisão do trabalho pedagógico, Manckel (2013) defende que este ocorre em um espaço/tempo específico, que é o ambiente escolar, identificando em seu estudo que o administrativo da escola sustenta tal trabalho.

Integrando esse primeiro bloco de pesquisas, Michel (2013) assevera algo que remete ao dinamismo da luta pelo poder em uma sociedade de classes. Para o autor, o trabalho pedagógico é definido pela sociedade vigente, mas, ao mesmo tempo que esse trabalho é formulado pelo capital, pode ser instrumento de transformação social. Identifica-se, assim, uma dualidade no trabalho pedagógico.

Na mesma lógica, Machry (2013) detecta que o trabalho pedagógico possui suas avaliações voltadas aos meios oficiais, o que compromete a autonomia dos professores, que, muitas vezes, não podem adaptar os métodos avaliativos às suas realidades, pois há uma intenção de padronização desses meios oficiais<sup>11</sup>. Finalizando esse primeiro bloco, cabe destacar que Cézár (2014) identifica o próprio trabalho pedagógico como o canal de interlocução entre estudantes, família, professores e escola. Apesar de ter centralidade nos professores, para Cézár (2014), essa especificidade do trabalho é realizada por profissionais da área educacional.

Até o ano de 2014, constata-se uma média de 13,22 citações da expressão “trabalho pedagógico” por produção acadêmica analisada. Excetuando a pesquisa de Brittes (2011), que defende o trabalho pedagógico como aquele que produz força de trabalho, os demais conceituam tal trabalho como possuidor de bases pedagógicas, com metodologias e técnicas próprias, que visa a produzir conhecimento. Trata-se de um trabalho que tem centralidade nos professores, mesmo que se diferencie, por ser mais amplo, do trabalho docente.

De 2015 até o ano de 2021, ocorreram também defesas de doutorado. Nesse período, foram produzidas 9 dissertações e 11 teses, e a média de citações por estudo aumentou: o índice de 13,22 citações da expressão “trabalho pedagógico” passou para 177,15 citações do conceito por estudo analisado. Esses números representam a intenção de um aprofundamento do conceito, como observado a seguir.

A pesquisadora Maraschin (2015), em sua tese, defende que o trabalho pedagógico ocorre em meio à “dialética de disputas”, entendida como a luta de classes manifestada nas instituições educacionais. Dessa forma, Maraschin (2015) é propositiva ao afirmar o trabalho

---

<sup>10</sup> O assunto da divisão entre trabalho intelectual e manual é pertinente e será tratado nos próximos subcapítulos desta produção acadêmica.

<sup>11</sup> Essa temática da autonomia do trabalho pedagógico será retomada no quinto capítulo.

pedagógico como uma práxis que deve ser compreendida em todas as suas relações, as quais vão além do cotidiano da escola. Tendo em vista a análise realizada, constata-se um movimento dialético do singular ao universal.

Maraschin (2015) reafirma o trabalho pedagógico como intencional e, portanto, político, compreendendo que, por estar em um contexto de disputas, pode assumir diferentes faces:

- a) trabalho pedagógico ingênuo – é praticado com pedagogias mais tradicionais em uma lógica didático-pedagógica de transmissão de conhecimento do professor para o estudante. Nesse sentido, enquanto o professor é visto como sujeito detentor do saber, o estudante é percebido como objeto a receber esse saber. Logo, tal manifestação do trabalho pedagógico busca atender aos anseios da classe dominante;
- b) trabalho pedagógico crítico – deve servir às necessidades da classe dominada. Nessa manifestação, estudantes e professores são sujeitos que se educam reciprocamente no processo de produção do conhecimento.

Aqui, cabe uma crítica aos conceitos de trabalho pedagógico “crítico e ingênuo” defendidos por Maraschin (2015), não quanto às questões de conteúdo, mas quanto às manifestações das relações das disputas de classes na especificidade do ambiente escolar. Entende-se que esses termos não manifestam e representam as disputas da luta de classes no trabalho pedagógico. Em relação ao termo “crítico”, ressalta-se que nem toda teoria, opinião ou ação crítica está relacionada às transformações radicais da sociedade ou contempla o viés marxista; algumas podem contribuir para o *status quo* burguês<sup>12</sup>. Logo, há uma necessidade de adjetivar o termo “crítico” para contemplar o viés marxista, presente na tese de Maraschin (2015). Acredita-se, portanto, que o trabalho pedagógico serve às demandas da classe trabalhadora ou às da classe dominante, independentemente de sua criticidade ou ingenuidade.

Além disso, entende-se que o termo “ingênuo”, embora não haja divergências quanto ao conteúdo, acabe deturpando a concreticidade das relações de classe na sociedade vigente. Para a ordem do capital, não importa se o trabalho exercido é intencional ou reproduzido pela ingenuidade de um indivíduo ou coletivo. Ao capitalismo importa o resultado, ou seja, se contribuirá para a produção e reprodução de sua ordem.

Por isso, não são apenas os ingênuos que contribuem para o avanço do capitalismo, mas todos aqueles que, intencionalmente ou não, assumem posturas, posicionamentos e ações que

---

<sup>12</sup> No sexto capítulo desta tese, exemplificam-se minimamente casos em que a visão crítica é apropriada pela classe dominante em seu favor. Exemplo disso ocorreu quando houve críticas à educação fordista e estas foram utilizadas para formular novas propostas educacionais, mas que se adequassem às demandas sistêmicas.

contribuam aos anseios da burguesia. E, como afirma Chauí (2003), as instituições educacionais produzem e reproduzem a ordem vigente, de modo que os termos utilizados para caracterizar manifestações singulares do trabalho pedagógico devem contemplar, de fato, a classe à qual pertencem, sem possibilitar distorções. Essa discussão é aprofundada no decorrer desta produção acadêmica, quando se apresenta a relação entre a sociedade e educação nos capítulos quarto e quinto.

Fagundes (2015), por sua vez, compreende o trabalho pedagógico como uma subcategoria do trabalho. Essa constatação da autora enriquece as análises sobre o tema por considerar as leis mais gerais do trabalho para o trabalho pedagógico. Nesse sentido, a autora defende que se trata de um trabalho socialmente útil que, com a produção do conhecimento, pode transformar a realidade ou se manifestar em defesa dos anseios de manutenção do capital.

Outro estudo que apresenta uma contradição interessante para a reflexão acerca do conceito de trabalho pedagógico é o de Toni (2016). A autora defende a produção do conhecimento como produto do trabalho pedagógico, mas entende o objeto de trabalho como aquilo que é transformado a partir da ação do trabalho e é incorporado ao produto. Diante disso, elabora-se o seguinte questionamento: o produto do trabalho pedagógico é o conhecimento? A contradição identificada está na afirmação de Toni (2017) de que o objeto de trabalho é aquilo que será transformado, sendo este o conhecimento. Entretanto, na sequência do texto, argumenta que o trabalho pedagógico é efetivado quando os professores produzem conhecimento com a finalidade de transformar o estudante. Dessa maneira, ao final do processo, o conhecimento produzido é agregado ao estudante, e este é transformado. Sendo assim, questiona-se: se o objeto de trabalho é o que será transformado, este é o conhecimento, o estudante ou os dois? Tal questionamento pode indicar o produto do trabalho pedagógico, bem como a especificidade de sua ação (se material ou imaterial), sendo aprofundado, portanto, no próximo subcapítulo, que trata sobre a relação entre trabalho e educação.

Já Howes (2017) compreende o trabalho pedagógico como aquele realizado de maneira majoritária por professores na realidade escolar. O estudo de Howes (2017) identifica que, por meio do trabalho pedagógico, há uma reprodução e produção de manifestações hegemônicas do capital com práticas excludentes como as patriarcais e andronormativas<sup>13</sup>. O estudo de Zimmermann (2017) aproxima-se dessa visão, por entender que as condições do feminino em

---

<sup>13</sup> É uma manifestação da heteronormatividade. Esta impõe a heterossexualidade e a relação binária entre sujeitos (homem *versus* mulher) como norma. A andronormatividade, por sua vez, consiste na imposição da referência do masculino como norma, isto é, na imposição de um padrão referencial masculino.

uma sociedade de classes também se manifestam no trabalho pedagógico, originando o que a autora categoriza como “dialética do feminino”:

Abordar a categoria supõe considerar a mulher na sociedade capitalista, a historicidade da sua inserção nas fábricas e como desde então, em uma ordem social hegemônica, as mulheres têm garantido seu espaço como trabalhadoras, no embate com manifestações diversas do social, como a opressão feminina, as relações patriarcais, a naturalização da hegemonia masculina, [...] Então, a categoria “Dialéticas do Feminino” considera articulações possíveis entre o materialismo histórico-dialético e a organização da mulher no capitalismo. Encontra-se no plural porque são múltiplas as dialéticas possíveis, pois no entorno da compreensão do conceito, existem as histórias que constituem determinados grupos de mulheres e a expressão de intencionalidades que dão sentido às compreensões dessas mulheres sobre o trabalho que produzem e a constituição da sua vida em sociedade (ZIMMERMANN, 2017, p. 125).

O diálogo entre esses dois autores reforça a argumentação de Howes (2017), que entende o trabalho pedagógico como condicionado e regido pela sociedade vigente. Todavia, há uma dualidade, já que, para o autor, essa singularidade do trabalho pode ser autônoma, humanizadora e prática. Na mesma linha, Zimmermann (2017, p. 45) afirma que o trabalho pedagógico “[...] está impregnado dessas relações sociais e políticas de produção” e que essas relações, no movimento do singular ao universal, são garantidas por mediações.

Corrêa (2017), por sua vez, entende que a relação entre Estado e educação é influenciada pela divisão internacional do trabalho e afeta o trabalho pedagógico. Dessa forma, o autor demonstra a relação entre as demandas de organização/reorganização do capital e as manifestações do trabalho pedagógico. Conceitua o Estado como instituição burguesa que garante a produção de políticas que atendem às demandas capitalistas. E, nessa relação, o capital possui necessidades garantidas pelo Estado por meio das políticas educacionais que impactam diretamente o trabalho pedagógico, o qual forma os trabalhadores necessários à ordem.

Até aqui, as teses e dissertações analisadas, independentemente da temática de estudo, demonstram o trabalho pedagógico produzindo e reproduzindo em sua especificidade relações universais da sociedade de classes. Ainda, em um dos estudos analisados, é possível constatar uma contribuição que auxilia nos processos de análise sobre trabalho pedagógico. Fuentes (2017) assume uma perspectiva multidimensional ao trabalho pedagógico por entender que este é uma subcategoria do trabalho que tem influências ideológicas situadas nas relações de poder.

Para Fuentes (2017), as dimensões não são lineares, estáticas ou estanques, não havendo ordem prioritária nem sobreposição de uma sobre a outra, e contribuem para organização da análise das manifestações desse conceito. Em decorrência dessa compreensão, o autor, considerando as categorias do materialismo histórico e dialético, os aspectos ontológicos da

categoria de trabalho, o caráter coletivo no processo de produção do conhecimento entre os profissionais da Educação e estudantes, o trabalho pedagógico orientado à produção do conhecimento e o caráter político desse trabalho por ser intencional, elabora três dimensões para a categoria de trabalho pedagógico: histórico-ontológica, pedagógica e político-social.

A dimensão histórico-ontológica é a caracterização do conceito como uma subcategoria do trabalho.

Considera-se, também, que o trabalho pedagógico deve ser entendido em sua perspectiva educativa, de formação de consciência, de socialização de conhecimento, de aperfeiçoamento, de humanização, ao encontro dos fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação. Históricos porque são decorrentes de um processo dialético desenvolvido ao longo do tempo e da ação dos próprios seres humanos. Ontológicos porque o resultado dessa interação é a constituição dos seres humanos como propriamente humanos (FUENTES, 2017, p. 123).

Já a dimensão pedagógica acaba reforçando os argumentos dos trabalhos anteriores, que afirmam o planejamento, a intencionalidade e as técnicas e os métodos específicos como características do trabalho pedagógico. Essa dimensão caracteriza a singularidade desse trabalho, que, para o autor, consiste na produção do conhecimento:

É o trabalho pedagógico fundamentado e fundamentando uma teoria pedagógica. Trata-se do meio e do modo pelo qual sistematicamente é organizado o trabalho pedagógico com a intencionalidade de produzir autonomia intelectual. Como tal, sua base epistêmica é a Pedagogia, entendida como práxis, o que implica a conexão entre a prática educativa e uma perspectiva teórica (FUENTES, 2017, p. 124).

Dentro dessa concepção pedagógica, é na terceira dimensão, político-social, “[...] que os sujeitos efetivam o trabalho pedagógico constituindo de fato o processo educativo. A teoria mescla-se com a prática e possibilita a transformação” (FUENTES, 2017, p. 126). É nessa dimensão que se manifestam as disputas no ambiente educacional e a sua dialeticidade com esferas mais amplas da sociedade. O autor argumenta que tal dimensão demonstra os interesses antagônicos entre as classes, produzidos pela sociedade capitalista, cabendo ao Estado o papel de ação regulatória por intermédio das políticas educacionais.

Nessa perspectiva dialética das relações entre as multidimensões, o trabalho pedagógico, para Fuentes (2017), configura uma práxis social, “[...] cuja finalidade é a produção sistematicamente organizada de conhecimentos” (FUENTES, 2017, p. 134). Essa compreensão multidimensional, mesmo que não diretamente, é considerada nas produções analisadas, visto que os estudos sobre trabalho pedagógico selecionados desenvolvem relações com sociedade, historicidade, pedagogia, política etc. E isso reforça o entendimento do trabalho pedagógico como produtor e reproduzidor da realidade e, ao mesmo tempo, em uma relação dialética, como

produto dessa realidade. É analisando o trabalho pedagógico como síntese de múltiplas determinações que Calheiros (2018) também afirma que a forma e o conteúdo desse trabalho respondem, hegemonicamente, aos anseios de reprodução do capital.

Até então, as teses e dissertações estudadas defendem o trabalho pedagógico como um trabalho improdutivo, por não valorizar diretamente o capital (MARX, 2004). Contudo, Calheiros (2018) afirma que, dependendo de onde o trabalho pedagógico ocorre, pode ser improdutivo ou produtivo. Ainda, assegura que o trabalho pedagógico é um trabalho concreto que contribui na formação de uma mercadoria que atenda às necessidades do capital para o contingente necessário de trabalhadores ante a demanda do mercado de trabalho. Nesse caso, a mercadoria é a força de trabalho, aproximando-se da defesa de Brittes (2011) quanto ao produto do trabalho pedagógico.

A partir da análise realizada, compreende-se que Calheiros (2018) avança qualitativamente na questão conceitual ao identificar manifestações das relações de produção no trabalho pedagógico. O autor aproxima-se da defesa de Marx (2004) quanto ao que se compreende sobre trabalho produtivo e improdutivo:

O mesmo trabalho, por exemplo, jardinagem, alfaiataria (*gardenigng, tailoring*) etc., pode ser realizado pelo mesmo trabalhador a serviço de um capitalista industrial ou de um consumidor direto. Em ambos os casos, estamos ante um assalariado ou diarista, mas trata-se, num caso, de trabalhador produtivo e, noutro, de improdutivo, porque no primeiro caso esse trabalhador produz capital e noutro caso não; porque, num caso, seu trabalho constitui um momento de processo de autovalorização do capital; no outro caso não (MARX, 2004, p. 165-166).

Sendo assim, para Marx (2004, p. 165), o trabalho realizado por um professor não é diferente dos demais: “Um mestre-escola que é contratado com outros para valorizar, mediante seu trabalho, o dinheiro do empresário (*entrepreneur*) da instituição que trafica conhecimento (*knowledge mongering institution*), é trabalhador produtivo” (grifo do autor). Dessa maneira, as relações entre capital e trabalho são as mesmas em diferentes ofícios, sejam eles de professor, gari, médico ou advogado, por exemplo.

Nessa linha de raciocínio, mesmo quando há uma relação improdutiva de trabalho, como nas instituições públicas, de forma geral há uma contribuição concreta na formação de forças de trabalho qualificadas às demandas do capital. Nesse sentido, compreender a materialidade e a imaterialidade do trabalho pedagógico, bem como a produtividade e a improdutividade, é somente uma maneira didática de explicitar a singularidade desse fenômeno. Todavia, ao considerar a totalidade e as mediações e contradições desse processo, bem como sua práxis,

compreende-se o trabalho pedagógico como mais um espaço de contribuição para a expansão do capital mediante produção de forças de trabalho.

Outrossim, Calheiros (2018) desenvolve uma forma de compreender a lógica da relação entre capital e trabalho no trabalho pedagógico, ampliando o entendimento deste para além de sua manifestação improdutiva. Concomitantemente, demonstra que há uma lógica de controle social do trabalho pedagógico dos professores, principalmente na rede privada. Essa manifestação do trabalho mantém o nexo de assalariamento e torna-se meio de venda da força de trabalho, para que um setor da classe trabalhadora (do educacional) possa atender a suas demandas de produção e reprodução de existência. Assim,

[...] em uma escola pertencente à iniciativa privada, o trabalho pedagógico recebe um alto controle por parte da gestão escolar, limitando a possibilidade de o professor expressar seus objetivos enquanto sujeito histórico pois, este precisa, em primeiro lugar, garantir as condições materiais de subsistência por meio da venda da força de trabalho, respondendo positivamente ao cumprimento da religiosidade do capital (CALHEIROS, 2018, p. 21-22).

Dessa forma, Calheiros (2018), como Maraschin (2015), caracteriza duas manifestações do trabalho pedagógico. Em Maraschin (2015), apresenta-se a relação entre trabalho pedagógico “ingênuo” e “crítico”. Já em Calheiros (2018), consta a relação entre trabalho “ideológico” e “contra-hegemônico”. Enquanto o primeiro manifesta-se para a manutenção do *status quo*, o segundo visa à superação das relações estabelecidas na sociedade vigente. Trata-se, portanto, de conceitos muito próximos defendidos pelos autores, mas expressos com termos diferentes. E, a partir da crítica aos conceitos desenvolvidos por Maraschin (2015) já apresentada, conclui-se que, sob o ponto de vista do conteúdo, Calheiros e Maraschin aproximam-se.

A respeito das manifestações antagônicas do trabalho pedagógico, Brenner (2018) entende que o trabalho pedagógico pode servir à busca de emancipação da classe trabalhadora ou ao fortalecimento do sistema do capital, a depender da proposta pedagógica ao qual ele está vinculado. Nessa linha de pensamento, a autora compreende o trabalho pedagógico como heterogêneo, comportando inúmeras especificidades. Tal dualidade também é reafirmada por Vedoin (2018, p. 109), que reconhece que hegemonicamente o trabalho pedagógico “[...] está sujeito ao capital e torna-se força de trabalho, mercadoria, geradora de mais valor, que será trocada por salários e que será responsável pela subsistência do trabalhador”.

Esta última citação demonstra mais uma contradição quanto ao que se defende como produto do trabalho pedagógico. Vedoin (2018) afirma que o trabalho pedagógico produz

conhecimento, mas sustenta que produz força de trabalho e que o conhecimento é consumido no processo, tratando-se, por isso, de um trabalho imaterial. Novamente, questiona-se: o trabalho pedagógico produz conhecimento, força de trabalho ou ambos? Se produz força de trabalho, é um trabalho imaterial ou material? Se produz conhecimento, é material ou imaterial?<sup>14</sup>.

Ainda sobre essa manifestação antagônica, um dos textos analisados tematizou o trabalho pedagógico em uma manifestação contra-hegemônica. Schio (2019) estuda o trabalho pedagógico em um núcleo de educação popular<sup>15</sup> que visa à formação política para a classe trabalhadora. Nesse contexto, identifica o trabalho pedagógico como parte de uma estratégia política maior, de superação da sociedade vigente. Por isso, “[...] é correto dizer que a estratégia política de uma organização de trabalhadores determina o tipo de trabalho pedagógico que é realizado” (SCHIO, 2019, p. 19), o que vai ao encontro do entendimento de Brenner (2018), para quem a manifestação do trabalho pedagógico depende do projeto pedagógico ao qual está vinculado. E, na percepção de Schio (2019), para o trabalho pedagógico manifestar os anseios da classe trabalhadora, o projeto deve estar vinculado à estratégia de superação do sistema econômico do capital. Assim, a única forma de o trabalho pedagógico se concretizar como práxis transformadora é visar à revolução: essa é a real forma de emancipação humana (SCHIO, 2019).

Essa argumentação quanto à relação dialética do vínculo do trabalho pedagógico ao projeto pedagógico é confirmada no estudo de Siqueira (2020), que analisa os programas de integração curricular do Instituto Federal Farroupilha (IFFar). A pesquisadora, nesse contexto, afirma que o trabalho pedagógico visa à educação voltada ao trabalho, contribuindo para a preparação da força de trabalho especializada. Aproxima-se, assim, do que Cezar (2021, p. 187) defende acerca da manifestação do trabalho pedagógico “[...] como inter-relação individual e coletiva sob os movimentos que compreende um tempo de trabalho que se processa socialmente na realização de suas finalidades”. Isso significa que, além das demandas individuais, as demandas sociais são preponderantes para definir os objetivos do trabalho pedagógico nas instituições educacionais. E, pelo fato de conter relações mais amplas entre a particularidade educacional e a totalidade social, Cezar (2021) afirma que o trabalho pedagógico não pode ser confundido com o trabalho escolar.

---

<sup>14</sup> A temática do produto do trabalho pedagógico será aprofundada no decorrer dos próximos subcapítulos.

<sup>15</sup> Núcleo de Educação Popular Treze de Maio (13 de maio NEP).



Em um caminho similar quanto à manifestação do trabalho pedagógico se processar socialmente em movimentos coletivos e individuais, Dalla Nora (2021), partindo de uma concepção de Vygotsky (1896-1934), psicólogo bielorusso, compreende o sentido como aquilo produzido pelos sujeitos em relação com o contexto. Dialogando com as pesquisas de Maraschin (2015), Howes (2017) e Fuentes (2017), Dalla Nora (2021) defende que, quando o trabalho pedagógico se manifesta de forma ingênua, é afastado de seu sentido prático e ontológico. Para a autora, isso levou à desvalorização, à frustração e à desmotivação dos profissionais que foram sujeitos de sua pesquisa. A esta afirmação cabe a crítica de não considerar que, na sociedade do capital, há uma preponderância do trabalho alienado<sup>16</sup>, o qual não permite aos trabalhadores verem sentido naquilo que fazem, independentemente de sua área de ação.

De todos os estudos analisados, a tese de Corrêa (2021) é a que teve menos menções sobre o trabalho pedagógico, apresentando apenas uma. Mesmo não objetivando estudar o trabalho pedagógico, Corrêa (2021) discute como as políticas públicas são estruturadas e implementadas em um país de capital dependente, no caso o Brasil, independentemente da posição política dos governos. Assim, analisa governos que, teoricamente, colocavam-se como opositores, mas que conferiram continuidade às políticas que reforçaram o subdesenvolvimento dependente brasileiro. A grande contribuição dessa tese ao conceito de trabalho pedagógico está no fato de abordar as políticas educacionais, as quais são desenvolvidas em relação intrínseca às demandas do capital, afetando diretamente o trabalho pedagógico.

Nessa lógica, Braidó (2021) questiona as valorizações e desvalorizações do trabalho pedagógico dos professores nas políticas educacionais nacionais a partir de 1996. Entendendo o trabalho pedagógico como expressão ideológica, que atua na lógica antagônica da manifestação de interesses de classes, conclui que as políticas educacionais não garantem a valorização dos professores. Logo, a autora defende que, para haver valorização do trabalho pedagógico, as políticas devem viabilizar professores valorizados.

No entanto, há como garantir a real valorização do trabalho pedagógico enquanto ocorrer a luta de classes, principalmente no que diz respeito à sociedade do capital, que se baseia na extração de valor gerado pelo trabalho alheio e acumulado por uma classe que representa a minoria da população? Esse questionamento é respondido no próximo subcapítulo, que apresenta a crítica quanto à busca da valorização dentro do sistema do capital.

---

<sup>16</sup> Esse conceito é aprofundado ao longo desta produção acadêmica.

Dessarte, compreende-se que há uma diversidade de olhares para o conceito de trabalho pedagógico, o que demonstra uma intencionalidade concreta do Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas em desenvolver e aprofundar tal conceito, sendo uma referência nacional a esse respeito. Ademais, observa-se que o conceito elaborado pelo grupo é compartilhado entre seus integrantes, ainda que existam pontualidades e divergências a serem aprofundadas quanto ao produto da especificidade desse trabalho, a suas manifestações e a sua produtividade ou improdutividade.

Para além das teses e dissertações orientadas pela professora Liliana Soares Ferreira, objetiva-se continuar a exposição do conceito de trabalho pedagógico a partir das produções mais recentes de Ferreira (2018, 2017). Assim, apresentar-se-á a compreensão de trabalho pedagógico da autora. Como exposto no início desta subseção, Ferreira (2017) conceitua o pedagógico como aquele pensar e agir que visa à produção do conhecimento, tendo a escola como lócus prioritário de ação desse trabalho.

Com essa análise, compreende-se que o trabalho pedagógico se volta aos interesses dos sujeitos envolvidos no processo. Logo, Ferreira (2017) contextualiza que o espaço e o tempo de trabalho realizado na escola não devem ser dissociados da concepção de trabalho pedagógico. Assim, o pedagógico é a articulação do espaço e do tempo escolar que objetiva à produção do conhecimento (FERREIRA, 2017). Sendo a Pedagogia a ciência da educação, o trabalho pedagógico é aquele que tem suas bases ligadas a essa ciência, com métodos e técnicas específicas e uma intencionalidade planejada e, portanto, política. Segundo Ferreira (2017), a intenção dos estudantes é aprender.

E aprender é um complexo movimento de linguagens em interlocução, subjetividades em interação e historicidades que se entrelaçam objetivando ampliar as compreensões de mundo, inserir-se cada vez mais na cultura e “genteificar-se” (em referência a toda obra de Paulo Freire), ainda mais (FERREIRA, 2017, p. 117).

Em vista disso, Ferreira (2017) assevera que não há motivos para reduzir o trabalho pedagógico aos professores. Este é praticado por aqueles que estão envolvidos no espaço educacional e orientados pelo tempo e espaço escolar, como professores, estudantes e técnico-administrativos em assuntos educacionais. Por ser um trabalho resultante de interesses dos sujeitos envolvidos em um movimento de interlocução de linguagens, no tempo e no espaço escolar, que objetiva a produção do conhecimento, Ferreira (2018) caracteriza-o como improdutivo, pois não gera valorização direta de capital.

Dessarte, Ferreira (2017) propõe uma inversão sobre a análise do pedagógico: antes, os professores eram a centralidade do pedagógico; agora, o trabalho dos professores deve ser a

centralidade. Desse modo, os professores são aqueles que, juntamente aos seus estudantes, ensinam e aprendem com todo o processo, e os estudantes são sujeitos coletivos dessa produção do conhecimento.

Por esses motivos, tenho defendido que a gestão do pedagógico, contrariando a tradição, deva acontecer a partir dos professores, sendo eles um dos sujeitos do trabalho pedagógico, ao lado dos estudantes e dos demais sujeitos da dinâmica escolar. [...] Gestão do pedagógico, é, então, em essência, o trabalho dos professores, seus aportes teórico-metodológicos, em suma, todos os aspectos orientadores (FERREIRA, 2017, p. 123).

Assim, Ferreira (2018, p. 595) acaba situando o trabalho pedagógico “[...] na área dos serviços, ou seja, um trabalho que atende a um objetivo de prestar, mediante contrato, uma tarefa”. Por essa razão, a autora defende que, para conceituar essa subcategoria do trabalho, pertencente à singularidade do campo educacional, é necessário considerar três dimensões: “[...] o resultado que produz, a sua caracterização como serviço e o campo onde se insere” (FERREIRA, 2019, p. 595). Resumidamente, é isso que vem sendo defendido pela professora Lílina Soares Ferreira no decorrer de suas produções acerca do conceito de trabalho pedagógico.

Com base nos trabalhos apresentados anteriormente, pode-se constatar inúmeras leituras quanto ao conceito de trabalho pedagógico, o que viabiliza aprofundar a análise desse conceito na formulação desta pesquisa. Dessarte, as investigações não demonstraram uma homogeneidade quanto ao conceito, possibilitando convergências e dissonâncias entre os autores, aspectos que suscitaram o movimento de produção do conceito de trabalho pedagógico.

Partindo dessas dissonâncias, foi possível elaborar algumas questões. Quem são os sujeitos do trabalho pedagógico? Esse trabalho tem sua centralidade nos professores, nos professores e funcionários ou na comunidade escolar? Esse trabalho está na esfera produtiva ou improdutiva? Ele é pragmático, ideológico ou ingênuo? Seu espaço de ação é exclusivamente a escola ou extrapola para outros espaços? Seu objetivo é produzir conhecimento, força de trabalho ou ambos? Independentemente das dissonâncias, há uma convergência central para a compreensão de que **o trabalho pedagógico é trabalho**. Com essa convergência, o que se pretende realizar no próximo subcapítulo é desenvolver o conceito de trabalho que fundamentou as teses, dissertações e os artigos apresentados até o momento.

### 3.2 O CONCEITO DE TRABALHO PEDAGÓGICO, O TRABALHO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

Em diferentes contextos sociais, históricos e culturais, a humanidade desenvolveu e aperfeiçoou técnicas no decorrer do tempo, cultivando-as de geração em geração. Ensinou os bebês a assumirem a postura bípede e a terem determinados costumes e comportamentos. Além disso, adaptou a natureza às suas necessidades, diferentemente de outros animais, que se adequavam às condições naturais. Dessas relações surgiam seres sociais, os humanos, que cuidavam uns dos outros no processo de sobrevivência e praticavam a igualdade dentro das condições materiais da época. A única forma desigual de relações, talvez, fosse intergêneros, já que, enquanto os homens produziam, caçavam, pescavam e coletavam, as mulheres engravidavam e cuidavam dos bebês, da alimentação e das roupas. Nessa época, o trabalho não era somente um meio para a existência, mas também uma parte constituinte da essência<sup>17</sup> dos seres humanos.

Inicialmente, os primatas viviam cotidianamente em relações estabelecidas nas demandas de primeira ordem. Antunes (2009) explica essas demandas como aquelas relacionadas à sobrevivência e à reprodução da espécie. A partir dessas necessidades, foi possível desenvolver características únicas do que hoje se conhece como ser humano<sup>18</sup>.

Esses hominídeos primitivos possuíam características físicas menos ágeis, tornando-se, assim, mais vulneráveis aos desafios da luta pela sobrevivência. Desse modo, necessitaram desenvolver características que suprir essas demandas, motivo pelo qual começaram a ter uma relação diferenciada com a natureza, a ponto de transformá-la para atender a suas questões de produção e reprodução da vida material. Essa relação entre os seres e a natureza podemos considerar como **trabalho**. Assim,

A história da realização do ser social, muitos já o disseram, objetiva-se através da produção e reprodução da sua existência, ato social que se efetiva pelo trabalho. Este,

---

<sup>17</sup> Salienta-se aqui que a humanidade se desenvolveu em diferentes contextos, culturas e formas. Não houve um evolucionismo linear, já que inúmeros povos produziram a humanidade de distintas formas. O central consiste em compreender que a diferença entre os humanos e os outros animais é a capacidade de adaptar a natureza às suas necessidades.

<sup>18</sup> Cabe considerar que a espécie dos seres humanos, *Homo sapiens*, evoluiu de diversas espécies de hominídeos em diferentes locais no mundo, e não de uma única espécie de hominídeo. Tal ponderação se mostra necessária para salientar que a evolução humana é muito mais complexa do que o explicado aqui ou do que foi apresentado por Engels (2004), que, por estar em uma época com determinado nível de conhecimento quanto às origens primatas dos seres humanos e orientado principalmente pela visão europeia, limitou a sua explicação a uma espécie de hominídeo primata como referência evolutiva humana. Contudo, o ponto crucial acerca de como os seres vivos se tornaram o que hoje se conhece como *Homo sapiens* e construíram suas complexas relações sociais é resumido aqui para, com isso, apresentar o conceito de trabalho que orienta esta pesquisa.

por sua vez, desenvolve-se pelos laços de cooperação social existentes no processo de produção material. Em outras palavras, o ato de produção e reprodução da vida humana realiza-se pelo trabalho. É a partir do trabalho, em sua cotidianidade, que o homem torna-se ser social, distinguindo-se de todas as formas não humanas (ANTUNES, 2011, p. 142).

Logo, o trabalho, como parte de criação do próprio ser humano, produziu as relações sociais no decorrer da história; o trabalho, em sua gênese, é forma de realização humana (ANTUNES, 2011). Pode-se considerar o trabalho como motor de produção do ser social. E, quanto mais se acirrava essa relação entre ser humano e natureza, mais aqueles seres hominídeos tinham suas características modificadas.

Segundo Engels (2004), inicialmente, a mão foi um grande marco divisório para que tudo acontecesse. Esta foi evoluindo e tornando-se cada vez mais eficaz para as ações do dia a dia, principalmente no que diz respeito à oposição ulnar<sup>19</sup>, que se tornou possível à medida que os seres iam passando da postura quadrúpede para a bípede.

Para Engels (2004), o desenvolvimento da técnica de domínio do fogo foi crucial para que, com alimentos cozidos, esses seres pudessem absorver mais nutrientes, aos quais outros animais não tinham acesso. Conjuntamente, diminuiu o número de dentes da arcada dentária, pois, com o cozimento, ficou mais fácil mastigar os alimentos. Além disso, com o desenvolvimento de técnicas, começaram a produzir roupas e, junto com o calor que o fogo proporcionava, apresentaram uma menor demanda de pelos.

Essa forma de interagir com a natureza contribuiu para que os órgãos internos fossem se transformando também. Por exemplo, a laringe foi se modificando a ponto de ser possível desenvolver linguagens. E o progresso de um órgão em específico constituiu ponto-chave para que os macacos “se tornassem” seres humanos. Ademais, o desenvolvimento de uma capacidade psíquica diferente da de outros animais somente foi possível devido ao desenvolvimento do cérebro (ENGELS, 2004).

Enquanto outros animais adquiriam características como asas para se adaptar ao ambiente, músculos mais fortes e efetivos para caçar ou um sistema digestório mais eficiente para digerir alimentos de difícil ingestão, aqueles seres hominídeos, com a relação de transformação da natureza, foram tendo mãos cada vez mais hábeis, comunicação mais eficiente e cérebro com uma capacidade cognitiva muito mais complexa em relação aos outros seres vivos (ENGELS, 2004). Nesse sentido, cabe mencionar que,

---

<sup>19</sup> A oposição entre o dedo polegar e o mínimo e a forma como um pode encostar na ponta do outro constituem uma característica única dos hominídeos.

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, - braços e pernas, cabeças e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma ainda instintiva de trabalho. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador (MARX, 2008b, p. 211-212).

Uma abelha nasce abelha e constrói suas colmeias de uma forma magistral, mas instintiva. Já o ser humano precisa se tornar humano no decorrer de sua vida, vivenciando inúmeras relações sociais que produzem novos seres humanos, e estes são frutos de seu tempo. O ser humano, diferentemente das abelhas, pode desenvolver conhecimentos que possibilitam planejar a produção, em sua mente, daquilo que necessita. No processo de trabalho, o trabalhador “[...] não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui sua lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade” (MARX, 2008b, p. 212).

Por isso, o trabalho é realização humana; produz riquezas e o próprio ser humano e, por consequência, a humanidade. Esta é composta por seres sociais, que somente adquirem tal condição por viverem em sociedade. Em função disso, o mundo do trabalho é dos seres humanos, e os seres sociais produzem e reproduzem esse universo. É importante compreender o desenvolvimento social para que se possa aprofundar as manifestações do trabalho pedagógico no contexto do atual estágio de desenvolvimento da sociedade vigente.

O modo como os homens produzem os seus meios de subsistência depende, em primeiro lugar, da natureza dos próprios meios de subsistência encontrados e a reproduzir. Esse modo da produção não deve ser considerado no seu mero aspecto de reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se já, isto sim, de uma forma determinada da atividade desses indivíduos, de uma forma determinada de exteriorizarem [zu äußern] a sua vida, de um determinado modo de vida dos mesmos. Como exteriorizam [äußern] a sua vida, assim os indivíduos o são (MARX; ENGELS, 2009, p. 24).

Consequentemente, os seres sociais dependem da natureza e de seus meios de subsistência para produzirem e reproduzirem a vida humana. Esta se comporta e se mantém no decorrer da história de acordo com a relação entre o ser humano e a natureza. Logo, o nível de

desenvolvimento das técnicas e das tecnologias, o estágio em que a natureza se encontra e quais matérias primas ela pode proporcionar são fatores que ditam como os seres humanos se organizam e determinam diretrizes hegemônicas para as relações sociais.

Morissawa (2001) afirma que, no início, as sociedades eram nômades e viviam da coleta, constituindo um comunismo primitivo. Não havia propriedade privada, e as coisas produzidas eram divididas entre todos de acordo com as necessidades de cada um, sem produção de excedentes.

Devido às condições concretas da época, marcadas por um menor o arsenal tecnológico do que o conhecido hoje, o trabalho era dividido<sup>20</sup> em tarefas conforme as aptidões físicas de cada um. Consequentemente, as mulheres realizavam as tarefas de reprodução (procriar, cuidar dos filhos e produzir roupa), e os homens efetuavam as tarefas de produção (caçar, pescar e proteger o grupo).

Nota-se, então, que a natureza não garante por si a existência da humanidade. Os seres sociais necessitam, materialmente, produzir e reproduzir a vida, precisando compartilhar, no decorrer da história, o conhecimento produzido, que garante a existência e a perpetuação da humanidade.

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

Fundamentando-se nessa argumentação de (2007), pode-se afirmar que, inicialmente, a educação e o trabalho têm uma relação intrínseca. O trabalho produz o ser social ao mesmo tempo que o forja, ficando claro que a relação entre educação e trabalho é essencial para compreender as manifestações do trabalho pedagógico. Isso somente reforça a asserção de Sader (2005, p. 17): “[...] digam-se onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação”.

Desse modo, por mais que o trabalho pedagógico, na época supracitada por Saviani (2007), não fosse algo institucionalizado, ele era praticado: produzia conhecimento objetivando a formação de novos seres sociais. Pode-se considerar, da perspectiva multidimensional de

---

<sup>20</sup> Aqui pode-se perceber a única característica parecida com os dias atuais: a divisão social do trabalho. Para Morissawa (2001), essa divisão foi se intensificando no decorrer da história, a ponto de hoje estar em escala mundial e diferenciar as produções entre os países pobres e os ricos, por exemplo.

Fuentes (2017), que há uma dimensão histórico-ontológica do trabalho pedagógico: aquela que visa a contribuir no processo de formação humana. O trabalho pedagógico não produz o ser humano em sua totalidade, mas, com a produção do conhecimento, agrega àquele ser qualidades que contribuem para a formação de novos seres humanos necessários às demandas sociais. Considerando essas características, defende-se que, em sua dimensão histórico-ontológica, o trabalho pedagógico produz conhecimento como meio, consumido durante o processo, objetivando a formação humana ao trabalho.

E essa relação intrínseca entre educação e trabalho somente era possível pelo fato de a humanidade ter a apropriação coletiva dos meios de produção e reprodução da vida. Nas comunidades primitivas,

Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. Prevalcia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de “comunismo primitivo”. Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo (SAVIANI, 2007, p. 154).

Com o tempo, a escassez de alimentos disponíveis no meio natural, combinada ao crescimento da população, impôs a necessidade de desenvolver novas formas de se relacionar com a natureza, a exemplo da agricultura, que, segundo Morissawa (2001), tem sua origem na Mesopotâmia (região onde hoje é o Oriente Médio), à beira dos rios Tigre e Eufrates, com cultivo de trigo e cevada e criação de cabras e carneiros. O domínio de técnicas de agricultura foi um marco histórico, pois tornou prescindível a relação nômade com a natureza. Apesar de a relação com a natureza continuar sendo de transformação, mudou a forma como isso ocorria. A agricultura possibilitou que as sociedades aumentassem seu tamanho, resultando em uma produção maior (MORISSAWA, 2001). E isso gerou a produção de excedentes, que foi o ponto de partida para delimitar terras e separar aqueles que têm dos que não têm, dividindo, assim, o trabalho entre os que pensam e comandam a sociedade (trabalho intelectual) e os que produzem as riquezas para a classe dominante (trabalho manual).

Portanto, o mesmo percurso evolutivo que possibilitou à humanidade desenvolver condições cognitivas superiores em relação aos outros animais produziu condições materiais para que os seres humanos fossem divididos em classes sociais. Sem questionar, o ser humano



necessitava ser o “melhor em um”<sup>21</sup>: o melhor para trabalhar, procriar, relacionar-se, comportar-se etc. Caso contrário, não teria mais acesso aos meios de produção.

O medo, talvez, agora estivesse presente para aqueles de fora das propriedades, que, se não fossem o “melhor em um”, não sobreviveriam. Seria um “apagão”<sup>22</sup> quanto à gênese do ser social? A origem da propriedade privada é o marco de origem das sociedades de classes (ENGELS, 2004; MORISSAWA, 2001) e o início da alienação do ser humano em relação à sua essência. Como exemplo, Saviani (2007) fala das sociedades escravistas na Grécia e Roma antigas:

Na antigüidade, tanto grega como romana, configura-se esse fenômeno que contrapõe, de um lado, uma aristocracia que detém a propriedade privada da terra; e, de outro lado, os escravos. Daí a caracterização do modo de produção antigo como modo de produção escravista. O trabalho é realizado predominantemente pelos escravos (SAVIANI, 2007, p. 155).

Juntamente da criação de instituições que serviram de sustentação para a manutenção da ordem social, essa divisão da humanidade entre classes estabeleceu relações sociais que não ocorriam antes. Segundo Engels (2013), para garantir a posse da propriedade privada e o direito à herança – resumidamente, a manutenção da sociedade de classes –, surgiu o Estado. Este garante as leis e ações necessárias para a perpetuação dos interesses da classe proprietária, assegurando, principalmente, a propriedade privada.

Aliás, a família surge para assegurar a posse nas mãos de determinada “linhagem”. Conforme Engels (2013), antes do surgimento da propriedade privada, as relações mudavam de sociedade para sociedade. Em algumas, por exemplo, as pessoas faziam partes de clãs, e os filhos eram filhos da sociedade, e não de uma pessoa específica. Em outras, o que era produzido pelo trabalho era dividido entre todos de acordo com as demandas de cada um, e a criação das novas gerações era diluída entre todos na sociedade.

Houve épocas em que apenas o filho primogênito teria direito à herança, por exemplo. Hoje, há inúmeras possibilidades de se realizar a partilha de bens. Em suma, as origens do Estado, da família e da propriedade privada estão intrinsecamente relacionadas.

Ora, essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduz-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A

<sup>21</sup> Tal questão é tematizada no álbum “Ponto cego” (2019), da banda capixaba Dead Fish.

<sup>22</sup> Tal questão é tematizada no álbum “Ponto cego” (2019), da banda capixaba Dead Fish.

primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 155).

Com a fragmentação da sociedade em classes, o trabalho, igualmente, foi dividido entre intelectual, para as classes dominantes, e manual, para as dominadas. E, com o trabalho fragmentado, a educação também foi fracionada. A classe dominante, podendo viver do trabalho dos outros, tinha muito tempo livre, diferentemente daqueles que trabalhavam. Nesse sentido,

A primeira modalidade de educação deu origem à escola. A palavra escola deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho (SAVIANI, 2007, p. 155).

É nesse momento que começa a se produzir a institucionalização da educação, o que, para Saviani (2007), demarca a separação entre educação e trabalho. Aqui há uma divergência em relação à afirmação de Saviani (2007) oriunda do seguinte questionamento: se a educação e o trabalho possuem relações intrínsecas, houve a separação entre educação e trabalho ou apenas a educação tomou o mesmo caminho do trabalho, assumindo diferentes funções na sociedade?

Sobre isso, compreende-se que a educação institucionalizada, nessa época, representava a formação do trabalho intelectual, isto é, da elite. Já a dos servos, escravos, vassallos, entre outras classes dominadas, ocorria no próprio trabalho, objetivando a formação do trabalho manual e negando outros conhecimentos que eram apropriados pela classe dominante. Não houve uma cisão entre educação e trabalho, mas uma divisão social do trabalho que levou a uma divisão social da educação.

E foi assim durante séculos, perpassando a sociedade escravista, o modo asiático de produção e o feudalismo<sup>23</sup>, até chegar ao modo de produção capitalista. Para Marx e Engels (2008), a história das sociedades tem sido, até hoje, a da luta de classes, com exceção das sociedades primitivas, marcadas pelo comunismo primitivo, como descrito anteriormente.

Outrossim, essa luta de classes é ora aberta, ora velada, mas sempre uma luta por poder, seja pela manutenção dos interesses da classe dominante ou pela superação dessa manutenção

---

<sup>23</sup> Não é intuito deste trabalho aprofundar essa relação em cada sociedade, pois isso faria perder o foco da pesquisa. Por isso, optou-se por efetuar esse salto da história da sociedade antiga ao modo capitalista de produção.

pela classe dominada. No decorrer do tempo, com as mudanças que as sociedades vivenciaram, “[...] a narrativa vinda do colonizador tingiu de branco nossa história e sem escrúpulo omitiu e apagou o outro lado da moeda” (DEAD FISH, 2019). Constata-se que a humanidade, em praticamente toda a sua história, organizou-se em classes.

Nas épocas anteriores da história, em quase todos os lugares, encontramos sociedades estruturadas em vários segmentos, em uma hierarquia diferenciada das posições dos indivíduos. Na Roma antiga, temos patrícios, guerreiros, plebeus e escravos; na Idade Média, senhores feudais, vassallos, membros de corporações, artesãos e servos; além disso, em quase todas essas classes, novas subdivisões (MARX; ENGELS, 2008, p. 11).

Para manter a estrutura dessas sociedades de classes, o desenvolvimento técnico foi importante. Com os avanços de desenvolvimento tecnológico da época, os países europeus puderam ampliar as distâncias de navegação. Nesse cenário, a navegação marinha no entorno da África possibilitou novos comércios em países asiáticos, bem como a chegada do povo europeu às Américas (MARX; ENGELS, 2008).

Consequentemente, foi-se ampliando o volume de produção de mercadorias e gerando mais demandas de produção. Todavia, a forma de organização social do feudalismo na época limitava o potencial de crescimento da produção de uma nova classe que tinha ambição de ampliar seus mercados: a burguesia.

A forma tradicional, feudal ou corporativa, de funcionamento da indústria não permitia atender às necessidades crescentes, decorrentes do surgimento de novos mercados. Em seu lugar aparece a manufatura. O mestre das corporações é deslocado pelo pequeno industrial; a divisão do trabalho entre as diversas corporações desaparece diante da divisão do trabalho no interior das oficinas. No entanto, os mercados continuaram crescendo e as necessidades aumentando. Também a manufatura não dava conta. Então, o vapor e a maquinaria revolucionaram a produção industrial. No lugar da manufatura surgiu a grande indústria moderna; no lugar dos pequenos produtores, os industriais milionários, os chefes de exércitos industriais inteiros, os burgueses modernos. A grande indústria criou o mercado mundial, preparado pela descoberta da América. O mercado mundial promoveu um desenvolvimento incomensurável do comércio, da navegação e das comunicações. Esse desenvolvimento, por sua vez, voltou a impulsionar a expansão da indústria. E na mesma medida em que indústria, comércio, navegação e estradas de ferro se expandiam, desenvolvia-se a burguesia, os capitais se multiplicavam e, com isso, todas as classes oriundas da Idade Média passavam a um segundo plano (MARX; ENGELS, 2008, p. 12-13).

