

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS – UNIFAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARCELA FERNANDES DA SILVA

**CONDIÇÕES DE ESVAZIAMENTO DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR
DOS MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR DO ESTADO DE MINAS
GERAIS.**

ALFENAS/MG

2022

MARCELA FERNANDES DA SILVA

CONDIÇÕES DE ESVAZIAMENTO DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS
MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR DO ESTADO DE MINAS GERAIS.

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Estudos em Educação: fundamentos, teorias pedagógicas e desenvolvimento humano.

Orientador: Profa. Dra. Cláudia Gomes

ALFENAS/MG

2022

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Silva, Marcela Fernandes da.

Condições de esvaziamento docente: uma análise a partir dos microdados do Censo Escolar do Estado de Minas Gerais / Marcela Fernandes da Silva. - Alfenas, MG, 2022.

296 f. -

Orientador(a): Cláudia Gomes.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2022.

Bibliografia.

1. Atuação Docente. 2. Condições de Esvaziamento. 3. Formação Significada. I. Gomes, Cláudia, orient. II. Título.

Ficha gerada automaticamente com dados fornecidos pelo autor.

MARCELA FERNANDES DA SILVA

CONDIÇÕES DE ESAZIAMENTO DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR DO ESTADO DE MINAS GERAIS

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovada em: 31 de março de 2022.

Profa. Dra. Cláudia Gomes

Instituição: Universidade Federal de Alfenas UNIFAL-MG

Profa. Dra. Fernanda Vilhena Mafra Bazon

Instituição: Universidade Federal de São Carlos UFSCAR-SP

Prof. Dr. Marcos Roberto de Faria

Instituição: Universidade Federal de Alfenas UNIFAL-MG



Documento assinado eletronicamente por **Cláudia Gomes, Professor do Magistério Superior**, em 31/03/2022, às 15:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcos Roberto de Faria, Professor do Magistério Superior**, em 31/03/2022, às 16:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Vilhena Mafra Bazon, Usuário Externo**, em 31/03/2022, às 16:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0700526** e o código CRC **24A86C2D**.

Às mais de 668 mil vítimas da COVID-19 no Brasil. Àqueles que sobreviveram a esta Pandemia.

Aos professores da educação básica, em especial, minha mãe.

AGRADECIMENTOS

A Deus/ universo por me proporcionar encontros que me fizeram ser quem sou.

Aos meus avós, por não me deixarem esquecer quem sou.

Aos meus pais, José Célio e Goreti, pela vida, pelos ensinamentos que transbordam as palavras, os quais se fazem presença em minha vida e em meu viver. Obrigada por acreditarem que seria possível e por compreenderem minha ausência.

Aos meus irmãos, Tiago e Fernando, por me mostrarem que há vida além dos estudos. Obrigada por todo apoio técnico e tecnológico.

A minha Orientadora, Cláudia Gomes, mais uma travessia que percorremos juntas. Sou eternamente grata por esses encontros, por ampliar em mim minha capacidade de ser. Com você tenho aprendido a viver e não apenas sobreviver.

Aos professores da educação básica que me ensinaram a sonhar.

Aos professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alfenas, sem eles eu não teria trilhado este caminho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação que contribuíram para que eu aprendesse a enxergar ainda mais além.

A querida professora Silvana A. Souza, pelo cuidado e paciência ao revisar esta pesquisa. Um lapidar entre linhas e palavras que possibilitou um dos encontros mais belos em minha vida.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação, por tornarem essa travessia um pouco mais leve e significativa. Em especial a Rodolfo Lopes, um presente para a vida toda.

Aos Membros da banca de qualificação e defesa, Prof. Marcos Roberto de Faria; Profa. Fernanda Vilhena Mafra Bazon; Profa. Sílvia Ester Orrú; Profa. Lilian Aparecida Cruz Dugnani, pelo tempo que dispensaram na leitura desta pesquisa, pelas preciosas e importantes sugestões, as quais engrandeceram este trabalho e a mim como pessoa.

Aos meus familiares e amigos agradeço pelo esteio, força e apoio. Em especial, Cristiéli Ribeiro, irmã que a vida me presenteou.

Ao Araújo, meu gato, pois com ele eu aprendo a enxergar a simplicidade da vida.

À Ciência por nos possibilitar a vacina em meio a esta Pandemia.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), pelo apoio financeiro concedido para a realização desta pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Esta pesquisa só foi possível, em sua amplitude, profundidade e extensão, graças ao apoio financeiro da FAPEMIG, o que me possibilitou dedicação exclusiva.

RESUMO

A partir da concepção do materialismo histórico-dialético esta dissertação visa analisar os microdados do Censo Escolar do Estado de Minas Gerais em relação à caracterização docente na educação básica, através dos indicadores sociais referentes à formação e atuação docente nas etapas de ensino que vão da Educação Infantil-Creche ao Ensino Fundamental I, nos anos de 2010 a 2020. Buscou-se problematizar por intermédio dos microdados do