Nessas afirmações feitas por Marx e Engels (2008), percebe-se que a burguesia percorreu um longo caminho para conquistar a condição de classe dominante ocupada na atual sociedade. Essa classe detém os meios de produção e acumula riquezas com a exploração do trabalho excedente da classe trabalhadora. Esta última, por sua vez, possui apenas sua força de trabalho, que é a mercadoria que o trabalhador detém e vende em troca de outra mercadoria, o

dinheiro, representado pelo salário (MARX, 2006b), para ter acesso aos seus meios de sobrevivência e atender a suas condições de vida, sejam de produção ou de reprodução.

Nessa sociedade, o capitalista compra a força de trabalho, com o dinheiro já existente de suas reservas. Inicialmente, esse fenômeno só foi possível por ter separado o produtor direto dos meios de produção e tornando o trabalho assalariado (ZEFERINO, 2017). Esse modo de acumulação primitiva do capital gera uma relação unicamente monetária, de compra e venda da força de trabalho (mercadoria vendida pelo trabalhador ao dono dos meios de produção em troca do salário) (MARX, 2008b). E tal relação entre capital e trabalho, que separa o produtor dos meios de produção e submete o trabalho à produção de mais-valia absoluta, é chamada de **subsunção formal do trabalho ao capital** (MARX, 1978). Formalizam-se socialmente, inclusive por intermédio do Estado, a compra e a venda da força de trabalho: o trabalhador vende sua mercadoria ao capitalista, que é a força de trabalho, e, após, em contato com o meio de produção do capitalista, inicia o processo de trabalho, que gera uma mercadoria e um trabalho excedente dos quais o dono do meio de produção se apropria para acumular riquezas, ou seja, capital (MARX, 2006b). O trabalho não é mais considerado forma de realização humana, mas um meio para sobreviver.

Mas a força de trabalho em ação, o trabalho, é a própria atividade vital do operário, a própria manifestação de sua vida. E é essa atividade vital que ele vende a um terceiro para se assegurar dos meios de vida necessários. A sua atividade vital é para ele, portanto, apenas um meio para poder existir. Trabalha para viver. Ele nem sequer considera o trabalho como parte de sua vida, é antes um sacrifício de sua vida. É uma mercadoria que ajudou a um terceiro. Por isso, o produto da sua atividade tampouco é o objetivo da sua atividade. O que o operário produz para si próprio não é a seda que tece, não é o ouro que extrai das minas, não é o palácio que constrói. O que ele produz para si próprio é o salário; e a seda, o ouro e o palácio reduzem-se, para ele, a uma determinada quantidade de meios de subsistência, talvez a uma roupa de algodão, a umas moedas, a um quarto num porão. E o operário – que, durante 12 horas tece, fia, perfura, torneia, constrói, cava, talha a pedra e a transporta etc. – valerão para ele essas 12 horas de tecelagem [...] como parte de sua vida? Ao contrário. A vida para ele, começa quando termina essa atividade, à mesa, no bar, na cama. As 12 horas de trabalho [...] representam unicamente o meio de ganhar dinheiro que lhe permitirá sentar-se à mesa, ir ao bar, deitar-se na cama (MARX, 2006b, p. 36-37).

Outrossim, a ascensão da burguesia à classe dominante e a nova sociedade que começou a estruturar, como afirmam Marx e Engels (2008), não acabaram com as contradições e formas de exploração entre classes nem puseram fim à luta de classes. Pelo contrário, intensificaram tais fenômenos de uma forma jamais vista antes, atingindo escala global e produzindo um sistema econômico de acumulação máxima de riquezas e de monopólios.

Dessa maneira, novas relações sociais começaram a ser produzidas. Nas sociedades escravagistas, o escravo em si era a mercadoria, de modo que, com uma simples troca por

mercadorias ou por dinheiro, aquele ser se tornava posse de um senhor. E, como qualquer outra mercadoria, poderia ser trocada por outras. “O escravo não vendia a sua força de trabalho ao proprietário, assim como o boi não vende os seus esforços ao camponês. O servo, no feudalismo, pertencia à terra, e esta terra pertencia ao dono da terra” (MARX, 2006b). Em suma, novas formas de relações sociais foram sendo estabelecidas<sup>24</sup>.

Com esse olhar histórico, pode-se afirmar que o trabalho nem sempre foi assalariado – ele passou a ser em determinado momento, transformando a força de trabalho em mercadoria. O indivíduo que trabalhava tinha sua existência dependente de sua condição: o escravo que pertence a determinado dono somente é escravo por pertencer a alguém. Hoje, a existência não ocorre mais apenas na forma de indivíduos, mas também na forma de classes. O trabalhador não pertence mais a ninguém, mas pode vender sua força de trabalho por determinado preço, durante algumas horas, meses ou anos, conforme acordado em contrato com o empregador. Para ser escravo, bastava ser comprado por alguém e pertencer a essa pessoa. Para ser trabalhador, é preciso pertencer a uma classe que se caracteriza por vender sua força de trabalho.

Nossa época – a época da burguesia – caracteriza-se, contudo, por ter simplificado os antagonismos de classe. Toda a sociedade se divide, cada vez mais, em dois grandes campos inimigos, em duas grandes classes diretamente opostas: a burguesia e o proletariado. Dos servos da Idade Média nasceram os burgueses livres das primeiras cidades; a partir destes, desenvolveram-se os primeiros elementos da burguesia (MARX; ENGELS, 2008, p. 11).

Tendo isso em vista, há de se apresentar uma divergência quanto ao que Antunes (2011a) conceitua como “classe que vive do trabalho”. Na maior parte da história, as classes viveram e sobreviveram do trabalho, umas exercendo a função no processo produtivo e outras se apropriando do excedente desse trabalho. Por essa razão, a classe dominante, burguesa, vive da exploração do trabalho alheio, e a dominada, trabalhadora, da venda de sua força de trabalho.

Para simplificar o entendimento de tal fenômeno, resumem-se as classes à burguesa e à trabalhadora, mas não há um ser humano em todo o globo que, de alguma forma, não viva do trabalho. E os que não têm acesso aos meios de produção acabam morrendo de fome ou de doenças tratáveis, por exemplo. Seja pela exploração ou pela venda da força de trabalho, para sobreviver nessa sociedade (ou enriquecer), o trabalho é necessário. Quando Antunes (2011a) se refere à classe trabalhadora como aquela que “vive do trabalho”, há uma distorção acerca da

---

<sup>24</sup> Classes novas ou com outra roupagem, já que a exploração de uma classe sobre a outra continuou. A modificação diz respeito à intensificação dessa lógica, com novas formas de extração de valor a partir do trabalho alheio.

realidade, uma vez que todas as classes, de alguma forma, vivem do trabalho: ou o exploram ou o exercem.

Isso posto, o sistema econômico capitalista<sup>25</sup> é aquele que promove a busca incessante do lucro, acima de qualquer fato, vida ou bem natural: “A riqueza das sociedades onde rege a produção capitalista configura-se em imensa acumulação de mercadorias, e a mercadoria, isoladamente considerada, é a forma elementar dessa riqueza” (MARX, 2008b, p. 57). Em vista disso, em uma sociedade que tem como principal meta a produção em larga escala de mercadorias, visando à busca incessante de acúmulo de riquezas, o trabalho também adquire essas características, de modo que sua principal função na sociedade do capital é produzir mercadorias. A mercadoria é “[...] um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz a necessidades humanas, seja qual fora natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia” (MARX, 2008b, p. 57). E, para poder produzir essas mercadorias em larga escala, fez-se necessário um desenvolvimento tecnológico e, por conseguinte, industrial.

O advento da indústria moderna conduziu a uma crescente simplificação dos ofícios, reduzindo a necessidade de qualificação específica, viabilizada pela introdução da maquinaria que passou a executar a maior parte das funções manuais. Pela maquinaria, que não é outra coisa senão trabalho intelectual materializado, deu-se visibilidade ao processo de conversão da ciência, potência espiritual, em potência material. Esse processo aprofunda-se e generaliza-se com a Revolução Industrial levada a efeito no final do século XVIII e primeira metade do século XIX (SAVIANI, 2007, p. 158).

Essa afirmativa de Saviani vai ao encontro do entendimento de Marx e Engels (2008), os quais afirmam que a necessidade intrínseca do sistema do capital de constantemente ampliar os mercados faz com que a classe dominante busque espalhar seus negócios pelo mundo. Consequentemente, o sistema do capital foi se desenvolvendo em escala global, e as indústrias nacionais foram deixando seu caráter regional e expandindo-se para o mundo, o que criou uma interdependência entre os países, de forma que os produtos, sejam materiais ou intelectuais, passaram a ser de domínio geral do capital mundial. Nesse cenário, as demandas de consumo começaram a ser produzidas em praticamente todo o planeta, adaptando a maioria dos povos à ordem do sistema do capital.

Portanto, o mundo da produção para Marx não se resume estritamente à produção, mas ao modo de produção e de reprodução da vida. É profundamente relacional e é recíproco. As determinantes são determinadas. Isso não elide um problema fundamental, que é o da determinação em última instância. Ao afirmar Marx que há determinações “em última instância”, não está asseverando inexistirem ou não serem

---

25 Carvalho (2009) conceitua o capital como uma relação social “[...] que se reproduz, mediante a exploração do trabalho, através da extorsão da mais-valia, gerando uma riqueza contínua e incessante que deve ser ampliada sempre”.

efetivas outras determinações na processualidade histórica. Esse “em última instância” é para mostrar que a política, a ideologia, o mundo valorativo, o simbólico, não “voam” livres pelo ar, não têm autonomia completa em relação ao mundo concreto, material (ANTUNES; PINTO, 2018).

Por conseguinte, há uma relação dialética entre a esfera econômica e as demais esferas (política, social etc.). Em última instância, existe uma determinação econômica sobre os fenômenos. Sendo assim, torna-se necessário compreender o processo produtivo de valor do capital.

Para exemplificar o processo de produção do valor em Marx (2008b), propõe-se um exercício de imaginação: um trabalhador, em uma fábrica, produz em média mil pares de meias por dia (capital-mercadoria). Por dia trabalhado, ele recebe R\$ 34,00, que é o capital variável que diz respeito à força de trabalho investida no processo de produção (MARX, 2008b).

Já o dono da fábrica, para prover matéria-prima, manutenção das máquinas e transporte do produto, que representam o capital constante (MARX, 2008b), gasta, para a produção dos mil pares de meia, R\$ 1.000,00. Logo, por par de meia, somando o gasto do capital variável e do constante, há um custo de um R\$ 1,03. Ao final, o capitalista vende o par de meias por R\$ 10,00, retendo para si R\$ 8,97. Por par de meia, o trabalhador recebeu R\$ 0,03.

Ao fim do dia, esse proletário foi até a venda comprar um par de meias e se deparou com o preço de RS 20,00. No dia, ele produziu mil pares, mas, ao final, com o pagamento que recebeu, somente poderia comprar um, sobrando R\$ 14,00. Das oito horas trabalhadas, descontando os custos com capital constante, esse trabalhador produziu um valor de RS 9.000,00. Dessarte, em aproximadamente dois minutos, ele alcançou o valor de seu salário diário, e, nos outros cinquenta e dois minutos, gerou o valor referente aos gastos com matéria-prima, manutenção das máquinas etc.

Isto é, em cinquenta e quatro minutos de trabalho, o trabalhador cobriu os custos de produção investidos pelo dono da fábrica. Tudo o que ele gerou a mais, nas sete horas e seis minutos restantes, ficou em posse do proprietário fabril. A resultante do que se produz nesse tempo a mais de trabalho é a mais-valia<sup>26</sup>, que transforma o dinheiro em capital (capital-dinheiro). Assim,

Nem toda a soma de dinheiro é capital. Há um processo definido que transforma o dinheiro em capital, que Marx aborda contrastando duas séries opostas de transações na esfera da CIRCULAÇÃO: a venda de mercadorias para comprar outras diferentes

<sup>26</sup> Em Marx (2008b), é possível identificar duas manifestações da mais-valia: a absoluta, que concerne à extração de riqueza do excedente produzido em determinada jornada de trabalho; e a relativa, que, na mesma jornada de trabalho, com implementação de maquinários, tecnologia etc., intensifica o trabalho e aumenta a extração de mais valor.

e a compra de mercadorias para subsequente venda. [...] Indicando as mercadorias por M e o dinheiro por D, esses dois processos são respectivamente, M-D-M e D-M-D. Mas o segundo processo só tem sentido se a soma final do dinheiro for maior do que a soma inicial, e, deixando-se de lado as flutuações contingenciais entre o VALOR de uma mercadoria e sua forma monetária, isso não parece possível [...] Se a troca não fosse a troca de equivalentes de valor, o valor não seria criado, mas apenas transferido de um perdedor para um ganhador; não obstante, se equivalentes de valor são trocados, persiste o problema de como é possível fazer dinheiro. Marx soluciona essa contradição evidente centralizando a atenção na mercadoria específica cujo VALOR DE USO tem a propriedade de criar mais valor do que ela própria tem: essa mercadoria é a FORÇA DE TRABALHO. A força de trabalho é comprada e vendida pelo salário, e as mercadorias subsequentemente produzidas pelos trabalhadores podem ser vendidas por um valor maior do que o valor total dos elementos que concorreram para a sua produção (BOTTOMORE, 1988, p. 44).

Nesse caso, o trabalhador vende sua mercadoria (M), ou seja, sua força de trabalho (FT), em troca de salário na forma de dinheiro (D), para adquirir outras mercadorias necessárias ao atendimento das suas necessidades de vida: M-D-M. Já o burguês utiliza o dinheiro (D) e compra outras mercadorias (M) – entre elas, a força de trabalho –, os meios de produção (MP) e a matéria-prima para produzir novas mercadorias que serão vendidas com o intuito de gerar dinheiro superior ao inicial ( $D' = D + \Delta D$ ).

Cabe mencionar que, nesse exercício de abstração, considera-se apenas a relação entre um trabalhador e o dono da fábrica, mas há toda uma cadeia de trabalho coletivo, circulação e mercado que interfere no valor das mercadorias e nessa relação. Com isso, fica evidente que a extração de valor ocorre com a exploração do trabalho do outro, ou seja, da classe dominada, que é a base da sociedade do capital. Logo, o processo de produção de valor pode ser representado por esta fórmula:  $D - M - P(MP+FT) - M' - D'$ , em que

FT é a força de trabalho, MP são os meios de produção e P o processo de produção que transforma as mercadorias M em mercadorias de maior valor M', e onde D e D' são respectivamente dinheiro e mais dinheiro, como na fórmula anterior. D e D' são ambos capital monetário, ou capital-dinheiro, isto é capital em forma de dinheiro; M é o capital produtivo, e M' é o capital sob a forma de mercadorias ou capital-mercadoria. Todo o movimento é denominado "circuito do capital", no qual o capital é um valor que sofre uma série de transformações, cada uma das quais corresponde a uma função no processo de valorização. O capital-dinheiro e o capital-mercadoria pertencem à esfera da circulação, ao passo que o capital produtivo é da esfera da produção. O capital que assume várias formas em diferentes fases do circuito é chamado "capital industrial" e abrange todos os ramos da produção em que dominam as relações capitalistas" (BOTTOMORE, 1988, p. 45).

Até o momento, esse exercício imaginário proposto é apenas uma tentativa didática de explicar o processo de produção de mais-valia. Para maior sustentabilidade do argumento, apresentam-se, a seguir, dados de pesquisas que comprovam essa extração de valor produzido pelo trabalho.



O Instituto Tricontinental de Pesquisa Social (ITPS), em 2019, realizou um estudo sobre a produção do iPhone X e a taxa de exploração gerada por esse produto. Para tal cálculo, o ITPS considerou que essa mercadoria não é produzida apenas em uma fábrica em um país, mas sim em inúmeros locais e empresas que diminuem o custo e aumentam a taxa de extração de mais-valia. Segundo o ITPS (2019), se o iPhone fosse produzido apenas nos Estados Unidos, poucas pessoas poderiam comprar o produto, já que seu preço seria de aproximadamente 30 mil dólares.

A taxa de exploração é medida pela mais-valia dividida pelo capital variável (MV/CV) (ITPS, 2019). Para uma exemplificação didática, suponha que uma mercadoria custe R\$ 1.000,00, que sua produção necessite de um investimento de R\$ 500,00 de capital constante, que o trabalhador ganhe R\$ 250,00 (capital variável) por produto produzido e que o dono da fábrica ganhe R\$ 250,00 por mercadoria (mais-valia). Ao final,  $MV/CV=250/250$ , a taxa de exploração é de 100%, o que resulta em um ganho de R\$ 1,00 ao patrão a cada R\$ 1,00 produzido pelo trabalhador (ITPS, 2019).

Trazendo essa abstração para a concreticidade da produção do iPhone X, o ITPS (2019) considerou como valor total o preço nos Estados Unidos, que, na época, era de US\$ 999,00. De acordo com o ITPS (2019), o valor aproximado de capital constante foi de US\$ 370,89 e de capital variável foi de US\$ 24,55. A mais-valia é igual ao valor total (VT) menos a soma do capital variável e constante:  $MV=VT-(CV+CC)$ . No caso da produção do iPhone X, a mais-valia resultou em US\$ 603,59, e a taxa de exploração foi de 2458%.

Isso significa que, a cada dólar ganho pelo trabalhador, a Apple fica com US\$ 24,59. Este valor foi produzido pelo trabalhador, mas apropriado pelo burguês (ITPS, 2019). Cabe ressaltar que isso não é uma crítica singular à produção do iPhone em si, mas à totalidade da lógica do capital, que está em toda produção de mercadorias.

Em consequência disso, o trabalhador não se apropria daquilo que produz, e, desse modo, seu trabalho torna-se alienado. Por conseguinte, o proletário não reconhece no trabalho uma atividade vital, de relação com sua essência, passando a vê-lo apenas como um meio que lhe possibilita a sua existência.

Para Antunes (2018, p. 26), quando a vida humana é resumida ao trabalho, “[...] ela se converte em um mundo penoso, alienante, aprisionado e unilateralizado”. Apesar disso, como visto anteriormente, o trabalho pode emancipar, criar e produzir o ser humano. Todavia, nas atuais condições de produção, o trabalhador não se apropria daquilo que fabrica, pois o processo o afasta da resultante de seu trabalho, gerando um trabalho alienado.

Outra contribuição decisiva de Marx é a constatação de que o trabalho, no modo de produção capitalista, acaba por assumir a forma de trabalho alienado. E a esse respeito, cabe aqui uma nota explicativa. [...] denominaremos como alienação o complexo social que compreende dois fenômenos muito aproximados, mas não idênticos: o estranhamento (no original em alemão: *entfremdung*) e a exteriorização (*entäusserung*) (ANTUNES; PINTO, 2018).

Nesse sentido, o estranhamento está relacionado ao trabalho assalariado no capitalismo, já que a exteriorização faz parte da existência humana. Os seres humanos criam, produzem, colocam-se no mundo, o transformam e, por isso, exteriorizam seu ser.

Marx (2008b) aprofunda essa análise do trabalho alienado quando versa sobre o fetiche da mercadoria e a reificação do ser humano. Esses processos ocorrem pela existência do trabalho alienado e estranhado. Enquanto o trabalhador não se reconhece nem se apropria daquilo que produz, a sociedade humaniza as mercadorias, colocando-as acima dos próprios seres humanos. Se a sociedade do capital se caracteriza pelo acúmulo privado de riquezas, as quais são representadas em forma de mercadorias, estas devem ser endeusadas e tidas como superiores à própria humanidade.

Já a reificação ocorre quando o ser humano é “coisificado”<sup>27</sup>. Enquanto a mercadoria é humanizada, o ser humano é mercadorizado. E isso é mais uma manifestação da sobreposição das demandas de segunda ordem às de primeira. As necessidades de sobrevivência, produção e reprodução da espécie são subsumidas pelas demandas sistêmicas do capital. Por isso, o trabalho, na sociedade do capital, começa a adquirir outras características e se afastar dos sentidos de sua gênese de produção do ser social.

Se na formulação marxiana o trabalho é o ponto de partida do processo de humanização do ser social, também é verdade que, tal como se objetiva na sociedade capitalista, o trabalho é aviltado. Torna-se estranhado. O que deveria se constituir na finalidade básica do ser social – a sua realização no e pelo trabalho – é pervertido e depauperado. O processo de trabalho se converte em meio de subsistência. A força de trabalho torna-se, como um todo, uma mercadoria, cuja finalidade vem a ser a produção de mercadorias. O que deveria ser a forma de realização humana de realização do indivíduo reduz-se à única possibilidade de subsistência do despossuído. Esta é a radical constatação de Marx: a precariedade e perversidade do trabalho na sociedade capitalista (ANTUNES, 2011, p. 144-145).

Esse movimento histórico, na contemporaneidade capitalista, faz com que o trabalho deixe de ser primeira necessidade de realização humana, para ser meio de sobrevivência (ANTUNES, 2011), assumindo a objetivação de produção de mercadorias para gerar o acúmulo

---

<sup>27</sup> Em inúmeras passagens de suas obras, Marx refere-se às mercadorias como “coisa”, termo que, em latim, é representado pelo prefixo *rei* ou *res*. Assim, em latim, *res integra* significa em português “a coisa inteira”, de modo que reificação consiste na coisificação ou na mercadorização, isto é, no tratamento do ser como mercadoria (RES INTEGRAL, 2020).

de riqueza à classe dominante. Nessa lógica, no contexto da produção total do capitalismo, trabalha-se para valorizar o capital acima de qualquer necessidade, e as demandas de primeira ordem (ligadas às necessidades de sobrevivência e reprodução do ser social) acabam subsumidas pelas de segunda ordem (ligadas à valorização do capital). Essa é a expressão da subsunção do trabalho ao capital.

Refletindo sobre esse contexto capitalista, questiona-se: qual é a relação dessa lógica de subsunção do trabalho ao capital com o trabalho pedagógico? Primeiramente, as leis gerais que regem o trabalho estão em voga no trabalho pedagógico pelo fato de este ser considerado como subcategoria do trabalho. Até este momento, foi desenvolvida nesta pesquisa apenas a face histórico-ontológica do trabalho pedagógico, considerada aquela que como meio produz conhecimento com o objetivo final de contribuir na formação humana. Em seu sentido histórico-ontológico, o produto do trabalho pedagógico é o ser humano transformado. Como foi explanado, o próprio trabalho passou por mudanças no decorrer da história. Faz-se necessário, então, compreender o sentido ontológico-histórico do trabalho pedagógico.

Nessa trilha histórica, com o advento do capitalismo, há uma tendência em institucionalizar o que for possível. A educação institucional, como conhecida hoje, surge das demandas de existir um controle maior à formação dos trabalhadores conforme as exigências fabris. Garante-se, assim, uma educação diferenciada aos filhos das elites (SAVIANI, 2007), pois a educação passa a ter uma relação intrínseca com as demandas da sociedade do capital, e é nessas instituições educacionais que ocorre majoritariamente o trabalho pedagógico.

Como argumentado anteriormente, o trabalho na sociedade do capital volta-se à produção de mercadorias, e estas possuem duplo sentido (valor de uso e valor de troca), de modo que o trabalho, conseqüentemente, também assume uma dupla face: concreto (que produz os valores de uso, os quais conferem qualidade às mercadorias); e abstrato (que produz os valores de troca, os quais quantificam o produto) (MARX, 2008b). Portanto,

Todo trabalho é, de um lado, dispêndio de força humana de trabalho, no sentido fisiológico, e, nessa qualidade de trabalho humano igual ou abstrato, cria o valor das mercadorias. Todo trabalho, por outro lado, é dispêndio de força humana de trabalho, sob forma especial, para um determinado fim, e, nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores-de-uso (MARX, 2008b, p. 68).

Compreende-se, dessa maneira, que o trabalho concreto reside naquilo que difere as mercadorias entre si, concernindo às suas qualidades e à produção de valores de uso. Assim, por exemplo, o que diferencia um iPhone de um Corolla é o fato de o primeiro ser feito para se

comunicar a distância e de forma remota e de o segundo servir para deslocamento e transporte de pessoas e objetos.

Já o trabalho abstrato está no que equivale às mercadorias, quantificando-as e produzindo valores de troca. Logo, enquanto um iPhone custa em torno de R\$ 10.000,00, um Corolla custa cerca de R\$ 147.000,00, de modo que 14,7 iPhones equivalem ao valor de um Corolla.

Como o trabalho pedagógico é trabalho, o duplo sentido constitui expressão fenomênica dessa singularidade. Cada ser humano que nasce é uma força de trabalho em potencial, principalmente se for filho de alguém da classe trabalhadora. Entretanto, conforme argumentado anteriormente, ninguém nasce humano: torna-se um. Com a força de trabalho, não é diferente – esta precisa ser “lapidada”, tal como o metal extraído bruto da natureza precisa passar por inúmeros processos para que se torne, por exemplo, uma faca afiada e resistente.

O metal bruto, no processo de extração, tem valor agregado pelo trabalho dos mineiros. Quando vai à forja, agrega-se valor pelo trabalho do cutedeiro, e assim surge a faca. Por mais que o metal extraído seja a faca ao final, esses dois elementos se diferem pelo seu valor de uso e pelas suas qualidades, que somente foram possíveis pela ação humana de transformação da natureza. Com a força de trabalho, o processo é similar.

O ser humano nasce e passa a se relacionar com outros seres humanos. Quando chega à escola, continua aprendendo os costumes e os comportamentos necessários à ordem vigente, de forma que o trabalho pedagógico agrega valor para contribuir na formação desses seres humanos.

Ao terminar a educação básica, possuem qualidades para irem ao “mercado de trabalho” lutar por uma vaga de emprego que condiga com os conhecimentos agregados nesse processo. Igualmente, os que vão ao Ensino Superior seguem diferentes caminhos – uns tornam-se médicos, outros professores, advogados, engenheiros etc. E o que forma esses trabalhadores? É o processo de trabalho na esfera pedagógica. O conhecimento é produzido para agregar qualidades antes inexistentes nesses trabalhadores, “lapidando” a força de trabalho e, assim, contribuindo no processo de produção geral de mais-valia do capital.

Nesta tese, defende-se que há a expressão do duplo sentido no trabalho pedagógico, pois este se divide em:

- a) trabalho pedagógico concreto – aquele que agrega qualidades ao produto, contribuindo para diferenciar as forças de trabalho, distinguindo, por exemplo, o médico do advogado e o ser que estudou até o Ensino Médio daquele que cursou até

o Ensino Fundamental. E, assim, cada força de trabalho adentra em um campo específico no mundo do trabalho após o processo de formação;

- b) trabalho pedagógico abstrato – aquele que contribui nas questões quantitativas do produto, equivalendo as forças de trabalho. Logo, assim como o iPhone e o Corolla podem ser comparados, pode-se quantificar o valor de um médico como equivalente a determinado número de mineiros, por exemplo.

Em outras palavras, o trabalho pedagógico assume também um duplo caráter<sup>28</sup>. O trabalho pedagógico concreto é aquele ligado ao valor de uso, que busca produzir conhecimento para dar qualidades às forças de trabalho produzidas. É isso que diferencia os professores de Matemática dos de Língua Portuguesa. Já o trabalho pedagógico abstrato está relacionado ao valor de troca, que consegue quantificar o valor da força de trabalho de diferentes ofícios, comparando aqueles professores que possuem apenas graduação com aqueles que possuem pós-graduação, por exemplo.

Aqui cabe fazer uma consideração quanto a uma singularidade do trabalho pedagógico, posto que a escola não vende a força de trabalho produzida. Quem a vende é o próprio trabalhador no “mercado de trabalho”. Por isso, diferentemente da maioria das teses e dissertações analisadas, mas em consonância com o proposto por Calheiros (2018), neste estudo, defende-se que o trabalho pedagógico não se manifesta apenas como um trabalho improdutivo, que não valoriza o capital diretamente. No setor privado, o trabalho pedagógico valoriza o capital do empresário, dono da instituição de ensino, tornando-se produtivo e vendendo suas aulas; já nas instituições públicas, não há valorização direta de capital. Por essa razão, acerca da expressão do duplo sentido no trabalho pedagógico, concorda-se com Sader (2005, p. 15):

A educação que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: fornecer o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema.

Essas asserções de Sader (2005) são, na perspectiva desta pesquisa, o que resume a subsunção do trabalho pedagógico ao capital. Por isso, entende-se que a aula é o processo no

---

<sup>28</sup> Afirma-se que essa divisão entre trabalho concreto e abstrato é uma maneira didática de explicar a realidade; contudo, não há separação entre trabalho concreto e abstrato na sociedade. Essas duas manifestações do trabalho ocorrem simultaneamente em uma relação dialética e dependente.

qual, com a produção do conhecimento, agregam-se valores (sejam de uso ou de troca) visando à formação de forças de trabalho em larga escala ao capital. Portanto, na atualidade da sociedade do capital, a produção de força de trabalho (como argumentado anteriormente, única mercadoria capaz de produzir valor) é o produto do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico concreto atua na produção de valores de uso nas forças de trabalho, agregando conhecimentos produzidos no processo que darão qualidades distintas para cada indivíduo atuar no mundo do trabalho. Já o trabalho pedagógico abstrato acaba agregando valores que, ao cabo da formação desses indivíduos, os colocam em um “mercado de trabalho” no qual as forças de trabalho são vendidas, sendo possível a sua quantificação. Por essa razão, nesta sociedade, principalmente com a Revolução Industrial e o advento do maquinário, tornou-se necessária uma formação mínima universal aos trabalhadores. Nesse cenário, a implementação da maquinaria serve para intensificar a extração de mais valor no processo de produção, e a subsunção do trabalho ao capital deixa de ser formal e passa a ser real.

A subsunção real é o resultado do desenvolvimento tecnológico do modo de produção capitalista e tem como expressão material a generalização da extração de mais-valia relativa (extração do mais-trabalho por meio do uso de máquinas no processo de produção). No processo de subsunção formal do trabalho ao capital não há uma mudança da forma real da produção, pois a base técnica continua sendo a mesma. Apenas há uma combinação de operações sob comando do capitalista. Com a subsunção real, as condições de produção são materialmente modificadas, pois a inserção de máquinas e tecnologia permite a mudança real, concreta, na forma de trabalho (ZEFERINO, 2017, p. 236).

Dessa maneira, o trabalho começa a ser uma extensão do maquinário e da tecnologia. Para Zeferino (2017), as habilidades dos trabalhadores não ditam mais o ritmo de produção, que agora passa a ser de controle das máquinas, tornando a força de trabalho facilmente substituível. O trabalhador encontra-se “[...] não só subsumido à divisão social do trabalho, mas também coagido pelas forças produtivas, alienado em sua atividade produtiva, o trabalho” (ZEFERINO, 2017, p. 236-237). Por isso, é preciso universalizar a educação para formar forças de trabalho que atendam aos domínios necessários à cadeia produtiva.

A universalização da escola primária promoveu a socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias da sociedade moderna. Familiarizando-os com os códigos formais, capacitou-os a integrar o processo produtivo. A introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar. Preenchido esse requisito, os trabalhadores estavam em condições de conviver com as máquinas, operando-as sem maiores dificuldades. Contudo, além do trabalho com as máquinas, era necessário também realizar atividades de manutenção, reparos, ajustes, desenvolvimento e adaptação a novas circunstâncias. Subsistiram, pois, no

interior da produção, tarefas que exigiam determinadas qualificações específicas, obtidas por um preparo intelectual também específico. Esse espaço foi ocupado pelos cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo. Eis que, sobre a base comum da escola primária, o sistema de ensino bifurcou-se entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais. Estas, por não estarem diretamente ligadas à produção, tenderam a enfatizar as qualificações gerais (intelectuais) em detrimento da qualificação específica, ao passo que os cursos profissionalizantes, diretamente ligados à produção, enfatizaram os aspectos operacionais vinculados ao exercício de tarefas específicas (intelectuais e manuais) no processo produtivo considerado em sua particularidade (SAVIANI, 2007, p. 159).

Esse processo descrito por Saviani (2007) demonstra uma tendência que se faz presente desde a Revolução Industrial, com a educação institucionalizada, ou seja, a educação voltada a educar novos trabalhadores com conhecimentos específicos às demandas da produção capitalista. Afirma-se, dessa maneira, que as leis gerais do trabalho na sociedade do capital estão em constante manifestação no trabalho pedagógico. Sendo assim, a relação entre capital e trabalho manifesta-se na singularidade da educação como a subsunção do trabalho pedagógico ao capital. Como há duas manifestações da subsunção do trabalho ao capital, questiona-se: a singularidade do trabalho pedagógico é formal ou real? Esse assunto é discutido em detalhes no quinto capítulo desta produção acadêmica. No momento, o que importa é compreender que a manifestação da subsunção do trabalho pedagógico ao capital se manifesta por meio da produção em larga escala da força de trabalho com conhecimentos necessários à cadeia produtiva. O conhecimento produzido e apropriado pelos trabalhadores não contempla a totalidade da formação humana, limitando-se às demandas da produção e reprodução do capital e contribuindo, assim, ao processo que Antunes (2011b, p. 145) chamou de “desrealização do ser social”:

Como resultante da forma do trabalho na sociedade capitalista tem-se a desrealização do ser social. O resultado do processo de trabalho, o produto, aparece junto ao trabalhador como um ser alheio, como algo alheio e estranho ao produtor e que se tornou coisa. Tem-se, então, que essa realização efetiva do trabalho aparece como desfetivação do trabalhador.

Nesse caso, a manifestação da subsunção do trabalho pedagógico ao capital acontece na contribuição dessa desrealização do ser social quando se limita à produção do conhecimento para “forjar”<sup>29</sup> uma força de trabalho que se adapte à lógica do trabalho alienado. Afasta-se, assim, a formação do indivíduo da totalidade de realização humana, tornando a própria educação estranha e voltada à adaptação para a sobrevivência do ser. No capital, como

---

<sup>29</sup> O termo está entre aspas para fazer analogia à forja de metais, remetendo à produção de mercadorias.

argumentado até aqui, o trabalho produz o ser social ao mesmo tempo que o aliena de sua própria essência.

Por isso, diferentemente da maioria das dissertações e teses analisadas, apesar de esta pesquisa não negar a produção do conhecimento, entende tal produção como meio para a “forja” da força de trabalho: com a subsunção do trabalho pedagógico ao capital, na produção geral do sistema capitalista, a busca incessante pelo lucro é o que rege as relações sociais, sendo a força de trabalho a mercadoria central desse processo, e o trabalho pedagógico, o responsável pela produção dessa mercadoria.

E é a partir dessa perspectiva que se entende a produção das políticas públicas educacionais. Durante a elaboração deste estudo, chegou-se à compreensão de que a subsunção do trabalho pedagógico ao capital se manifesta como a produção em larga escala de forças de trabalho específicas para cada conjuntura do sistema do capital e de que as políticas públicas são elaboradas para manter essa lógica. No decorrer desta tese, tal pressuposto é retomado para, com os dados produzidos, demonstrar como acontece essa relação entre trabalho pedagógico, mundo do trabalho (capital) e políticas públicas educacionais.

E, para o entendimento dessas relações, é necessário pontuar como ocorre a atual organização social. Dito isso, questiona-se: como se produz e reproduz a vida no sistema metabólico e social do capital atendendo às demandas da classe dominante? Para Marx (2008a), a sociedade organiza-se em um bloco histórico<sup>30</sup>, que possui uma estrutura econômica, na qual se situam as relações de produção, composta por dois pilares: a exploração do ser humano pelo ser humano (de uma classe sobre outra); e a exploração da natureza pelo ser humano.

Para manter essa estrutura econômica, edifica-se “[...] uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência” (MARX, 2008a, p. 45). Cabe salientar, concretamente, que essa estrutura e superestrutura são inexistentes, constituindo apenas metáforas, já que a sociedade é uma totalidade – sabe-se que, nas obras de Marx, as metáforas são constantemente aplicadas com o intuito de facilitar a compreensão de seus argumentos.

Nessa leitura de mundo realizada por Marx (2008a), afirma-se que as relações econômicas determinam as relações sociais e que essas relações sociais determinam a

---

<sup>30</sup> A sociedade pode ser compreendida como um bloco histórico por sua análise ser adaptável a qualquer período histórico (PORTELLI, 1977). O sistema feudal, por exemplo, pode ser compreendido a partir desse bloco. Na relação entre seres humanos, estavam os senhores feudais e monarcas de um lado e os vassalos, plebeus e servos de outro. Já na relação com a natureza, havia uma intrínseca interação com a terra para a produção de riquezas dessa sociedade. Na superestrutura, a igreja atuava como Estado, a partir da coerção, garantindo os interesses da classe dominante da época.



consciência do ser social, e não o contrário. Nessa concepção, há uma relação dialética, de ir e vir, de determinações que produzem a consciência do ser social e a sociedade.

Em uma de suas obras, Portelli (1977) desenvolve a compreensão de Gramsci quanto ao bloco histórico, afirmando que a superestrutura é composta por duas esferas, a civil e a política. Na esfera civil, estão instituições como igreja, escola, universidade, sindicato, mídia e outras que procuram, partindo de “consensos”<sup>31</sup>, sustentar o pensamento predominante da classe burguesa. Já na esfera política, estão as instituições que cumprem a função de coerção, com estruturação de leis e políticas ou uso da força (policial e militar, por exemplo). Nesta, situam-se o Estado (com seus três poderes, Executivo, Legislativo e Judiciário), a polícia, as forças armadas etc. Assim, articulando-se a esfera civil com a política, cria-se uma hegemonia, que é, em grande parte, a da classe dominante (MARX; ENGELS, 2008; PORTELLI, 1977). Essa relação está diagramada na Figura 4.

Figura 4 – Bloco histórico



Fonte: elaborada pelo autor com base em Marx (2008a) e Portelli (1977).

Nessa esfera política, o Estado tem uma importante função, inclusive no que diz respeito à educação. A partir das demandas da estrutura econômica, produzem-se políticas públicas para a educação com o intuito de formar os trabalhadores necessários, com características ideológicas e produtivas imprescindíveis ao capital, garantindo a subsunção do trabalho e o trabalho pedagógico ao capital. Nesse caso, tais políticas se materializam no cotidiano escolar, tendo ação direta sobre o trabalho pedagógico. Cabe salientar que, como a sociedade possui

<sup>31</sup> Aqui a palavra “consenso” está entre aspas por indicar, na realidade, um falso consenso. No decorrer do texto, aprofunda-se tal discussão ao tratar da mais-valia ideológica.

classes sociais antagônicas, essa luta de classes se manifesta nas singularidades sociais, como a escola. Percebem-se, portanto, uma produção e reprodução social nas instituições escolares (com a presença da contradição em seu cotidiano), bem como a hegemonia da classe dominante.

Constata-se que essa concepção de Estado segue a mesma lógica de compreensão de Gramsci (2005, p. 121), para quem “[...] o Estado representa a força coercitiva e punitiva de regulamentação jurídica de um país”.

O Estado é o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes. O Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes não podem objetivamente ser conciliados. E, reciprocamente, a existência do Estado prova que as contradições de classes são inconciliáveis (LENIN, 2007, p. 25).

Na mesma linha de pensamento, Mandel (1977) entende que o Estado consiste em uma instituição para regular a sociedade de acordo com os interesses da classe dominante, atuando tanto nas esferas de coerção da sociedade quanto na sociedade civil. Ao encontro disso, Marx e Engels (2008, p. 14) asseguram que o “[...] poder do Estado moderno não passa de um comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo”.

Dessarte, como a história da sociedade não se produz linearmente, há contradições nesse processo, principalmente por existir uma luta de classes. Dessa maneira, torna-se estratégico ao poder político e econômico, em alguns momentos, investir em setores sociais como saúde, segurança, educação, previdência e habitação. Ao mesmo tempo, essas políticas revelam a característica intervencionista de um Estado que, predominantemente, visa aos interesses do capital (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Em meio a contradições, a política educacional é formulada e assume características que são ora de conciliação entre as classes, ora de retirada de direitos da classe trabalhadora. Por isso,

Temos a convicção que as políticas educacionais, mesmo sob semblante muitas vezes humanitário e benfeitor, expressam sempre as contradições suprarreferidas. Não por mera causalidade. Ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhe são necessários, e a escola é um de seus *loci* privilegiados (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 9).

E como as políticas garantem os interesses do capital? A luta por poder entre as classes está em todas as esferas sociais, inclusive no Estado. Assim, há períodos históricos de mais estabilidade social, nos quais as classes negociam condições, e períodos de desestabilidade, nos quais se acirram essa luta e as contradições ficam mais aparentes.

Dessa forma, Mandel (1977) afirma que o Estado é composto por uma rede complexa a ser administrada que reflete a estrutura hierárquica da sociedade de classes.

Se examinarmos, por exemplo, o método de recrutamento do funcionalismo público, veremos que para ser um empregado de um ministério, é preciso passar num exame. De facto, esta regra parece ser muito democrática. Por outro lado, ninguém pode submeter-se a exame para qualquer nível de emprego. O exame não é o mesmo para o cargo de secretário geral de um ministério, ou de chefe do estado-maior do exército, ou de terceiro oficial de uma pequena repartição governamental. Também, à primeira vista, parece ser absolutamente normal. Mas – e eis aqui um grande *mas* – há uma progressão nestes exames que lhes confere carácter seletivo. O candidato tem de possuir certos diplomas, teve de seguir certos cursos para se candidatar a certas posições, especialmente às mais importantes. Um tal sistema exclui vasto número de pessoas que não puderam obter instrução universitária ou equivalente, porque uma igualdade de oportunidades de instrução não existe na realidade. Ainda que o sistema de exame para cargos públicos seja democrático superficialmente, não deixa de ser um instrumento selecionador. [...] Esta estrutura leva-nos a pôr em destaque a existência de secretários gerais, generais, bispos, etc, com o mesmo nível de ordenado e, portanto, com o mesmo nível de vida, idêntico ao da grande burguesia, de modo que participam do mesmo clima social e ideológico. Vêm depois os funcionários médios, oficiais no meio da escala, com o mesmo nível social e com o mesmo rendimento da pequena e média burguesia. Por fim, a massa dos empregados sem títulos, mulheres de limpeza, contínuos e serventes, que muitas vezes ganham menos que os operários fabris (MANDEL, 1977, grifo do autor).

Essa lógica já fora explanada por Marx e Engels (2008), que asseveraram que o poder político de determinada sociedade está nas mãos de quem detém o poder econômico<sup>32</sup>. E a hierarquia construída no Estado é uma das formas de garantir esse poder. Tal processo hierárquico exclui boa parte da população, que, majoritariamente, integra a grande massa da classe trabalhadora. E são essas relações que compõem a dimensão político-social do trabalho pedagógico (FUENTES, 2017).

A partir das relações políticas que visam à manutenção do *status* econômico burguês, estruturam-se políticas públicas que interferem na realidade cotidiana educacional mantendo a hegemonia da subsunção do trabalho pedagógico ao capital. Tais políticas tentam garantir quais conhecimentos devem ser trabalhados e como devem ser produzidos para garantir as forças de trabalho necessárias às demandas sistêmicas, impactando diretamente o trabalho pedagógico. No contexto da sociedade capitalista, é este que produz a formação da força de trabalho.

Em razão disso, advém a crítica quanto aos termos “ingênuo” e “crítico”, defendidos por Maraschin (2015), como caracterizadores do trabalho pedagógico. Há toda uma organização social que procura manter o *status quo* e que independe de o trabalho executado ser crítico, acrítico, ingênuo ou consciente. Ao cabo, o que importa ao capital é,

---

<sup>32</sup> Essas relações são detalhadas no terceiro capítulo desta tese.

intencionalmente ou não, se esse trabalho está servindo aos anseios burgueses. Como há uma subsunção do trabalho pedagógico ao capital, mesmo produzindo professores, médicos, advogados e pessoas com essa ou aquela escolaridade (valores de uso), todos são forças de trabalho qualificadas para cada especificidade do mundo do trabalho que irão valorizar capital no processo de produção total capitalista (valores de troca).

Para resumir e sistematizar tal questão, a Figura 5 retrata o trabalho pedagógico na sociedade do capital e seu processo de produção.

Figura 5 – O trabalho pedagógico no contexto capitalista



Fonte: elaborada pelo autor.

O primeiro momento da ilustração representa os trabalhadores em Educação. Entre esses trabalhadores, estão os professores, que, com o conhecimento científico sistematizado, planejam, traçam objetivos, preparam suas aulas e pensam em como irão realizar seu trabalho. Nesse momento, pode-se identificar a dimensão pedagógica com seus métodos, suas técnicas e seus aportes teórico-metodológicos específicos.

Já o segundo momento representa as instituições educacionais (escolas, universidades etc.), em que há técnico-administrativos em Educação, professores, estudantes, pais, responsáveis e comunidades às quais essas instituições pertencem. Com todo o envolvimento institucional, objetiva-se produzir conhecimentos a fim de contribuir na formação humana desses estudantes.

Todavia, como na sociedade do capital as demandas de segunda ordem se sobrepõem às de primeira, o enfoque principal é a formação de força de trabalho qualificada às demandas produtivas, ou seja, pessoas com qualidades para exercer diferentes ofícios na sociedade. E essas funções dependem do nível de escolaridade desses indivíduos. Assim, para tornar-se

engenheiro, por exemplo, é preciso frequentar uma faculdade, do mesmo modo que, para atuar como caixa de supermercado, é necessário concluir o Ensino Médio. Logo, o trabalho pedagógico pode ser identificado como produtivo ou improdutivo dependendo de onde ocorre. Se for em uma instituição pública, será improdutivo, dado que não valoriza diretamente o capital de alguém. Agora, se ocorrer em uma instituição privada, será produtivo, já que está valorizando diretamente o capital de alguém.

O terceiro e quarto momentos, por sua vez, representam os trabalhadores que foram formados nesse processo e os locais de trabalho. Os seres vendem sua força de trabalho no mercado em troca de salários e adentram no processo produtivo para a produção de valor (conforme já explicado anteriormente).

Apesar de essa lógica estar consolidada, de tempos em tempos, o capital necessita reestruturar-se para ampliar as taxas de lucro<sup>33</sup>. Para que isso ocorra, quem detém o poder econômico garante articulações para manter seu poder político. Por isso, o quinto momento é representado pelo Estado, que garantirá as políticas públicas necessárias para as novas demandas do capital.

No caso da área educacional, tais políticas garantem qual conhecimento será produzido, como será produzido e quais meios utilizará para formar a força de trabalho necessária à produção e reprodução do capital. Todo esse processo produz e reproduz a subsunção do trabalho pedagógico ao capital.

Sendo assim, compreende-se que essa singularidade do trabalho, quando considerado o contexto capitalista, produz conhecimentos para formar e agregar qualidades à força de trabalho. Mesmo que, em sua manifestação aparente, tenha características de um trabalho imaterial (levando em conta apenas a produção do conhecimento), quando considerada a totalidade, percebe-se que é um trabalho material por produzir a mercadoria central (força de trabalho) de produção de valor ao capital. E, por ser um trabalho central para a dinâmica do capital, torna-se alvo constante das políticas públicas. Logo, a subsunção do trabalho pedagógico ao capital é objetivada pelas políticas públicas, que produzem e reproduzem essa lógica. Por isso, a cada mudança no mundo do trabalho, a tendência é produzir novas políticas educacionais a fim de adaptar o trabalho pedagógico aos anseios do capital.

Pode-se comparar o processo educativo para o capital com os diamantes. O mineiro extrai o diamante da natureza na forma bruta, com determinado valor. O diamante bruto não é

---

<sup>33</sup> Esse processo é aprofundado no próximo capítulo.

o mesmo que foi lapidado pelo lapidário. Este pega o diamante bruto e o lapida, agregando trabalho e valor a esse cristal. O trabalho do mineiro e do lapidário está, agora, agregado a essa mercadoria, de modo que o diamante bruto e o diamante lapidado possuem valores e qualidades diferentes. Então, parte-se para outro estágio, em que o diamante que está na joia, feita pelo joalheiro, não é o mesmo diamante lapidado, muito menos o bruto extraído pelo mineiro. O joalheiro transformou o diamante lapidado em joia, agregando valor com seu trabalho. Logo, o diamante na joia possui valor e qualidade diferentes do que um diamante bruto ou um diamante que foi apenas lapidado.

Essa analogia é apresentada para indicar que cada trabalhador tem sua força de trabalho bruta, podendo aprender ofícios no decorrer da vida. Com seus mestres, agrega conhecimentos que vão qualificando sua mercadoria. Um trabalhador que passou pelo Ensino Fundamental teve valores agregados à sua força de trabalho por seus professores, assumindo um valor e uma qualidade diferentes daquele outro que não passou por esse nível educacional. Da mesma forma, alguém que concluiu o Ensino Médio possui qualidades e valores diferentes daqueles que passaram pelo Ensino Fundamental ou não passaram por nenhum nível formal de ensino. Assim, o trabalho pedagógico, no sistema do capital, hegemonicamente, produz conhecimento que se agrega às forças de trabalho para que estas se adequem às demandas produtivas e ideológicas do sistema vigente.

Tais relações e processos de adaptação da educação e do trabalho pedagógico são debatidas no próximo capítulo, que analisa e contextualiza as conjunturas do mundo do trabalho no século XX e a forma como a educação foi adaptada para atender à produção de novos trabalhadores em consonância com as demandas produtivas do capital, impactando diretamente o trabalho pedagógico no decorrer da história. Isso facilitará a compreensão da relação entre mundo do trabalho, educação e trabalho pedagógico e fundamentará a análise das políticas públicas educacionais do governo de Eduardo Leite.

## 4 TRABALHO E EDUCAÇÃO NO SÉCULO XX

Como argumentado no capítulo anterior, a mesma luz que possibilitou enxergar o mundo para além da adaptação à natureza produziu condições materiais para que os seres humanos fossem divididos em classes sociais. A subsunção do trabalho ao capital gera a desrealização do ser social. Refletir sobre esse processo da historicidade humana é um movimento importante e necessário para compreender as condições materiais das relações sociais e, por consequência, do trabalho pedagógico. Como afirmado anteriormente, o trabalho pedagógico é uma especificidade (subcategoria) do trabalho, o que justifica tal reflexão.

Esse exercício de reflexão, até agora, foi um breve resumo do processo histórico da humanidade. Neste capítulo, expõe-se o conceito de trabalho nas suas diferentes manifestações no decorrer do século XX e em sua relação com a educação. De que forma o trabalho pedagógico se adaptou às demandas do capital? Com todos os desenvolvimentos sociais que a humanidade produziu, de que sociedade se fala hoje? Qual foi a função social da escola? O trabalho pedagógico acompanhou as mudanças do mundo do trabalho? Como se manifestou a subsunção do trabalho pedagógico ao capital no século XX?

### 4.1 CAPITAL, CRISES E A “FÁBRICA DA EDUCAÇÃO”

Para Trotsky (2008), o capital oscila entre períodos de auge, depressão e crise. No mesmo caminho, Bottomore (1988) descreve as crises como o colapso do funcionamento básico de uma sociedade, as quais ocorrem inicialmente, conforme Marx e Engels (2008), pelo processo de acumulação que leva à queda da taxa de lucro. As crises são, portanto, os momentos nos quais a grande burguesia não consegue lucrar mais que anteriormente. Outrossim, a superprodução não é distribuída de forma igual<sup>34</sup> ao mesmo tempo que os salários dos trabalhadores não dão conta das necessidades de consumo, ocasionando um efeito dominó<sup>35</sup> em toda a sociedade. Os níveis de desigualdade são exemplos concretos desses argumentos.

Em 2018, a fortuna das “[...] 26 pessoas mais ricas detém a mesma riqueza dos 3,8 bilhões mais pobres, que correspondem à 50% da humanidade [...] números indicam que a riqueza está ainda mais concentrada, pois, em 2017, os mais ricos somavam 43” (MACIEL,

<sup>34</sup> A distribuição desigual da superprodução ocorre em todos os estágios do capitalismo, e não apenas nas crises.

<sup>35</sup> Esse efeito, também conhecido como efeito em cadeia ou efeito cascata, é uma expressão que representa efeitos ocasionados por outros efeitos, resultando em acontecimentos em série que podem ser de curta duração, média, longa ou eternos.

2019). Segundo Sudré (2020), no ano de 2020, essa concentração de riquezas bateu recordes, marcando um momento em que os 2153 bilionários do mundo detinham a mesma riqueza que 4,6 bilhões de pessoas, quase 60% da humanidade. Nesse mesmo ano, cerca de 811 milhões de pessoas estavam subalimentadas (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS), 2021). Em reportagem, Castelani (2022) indica que, somando a fortuna das 500 pessoas mais ricas do mundo, houve um aumento de R\$ 5.57 trilhões no ano de 2021 em comparação ao ano anterior. No Brasil, no ano de 2021, em reportagem, Valery (2021) afirma que cerca da metade da população brasileira sofria algum tipo de insegurança alimentar. Esses dados confirmam a lógica da desigualdade e de monopólio do sistema metabólico e social do capital, pois nem mesmo o fato de o mundo estar passando por uma crise econômica e pandêmica impediu que os ricos ficassem mais ricos e que os pobres ficassem mais pobres.

É possível afirmar, assim, que os movimentos da atual sociedade levam a buscar taxas de lucro cada vez maiores. Nessa lógica, pode-se compreender que as crises no capital não ocorrem quando pouco se tem ou se produz; ao contrário, acontecem quando muito se produz e muita riqueza se acumula, mas potencializam-se as desigualdades.

Nessas crises, grande parte não só da produção, mas também das forças produtivas criadas, é regularmente destruída. Nas crises irrompe uma epidemia social que em épocas anteriores seria considerada um contrassenso – a epidemia da superprodução. A sociedade se vê de repente em uma situação de barbárie momentânea: a fome e uma guerra geral de extermínio parecem cortar todos os suprimentos de meios de subsistência, a indústria e o comércio parecem aniquilados, e por quê? Porque a sociedade possui civilização demais, meios de subsistência demais, indústria e comércio demais. As forças produtivas de que dispõe não servem mais para promover as relações burguesas de propriedade; ao contrário, elas se tornaram poderosas demais para tais relações, sendo obstruídas por elas; e tão logo superam esses obstáculos, elas desorganizam a sociedade e colocam em risco a existência da propriedade burguesa. As relações burguesas se tornaram estreitas demais para conter toda a riqueza por elas produzida. Como a burguesia consegue superar as crises? Por um lado, pela destruição forçada de grande quantidade de forças produtivas; por outro, por meio da conquista de novos mercados e da exploração mais intensa de mercados antigos. Através de quê, portanto? Da preparação de crises mais gerais e violentas e da limitação dos meios que contribuem para evitá-las (MARX; ENGELS, 2008, p. 20-21).

Em vista disso, para superar essas crises, o capital pratica algumas artimanhas, tais como a destruição das forças produtivas, com o intuito de reconstruir e recuperar a crescente taxa de lucro (MARX; ENGELS, 2008). Um exemplo são as guerras, que causam uma destruição em larga escala e o domínio de mercados. E, mais uma vez, pode-se referenciar a esse respeito a arte musical que tenta reproduzir a realidade: “Destruir para lucrar com a reconstrução, trocar de dono. No ponto cego está toda a população, meros inquilinos, empreendendo, pagando a conta, pro bem-estar de poucos” (DEAD FISH, 2019).



Outra forma que a burguesia utiliza para superar as crises é mediante a criação de novos mercados e a exploração mais intensa dos antigos. As resoluções para as anormalidades sistêmicas causam outras crises, como citado anteriormente, mais gerais e violentas (MARX; ENGELS, 2008). Dessa forma, há novas necessidades produtivas e ideológicas para perpetuar o capital: novos métodos de produção são sistematizados, bem como o estilo de vida das pessoas é adaptado às atuais demandas de produção e reprodução do capital. Isso acontece pelo fato de que é o trabalho que produz valor, de modo que, para se produzir mais valor, o foco deve recair sobre a intensificação da exploração. Logo, a cada crise, formar novos trabalhadores que atendam às novas demandas é de suma importância para o sucesso da continuidade da expansão do capital.

Constata-se que, entre inúmeros setores, a educação cumpre uma função para formar trabalhadores que atendam a essas necessidades. Nas instituições educacionais, produz-se a força de trabalho necessária, contribuindo para a perpetuação da ideologia dominante. Tendo isso em vista, na tentativa de exemplificar e materializar essas afirmativas, na próxima subseção, versa-se, resumidamente, sobre as mudanças pelas quais o sistema metabólico e social do capital passou no século XX e sobre a relação entre educação e trabalho pedagógico nesses processos.

Pelo fato de o capital necessitar constantemente buscar novas formas para sua produção e reprodução, inúmeras modificações ocorreram na sociedade no decorrer da história. Após a Revolução Industrial, isso se intensificou, já que a produção em larga escala foi possibilitada pelas novas tecnologias da época, como o motor a vapor, implementadas no processo de produção. O impulsionador do desenvolvimento das forças produtivas foi a concorrência entre capitalistas, que objetivou a redução dos custos de produção e o aumento das margens de lucro (PRIEB, 2007).

Como o objetivo deste estudo está relacionado ao estágio de desenvolvimento do capital contemporâneo, parte-se do século XX, conhecido como século dos automóveis<sup>36</sup>, que marcou o início das mudanças mais profundas que possibilitaram as condições materiais de hoje, tornando mais complexas e intensas as relações de subsunção do trabalho ao capital praticadas no século XIX. Sabe-se que

[...] o século XX não só manteve como intensificou e complexificou as alienações típicas do século XIX, magistralmente descritas por Marx e Engels. Afinal, o capitalismo não é um sistema estático e linear. Ademais, o século XX foi marcado por um duplo processo de alienação: se, por um lado, emergiram novas particularidades e

---

<sup>36</sup>Essa afirmativa é explicada de modo mais detalhado no decorrer do texto.

singularidades na forma de ser da alienação, por outro, o modo de produção capitalista na contemporaneidade manteve essencialmente os seus traços ontológicos fundamentais alienantes (ANTUNES; PINTO, 2018).

Como apresentado no capítulo anterior, na sociedade burguesa, a classe dominante possui os meios de produção, detendo o poder econômico e, por conseguinte, o político. Seu poderio econômico é edificado em torno da exploração do trabalho excedente produzido pelos trabalhadores, que vendem sua força de trabalho para receberem seu salário. Nessa conjuntura, a classe proletária não se apropria daquilo que produz, não se reconhecendo em seu trabalho, o que o torna alienado.

Foi com base no trabalho assalariado (e alienado), largamente analisado por Marx e Engels, que a produção capitalista atravessou os séculos XVIII e XIX. No século XX, quando adentramos na sociedade do automóvel, vemos brotar do microcosmo das fábricas metalúrgicas um novo projeto societal, que envolve desde o plano da exploração da força de trabalho nas empresas até o plano da sua reprodução pela classe trabalhadora nas demais esferas da totalidade social. Foi vital, nessa história, o nascimento da chamada administração “científica” de Taylor (ANTUNES; PINTO, 2018, grifo do autor).

Nessa lógica, o capital sempre foi se reinventando em seu processo produtivo para conseguir ampliar suas taxas de lucro, intensificar a extração de trabalho excedente e acumular riquezas nas mãos de cada vez menos pessoas, o que continuou ocorrendo no século XX (ANTUNES; PINTO, 2018). As fábricas regeram o ritmo da sociedade, influenciando várias esferas. Como há uma subsunção do trabalho pedagógico ao capital, com a educação não foi diferente: esta começa a servir como espaço de produção de força de trabalho “qualificada” às demandas do capital, funcionando como uma fábrica da educação. Em vista disso, a próxima subseção discute o início do século XX em relação à organização do trabalho e ao modo como tal organização influenciou a educação até meados da década de 1970.

#### **4.1.1 O sistema taylorista-fordista e sua fábrica da educação utilitarista**

Para compreender o trabalho pedagógico no contexto hodierno, é necessário historicizar o último século até os dias de hoje. As formas de organização do trabalho, com o passar do tempo, foram se modificando, com impacto direto em todas as singularidades do trabalho. Consequentemente, essas mudanças influenciaram todas as esferas sociais, desde as relações singulares entre as pessoas até as formas de ação das instituições sociais – entre elas, a educativa. Assim, esse movimento de raciocínio é necessário para constatar o que de comum e

de diferente ocorreu no decorrer dos anos na relação entre capital, trabalho e educação e como se estruturou o trabalho pedagógico com o passar do tempo.

Dessarte, no início do século XX, ocorreu a “cientifização” da administração do processo produtivo, proposto por Frederick Winslow Taylor<sup>37</sup> (1856-1915). Nesse cenário, intensifica-se o processo de passagem da subsunção formal do trabalho ao capital para a subsunção real. A subsunção real do trabalho ao capital está relacionada à extração de mais-valia relativa (MARX, 1978), que ocorre quando, com mudanças no método de produção e investimento em maquinário e tecnologia, eleva-se a produção de mais-valia com a mesma jornada de trabalho. Assim, o taylorismo, em referência ao sobrenome do idealizador, acreditava que o embate entre o capital e o trabalho se resolveria com administração embasada em métodos científicos (ANTUNES; PINTO, 2018), originando a conceituação de “administração científica”.

Durante seus anos de aprendizado, [Taylor] percebeu que a capacidade produtiva de um trabalhador de experiência média era sempre maior que sua produção “real” na empresa. Verificava que, se por um lado a destreza adquirida com o tempo aumentava a sua produtividade, por outro, parte desta era perdida na troca constante de operações, de ferramentas, nos deslocamentos dentro do espaço fabril etc. No entanto, [...] percebeu Taylor que essa “queima” de tempo não se devia somente às condições técnicas em que eram realizadas as tarefas, mas que os trabalhadores desenvolviam seus macetes [...] justamente como forma de controlar o tempo em que trabalhavam e, desta forma, proteger seus conhecimentos e seus salários, frente a uma produtividade em expansão advinda do emprego crescente da maquinaria que, pouco a pouco, tornava mais escassa a necessidade de trabalho humano na produção (PINTO, 2007, p. 21).

Ao observar nas fábricas o comportamento dos trabalhadores, Taylor chegou à conclusão de que os próprios trabalhadores “boicotavam” o rendimento da produção, mas, ao mesmo tempo, eram eles que criavam os métodos de trabalho. Isso levou Taylor a criticar os gestores do capital por serem dependentes de seus trabalhadores quanto aos desenvolvimentos dos métodos de trabalho. Para Taylor (2020, p. 5), o “[...] principal objetivo da Administração deve ser o de assegurar o máximo de prosperidade ao patrão e, ao mesmo tempo, o máximo de prosperidade ao empregado”. O que Taylor não deixou claro para os trabalhadores é que a máxima prosperidade ao patrão seria oriunda de um lucro máximo obtido com a extração do valor de seus trabalhos. A esse respeito, cabe ressaltar que

A expressão máximo de prosperidade é usada em sentido amplo, compreendendo não só grandes dividendos para a companhia ou o empregador, como também o

---

<sup>37</sup> Taylor era um operário estadunidense que se tornou engenheiro mecânico. Considerado o pai da administração científica, tem como uma de suas principais obras “Os princípios da administração científica”, publicada originalmente em 1911 (GERENCER, 2020).

desenvolvimento, no mais alto grau, de todos os ramos do negócio, a fim de que a prosperidade seja permanente. Igualmente, máxima prosperidade para o empregado significa, além de salários mais altos do que os recebidos habitualmente pelos obreiros de sua classe, este fato de maior importância ainda, que é o aproveitamento dos homens de modo mais eficiente, habilitando-os a desempenhar os tipos de trabalho mais elevados para os quais tenham aptidões naturais e atribuindo-lhes, sempre que possível, esses gêneros de trabalho (TAYLOR, 2020, p. 5).

A partir de sua conclusão, Taylor (2020) desenvolveu métodos com referência naqueles trabalhadores que tinham um índice produtivo maior. Assim, estruturava treinamentos com o intuito de descartar a iniciativa dos trabalhadores no desenvolvimento de métodos de trabalho. Em virtude disso, em sua visão, não deixava os patrões dependentes de seus empregados.

No decorrer do processo, eliminam-se movimentos “desnecessários” e aceleram-se os considerados “úteis”, no sentido de que efetivamente geram valor ao capital. Ao final, estabelece-se o chamado “the one best way”, o melhor caminho, o ciclo perfeito de operações, considerando-se também o gasto de tempo nelas. Taylor considera esse método e esses resultados como a determinação das leis “científicas” que estão por trás de toda atividade de trabalho (ANTUNES; PINTO, 2018, p. 275).

O discurso ideológico de que a prosperidade do empregador não seria duradoura se não houvesse uma relação de ir e vir entre trabalhadores e empregadores foi a narrativa necessária na época. O taylorismo atuava na esfera tanto produtiva da vida material quanto reprodutiva. Nesta, situam-se a cultura, os comportamentos, as relações sociais, as ideologias etc.

A maioria desses homens crê que os interesses fundamentais dos empregadores e empregados sejam necessariamente antagônicos. Ao contrário, a administração científica tem, por seus fundamentos, a certeza de que os verdadeiros interesses de ambos são únicos e os mesmos: de que a prosperidade do empregador não pode existir, por muitos anos, se não for acompanhada da prosperidade do empregado, e vice-versa, e de que é preciso dar ao trabalhador o que ele mais deseja – altos salários – e ao empregador também o que ele realmente almeja – baixo custo de produção (TAYLOR, 2020, p. 5).

Para Antunes e Pinto (2018, p. 238), o objetivo “[...] dos métodos de Taylor é inequivocamente a extração do conhecimento da classe trabalhadora a fim de liquidar seu poder de barganha em face dos/as compradores/as de força de trabalho”. Logo, o que Taylor seguiu foi o movimento intrínseco do capital de alienar mais os trabalhadores. Além de não se reconhecerem em seu trabalho, não se reconheciam nos métodos de trabalho, não tendo liberdade de produção e muito menos de apropriação. Consequentemente, aumentava a produção, a empresa tornava-se mais competitiva, suas taxas de lucro subiam, e o acúmulo de capital pelo capitalista tornava-se maior.

Nesse cenário, surge a figura da gerência, que supervisiona a execução do trabalho estruturado para todos os trabalhadores. A esse respeito, Antunes e Pinto (2018, p. 238) afirmam

ser “[...] imprescindível a participação ativa da gerência do capital (mesmo que assalariada) na incumbência de prestar ‘assistência’ aos/às trabalhadores/as na imposição de métodos ditos ‘científicos’”. Taylor (2020) resume as providências gerais para a execução de seu método em cinco etapas:

**Primeira** – Encontrar, digamos, 10 ou 15 trabalhadores (de preferência de várias empresas e diferentes regiões do país) particularmente hábeis em fazer o trabalho que vai ser analisado. **Segunda** – Estudar o ciclo exato das operações elementares ou movimentos que cada um desses homens emprega, ao executar o trabalho que está sendo investigado, como também os instrumentos usados. **Terceira** – Estudar, com o cronômetro de parada automática, o tempo exigido para cada um desses movimentos elementares e então escolher os meios mais rápidos de realizar as fases do trabalho. **Quarta** – Eliminar todos os movimentos falhos, lentos e inúteis. **Quinta** – Depois de afastar todos os movimentos desnecessários, reunir em um ciclo os movimentos melhores e mais rápidos, assim como os melhores instrumentos (TAYLOR, 2020, p. 74, grifo do autor).

Assim, os princípios tayloristas serviram de base para o desenvolvimento do sistema fordista de produção. Quando se fala em fordismo, talvez, no imaginário de cada um, visualize-se uma fábrica com uma esteira na qual cada trabalhador executa tarefas específicas em seus postos de trabalho, como no clássico filme “Tempos modernos” (1936), dirigido e encenado por Charlie Chaplin (1889-1977). Nessa obra cinematográfica, Chaplin interpreta um operário que realiza a mesma função durante toda a sua jornada de trabalho, sofrendo com as pressões das supervisões fabris. Referencia-se, desse modo, a superprodução em uma linha de montagem, na qual o trabalhador adquire características superespecializadas e tem seu tempo otimizado para focar a produção<sup>38</sup>.

Henry Ford (1863-1947), até o final de sua adolescência, viveu na zona rural, apresentando desenvoltura para a mecânica desde criança. Quando foi para a cidade, trabalhou em fábricas de veículos rudimentares, usados em transporte de cargas e em lavouras, e, concomitantemente, mantinha a experimentação e construção de seus próprios automóveis leves. A Ford não se atribui a invenção dos carros, mas a popularização dos automóveis (ANTUNES; PINTO, 2018).

Ford tinha como objetivo de vida criar um motor revolucionário. Em inúmeras pesquisas e tentativas, “[...] construiu o primeiro calhambeque em 1894 e sua primeira fábrica de carros em 1896, em sociedade com outros construtores, os quais abandonou posteriormente” (PINTO,

---

<sup>38</sup> Outro filme que trata desse processo de organização do trabalho voltado a ampliar a produtividade e os lucros é “The founder” (2016), que conta a história da franquia internacional de *fast food* McDonald’s. Em alguns trechos, o filme demonstra a organização da cozinha (fábrica) do restaurante, destinada a conseguir produzir um hambúrguer e entregá-lo ao cliente em 30 segundos.

2007, p. 29). Continuou pesquisando por conta e risco e montando carros de corrida, mas somente em 1903, após vencer uma corrida, teve visibilidade pública. Duas semanas após esse feito, em Detroit, nos Estados Unidos, abriu sua fábrica, que foi a primeira planta da Ford Motor Company (PINTO, 2007). Como proprietário majoritário da fábrica, dedicava-se às suas pesquisas e ao aperfeiçoamento da administração.

A conjugação dessas duas áreas de conhecimento, que atualmente poderíamos designar como Engenharia de Produto e Engenharia de Processo, possibilitou a Henry Ford ampliar uma série de inovações tecnológicas e organizacionais já em curso no início do século 20, dentre as quais o taylorismo, em franca expansão na gestão do trabalho em empresas metalúrgicas de grande porte nessa época. Cumpre esclarecer, entretanto, que sua principal genialidade consistiu, sobretudo, em ter imaginado a possibilidade de inculcir nos seus contemporâneos a postura de consumidores de massa de produtos padronizados (PINTO, 2007, p. 30).

Para entender o sistema de Henry Ford, propõe-se um exercício didático, fragmentando a linha de raciocínio entre as contribuições na esfera de **produção** e na esfera de **circulação**. A produção e a circulação, apesar de aparentemente independentes, necessitam uma da outra para que o sistema metabólico e social do capital mantenha seu funcionamento (PINTO, 2007), mas nesse exercício didático o intuito consiste em compreender essas duas esferas de forma separada na tentativa de explicar como elas atuam juntas, culminando na manifestação desse sistema em sua totalidade.

Na questão produtiva, Henry Ford revolucionou: conseguiu aplicar o método de administração de Taylor em uma linha de produção altamente rentável. Assim, organizou sua fábrica em uma esteira, na qual o produto passava pelos postos de trabalho e era manipulado pelos operários, cada um com uma função específica. Isso possibilitava que se produzisse, em média, um carro a cada 98 minutos (FORD, 2018), o que para a época estava muito à frente de seus concorrentes. Percebe-se, assim, que,

Tal como Taylor, Ford buscará abolir todo trabalho que não gere valor. Seu primeiro objetivo será fixar os/as trabalhadores/as nos postos, evitando deslocamentos pela empresa. Daí a ideia de colocar não apenas o objeto de trabalho, mas as ferramentas e máquinas ao alcance da mão dos/as operadores/as. Os postos e bancadas, aliás, seriam arranjados para permitir uma articulação e um fluxo contínuo entre as diversas operações da fábrica, a fim de que, em cada ponto, fosse agregado valor, com um mínimo de perda em termos de tempo e de deslocamento. [...] A linha de montagem de Ford constituía-se de um mecanismo de transferência com movimento contínuo dos objetos de trabalho, que eram levados a quase todas as seções da planta, enquanto o produto sofria a intervenção dos/as trabalhadores/as até que pudesse ser finalmente testado e posto no mercado. Cada um dos postos de trabalho deveria ter suas atividades reduzidas (tal como no taylorismo) a um conjunto de tarefas detalhadamente prescritas em termos de tempo e modo de execução, bem como quanto às ferramentas a serem usadas, ali presentes já em lotes e permitindo rápido acesso. O número de postos, sua disposição espacial, as tarefas e o número de trabalhadores/as eram articulados visando uma intervenção uniforme, a fim de manter

todo o conjunto numa cadência firme e constante e intensificar tanto quanto possível o consumo produtivo da força de trabalho (ANTUNES; PINTO, 2018, p. 420-433).

Essa forma de produção exigiu dos trabalhadores características especializadas e, conseqüentemente, conhecimentos mínimos que atendessem apenas à demanda de sua atividade em específico. Afinal, “[...] embora no âmbito coletivo, do trabalho cooperado, o resultado fosse uma enorme produtividade, ao nível dos postos individuais, a linha fordista convertia os/as trabalhadores/as em ‘apêndices’ da maquinaria” (ANTUNES; PINTO, 2018, p. 433). Nessa lógica, a ideia de Ford materializou-se em uma linha de montagem com o objetivo central de produzir em larga escala, diminuir os custos e aumentar o consumo.

Com essas ações, apesar de os carros na época serem considerados objetos da elite, Ford tornou tal produto mais acessível do ponto de vista econômico, popularizando o automóvel. Nesse contexto,

Ford ao dizer certa vez, “você pode escolher a cor do carro que quiser, desde que ele seja preto”, expressava claramente seu intuito: produzir a maior quantidade possível de carros, tornando-os acessíveis à maior parte da população – ainda que tivesse, para conseguir isso, de padronizar esses carros a alguns poucos modelos (PINTO, 2007, p. 30).

Por isso, produzia poucos modelos, todos padronizados. Dessa maneira, sua máquina produtiva somente seria eficaz se as circulações de tais mercadorias acontecessem, precisando, assim, do consumo. Objetivando maior consumo, seria preciso aumentar o poder de compra da população, bem como padronizar o estilo de vida das pessoas para que consumissem os produtos padronizados. Nesse sentido, Ford não atuou somente nas características produtivas de seus trabalhadores, mas também nas qualidades de ordem pessoal, como estilo de vida, por exemplo.

Em vista disso, primeiramente reduziu a jornada de trabalho, dando folga aos trabalhadores nos domingos (o que na época era novo para a população). Depois, estabeleceu o dia de cinco dólares, no qual dobrou o valor do salário de seus empregados que aceitassem se submeter a um estilo de vida em família, ou seja, um estilo que incluísse ir à igreja, almejar comprar uma casa e um automóvel, não beber ou fumar (BEYNON, 1995). Não raramente, Ford supervisionava, com suas gerências, o comportamento desses trabalhadores em suas horas vagas (ANTUNES; PINTO, 2018) até mesmo dentro de suas casas (BEYNON, 1995). Além disso, conforme Beynon (1995), Ford investia na reforma das igrejas das cidades e de outros espaços que servissem como meio para propagar o estilo de vida que ele idealizava.

Isso levou a um controle social com referência nesse padrão de vida, no qual a maioria da população fizesse aquilo que a cadeia produtiva esperava que fosse feito. Desse modo, Ford conseguiu materializar melhores pagamentos e, conseqüentemente, maior poder de compra à população, bem como maior circulação de suas mercadorias e trabalhadores mais passivos (característica importante para ao capital). Nota-se, portanto, que

[...] o taylorismo-fordismo teve como meta principal a usurpação pela gerência capitalista dos saberes-fazer historicamente elaborados e preservados pela classe trabalhadora, com o intuito de reformulá-los e impô-los como normas pétreas aos/às trabalhadores/as, dentro da unilateralidade e da unidimensionalidade típicas do trabalho abstrato e alienado. Esse fora o sentido do *one best way* de Taylor e ele o exprimiu da maneira mais rude não apenas quando afirmou em seus escritos que existem seres humanos de tipo “bovino”, mas quando apregoou que a gerência de uma empresa ou instituição jamais deveria contar com a “iniciativa” de um/a trabalhador/a. Um desprezo total e declarado pela subjetividade da classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES; PINTO, 2018, p. 832).

O *one best way* de Taylor, para Ford, não se resumia apenas à sua linha de produção, pois deveria estar presente em toda a sociedade. O estilo de vida de seus operários deveria ser almejado pelas pessoas, o que levava, predominantemente, a um comportamento padrão e previsível da sociedade em geral. Como Ford fez isso? Primeiramente, como demonstrado anteriormente, buscou tipos específicos de trabalhadores e salários acima do que era habitual. Em um segundo momento, produziu a ideologia do “americanismo”. O *one best way*, desenvolvido por Taylor, fez acreditar que o estilo de vida do cidadão médio norte-americano era o “único melhor caminho” para se viver.

Ford, com sua fábrica altamente produtiva, estava muito à frente de seus concorrentes de mercado, inclusive na Europa. Visando a ampliar seus mercados ao mundo, foi vendendo o discurso do americanismo como o *better lifestyle*. Conseguia, com políticas públicas garantidas pelos Estados, potencializar a produção desse “estilo de vida”. Nessa época, conforme relata Antunes (2009), a política econômica soberana era o keynesianismo.

Basicamente, trata-se de um modelo de governo em que a iniciativa pública, por meio dos aparelhos estatais, é concebida como pilar fundamental não apenas nas áreas de saúde, educação e segurança, mas também quanto às políticas previdenciárias, de emprego e de renda da classe trabalhadora; no âmbito do mercado, o Estado assume ainda um papel de agente essencial na condução do desenvolvimento econômico, seja através de intervenções reguladoras nas políticas comerciais, financeiras e industriais, seja constituindo empresas em pontos estratégicos das cadeias produtivas (PINTO, 2007, p. 37).

Nessa conjuntura, na qual havia o sistema de produção em larga escala de produtos estandardizados fordistas, acabou sendo articulada como política a ideia de estados de bem-



estar social (PINTO, 2007). Nessa ótica, o Estado atuava como principal instrumento para construir essa sensação de bem-estar, com políticas sociais e garantia de direitos sociais, dando a sensação de uma estabilidade social que permitia esse amplo consumo. O setor produtivo, ao mesmo tempo que conseguiu ampliar a taxa de extração de mais-valia dos trabalhadores, garantia um controle social a partir do Estado aos interesses capitalistas.

E uma das formas de assegurar isso foi atuar no setor da educação. Entretanto, não se tratava de buscar a produção do ser social em sua essência, mas de adaptar o trabalho às condições cada vez mais acirradas entre capital e trabalho, com a subsunção do trabalho concreto ao abstrato, em uma lógica alienante.

Tratou-se, portanto, no taylorismo-fordismo, de uma qualificação com base em uma especialização limitadora e profundamente empobrecedora, tanto do conhecimento teórico, quanto das atividades práticas de trabalho. Uma qualificação marcada pela divisão entre teoria e prática, sendo ambas racionalizadas internamente e reduzidas a “tarefas” em suas execuções. Uma qualificação de tipo parcelar, fragmentada e que só poderia ser construída tendo por base ciências também especializadas. Por isso, o taylorismo-fordismo colocou como horizonte um projeto de educação baseado em escolas técnicas ditas “profissionalizantes”, cujo mote era formar os/as estudantes para o trabalho assalariado, ou melhor, formar a sua força de trabalho para o mercado. Toda mercadoria deve ter um valor de uso, portanto, os saberes-fazeres a serem formados estão, evidentemente, determinados já nos currículos a serem cumpridos nessas instituições. As grades curriculares e sua distribuição em cargas de horas/aula em si já explicitam a estrutura de comércio na qual será consumido esse conhecimento pelas empresas como capital variável, como trabalho concreto urdido em trabalho abstrato. [...] A “escola ideal” para essa qualificação é a que promove o desmembramento entre conceito, teoria e reflexão (o trabalho intelectual), de um lado, e prática, aplicação e experimentação (o trabalho manual), de outro. Uma escola que, além disso, enaltece muito mais a prática, a aplicação e a experimentação em detrimento do conceito, da teoria e da reflexão. Razão instrumental, de um lado; trabalho parcelar, fragmentado e coisificado, de outro (ANTUNES; PINTO, 2018, p. 836).

Assim, conseguia-se um meio de concretizar as ações de extrair as características que possibilitavam mais poder de barganha para os trabalhadores, como a autonomia do desenvolvimento do método de trabalho, a produção desses conhecimentos por iniciativa própria e o ritmo da produção. Para garantir que os trabalhadores se apropriassem apenas do mínimo de conhecimento possível às demandas produtivas, na educação estabeleceu-se, especificamente, a produção de conhecimentos minimamente necessários para um resultado produtivo aos anseios do capital. O *one best way* de Taylor, adaptado à visão de Ford, não se resumia apenas à esfera produtiva, mas também à reprodutiva, tanto que vendeu, ao mundo, um modo de comportamento padronizado: o estilo de vida estadunidense como o “melhor jeito de se viver”.

Nesse contexto, para a produção de trabalhadores que atendessem às necessidades tanto produtivas quanto reprodutivas (culturais, comportamentais etc.), há uma intrínseca relação com a Educação. Em uma relação dialética entre o singular (educação) e o universal (sistema metabólico e social do capital), o Estado, com a produção de políticas, desenvolve currículos, objetivos formativos e investimentos (ou cortes de verbas em alguns casos) que acabam estruturando uma lógica hegemônica educacional com vistas a atender aos anseios do capital.

Ao encontro dessa lógica, Ford fundou uma escola na qual admitia jovens que não tivessem ambições na vida, como filhos de viúvas, órfãos e seres humanos em condições menos privilegiadas de vida: “Planejamos uma escola que não somente se bastasse a si mesma, como ainda proporcionasse aos alunos meios de ganhar, dentro dela, o mesmo ou mais do que em qualquer emprego fora” (FORD *apud* ANTUNES; PINTO, 2018, p. 866). Por isso, com essa educação, garantia-se a produção de força de trabalho com as características produtivas que a fábrica necessitava, inculcando ideologias que visassem a atender às demandas de reprodução da vida material da época.

“A educação taylorista-fordista é, pois, uma educação puramente formal, parcelar e hierarquizada e perpetuadora da nefasta divisão social entre trabalho intelectual e trabalho manual” (ANTUNES; PINTO, 2018, p. 879). Trata-se de uma educação pensada, produzida e implementada pela gerência do capital, com vistas a atender não aos anseios dos trabalhadores, mas aos dos capitalistas.

Dessa forma, nos Estados Unidos, foi desenvolvido um método de ensino voltado aos anseios do setor produtivo para a formação de força de trabalho: o *Training with Industry* (TWI)<sup>39</sup>, que se materializou com os programas “J” (*job instruction, job methods e job relations*)<sup>40</sup>.

Allen havia desenvolvido para a indústria naval estadunidense, no contexto da Primeira Grande Guerra (1914-1918), um conjunto de “quatro passos” de treinamento da força de trabalho em empresas. O primeiro passo consistia na “preparação” [...] O segundo passo consistia na “apresentação” [...] O terceiro passo consistia na “aplicação” [...] o quarto passo, o “teste” (ANTUNES; PINTO, 2018, p. 886).

Esse método se aproxima muito das pedagogias tradicionais, que buscam a preparação do estudante ao conteúdo, a apresentação (em um sentido de transmitir o conhecimento) do que será tratado, a aplicação disso em exercícios e tarefas de casa e, por fim, a aplicação de provas/testes. Nesse caso, os professores são gerentes do processo, controlando a ação de seus

---

<sup>39</sup> Treinamento dentro da fábrica.

<sup>40</sup> Instruções ao trabalho, métodos do trabalho e relações de trabalho.

estudantes e a “transmissão do conhecimento”. Os “aprendizes” não têm autonomia e devem seguir as instruções corretamente, tal como no sistema fordista. Assim, o trabalho pedagógico foi organizado aos moldes da produção fordista, uma forma de educar utilitarista (ANTUNES; PINTO, 2018), que objetivava formar operários superespecializados, acríticos, sem poder de questionamento e com o mínimo de conhecimento necessário ao processo lucrativo de Ford.

Conjuntamente à implementação desses métodos em fábricas e escolas, os capitalistas conseguiam parcerias com os Estados nacionais, visando difundir tais métodos em outros países e nas escolas públicas<sup>41</sup> como mais uma forma de perpetuação ideológica do americanismo fordista. Demonstra-se, nesse contexto, a atuação do Estado como ferramenta necessária à implementação de políticas que visassem a suprir os anseios da classe dominante.

E, logicamente, o trabalho pedagógico foi assumindo uma roupagem fabril, de produção em larga escala de força de trabalho, e aproximando a educação ao trabalho, um trabalho alienado. Pode-se dizer que, mesmo não gerando uma produção e valorização direta de capital, esse trabalho, em específico, é crucial ao sistema metabólico e social do capital, ainda antes de a força de trabalho adentrar o processo produtivo, pois, indiretamente, constitui o ponto inicial do processo produtivo e, por isso, tão necessário às fábricas. A produção da mercadoria das indústrias inicia na “fábrica da educação”.

Todavia, como o capital é dinâmico e procura sua constante expansão, precisando, para isso, reinventar-se constantemente, o taylorismo-fordismo atingiu um limite. Em algum momento, as taxas de lucro não puderam mais ser ampliadas com a utilização dos mesmos métodos, processos e conceitos. O fordismo, como linha de produção preeminente, passou pelas duas grandes guerras, perdurando até os anos de 1970.

Até esse momento histórico, foi possível perceber o Estado, com a produção de políticas públicas, intervindo na educação para formar uma força de trabalho que atendesse tanto às demandas produtivas quanto às demandas reprodutivas da vida material para o sistema social e metabólico do capital na era fordista. Assim, na lógica soberana fordista, o trabalho pedagógico dos professores foi aquele que, referenciado nas metodologias fabris, adaptou a esfera educacional à lógica de produção taylorista-fordista. Dessa forma, na continuidade deste

---

<sup>41</sup> “No Brasil, o TWI foi inserido inicialmente por plantas subsidiárias de empresas estadunidenses, tendo depois se consolidado com a experiência da Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAEI) em 1946. Tal comissão instalou escritórios em Minas Gerais, Rio Grande do Sul e São Paulo, firmando convênios com órgãos públicos desses estados e respectivas federações de indústrias, permitindo uma difusão do TWI não somente às fábricas e empresas em geral, mas às próprias instituições públicas, como as escolas” (ANTUNES; PINTO, 2018, p. 906-913).

subcapítulo, é debatido o prosseguimento do sistema do capital após o taylorismo-fordismo como linha de produção hegemônica.

#### **4.1.2 O toyotismo, os limites absolutos do capital e a educação camaleão**

Historicamente, o modo de produção capitalista tem estado em um constante movimento de transformações (PRIEB, 2007), possuindo, em certos períodos, a necessidade de passar por processos de reestruturações produtivas. Para possibilitar a compreensão desse movimento, no caso específico deste trabalho, partir-se-á, neste momento, do fim do sistema taylorista-fordista como linha de produção hegemônica do capital.

Até meados dos anos de 1970, o sistema taylorista-fordista perdurou como modo predominante no sistema do capital. Todavia, suas características de produção em larga escala, o estoque de suas mercadorias, os ganhos de direitos trabalhistas adquiridos após a Segunda Guerra Mundial e o consequente aumento do preço da força de trabalho, bem como as lutas travadas na década de 1960, levaram a uma diminuição dos níveis produtivos de capital, reduzindo as taxas de lucro (ANTUNES, 2009) e, por conseguinte, o consumo e aumentando o desemprego. Com isso, o capital desacelerou seu crescimento, o que vai contra sua essência de expansão, resultando no esgotamento do taylorismo-fordismo como padrão de acumulação de capital (ANTUNES, 2009).

Depois de décadas de acumulação capitalista, iniciaram-se aparições de sinais do quadro crítico pelo qual o sistema iria passar: 1) taxa de lucro em queda; 2) esgotamento do padrão de acumulação taylorista-fordista; 3) hipertrofia e ganho de autonomia da esfera financeira; 4) aumento da concentração de capitais; 5) crise do Estado de bem-estar social nos países de centro do capital; e 6) ampliação das privatizações (ANTUNES, 2009). Nesse cenário, o capital financeiro começa a ter certa autonomia em relação ao capital produtivo, levando à especulação de capitais em âmbito mundial. Isso fez com que empresas se fundissem e, por consequência, a centralização de capital aumentasse. Assim, essa crise financeira levou à crise política e a questionamentos quanto ao keynesianismo (Estado de bem-estar social), o que resultou na retração do gasto público nos setores sociais e em sua transferência para o privado. E essa lógica privatista potencializou a necessidade da “[...] desregulamentação e flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho” (ANTUNES, 2009, p. 32).

Conjuntamente, “[...] as contas externas da maioria dos países foram altamente desequilibradas em meio aos choques ocasionados pelo súbito aumento geral do petróleo pela

OPEP”<sup>42</sup> (PINTO, 2007, p. 38). Na mesma lógica, os Estados Unidos impunham valorizações e desvalorizações do dólar, ocasionando variações nas taxas de câmbio, o que ocasionou um investimento maior no setor financeiro, com vistas a especular essas flutuações cambiais e investir em tecnologia de informação para otimizar esse setor (PINTO, 2007). Concomitantemente, houve um aumento considerável no setor de prestação de serviços (saúde, educação, comércio em geral, entretenimento, entre outros) ao combinar o baixo crescimento da indústria com o deslocamento do consumo para os setores de serviços. Nessa conjuntura, as estratégias industriais foram redirecionadas de uma “[...] padronização em larga escala para a crescente agregação tecnológica, maior qualidade e personalização de seus produtos” (PINTO, 2007, p. 38). Isso exigiu da indústria alguns requisitos:

1. alta flexibilidade da produção, ou capacidade de produzir diferentes modelos de produtos num curto período de tempo, mantendo-se ou não em larga escala; 2. altos índices de qualidade nos produtos, o que reduziria inclusive custos de produção, em vista do baixo volume de retrabalho; 3. baixos preços finais, o que poderia ser obtido não apenas pela redução do re-trabalho e pela flexibilidade produtiva, mas também através da manutenção de uma “fábrica mínima”, operando sempre com baixíssima capacidade ociosa, tanto em termos de equipamentos, quanto de estoques e de efetivos trabalhadores; 4. entrega rápida e precisa, com os pedidos sendo entregues no momento exato estipulado pelo cliente, na quantidade exata e com um controle de qualidade que lhe garantisse pronta utilização na maioria dos casos (PINTO, 2007, p. 38-39).

Logo, uma nova forma de organizar o trabalho no processo produtivo foi necessária, decretando a data de validade do sistema taylorista-fordista como linha de produção hegemônica. Inúmeras formas ao redor do mundo tentaram, então, adaptar-se a essa nova realidade e tiveram êxito. Contudo, foi no Japão que uma experiência chamou mais a atenção, tornando-se tendência de organização do trabalho às demandas de acumulação flexível do mundo do capital. Essa flexibilização “[...] traz à tona o principal objetivo dessa nova ordem: a flexibilização dos mercados de trabalho, das relações de trabalho, dos mercados de consumo, das barreiras comerciais, do controle da iniciativa privada pelo Estado [...]” (PINTO, 2007, p. 40). Tal sistema, que ficou conhecido como toyotista<sup>43</sup>, teve o início de sua sistematização nos anos de 1950 após a crise enfrentada em 1949.

Em 1949, a Toyota enfrentou uma série crise financeira e, como resultado das condições impostas por um grupo bancário à empresa na superação das dificuldades,

---

<sup>42</sup> Organização dos Países Exportadores de Petróleo.

<sup>43</sup> Esse nome remetia à fábrica na qual foi desenvolvido, a Toyota Motors Company, empresa fundada no ano de 1937 por Kiichiro Toyoda. Contudo, foi nos anos de 1950 que a companhia começou a desenvolver sua nova organização fabril para a produção. Segundo a Organisation Internationale des Constructeurs d’Automobiles (OICA, 2013), essa empresa foi a primeira da história a atingir a marca de produção de 10 milhões de automóveis por ano em 2012.

desenvolveu-se uma imensa greve em 1950, cujo desfecho foi a demissão de 1.600 funcionários, parcela expressiva de sua força de trabalho, num processo que levou a autoexoneração do próprio presidente-fundador, Kiichiro Toyoda. Na sequência desse acontecimento, iniciou-se a Guerra da Coreia (1950-1953), resultando em encomendas em massa – porém, em pequenas séries de diferentes artigos – pelas tropas estadunidenses à empresa, sujeitando-a a sofrer multas caso não cumprisse os prazos fixados para as entregas (PINTO, 2007, p. 56).

Contudo, essa organização fabril ganhou força como alternativa às demandas do capital na década de 1970. Isso se deu pelo fato de atender aos requisitos necessários à reestruturação produtiva demandada pela crise da época.

É um sistema que se estrutura no trabalho em equipe, rompendo com o caráter parcelar típico do fordismo, baseando-se num processo produtivo flexível onde o/a trabalhador/a opera simultaneamente várias máquinas. O toyotismo tem como princípio o just in time, metodologia que busca reduzir continuamente todo “estoque” de tempo e de efetivos. Esta baseia-se num aparato de informação e reposição de produtos chamado kanban. Conforma-se, por fim, uma estrutura produtiva mais horizontalizada, aspecto que se estende também a toda a rede de subcontratação das empresas, ampliando a chamada terceirização (ANTUNES; PINTO, 2018).

Esse sistema voltou sua produção às necessidades de consumo. Cabe salientar que as necessidades de consumo não são as voltadas a atender aos anseios da população mundial, mas as destinadas às demandas de consumo do capital, objetivando a sua valorização. Para Antunes e Pinto (2018), esse método de produção, caracterizado pela liofilização<sup>44</sup>, consolidou-se por diminuir a quantidade de operários na fábrica e, ao mesmo tempo, aumentar o rendimento. Como a subsunção real do trabalho ao capital pressupõe máxima exploração da força de trabalho, maior investimento em trabalho morto exige maior produtividade do trabalho vivo, ampliando a extração de mais-valia.

Em suma, isso ocorreu com uma organização dos postos de trabalho, de forma que várias funções eram exercidas pelo mesmo trabalhador. Nesse sentido, contratavam-se operários com características e habilidades polivalentes que eram distribuídos nas fábricas, em células. Estas constituíam postos de trabalho nos quais se executavam várias tarefas simultaneamente. A organização por células rompeu com a disposição retilínea do fordismo, possibilitando que um trabalhador executasse mais funções e que houvesse melhor fluxo de informações (PINTO, 2007). Com tais características, o toyotismo diferenciou-se do processo produtivo taylorista-fordista, mesmo se fundamentando nos princípios de administração científica e sendo

---

44 “Como a liofilização não é um termo das Ciências Sociais, cabe aqui uma explicação rápida: na Química, liofilizar significa, em um processo de temperatura baixa, secar as substâncias vivas. O leite em pó é um leite liofilizado. Referimo-nos, portanto, aqui, à secagem da substância viva que, na empresa, é o trabalho vivo, que produz coisas úteis, riqueza material e valor, e que contraditoriamente se reduz no capitalismo” (ANTUNES; PINTO, 2018, p. 822).

influenciado pelo método TWI. Sem essas fundamentações e referências, não seria possível adaptar o método à realidade que a Toyota enfrentou nos anos de 1950, marcada por uma produção estruturada com maior implementação de trabalho morto (maquinário, tecnologias etc.) com “autonomação”<sup>45</sup>. Assim,

No último quartel do século XX, as inovações técnico-científicas no capitalismo moderno amplificaram-se a passos rápidos. Observou-se, a cada momento, o desenvolvimento das forças produtivas com a introdução da robótica, microeletrônica, automação, entre outras, além de novas formas de organização produtiva e empresarial, implicando em sensíveis alterações tanto nos planos produtivo, de transportes, de comunicação, cultural etc (PRIEB, 2007, p. 1).

Esse momento é conceituado por Prieb (2007) como a “terceira Revolução Industrial” que produziu “novas” formas de organização produtiva e empresarial que seguiram, de certa maneira, eixos basilares do toyotismo como, por exemplo, a prática de terceirizar inúmeros trabalhos com as parcerias entre empresas. Nesse sistema, cerca de 25% do produto final é produzido na fábrica central, e o restante, em terceirizadas (ANTUNES, 2009). E, com a flexibilização para o mercado internacional, em pouco tempo essas formas de terceirização se potencializaram (PINTO, 2007). Para otimizar essa organização, um método foi sistematizado com vistas à troca de informações entre os postos de trabalho e entre as empresas.

No âmbito interno das fábricas, esses fluxos de informação e de materiais foram possibilitados pela elaboração de um dispositivo mecânico que conduzia caixas no sentido inverso da produção (ou seja, dos postos posteriores aos anteriores), contendo cartazes (*Kanban*, em japonês) com informações sobre a quantidade necessária de alimentação dos postos subsequentes, ao mesmo tempo que outras caixas passaram a circular no sentido normal do fluxo produtivo (dos postos anteriores aos posteriores) carregadas das peças ou materiais encomendados por cada um desses postos” (PINTO, 2007, p. 59, grifo do autor).

O método *kanban* garantiu um fluxo contínuo, produzindo somente o necessário ao consumo, sem gerar estoques, e garantindo o princípio do *just in time*:

[...] produzir somente o necessário (seguindo exatamente as especificações do cliente), na quantidade necessária (nem mais, pois se deve abolir o estoque, nem menos) e no momento necessário (nem antes, o que significa ter um “estoque” na forma de capacidade produtiva ociosa, nem depois). [...] organizar a produção sob o regime *just-in-time* significa que, na montagem de um produto, todos os seus componentes, fabricados em processos distintos de submontagem, devem chegar aí

---

<sup>45</sup> “É um neologismo criado a partir da junção das palavras ‘autonomia’ e ‘automação’, pois se trata de um processo pelo qual é acoplado às máquinas um mecanismo de parada automática em caso de detectar-se algum defeito no transcorrer da fabricação, permitindo-as a funcionar autonomamente (independente da supervisão humana direta), sem que se produzissem peças defeituosas. A implantação de tal mecanismo passou a permitir que a um só operário fosse atribuída a condução de várias máquinas dentro do processo produtivo” (PINTO, 2007, p. 56).

no momento exato e na quantidade estritamente necessária, sem formação de estoques nem tempo de espera entre os postos de trabalho (PINTO, 2007, p. 62, grifo do autor).

É possível observar, desse modo, que o toyotismo possui diferenças em relação ao sistema taylorista-fordista. Contudo, segundo Antunes e Pinto (2018), não se pode considerar que houve uma ruptura com o taylorismo-fordismo, mas uma continuidade, justamente em virtude dos princípios de administração e de controle propostos pelo sistema anterior que fundamentaram também o modelo japonês. E essa “inspiração” não foi mera coincidência. Conforme Antunes e Pinto (2018), o método de ensino TWI foi praticado no Japão, influenciando o setor produtivo do país.

No Japão, o TWI, como programa de treinamento em larga escala, fora um instrumento fundamental na reconstrução física das instalações produtivas japonesas destruídas no conflito, pois permitia mobilizar forças de trabalho pouco qualificadas num quadro de enormes perdas humanas no combate. Ademais, a reconstrução assistida pelos Estados Unidos intentava apaziguar a agitação civil diante do trágico desfecho desse conflito imposto ao Japão. Um terceiro ponto a ser arrolado é que o TWI constituiu ainda um meio eficaz de extinguir qualquer indício de organização do trabalho que buscasse questionar os princípios de mercado nesse país (ANTUNES; PINTO, 2018, p. 972).

Considerando todas essas características supracitadas, o toyotismo “serviu como uma luva” para as necessidades da acumulação flexível do capital. Diante disso, elabora-se a seguinte questão: quais são os impactos dessas mudanças no mundo do trabalho? Primeiramente, como é um sistema de produção que se volta ao consumo e à diversidade de produtos, demanda inculcar na sociedade necessidades e estabelecer um fluxo contínuo para esse consumo. Dessarte, precisa formar, em larga escala, força de trabalho com qualidades diferentes do taylorismo-fordismo, bem como encaminhar ao setor privado questões que antes eram vistas como de responsabilidade do Estado. Trata-se, portanto, de criar novos mercados de consumo, de modo que o que antes não era mercadoria passa a ser ou entra em conflito para tornar-se.

Cabe salientar que, como esse sistema é baseado na produção conforme a demanda, elabora necessidades de consumo à população em geral. Isso ocasiona uma intensificação da lógica de subsunção do valor de uso ao valor de troca e uma substituição das demandas de primeira ordem pelas de segunda.

A cultura das vendas e trocas de carro constitui um bom exemplo para compreender tal aspecto. A função social do carro é deslocar uma pessoa, ou mais, do ponto A ao B (valor de uso). Logo, você compra um carro para atender a essa questão. Dois anos depois, o valor (valor de troca) do seu carro começa a desvalorizar, e, para “não perder dinheiro”, você decide vendê-



lo e trocar por um mais novo. O primeiro carro estava em plenas condições de funcionamento para cumprir sua função social, atendendo ao seu valor de uso. Contudo, em nome do valor de troca, foi vendida, sendo mais importante o valor de troca do que o de uso nessa lógica.

Em consequência, a cada ano novos carros são lançados com alguns diferenciais, como mais conforto e tecnologia. Nesse cenário, para não perder muito no valor de troca, você deseja trocar o carro o quanto antes. E isso faz com que o metabolismo do capital seja acelerado, elevando a demanda de consumo e, conseqüentemente, o processo produtivo, potencializando, desse modo, a lógica toyotista. Esse exemplo pode ser extrapolado para outras esferas, como celulares e computadores. Você não troca o carro por ele ter deixado de funcionar ou de não mais cumprir a sua função social; você o troca para não “perder” seu valor.

Foi para oferecer uma inteligência analítica desse processo que Mézáros formulou sua conceituação da taxa de utilização decrescente do valor de uso das mercadorias. Essa tendência se expressa na redução crescente do tempo de vida útil dos produtos, pois quanto menor for a sua durabilidade, maior será a necessidade de reproduzi-los, independentemente das reais necessidades humanas, visando aumentar a intensidade e o ritmo do processo de valorização do valor (ANTUNES, 2020a, p. 12).

Essa utilização decrescente do valor de uso das mercadorias potencializa a roda do consumo, acelerando o metabolismo do sistema do capital e podendo ser aplicada à maioria das mercadorias produzidas. Como a arte também retrata a vida, pode-se utilizar uma música para tentar exemplificar tal lógica – trata-se da canção “SUVs (*Stupid Utility Vehicle*)”, da banda Dead Fish (2019). SUV é uma sigla que significa, na língua inglesa, *Sport Utility Vehicle*<sup>46</sup>, representando determinada categoria de carro produzida por diversos fabricantes automotivos<sup>47</sup>. No decorrer da história, essa classe de carros vem se popularizando, pois mescla a utilidade de um veículo relativamente grande com o conforto e a dirigibilidade de um automóvel esportivo, a preços mais acessíveis do que os dos carros luxuosos.

Logo, é uma representação dessa lógica de subsunção do valor de uso ao de troca. A cada ano, lançam-se SUVs mais tecnológicas, confortáveis etc. Não obstante, a banda Dead Fish (2019) parafraseou esse nome como *Stupid Utility Vehicle*<sup>48</sup>, expondo a caricatura estúpida da sociedade do consumo, na qual as mercadorias são mais importantes em seu valor do que em sua utilidade, o que contribui para a ampliação do consumo. E isso se reproduz em todas as esferas da vida material, potencializando o fetiche da mercadoria e a reificação do ser social. A

<sup>46</sup> Na língua portuguesa, Veículo Utilitário Esportivo.

<sup>47</sup> Como exemplos de automóveis dessa categoria, pode-se listar: Chery Tigo-2, Citroen Aircross, Renault Duster, Jeep Renegade e Ford EcoSport.

<sup>48</sup> Em português, Veículo Utilitário Estúpido.

Figura 6, exposta a seguir, retrata essa relação na qual o ser humano vive para o consumo de mercadorias, representando a reificação e se rebaixando à condição de objeto, enquanto o carro se torna mais importante do que o próprio ser, representando a fetichização.

Figura 6 – Charge que tematiza um carro *versus* um ser humano



Fonte: Mendes (2013).

Prontamente, uma nova forma de manifestação econômica e política foi necessária para garantir o avanço da lógica toyotista. Como no fordismo, para a acumulação flexível do toyotismo prosperar, foi necessário gerar um novo estilo de vida<sup>49</sup>. Por isso, para se contrapor ao keynesianismo, o neoliberalismo começa a ser implementado, sendo representado principalmente pelos dez itens<sup>50</sup> formulados em Washington no ano de 1989, em reunião realizada entre representantes dos principais bancos de cunho internacional (MELO, 2011).

Apesar de tal reunião ter ocorrido em 1989, foi na década de 1970 que essa outra face do capital começou a ser vivenciada. O primeiro país a experienciá-la foi o Chile, após o golpe militar de Pinochet<sup>51</sup>. Às custas de muitas torturas e assassinatos, o neoliberalismo começa a ser praticado no Chile (ILHÉU, 2019), resultando em um processo de privatização que atingiu

<sup>49</sup> Esse estilo é descrito como novo por possuir diferentes características, mas é uma continuidade porque segue a lógica de busca incessante por lucro.

<sup>50</sup> “Os dez itens da lista são: 1) disciplina fiscal; 2) Taxas de juros para combater inflação; 3) prioridade no gasto público ou redirecionamento (eufemismo para controle do gasto e dinheiro para finança); 4) liberação do mercado financeiro; 5) taxa de câmbio competitivo; 6) liberação comercial; 7) liberação da entrada de investimento externo direto; 8) privatização das empresas estatais; 9) desregulamentação; 10) direitos de propriedade assegurados” (MELO, 2011, p. 114).

<sup>51</sup> A ditadura militar no Chile compõe parte da triste história das ditaduras militares em países da América Latina. Essa ditadura se instaurou após o presidente Allende, marxista, com proposições de políticas sociais, assumir o poder. A direita chilena tentou de inúmeras formas desgastar e atacar o governo popular de Allende. Contudo, em 11 de setembro de 1973, ocorreu um ataque ao palácio do governo culminando no golpe militar. Esse golpe contou com financiamento direto dos Estados Unidos pela Central Intelligence Agency (CIA), recebendo um investimento de cerca de oito milhões de dólares no golpe de Pinochet, o qual culminou no assassinato de Salvador Allende. A ditadura chilena, só nos primeiros meses, fez mais de 80 mil presos políticos. Muitos que não conseguiram sair do país foram mortos. Ao todo foram cerca de três mil pessoas assassinadas e quarenta mil torturadas (ILHÉU, 2019; PAINEIRA USP, 2020).

considerável parcela da educação nacional. Nesse cenário, os direitos trabalhistas são perdidos, e a previdência é levada ao setor privado. Segundo Hypheness (2018), entre os anos de 2010 e 2015, 936 idosos maiores de 70 anos cometeram suicídio, fazendo do Chile o país recordista em número de suicídios na América Latina.

Ao mesmo tempo, a saúde sofreu com privatizações, encarecendo os tratamentos. Nesse cenário, setores que deveriam ser direitos sociais se tornaram direitos de consumo, voltando-se à iniciativa privada. Com isso, graças ao projeto neoliberal, a população chilena endividou-se para conseguir sobreviver, estudar, tratar da saúde e se aposentar. Quem lucrou foram os bancos e o mercado especulativo. Nesse sentido, cabe ressaltar que o

Neoliberalismo [...] se refere a um projeto de classe que surgiu na crise dos anos 1970. Mascarada por muita retórica sobre liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e as virtudes da privatização, livre-mercado e livre-comércio, legitimou políticas draconianas destinadas a restaurar e consolidar o poder da classe capitalista. Esse projeto tem sido bem-sucedido, a julgar pela incrível centralização da riqueza e do poder observável em todos os países que tomaram o caminho neoliberal (HARVEY, 2011, p. 16).

Logo, pode-se caracterizar o Estado no neoliberalismo como agente máximo para o capital, posto que garante as políticas necessárias para a expansão desde, e mínimo para o social, já que trabalha para transformar direitos sociais em direitos de consumo, tais como saúde, educação, aposentadoria e segurança. Desse modo, esse momento é marcado por flexibilização e retirada de direitos trabalhistas e sociais, potencialização e facilitação das terceirizações, alto investimento pelo capital para desenvolvimento de tecnologia de informação, privatizações em larga escala etc. Em tal conjuntura,

Um dos princípios básicos pragmáticos que surgiram na década de 1980, por exemplo, foi o de que o poder do Estado deve proteger as instituições financeiras a todo custo. Esse princípio, que bateu de frente com o não intervencionismo que a teoria neoliberal prescreveu, surgiu a partir da crise fiscal da cidade de Nova York de meados da década de 1970. Foi então estendido internacionalmente para o México durante a crise da dívida que abalou os fundamentos do país em 1982. De modo nu e cru, a política era: privatizar os lucros e socializar os riscos; salvar os bancos e colocar os sacrifícios nas pessoas (no México, por exemplo, o padrão de vida da população diminuiu cerca de um quarto em quatro anos após o socorro econômico de 1982). O resultado foi o conhecido “risco moral” sistêmico. Os bancos se comportam mal porque não são responsáveis pelas consequências negativas dos comportamentos de alto risco (HARVEY, 2011, p. 16).

Deve-se considerar o neoliberalismo como aquela face política e econômica do Estado que garante o terreno ideal para que a lógica da acumulação flexível possa ampliar a sua produção de capital. Essa reestruturação produtiva levou o capital a adentrar em uma nova fase. Observa-se que o sistema metabólico e social do capital conseguia, anteriormente e com mais

facilidade, recompor-se em suas crises cíclicas com a exploração de novos mercados ou a destruição das forças produtivas, sendo as guerras uma das principais formas de destruir forças produtivas, uma vez que destroem fábricas e cidades e matam pessoas (que para o capital são mera mercadoria, a força de trabalho), para fazer a roda do capital voltar a girar à plena velocidade. Contudo, agora, precisa buscar se recompor em períodos mais curtos, tendo um processo de produção que se adapte mais rapidamente às novas demandas cotidianas, motivo pelo qual a flexibilidade se torna algo tão em voga desde então.

Para Mészáros (2011a, p. 216), “[...] todo sistema de reprodução metabólica tem seus limites intrínsecos ou absolutos, que não podem ser transcendidos sem que o modo de controle prevaiente mude para um modo qualitativamente diferente”. O autor afirma, ainda, que, nos anos de 1970, o capital atingiu seus limites absolutos. Em função disso, não se trata apenas dos períodos de auge, depressão e crise, mas de uma crise estrutural e constante, para além das questões socioeconômicas, que atinge o capital em sua essência. Esse limite não necessariamente indica uma revolução radical do sistema metabólico e social; pode representar a barbárie e o fim das condições materiais para a produção e reprodução da vida, já que as condições naturais da terra estão cada vez mais escassas. A esse respeito, Mészáros (2011b, p. 136) compara

[...] a natureza de época da crise estrutural do sistema de capital em curso com o caráter cíclico e conjuntural das crises econômicas do passado. A ocorrência de crises cíclicas periódicas continua sendo marca do desenvolvimento capitalista conjuntural e continuará, enquanto o capitalismo sobreviver. Mas, na nossa época histórica, há um tipo muito mais fundamental de crise que se combina com crises capitalistas cíclicas e afeta todas as formas concebíveis do sistema do capital enquanto tal, não somente o capitalismo. A crise estrutural se faz valer ativando os limites absolutos do capital como modo de reprodução social metabólica.

Carvalho (2017) afirma que a crise estrutural se manifesta quando a produção, o consumo e a circulação entram em desarmonia, que são, para Mészáros (2011a), as três dimensões internas e fundamentais do capital. Quando isso ocorre, ativam-se os limites absolutos do capital. E os grandes eixos em que as contradições do capital se agrupam e ativam os limites absolutos são: eliminação das condições naturais da reprodução sociometabólica; desemprego crônico; impossibilidade de atender à demanda por igualdade, principalmente relacionada à luta pela emancipação feminina<sup>52</sup>; e contradição cada vez mais acirrada entre os Estados nacionais e a expansão transnacional do capital. Cabe salientar, também, que tais eixos

<sup>52</sup> Assim como as pautas dos movimentos negro e LGBTQIAP+, por exemplo, a emancipação feminina é impossível de se materializar na sociedade do capital. Ao mesmo tempo, essa contradição vem se tornando cada vez mais aparente, tendo bandeiras levantadas ao redor do mundo.

se articulam dialeticamente e compõem uma totalidade. A seguir, descrevem-se resumidamente cada um dos eixos dos limites absolutos do capital.

#### *4.1.2.1 A eliminação das condições naturais da reprodução sociometabólica*

A esse respeito, cabe mencionar que

A produção de bens não está voltada para a geração de valores de uso, com o objetivo de atender necessidades humano-sociais, mas para produzir valores de troca visando o lucro. E, uma vez que o sistema de capital é tão mais lucrativo quanto menor for o tempo de vida útil das mercadorias, sua feição só pode ser, em si e para si, a de um sistema destrutivo, cujos imperativos o impulsionam a criar sempre mais mercadorias. É por isso que os carros, os eletrodomésticos, os celulares, enfim, tudo o que se produz, deve durar o menor tempo possível. O que se pode dizer, então, de um sistema de produção de mercadorias (para usar a conceituação de Kurz) que se expande ao reduzir o tempo de vida útil de seus produtos, aumentando assim sua tendência autodestrutiva? (ANTUNES, 2020a, p. 13).

A essência do sistema metabólico do capital consiste em obter mais lucro que anteriormente, estando, assim, em constante expansão. Para tanto, necessita sempre intensificar sua lógica exploratória dos seres humanos e da natureza, situando-se nesse ponto a eliminação das condições naturais da reprodução sociometabólica. Ao mesmo tempo que o capital se expande, necessita extrair sua matéria-prima da natureza e descartar o lixo resultante desse processo no ambiente. E como essa é uma lógica de constante expansão, deve-se extrair cada vez mais matéria-prima, o que resulta em mais lixo, configurando uma lógica destrutiva e autofágica. Nesse aspecto, não há restrições ao capital: o que ele demandar para se expandir será realizado, independentemente dos impactos ao ambiente, à saúde ou à vida humana, por exemplo.

É da natureza do capital não reconhecer qualquer medida de restrição, não importando o peso das implicações materiais dos obstáculos a enfrentar, nem a urgência relativa (chegando à emergência extrema) em relação a sua escala temporal. A própria ideia de “restrição” é sinônimo de crise no quadro conceitual do sistema do capital. A degradação da natureza ou a dor da devastação social não têm qualquer significado para seu sistema de controle sociometabólico, em relação ao imperativo absoluto de sua autorreprodução numa escala cada vez maior. É por isso que durante o seu desenvolvimento histórico se excedeu o capital em todos os planos – incluído seu relacionamento com as condições básicas da reprodução sociometabólica –, mas estava destinado a fazê-lo cedo ou tarde. Os obstáculos externos jamais detiveram o impulso ilimitado do capital; a natureza e os seres humanos só poderiam ser considerados “fatores de produção” externos em termos da lógica autoexpansionista do capital (MÉSZÁROS, 2011a, p. 253).

Nesse sentido, Menegassi (2020) relata que, no período entre agosto de 2019 e março de 2020, acumulou-se uma área de desmatamento da Floresta Amazônica de 5260,18 km<sup>2</sup>,

caracterizando, desse modo, o maior índice de desmatamento já registrado na região. Segundo a BBC News (2018), o mundo, quando comparado com o início da industrialização no final do século XIX e início do XX, está quase 1 °C mais quente. Se a tendência desse aumento continuar, até 2100, as temperaturas podem subir de 3 °C a 5 °C. E esse aumento de temperatura está elevando o nível do mar e a acidez dos oceanos, o que resultará na extinção de várias espécies e afetará o cultivo de arroz, milho e trigo a ponto de ser impossível cultivar esses grãos.

Assim, a lógica do próprio capital de produzir em larga escala para aumentar suas taxas de lucro é a mesma que leva ao limite do próprio capital de conseguir produzir mais. E, contraditoriamente, o que se vê não são políticas para frear esse aquecimento e modificar esse quadro. No Brasil, as inúmeras queimadas que ocorreram no ano de 2020 não foram por acaso<sup>53</sup>. E isso é mais um exemplo de como o capital está em seus limites absolutos.

Antunes (2020b) resume o que essas formas contemporâneas de organização do capital geraram na concretude das relações sociais:

Essas desafortunadas tendências encontraram, a partir da crise de 1968-1973 e especialmente em 2008-2009, um chão social mais favorável, que lhes permitiu, pouco a pouco, ressurgir e se intensificar, com seus conhecidos desdobramentos: ritmos estonteantes de corrosão do trabalho; destruição ilimitada da natureza; degradação do mundo rural, convertido em agrobusiness e em zona de extrativismos predatórios; segregação urbana e social, etc. Acrescente-se ainda a forte eugenia social, a exacerbação do racismo, a opressão de gênero, a xenofobia, a homofobia, o sexismo, além da propagação do culto aberrante da ignorância, do desprezo à ciência, dentre tantos outros traços destrutivos que se desenvolvem nesta era de exasperação da razão instrumental e de contrarrevolução preventiva, para recordar Hebert Marcuse e Florestan Fernandes. Aqui, tudo (ou quase tudo) deve, em última instância, atender, servir, adequar-se ou impulsionar o processo de valorização do capital, com o conseqüente enriquecimento privado das classes burguesas, dominantes e proprietárias, mantendo-se intocável a propriedade privada e seu universo corporativo (ANTUNES, 2020b, p. 9-10).

Tal realidade demonstra que as condições naturais de reprodução sociometabólica do capital chegaram ao seu limite. Quanto mais o capital potencializa sua expansão, mais ele destrói os meios pelo qual consegue essa ampliação – destrói os meios naturais, polui o ar, os mares e a água e esgota as matérias-primas. Ao encontro disso, empresas privadas, como a SpaceX, começam a investir na exploração espacial. Trata-se, portanto, de é uma relação autofágica<sup>54</sup>, que, para produzir e reproduzir sua lógica, necessita destruir o meio no qual há a possibilidade de sua existência. E, por isso, o desemprego, a impossibilidade de igualdade e a imposição de monopólios a todos os países tornam-se regra na atualidade do capital. Percebe-

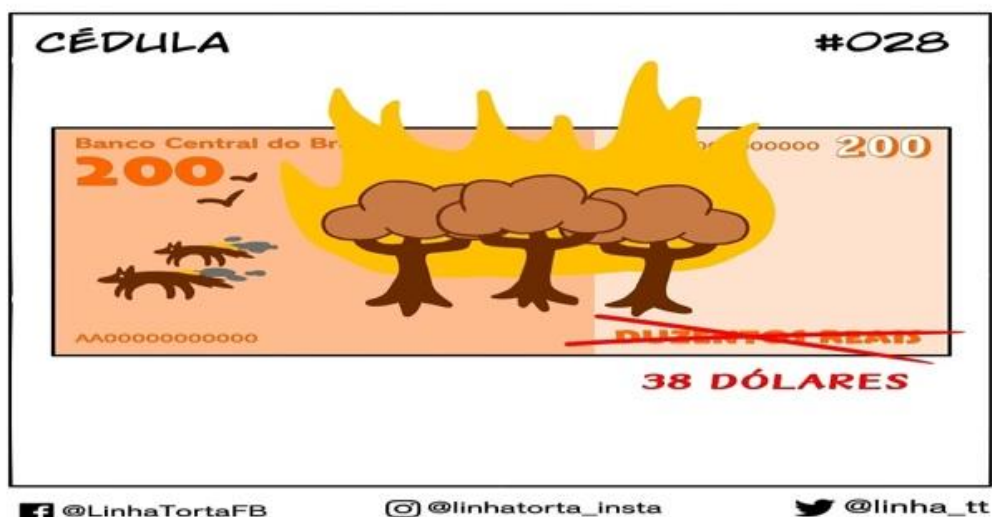
---

<sup>53</sup> Brasil registra mais de 200 mil focos de queimadas em 2020 (DW, 2021).

<sup>54</sup> Seres autofágicos são aqueles que se alimentam de si próprios. Por isso, essa metáfora cabe para o capital, o sistema que, para se expandir, necessita consumir as próprias condições de superprodução.

se, assim, que não há meios de produção sustentável na lógica capitalista; somente buscando um salto qualitativo a outra forma de organização social será possível superar esse nexo destrutivo. A Figura 7, a seguir, descreve minimamente, com arte e humor, essa relação do capital com a natureza.

Figura 7 – Charge que tematiza relação entre cédula e natureza



Fonte: Linha Torta (2020).

#### 4.1.2.2 O desemprego crônico

Como houve grande implementação de trabalho morto no processo produtivo e os avanços tecnológicos fazem com que a quantidade de trabalhadores em ação seja menor, diminuindo o tempo socialmente necessário para a produção das mercadorias, em combinação com a “explosão populacional”, o desemprego tornou-se crônico, até nos países do centro do capital. Pelo fato de os meios de produção estarem nas mãos da burguesia, essa classe seleciona quem tem acesso a tais ambientes e, com sua ação política no Estado capitalista, articula legislações cada vez mais flexíveis, permitindo que se potencializem as condições de desemprego e de trabalho precarizado. Se a força de trabalho é uma mercadoria, quanto maior a sua oferta e menor a sua procura, menor será seu preço. Outrossim, com a ampliação das terceirizações, o subemprego torna-se abrangente.

Assim, a atual “explosão populacional” sob a forma do aumento do desemprego crônico nos países capitalistas mais avançados representa um perigo sério para a totalidade do sistema, pois, acreditava-se no passado que o desemprego maciço fosse algo que só afetasse as áreas mais “atrasadas” e “subdesenvolvidas” do planeta. Na verdade, a ideologia associada a este estado de coisas poderia ser – e, com um toque de cinismo, ainda é – usada para acalmar o operariado dos países “avançados” com relação a suposta superioridade concedida por deus. Entretanto, como uma grande

ironia da história, a dinâmica interna antagonista do sistema do capital agora se afirma – no seu impulso inexorável para reduzir globalmente *o tempo de trabalho necessário* a um valor mínimo que otimize o lucro – com uma tendência devastadora da humanidade que transforma por toda a parte a população trabalhadora numa *força de trabalho crescentemente supérflua* (MÉSZÁROS, 2011a, p. 341, grifo do autor).

Mészáros (2011a) confere materialidade a essa razão quando exemplifica que, até o final dos anos de 1970, a Ford possuía um montante de quase 200 mil operários e que, em 2002, esse número passou para cerca de 99 mil. No Brasil, por exemplo, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2018 até final de 2019, a taxa de desemprego oscilava entre 11% e quase 13%. No ano de 2020, o índice de desemprego iniciou em cerca de 10% e ultrapassou os 14%, atingindo 14 milhões de brasileiros (IBGE, 2020). No ano de 2021, mesmo com queda nas taxas (não significativas), o país continuou como o quarto no *ranking* mundial de maior número de desempregados (ALVARENGA, 2021).

O desemprego é crônico, não podendo ser superado dentro da lógica do sistema metabólico e social do capital, pois faz parte de sua realidade. Esta, que é desigual, somente se intensifica em movimentos contrariamente recíprocos. Enquanto há um aumento da produção e do acúmulo de riquezas em monopólios concentrados nas mãos de cada vez menos pessoas, mais trabalhadores enfrentam a realidade do desemprego e do subemprego. Nesse cenário, a contradição entre capital e trabalho torna-se mais aparente sem que possa ser superada internamente à lógica capitalista.

#### 4.1.2.3 *Impossibilidade de atender à demanda por igualdade, principalmente relacionada à luta pela emancipação feminina*

A impossibilidade de garantir igualdade no sistema do capital é intrínseca ao sistema. Isso ocorre, primeiramente, pelo fato de a riqueza se concentrar cada vez mais nas mãos de menos pessoas. Ao voltar o olhar para as questões de gênero, em que as condições de desigualdade são exorbitantes, Mészáros (2011a, p. 267) afirma que “[...] a regulamentação economicamente sustentável da reprodução biológica dos seres humanos é uma função mediadora primária do processo sociometabólico”. Posto isso, as relações de jornadas sobrepostas que as mulheres exercem se intensificam acompanhando o metabolismo do capital.

Assim, dada as condições estabelecidas de hierarquia e dominação, a causa histórica de emancipação das mulheres não pode ser atingida sem se afirmar a demanda pela *igualdade verdadeira* que desafia diretamente a autoridade do capital, prevalecente no “macrocosmo” abrangente da sociedade e igualmente no “microcosmo” da família nuclear. No fundo, esta não deixa de ser profundamente autoritária devido às funções que lhe são atribuídas num sistema de controle metabólico dominado pelo capital, que determina a orientação de indivíduos particulares por meio de seu sistema



incontestável de valores. Este autoritarismo não é mera questão de relacionamentos pessoais mais ou menos hierárquicos entre os membros de famílias específicas. Mais do que isso, diz respeito ao imperativo absoluto de proporcionar o que se espera do tipo de família historicamente evoluído, imposto pela indispensável subordinação do “microcosmo” específico de reprodução às exigências tirânicas de todo o processo reprodutivo. A verdadeira igualdade dentro da família só seria viável se pudesse reverberar por todo “macrocosmo” social – o que, evidentemente, não é possível. Esta é a Razão fundamental pela qual o tipo de família dominante deve estar estruturado de maneira apropriadamente autoritária e hierárquica. Deixando de se adaptar aos imperativos estruturais gerais do modo de controle estabelecido – conseguindo afirmar-se nos ubíquos “microcosmos” da sociedade, na validade e no poder de autorrealização dos intercâmbios humanos baseados na verdadeira igualdade -, a família estaria em direta contradição ao *ethos* e as exigências humanas e materiais necessárias para assegurar a estabilidade do sistema hierárquico e produção e de reprodução social do capital, prejudicando as condições de sua própria sobrevivência (MÉSZÁROS, 2011a, p. 271, grifo do autor).

Nesse caso, exaltar as diferenças é uma das formas de conseguir preços díspares entre mercadorias e visar ao aumento dos lucros. Em outros termos, distinguir homem de mulher, negro de branco, heterossexual de homossexual etc. constitui uma maneira de diferenciar forças de trabalho e estipular preços diferentes entre elas. Ao encontro disso, Oliveira (2019) informa que, em média, no Brasil as mulheres ganham 20,5% a menos que os homens, ainda que exercendo a mesma função. Essa desigualdade fica aparente na relação de desemprego: no segundo trimestre de 2021, enquanto para as mulheres a taxa era de 17,1%, para os homens era de 11,7 (ISTO É, 2021).

Logo, como as condições de vida se tornam cada vez mais difíceis e a população deve buscar meios para sobreviver, a luta pela igualdade cresce. Contudo, a contradição posta está na própria natureza do sistema metabólico e social do capital, que tem a desigualdade como essência. Nesse sentido, não há meios de superação dessas relações enquanto não se visar a outro modo de produção e reprodução da vida humana.

#### *4.1.2.4 A contradição cada vez mais acirrada entre os Estados nacionais e a expansão transnacional do capital*

Com a flexibilização do comércio internacional, os interesses da expansão transnacional do capital e os interesses dos Estados entram em conflito. Isso ocorre com a flexibilização e desregulamentação do mercado, já que, para atender às demandas do capital internacional, os países devem se submeter a políticas que são contrárias aos interesses nacionais. Assim, retirar impostos e taxas de produtos para importação, por exemplo, melhora as relações com os outros países, mas prejudica o rendimento de capital local. Esses interesses entram em conflito contínuo e cada vez mais acirrado conforme se acelera o sistema metabólico e social do capital.

Neste sentido, é intelectualmente coerente falar da “soberania do Estado” como fronteira negativa que separa e opõe todos os Estados uns aos outros, por mais problemático que seja, sob outros aspectos, no plano das verdadeiras relações de poder entre eles. Esperar que o Estado do sistema do capital se transforme numa formação positiva para adquirir a capacidade de reunir e “conciliar” debaixo de si mesmo as contradições dos Estados nacionais num “governo mundial” ou numa “liga das nações” kantiana é pedir o impossível. O “Estado” do sistema do capital (que existe na forma de Estados nacionais particulares) *nada* é sem sua oposição real ou potencial a outros Estados, assim como o capital nada é sem sua oposição ao trabalho e sem a autodeterminação negativa em relação a ele (MÉSZÁROS, 2011a, p. 245, grifo do autor).

Nessa linha de raciocínio, pode-se utilizar como exemplo o Brasil. O país vinha crescendo economicamente e assumindo uma “determinada e aparente soberania”<sup>55</sup>. Contudo, com a troca de governos, no ano de 2019, o presidente Jair Bolsonaro, do Partido Liberal (PL)<sup>56</sup>, retirou a taxa de importação da soja dos Estados Unidos – o Brasil é o maior produtor desse grão no mundo, e Estados Unidos, o segundo. Retirando ou diminuindo as taxas de importação, abre-se uma concorrência de “livre” mercado entre os produtores brasileiros e estadunidenses, o que conduz à diminuição dos preços, à queda da taxa de lucro, entre outros fatores que afetam os produtores nacionais<sup>57</sup>. Também é possível pensar ao contrário: quando os Estados nacionais impõem limites à expansão do capital transnacional, estão se voltando contra os interesses do capital global. Isto é, há uma contradição insuperável entre o capital das relações de Estado-Nação e o capital global, com seus aglomerados econômicos transnacionais.

Essa ativação dos limites absolutos e a manifestação dessas contradições atingem a totalidade da sociedade e se materializam nas relações sociais. O capital, para manter viva sua existência, age nas esferas de produção, reprodução, consumo e circulação, estabelecendo interações sociais para legitimar e não colocar em questão sua essência. Para tanto, utiliza-se das diversas instituições possíveis e de artimanhas para produzir sua ideologia dominante, seja por via dos falsos “consensos” ou da coerção, com leis e políticas públicas, por exemplo.

No setor educacional, não foi diferente. A educação, como principal meio de formação de força de trabalho em larga escala, sofreu mudanças. Um setor majoritariamente improdutivo

---

<sup>55</sup> Coloca-se tal caracterização entre aspas pois essa suposta soberania que o Brasil assumia a partir dos anos 2000, principalmente nos Governos de Lula e Dilma, do Partido dos Trabalhadores (PT), estruturou suas políticas seguindo fielmente às diretrizes do Banco Mundial para a divisão internacional do trabalho. Na área da Educação, por exemplo, de acordo com Leher (1999), o Banco Mundial constitui o novo senhor da educação e das políticas educacionais dos governos petistas. Assim, tal como no “macrocosmo” do sistema metabólico e social do capital, no “microcosmo” da educação, seguiram-se as diretrizes estipuladas pelo organismo internacional (LEHER, 2006). Essa relação só potencializou a dependência brasileira dos países do centro do capitalismo. Portanto, o Brasil sempre foi um país dependente, não exercendo sua soberania.

<sup>56</sup> Como necessitava de partido para concorrer à presidência novamente, Bolsonaro filiou-se ao Partido Liberal (PL) no ano de 2021. Anteriormente, havia sido eleito como filiado ao Partido Social Liberal (PSL).

<sup>57</sup> Aqui está se abstraindo toda a relação do agronegócio. Por mais que o Brasil seja o maior produtor de soja do mundo, os índices de fome são alarmantes e estão em constante expansão.

adentra em uma razão da transformação desse direito social em mercadoria, buscando a valorização do capital e tendo seus métodos de trabalho influenciados pelo toyotismo. Ao longo das décadas de 1950 e 1960, a Toyota, sob influência do TWI<sup>58</sup>, estruturou um método de ensino para assegurar a formação dos operários com as características necessárias às novas demandas da acumulação flexível, o *Toyota Training with Industry* (TTWI) (ANTUNES; PINTO, 2018).

Difundido às principais potências capitalistas no contexto de crise que se instalou mundialmente após a década de 1970, o toyotismo demandou uma série de qualificações profissionais, educacionais e comportamentais e isso coincidiu com o advento de uma contestação aos métodos do taylorismo-fordismo nos principais países industrializados (ANTUNES; PINTO, 2018, p. 1005).

Nos anos de 1960, inúmeros movimentos sociais organizados, de contracultura, de mulheres, de pessoas negras, entre outros, manifestaram-se em protestos, apresentando como uma de suas pautas a educação, fundamentada principalmente pela crítica ao “unidimensionalismo” da educação industrial, proposta principalmente pelo método TWI fordista. Para Antunes e Pinto (2018), as empresas, em parceria com instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas, adaptaram essas reivindicações ao discurso do capital, materializando na educação características produtivas como a flexibilidade, a polivalência, a generalização e a adaptação aos sistemas de informação.

Em termos de uma educação formal, habilidades intelectivas como selecionar e relacionar informações em vários níveis de complexidade, desenvolver conhecimento por simbolização, acesso a recursos de informática e o domínio, ao menos básico, de línguas estrangeiras, passaram a ser exigências à medida que o uso de equipamentos de alta precisão técnica foi cada vez mais difundido. Daí a importância da ampliação da escolaridade em nível básico e mesmo em nível superior, complementada por cursos de capacitação que ofereçam saberes-fazeres técnicos específicos demandados pelo mercado de trabalho, geralmente oferecidos nas modalidades à distância. [...] A criatividade e a fácil adaptação às mudanças constantes de tarefas, de objetivos e de tecnologias, passaram a ser demandadas aos trabalhadores. É a chamada capacidade de “aprender a aprender”. Maior “autonomia”, no sentido de tomar decisões rápidas, sempre em plena identidade com os “valores das empresas”, estar atento a prevenir problemas e reagir a imprevistos, tudo isso tornou-se “obrigação”, ainda que sob a forma “voluntária”. A capacidade de atuar em (e mesmo liderar) uma equipe, de assumir riscos em atividades organizadas na forma de projetos e cujos resultados são postos como metas, uma proatividade em atualizar-se e aperfeiçoar-se continuamente e, sobretudo, de envolver-se com os objetivos empresariais, passaram a ser requisitos cada vez mais procurados e incentivados aos/às trabalhadores/as (ANTUNES; PINTO, 2018, p. 1033-1041).

---

<sup>58</sup> Ford, na sua lógica de exportar o TWI para diversos países, levou ao Japão esse método, propiciando meios para que influenciasse grande parte da esfera produtiva nipônica e influenciando, portanto, a Toyota (ANTUNES; PINTO, 2018).

Em vista disso, mais uma vez, a educação é modificada e adaptada às requisições do sistema metabólico e social do capital. E, neste caso, chamar-se-á essa educação toyotista de “camaleão”. O camaleão é um réptil que, em sua evolução, desenvolveu características que facilitam sua adaptação ao meio hostil de sobrevivência. Com sua língua alongada e ágil, consegue alimentos em diferentes situações, e algumas espécies têm uma amplitude de visão de 360° e são capazes de mudar a cor de sua pele para camuflagem com o intuito de se esconder de predadores ou mesmo de ludibriar suas presas (COSTA, 2012).

A educação, na era toyotista, de acumulação flexível, é como um camaleão. Como os limites absolutos do capital foram ativados e decretaram a crise estrutural, para o capital continuar mantendo suas características metabólicas, necessitava estar em constante modificação, adaptando-se às demandas dinâmicas. A escola, para formar a força de trabalho necessária a essa nova faceta capitalista, deve estar em constante modificação, adaptação e inovação. O trabalhador, na fábrica toyotista, deve olhar para todos os lados (360°), adaptar-se à constante demanda de produção no sistema *kanban*, abastecer seus postos de trabalho com mercadorias necessárias (língua do camaleão) e se adequar às diferentes funções que deverá cumprir (mudar a cor da pele).

Além disso, as reestruturações produtivas do capital não acontecem somente na esfera produtiva, atingindo também a esfera reprodutiva da vida material, já que transmitir valores que sustentem a sociedade também é função da educação. E, nesse cenário, tentar reproduzir o ritmo e a estrutura orgânica de uma fábrica é necessário. Imagine uma escola, com o sinal na hora de entrar, alguém para supervisionar se os estudantes chegaram no horário previsto ou não, premiações para aqueles que atingem objetivos (indicando tendência à meritocracia), atividades de trabalho coletivo e limitação da criatividade somente às atividades “produtivas”. Cada ano/série é uma célula dessa fábrica que está agregando valor à mercadoria força de trabalho. Os professores exercem seu trabalho coletivo e cada vez mais polivalente. Mudam-se os currículos, os métodos e a organização pedagógica, com o intuito de diminuir a quantidade de professores necessários à produção (liofilização) das forças de trabalho qualificadas ao capital.

Pode-se desenvolver inúmeros outros exemplos, mas o ponto central desse raciocínio é o seguinte: o que ocorre na fábrica acontece também na escola. Mesmo que existam escolas que tentam ir na contramão dessa lógica, são exceções à regra geral, de modo que, na materialidade das relações sociais, não exercem ação efetiva às transformações necessárias e alternativas ao modo econômico de produção. Uma grande fábrica de força de trabalho constitui a única mercadoria capaz de gerar mais valor do que ela própria.

Enfim, compreende-se até aqui, em relação à problematização da pesquisa, que o trabalho pedagógico na era toyotista acaba assumindo as mesmas características do trabalho em geral: polivalência, flexibilização, liofilização, adaptabilidade às mudanças constantes do capital etc. Como um camaleão, adapta a formação de força de trabalho a essas características.

Outrossim, observam-se tendências quanto à manifestação do trabalho pedagógico no decorrer da história. Pelo fenômeno da subsunção do trabalho pedagógico ao capital, independentemente do tipo de linha de produção hegemônica, a produção do conhecimento sofreu adaptações para formar forças de trabalho necessárias a cada período do capital. O sistema econômico atua via Estado para, com políticas públicas, implementar a educação condizente aos seus anseios. Essa constatação fortalece a concepção de trabalho pedagógico proposta por esta pesquisa, que entende esse trabalho, no contexto capitalista, como aquele que visa a produzir a força de trabalho necessária às demandas produtivas e reprodutivas do capital. Nesse sentido, a produção de conhecimento constitui o meio para tal fim, e o trabalho figura como centralidade do processo.

Sendo assim, no próximo capítulo, contextualiza o século XXI, objetivando a compreensão do trabalho pedagógico contemporâneo e sua relação com as políticas públicas educacionais do governo de Eduardo Leite, tendo em vista a subsunção do trabalho pedagógico ao capital. Dessa forma, alguns questionamentos guiam o capítulo a seguir. Há características do atual contexto do mundo do trabalho nas políticas educacionais de Leite? Como se manifesta a crise estrutural do capital? Rompe-se com a acumulação flexível? A educação continua tendo caráter camaleão?



## **5 ATUALIDADE HISTÓRICA DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO RIO GRANDE DO SUL**

Nos capítulos anteriores, dissertou-se sobre o conceito de trabalho pedagógico como uma manifestação singular do trabalho. Em sua especificidade característica, esse tipo de trabalho possui bases pedagógicas que, na sua dimensão histórico-ontológica, objetivam contribuir no processo de formação humana a partir da produção do conhecimento. Ao mesmo tempo, as leis gerais que regem o trabalho se manifestam nessa singularidade pedagógica. Como já explicado anteriormente, no capitalismo, há uma subsunção do trabalho ao capital. Logo, nos processos de reestruturação do mundo do trabalho, o locus de realização do trabalho pedagógico é adequado para a formação de força de trabalho destinada às necessidades de cada período histórico do capital. Esse fenômeno está conceituado neste trabalho como a subsunção do trabalho pedagógico ao capital, que rege a formulação das políticas públicas educacionais.

Sendo assim, pode-se afirmar que, dentro dessa subsunção, o objetivo de formação humana cede espaço à produção de força de trabalho. Nesse caso, no contexto da sociedade do capital, o trabalho pedagógico visa à formação de força de trabalho que se adeque às relações capitalistas.

Nos anos de 2019 a 2021, período abrangido por esta tese, a atualidade política, econômica e social no Brasil é regida pelo governo de Bolsonaro, caracterizado como uma gestão baseada em ideais de extrema direita. E essas políticas, de certa forma, vêm orientando os caminhos escolhidos pelo atual Governo do Estado do Rio Grande do Sul, como apresentado ao longo deste capítulo, que está dividido em duas seções: a atualidade da crise estrutural e a educação, que contextualiza o atual estágio do capital e seus impactos na educação; e as políticas públicas educacionais do governo de Eduardo Leite, que expõe a análise das políticas educacionais do governo de Leite<sup>59</sup> e apresenta as críticas iniciais para posteriores considerações finais.

Dessarte, este capítulo apresenta as políticas públicas estaduais no contexto do mundo do trabalho em sua atualidade, a qual se mostra cada vez mais dinâmica e instável devido ao atual contexto da crise estrutural do capital e à necessidade de formação de uma força de trabalho cada vez mais adaptável a essas constantes mudanças. Isso faz com que a educação se

---

<sup>59</sup> As políticas analisadas estão descritas no Quadro 2, que pode ser consultado no segundo capítulo desta tese.

adapte às características vigentes de um capitalismo de plataforma<sup>60</sup> com condições de trabalho de desemprego estrutural, retirada de direitos e diminuição de garantias sociais, como discutido a seguir.

## 5.1 A ATUALIDADE DA CRISE ESTRUTURAL E A EDUCAÇÃO

Entre altos e baixos, manifestou-se, desde os anos de 1970, um constante aprofundamento da crise estrutural do capital, que não afeta somente a esfera econômica, mas todos os campos da vida, ativando os limites absolutos sistêmicos. Como demonstram os estudos de Mézáros (2011b), apesar de o atual estágio do capitalismo se encontrar em uma crise de cunho estrutural, as crises cíclicas continuam.

É o que acontece agora, no atual momento histórico por que passamos, quando estamos enfrentando uma situação de crise estrutural do capital, a qual teve início na década de 1970, quando a maioria da população mundial, se encontra em uma situação de privação das condições mais elementares de vida, como demonstram: o desemprego estrutural reinante, o subemprego, o precário sistema de transporte público e de saúde, a fome, o baixo nível das condições de ensino e a deficitária situação de moradia daqueles que vivem em favelas, as quais têm se proliferado, apesar das promessas liberais de pleno emprego, progresso para todos e fim da pobreza (CARVALHO, 2017).

Constata-se, como explicado no capítulo anterior, que as características sociais incorporadas a esse sistema desde a década de 1970, tais como flexibilização, trabalho polivalente/multitarefa, Estado máximo ao capital, retirada de direitos (sociais, trabalhistas etc.) e privatizações, apenas intensificaram a lógica da acumulação flexível e de monopólios do capital. No final do século XX e início do XXI, sinais dessa intensificação e do que estava por vir iniciaram suas manifestações.

Não obstante, esses fenômenos não ocorreram apenas nos países da “periferia” do capital. Nos Estados Unidos, por exemplo, conforme Harvey (2011), em algumas cidades a taxa de despejo em locais de baixa renda repentinamente aumentou, principalmente entre o público afro-americano, de imigrantes e de mães solteiras, fazendo com que a população preta encontrasse dificuldades de financiar habitações desde os anos de 1990. Nesse cenário, “Entre 1998 e 2006, antes de a crise imobiliária bater com seriedade, estima-se que perderam entre 71 bilhões e 93 bilhões de dólares em ativos ao se envolver com empréstimos conhecidos como *subprime*” (HARVEY, 2011, p. 9, grifo do autor).

---

<sup>60</sup> Esse conceito será aprofundado durante este capítulo. Resumidamente, trata-se do capitalismo baseado na implementação das plataformas digitais (como Uber e iFood) no capitalismo contemporâneo (ANTUNES, 2018).



Nesse contexto, os afro-americanos, nos Estados Unidos, já vinham sofrendo com os despejos e as dívidas antes mesmo do aprofundamento da crise de 2008. Todavia, como se tratava de um problema concernente aos setores mais pobres da sociedade, não houve intervenções do Estado para enfrentar tal questão – as medidas para tentar minimizar esses danos tiveram início apenas quando esse fenômeno começou a atingir a classe média branca.

Foi somente em meados de 2007, quando a onda de despejos atingiu a classe média branca, nas áreas urbanas e suburbanas dos EUA outrora crescentes e significativamente republicanas no Sul (em particular na Flórida) e Oeste (Califórnia, Arizona e Nevada), que as autoridades começaram a levar em consideração e a grande imprensa, a comentar. Projetos de novos condomínios e comunidades fechadas (muitas vezes em “bairros dormitórios” ou atravessando zonas urbanas periféricas) começaram a ser afetados. Até o fim de 2007, quase 2 milhões de pessoas perderam suas casas e outros 4 milhões corriam o risco de ser despejados. Os valores das casas despencaram em quase todos os EUA e muitas famílias acabaram devendo mais por suas casas do que o próprio valor do imóvel. Isso desencadeou uma espiral de execuções hipotecárias que diminuiu ainda mais os valores das casas. Em Cleveland, foi como se um “Katrina financeiro” atingisse a cidade. Casas abandonadas, com tábuas em janelas e portas, dominaram a paisagem nos bairros pobres, principalmente negros. Na Califórnia, também se enfileiraram casas abandonadas e vazias em ruas de cidades inteiras, como Stockton; na Flórida e em Las Vegas, os condomínios permaneceram vazios. As vítimas de despejo tinham de encontrar alojamento em outros lugares: cidades de tendas começaram a se formar na Califórnia e na Flórida. Em outras áreas, famílias ou dobraram de tamanho, com a chegada de amigos e parentes, ou organizaram suas casas em quartos de hotéis baratos (HARVEY, 2011, p. 9-10).

Dessa forma, a crise foi tão profunda que levou ao decreto de falência ou a fusões de empresas (HARVEY, 2011). E, como o capital é global, esse colapso do sistema atingiu desde o setor financeiro até o produtivo, demandando intensificar a extração de mais-valia da força de trabalho. E, para que isso se materializasse, os métodos trabalhistas foram modificados, incluindo implementação de mais trabalho morto. Assim, o tempo socialmente necessário à produção das mercadorias reduziu o capital constante, possibilitando produtos mais baratos, maior competitividade e uma taxa de lucro mais elevada.

Por consequência, algumas características produtivas começam a se manifestar. Contudo, não como ruptura, mas como aprofundamento das relações que se consolidaram na década de 1970. Cabe pontuar que essa lógica não é imutável, visto que a luta de classes é constante e que a disputa para se superar o nexos sistêmico existe.

Sendo assim, Antunes (2018) caracteriza essa realidade atual como capitalismo de plataforma (em referência às plataformas digitais), sendo este a protoforma do capitalismo, que consiste na caracterização inicial do modo de produção industrializado (em referência às condições de trabalho no início do processo de industrialização capitalista, com as revoluções industriais). A protoforma caracteriza-se por jornadas de trabalho extensas, as quais preveem

praticamente apenas o salário como direito, sem férias, décimo terceiro ou aposentadoria, por exemplo. Há autores que descrevem esse momento do capitalismo como Indústria 4.0.

Essa proposta nasceu na Alemanha, em 2011, concebida para gerar um novo e profundo salto tecnológico no mundo produtivo (em sentido amplo), estruturado a partir das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC), que se desenvolvem de modo célere. Sua expansão significará a ampliação dos processos produtivos ainda mais automatizados e robotizados em toda a cadeia de valor, de modo que a logística empresarial será toda controlada digitalmente. A principal consequência da Indústria 4.0 para o mundo do trabalho será a ampliação do trabalho morto, para recordar Marx, tendo o maquinário digital – a “internet das coisas”, a inteligência artificial, a impressora 3D, o big data etc. – como dominante e condutor de todo o processo produtivo, com a consequente redução do trabalho vivo, viabilizada pela substituição de atividades tradicionais e mais manuais por ferramentas automatizadas e robotizadas, sob o comando informacional-digital (ANTUNES, 2020b, p. 13-14).

Nesse cenário, acontece a intensa implementação tecnológica<sup>61</sup> em todos os setores produtivos do capital, tendo como principal característica a ampliação do trabalho morto por meio do uso de maquinários digitais. Diminuiu-se a necessidade de trabalho vivo, possibilitando uma realidade na qual se flexibilizam as relações de trabalho e os direitos trabalhistas.

Antunes (2018) exemplifica tal fenômeno com alguns modelos de trabalho: pejetização – leva o trabalhador a criar um Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ) para prestar serviços a uma empresa, descaracterizando, dessa maneira, o contrato de um trabalhador, o que implica a não garantia de férias, décimo terceiro, aposentadoria etc.; *zero hour contract* – não estipula a jornada de trabalho no contrato e faz o trabalhador receber por hora, o que causa, entre outros impactos, o aumento das jornadas; trabalho intermitente – convida o trabalhador a trabalhar esporadicamente, com intervalos, mas intensificando as jornadas de trabalho; uberização – prevê a utilização de plataformas digitais, de modo que o trabalhador presta um serviço no qual se responsabiliza por todos os instrumentos de trabalho e deve dar uma porcentagem do que ganha à empresa, como ocorre com as plataformas Uber, Amazon e iFood; e regime 9-9-6 – estabelece uma jornada de trabalho das 9h às 21h, durante seis dias por semana. Assim,

O trabalho que se desenvolve exponencialmente na *Amazon* (e *Amazon Mechanical Turk*), *Uber* (e *Uber Eats*), *Google*, *Airbnb*, *Cabify*, *99*, *Lyft*, *iFood*, *Rappi*, *Glovo*, *Deliveroo*, dentre tantas plataformas digitais e aplicativos que se expandem pelo mundo, é aquele que vem sendo denominado de modo mais genérico como **trabalho uberizado**. Ainda que ele se apresente de modo relativamente diferenciado nos

<sup>61</sup> Importante salientar que se trata de tecnologias produzidas na contemporaneidade. O arado puxado é uma tecnologia, produzida pela humanidade há séculos, porém, nesta parte do texto, está se falando em tecnologias produzidas na contemporaneidade, tais como inteligência artificial, novos maquinários, *internet* e tecnologias da comunicação e informação.

distintos países e atividades em que se insere, sua designação como *trabalho uberizado* esparramou-se pelo mundo, *universalizou-se*, [...] com o **trabalho digital** nas plataformas e aplicativos. Dado o rápido e significativo crescimento global da Uber, [...] **uberização do trabalho** consolidou-se pela sua **generalização**. [...] seus principais traços se encontram na *individualização, invisibilização, na prática de jornadas extenuantes, tudo isso sob impulsão e comando dos “algoritmos” que são programados para rigorosamente controlar e intensificar os tempos, ritmos e movimentos da força de trabalho. Mas sua resultante mais perversa se encontra na transfiguração que opera junto ao trabalho assalariado, que se converte, quase como um “milagre”, em “prestador de serviços”,* o que, dentre tantas outras graves consequências, acaba por lhe *excluir da legislação social protetora do trabalho*, na grande maioria dos países em que atua. Floresce, desse modo, uma forma mascarada de trabalho assalariado que assume a *aparência de um não-trabalho*, que na concretude brasileira tem como exemplos os “empreendedores”, *pejotizados, MEIs* (micro-empreendedores), todos obliterados pelo ideário mistificador do “trabalho sem patrão”. [...] Assim, a resultante desta complexa combinação entre *avanço informacional* e **expansão das plataformas digitais**, em plena era de **hegemonia do capital financeiro**, pode ser assim sintetizada: *labor* diário frequentemente superior a 8, 10, 12, 14 hs ou mais, especialmente nos países periféricos; remuneração salarial em constante retração, apesar do aumento da carga de trabalho (traço este que vem se agudizando na pandemia); extinção unilateral dos contratos pelas plataformas, sem apresentar maiores explicações, dentre tantos outros elementos. E além dessa intensa **exploração** se soma também uma forte **espoliação**, presente quando os/as trabalhadores/as arcam com as despesas de compra (financiada) dos veículos, motos, carros, celulares e suas respectivas manutenções, dentre outros equipamentos de trabalho, como as mochilas etc. [...] em plena era do **capitalismo de plataforma**, plasmado por relações sociais presentes no sistema de **metabolismo antissocial do capital**, ampliam-se *globalmente* modalidades pretéritas de *superexploração do trabalho* que haviam sido obstadas pela luta operária desde as primeiras lutas e confrontações nos inícios da Revolução Industrial (ANTUNES, 2020c, grifo do autor).

Consequentemente, o trabalho na Indústria 4.0 é a manifestação mais fenomênica da exploração do trabalho no atual contexto do capital. Hoje, com o avanço tecnológico, cada vez mais externalizam-se às máquinas funções que antes eram realizadas pelos seres humanos, sejam atribuições diretamente produtivas ou intelectuais. Como exemplo, pode-se citar inteligência artificial, *softwares*, plataformas digitais e memória externa aos seres humanos. Nesse sentido,

Com a obtenção do mesmo ou até de maior volume de produção, e com a diminuição dos gastos com capital variável, a lógica que norteia os capitalistas tende a ser a do crescente alijamento do trabalho vivo no processo de produção. Ao trabalho humano, passa a ser atribuído um papel secundário no processo de criação de riqueza capitalista, o que já era observado por Marx nos Grundrisse (PRIEB, 2007, p. 2).

Essa contextualização do papel do trabalho vivo é representada com maestria na charge a seguir (Figura 8).

Figura 8 – Charge que tematiza Deus e Google



Fonte: Ruas (2020).

Com a implementação de tecnologias e de novos métodos de trabalho, há uma intensificação da exploração da força de trabalho sem que seja necessário alterar a jornada de trabalho. Como o capital está em colapso, necessita consumir “oxigênio” de todos os locais possíveis para continuar a sua “queima calórica” em seu metabolismo. Logo, não sendo o bastante intensificar o processo de trabalho, acha meios de aumentar as jornadas de trabalho.

Nesse cenário, ante a ausência de direitos sociais garantidos, o desemprego crônico, a impossibilidade de igualdade real e a destruição dos meios naturais, instaura-se uma conjuntura de desespero nas pessoas que vivenciam tais realidades, levando-as a aceitar quaisquer condições de trabalho (ANTUNES, 2020b). Essa realidade é descrita, com arte e humor, na Figura 9, que satiriza o anime japonês “Pokémon”<sup>62</sup>. No quadrinho, pode-se observar o Pokémon (representado pela tartaruga azul) concordando com a condição de escravo, porque o treinador garantiu plano de saúde e vale-refeição. Na realidade social, os trabalhadores veem-se obrigados a aceitar condições de trabalho sem direitos, posto que, tendo em vista o desemprego crônico, qualquer ganho financeiro já basta para sair do “desespero”.

<sup>62</sup> Pokémon é uma franquia de jogos da empresa Nintendo que expandiu suas linhas de produtos para animes, brinquedos etc. No jogo e no anime, os treinadores capturam os animais com poderes especiais para colocá-los em batalhas ou servi-los de alguma forma.

Figura 9 – Quadrinho Poké Maníaco



Fonte: Linha Torta (2020).

Logo, o capital consegue utilizar os seus próprios limites absolutos para continuar mantendo sua lógica produtiva. Entretanto, mesmo nessas limitações, como esse sistema realiza sua sobrevivência e mantém-se rentável? Para responder a essa questão, parte-se de uma afirmação de Souza (2019, p. 12): “ninguém obedece sem razão”. Para o autor, o poder das sociedades deve ser legitimado, fortalecendo o argumento, apresentado anteriormente, de que a estrutura hierárquica do Estado conserva o poder da elite econômica e igualmente a produção de mais-valia ideológica. Na concepção de Souza (2019), a elite política, que ocupa os espaços do Estado, atua em favor da “nata econômica” e serve como escudo dessa verdadeira “fina flor”, escondendo quem de fato estrutura as políticas para a sociedade do capital, a classe dominante.

Assim, como explicado no capítulo anterior, a cada reestruturação produtiva, mudam-se as faces de administração desse capital: no fordismo com o keynesianismo e no toyotismo com o neoliberalismo. Diante de todo esse aprofundamento da crise, o que está se configurando politicamente? Diferentemente da década de 1970, na qual foi necessário adaptar a produção às demandas ocasionadas pela crise, desta vez o que sucedeu foi a intensificação das condições estabelecidas no início da crise estrutural. A esse respeito, Harvey (2011) afirma que o neoliberalismo não deixou de ser a face do capital; pelo contrário, ampliou-se.

Como a crise é estrutural e o capital necessita buscar “combustível” para se manter vivo com meios cada vez mais escassos, tudo que não é explorado se torna canal para tal.

Transformar setores em mercadoria é um exemplo, assim como, por conseguinte, a crescente necessidade e o discurso de privatizações. Logo, tudo precisa valorizar o capital em setores onde se pratica o trabalho material ou imaterial, ampliando a subsunção do trabalho concreto ao abstrato.

Como o capital não se valoriza sem criar alguma forma de interação entre trabalho vivo e trabalho morto, ele procura aumentar a produtividade do trabalho, intensificando os mecanismos de extração do sobretabalho, com a expansão do trabalho morto corporificado no maquinário tecnológico-científico-informacional. Nesse movimento, todos os espaços possíveis se tornam potencialmente geradores de mais valor. As TICs, presentes de modo cada vez mais amplo no mundo da produção material e imaterial e que tipificam também os serviços privatizados e mercadorizados, configuram-se como elemento novo e central para uma efetiva compreensão dos novos mecanismos utilizados pelo capital em nossos dias (ANTUNES, 2018, p. 33).

Consequentemente, com a ampliação do trabalho morto, principalmente com as plataformas digitais, todas as esferas da sociedade são afetadas. Cada local, onde não se valorizava diretamente o capital, é mirado para se tornar produtivo. O trabalho improdutivo, seja material ou imaterial, cada vez mais se torna produtivo. O mercado privado de vários setores tende a ampliar a sua ação, o que frutifica a transformação de direitos sociais em direitos de consumo, como saúde, educação e segurança, que acabam destinados ao setor privado ou a parcerias público-privadas.

Uma das formas pelas quais o capital tende a garantir suas políticas, principalmente nos países periféricos, é com as organizações e instâncias supranacionais (MACHADO, 2007). Também conhecidas como organismos internacionais, agregam vários países que traçam objetivos em comum. Não obstante, esses objetivos são formulados em campos de disputas e de interesses de classes na sociedade do capital. Assim, tais organismos atuam para implementar os interesses das classes dominantes.

Dessarte, a função social dos organismos internacionais (como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional) é de desenvolvimento de diretrizes e controle dos Estados nacionais com vistas aos interesses do capital transnacional. Para Leher (2006), quando um Estado-Nação assina acordo com essas instituições, acaba flexibilizando sua soberania em troca de empréstimos, pois essas entidades pressionam os governos a seguirem suas diretrizes.

No processo de homogeneização do sistema capitalista em nível global nos últimos 30 anos, as relações entre países centrais e periféricos não mais têm permitido autonomia de decisão aos últimos, e não só em questões de soberania internacional, mas em assuntos internos como segurança alimentar e políticas de emprego, renda e educação. O Brasil é um exemplo, junto à Argentina, México e outras nações atreladas em acordos com organismos financeiros ditos “multilaterais” (PINTO, 2007, p. 8).

Tal asserção, realizada pelo autor em 2007, ainda representa as políticas nos países da periferia do capitalismo, que continuam a seguir essa lógica. Outrossim, o papel dos organismos multilaterais é central para manter essa relação de dependência entre os países do centro do capitalismo e os da periferia.

Para uma maior visualização da concreticidade do argumento de Pinto (2007), menciona-se o estudo de Machado (2007), que analisa a relação dos organismos multilaterais com o Brasil e a educação. Machado (2007) constata que, de 1993 a 2006, o Brasil teve um total de 153 projetos aprovados (em diversas áreas) no Banco Mundial, adquirindo um montante de US\$ 17.973,2 milhões.

Nas eleições presidenciais de 2002, o PT, histórico partido de esquerda, que tinha um discurso voltado aos anseios da classe trabalhadora, chega à Presidência da República com Lula. Para governar, articula interesses entre setores que, antes, eram adversários. Flexibilizou-se, dessa forma, o discurso voltado à classe trabalhadora na tentativa de realizar um estado de conciliação de classes. Todavia, como argumentado nos capítulos anteriores, os interesses entre as classes são antagônicos e inconciliáveis, apontando, desse modo, para um prazo de validade dessa forma de governo. E, como visto nos dados apresentados no parágrafo anterior, os governos do PT mantiveram a relação de dependência junto ao Banco Mundial. Para Corrêa (2021), um fator importante que ocorreu desde a década de 1970, para a ampliação da dependência dos países periféricos, foi a utilização do dólar como moeda de empréstimo a essas nações.

Em linhas gerais, a hegemonia do dólar no mercado mundial nos anos 1970 e 1980, bem como o poder político exercido pelo Estados Unidos, possibilitou que o Federal Reserve Bank determinasse a taxa de juros básica mundial. Ao elevar os juros conforme a necessidade dos capitalistas do mercado financeiro, é possível perceber [...] o quanto a dívida externa brasileira salta de US\$ 64,259 bilhões, em 1980, para os US\$ 105,171 bilhões, em 1985 (CORRÊA, 2021, p. 77).

Pode-se constatar que, no período da ditadura no Brasil, essa relação de dependência entre Brasil e Estados Unidos se ampliou. Tal relação continuou nas décadas posteriores, como demonstrado por Corrêa (2021), que afirma que, de 1985 a 2009, a dívida externa subiu de US\$ 105,171 bilhões para US\$ 351,9408 bilhões, indicando que, tanto nos governos de Fernando Henrique Cardoso, do PSDB, quanto nos governos de Lula, do PT, a dependência permaneceu.

Nesse contexto, nos governos petistas, estruturavam-se políticas para a retirada de direitos, traçando, em doses homeopáticas, parcerias público-privadas para salvar campos da economia que rumavam à falência. Aumentaram o poder de compra dos brasileiros, elevando,

desse modo, o público consumidor. Os governos de Lula apresentaram o maior índice de poder de compra desde a implementação do Plano Real, com um aumento de 57,8% (BITTENCOURT, 2022), o que, por algum tempo, proporcionou fôlego ao capital para continuar se expandindo em território nacional, tanto que o país chegou ao patamar de sexta economia do mundo (INSTITUTO DOS AUDITORES FISCAIS DO ESTADO DA BAHIA, 2012).

Uma das esferas afetadas com essa política foi a educação. No Ensino Superior, por exemplo, políticas públicas que levaram a parcerias público-privadas e articuladas ao setor financeiro, bem como aumento de vagas nesse nível de ensino, foram a base para a reforma universitária que iniciou no governo de Lula (CORRÊA, 2021). Segundo reportagem de Sena (2015), nos 13 anos de governo, “[...] o número de matrículas no ensino superior aumentou 129%” (SENA, 2015), elevando em 3,5 milhões o número de estudantes nesse nível de ensino quando comparados os anos de 2013 e 2000. Além disso, foram estruturadas e concretizadas políticas de cotas, houve a criação de 18 universidades federais, e a quantidade de matrículas nas instituições públicas aumentou em cerca de um milhão (SENA, 2015).

Esse crescente ocorreu, em grande medida, no setor privado. Em 2013, cerca de 70,9% dos estudantes se matricularam nas instituições privadas. Durante os anos de governo, ofertou 809.566 bolsas, dessas, “[...] 557.192 ocorreram via Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e 252.374 pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI)” (SENA, 2015).

Como exemplo, o PROUNI, ao mesmo tempo que possibilitava bolsas para os estudantes, diminuía os impostos das universidades que aderiam ao Programa, o que ocasionou uma diminuição da arrecadação de impostos que iria para o setor público. Apesar de essas bolsas desonerarem as mensalidades aos estudantes, tal política não visou à permanência estudantil, o que, para o mercado imobiliário, foi interessante já que se ampliava a quantidade de pessoas nas cidades que possuíam Instituições de Ensino Superior, mas não se investia em moradia pública aos acadêmicos. O FIES, por sua vez, serviu ao interesse dos bancos, uma vez que esse programa possibilitava empréstimos para que os interessados pudessem pagar as mensalidades de suas universidades.

Nesse cenário, ao mesmo tempo que o setor privado e o setor financeiro eram potencializadas, escondia-se essa realidade com políticas de cunho social, tais como aumento de vagas e de acesso e instituição de cotas. Tais características são mencionadas por Leher (2006):



O governo Lula da Silva recolocou em movimento a engrenagem de uma reforma universitária que, se exitosa, estraçalhará a concepção de universidade da Constituição Federal de 1988 e o futuro dessas instituições. A partir de um tripé constituído pelo Banco Mundial, pelo próprio governo Lula da Silva e por uma ONG francesa, ORUS, dirigida por Edgar Morin, está sendo erigido um falso consenso que poderá redefinir profundamente a universidade brasileira e quiçá de diversos países latino-americanos, representando a vitória de um projeto asperamente combatido por sindicatos, estudantes, reitores, entidades científicas, fóruns de educadores e partidos, no curso da última década: a conexão com o mercado e, mais amplamente, a conversão da educação em um mercado. E, não menos relevante, será mais uma oportunidade perdida de reforma verdadeira dessas instituições que, ao longo de sua breve, mas intensa história, ainda não viveram um processo democrático de reforma, a partir de seus protagonistas, para afirmá-la como instituição pública, gratuita, autônoma, universal, lócus de socialização e de produção de conhecimento novo.

E, de fato, o que ocorreu foi uma reforma universitária que pouco mudou a lógica central da educação no modo de produção capitalista; pelo contrário, acelerou o processo de reificação dessa esfera. Assim como o Estado de bem-estar social, essa lógica de conciliação de classes tem prazo de validade, devido ao fato de ser impossível conciliar interesses antagônicos, fazendo com que, em algum momento, torne-se insustentável manter essas relações.

Nesse sentido, com a crise estrutural, emerge ao capital a necessidade de, para manter seu sistema metabólico e social, transformar todo o possível em meio de produção de valor. Governos, como os petistas, que implementavam os interesses do capital, mas em doses homeopáticas e sempre visando a uma conciliação de classes, não respondiam mais aos interesses e às demandas de aceleração de implementação dessas políticas ao sistema metabólico e social do capital. Consequentemente, no ano de 2016, ocorre a consumação do *impeachment* de Dilma Rousseff, do PT, então presidenta do Brasil, assumindo o vice-presidente, Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)<sup>63</sup>.

Após o *impeachment*, ao invés de doses homeopáticas, eram implementadas as políticas de retirada de direitos, privatizações, entre outras, em “doses cavalares”, de maneira mais acelerada. A conciliação de classes demonstrou-se impossível, confirmando seu prazo de validade. Já no governo de Temer, logo após o *impeachment*, foi aprovada a Emenda Constitucional n.º 95/2016, que instituiu novo regime fiscal válido por 20 anos. Segundo esse regime, não será mais possível que os governos executem gastos acima da inflação, limitando investimentos em áreas sociais, como a educação.

No segundo ano de seu governo, Temer conseguiu aprovar uma reforma trabalhista, por meio da Lei n.º 13.467/17, que foi considerada “[...] o mais profundo conjunto de alterações já realizado nos dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)” (AGÊNCIA

---

<sup>63</sup> Hoje, Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

SENADO, 2018). Essa alteração foi propagada e defendida sob o discurso de que geraria mais empregos flexibilizando os direitos trabalhistas. Tal narrativa, em sua aparência, parece lógica: se há crise, não tem dinheiro suficiente, e irão ocorrer menos contratações; contudo, se os encargos trabalhistas foram retirados, amplia-se a possibilidade de diminuir o índice de desemprego.

Essa reforma trabalhista conseguiu flexibilizar os direitos a tal ponto que aumentou a possibilidade de o empregador negociar os direitos do trabalhador: com a crescente força de trabalho inativa, se não aceitar as condições do empregador, outra pessoa aceitará. Igualmente, possibilitou que gestantes possam trabalhar em condições insalubres e autorizou o trabalho intermitente (já explicado anteriormente) e a jornada 12/36<sup>64</sup>. A Figura 10, a seguir, retrata um pouco da realidade brasileira dos últimos anos. Antes, com algumas políticas, o país encaminhava-se à prosperidade, mas, concomitantemente, viam-se processos de privatizações, retirada de direitos, cortes nos setores sociais, entre outras ações que levam ao questionamento: realmente estava “bom” viver ou agora apenas “piorou” o que já era “ruim”?

Figura 10 – Charge sobre as condições de vida no Brasil



Fonte: Ruas (2020).

Todavia, como o sistema metabólico e social do capital encontra-se em crise estrutural, o desemprego é crônico. Não é algo que se combate com reformas nas leis trabalhistas por dentro do sistema do capital, tanto que, segundo reportagem de Moraes (2018), fundamentada em dados do IBGE, no quarto trimestre de 2017, o desemprego atingia o índice de 11,8%, alcançando a marca de 13,1% no primeiro trimestre de 2018. Alvarenga e Silveira (2019)

<sup>64</sup> A jornada 12/36 é aquela que permite jornadas de trabalho de 12 horas seguidas, desde que possibilite um tempo de descanso de 36 horas. Apesar disso, com a flexibilização, o trabalhador, por necessidade, procura outro local de trabalho e, estando em mais de um emprego, acaba não descansando durante essas 36 horas.

reportam que, segundo o IBGE, em “[...] 2018, a taxa média de desocupação foi de 12,3%, ante 12,7% em 2017”. Isso demonstra uma constante do desemprego, mesmo após a reforma trabalhista que prometia gerar mais empregos.

Nas questões sociais, os orçamentos para esses setores já sofriam cortes desde os últimos anos dos governos do PT. Temer seguiu o mesmo caminho, aprofundando essas relações. No setor da educação, Dilma já havia cortado R\$ 10,5 bilhões para as universidades federais no ano de 2015. Com Michel Temer, foi cortado 50% do orçamento destinado às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) em 2016 (SILVA, 2016). E, em 2016, 2017 e 2018, Temer realizou contingenciamentos na área de cerca de R\$ 12 bilhões (RIBEIRO, 2019). Tais políticas, ao mesmo tempo que representam o enxugamento da máquina estatal, destinam maior parcela do orçamento geral da União para juros e amortização da dívida pública, buscando sustentar o capital financeiro.

Essa realidade culmina no ano de 2019, com a posse do presidente Jair Messias Bolsonaro<sup>65</sup>, que se elegeu-se com o discurso de defesa da ditadura militar como algo benéfico na história brasileira, bem como com declarações machistas, racistas, homofóbicas e antidemocráticas<sup>66</sup>, apresentando, portanto, ideais de extrema direita. Bolsonaro foi eleito com discursos de combate à corrupção e execução de uma nova política, mesmo sua prática demonstrando o contrário, já que, em seus quase 30 anos de atuação em cargos políticos, participou de dez diferentes partidos em sua vida pública, sendo a maioria destes envolvidos em corrupção. Propôs aprofundar políticas neoliberais, principalmente por intermédio de seu Ministro da Economia, Paulo Guedes. Concomitantemente, estruturou políticas que visavam à intensificação da reforma do Estado, caracterizadas por serem mínimas ao social e máximas ao capital. Quase no fim de seu governo, Bolsonaro é o primeiro presidente que termina seu mandato com o índice de poder de compra do brasileiro menor do que quando entrou, com um déficit de -1,8% (BITTENCOURT, 2022)<sup>67</sup>.

---

<sup>65</sup> Na época, foi eleito pelo Partido Social Liberal (PSL), ao qual ele se filiou em 2019 para concorrer às eleições. Após divergências, desfilou-se do partido. Em sua história, foi filiado primeiramente ao Partido Democrata Cristão (PDC), extinto em 1993; depois, ao Partido Progressista (PP) em 1993; ao Partido Progressista Reformador (PPR) de 1993 a 1995; ao Progressistas (PPB) de 1995 a 2003; ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) de 2003 a 2005; ao Democratas (PFL na fundação, hoje, DEM) em 2005; ao PP de 2005 a 2016; ao Partido Social Cristão (PSC) de 2016 a 2018; e ao PSL de 2018 a 2019 (LAMBERT, 2018). Atualmente, encontra-se filiado ao Partido Liberal (PL).

<sup>66</sup> Para conhecimento de algumas declarações, conferir Carta Capital (2018).

<sup>67</sup> Durante a escrita deste trabalho, ocorreram as eleições para a Presidência da República, na qual Bolsonaro perdeu com 49,1% dos votos válidos no segundo turno, sendo, desde a redemocratização, o primeiro presidente a tentar reeleição e ser derrotado.

Nesse cenário, retirou direitos trabalhistas historicamente conquistados pela classe trabalhadora. Com a narrativa de que, com reformas, aumentaria os empregos e recuperaria a economia, iniciou suas modificações estatais e extinguiu ministérios, entre eles o do esporte, da cultura e do trabalho – este último configurava importante pasta que desenvolvia políticas à seguridade trabalhista –, caracterizando, dessa maneira, o enxugamento do Estado. Na mesma direção, realizou uma reforma previdenciária, com a Emenda Constitucional n.º 103/2019, apresentando uma proposta que seguia como referência a reforma feita no Chile (que causou inúmeros impactos negativos aos aposentados e à população chilena) e objetivava a capitalização dessa contribuição, o que deixaria os trabalhadores à mercê do capital financeiro. Não obstante, com alguns vetos para conseguir a aprovação no Congresso e no Senado, foi aprovada. Antes, o tempo mínimo de contribuição ou a idade mínima eram suficientes para receber o direito à aposentadoria. Hoje, é preciso atingir a idade e o tempo mínimo (que foram aumentados) para receber apenas 60% da média de contribuição. Já para receber os 100%, deve-se contribuir por mais tempo do que o mínimo para conquistar o direito. O funcionalismo público foi o mais atingido: ampliou-se mais o tempo de contribuição para esse setor (BELTRÃO, 2019).

Com a mesma narrativa, aprovou a Lei n.º 13.874/2019, de liberdade econômica. Pautada pelos princípios liberais do livre mercado, dá garantias jurídicas aos investidores para, entre outras facilidades, negociarem com os seus trabalhadores os direitos. Tal medida flexibiliza os trabalhos aos domingos e feriados sem ganho extra, caracterizando uma ampliação da reforma trabalhista de Temer. Ademais, somente no ano de 2019, anunciou bloqueio de R\$ 30 bilhões para os setores sociais, dos quais R\$ 7,4 bilhões eram na área da educação (RIBEIRO, 2019). Segundo Bimbati (2021), no ano de 2021, foi realizado um corte de R\$ 600 milhões para o Ministério de Ciência e Tecnologia, representando 90% do montante geral. Os cortes nesse setor ocorrem desde os anos 2000, mas se intensificam de 2016 em diante, atingindo o seu ápice no ano de 2021 (BIMBATI, 2021). Esse setor representa um montante importante para a educação, já que parte das verbas para pesquisa às instituições públicas são oriundas dessa pasta.

Com essas medidas, intensifica-se a precarização da educação pública. As demandas crescem, mas os orçamentos diminuem. Ao mesmo tempo, houve a implementação de uma reforma na Educação Básica por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>68</sup>. Tal

---

<sup>68</sup> Aprovada em 20 de dezembro de 2017 e formulada desde 2015, foi levada à sua implementação pelos Governos de Temer (MDB) e posteriormente de Bolsonaro (PL).

reforma faz parte de uma grande contrarreforma educacional que Freitas (2018) denomina “reforma empresarial da educação”, a qual segue um movimento internacional orientado pelas diretrizes dos organismos multilaterais.

Aquele debate sobre as referências nacionais curriculares dos anos 1990 agora tem lugar em vários países sob a forma de “bases nacionais comuns curriculares”, no interior de um movimento global de reforma da educação [...] atropelando a diversidade e os Estados nacionais, já que o capital financeiro rentista (criador do neoliberalismo) opera de forma supranacional (FREITAS, 2018, p. 11-12).

No Brasil não foi diferente, já que este segue diretrizes dos organismos multilaterais e é um país de capital dependente. Para Tarlau e Moeller (2020), a BNCC foi produzida e pressionada para aprovação por setores de fundações e empresas privadas, principalmente pela Fundação Lemann. Baseou-se em princípios de empreendedorismo e contou com possibilidades de investimentos privados de filantropos, confirmando a tese da “reforma empresarial da educação” (FREITAS, 2018). Nesse cenário,

A promoção de padrões nacionais curriculares e de aprendizagem, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil, pode ser usada para aumentar os testes padronizados, as avaliações de professores e o pagamento por mérito, além de introduzir aulas roteirizadas – e tudo isso é parte integral de um modelo educacional voltado para o mercado. Mas os padrões também podem ser usados para promover tópicos voltados para a justiça social e o fortalecimento da educação pública. No caso do Brasil, a discussão dos padrões nacionais de aprendizagem ocorreu paralelamente ao debate sobre o direito de cada escola diversificar seu currículo, a necessidade de focar na história afro-brasileira e indígena, e a promoção de questões de gênero não normativas nos livros didáticos (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 558).

Contudo, como argumentado ao longo deste trabalho, buscar consensos entre classes é impossível. Esse princípio foi adotado pelos governos petistas e fundamentou a BNCC. Assim, tal documento, ao mesmo tempo que prevê formação com eixos transversais como gênero e raça, apresenta características de formação de força de trabalho para as atuais demandas do capital, como explicado na sequência.

Segundo Tarlau e Moeller (2020), uma das fundações que tomou frente no processo de elaboração da BNCC estava ligada à empresa de Lemann, que figura entre os 22 mais ricos do mundo. Suas empresas baseiam-se na lógica do empreendedorismo, com cortes de custos, e da meritocracia (TARLAU; MOELLER, 2020). Segundo Tarlau e Moeller (2020), suas corporações premiavam os melhores trabalhadores, mais produtivos, e os outros ou permaneciam com seus ganhos ou eram “afastados”, havendo incentivos ao rendimento e a ações proativas de seus empregados. Percebe-se, dessa maneira, a presença de mais premiações

aos melhores, menos funcionários, menos capital variável, maiores cortes de gastos e maior taxa de lucro, características que podem ser observadas na BNCC.

Para Ramos e Paranhos (2022), a BNCC e a reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017, instituída durante o governo de Temer) estão constituídas em torno de tendências internacionais que visam a uma centralização e homogeneização dos currículos, bem como à padronização de métodos, avaliações e conteúdos em todo o território nacional, com vistas a atender às demandas empresariais. Tais ações

[...] retomam um conjunto de noções e conceitos não desconhecidos no âmbito educacional, que reafirmam os pressupostos das políticas ditadas desde a década de 1990, tais como empreendedorismo, participação, autonomia, qualidade, equidade e, principalmente, a pedagogia das competências, que estrutura a sua proposta pedagógica (RAMOS; PARANHOS, 2022, p. 75).

E essas competências são compreendidas na BNCC como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018a, p. 8). No documento da BNCC, o termo “competência” é mencionado 258 vezes, o que demonstra o enfoque dessa lógica formativa. Mas o que significa organizar a educação referenciada na pedagogia das competências?

Para Souza (2009), a opção do Estado brasileiro pela pedagogia das competências para orientar as reformas educacionais inicia-se na década de 1990, fundamentando, inclusive, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Para o autor, esse posicionamento ocorreu por causa de uma avaliação empresarial que “[...] verificou inadequação dos profissionais egressos da educação profissional tecnológica em relação às necessidades contemporâneas da produção capitalista” (SOUZA, 2009). Como houve mudanças no mundo do trabalho, a formação de trabalhadores orientados por um viés taylorista-fordista, com uma qualificação para funções bem estabelecidas, em um Estado de bem-estar social com maiores estabilidades, já não atendia mais às demandas da produção do capitalismo de acumulação flexível, do toyotismo e do Estado de desregulamentação de direitos neoliberal. Nesse sentido,

O empenho em introduzir a “pedagogia das competências” nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Por isso nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas. Em ambos os casos o objetivo é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais

produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida da sociedade (SAVIANI, 2021, p. 436).

Como afirmado, a escolha pelas competências ocorre para que o futuro trabalhador se torne mais produtivo, mesmo em uma conjuntura de inseguridades sociais. Nesse contexto, Souza (2009) identifica que o conceito de qualificação é substituído pelo de competências. Após a aprovação da LDB, foi realizado um estudo no país com a chancela da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), publicado em 1998 como “Relatório Jacques Delors”. Este embasou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), traduzindo a pedagogia das competências em quatro pilares da educação: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer.

Essa lógica do aprender a aprender reflete a educação voltada à culpabilização do indivíduo, que visa a inculcar a ideia de que tudo está ao alcance do indivíduo – conhecimento, sucesso e trabalho –, bastando, para isso, o seu esforço. Por isso, Saviani (2021, p. 435) afirma que tal pedagogia das competências busca

[...] dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”.

Dessarte, identifica-se a característica da flexibilidade na formação da “força de trabalho” no Brasil desde as políticas educacionais que iniciaram nos anos de 1990. As competências adequam-se à “[...] instabilidade em contraposição à permanência, os interesses individuais em contraposição aos coletivos” (SOUZA, 2009), em uma sociedade na qual o desemprego e as inseguranças sociais se tornam o cotidiano da vida dos trabalhadores, como já contextualizado nesta pesquisa. Dessa maneira, quando analisado em sua dimensão pedagógica, o trabalho pedagógico, hegemonicamente, a partir da década de 1990, com as reformas educacionais, assume a pedagogia das competências para a formação de trabalhadores em solo nacional.

Assim, as atuais reformas educacionais continuam agindo na lógica das competências. Para Taffarel e Beltrão (2019), a BNCC e a reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017, instituída durante o governo de Temer) adaptam a educação à razão da destruição das forças produtivas, já que:

- a) reduzem a formação básica comum, pois, além de diminuir a carga horária da formação básica comum, estreitam os currículos focando os componentes

curriculares de Matemática e Língua Portuguesa, disciplinas que constituem o foco do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)<sup>69</sup>, adequando a educação nacional aos parâmetros e às demandas dos organismos internacionais (RAMOS; PARANHOS, 2022);

- b) flexibilizam a oferta de ensino, possibilitando ensino a distância na Educação Básica;
- c) visam à especialização precoce com a implementação de percursos escolares diferenciados.

Contraditoriamente, mesmo a BNCC apresentando propostas de discussão de temas como raça, gênero e população indígena, contribui para velar a crise estrutural do capital, que possui como um de seus limites absolutos a impossibilidade de construção da igualdade real. Ademais, quanto se trata da relação entre público e privado, a BNCC possibilita que as instituições públicas firmem parcerias com entes não estatais. Diante dessa realidade, no capital, os interesses privados sobressaem-se aos públicos. Por consequência, a ideologia do empreendedorismo e da meritocracia<sup>70</sup> torna-se soberana e auxilia a potencializar as desigualdades, levando a uma formação voltada ao mercado, principalmente à lógica das plataformas digitais dominadas pela uberização do trabalho.

E aqui há uma ideologia que se manifesta nas políticas públicas, principalmente na BNCC, que deve ser aprofundada. Antunes, em entrevista ao canal da Brasil de Fato no YouTube, afirma que a combinação entre desemprego estrutural, retirada de direitos e não garantia do Estado de direitos sociais (que ou foram privatizados ou estão precarizados) coloca os trabalhadores em uma condição de desespero por trabalho (RICARDO..., 2019). Então, surge o discurso do empreendedorismo, que instiga o trabalhador a pegar o pouco que tem e investir em algo para poder trabalhar, como recorrer ao Uber para trabalhar como motorista ou ao iFood para trabalhar como entregador.

Para Antunes (2019), trata-se de um discurso extremamente ideológico, já que incentiva o sujeito que pouco tem ou não tem nada a adotar a ideia de ser patrão de si próprio o tirará da condição de assalariado, criando uma ilusão de prosperidade. Ao final, são trabalhadores sem direitos sociais e trabalhistas garantidos, tanto que é possível constatar na BNCC um

---

<sup>69</sup> Essa avaliação, que ocorre a cada três anos, foi idealizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

<sup>70</sup> Esses são princípios do capitalismo de plataforma, pois se pautam pela narrativa de que os trabalhadores, sem vínculos empregatícios com os aplicativos e sem garantias trabalhistas, se vejam como empreendedores, de modo que, se não atingem as metas, será por mera incompetência, sobrando os louros para aqueles que detêm o mérito.



direcionamento para que as escolas se estruturarem de maneira a proporcionar vários fatores para a formação desses trabalhadores, entre eles:

[...] garantir a contextualização dos conhecimentos, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; viabilizar o acesso dos estudantes às bases científicas e tecnológicas dos processos de produção do mundo contemporâneo, relacionando teoria e prática – ou o conhecimento teórico à resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural; revelar os contextos nos quais as diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas e, em especial, no Brasil; proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade; e prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral (BRASIL, 2018a, p. 466).

Combinada com a reforma do Ensino Médio, em suas diretrizes, compreende o empreendedorismo como “[...] a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias” (BRASIL, 2018b). Por consequência, tais diretrizes visam à formação do futuro trabalhador com vistas à adaptabilidade à lógica do atual contexto do mundo do trabalho, com suas tecnologias e plataformas e suas condições de trabalho e vida sem direitos garantidos. Com o discurso do empreendedorismo, essas políticas objetivam formar a força de trabalho necessária à atual conjuntura do capital, mesmo que em seus textos mencionem uma formação crítica.

Quanto à pedagogia por detrás das reformas educacionais, Taffarel e Beltrão (2019) identificam que a forma como se propõe estruturar a carga horária e os conteúdos nas escolas com a BNCC, que reduziu a formação básica comum:

A carga horária destinada à formação básica comum, aquela que será referenciada na BNCC, foi drasticamente reduzida. No modelo anterior, era determinado um mínimo de 2.400 horas. A lei n. 13.415/2017 normatizou a carga horária máxima (1.800 horas), sem, contudo, definir um tempo mínimo para a formação básica. Portanto, na melhor das hipóteses, os jovens terão uma redução de 25% na formação, o que poderá, dependendo as circunstâncias, ampliar essa distorção. Na prática, com essa medida, opera-se a retirada de conhecimento e o esvaziamento da formação escolar da juventude. Por outro lado, ao encaminhar o estudante para uma área de concentração ou formação profissional, antecipa-se a especialização deste jovem, em um processo formativo pobre e limitado. O tempo de formação profissional, nesse caso, é diminuído. Nessas circunstâncias, as formações profissionais estarão, tendencialmente, voltadas para o trabalho simples e de baixo valor agregado. Essas constatações indicam que o novo ensino médio tende a promover uma especialização precoce sob uma base (formação geral) precária/reduzida, em outros termos, apontam para uma formação

unilateral radicalizada. O rebaixamento da formação básica pode significar a interposição de mais obstáculos para os jovens provenientes das classes populares acessar o ensino superior, expediente presente em quase toda a história do ensino médio, que a atual reforma revigora (TAFFAREL; BELTRÃO, 2019, p. 110).

Desse modo, tal organização de carga horária e do currículo adapta a relação entre trabalho e educação às condições da subsunção do trabalho concreto ao abstrato. Atualmente, a educação, voltada a reproduzir a ideologia da meritocracia e do empreendedorismo, objetiva competências e habilidades necessárias a formar força de trabalho que se adeque ao capitalismo de “plataforma” e a suas condições de “protoforma”. Nesse contexto, intensifica-se a crise estrutural, fazendo com que os eixos transversais como raça, cor, gênero, meio ambiente e sexualidade se limitem ao plano das ideias. Aqui, pontua-se uma contradição, porque na concreticidade as condições precárias de vida, a superexploração do trabalho e a destruição da natureza somente se aprofundam. Tais políticas nacionais de educação permeiam, fundamentam e orientam as políticas estaduais, garantindo essa unicidade na formação de força de trabalho necessária à atual conjuntura do capital. Por isso, no próximo subcapítulo são aprofundadas as políticas públicas estaduais da educação, focando o período do governo de Eduardo Leite.

## 5.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO DE EDUARDO LEITE

Na rede estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, observa-se um movimento similar à realidade política brasileira como um todo, já que há um projeto nacional de Educação Básica, representado pela reforma do Ensino Médio do governo de Temer e pela BNCC, que fundamentam a educação no país. Desde a aprovação da Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008<sup>71</sup>, até o fim do ano de 2021, os professores da rede não receberam o piso garantido em lei.

Uma das formas atuais de manifestação da subsunção do trabalho pedagógico ao capital consiste em torná-lo produtivo. Como argumentado anteriormente, uma das maneiras de os Estados buscarem isso é diminuindo o investimento nos setores públicos, o que leva ao sufocamento desses setores e à conseqüente valorização dos setores privados. Com base em dados extraídos do Portal da Transparência do Estado do Rio Grande do Sul (2022), pode-se observar esse movimento no decorrer dos anos na educação pública estadual. No primeiro ano

---

<sup>71</sup> “Regulamenta a alínea ‘e’ do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica” (BRASIL, 2008).

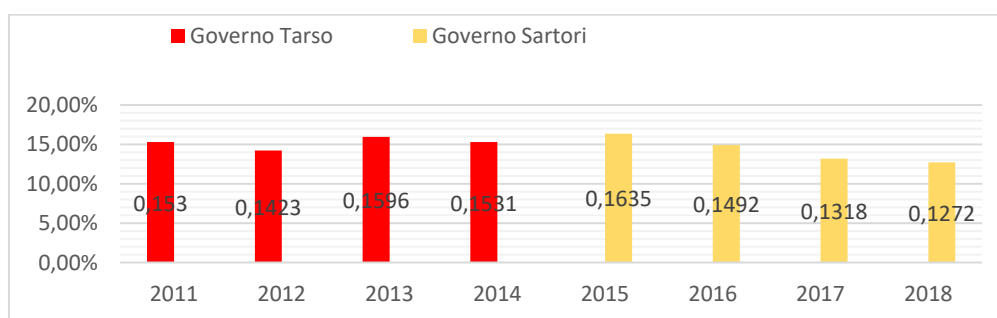
do governo de Tarso, do PT, em 2011, foi investido 15,30% do orçamento geral do Estado na área da Educação, índice que atingiu seu ápice em 2013, com 15,96%. Em seus quatro anos de mandato, realizou uma média anual de 15,2% de investimento do orçamento geral do Estado em educação.

Após o governo de Tarso, elegeu-se José Ivo Sartori, do MDB, que assumiu o cargo de 2015 a 2019. Esse governo ficou marcado pelos atrasos e parcelamentos salariais do funcionalismo público já no ano de 2015, levando a situações como a descrita a seguir:

O jeito é pedir esmola, diz o sargento da Brigada Militar Alceu Mendes, de 60 anos. Com uma faixa preta enrolada no braço e segurando um chapéu, ele pedia contribuições, no dia 31 de agosto, para motoristas que passavam em frente ao Palácio Piratini. Assim como outros servidores públicos estaduais, ficou apavorado quando viu seu contracheque. Com os descontos, Mendes recebeu apenas R\$ 150. O banco descontou tudo o que eu tinha. Trabalhei 30 anos e hoje estou aqui pedindo dinheiro para sobreviver, conta. Com um filho policial e uma filha professora, ele vê toda a sua família afetada pelo segundo parcelamento de salários determinado pelo governo Sartori (LEMOS, 2015).

Em termos de investimento em Educação, em seu primeiro ano de governo, Sartori investiu 16,35% do orçamento geral estadual. Já no último ano alcançou o índice de 12,72%, computando, dessa forma, uma queda de 3,63% de 2015 a 2018 (PORTAL DA TRANSPARÊNCIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2022). Como média anual de seu mandato, José Ivo Sartori alcançou o índice de 14,29% em investimentos na área. Desse modo, como pode ser visualizado no Gráfico 1, a seguir, o comparativo entre os governos de Tarso e Sartori indica uma tendência de cortes na área de Educação por parte deste.

Gráfico 1 – Porcentagem de investimento em Educação por governos do Rio Grande do Sul de 2011 a 2018



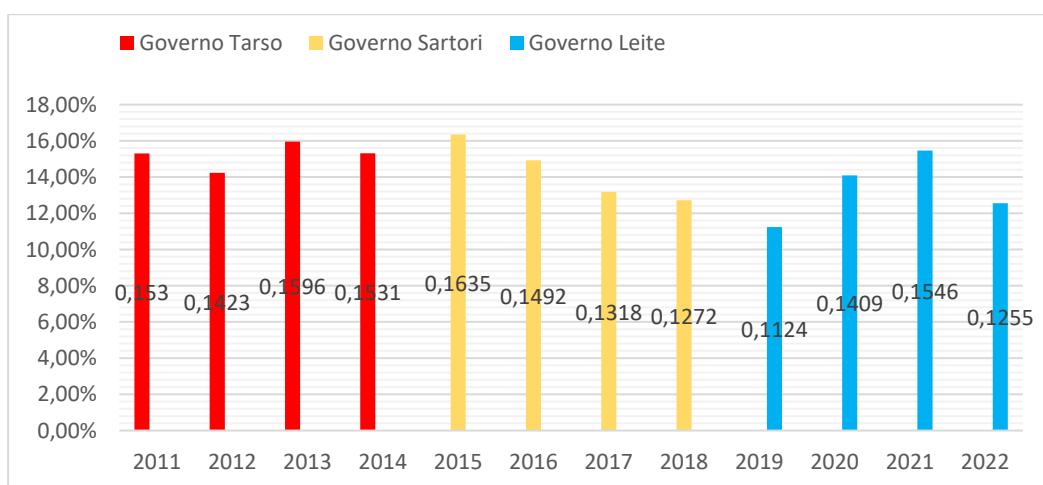
Fonte: elaborado pelo autor a partir de dados do Portal da Transparência do Estado do Rio Grande do Sul (2022).

No atual contexto do capital, os acordos com o setor privado podem ser vistos como característica fulcral. Ao encontro disso, no governo de Sartori, foi firmado em 2016 um termo de cooperação entre a Secretaria da Educação (SEDUC) e a empresa Google For Education.

A parceria, que não tem custo para o Estado, disponibilizará ferramentas tecnológicas para todos os setores da escola. A parceria é fruto da viagem que o secretário Vieira da Cunha fez aos Estados Unidos no mês de janeiro. À época, ele visitou a sede do Google em Mountain View, cidade do Estado da Califórnia. Contratada pelo Google, a empresa MSTECH fornecerá as informações e o apoio técnico necessário durante a implantação do programa. A empresa também capacitará trinta professores gaúchos, que atuarão como multiplicadores junto a escolas do interior do Estado. A assinatura do Termo de Cooperação ocorre às 14h, no Auditório do Palácio da Justiça, com a presença do secretário estadual de Educação, Vieira da Cunha, dos representantes do Google, Rodrigo Pimentel e Thais Blumenthal de Moraes, e do CEO da MSTECH, Eduardo Stevanato. Os representantes do Google também farão uma apresentação da plataforma (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL, 2016).

Na sequência, elegeu-se Eduardo Leite, do PSDB. Além de dar continuidade aos parcelamentos salariais, que já se estendiam por quase seis anos, investiu, em seu primeiro ano de mandato, 11,24% do orçamento geral estadual em educação. Em 2021, deixou de investir R\$ 4,1 bilhões na área educacional, sendo este o menor índice nos últimos 12 anos (CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (CPERS), 2022). No último ano de seu governo, em 2022, previu um investimento de 12,55% do orçamento geral do Estado em Educação, índice que, se confirmado, evidenciará uma média anual de 13,33% do orçamento estadual em Educação em seus quatro anos de governo. No Gráfico 2, exposto a seguir, pode-se observar o comparativo do investimento em Educação entre os governos Tarso, Sartori e Leite, que indica cortes que contribuem para um processo de precarização da educação pública gaúcha (PORTAL DA TRANSPARÊNCIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2022).

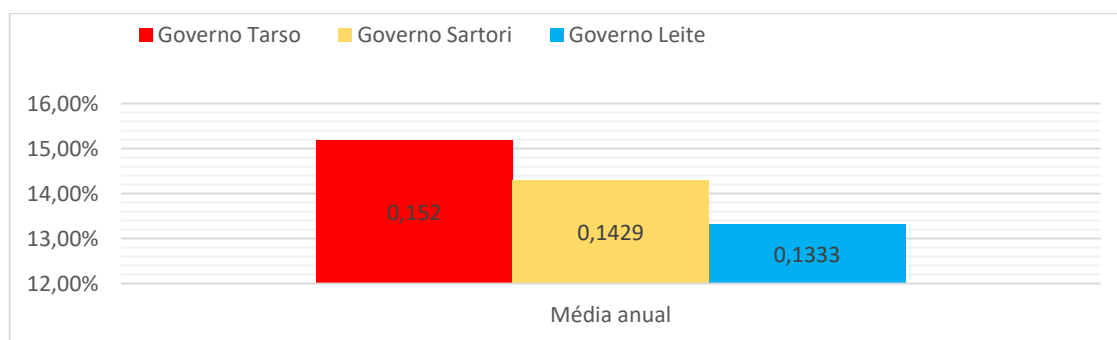
Gráfico 2 – Porcentagem de investimentos em Educação por governos do Rio Grande do Sul de 2011 a 2022



Fonte: elaborado pelo autor a partir de dados do Portal da Transparência do Estado do Rio Grande do Sul (2022).

Em relação à média anual, comparando os três últimos governos do Estado, percebe-se a tendência de uma diminuição na fatia orçamentária destinada à Educação, como pode ser visto no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Média anual de investimentos em Educação por governos do Rio Grande do Sul de 2011 a 2022 em relação ao orçamento geral



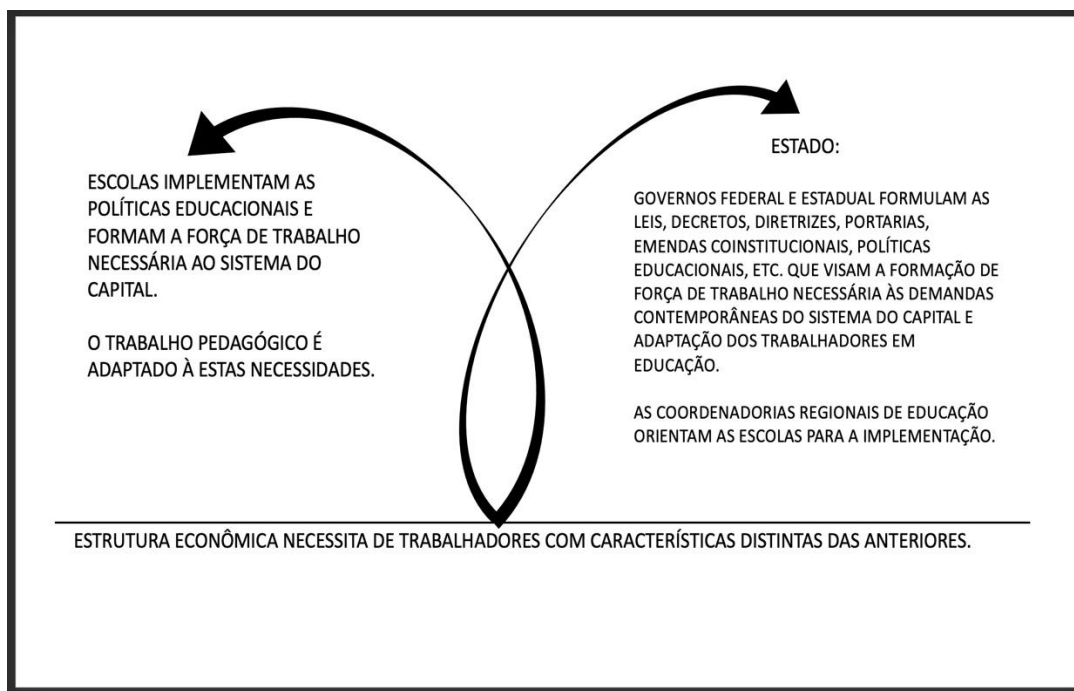
Fonte: elaborado pelo autor a partir de dados do Portal da Transparência do Estado do Rio Grande do Sul (2022).

Sendo assim, conjuntamente à questão orçamentária, a partir das categorias de método e de conteúdo desta pesquisa (condições do trabalho pedagógico; funções do trabalho pedagógico; e políticas educacionais do governo de Leite), é analisada, em ordem cronológica, cada uma das políticas públicas do governo de Leite listadas no Quadro 2 desta produção acadêmica.

### 5.2.1 2019: o início

A subsunção do trabalho pedagógico ao capital manifesta-se de diversas formas, tanto no dia a dia escolar quanto nas formulações das políticas educacionais. Estas são entendidas como produto dessa subsunção, mas são também instrumentos que realizam a **mediação** das demandas da **totalidade** do sistema do capital à particularidade das redes de ensino e às singularidades das escolas-alvo dessas políticas. Assim, ao mesmo tempo que são produtos, buscam produzir e reproduzir essa relação entre capital e trabalho, como pode ser visto na Figura 11, que evidencia a relação entre a universalidade do capital e a singularidade da educação no Estado do Rio Grande do Sul com as políticas do governo de Eduardo Leite.

Figura 11 – Políticas educacionais estaduais



Fonte: elaborada pelo autor.

Afirma-se que as políticas educacionais, no sistema do capital, evidenciam uma relação dialética a partir da subsunção do trabalho pedagógico ao capital, pois impactam diferentes frentes, como de financiamento (conforme demonstrado anteriormente), estruturais, curriculares e de condições de trabalho. Uma das maneiras de garantir esse fenômeno nas escolas está nas questões curriculares, já que a forma e o conteúdo de produção da força de trabalho ditam qual ser humano será formado ao final do processo, impondo como o trabalho pedagógico irá se manifestar. Nesse caso, é importante destacar a concepção de currículo, entendido como o percurso do indivíduo no processo educacional (TAFFAREL *et al.*, 2013) a partir dos conhecimentos a serem produzidos (conteúdo), das metodologias e das avaliações (formas) selecionados pelas instituições de ensino.

Sendo assim, a “[...] função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica” (TAFFAREL *et al.*, 2013, p. 26). Logo, o que se escolhe para compor um currículo nas escolas determina qual ser humano será formado. Por isso, faz-se importante analisar as políticas que influem diretamente nesse ponto.

Por essa razão, inicia-se a análise pelo ano de 2019, primeiro ano do governo de Leite, com a reforma curricular nas escolas da rede estadual, a partir da Portaria n.º 289/2019, publicada em 27 de novembro.

O governo do Rio Grande do Sul decidiu reorganizar os currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio públicos das escolas estaduais. A mudança se deu por meio da Portaria 289/19, publicada no Diário Oficial em 27 de novembro. Os novos currículos diminuem o número de aulas de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física e instituem a disciplina, sem ementa explicada, de Percurso de Vida. A decisão do governador Eduardo Leite se deu em meio à maior greve dos professores e funcionários de escola do estado dos últimos anos, sem um mínimo debate com as comunidades acadêmicas afetadas. A Portaria [...] segue os parâmetros das Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCC) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, instituídas, respectivamente, em 2017 e 2018. As BNCCs e os novos currículos do ensino público gaúcho priorizam o ensino de Português e Matemática em detrimento de outras disciplinas porque são as áreas avaliadas em provas internacionais, como a PISA, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em troca, deixam de lado o aprendizado de áreas importantes para o desenvolvimento humano, como Artes, Educação Física, Sociologia, etc. (ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (ADUFPEL), 2019).

Por conseguinte, já nas primeiras ações do governo de Leite, a adaptação da educação estadual às diretrizes da BNCC toma corpo, com o enfoque nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Ademais, quando comparada às legislações estaduais anteriores, que estipulavam a matriz curricular e as diretrizes para a Educação Básica, percebe-se uma diminuição da autonomia didático-pedagógica das instituições educacionais estaduais, ampliando a centralidade de controle dessas instituições pelo Estado. Isso ocorre devido ao fato de as legislações anteriores<sup>72</sup> preverem que a distribuição da carga horária seria realizada por cada escola dentro daquilo que julgasse condizente com sua realidade, desde que fosse buscado um equilíbrio entre os componentes curriculares e cumprida a carga horária mínima prevista em lei, o que ia ao encontro da LDB, que objetiva a autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira das instituições públicas educacionais (BRASIL, 1996).

Já a nova Portaria do governo de Leite decretou uma padronização das matrizes curriculares das instituições estaduais de Educação Básica, que teve início em 2019/2020. Foram estipuladas cargas horárias padrão para todas as escolas da rede pública do Rio Grande do Sul, do Ensino Fundamental ao Médio. Os Quadros 3 e 4, a seguir, representam como tal proposta de carga horária dos componentes curriculares, nos Ensinos Fundamental e Médio, a partir do ano de 2020. Contrariamente às orientações das legislações anteriores que procuravam um equilíbrio entre os componentes curriculares, a BNCC e reforma do Ensino Médio preveem uma concentração de carga horária nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Concomitante à aprovação desse documento legal, foi aprovada a Portaria n.º 312/2019, que, mais uma vez, age diretamente na gestão democrática e na autonomia didático-pedagógica

---

<sup>72</sup> Trata-se aqui da Deliberação n.º 542/2017 do Conselho de Ensino Médio e Educação Superior do Rio Grande do Sul e do Parecer n.º 545/2015 do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

das escolas, decretando as formas de avaliação a serem aplicadas nas instituições de ensino públicas estaduais. Anteriormente, as escolas estaduais poderiam escolher as suas formas de avaliação (por conceitos, por parecer etc.), mas agora deveriam observar a seguinte **obrigatoriedade**:

Art. 4º A expressão dos resultados do processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes ocorrerá ao término de cada trimestre letivo e do exame final, sendo: I - Do 1º e 2º ano do ensino fundamental por meio de parecer descritivo, emitido pelos professores da turma, apresentando a descrição do desenvolvimento dos estudantes nos componentes curriculares que integram o currículo. II - Do 3º ao 9º ano do ensino fundamental e no ensino médio por meio do cálculo da média aritmética, por componente curricular, adotando-se o sistema de números inteiros, na escala de zero a 10 (dez), permitindo-se a decimal 5 (cinco). Art. 5º O cálculo da média anual, expressão dos resultados do processo de avaliação de aprendizagem dos estudantes do 3º ao 9º ano do ensino fundamental e no ensino médio será de acordo com a seguinte fórmula:  $MA = (1^\circ MT + 2^\circ MT + 3^\circ MT) : 3 \geq 6,0$ ; MA = Média Anual por componente curricular; MT = Média Trimestral por componente curricular (RIO GRANDE DO SUL, 2019c).

Quadro 3 – Matriz curricular estadual do Ensino Fundamental

Área do Conhecimento	Componente Curricular	Períodos Semanais								
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Linguagens	Produções Interativas	2	2	2	2	2	-	-	-	-
	Arte	-	-	-	-	-	1	1	1	1
	Educação Física	2	2	2	2	2	2	1	1	1
	Língua Estrangeira – Língua Inglesa	-	-	-	-	-	1	1	1	1
	Língua Estrangeira*	-	-	-	-	-	1	1	1	1
	Língua Portuguesa	5	5	5	5	5	4	4	4	4
Matemática	Matemática	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Ciências Humanas	Geografia	2	2	2	2	2	1	2	2	2
	História	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Ensino Religioso	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Ciências da Natureza	Ciências	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Projeto de Vida		-	-	-	-	1	1	1	1	1
Total de carga Horária	Semanal	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Anual	800	800	800	800	800	800	800	800	800

Fonte: Rio Grande do Sul (2019b).



Logo, tal medida impôs às instituições executarem, a partir do 3º ano do Ensino Fundamental até o último ano do Ensino Médio, o sistema de média aritmética, por componente curricular. O Estado impossibilitou as escolas de escolherem, ou até mesmo de desenvolverem, seus próprios sistemas avaliativos de acordo com suas realidades. Conjuntamente, retirou a obrigatoriedade dos pareceres para estudantes com deficiência, padronizando as avaliações de maneira quantitativa.

Quem já utilizou aplicativos como Uber, iFood e Google sabe que os sistemas de avaliações são quantitativos (mesmo que haja espaços para descrever sua avaliação), podendo escolher de 0 a 5 estrelas para avaliar o serviço prestado. A forma de avaliar contém concepções de ser humano e de mundo, e tais políticas públicas, ao adaptarem o método avaliativo das escolas às notas, visam à adaptação da força de trabalho em formação para o mundo do trabalho da era das plataformas digitais. O PISA avalia os estudantes e países por um sistema de notas, o que padroniza os sistemas avaliativos em nível mundial, facilitando o controle e a adaptação das instituições de ensino para a formação de força de trabalho às demandas atuais do capital.

Quadro 4 – Matriz curricular estadual do Ensino Médio

COMPONENTE CURRICULAR	PERÍODOS SEMANAIS		
	1º ano	2º ano	3º ano
Arte	1	1	1
Educação Física	2	2	1
Língua Inglesa	1	1	2
Língua Estrangeira	1	1	1
Literatura	1	1	1
Língua Portuguesa	3	3	3
Matemática	3	3	3
Geografia	2	2	2
História	2	2	2
Filosofia	1	1	1
Sociologia	1	1	1
Ensino Religioso	1	1	1
Biologia	2	2	2
Física	2	2	2
Química	2	2	2

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Rio Grande do Sul (2019b).

Como o trabalho pedagógico é o trabalho dos professores, dentro dessa lógica de subsunção ao capital, a adaptação do trabalho desses servidores públicos sofre alterações no contexto atual do mundo do trabalho.

O processo de trabalho docente, sob o impacto da Indústria 4.0 [...], tem vivenciado transformações que levam à perda de autonomia para tomada de decisões sobre os meios e os fins do processo educacional. A expropriação do saber e a consequente perda de autonomia sobre o que fazer e como fazer podem ser observadas por meio da introdução de mecanismos informacionais que aprimoram a burocracia de controle e levam à objetivação do saber docente em procedimentos preestabelecidos nos manuais de ensino, nas apostilas e nas avaliações já preparadas pela administração escolar e governamental David Hall e Helen M. Gunter, [...] destacam o currículo cada vez mais prescritivo, as avaliações predeterminadas de forma homogênea e padronizada – desconsiderando particularidades e singularidades – e metas de desempenho centralizadas como fatores que indicam o aumento do controle e da vigilância sobre o trabalho docente (PREVITALI; FAGIANI, 2020, p. 230).

Essa caracterização de Previtali e Fagiani (2020), acerca da influência da Indústria 4.0, pode ser observada nas políticas públicas analisadas quanto às demandas da totalidade sistêmica. Anteriormente, com a mudança curricular e avaliativa, já foi destacada a perda de autonomia didático-pedagógica. Tal lógica de subsunção do trabalho pedagógico ao capital pôde ser observada quanto à adaptação dos direitos sociais do magistério estadual ao contexto de flexibilização e diminuição de direitos trabalhistas necessárias ao atual estágio do mundo do trabalho, que são aprofundadas neste capítulo. Isso ocorre pois, com a intensificação da subsunção do trabalho ao capital, o trabalho tem cada vez menos acesso aos meios de produção, o que limita a autonomia dos trabalhadores, instituindo um fenômeno que pode ser notado na singularidade do trabalho pedagógico.

Em dezembro de 2019, iniciaram mudanças no que diz respeito aos direitos sociais do magistério estadual, bem como a todo corpo do funcionalismo público do Rio Grande do Sul. O governo aprovou a Lei Complementar n.º 15.429/2019, que alterou as regras da previdência para os servidores públicos, entre eles os trabalhadores em Educação. Essas novas regras dificultam o acesso integral à aposentadoria, pelo fato de seguirem a mesma lógica da reforma previdenciária utilizada pelo Governo Federal. Não basta mais apenas ter o tempo mínimo de contribuição ou a idade para acessar a aposentadoria integral; para isso, deve haver uma combinação entre esses dois fatores.

Nesse contexto, para receber integralmente o benefício, o funcionário público deve atingir a idade mínima<sup>73</sup> e exercer o tempo mínimo de contribuição. Embora esse tempo seja de

---

<sup>73</sup> A idade mínima passa a ser de 62 anos para mulheres e de 65 anos para homens. No caso do magistério, se comprovado exercício exclusivo na área, a idade é de 57 anos para mulheres e de 60 anos para homens.

no mínimo de 25 anos, não constitui garantia do recebimento de 100% do benefício, pois a legislação prevê que, a cada 20 anos de serviço, garante-se 60% da média geral, com acréscimo de 2% a cada ano a mais de trabalho. Logo, para receber os 100%, os servidores, tanto homens quanto mulheres, devem contribuir durante 40 anos. Quem se aposenta com o tempo de 25 anos recebe 70% da média. Em outras palavras, esse documento legal ampliou o tempo que os trabalhadores públicos do Estado terão de trabalhar para se aposentarem integralmente.

Tal cenário caracteriza uma demonstração de desmonte do Estado, com a dificuldade de acesso a direitos, o que acaba por precarizar o serviço público e dificultar o acesso ao benefício da aposentadoria. Conjuntamente, os já aposentados terão de cumprir as mesmas alíquotas dos ativos caso haja comprovação de déficit atuarial, e todos que ganham a partir de um salário-mínimo precisarão contribuir com a previdência novamente, o que caracteriza maior dificuldade de acesso a direitos historicamente conquistados.

### **5.2.2 2020: continuidade nas mudanças de carreira, covid-19 e ensino híbrido**

Em fevereiro de 2020, Leite consegue aprovar a Lei Complementar n.º 15.450, a qual altera o estatuto do servidor público. Como questões centrais, há previsão de licença não remunerada para que o servidor curse pós-graduação, desde que em sua área de trabalho, e de que o servidor somente terá garantia da estabilidade após o período de três anos em efetivo exercício, condicionando o direito à estabilidade do servidor concursado à avaliação de uma comissão nomeada por superior, formada por pessoas de igual ou superior nível de formação.

Ademais, regulamenta o teletrabalho, que somente poderá ocorrer com: mecanismo de controle de produtividade; cumprimento de metas individuais e coletivas previamente estabelecidas; e atividades do setor do serviço que não exijam a presença física do servidor. Os dois primeiros pontos representam um caráter do empreendedorismo no serviço público, com controle de produção e metas coletivas e individuais, intensificando o trabalho. E o terceiro ponto, com o advento das novas tecnologias de informação e comunicação, indica uma adaptação cada vez maior das profissões ao teletrabalho. Por consequência, o serviço público pode adaptar-se às demandas do capitalismo de plataforma, de modo que essa alteração no estatuto do servidor apenas contribui para tal finalidade.

No mês de fevereiro do mesmo ano, foi aprovada a Lei Complementar n.º 15.451, que altera o plano de carreira do magistério estadual, que estava regulamentado, até então, pela lei n.º 6.672/1974. A primeira alteração diz respeito à carreira, que, antes organizada por seis

classes e no máximo seis níveis de habilitação, agora se estrutura a partir de seis classes e seis níveis de habilitação obrigatoriamente, tendo sido retirada a expressão “no máximo” do texto. Assim,

Art. 4º A carreira dos profissionais do Magistério Público Estadual, constituída de cargos de provimento efetivo, é estruturada em 6 (seis) classes, com 6 (seis) níveis de habilitação, com promoções de classe a classe, constituindo o respectivo Quadro de Carreira (RIO GRANDE DO SUL, 2020c)<sup>74</sup>.

A segunda alteração diz respeito aos níveis. No Quadro 5, a seguir, estão esquematizadas as diferenças entre a Lei n.º 6.672/1974 e a Lei Complementar n.º 15.451/2020. Na legislação anterior, havia maior facilidade de progredir nos níveis, já que a exigência de nível de habilitação era menor. Antes, no nível IV, era exigido o curso de licenciatura de curta duração; hoje, é exigida especialização *lato sensu*. No nível V, exigia-se antes a graduação e hoje o mestrado. E, no nível VI, que antes equivalia à especialização, ao mestrado e ao doutorado, hoje aceita exclusivamente o doutorado.

Apesar de valorizar as qualificações, diferenciando especialização, mestrado e doutorado, tal modificação dificulta o acesso aos níveis V e VI para a maioria dos professores, pois, sem possibilidade de licença remunerada para realização dessas qualificações, progredir nos níveis torna-se cada vez mais difícil.

Além disso, a lei nova prevê que há progressão ao nível IV após término de estágio probatório e aos níveis V e VI somente depois de cinco anos de exercício do magistério. Outra vez, na prática, dificulta-se o acesso a direitos dos trabalhadores em Educação, havendo a necessidade de um esforço maior para progredir na carreira.

Outra alteração dessa lei diz respeito ao estágio probatório, cujo período foi ampliado de 730 dias para três anos. Para a avaliação, fora os critérios de idoneidade moral, disciplina, assiduidade, dedicação e eficiência, já previstos anteriormente, adicionou-se o quesito de **produtividade**. No documento legal, não se especifica o que é essa produtividade, deixando tal entendimento aberto a interpretações. Mais uma vez, o governo buscou uma adequação à nova realidade do empreendedorismo, que visa à produtividade e responsabiliza o indivíduo por sua carreira.

---

<sup>74</sup> O cargo é o local que corresponde a atribuições e responsabilidades destinadas ao membro do magistério; a classe é o conjunto de cargos que são distribuídos na carreira; e o cargo final é a última classe da carreira.

Quadro 5 – Diferenças entre a Lei n.º 6.672/1974 e a Lei Complementar n.º 15.451/2020

Níveis	Lei n.º 6.672/1974	Lei Complementar n.º 15.451/2020
Nível I	Habilitação específica de 2º grau, obtida em três séries	Formação em nível médio, na modalidade normal
Nível II	Habilitação específica de 2º grau, obtida em quatro séries ou em três seguidas de estudos adicionais, correspondentes a um ano letivo	Formação em licenciatura de curta duração
Nível III	Habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração	Formação em nível superior, em licenciatura plena ou outra graduação correspondente a áreas de conhecimento específicas por currículo, com formação pedagógica, nos termos da legislação vigente
Nível IV	Habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração, seguida de estudos adicionais correspondentes, no mínimo, a um ano letivo	Formação em nível de pós-graduação <i>lato sensu</i> , em cursos na área de Educação para os quais são exigidos, como requisitos de ingresso, a formação em nível superior, em curso de licenciatura plena ou outra graduação
Nível V	Habilitação específica obtida em curso superior, ao nível de graduação, para a formação de professores ou especialistas de Educação, correspondente à licenciatura plena	Mestrado
Nível VI	Habilitação específica de pós-graduação obtida em cursos de doutorado, mestrado, especialização ou aperfeiçoamento, com duração mínima de um ano letivo, nos dois últimos casos	Doutorado

Fonte: elaborado pelo autor.

Nesse caso, retirou a instituição escolar da função de responsável pela avaliação do estágio, passando tal função para uma comissão específica formada de acordo com o regulamento estadual. Essa política ampliou a centralidade do poder no Estado, possibilitando que cada governo imponha suas comissões de avaliação e quebre a autonomia administrativa das instituições de ensino, antes responsáveis por essa avaliação.

Assim, enquanto não concluir o estágio probatório, o funcionário público da Educação não gozará de sua estabilidade, muito menos de direitos para ser cedido a outros órgãos federativos. Logo, os trabalhadores da Educação em estágio probatório hoje têm limitação em seus direitos, já que anteriormente gozavam dos mesmos benefícios dos já efetivados.

Outra modificação no plano de carreira diz respeito às promoções de cargo da classe. Anteriormente, a promoção era prevista para ocorrer de forma automática a cada três anos dependendo do merecimento (avaliação) do trabalhador em Educação. Agora, para além desses três anos, o acesso às promoções dar-se-á por cumprimento de vários fatores. Entre eles, está o fato de que, se o funcionário público estiver afastado, o tempo de afastamento não contará para promoção, inclusive em caso de afastamento para cumprir mandato classista (representação sindical), limitando a auto-organização da categoria dos trabalhadores em Educação, uma vez que o sindicalista deverá renunciar à sua promoção no período que compor a gestão do sindicato. Além disso, o membro do magistério poderá participar da promoção se não tiver recebido punição judicial nos últimos doze meses.

Sendo assim, para receber a promoção em condição de merecimento, o funcionário público da Educação deverá atender aos seguintes critérios:

I - participação em cursos de formação, atualização e/ou aperfeiçoamento, cuja carga horária será de acordo com o estabelecido pela mantenedora, com apresentação do certificado de frequência do qual conste a carga horária e a identificação do órgão expedidor; II - participação do membro do Magistério na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino em que atua; III - assiduidade; IV - elaboração e cumprimento do plano de trabalho, pelo membro do Magistério, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino em que atua; V - os índices qualitativos da educação básica, na promoção da aprendizagem dos alunos; VI - estabelecimento, pelo membro do Magistério, de estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; VII - participação, pelo membro do Magistério, dos períodos dedicados ao planejamento e à avaliação; VIII - colaboração do membro do Magistério com as atividades de articulação da escola com as famílias dos alunos e a comunidade; IX - melhoria dos índices de fluxo da educação básica (reprovação, evasão, distorção idade-série) da escola; X - cumprimento dos deveres e responsabilidades; e XI - apresentação e execução de propostas progressivas de inovações educacionais, numa perspectiva inovadora, criativa e empreendedora (RIO GRANDE DO SUL, 2020).

Todos esses pontos, combinados aos critérios estruturados pelo Estado, demonstram um caminho mais árduo para conseguir as promoções, evidenciando o interesse do Estado em enxugar a máquina estatal e em retirar direitos. Todavia, o principal aspecto diz respeito à obrigatoriedade de o Estado realizar as promoções. Com a legislação anterior, as promoções eram automáticas; agora fica a critério do Estado avaliar a possibilidade de execução:

§ 5º As promoções ocorrerão em momento definido mediante juízo de conveniência e oportunidade da Administração Pública, vedada a sua vinculação à data-base ou periodicidade fixa, observados os limites estabelecidos pela lei de responsabilidade fiscal e a necessária previsão legal de cargo vago, produzindo efeitos a contar da respectiva publicação no Diário Oficial do Estado, vedada a retroação, ressalvados os casos de indenização por preterição (RIO GRANDE DO SUL, 2020).

O que representa essa mudança? Cada governo avaliará se realizará as promoções, podendo utilizá-las como estratégia política, realizando-as, por exemplo, em prol de interesses eleitorais ou não as executando em função de interesses econômicos. Outrossim, mais uma vez, potencializa-se a centralidade do poder do Estado na vida funcional dos servidores públicos da Educação, interferindo diretamente na autonomia da rede estadual de Educação conforme os interesses de classe de cada governo que assumir o cargo. A partir dessas mudanças, não há garantia de promoções por parte de qualquer governo.

Outra alteração importante no plano de carreira diz respeito ao tipo de remuneração. Anteriormente, com a Lei Federal n.º 8.112/1990, previa-se o pagamento aos servidores públicos por vencimentos. Contudo, no Estado do Rio Grande do Sul, com a Lei Complementar n.º 15.451/2020, os servidores estaduais começam a receber via subsídios.

Essa forma de remuneração não prevê acréscimos ou gratificações, diferentemente dos vencimentos. Nessa lógica, o artigo 70 da Lei n.º 6.672/1974 foi alterado pela Lei Complementar n.º 15.451/2020 no que diz respeito a gratificações por assumir funções e cargos específicos, como na direção e vice-direção de escolas, em coordenadorias regionais de educação ou na secretaria estadual da educação.

Trata-se, assim, de mudanças sutis nas leis que fazem diferença no recebimento de garantias. Como exemplo, pode-se citar o fato de que, na legislação anterior, a expressão utilizada para indicar o recebimento dessas gratificações era “fazer jus a”; agora, o texto legal prevê que o trabalhador “poderá receber”, deixando em aberto a garantia de recebimento desses benefícios.

Quanto ao adicional noturno, foram modificadas as regras para recebê-lo. Antes, o que se previa era receber esse adicional no exercício da profissão no turno da noite. Agora, prevê-se que

O membro do Magistério Público Estadual que exercer suas funções entre as 22 (vinte e duas) horas de um dia e as 5 (cinco) horas do dia seguinte fará jus a um adicional de 20% (vinte por cento) sobre o valor-hora do trabalho exercido nesse período, sendo a hora de trabalho noturno computada como de cinquenta e dois minutos e trinta segundos (RIO GRANDE DO SUL, 2020).

Primeiramente, questiona-se: qual trabalhador em Educação exerce seu ofício nesse período previsto em lei? Percebe-se, assim, que, para a maioria do quadro do magistério, tal garantia, antes recebida, agora é incerta. As instituições educacionais desenvolvem seus trabalhos no turno noturno entre 19 horas e aproximadamente 23 horas; logo, fica o questionamento: os trabalhadores em Educação receberão adicional de 20% referente a apenas 1 hora de seu trabalho por dia? É o que prevê a legislação.

Outro aspecto concerne ao adicional de penosidade, no valor de R\$ 1.260 para os trabalhadores que exercerem 40 horas ou no valor proporcional às horas trabalhadas em casas de internação para adolescentes que cometeram ato infracional. Quanto ao benefício de difícil acesso, anteriormente, todos os anos a SEDUC publicava a lista das escolas aptas a receberem esse adicional. Os trabalhadores das escolas mencionadas pela SEDUC recebiam integralmente esse benefício. Com a nova lei, há um cálculo para definir a porcentagem do adicional, a qual dependerá da escola em que o trabalhador atua:

Art. 70-C O membro do Magistério Público Estadual, quando em efetivo exercício em unidades escolares de difícil provimento, fará jus ao adicional de local de exercício conforme relação definida, periodicamente, pelo Poder Executivo, de enquadramento das escolas cujo acesso ou provimento seja considerado difícil, conforme regulamento, observados, para o cálculo do referido adicional, os seguintes fatores e a respectiva proporção na fórmula: I - distância da sede da Prefeitura Municipal: 40% (quarenta por cento); II - trafegabilidade da via de acesso: 20% (vinte por cento); III - transporte: 20% (vinte por cento); IV - vulnerabilidade social: 20% (vinte por cento). § 1º Cada um dos fatores de que tratam os incisos I a IV do caput será composto de 5 (cinco) graus, do 0 (zero) ao 4 (quatro), classificados conforme regulamento, que servirão de base para o cálculo do adicional de local de exercício, observados os seguintes percentuais: I - grau 0: zero; II - grau 1: 25% (vinte e cinco por cento); III - grau 2: 50% (cinquenta por cento); IV - grau 3: 75% (setenta e cinco por cento); V - grau 4: 100% (cem por cento). § 2º O valor máximo do adicional de local de exercício fica fixado em R\$ 1.260,00 (um mil e duzentos e sessenta reais) para a carga horária de 40 (quarenta) horas semanais para o membro do Magistério em exercício nas escolas a que for atribuído o grau máximo em todos os fatores de que tratam os incisos I a IV do caput (RIO GRANDE DO SUL, 2020).

Logo, o adicional por difícil acesso torna-se proporcional ao local de trabalho, de modo que o servidor nem sempre será gratificado com R\$ 1.260. Mais uma vez, dificulta-se o acesso a 100% de um benefício antes assegurado por lei. Assegura-se adicional de R\$ 630,10 para docência exclusiva na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, para jornadas de 40 horas semanais, e de R\$ 315, para 20 horas semanais. Garante-se adicional de R\$ 1.260 para 40 horas semanais ou proporcional ao regime de trabalho para atendimento a pessoas com deficiência ou com altas habilidades.



Outro aspecto importante diz respeito à redução das férias do magistério. Anteriormente, previam-se 60 dias de férias, com garantia mínima de 45 dias. Hoje, o período de férias é de 30 dias. Minimamente, perderam-se 15 dias de direito a férias pelo quadro do magistério estadual.<sup>7</sup>

Ademais, nota-se uma contradição, pois, ao mesmo tempo que se prevê pagamento para gratificações, estas são excluídas:

Art. 3º São extintas as seguintes gratificações atualmente existentes: I - a gratificação pelo exercício de direção ou vice-direção de unidades escolares de que trata a Lei nº 7.597, de 28 de dezembro de 1981; II - a gratificação pelo exercício em escola de difícil acesso ou provimento de que trata a Lei nº 8.000, de 17 de junho de 1985; III - a gratificação pelo exercício em escola ou classe de alunos excepcionais de que trata a Lei nº 7.094, de 15 de outubro de 1977; IV - a gratificação pelo exercício em regência de classes unidocentes do currículo por atividades de que trata o art. 4.º da Lei nº 8.747, de 21 de novembro de 1988; V - a gratificação por risco de vida de que trata a Lei nº 8.804, de 4 de janeiro de 1989; e VI - toda e qualquer gratificação que tenha como padrão ou valor fixado em percentual do vencimento básico dos cargos da carreira do Magistério Público Estadual (RIO GRANDE DO SUL, 2020).

Assim, flexibiliza-se o acesso a inúmeros direitos historicamente conquistados pela categoria dos trabalhadores em Educação do Estado do Rio Grande do Sul, mesmo que haja algumas contradições acerca, por exemplo, da determinação de garantia de valores referentes a benefícios como o de penosidade<sup>75</sup> e unidocência<sup>76</sup>. Ao olhar à totalidade dessa lei, afirma-se que ela objetiva potencializar a adequação do serviço público às características das demandas atuais do capital, de flexibilização, retirada de direitos e intensificação do trabalho, bem como o desmonte do serviço público, em específico da área da Educação.

Para intensificar essa realidade de ajustes da educação ao capitalismo de plataforma, em dezembro de 2019, na China, disseminou-se um novo vírus, altamente contagioso, que, em pouco tempo, tomava o mundo. No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou estado de pandemia devido à covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). Na época, sem tratamento comprovado nem vacina desenvolvida, a OMS aconselhou que os países fizessem quarentena e que a população em geral utilizasse máscaras de proteção facial e evitasse aglomerações. Após algum tempo, desenvolveu-se vacinação contra a doença, embora discursos negacionistas quanto à vacina, inclusive partindo do Governo Federal<sup>77</sup>, façam-se presentes.

<sup>75</sup> Remuneração complementar para aqueles profissionais que exercem “atividades penosas”, como em presídios ou em instituições destinadas a menores infratores.

<sup>76</sup> Os professores que exercem a unidocência são aqueles que dão aula de todos os componentes curriculares, na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental (de primeiro a quinto ano).

<sup>77</sup> Na reportagem de Lopes (2022), pode-se acompanhar em linha temporal os discursos do presidente da República referente à vacinação e aos possíveis tratamentos contra a covid-19: <https://www.poder360.com.br/governo/relembre-declaracoes-de-bolsonaro-sobre-a-vacinacao/>.

A partir desses dados, constata-se que a política brasileira de combate à covid-19 seguiu pela via da destruição das forças produtivas. A força de trabalho, que é uma força produtiva, foi diminuída pelos óbitos que a doença ocasionou. O Governo Federal negou a importância do uso de máscaras (UOL, 2020), induziu pessoas a aglomerações (GOMES; GARCIA, 2020), sugeriu medicamentos comprovadamente ineficazes ao tratamento da doença (FERRARI, 2020) e, em discurso oficial, afirmou que seria apenas uma gripezinha (EM PRONUNCIAMENTO..., 2020). Nessa direção, as políticas de Bolsonaro geraram 689.665 óbitos por covid-19 (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2022). Se tivesse implementado políticas de saúde pública para combater a doença, mortes poderiam ter sido evitadas, indo na contramão de uma política oportuna ao capital que potencializou a destruição das forças produtivas nesse contexto pandêmico. Na Figura 11, com humor, o chargista e cartunista Carlos Ruas representa o discurso e a prática de Bolsonaro em relação ao problema.

Figura 12 – É só uma garoazinha



Fonte: Ruas (2020).

Para Antunes (2020a), esse surto intensificou o processo de precarização das condições de trabalho e, por consequência, de vida. A pandemia não constituiu apenas um fenômeno natural, estando conectada ao sistema metabólico vigente, tanto que sua propagação ocorreu em âmbito mundial rapidamente: “[...] o modus operandi do capital só pode se desenvolver como destruição, tanto da força humana de trabalho, quanto da natureza e, por consequência, da própria humanidade (o que se evidencia na eclosão das guerras)” (ANTUNES, 2020a, p. 26).

Logo, pode-se afirmar que a pandemia “coube como uma luva” para as necessidades de manter o sistema metabólico e social do capital em meio à crise estrutural. Segundo Antunes (2020a), no ano de 2019, cerca de 40% da população ativa estava em condições de subemprego. A taxa de desemprego no quarto trimestre de 2019 era de aproximadamente 11% (AMORIM, 2020). Já no terceiro trimestre do ano de 2020, era de quase 14% (SILVEIRA, 2020). Essa realidade produz uma hegemonia política que cria um terreno ideal para aprofundar as relações atuais de trabalho e de desigualdades (ANTUNES, 2020a).

Segundo relatório da Oxford Committee for Famine Relief (Oxfam, 2020)<sup>78</sup>, 400 milhões de empregos foram perdidos durante a pandemia, com previsão de que até meio bilhão de pessoas estejam em situação de pobreza. Mesmo assim, no ano de 2021, para as 32 empresas mais lucrativas do mundo, houve um ganho de R\$ 577 bilhões a mais em comparação ao ano anterior, sendo distribuídos cerca de US\$ 195 bilhões aos seus acionistas. Como exemplo, os 10 homens mais ricos do mundo tiveram sua fortuna mais do que duplicada durante a pandemia (GÓIS, 2022).

Isso significa que as condições de miséria aumentam ao mesmo tempo que se eleva a concentração de riquezas. As contradições do capital tornam-se, assim, mais aparentes, requerendo a elaboração de políticas para velar e manter essa realidade. Na perspectiva de Antunes (2020b), há uma aceleração das ações voltadas a sustentar o sistema metabólico e social do capital. Nesse panorama, a elevação das queimadas e dos desmatamentos, do desemprego e da fome evidencia uma manifestação desse fenômeno.

No caso das políticas públicas educacionais, no Estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, juntamente à implementação da reforma curricular, adiantou-se a prática do chamado ensino híbrido com a implementação de plataformas digitais na rede estadual de Educação Básica. A utilização dessas ferramentas tecnológicas no meio educacional indica um processo de influência da Indústria 4.0 na educação pública e de transformação na subsunção do trabalho pedagógico ao capital. Ao encontro disso, Previtali e Fagiani (2020, p. 230) afirmam que, “[...] em tempos de grande imbricação entre trabalho vivo e trabalho morto e expansão do chamado setor de serviços, a subsunção do trabalho docente ao capital está deixando de ser formal e passando a ser real”.

Apesar de os autores se referirem ao trabalho docente, é necessário lembrar que todo trabalho docente é pedagógico. Portanto, pode-se constatar esse fenômeno no trabalho

---

<sup>78</sup> Essa organização atua em cerca de 90 países realizando campanhas, entre outras ações, que visam à ajuda humanitária.

pedagógico como um todo. Na rede pública estadual de Educação Básica, embora não valorize o capital diretamente, em seu processo de produção geral, produz força de trabalho para as demandas capitalistas. Além de produzir uma força de trabalho para a subsunção real do trabalho ao capital, a implementação dessas plataformas faz com que a subsunção do trabalho pedagógico ao capital inicie a passagem da formal para a real.

Devido à pandemia, que impossibilitou as aulas presenciais, iniciaram-se as aulas remotas, em parceria entre os setores público e privado e a empresa Google for Education, com utilização de plataformas digitais como Google Meet e Google Classroom. Nessa conjuntura,

O secretário estadual da Educação, Faisal Karam, apresentou na tarde desta segunda-feira, dia 8, um acordo entre o Piratini e a Google para atender os estudantes da rede pública de maneira remota. Durante a coletiva de imprensa do governador Eduardo Leite, o Secretário comunicou que as plataformas de ensino da empresa de tecnologia serão gratuitas para os estudantes e professores gaúchos. O diretor da Google for Education, Alexandre Campos, e os desenvolvedores da companhia Wellington Maciel e Marcele Aline, também participaram da transmissão ao vivo pelo Facebook. Segundo Campos, a plataforma “Google Classroom” – que será utilizada pela rede estadual – foi desenvolvida a partir da escuta de dificuldades que os professores tiveram no passado. “Os professores são os protagonistas dessa transformação do ensino”, declarou o diretor. A multinacional do ramo da tecnologia criou uma conta Google personalizada para os professores e estudantes da rede de ensino do Rio Grande do Sul. O Piratini preparou ainda um site para que se consiga ter acesso às Aulas Remotas. Em um primeiro momento, educadores e alunos devem acessar suas contas por meio do site, onde professores e alunos tem todas as informações necessárias para o acesso a conta e como utilizar a plataforma. Marcele Aline, da Google for Education (GetEdu), demonstrou como se realiza o primeiro acesso e, apresentou o site da Secretaria Estadual de Educação, que segundo a funcionária da empresa, conta com vários vídeos explicativos, inclusive como realizar o primeiro acesso. Wellington Maciel destacou que, em um primeiro momento, não se trata de Educação à Distância, mas de “momentos remotos” para adaptação e aprendizado às ferramentas. Tanto para o Piratini, quanto para a empresa, a parceria serve como um experimento. “Com certeza, será um caso de sucesso para a utilização das tecnologias para esse momento que estamos passando”, projetou Wellington. A parceria entre a Google e o governo estadual faz parte do modelo de aulas remotas do Piratini. O primeiro período, entre os dias 1º e 13 de junho, é destinado a ambientação digital de professores e estudantes (SILVA, 2020).

Com essa política e parceria entre Estado do Rio Grande do Sul e Google, foram realizadas formações on-line dos professores via Google Classroom e palestras ao vivo no YouTube para instrumentalizar e adaptar os professores a essas novas “ferramentas” de trabalho. E foi nessas palestras que se afirmou que o ensino híbrido objetivado para começar a ser implementado no ano de 2021 fora adiantado devido à pandemia em 2020, materializando-

se a flexibilização de oferta da Educação Básica prevista na reforma do Ensino Médio e da BNCC<sup>79</sup>.

Nesse cenário, em julho de 2020, o governo de Leite conseguiu aprovar a Emenda Constitucional n.º 78, que legitimou e tornou constitucional as alterações realizadas na previdência e nas carreiras dos servidores públicos estaduais que foram expostas nas leis anteriores. Por consequência, concretizou essas modificações na política de Estado, e não apenas na política de um governo em específico.

A combinação das Leis Complementares n.º 15.429/2019, n.º 15.450/2020 e n.º 15.451/2020 e da Emenda Constitucional n.º 78, quanto às condições do trabalho pedagógico, apresentou, de forma geral, uma tendência de intensificação do trabalho pedagógico e de enxugamento do Estado, flexibilizando os direitos e dificultando o acesso a inúmeros benefícios. Portanto, o governo de Leite conseguiu realizar uma reforma de Estado que busca enxugar a máquina estatal e precarizar e intensificar o serviço público.

Com essas medidas, as políticas tornam o poder cada vez mais centralizado no Estado, dificultando, na prática, a autonomia didática, pedagógica e administrativa das escolas e instituições estatais e servindo ao atual contexto do capital em resposta a sua crise estrutural. Em suma, tais medidas podem afetar diretamente as condições do trabalho pedagógico, por possibilitar torná-lo cada vez mais controlado e por facilitar sua intensificação, aproximando-o do trabalho em geral que segue a lógica do capitalismo de plataforma.

### **5.2.3 2021: reajuste salarial e intensificação das mudanças curriculares**

No ano de 2021, houve continuidade das reformas no setor educacional. Foi no mês de dezembro daquele ano que começaram a ser anunciadas duas reformas. A primeira foi a apresentação pelo governo de Leite da proposta de reajuste salarial do magistério público estadual em 33%. Assim, o subsídio inicial, de R\$ 3.030,53, passaria para R\$ 4.000,30, atingindo o piso salarial nacional, que, desde a lei de implementação do piso, nunca foi cumprido no Estado.

Contudo, já ocorreu manifestação contrária à proposta pela categoria do magistério. Segundo Ferreira (2022), em reportagem no dia 15 de fevereiro de 2022<sup>80</sup>, houve um ato público

---

<sup>79</sup> Na época, eu ainda era professor do Estado. Junto à adaptação às plataformas digitais, essa nova forma de ensino ampliou tarefas burocráticas como preenchimento de planilhas que antes inexistiam, busca ativa de alunos infrequentes e elaboração de trabalhos para os alunos que não frequentavam as aulas. Ao fim, intensificou-se o trabalho com o uso dessas plataformas.

<sup>80</sup> Como não foi possível acesso à proposta, foram consideradas para a análise reportagens sobre o assunto.

organizado pelo sindicato da categoria, o CPERS, em frente ao palácio do Piratini, apresentando críticas ao reajuste por não contemplar todos os trabalhadores em Educação da rede pública estadual.

Conforme explica o sindicato, o reajuste de 32% atingiu apenas 14% dos professores do estado, somente os que estão em início de carreira. Os outros 86% não tiveram aumento real nesta faixa, pois o reajuste absorveu a parcela de irredutibilidade dos salários. A parcela de irredutibilidade havia sido conquistada nas discussões sobre o Plano de Carreira do Magistério como um mecanismo para preservar avanços de carreira que foram eliminados pelo governo (FERREIRA, 2022).

Consequentemente, uma parcela significativa do quadro do magistério não receberia o reajuste. Contudo, não houve acesso ao documento que trata sobre a proposta, não existindo elementos suficientes para que esta pesquisa apresente conclusões e críticas pontuais em relação a essa política.

A segunda política implementada no ano de 2021 consistiu na reforma curricular da rede pública estadual e no “novo” Ensino Médio. No dia 30 de dezembro, foi publicada a Portaria n.º 350/2021, que dispõe sobre a organização curricular do Ensino Médio e Fundamental das escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul, alterando novamente a matriz curricular das instituições educacionais e iniciando a implementação do novo Ensino Médio gaúcho baseado na Lei n.º 13.415/2017 e na BNCC.

Tais alterações intensificaram os cortes de carga horária em diversas disciplinas e a imposição das cargas horárias às escolas. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a carga horária foi organizada de acordo com o Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 – Relação da carga horária prevista para os anos iniciais do Ensino Fundamental na Portaria n.º 350/2021

<b>Matriz curricular</b>	
<b>Ensino Fundamental - Anos Iniciais</b>	
<b>Componentes Curriculares</b>	<b>Carga Horária</b>
Componentes Integrados: Arte, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Ensino Religioso	18h20min
Educação Física	1h40min
<b>Carga Horária Semanal</b>	<b>20h</b>
<b>Carga Horária Anual</b>	<b>800h</b>

Fonte: Rio Grande do Sul (2021a).

Pode-se perceber que o enfoque recai sobre o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática. O desenvolvimento das habilidades dos demais componentes deve ser trabalhado de forma integrada. Cabe salientar, também, que a Educação Física foi mantida do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, seguindo, portanto, as diretrizes da BNCC voltadas às avaliações internacionais como já argumentado anteriormente.

Já para os anos finais do Ensino Fundamental, a matriz curricular foi organizada de acordo com o Quadro 7. Nesse caso, comparando com a Portaria n.º 289/2019, houve o adendo da disciplina de Projeto de vida<sup>81</sup>, com uma hora-aula semanal por ano. A carga horária de Língua Portuguesa e de Matemática foi ampliada, passando, respectivamente, de quatro aulas semanais para seis e de quatro aulas semanais para sete.

Tanto o Ensino Médio diurno quanto o noturno, com essa nova matriz, estão organizados em dois blocos<sup>82</sup>. O primeiro diz respeito à formação geral básica, com as disciplinas clássicas organizadas em quatro áreas do conhecimento. O segundo bloco consiste no chamado de itinerários formativos, que oferta quatro novos componentes curriculares obrigatórios e outros de aprofundamento escolhidos pela comunidade escolar em consulta pública que ocorreu do dia 22 de março a 11 de abril de 2022. A oferta desses itinerários iniciará no ano de 2023. Com essas características, pode-se afirmar que a reforma do Ensino Médio gaúcho segue fielmente a reforma do Ensino Médio nacional iniciada pelo governo de Michel Temer após o *impeachment* da presidente Dilma.

Cabe ressaltar, ainda, que a carga horária dos novos componentes curriculares está distribuída da seguinte forma:

- a) projeto de vida – duas horas aulas semanais;
- b) mundo do trabalho – duas horas aulas semanais no primeiro ano;
- c) cultura e tecnologias digitais – duas horas aula semanais no primeiro ano;
- d) iniciação científica – duas horas aulas semanais no segundo e terceiro ano;
- e) aprofundamento curricular – oito horas semanais no segundo ano e quatorze no terceiro;
- f) disciplinas eletivas – não há previsão de carga horária, pois os critérios serão definidos pelas instituições de ensino.

---

<sup>81</sup> O adendo de disciplinas, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, é discutido na sequência deste texto.

<sup>82</sup> Para o Ensino Médio noturno, há possibilidade de oferta de parte da carga horária a distância.

Quadro 7 – Relação da carga horária prevista para os anos finais do Ensino Fundamental na Portaria n.º 350/2021

<b>Matriz curricular</b>					
<b>Ensino Fundamental - Anos Finais</b>					
<b>Área de Conhecimento</b>	<b>Componente</b>	<b>6º ano</b>	<b>7º ano</b>	<b>8º ano</b>	<b>9º ano</b>
<b>Linguagens</b>	Arte	1	1	1	1
	Educação Física	2	1	1	1
	Língua Estrangeira- Língua Espanhola*	1	1	1	1
	Língua Estrangeira - Língua Inglesa	1	1	1	1
	Língua Portuguesa	6	6	6	6
<b>Matemática</b>	Matemática	7	7	7	7
<b>Ciências da Natureza</b>	Ciências	2	2	2	2
<b>Ciências Humanas</b>	História	2	2	2	2
	Geografia	1	2	2	2
<b>Ensino Religioso</b>	Ensino Religioso**	1	1	1	1
Projeto de Vida		1	1	1	1
<b>Total de Períodos Semanais (períodos de 50min)</b>		<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>
<b>Carga Horária Anual (horas)</b>		<b>833h</b>	<b>833h</b>	<b>833h</b>	<b>833h</b>
* Componente de matrícula facultativa: caso o estudante opte, no momento da matrícula, por não cursá-lo, a carga horária correspondente deve ser direcionada ao Componente Língua Estrangeira - Língua Inglesa.					
** Componente de matrícula facultativa: caso o estudante opte por não cursá-lo no momento da matrícula, a carga horária correspondente deve ser direcionada ao componente da área de Ciências Humanas definido pela escola.					

Fonte: Rio Grande do Sul (2021a).

Na formação geral básica, disciplinas perderam mais carga horária para a implementação desse novo Ensino Médio gaúcho. No Quadro 8, pode-se comparar a Portaria n.º 289/2019 com a Portaria n.º 350/2021 quanto a perdas e ganhos de carga horária semanal por disciplina.



Quadro 8 – Diferença de carga horária entre as Portarias n.º 289/2019 e n.º 350/2021

<b>Componente curricular</b>	<b>Portaria n.º 289/2019</b>	<b>Portaria n.º 350/2021</b>	<b>Diferença de hora-aula</b>
Artes	2h/aula – 1º ano 2h/aula – 2º ano 1h/aula – 3º ano	1h/aula – 3º ano	Déficit total de 4h/aula
Educação física	2h/aula – 1º ano 2h/aula – 2º ano 1h/aula – 3º ano	1h/aula – 1º ano	Déficit total de 4h/aula
Língua espanhola	1h/aula – 1º ano 1h/aula – 2º ano 1h/aula – 3º ano	1h/aula – 2º ano	Déficit total de 2h/aula
Língua inglesa	1h/aula – 1º ano 1h/aula – 2º ano 2h/aula – 3º ano	2h/aula – 1º ano 1h/aula – 2º ano 1h/aula – 3º ano	Manteve carga horária
Literatura	1h/aula – 1º ano 1h/aula – 2º ano 1h/aula – 3º ano	2h/aula – 1º ano	Déficit de 1h/aula
Língua portuguesa	3h/aula – 1º ano 3h/aula – 2º ano 3h/aula – 3º ano	4h/aula – 1º ano 3h/aula – 2º ano 4h/aula – 3º ano	Ganho de 2h/aula
Matemática	3h/aula – 1º ano 3h/aula – 2º ano 3h/aula – 3º ano	4h/aula – 1º ano 3h/aula – 2º ano 4h/aula – 3º ano	Ganho de 2h/aula
Geografia	2h/aula – 1º ano 2h/aula – 2º ano 2h/aula – 3º ano	2h/aula – 1º ano 1h/aula – 2º ano 1h/aula – 3º ano	Déficit de 2h/aula
História	2h/aula – 1º ano 2h/aula – 2º ano 2h/aula – 3º ano	2h/aula – 1º ano 1h/aula – 2º ano 1h/aula – 3º ano	Déficit de 2h/aula
Filosofia	1h/aula – 1º ano 1h/aula – 2º ano 1h/aula – 3º ano	1h/aula – 1º ano	Déficit de 2h/aula
Sociologia	1h/aula – 1º ano 1h/aula – 2º ano 1h/aula – 3º ano	1h/aula – 2º ano	Déficit de 2h/aula
Biologia	2h/aula – 1º ano 2h/aula – 2º ano 2h/aula – 3º ano	2h/aula – 1º ano 2h/aula – 2º ano	Déficit de 2h/aula
Ensino Religioso	1h/aula – 1º ano 1h/aula – 2º ano 1h/aula – 3º ano	1h/aula – 2º ano	Déficit de 2h/aula
Física	2h/aula – 1º ano 2h/aula – 2º ano 2h/aula – 3º ano	2h/aula – 1º ano 2h/aula – 2º ano	Déficit de 2h/aula
Química	2h/aula – 1º ano 2h/aula – 2º ano 2h/aula – 3º ano	2h/aula – 1º ano 2h/aula – 2º ano	Déficit de 2h/aula

Fonte: elaborado pelo autor.

Como se pode observar, o que já havia sido reduzido na Resolução n.º 289/2019 se tornou ainda mais restrito na Portaria n.º 350/2021. Disciplinas como Educação Física, Artes, Língua Espanhola, Literatura, Filosofia e Ensino Religioso ficam exclusivas a apenas um ano, bem como Biologia, Física e Química ao primeiro ano e segundo ano do Ensino Médio. Já

Língua Inglesa manteve sua carga horária, e Língua Portuguesa e Matemática ampliaram sua carga total semanal. Para tanto, o Ensino Médio ficou organizado conforme a seguinte matriz curricular representada no Quadro 9.

Como essa reforma impacta o trabalho pedagógico? Como argumentado no capítulo anterior, no decorrer da história, a organização do trabalho modificou-se de acordo com as demandas produtivas do capital. Com a necessidade de formar novos trabalhadores para atender a esses propósitos, a educação era modificada para a produção de novas forças de trabalho com características específicas para cada conjuntura do modo de produção capitalista. Como não houve ruptura sistêmica, a lógica continua a mesma. Assim, a escola, como “fábrica da educação” (ANTUNES; PINTO, 2018), assume uma forma similar da cadeia produtiva para, em seu meio, adaptar a nova força de trabalho às demandas produtivas.

No atual contexto do mundo do trabalho, há o uberismo como forma mais fenomênica: o capitalismo das plataformas digitais combinado a uma retirada de direitos que se assemelha ao capitalismo de protoforma (ANTUNES, 2018). Trata-se de trabalhadores que, devido ao desemprego estrutural, submetem-se a trabalhos sem garantias, direitos ou vínculos empregatícios. Essa realidade impõe ao trabalhador saber lidar com as novas tecnologias de informação e comunicação e planejar sua vida financeira, pessoal e profissional. Desse modo, foca-se a competência do indivíduo na lógica do empreendedorismo, fazendo com que características do toyotismo permaneçam e sejam potencializadas, como o investimento em trabalho morto<sup>83</sup>, a polivalência e a flexibilidade dos sujeitos.

---

<sup>83</sup> As novas tecnologias de informação e comunicação podem ser consideradas trabalho morto.

Quadro 9 – Matriz curricular para o Ensino Médio gaúcho prevista na Portaria n.º 350/2021

Matriz Curricular					
Ensino Médio - Diurno e Noturno					
	Áreas	Componentes Curriculares	Períodos Semanais		
			1º ano	2º ano	3º ano
Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Arte	-	-	1
		Educação Física	1	-	-
		Língua Estrangeira – Língua Espanhola*	-	1	-
		Língua Estrangeira – Língua Inglesa	2	1	1
		Língua Portuguesa	4	3	4
		Literatura	2	-	-
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	3	4
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Ensino Religioso**	-	1	-
		Filosofia	1	-	-
		Geografia	2	1	1
		História	2	1	1
		Sociologia	-	1	-
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	2	2	-
		Física	2	2	-
		Química	2	2	-
	Carga Horária da Formação Geral Básica	Total de Períodos Semanais (períodos de 50min)	24	18	12
		Carga Horária Anual (horas)	800h	600h	400h
Itinerários Formativos	Componentes Obrigatórios	Projeto de Vida	2	2	2
		Mundo do Trabalho	2	-	-
		Cultura e Tecnologias Digitais	2	-	-
		Iniciação Científica	-	2	2
	Aprofundamento Curricular	Componentes Curriculares da Área de Aprofundamento	-	8	14
		Eletivas***	-	***	***
	Carga Horária dos Itinerários Formativos	Total de Períodos Semanais (períodos de 50min)	6	12	18
Carga horária Anual (horas)		200h	400h	600h	
Total de Carga Horária		Total de Períodos Semanais (períodos de 50min)	30	30	30
		Carga Horária Anual (horas)	1000h	1000h	1000h
* Componente de matrícula facultativa: caso o estudante não opte por cursá-lo, a carga horária correspondente deve ser direcionada ao Componente Língua Estrangeira - Língua Inglesa.					
** Componente de matrícula facultativa: caso o estudante não opte por cursá-lo, a carga horária correspondente deve ser direcionada ao componente de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas definido pela escola.					
*** Conforme opções de catálogo de eletivas e critérios definidos para a oferta.					

Fonte: Rio Grande do Sul (2021a).

Diante dessa realidade, os professores adaptam-se a tal lógica. A mudança na matriz curricular, como reduziu drasticamente as cargas horárias, obriga que os professores ou assumam disciplinas que não sejam de sua área em uma mesma escola ou trabalhem em mais de uma instituição para cumprir sua carga horária semanal. Esse fenômeno já ocorria antes, mas se intensificou com a mudança da matriz, impondo aos docentes um caráter flexível e polivalente, já que eles terão de se adaptar para ministrar componentes curriculares que muitas vezes não são de sua formação inicial, o que, no fim, combinado à implementação das plataformas digitais, pode ampliar tarefas burocráticas e intensificar o trabalho pedagógico. Essa reestruturação da matriz curricular acaba estruturando os currículos de forma que, hegemonicamente, os envolvidos no trabalho pedagógico sejam adaptados à forma de organização mais atual do trabalho na sociedade do capital, lembrando a formulação de Antunes e Pinto (2018) quanto à fábrica da educação, na qual as escolas apresentam características das linhas de produção de cada época no trabalho pedagógico<sup>84</sup>.

A partir dessa análise, é possível constatar algumas características do atual estágio do mundo do trabalho nas Portarias n.º 289/2019, 312/2019 e 350/2021, o que atinge diretamente as condições e funções do trabalho pedagógico. A primeira diz respeito à **flexibilização e alta adaptabilidade dos sujeitos**. Atualmente, os trabalhadores, com as mudanças contínuas e crises cada vez mais constantes do capital, têm de se submeter à flexibilidade em suas funções e à alta adaptabilidade. Como visto no decorrer deste capítulo, as reformas da matriz curricular (Portarias n.º 289/2019 e n.º 350/2021) diminuíram a carga horária da maioria dos componentes curriculares. Isso potencializou a necessidade de os professores, para fechar suas cargas horárias, assumirem disciplinas sem vínculo com sua formação inicial, incluindo os novos componentes curriculares dos itinerários formativos, que não preveem formação específica para os docentes. Tal fator, combinado ao uso das plataformas digitais que viabilizam acúmulo de tarefas burocráticas com preenchimentos de planilhas, por exemplo, e à oferta de ensino híbrido, impõe uma alta adaptabilidade e flexibilidade aos professores para se adequarem a essas reformas. Na educação no contexto do uberismo, os professores devem ser os camaleões que mais dominam a arte de camuflagem e adaptação ao meio.

Em relação à Portaria n.º 350/2021, ressalta-se a **intensificação do trabalho pedagógico**. Quando as cargas horárias da maioria dos componentes curriculares são reduzidas, instaura-se um cenário que obriga os professores a assumirem mais turmas para fechar sua carga

---

<sup>84</sup> Argumento já desenvolvido no terceiro capítulo desta pesquisa.

horária em comparação ao período anterior à reforma. Portanto, há um número maior de estudantes a serem atendidos, mais cadernos de chamada a serem preenchidos, mais aulas a serem planejadas, mais avaliações a serem feitas etc. Em virtude do preparo para, muitas vezes, ministrar aulas em disciplinas que não são da formação inicial do docente, da possibilidade do ensino híbrido e do uso das plataformas digitais, pode ocorrer um acúmulo maior de tarefas burocráticas, intensificando o trabalho pedagógico.

Quanto à **matriz curricular**, o meio adapta os estudantes à atual organização do trabalho quando vivenciam essa intensificação, flexibilização e alta adaptabilidade dos professores e funcionários em adição ao uso cotidiano das plataformas digitais. A Portaria n.º 312/2019, que impõe um sistema de avaliação aritmético (notas de 1 a 10) focando o viés quantitativo, aproxima a realidade escolar das avaliações dos aplicativos digitais de trabalho que aferem os trabalhadores por notas dadas por seus consumidores, em grande medida com estrelas de 1 a 5.

E tais características são potencializadas com a implementação dos itinerários formativos, pois, na ementa desses itinerários, consta o perfil desejado do docente, o qual não é obrigatório (Quadro 10)<sup>85</sup>. Ademais, não há formação de professores para trabalhar com esses componentes curriculares.

Como pode ser observado, no perfil dos professores das ementas dos três componentes curriculares, não é especificada uma obrigatoriedade quanto à área de formação do docente. A única ementa que faz exigências mínimas é a de Cultura e Tecnologias Digitais, que traça o perfil de um professor que tenha fluência digital. Isso confirma que qualquer professor pode assumir essas disciplinas e que, na falta de docentes com as características mínimas, as disciplinas serão assumidas pelos sujeitos que necessitam de carga horária para fechar sua jornada de trabalho semanal.

---

<sup>85</sup> O componente curricular de iniciação científica não tem ementa apresentada no ofício GAB/DP/SEDUC n.º 35/2022.

Quadro 10 – Perfil docente previsto nas ementas dos novos componentes curriculares do Ensino Médio gaúcho

CULTURA E TECNOLOGIAS DIGITAIS	MUNDO DO TRABALHO	PROJETO DE VIDA
Professores licenciados e/ou com formação pedagógica nas diversas áreas do conhecimento. Embora não seja exigida formação em graduação específica, é necessário que o professor tenha fluência digital, ou seja, que usualmente faça a integração presencial/virtual e conheça a ambiência/familiaridade tecnológica. Essa fluência digital se refere à utilização dos recursos tecnológicos digitais de modo integrado, em que o professor faz uso dos artefatos e produz conteúdo/material através deles de forma crítica, reflexiva e criativa. Sendo assim, quanto mais contato com os recursos, mais familiaridade o usuário adquire, e com isso as possibilidades de uso se ampliam. Portanto, faz-se necessária a constante atualização para acompanhar as mudanças provocadas pelos avanços tecnológicos, os quais modificam a sociedade (RIO GRANDE DO SUL, 2022).	Preferencialmente licenciados em Ciências Humanas e áreas afins (Sociologia, Filosofia, Geografia, História e Psicologia) ou outra licenciatura com pós-graduação e/ou experiência docente comprovada com a temática de educação e trabalho e da práxis interdisciplinar, comprometidos com pensar o mundo do trabalho sob a ótica da realização pessoal, humana, profissional e social, sustentados por horizontes da cidadania e da ética. A docência deve ser exercida considerando o planejamento coletivo constante entre profissionais das áreas do conhecimento e das áreas técnicas e profissionais, com dialogicidade e em consonância com a filosofia da escola e as proposições do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCGEM). Para a docência do componente Mundo do Trabalho, espera-se uma abertura ao diálogo permanente com a comunidade escolar e com o setor produtivo local. O componente curricular deve valorizar o professor pesquisador e o cultivo da autoria com métodos próprios de formação, produção e de trabalho pedagógico com condições de visualizar horizontes de autonomia científica e protagonismo (RIO GRANDE DO SUL, 2022).	Docentes licenciados e/ou com formação pedagógica nas diversas áreas do conhecimento, com práxis interdisciplinar, comprometidos com pensar o mundo da vida, a existência humana, os contextos, as realidades e as vivências individuais e implicações sócio-históricas e que tenham afinidades com os desafios da juventude. A docência deve sustentar uma compreensão de realização pessoal, humana, profissional e social, desenvolvida no horizonte da cidadania e da ética, exercida com dialogicidade, em consonância com a filosofia da escola e com as proposições do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCGEM) (RIO GRANDE DO SUL, 2022).

Fonte: elaborado pelo autor.

Nas ementas das disciplinas, pode-se verificar, ainda, qual o perfil de egresso que se quer, ou seja, qual força de trabalho que se objetiva formar no atual contexto do capital. A ementa do componente curricular de Cultura e Tecnologias Digitais, por exemplo, é a seguinte:

O componente curricular de Cultura e Tecnologias Digitais aborda os diversos sentidos e conceitos de tecnologia, seus contextos, implicações e impactos no mundo cotidiano, bem como, as potencialidades e perspectivas de qualificação social da vida humana. A potencialização das habilidades para pesquisa utilizando recursos tecnológicos, a facilidade da produção e o incentivo à autoria, são facilidades que

advém com a cultura digital que viabiliza a comunicação e veiculação de ideias e reflexões. O compromisso social e a responsabilidade com as informações, o uso, manuseio e finalidades das tecnologias digitais são aprendizados potentes para o encaminhamento da sociedade do futuro, a aprofundamento das relações humanas, a formação integral e instituição de comportamentos responsáveis consigo próprio, com os demais indivíduos e com o mundo. A partir das escolhas realizadas pelos jovens estudantes, inúmeras possibilidades e empecilhos se materializam a partir dos modos, meios e fins que a cultura digital pode assumir. Nesse contexto, conforme preconiza a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a Cultura Digital consiste em uma das 10 competências essenciais a serem desenvolvidas nos estudantes frente ao mundo do trabalho contemporâneo, no qual o uso das tecnologias digitais faz parte indissociável do seu dia a dia. Pensar crítica e reflexivamente as circunstâncias desencadeadas com o advento das tecnologias digitais e a instituição de uma cultura digital como ferramenta cultural, o que implica uma práxis interdisciplinar que permeie as áreas do conhecimento da Formação Geral Básica (RIO GRANDE DO SUL, 2022).

Vê-se que essa ementa visa ao domínio das tecnologias de informação e comunicação para potencializar habilidades de pesquisa e produção autoral, reproduzindo no contexto da educação a ideologia do empreendedorismo. Nessa lógica, o indivíduo é responsável tanto pelo sucesso quanto pelo insucesso de suas ações, sem considerar o contexto e as relações sociais a partir de um modo de produção que as permeiam.

Já o primeiro parágrafo da ementa do componente curricular de Mundo do Trabalho afirma que:

O século XXI apresenta marcas da complexidade social, cultural, científica e tecnológica, em permanente e rápida evolução, exigindo capacidade crítica e percepção aguçada para entender as reais possibilidades e condições de inserção na sociedade, no mundo do trabalho e da produção. A educação pode auxiliar as juventudes no discernimento acerca das escolhas profissionais, despertar para alternativas de trabalho e as diversas possibilidades que possam ser objeto de criação, de ação protagonista e criativa e, também, do posicionar-se com perspectivas de realização e participação na dinâmica socioeconômica. Refletir acerca dos desafios e das possibilidades das juventudes para o mundo do trabalho no século XXI e pensar as perspectivas para inovar, empreender e potencializar intervenções, protagonismos, na sociedade contemporânea, constituem horizontes para uma ação educativa-empreendedora (RIO GRANDE DO SUL, 2022).

Quando a ementa trata sobre uma sociedade em permanente e rápida evolução, mencionando que isso exige capacidade crítica e percepção aguçada para compreender as condições de inserção nessa sociedade, não está se visando a uma formação superadora das condições vigentes. Pelo contrário, viabilizada pela pedagogia das competências, objetiva-se a rápida adaptação dos sujeitos às demandas do capital. Como argumentado anteriormente, a crise estrutural do capital impõe adaptações e mudanças mais constantes, e as crises cíclicas tornam-se mais consecutivas. Isso obriga com que as forças de trabalho tenham flexibilidade suficiente para se adequarem rapidamente a essas modificações do capital. Assim, tal ementa objetiva essa

adaptabilidade dos sujeitos às demandas recorrentes do sistema metabólico e social do capital dentro da ideologia de uma educação empreendedora.

Por sua vez, o segundo parágrafo da ementa desse componente curricular afirma o seguinte:

O componente Mundo do Trabalho tem o objetivo de suscitar discussões acerca da formação dos estudantes no que se refere à inserção social através do trabalho e renda. O Ensino Médio tem o compromisso de orientar os jovens estudantes nas definições do seu futuro pessoal e profissional, visando ao sucesso do seu projeto de vida. Atitudes e comportamentos saudáveis e éticos são importantes para projetar cenários favoráveis à inserção no mundo do trabalho, do aperfeiçoamento da formação pessoal, técnica e/ou universitária. Desse modo, estudar as diferentes modalidades e cursos que habilitam profissões, pesquisar vocações econômicas e campos de atuação profissional, conhecer as demandas de qualificação e de trabalho em diferentes escalas, são imprescindíveis para escolha de Itinerários Formativos que conjuguem seus desejos com as possibilidades reais de inserção social e profissional. Compreender o mundo do trabalho se coloca para além da profissionalização juvenil precoce porque objetiva envolver e acompanhar as características, evoluções, transformações, surgimento e diálogo com as novas ocupações e com as novas potencialidades profissionais, oportunizando a realização das escolhas na dinâmica sócio-histórica, ética-política, científico-cultural e econômico-financeira (RIO GRANDE DO SUL, 2022).

O objetivo dessa disciplina se baseia nas discussões sobre trabalho e renda, focando uma formação dos estudantes restrita à lógica do trabalho assalariado ou empreendedor, que, como argumentado nos capítulos anteriores, é alienado nas relações de produção do capital. Nesse cenário, isto é, no capitalismo de plataforma, inúmeras profissões começam a surgir, como influencers, youtubers, blogueiros, social mídias e vendedores online. Grande parte dessas profissões atuam na lógica do uberismo, sem vínculo empregatício e sem direitos garantidos, permeadas pela ideologia do empreendedorismo. Ao encontro disso, esse componente curricular apresenta a preocupação com as “novas ocupações e potencialidades profissionais”.

Apesar de o nome da disciplina ser Mundo do Trabalho, sua concepção está restrita à formação dos estudantes ao “mercado de trabalho”. Como trabalhado durante toda esta pesquisa, compreender o mundo do trabalho vai além das relações profissionais, pois perpassa pelo entendimento da luta de classes e das relações econômicas e de poder. Uma formação realmente emancipadora é a que objetiva a superação dessa lógica para real apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, e não apenas a adaptação à lógica alienante do capital.

Como o componente curricular de Iniciação Científica não possui ementa nos documentos acessados para esta produção acadêmica, a última disciplina analisada é o Projeto



de Vida, que está tanto nos anos finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. O primeiro parágrafo da ementa dessa disciplina prevê:

O componente curricular Projeto de Vida ocupa-se em desenvolver habilidades como cooperação, compreensão e sustentar as compreensões em processo dialógico, domínio das tecnologias, respeito e análise do mundo, desenvolvimento e realização de relações sociais e intelectuais, culturais e científicas, com orientações de professores/as. Vivenciar experiências, pensar o mundo da vida e o mundo do trabalho e projetar o futuro pessoal e contribuições para a sociedade, em diálogo permanente com as perguntas, os questionamentos, dúvidas, angústias, perspectivas e contextos, encontra o protagonismo juvenil e aproxima preferências, respeito e responsabilidade ético-social, descoberta de si, dos/as outros/as e do meio. O desenvolvimento de habilidades reflexivas, profundas e amplas, sobre a identidade e os papéis da juventude na sociedade com condições de planejar eticamente ações, construir atitudes pessoais que contribuam com o desenvolvimento individual e coletivo, a partir da escola, possibilita a formação teórica e prática aliadas ao conhecimento, às vivências, aproximando os/as estudantes ao mundo real e facilita suas escolhas (RIO GRANDE DO SUL, 2022).

Já nesse primeiro parágrafo, percebe-se como há diálogo entre os três componentes curriculares em relação ao objetivo formativo. O Projeto de Vida foca domínio de tecnologias como as outras disciplinas e visa à formação para a adaptabilidade das relações sociais atuais.

Outra questão a ser mencionada é que esse documento diferencia “mundo da vida” de “mundo do trabalho”, mas não contém nenhum conceito desenvolvido sobre “mundo da vida”. Não obstante, o mundo do trabalho, como discutido nos capítulos anteriores, é o mundo dos seres sociais e dos seres que trabalham, ou seja, é o mundo da vida humana. Sendo assim, quando o documento diferencia o mundo da vida do mundo trabalho, evidencia uma concepção de que vida e trabalho ocorrem em espaços distintos. Isso reforça o argumento de que a concepção de “mundo do trabalho” dessa reforma curricular é restrita e foca apenas a lógica mercantil do trabalho. Outrossim, esse componente curricular intenta a formação dos estudantes em três dimensões, que estão esquematizadas no Quadro 11, a seguir.

Quanto à dimensão pessoal, percebe-se que o documento, apesar de comentar sobre relações coletivas, enfoque o indivíduo para o desenvolvimento de habilidades que visem à promoção pessoal. Na dimensão social, objetiva-se o reconhecimento do sujeito como cidadão e de seus papéis no mundo. Além disso, nesse componente curricular o trabalho pedagógico deve ser potencializado por trabalhos em grupos para aprimorar o senso de responsabilidade com o bem comum e o mundo. Mas o que seria esse bem comum? De qual mundo estão falando? Embora o documento não elabore esses conceitos, combinado às outras reformas e políticas, permite a compreensão de que tais conceitos estão tratando da manutenção da

sociedade do capital. E, como já argumentado, o conceito de mundo do trabalho no qual essas políticas se fundamentam está sustentado em uma visão restrita ao “mercado de trabalho”.

Quadro 11 – Dimensões formativas dos novos componentes curriculares do Ensino Médio gaúcho

DIMENSÃO PESSOAL	DIMENSÃO SOCIAL	DIMENSÃO PROFISSIONAL
Os aspectos envolvidos na dimensão pessoal, como processo contínuo, incluem a construção de identidade e de valores, o reconhecimento da própria origem e a forma de identificar e lidar com os sentimentos. O autoconhecimento favorece que o estudante se aceite como é e fortaleça sua autoestima e as habilidades fundamentais para o desenvolvimento pessoal. Os estudantes trabalham para descobrir quem são e se reconhecer como sujeitos, protagonistas, gestores e atores de suas existências, conscientes das inter-relações necessárias e fundamentais para os indivíduos e para os coletivos (RIO GRANDE DO SUL, 2022).	A dimensão social envolve as relações interpessoais e o reconhecimento do estudante como cidadão, de seus papéis na sociedade e de suas atuações na realidade do mundo. Para desenvolver essa dimensão no Projeto de Vida, a escola pode organizar atividades em grupo, potencializando o trabalho pedagógico para aprimorar o senso de responsabilidade com o bem comum e o mundo, abordando a atuação dos indivíduos na sociedade e apontando para a solução de problemas contemporâneos (RIO GRANDE DO SUL, 2022).	A dimensão profissional, conectada com o mundo do trabalho, tem como foco o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para compreender, analisar e operar com eticidade a partir das necessidades sociais, do projeto pessoal e aspirações dos estudantes. Prima pelo conhecimento teórico e prático no sentido de construir um perfil profissional que atue e transforme, superando a precarização do mercado de trabalho com criatividade, com o uso das tecnologias, com protagonismo, com solidariedade e com a perspectiva da integralidade humana (RIO GRANDE DO SUL, 2022).

Fonte: elaborado pelo autor.

Na dimensão profissional, que, segundo o documento, está vinculada ao mundo do trabalho, o que reforça a visão que separa o mundo da vida do trabalho, há a objetivação de desenvolver habilidades e competências necessárias para o comportamento ético, as demandas sociais, os projetos pessoais e as aspirações dos estudantes. Ao mesmo tempo, prima pela formação de um profissional que trabalhe transformando e superando a precariedade do “mercado de trabalho”. Mais uma vez, coloca ao indivíduo a responsabilidade de superação de uma precarização que é causada por toda uma cadeia social na qual a classe dominante impõe suas necessidades para uma força de trabalho que renda cada vez mais produção de mais-valia. Trata-se de um projeto que visa à potencialização da atual sociedade, que, como argumentado nos capítulos anteriores, retira direitos e intensifica o trabalho.

Esses componentes curriculares, combinados, entram em contradição. Ao mesmo tempo que primam por emancipação e formação crítica, por exemplo, balizam-se pelo discurso ideológico hegemônico da atualidade, principalmente o do empreendedorismo. Focam o indivíduo, fragmentam a visão de sociedade e afastam o estudante da compreensão da realidade

vigente, a partir de um discurso de individualização do sujeito. Não há emancipação possível quando o que está em voga é o discurso ideológico de manutenção do *status quo*.

Ressalta-se, ainda, que essas ementas orientadas pelo RCGEM visam à formação em competências e habilidades, assim como a reforma do Ensino Médio nacional e a BNCC. No RCGEM, há menção aos pilares formativos orientados pela UNESCO: “[...] aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver” (RIO GRANDE DO SUL, 2021b, p. 62). Nesse documento, em que o termo “competência” é mencionado 259 vezes, o foco formativo para o Ensino Médio é “[...] que as novas gerações desenvolvam competências e habilidades de base científica e justiça social” (RIO GRANDE DO SUL, 2021b, p. 15). Tendo como base a educação para o trabalho e a cidadania, conforme previsto na LDB de 1996, compreende a etapa do Ensino Médio como aquela que “[...] precisa subsidiar o desenvolvimento de habilidades e competências que possibilitem a entrada, de forma ativa e responsável, no mundo do trabalho e para a vida em sociedade” (RIO GRANDE DO SUL, 2021b, p. 18). Entre seus princípios orientadores, entende que

Trabalho e educação, vida e ciência são temas convergentes e indicam que o currículo precisa preocupar-se com a formação integral e garantir que ocorram apropriações de conhecimento – competências e habilidades – para operações de pensamento e atitudes cotidianas em diferentes situações nos plurais âmbitos da existência: ambientes de trabalho, relações, espaços de formação intelectual e psíquica, das transformações socioambientais e tecnológicas e do cotidiano das existências (RIO GRANDE DO SUL, 2021b, p. 21).

Nesse trecho, percebe-se que o conhecimento é resumido a competências e habilidades. Assim como nas políticas nacionais, há uma orientação ao desenvolvimento de competências e habilidades para a adaptação a operações cotidianas nos diferentes espaços sociais, hoje em rápida mudança.

Quanto aos conhecimentos produzidos, como o trabalho pedagógico é uma especificidade do trabalho, visa-se a produzir algo. Ontologicamente, está relacionado à formação humana, todavia, como na atual sociedade há uma subsunção do trabalho ao capital, tal formação humana se subsume à produção de força de trabalho. No contexto da sociedade capitalista, o trabalho pedagógico, em seu processo, produz conhecimentos com a objetivação de formar força de trabalho qualificada às demandas da ordem do capital. Busca-se, assim, formar trabalhadores flexíveis, com alta capacidade de adaptação às mudanças contínuas do sistema econômico causadas por sua crise estrutural. Nesse sentido, assume-se a pedagogia das competências como embasamento do trabalho pedagógico.

Como visto, no novo Ensino Médio gaúcho, baseado na BNCC e na Lei n.º 13.415/2017, o Estado, via ofício que institui ementas para novos componentes curriculares e a Portaria n.º 350/2021, implementa determinada lógica na produção do conhecimento voltada às demandas do capitalismo de plataforma. Ao encontro disso, pôde-se observar nas leis analisadas que houve uma redução na carga horária da formação comum básica e a destinação de um considerável volume de carga horária para os itinerários formativos.

Sendo assim, percebe-se que Taffarel e Beltrão (2019) estavam corretos ao afirmarem que esse novo Ensino Médio, combinado à BNCC, adapta a educação ao atual contexto do capital no qual destrói forças produtivas. Isso ocorre pelo fato de que essas políticas reduziram a formação básica comum, flexibilizaram a oferta de ensino<sup>86</sup> e implementaram uma especialização precoce por meio dos itinerários formativos.

Ademais, os conhecimentos objetivados a serem produzidos, de acordo com as ementas dos novos componentes curriculares, fundamentados na pedagogia das competências, apresentam características centrais para o atual contexto do mundo do trabalho. De forma geral, essas disciplinas preveem produção de conhecimentos para a formação profissional, inclusive para as “novas ocupações e potencialidades” que o mercado possibilita hoje.

Trata-se, portanto, das profissões vinculadas à lógica do capitalismo de plataforma. Os componentes curriculares focam o domínio das novas tecnologias de informação e comunicação. Dessa forma, consta a necessidade de habilidades de pesquisa para autoria com o discurso do empreendedorismo, de capacidade crítica e de percepção aguçada para uma rápida adaptabilidade às novas relações sociais que o mundo do trabalho impõe hoje, seguindo a lógica do atual estágio da crise estrutural do capital, que demanda contínuas mudanças para a manutenção do máximo de mais-valia possível para a sobrevivência do capital.

Por conseguinte, no conjunto das reformas educacionais de Leite, o conhecimento produzido pelo trabalho pedagógico agrega ao seu produto características necessárias para a força de trabalho adaptar-se ao capitalismo de plataforma: uberizado, flexível, polivalente...

Como constantemente argumentado nesta análise, o combinado dessas políticas prevê determinada concepção de ser humano e de sociedade que está atrelada às demandas da ordem capitalista. Em uma relação dialética de produção e reprodução da realidade social no seio das instituições escolares estaduais, objetiva-se determinada força de trabalho. Por isso, objetiva também um trabalho pedagógico que esteja adequado a essas demandas. Para Kosik (1976), os

---

<sup>86</sup> Como o Ensino Médio noturno poder ser ofertado de forma híbrida, por exemplo.

seres humanos são moldáveis e maleáveis, constituindo frutos da produção da realidade social, e é essa relação que ele chama de práxis:

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade em sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. A práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente -, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade. Como a realidade humano-social é criada pela práxis, a história se apresenta como um processo prático no curso do qual o humano se distingue do não-humano: o que é humano e o que não é humano não são já predeterminados; são determinados na história mediante uma diferenciação prática (KOSIK, 1976, p. 222).

Isso posto, a práxis é compreendida como uma relação dialética entre a teoria e prática que, para Kosik (1976), molda o ser humano a partir de uma realidade social produzida pelos próprios seres sociais.

Marx enfatiza o caráter real, objetivo, da práxis, na medida em que transforma o mundo exterior que é independente de sua consciência e de sua existência. O objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. O fim dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade, que subsiste, independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendram com sua atividade subjetiva, mas que, sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem, como ser social (VÁZQUEZ, 2007, p. 226).

Com isso, compreende-se que a realidade é fruto da ação real dos seres humanos, mas que independe da vontade desses sujeitos. “Sem essa ação real, objetiva, sobre uma realidade – natural ou humana – que existe independentemente do sujeito prático, não se pode falar propriamente de práxis como atividade material consciente e objetivamente” (VÁZQUEZ, 2007, p. 226). Assim, a práxis objetiva a transformação do mundo exterior ao indivíduo, havendo uma produção de conhecimento constante que produz e reproduz teorias que somente são validadas se tiverem ação concreta.

Segundo a filosofia da práxis, só entendemos a teoria como “teoria de uma prática” e vice e versa, a prática é sempre “prática de uma teoria. A teoria é compreendida como compreensão da prática. É elaborada a partir da prática, e, uma vez analisada e compreendida, deve voltar sobre esta em forma de estratégias de ação. [...] Uma teoria é válida à medida que transforma a teoria. Dessa relação dialética surge o princípio da validade do conhecimento como fonte de transformação da realidade: “conhecer para transformar” (GAMBOA, 2007, p. 119).

Em relação a essa concepção de práxis, nota-se que tal realidade material existe independentemente das vontades e concepções individuais. Como afirma Marx (2008a), não é

a consciência que determina o ser social. Ao mesmo tempo que a ação práxica do ser humano no mundo exerce poder transformador nos objetos que se tenta entender, esse processo modifica o próprio sujeito. E pelo fato de a realidade existir de modo independente da consciência dos sujeitos, considera-se que, em um movimento dialético, essa realidade existe pela ação dos seres sociais. Cabe a eles compreendê-la e transformá-la para atender a suas necessidades, sejam estas quais forem. Em suma, nem a prática nem a teoria, por si só, são práxis:

[...] enquanto a teoria permanece em seu estado puramente teórico não se transita dela à práxis e, portanto, esta é de certa forma negada. Temos, assim, uma contraposição entre teoria e prática que tem sua raiz no fato de que a primeira, em si, não é prática, isto é, não se realiza, não se plasma, não produz nenhuma mudança real. Para produzi-la, não basta desenvolver uma ação teórica, é preciso atuar praticamente. Ou seja, não se trata de pensar um fato e sim, de revolucioná-lo; os produtos da consciência têm de se materializar para que a transformação ideal penetre no próprio fato. Assim, enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem como resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas idéias sobre as coisas, mas não as próprias coisas (VÁZQUEZ, 2007, p. 239).

Nesse caso, conforme Kosik (1976), há tipos de práxis que são capazes de estabelecer um caráter revolucionário de transformação da realidade ou de promover a manutenção do que está posto, sendo esta última a forma hegemônica, também denominada práxis utilitária.

A praxis utilitária cotidiana cria “o pensamento comum” – em que são captados tanto a familiaridade com as coisas e o aspecto superficial das coisas quanto a técnica de tratamento das coisas – como forma de seu movimento e de sua existência. O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias. Todavia, o mundo que se manifesta ao homem na praxis fetichizada, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real, embora tenha a “consistência” e a “validade” do mundo real: é “o mundo da aparência” (KOSIK, 1976, p. 19).

Para Kosik (1976), o pensamento comum é aquele que permanece na aparência das coisas, tornando-se acrítico e reproduzidor/representativo das relações sociais estabelecidas. A partir desse entendimento, pode-se afirmar que a práxis prevista ao trabalho pedagógico pela totalidade das políticas educacionais de Leite é a utilitária cotidiana. Isso ocorre pois o conjunto de tais práticas prevê um trabalho pedagógico dos trabalhadores em educação precarizado e uma formação dos estudantes restrita a conhecimentos para a formação de força de trabalho necessária ao “mercado de trabalho”.

Portanto, na totalidade social, as políticas educacionais de Leite são uma manifestação singular da subsunção do trabalho pedagógico ao capital. Ao mesmo tempo que buscam, a partir de uma práxis utilitária cotidiana, produzir essa realidade de subsunção na rede estadual de Educação Básica, tais políticas são produzidas pela relação entre capital e trabalho. Devido à

continuidade do toyotismo e à sua expansão para outros setores, como o de prestação de serviços, o atual contexto do mundo do trabalho, com as políticas do atual Governo do Estado do Rio Grande do Sul, buscou concretizar a fábrica da educação camaleão. Objetivou-se formar as forças de trabalho altamente adaptáveis às constantes mudanças do capital em sua crise estrutural (seja a força de trabalho a ser formada pelo trabalho pedagógico, seja a força de trabalho dos trabalhadores em Educação).

Dessa maneira, quanto às condições do trabalho pedagógico a partir das políticas educacionais, é possível identificar as seguintes características:

- a) cortes de investimentos na educação;
- b) necessidade de alta adaptabilidade dos professores à nova matriz curricular;
- c) maior controle do trabalho pedagógico pelo Estado com a implementação de plataformas digitais;
- d) intensificação do trabalho pedagógico com acúmulo de tarefas burocráticas a partir da implementação de plataformas digitais e maior acúmulo de turmas e estudantes com as Portarias n.º 289/2019 e n.º 350/2021;
- e) limitação da autonomia didático-pedagógica com as Portarias n.º 289/2019, n.º 312/2019 e n.º 350/2021;
- f) dificuldade de acesso a direitos e benefícios historicamente conquistados pela categoria como: aposentadoria (Lei Complementar n.º 15429/2019); mudança de nível no plano de carreira (Lei Complementar n.º 15451/2020); ampliação do tempo de estágio probatório (aumento de 730 dias para três anos com a Lei Complementar n.º 15450/2020); conquista de estabilidade (somente ocorrendo após término do estágio probatório com a Lei Complementar n.º 15451/2020); promoções (Lei Complementar n.º 15451/2020); gratificações (Lei Complementar n.º 15451/2020); 100% do adicional noturno (Lei Complementar n.º 15451/2020); e 100% do adicional de difícil acesso (Lei Complementar n.º 15451/2020);

E, quanto à função do trabalho pedagógico, nessa lógica de subsunção do trabalho pedagógico ao capital, a combinação das reformas na matriz curricular, da BNCC e da reforma do Ensino Médio nacional e gaúcha, fundamentadas pela pedagogia das competências, aponta a formação de uma força de trabalho com as características necessárias ao atual estágio do mundo do trabalho. Por isso, pode-se considerar que as políticas educacionais do governo de

Leite são uma manifestação singular da subsunção do trabalho pedagógico ao capital: esse projeto educacional e de Estado é mais um que segue a receita de adaptabilidade às demandas do capital. Como se viu durante a análise, historicamente, coloca as necessidades dos trabalhadores à mercê das demandas do sistema metabólico e social do capital, potencializando a realidade desigual da ordem vigente. Trata-se de um projeto que fracassa quanto aos anseios humanos e subsume o trabalho pedagógico ao capital.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo é fruto de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na Linha de Pesquisa 2 – Políticas Públicas Educacionais, Práticas Educativas e suas Interfaces. Buscando uma temática contemporânea e tendo em vista a rede estadual de educação e a posse, em 2019, de um novo governo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica acompanhada de uma análise documental para analisar o que as políticas educacionais do governo de Leite, do PSDB, objetivavam quanto às funções e condições do trabalho pedagógico no atual contexto do mundo do trabalho.

Quanto ao aporte teórico e metodológico, cabe um processo de reflexão referente à analogia feita com os cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica em relação ao processo de pesquisa, conforme discutido no primeiro capítulo. Ao elaborar um estudo, o conhecimento que os pesquisadores possuem sobre a temática selecionada para investigação constitui uma síntese precária. Inicialmente, tem-se uma visão superficial sobre aquilo que será pesquisado, de modo que, a partir do olhar para a realidade, planeja-se o caminho metodológico, mas não há certeza sobre a trilha a ser percorrida.

No caminho, a partir de muitas problematizações, foi possível fundamentar-se pelas referências necessárias e compatíveis com o objeto de estudo e instrumentalizar-se com o conhecimento e os dados produzidos nesse processo. Ao cabo de todo o percurso, vê-se um caminho mais árduo do que se imaginava. Ao fim, a prática social estabelecida na relação entre este pesquisador e o que se pesquisa produziu conhecimentos e uma síntese que resultou nesta pesquisa, sendo possível avaliar se os objetivos traçados foram alcançados.

O primeiro objetivo específico consistia em problematizar o conceito de trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito do grupo de pesquisa Kairós. Para isso, esta pesquisa analisou as teses e dissertações orientadas pela professora Liliana Soares Ferreira. Partiu-se, então, da concepção de Ferreira (2010, 2017, 2018), que compreende o trabalho pedagógico como trabalho que tem bases pedagógicas, as quais contribuem no processo de pensar e agir para a produção do conhecimento entre os sujeitos envolvidos no processo.

Em suma, os trabalhos analisados reforçaram essa concepção em diferentes temáticas de estudos, demonstrando singularidades e contribuindo com idiosincrasias científicas em relação ao conceito. A partir dessa análise, no processo de elaboração desta produção acadêmica, pôde-se problematizar o conceito e defender o trabalho pedagógico como aquele que, com a produção do conhecimento como meio, visa à formação humana. Porém, como há

uma subsunção do trabalho pedagógico ao capital, na sociedade capitalista é a singularidade do trabalho que objetiva a produção de força de trabalho necessária às demandas do sistema capitalista.

Em determinado momento do processo de pesquisa, percebeu-se que os resultados alcançados, a partir da análise realizada sobre as políticas públicas do governo de Leite e suas relações com o mundo do trabalho, eram os mesmos quanto ao processo histórico da relação entre educação, trabalho pedagógico e mundo do trabalho: as políticas públicas são elaboradas para adaptar a educação às demandas do capitalismo com vistas a formar trabalhadores necessários aos anseios produtivos e reprodutivos do capital. Então, questionou-se: o que há de novidade neste estudo, já que o mesmo é uma tese de doutorado? Esse questionamento fortaleceu a argumentação desta pesquisa, na qual se compreende que o trabalho pedagógico é trabalho. E, como é trabalho, mantém as relações com o capital.

Sendo assim, a partir dessa conclusão, foi possível um segundo questionamento: se a educação visa à formação de força de trabalho, qual o motivo de o trabalho pedagógico objetivar produção de conhecimento? Tendo isso em vista, no segundo capítulo, discutiu-se o fato de que o trabalho pedagógico, na sua dimensão histórico-ontológica, contribui no processo de formação humana, tendo a produção do conhecimento como meio para isso, e não como fim. Como há um processo histórico no qual as relações de trabalho se modificaram no decorrer do tempo, no sistema do capital, o trabalho objetiva a produção de mercadorias. E, na esfera educacional, a constatação a que se chegou com este estudo foi que a força de trabalho é o objetivo final do trabalho pedagógico, tendo o conhecimento como meio para tal.

Como na sociedade do capitalismo o trabalho está focado em produzir mercadorias para a valorização de capital, as necessidades econômicas ficam em primeiro plano em detrimento das necessidades humanas, originando o que foi denominado de subsunção do trabalho ao capital. Esse fenômeno, na singularidade da educação, foi compreendido, neste estudo, como a subsunção do trabalho pedagógico ao capital, em virtude de as necessidades gerais de formação humana serem subsumidas pelas de formação de força de trabalho. O conhecimento produzido e agregado aos indivíduos no processo limita-se, assim, ao que é necessário à produção e reprodução do capital.

Com essa constatação, foi possível identificar a expressão das leis gerais do trabalho na singularidade pedagógica. O duplo sentido expresso na mercadoria (valor de troca e valor de uso) manifesta-se no trabalho pedagógico por produzir a mercadoria força de trabalho. O valor de uso das forças de trabalho está em suas qualidades, que se diferenciam pelos níveis de

escolaridade de cada trabalhador e pela especificidade de suas formações. Os trabalhadores que cursaram até o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio e ou que cursavam diferentes graduações, como Medicina, Educação Física e Direito, são frutos do sentido concreto do trabalho pedagógico. Já o valor de troca dessa força de trabalho, ou seja, o quanto cada trabalhador recebe pelo tempo que vende tal força, possui valor agregado no processo formativo pelo sentido abstrato do trabalho pedagógico.

O segundo objetivo específico deste estudo, por sua vez, era contextualizar a atual conjuntura do sistema metabólico e social do capital. Durante o processo de estudo para a elaboração desta pesquisa, diversos trabalhos acadêmicos foram analisados, bem como o processo histórico da relação do mundo do trabalho com a educação. Como visto no terceiro capítulo, a cada mudança do mundo do trabalho, que requer trabalhadores com características diferentes das anteriores, são elaboradas a partir do Estado políticas educacionais que manifestam a adaptação do trabalho pedagógico para a formação de força de trabalho.

E é nesse ponto que esta pesquisa avançou quanto à produção científica no campo da educação, do trabalho e das políticas educacionais. Em uma relação dialética, a subsunção do trabalho pedagógico ao capital, ao mesmo tempo que produz e reproduz as políticas educacionais, é produzida e reproduzida por elas. Por isso, quando se estudam políticas educacionais de forma crítica a partir de concepções do marxismo, as conclusões são muito parecidas, evidenciando políticas ligadas à manutenção da sociedade do capital. As políticas educacionais são manifestações singulares da subsunção do trabalho pedagógico ao capital.

Essa singularidade foi identificada nesta produção acadêmica na atualidade histórica do sistema do capital com a Indústria 4.0. Esta objetiva aumentar o investimento em trabalho morto com maquinário digital e tecnologias de informação e comunicação e inteligência artificial. O tipo de trabalho necessário é o uberizado, que, a partir do uso de plataformas e tecnologias digitais, instaura uma realidade sem direitos trabalhistas garantidos e sem regulamentação de jornada de trabalho. Ainda, como demonstrado neste trabalho, há uma crise estrutural do capital que atinou seus limites absolutos, existindo mudanças constantes para a valorização de capital. O trabalhador, nessa atual realidade, necessita de alta adaptabilidade, flexibilidade e um discurso empreendedor para dar conta dessas constantes mudanças em um contexto de desemprego estrutural. Com essas constatações, foi possível identificar, a partir da análise, características do mundo do trabalho nas políticas educacionais do governo de Leite e chegar à resposta central desta pesquisa quanto ao que tais políticas preveem sobre funções e condições do trabalho pedagógico.

Tal cenário leva aos dois últimos objetivos específicos desta pesquisa, que se complementam: estudar as políticas educacionais nacionais e estaduais que fundamentam e determinam o trabalho pedagógico na rede estadual do Rio Grande do Sul e identificar possíveis relações entre as políticas públicas implementadas pelo governo de Eduardo Leite e as condições e funções do trabalho pedagógico dos professores dessa rede. A partir das constatações produzidas com a análise das políticas educacionais do governo de Leite, foi possível constatar que há uma associação dialética entre a subsunção do trabalho pedagógico ao capital e as políticas educacionais. Estas, ao mesmo tempo que buscam produzir e reproduzir tal subsunção na rede estadual de educação, são produzidas e reproduzidas a partir das demandas que esse nexo entre capital e trabalho apresenta com as constantes mudanças históricas no mundo do trabalho. Quando analisado em sua especificidade, o trabalho pedagógico, em seu sentido concreto, forma seres humanos com características e ideologias que vão ao encontro das atuais demandas do capital para trabalharem em diferentes espaços do mercado e, em seu sentido abstrato, agrega aos estudantes valores necessários ao modo de produção capitalista para que essas forças de trabalho possam continuar a lógica de valorização máxima de capital.

De 2019 a 2021, Leite conseguiu aprovar políticas que mudaram o plano de carreira do servidor público estadual, incluindo o do magistério. Simultaneamente, modificou a matriz curricular das escolas estaduais, impondo uma matriz às instituições e formas avaliativas dessa matriz. Além disso, iniciou a implementação do novo Ensino Médio fundamentado pela BNCC e pela reforma do Ensino Médio do governo de Temer.

Essas políticas preveem uma precarização e intensificação do serviço público, e as condições do trabalho pedagógico seguiram essa lógica no magistério público estadual. As características identificadas foram uma alta adaptabilidade à nova matriz curricular. Para completarem sua carga horária, os professores deveriam assumir mais turmas e muitas delas em componentes curriculares que não eram de sua formação inicial. Isso levou a uma intensificação e a um maior controle do trabalho pedagógico, com limitação da autonomia didático-pedagógica a partir da implementação de plataformas digitais e da imposição da matriz curricular e da forma avaliativa para as instituições de ensino. Dessa maneira, foi possível identificar a previsão de uma maior dificuldade de acesso a direitos historicamente conquistados pela categoria, tais como aposentadoria, mudança de nível no plano de carreira, estabilidade, término do estágio probatório, promoções, gratificações e 100% dos adicionais noturno e de difícil acesso.

A hipótese desta pesquisa foi confirmada em partes. Primeiramente, previu-se o Estado como instituição de regulação da luta de classes que garante as políticas necessárias para manutenção da ordem do sistema do capital, produzindo a soberania da classe dominante, e essa função Leite cumpriu, aprovando uma emenda constitucional que transformou suas políticas de governo em políticas de Estado, atendendo aos anseios da atual conjuntura do capitalismo.

Quanto às políticas educacionais do atual Governo do Estado do Rio Grande do Sul, a hipótese do estudo previu que tais políticas compatibilizam o trabalho pedagógico às demandas sistêmicas, intensificando a precarização das condições de trabalho por meio de características como polivalência, liofilização, aumento de trabalho morto, flexibilidade e intensificação do trabalho. Tal pressuposto foi confirmado em partes. Essas políticas possibilitaram uma aproximação das características da Indústria 4.0 nos setores públicos, adaptando o trabalho pedagógico a essas condições supracitadas. O trabalhador do magistério não assume características do trabalho uberizado, pois, apesar de redução e dificuldade de acesso a direitos, ainda há estabilidade e direitos garantidos, bem como não está previsto na legislação aumento da jornada de trabalho.

A partir dessas políticas, prevê-se implementação das plataformas digitais, regulamentação do teletrabalho e modificação das regras para acesso a determinados direitos. Com essas políticas, que visam à implementação de plataformas digitais na educação pública estadual, foi possível afirmar que a subsunção do trabalho pedagógico ao capital começa a deixar de ser formal para assumir sua face real, podendo intensificar o trabalho pedagógico com mais turmas, alunos e tarefas burocráticas para os professores.

Conjuntamente, a mudança da matriz curricular possibilita uma liofilização do magistério público estadual pelo fato de a redução da carga horária de componentes curriculares e de a flexibilização dos professores em assumirem disciplinas que não são da sua formação levar, em médio prazo, à necessidade de um quadro menor de profissionais. Sendo assim, abre-se possibilidade para que o trabalho pedagógico passe por uma precarização.

E, quanto às funções do trabalho pedagógico, a hipótese deste estudo as entendeu como aquelas que contribuem na formação de força de trabalho com características necessárias ao atual contexto do mundo do trabalho. Nesse caso, tal previsão foi confirmada. Na lógica de subsunção do trabalho ao capital, com base nas pedagogias das competências e no discurso do empreendedorismo, essas políticas educacionais visam à formação de uma força de trabalho para a lógica do trabalho uberizado, com características de alta adaptabilidade às mudanças

contínuas do capital, flexibilidade e polivalência. A escola torna-se um camaleão, com sua constante criatividade para adaptar a formação a esses anseios capitalistas. Por isso, chegou-se à conclusão de que as políticas educacionais do governo de Leite são uma manifestação da subsunção do trabalho pedagógico ao capital na rede estadual de Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul.

Apesar de esta pesquisa ter atingido os objetivos propostos, levanta possíveis novas problematizações para estudos futuros. Como se pode perceber no decorrer de todo o texto, não houve afirmações de que tais políticas implementaram algo, mas apenas de que abrem possibilidades para a ocorrência de determinadas questões. Isso ocorreu, em primeiro lugar, pois o objeto de estudo consistia nas políticas de um governo que estava em andamento. Leite renunciou ao seu mandato no mês de março de 2022, quando já havia passado o período de levantamento das políticas e da produção de dados dessa pesquisa. Essa foi outra dificuldade imposta no processo: estudar um governo em atividade.

Outrossim, o objetivo central desta pesquisa era analisar o que as políticas educacionais previam quanto às condições e funções do trabalho pedagógico na rede estadual em relação ao atual contexto do mundo do trabalho. A metodologia foi toda estruturada para fazer essa análise em específico. Portanto, não foi estudada a implementação ou não do que estabeleciam tais políticas.

Portanto, como o ponto de partida, a prática social, é também o ponto de chegada, a partir dessa temática de pesquisa, conclui-se esta produção acadêmica com novos questionamentos: quais são os impactos dessas políticas nas escolas, no trabalho dos professores, na formação dos estudantes, na carreira do magistério público, na vida dos aposentados e no acesso aos direitos e benefícios? Essa subsunção do trabalho pedagógico ao capital se materializou nas escolas? Trata-se de perguntas que podem orientar estudos posteriores.

## REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA SENADO. **Reforma trabalhista completa um ano sob questionamentos e sem desfecho**. Brasília: Senado Federal, 2018. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/11/09/reforma-trabalhista-completa-um-ano-sob-questionamentos-e-sem-desfecho>. Acesso em: 24 out. 2020.
- ALVARENGA, D. Brasil tem a 4ª maior taxa de desemprego do mundo, aponta ranking com 44 países. **G1**, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/11/22/brasil-tem-a-4a-maior-taxa-de-desemprego-do-mundo-aponta-ranking-com-44-paises.ghtml>. Acesso em: 07 jan. 2022.
- ALVARENGA, D.; SILVEIRA, D. Desemprego fica em 11,6% em dezembro e ainda atinge 12,2 milhões de brasileiros, diz IBGE. **G1**, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/01/31/desemprego-fica-em-116-em-dezembro-diz-ibge.ghtml>. Acesso em: 24 out. 2020.
- AMARAL, C. L. de C. do. **Pertença profissional, trabalho e sindicalização dos professores**: mediações e contradições nos movimentos do capital. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3508/AMARAL%2c%20CLAUDIA%20LETICIA%20DE%20CASTRO%20DO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 dez. 2021.
- AMORIM, D. Taxa de desemprego fica em 11% no 4º trimestre revela IBGE. **Estadão**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2020/02/14/taxa-de-desemprego-fica-em-11-no-4-trimestre-revela-ibge.htm#:~:text=A%20taxa%20de%20desocupa%C3%A7%C3%A3o%20no,quarto%20trimestre%20do%20ana%20passado>. Acesso em: 24 out. 2020.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.
- ANTUNES, R. Introdução: a substância da crise. In: MÉZSÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. 2.ed. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2011b. p. 9-16.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, R. **Coronavírus**: o trabalho sobre fogo cruzado 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020a. *E-book*.
- ANTUNES, R. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da indústria 4.0. In: ANTUNES, R. (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020b. p. 11-22.
- ANTUNES, R. Trabalho uberizado e capitalismo virótico: entrevista com Ricardo Antunes. [Entrevista cedida a] Digilabour. **Digilabour**, 2020c. Disponível em:

<https://digilabour.com.br/trabalho-uberizado-e-capitalismo-virotico-entrevista-com-ricardo-antunes/>. Acesso em: 22 out. 2020.

ANTUNES, R.; PINTO, G. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização Toyotista. São Paulo: Cortez, 2018.

ASSOCIAÇÃO DO DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (ADUFPEL). **Governo apresenta reforma curricular para ensino básico gaúcho**. Pelotas: ADUFPEL, 2019. Disponível em: <http://www.adufpel.org.br/site/noticias/governo-apresenta-reforma-curricular-para-ensino-bsico-gacho#:~:text=O%20governo%20do%20Rio%20Grande,M%C3%A9dio%20p%C3%BAblisBA%20das%20escolas%20estaduais.&text=Com%20a%20reforma%20curricular%2C%20Educa,a%20carga%20hor%C3%A1ria%20drasticamente%20reduzida>. Acesso em: 24 out. 2020.

BBC NEWS. **Aquecimento global**: 7 gráficos que mostram em que ponto estamos. Rio de Janeiro: BBC News, 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-46424720>. Acesso em: 20 out. 2020.

BELTRÃO, R. I. **Reforma da previdência**: guia completo. Porto Alegre: Ingrácio Advocacia, 2019. Disponível em: <https://ingracio.adv.br/reforma-da-previdencia/>. Acesso em: 14 nov. 2020.

BEYNON, H. **Trabalhando para a Ford**: trabalhadores e sindicalistas na indústria automobilística. 2. ed. Tradução Laura Teixeira Motta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BIMBATI, A. P. Cortes na ciência: “Esperança é sobreviver ao governo”, diz ex-CNPQ. **UOL**, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/10/25/cortes-ciencia-governo-bolsonaro-ex-presidente-cnpq-glaucius.htm>. Acesso em: 21 jan. 2022.

BITTENCOURT, J. Poder de compra: salário mínimo com Lula cresceu 57,8% e com Bolsonaro caiu 1,8%. **Revista Fórum**, Maringá, 2022. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/economia/2022/5/9/poder-de-compra-salario-minimo-com-lula-cresceu-578-com-bolsonaro-caiu-18-116077.html>. Acesso em: 31 mar. 2022.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BRAIDO, L. da S. **Análise dos movimentos de sentidos sobre a valorização/desvalorização do trabalho dos(as) professores(as)**: quais pontes se tem atravessado? 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/23613/DIS\\_PPGEDUCACAO\\_2021\\_BRAIDO\\_LUIZA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/23613/DIS_PPGEDUCACAO_2021_BRAIDO_LUIZA.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 01 dez. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 fev. 2020.



BRASIL. **Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm). Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018a.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2018b.

BRENNER, C. E. **De creche à EMEI em Santiago/RS: um estudo sobre o trabalho pedagógico**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15903/DIS\\_PPGEDUCACAO\\_2018\\_BRENNER\\_CARMEN.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15903/DIS_PPGEDUCACAO_2018_BRENNER_CARMEN.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 01 dez. 2021.

BRITTES, L. R. **Efeitos de sentidos sobre o trabalho dos professores de língua materna: uma abordagem sobre a produção do discurso pedagógico**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6957/BRITES%2c%20LETICIA%20RAMALHO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 dez. 2021.

CALHEIROS, V. C. **O trabalho pedagógico da educação física: em busca das múltiplas determinações**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16385/TES\\_PPGEDUCACAO\\_2018\\_CALHEIROS\\_VICENTE.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16385/TES_PPGEDUCACAO_2018_CALHEIROS_VICENTE.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 01 dez. 2021.

CARTA CAPITAL. Bolsonaro em 25 frases polêmicas. **Carta Capital**, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-em-25-frases-polemicas/>. Acesso em: 12 out. 2020.

CARVALHO, E. C. F. de. A crise estrutural do capital segundo o autor húngaro István Mészáros e seus reflexos na educação. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 102-116, mar. 2017. Disponível em: <http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume2/Elaci.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

CASTELANI, C. Bilionários ficam US\$1 trilhão mais ricos em 2021 em meio à crise da Covid. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2022/01/bilionarios-ficam-us-1-trilhao-mais-ricos-em-2021-em-meio-a-crise-da-covid.shtml>. Acesso em: 06 jan. 2022.

CECHINEL, A. *et al.* Estudo/análise documental: uma revisão teórica metodológica. **Criar Educação**, Criciúma, v. 5, n. 1, jan./jun. 2016.

CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (CPERS). Eduardo Leite aplicou menor percentual em educação nos últimos 12 anos. **CPERS**, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://cpers.com.br/eduardo-leite-aplicou-menor-percentual-em-educacao-nos-ultimos-12->



EM PRONUNCIAMENTO Bolsonaro diz que coronavírus é gripezinha. 1 vídeo (7 min). Publicado pelo canal TV Cidade Verde. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b7KAP31EqTU>. Acesso em: 12 out. 2020.

ENGELS, F. Do socialismo utópico ao socialismo científico. **Marxists.org**, [s.l.], 2003. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1880/socialismo/cap02.htm>. Acesso em: 25 abr. 2020.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. *In*: ANTUNES, R. (org.) **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 13-34.

ENGELS, F. A origem da família, da propriedade privada e do estado. Tradução Leandro Konder. **Marxists.org**, [s.l.], 2013. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1884/origem/index.htm>. Acesso em: 30 abr. 2020.

FAGUNDES, J. L. **O trabalho pedagógico, as políticas públicas de universalização da educação básica e o curso normal**: entre cabotagens, naufrágios e travessias. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7213/FAGUNDES%2c%20JOSIANE%20LAR A.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 dez. 2021.

FERREIRA, L. S. Gestão do pedagógico, trabalho e profissionalidade de professoras e professores. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, n. 45, p. 217-228, 2007.

FERREIRA, L. S. Gestão do pedagógico: de qual pedagógico de fala? **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 176-189, jul./dez. 2008.

FERREIRA, L. S. Pedagogia como ciência da educação: retomando uma discussão necessária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, p. 233-251, 2010.

FERREIRA, L. S. **Trabalho pedagógico na escola**: sujeitos, tempo e conhecimentos. Curitiba: CRV, 2017.

FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico na escola: do que se fala? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, 2018.

FERRARI, M. Operação cloroquina. **Isto é**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://istoe.com.br/operacao-cloroquina/>. Acesso em: 31 mar. 2022.

FERREIRA, M. Trabalhadores da educação pública do RS denunciam “farsa do reajuste” do governo Eduardo Leite. **Brasil de Fato**, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/02/15/trabalhadores-da-educacao-publica-do-rs-denunciam-farsa-do-reajuste-do-governo-eduardo-leite#:~:text=Com%20duras%20cr%C3%ADticas%20ao%20governador,os%20funcion%C3%A1rios%20e%20os%20aposentados>. Acesso em: 31 mar. 2022.

FIORIN, B. P. A. **Trabalho e pedagogia**: considerações a partir dos discursos de pedagogas na escola. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012. Disponível em:

<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6991/FIORIN%2c%20BRUNA%20PEREIRA%20ALVES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 dez. 2021.

FORD, H. **Minha vida, minha obra**. 1. ed. São Paulo: LeBooks, 2018. *E-book*.

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

FUENTES, R. C. **Dimensões do trabalho pedagógico nos cursos superiores de tecnologia da UFSM**: uma análise dialética. 2017 Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14002/TES\\_PPGEDUCACAO\\_2017\\_FUENTES\\_S\\_RODRIGO.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14002/TES_PPGEDUCACAO_2017_FUENTES_RODRIGO.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 01 dez. 2021.

GAMBOA, M. C.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa na educação física**: epistemologia, escola e formação profissional. Maceió: EDUFAL, 2009.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GERENCER, P. Vida e obra de Taylor. *In*: TAYLOR, F. **Princípios de administração científica**. Tradução Arlindo Vieira Ramos. 9. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2020. p. 5-16. *E-book*.

GÓIS, A. C. 10 mais ricos do mundo dobraram fortuna na pandemia, diz Oxfam. TecMundo, [s.l.], 2022. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/mercado/232095-10-ricos-mundo-dobrar-fortuna-pandemia-diz-oxfam.htm#:~:text=O%20grupo%20de%2010%20bilion%C3%A1rios,Steve%20Ballmer%20e%20Warren%20Buffet>. Acesso em: 31 mar. 2022.

GOMES, P. H.; GARCIA, G. Presença de Bolsonaro provoca aglomeração em frente ao Palácio do Planalto. **G1**, Brasília, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/18/presenca-de-bolsonaro-provoca-aglomeracao-em-frente-ao-palacio-do-planalto.ghtml>. Acesso em: 31 mar. 2022.

GRAMSCI, A. **Gramsci**: poder, política e partido. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

HARVEY, D. **O enigma do capital**: as crises do capitalismo. Tradução João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

HOWES NETO, G. **Dialética e andronormatividade**: o trabalho pedagógico na gramática do capital. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/13357/TES\\_PPGEDUCACAO\\_2017\\_HOWES%20NETO\\_GUILHERME.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/13357/TES_PPGEDUCACAO_2017_HOWES_NETO_GUILHERME.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 01 dez. 2021.

HYPENESS. Sem previdência pública, Chile tem número recorde de suicídio de idosos. **Hypeness**, [s.l.], 2018. Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2018/08/sem-previdencia-publica-chile-tem-numero-recorde-de-suicidio-de-idosos/#:~:text=Sem%20previd%C3%Aancia%20p%C3%BAblica%2C%20Chile%20tem%20n%C3%BAmero%20recorde%20de%20suic%C3%ADdio%20de%20idosos,-por%3A%20Reda%C3%A7%C3%A3o%20Hypeness&text=A%20privatiza%C3%A7%C3%>

A3o% 20da% 20Previd% C3% AAncia% 20Social,j% C3% A1% 20trabalhou% 20a% 20vida% 20inteira.&text=No% 20caso% 20dos% 20maiores% 20de,mil% 20habitantes% 20recorreram% 20ao% 20suic% C3% AAddio. Acesso em: 19 out. 2020.

ILHÉU, T. Resumo: quem foi Augusto Pinochet, ditador do Chile. **Guia do Estudante**, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/resumo-quem-foi-augusto-pinochet-ditador-do-chile/>. Acesso em: 14 nov. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PNAD contínua**: taxa de desocupação é de 11,0% e taxa de subutilização é de 23,0% no trimestre encerrado em dezembro. IBGE, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.agenciadenoticias.ibge.gov.br/.agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/26740-pnad-continua-taxa-de-desocupacao-e-de-11-0-e-taxa-de-subutilizacao-e-de-23-0-no-trimestre-encerrado-em-dezembro>. Acesso em: 19 out. 2020.

INSTITUTO DOS AUDITORES FISCAIS DO ESTADO DA BAHIA. Brasil passa Reino Unido e é a 6ª economia mundial, diz jornal inglês. **JusBrasil**, Salvador, 2012. Disponível em: <https://iaf.jusbrasil.com.br/noticias/2978161/brasil-passa-reino-unido-e-e-a-6-economia-mundial-diz-jornal-ingles>. Acesso em: 31 mar. 2022.

INSTITUTO TRICONTINENTAL DE PESQUISA SOCIAL (ITPS). **O iPhone e a taxa de exploração**. Caderno n. 2. [S.l.]: ITPS, 2019. Disponível em: [https://www.thetricontinental.org/wp-content/uploads/2019/09/190922\\_Notebook-2\\_PT\\_Web.pdf](https://www.thetricontinental.org/wp-content/uploads/2019/09/190922_Notebook-2_PT_Web.pdf). Acesso em: 20 fev. 2022.

ISTO É. Taxa de desemprego foi de 11,7% para homens e 17,1% para mulheres, diz IBGE. **Isto é**, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.istoedinheiro.com.br/taxa-de-desemprego-foi-de-117-para-homens-e-171-para-mulheres-diz-ibge/>. Acesso em: 07 jan. 2022.

KEHLER, G. dos S. **Entre o trabalho e as aspirações à empregabilidade**: interlocuções com estudantes universitários após o estágio em curso técnico. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/20493/DIS\\_PPGEDUCACAO\\_2013\\_KEHLER\\_GABRIEL.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/20493/DIS_PPGEDUCACAO_2013_KEHLER_GABRIEL.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 01 dez. 2021.

KOPNIN, P. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1978.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 5-75.

LAMBERT, N. Pulando de partidos desde 1988, Bolsonaro fecha com o nanico PSL. **Correio Braziliense**, Brasília, 2018. Disponível em: [https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/politica/2018/01/06/interna\\_politica,651711/pulando-de-partidos-desde-1988-bolsonaro-fecha-com-o-nanico-psl.shtml](https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/politica/2018/01/06/interna_politica,651711/pulando-de-partidos-desde-1988-bolsonaro-fecha-com-o-nanico-psl.shtml). Acesso em: 14 nov. 2020.

LEHER, R. Um novo senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LEHER, R. **Contra-reforma universitária de Lula da Silva**. 2006. Disponível em: <https://barricadasabremcaminhos.files.wordpress.com/2010/06/leher-reuni.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

LEMOS, K. **Parcelamento dos salários desorganiza economia familiar de servidores públicos no RS**. Editorial – Laboratório de Jornalismo Convergente do Curso de Jornalismo da Famecos. PUCRS, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://www.editorialj.eusoufamecos.net/site/noticias/acontece/parcelamento-dos-salarios-desorganiza-economia-familiar-de-servidores-publicos-no-rs/>. Acesso em: 24 out. 2020.

LENIN, V. **O Estado e a revolução**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LENIN, V. **As três fontes**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: impressões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, 2006.

LINHA TORTA. **Squirtle pistola**. 2020. Disponível em: [https://twitter.com/\\_poke\\_maniaco/status/1322356034640465923](https://twitter.com/_poke_maniaco/status/1322356034640465923). Acesso em: 01 nov. 2020

LOPES, A. J. Relembre declarações de Bolsonaro sobre a vacinação. **Poder 360**, [s.l.], 2022. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/governo/relembre-declaracoes-de-bolsonaro-sobre-a-vacinacao/>. Acesso em: 19 out. 2022.

MACHADO, C. T. **O Banco Mundial e a educação no Brasil: uma análise comparativa de processos de negociação**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

MACHRY, I. D. **O trabalho dos professores na escola e a busca por excelência: um estudo sobre mecanismos de avaliação**. 2013 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7095/RODRIGUES%2c%20ISABEL%20DAI%20ANE%20WEBER%20MACHRY.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 dez. 2021.

MACIEL, C. Patrimônio dos 26 mais ricos do mundo equivale ao da metade mais pobre. **Agência Brasil**, Brasília, 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2019-01/patrimonio-dos-26-mais-ricos-do-mundo-e-igual-ao-da-metade-mais-pobre>. Acesso em: 11 out. 2020.

MANCKEL, M. C. **O trabalho de pedagogas nos cotidianos de uma escola de educação infantil: sentidos e historicidade**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7089/MANCKEL%2c%20MARIA%20CECILIA%20MARTINS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 dez. 2021.

MANDEL, E. Teoria marxista do Estado. **Marxists.org**, [s.l.], 1977. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/mandel/ano/mes/teoria.htm>. Acesso em: 11 out. 2020.

- MARASCHIN, M. S. **Dialética das disputas: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora?** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em:  
<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/11580/Maraschin%2c%20Mariglei%20Severo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 dez. 2021.
- MARX, K. **O capital: livro 1 capítulo VI.** Tradução Eduardo Sucupira Filho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas LTDA, 1978.
- MARX, K. Salário, preço e lucro. *In*: ANTUNES, R. (org.). **A dialética do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 71-123.
- MARX, K. **Sobre o suicídio.** Tradução Rubens Enderle e Francisco Fontanella. São Paulo: Boitempo, 2006a.
- MARX, K. **Trabalho assalariado e capital & Salário, preço e lucro.** São Paulo: Expressão Popular, 2006b.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** Tradução Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política: livro I.** 26. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008b.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política: livro terceiro: o processo global de produção capitalista.** 26. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008c.
- MARX, K. O método da economia política. **Vermelho**, Brasília, 2018. Disponível em:  
<https://vermelho.org.br/2018/05/04/concreto-pensado-sintese-de-multiplas-determinacoes/>. Acesso em: 25 abr. 2020.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista.** 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MELO, M. P. de. **Esporte e dominação burguesa no século XXI: a agenda dos organismos Internacionais e sua incidência nas políticas de esportes no Brasil de hoje.** 2011. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/30/teses/776199.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- MENDES, L. **Carro vs. Lar.** 2013. Disponível em:  
<https://bicicletanarua.files.wordpress.com/2014/10/charge-mendes-nd-2013-10-24-carro-vs-lar.jpg>. Acesso em: 20 out. 2020.
- MENEGASSI, D. Desmatamento na Amazônia atinge nível recorde no primeiro trimestre de 2020. **O Eco**, [s.l.], 2020. Disponível em: <https://www.oeco.org.br/noticias/desmatamento-na-amazonia-atinge-nivel-recorde-no-primeiro-trimestre-de-2020/#:~:text=Entre%20agosto%20de%202019%20e,foi%20de%202.525%2C5%20km%C2%B2>. Acesso em: 20 out. 2020.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria de transição. Tradução Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. 1. ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2011a.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. Tradução Francisco Raul Cornejo *et al.* 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2011b.

MICHEL, M. D. **Trabalho e educação**: um estudo sobre os sentidos que os professores se atribuem como trabalhadores na rede particular de ensino de Santa Maria/RS. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em:  
<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7092/MICHEL%20MARCELO%20DORNELLES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 dez. 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Painel coronavírus**. Ministério da Saúde, Brasília, 2022. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 30 nov. 2022.

MORAES, M. Com base em dados falsos Temer minimiza desemprego. **Brasil de Fato**, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/05/10/com-base-em-dados-falsos-temer-minimiza-desemprego>. Acesso em: 24 out. 2020.

MORISSAWA, M. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

NASCIMENTO, C. R. do. **Um estudo sobre emprego e trabalho com egressos do colégio técnico industrial vinculado à Universidade Federal de Santa Maria, no período de governo Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Roussef (2005 – 2012)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em:  
<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7156/NASCIMENTO%20CLAUDIO%20RODRIGUES%20DO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 dez. 2021.

NASCIMENTO, C. R. do. **A dialética nas fronteiras da convivência**: o movimento dos sujeitos a partir de uma escola técnica industrial em direção ao mundo do trabalho. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em:  
[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19365/TES\\_PPGEDUCACAO\\_2018\\_NASCIMENTO\\_CLAUDIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19365/TES_PPGEDUCACAO_2018_NASCIMENTO_CLAUDIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 01 dez. 2021.

OLIVEIRA, N. de. Pesquisa do IBGE mostra que mulher ganha menos em todas as ocupações. **Agência Brasil**, Brasília, 2019. Disponível em:  
<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-03/pesquisa-do-ibge-mostra-que-mulher-ganha-menos-em-todas-ocupacoes>. Acesso em: 19 out. 2020.

ORGANISATION INTERNATIONALE DES CONSTRUCTEURS D'AUTOMOBILES (OICA). **World Motor Vehicle Production**. [S.l.]: OICA, 2013. Disponível em:  
<http://www.oica.net/wp-content/uploads/2013/03/ranking-2012.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020.



ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). SOFI 2021: relatório da ONU destaca os impactos da pandemia no aumento da fome no mundo. **OPAS**, [s.l.], 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/12-7-2021-sofi-2021-relatorio-da-onu-destaca-os-impactos-da-pandemia-no-aumento-da-fome-no>. Acesso em: 06 jan. 2022.

OXFORD COMMITTEE FOR FAMINE RELIEF (OXFAM). Poder, lucros e a pandemia: da distribuição excessiva de lucros e dividendos de empresas para poucos para uma economia que funcione para todos. **Oxfam**, São Paulo, 2020.

PAINEIRA USP. Histórico da ditadura civil-militar do Chile. **USP**, São Paulo, 2020. Disponível em: [http://www.usp.br/memoriaeresistencia/?page\\_id=287](http://www.usp.br/memoriaeresistencia/?page_id=287). Acesso em: 12 out. 2020.

PAPALIA, F. B. G. **Entre a petição inicial e a sentença**: trabalho pedagógico dos professores dos projetos pedagógicos do curso de direito das instituições públicas gaúchas. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/23616/DIS\\_PPGEDUCAÇÃO\\_2020\\_PAPALIA\\_FRANCELI.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/23616/DIS_PPGEDUCAÇÃO_2020_PAPALIA_FRANCELI.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 01 dez. 2021.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

PINTO, G. **A organização do trabalho no século 20**: taylorismo, fordismo e toyotismo. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

PLEKHANOV, G. Dialética e lógica. Tradução de Romerito Pontes. **Marxists.org**, [s.l.], 2011. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/plekhanov/1907/mes/dialetica.htm>. Acesso em: 26 maio 2020.

PORTAL DA TRANSPARÊNCIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Despesas gerais**. Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://www.transparencia.rs.gov.br/despesas/gastos-diretos/despesas-gerais/dados/>. Acesso em: 03 ago. 2022.

PORTELLI, H. **Gramsci e o bloco histórico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. Trabalho digital e educação no Brasil. In: ANTUNES, R. (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 217-235.

PRIEB, S. A classe trabalhadora diante da Terceira Revolução Industrial. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 5., 2007, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2007. Disponível em: [http://www.unicamp.br/cemarx/anais\\_v\\_coloquio\\_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt4/sessao1/Sergio\\_Prieb.pdf](http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt4/sessao1/Sergio_Prieb.pdf). Acesso em: 28 nov. 2020.

RAMOS, M.; PARANHOS, M. Contrarreforma do Ensino Médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n.34, p. 71-88, jan./abr. 2022.

RES INTEGRA. *In*: Dicionário de latim. 2020. Disponível em: <https://www.dicionariodelatim.com.br/res-integra/>. Acesso em: 12 out. 2020.

RIBEIRO, A. Tabela que compara cortes na Educação subestima valor bloqueado por Bolsonaro. **Aos Fatos**, [s.l.], 2019. Disponível em: <https://www.aosfatos.org/noticias/tabela-que-compara-cortes-na-educacao-subestima-valor-bloqueado-por-bolsonaro/>. Acesso em: 24 out. 2020.

RICARDO Antunes: trabalho intermitente e o trabalhador hoje no Brasil. 1 vídeo (57 min). São Paulo: Brasil de Fato, 2019. Publicado pelo canal Brasil de Fato. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=UMYovnOhk\\_A](https://www.youtube.com/watch?v=UMYovnOhk_A). Acesso em: 21 jan. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Complementar n.º 15.429, de 22 de dezembro de 2019**. Altera a Lei Complementar n.º 13.758, de 15 de julho de 2011, que dispõe sobre o Regime Próprio de Previdência Social do Estado do Rio Grande do Sul, institui o Fundo Previdenciário – FUNDOPREV –, e dá outras providências, e a Lei Complementar n.º 15.142, de 5 de abril de 2018, que dispõe sobre o Regime Próprio de Previdência Social do Estado do Rio Grande do Sul – RPPS/RS –, e dá outras providências. Porto Alegre: Assembleia Legislativa, 2019a. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/15.429.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Portaria n.º 289/2019**. Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências. Porto Alegre: Secretaria Estadual da Educação, 2019b. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=350593>. Acesso em: 20 fev. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Portaria n.º 312/2019**. Regulamenta o registro da expressão dos resultados de avaliação de aprendizagem dos estudantes da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e dá outras providências. Porto Alegre: Secretaria Estadual da Educação, Porto Alegre, 2019c. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=373370&fbclid=IwAR0cZJE2ghTyQVdiL6Hg>. Acesso em: 20 fev. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Emenda Constitucional n. 78, de 04 de fevereiro de 2020**. Porto Alegre: Assembleia Legislativa, 2020a. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/EC%2089-78.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Complementar n.º 15.450, de 17 de fevereiro de 2020**. Altera a Lei Complementar n.º 10.098, de 3 de fevereiro de 1994, que dispõe sobre o estatuto e regime jurídico único dos servidores públicos civis do Estado do Rio Grande do Sul, a Lei n.º 10.002, de 6 de dezembro de 1993, que autoriza o Poder Executivo a instituir um sistema de vale-refeição no âmbito da Administração Direta e das Autarquias, e a Lei Complementar n.º 15.142, de 5 de abril de 2018, que dispõe sobre o Regime Próprio de Previdência Social do Estado do Rio Grande do Sul - RPPS/RS - e dá outras providências. Porto Alegre: Assembleia Legislativa, 2020b. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rs/lei-complementar-n-15450-2020-rio-grande-do-sul-altera-a-lei-complementar-n-10098-de-3-de-fevereiro-de-1994-que-dispoe-sobre-o-estatuto-e-regime-juridico-unico-dos-servidores-publicos-civis-do-estado-do-rio-grande-do-sul-a-lei-n>. Acesso em: 20 fev. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Complementar n.º 15.451, de 17 de fevereiro de 2020**. Altera a Lei n.º 6.672, de 22 de abril de 1974, que institui o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Assembleia Legislativa, 2020c. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2015.451.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Portaria n.º 350/2021**. Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio no âmbito das escolas da rede pública estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Secretaria Estadual da Educação, Porto Alegre, 2021a. Disponível em: [https://abecs.com.br/wp-content/uploads/2022/04/Portaria\\_350-20211.pdf](https://abecs.com.br/wp-content/uploads/2022/04/Portaria_350-20211.pdf). Acesso em: 20 fev. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular do Ensino Médio Gaúcho**. Porto Alegre: Secretaria Estadual da Educação, 2021b. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaucha-em.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Ofício GAB/SEDUC n.º 35/2022**. Porto Alegre: Secretaria Estadual da Educação, 2022.

RUAS, C. **Deus.exe parou de funcionar**. 2020. Disponível em: <https://www.umsabadoqualquer.com/materias/o-pai-estara-on/>. Acesso em: 20 out. 2020.

SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 5-18.

SARI, V. **Trabalho pedagógico como mediação**: um estudo com professores que trabalharam como tutores do curso de letras/EaD da UFSM. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7274/SARI%2c%20VANESSA%20LAGO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 dez. 2021.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2021. *E-book*.

SCHIO, L. **Trabalho pedagógico em um núcleo de educação popular**: possibilidade de práxis pedagógica? 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19521/DIS\\_PPGEDUCACAO\\_2019\\_SCHIO\\_LETICIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19521/DIS_PPGEDUCACAO_2019_SCHIO_LETICIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 01 dez. 2021.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação firma parceria com o Google nesta segunda. **SEDUC**, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/secretaria-da-educacao-firma-parceria-com-o-google-nesta-segunda>. Acesso em: 19 out. 2020.

SENA, C. Em 13 anos, matrículas na educação superior aumentam 129%. **Agência PT de notícias**, 2015. Disponível em: <https://pt.org.br/em-13-anos-matriculas-na-educacao-superior-aumentam-129/>. Acesso em: 02 nov. 2020.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, D. Temer anuncia corte de quase 50% no orçamento das universidades federais. **Esquerda Diário**, São Paulo, 2016. Disponível em: [https://www.esquerdadiario.com.br/Temer-anuncia-corte-de-quase-50-no-orcamento-das-universidades-federais?utm\\_source=newsletter&utm\\_medium=email&utm\\_campaign=Newsletter](https://www.esquerdadiario.com.br/Temer-anuncia-corte-de-quase-50-no-orcamento-das-universidades-federais?utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=Newsletter). Acesso em: 24 out. 2020.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: Editora da UFSC, 2005.

SILVA, J. da C. **Trabalho dos professores**: considerações sobre a linguagem e experiência. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012a. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7012/SILVA%2c%20JOLAIR%20DA%20COSTA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 dez. 2021.

SILVA, L. **O estilo literário de Marx**. Tradução José Paulo Netto. 1. ed. São Paulo, Expressão Popular, 2012b.

SILVA, R. RS e Google apresentam parceria para aulas remotas. **A Hora**, Lajeado, 2020. Disponível em: <https://grupoahora.net.br/conteudos/2020/06/08/rs-e-google-apresentam-parceria-para-aulas-remotas/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SILVEIRA, D. Desemprego diante da pandemia volta a crescer na segunda semana de agosto, afirma IBGE. **G1**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/09/04/desemprego-diante-da-pandemia-volta-a-crescer-na-segunda-semana-de-agosto-aponta-ibge.ghtml>. Acesso em: 24 out. 2020.

SIQUEIRA, S. de. **Integração curricular e trabalho pedagógico**: uma análise com base nos discursos de professores do IFFar Campus Júlio de Castilhos. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/21119/DIS\\_PPGEPT\\_2020\\_SIQUEIRA\\_SILVIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/21119/DIS_PPGEPT_2020_SIQUEIRA_SILVIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 01 dez. 2021.

SOUZA, J. de. **A elite do atraso**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

SOUZA, L. C. de. A reforma do Ensino Médio e as concepções de educação, homem e sociedade, expressas pela pedagogia das competências: uma análise crítica. *In*: SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS, 18., 2009, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: UFG, 2009. p. 1-12.

SUDRÉ, L. Oxfam: bilionários têm mais riqueza que 60% da população mundial. **Rede Brasil Atual**, [s.l.], 2020. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/economia/2020/01/oxfam-bilionarios-tem-mais-riqueza-que-60-da-populacao-mundial/>. Acesso em: 11 out. 2020.

TAFFAREL, C. *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. *E-book*.

TAFFAREL, C. N. Z.; BELTRÃO, J. A. Destruição de forças produtivas e o rebaixamento da formação da classe trabalhadora: o caso da reforma e da BNCC do ensino médio. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 1, p. 103-115, abr. 2019.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.

TAYLOR, F. **Princípios de administração científica**. Tradução Arlindo Vieira Ramos. 9. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2020. *E-book*.

TEMPOS MODERNOS. Diretor: Charlie Chaplin; Produtor: Charlie Chaplin; Estados Unidos da América – United Artists, Charlie Chaplin Productions, 1936. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=ZUtZ8q\\_vkKY](https://www.youtube.com/watch?v=ZUtZ8q_vkKY).

THE FOUNDER. Diretor: John Lee Hancock; Produtores: Don Handfield, Jeremy Renner, Aaron Ryder; Estados Unidos da América – FilmNation Entertainment, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gBR2psY9G6M>.

TONI, D. L. P. de. **Trabalho pedagógico na alfabetização: uma travessia dialética em construção**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14457/DIS\\_PPGEDUCACAO\\_2017\\_DE%20TONI\\_DULCINEIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14457/DIS_PPGEDUCACAO_2017_DE%20TONI_DULCINEIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 01 dez. 2021.

TROTSKY, L. **O imperialismo e a crise da economia mundial: textos sobre a crise de 1929**. São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2008.

TROTSKY, L. Uma oposição pequeno-burguesa no Socialist Worker Party. **Marxists.org**, [s.l.], 2014. Disponível em: [http://www.marxists.org/portugues/trotsky/1939/12/15\\_01.htm](http://www.marxists.org/portugues/trotsky/1939/12/15_01.htm). Acesso em: 25 abr. 2020.

UOL. 4 provas de que Bolsonaro não segue orientação da OMS sobre uso da máscara. **UOL**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/03/18/coronavirus-momentos-bolsonaro-ministros-uso-errado-da-mascara.htm>. Acesso em: 31 mar. 2022.

VALERY, G. **Insegurança alimentar volta a crescer, e fome atinge 19,1 milhões**. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2021/10/fome-brasil-19-milhoes-inseguranca-alimentar/>. Acesso em: 06 jan. 2022.

VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. 1. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VEDOIN, A. **Dialética das relações sociais: o trabalho pedagógico dos(as) diretores(as) do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, RS (1974-2017)**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em:

[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15192/TES\\_PPGEDUCACAO\\_2018\\_VEDOIN\\_ANDREIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15192/TES_PPGEDUCACAO_2018_VEDOIN_ANDREIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 01 dez. 2021.

ZEFERINO, B. C. G. Subsunção do trabalho ao capital: entraves para a emancipação do trabalho. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza, n. 8, out. 2017.

ZIMMERMANN, A. P. da R. C. **Dialéticas do feminino**: interlocuções com professoras de educação física da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS) sobre trabalho pedagógico. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em:

[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15089/TES\\_PPGEDUCACAO\\_2017\\_ZIMMERMANN\\_ANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15089/TES_PPGEDUCACAO_2017_ZIMMERMANN_ANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 01 dez. 2021.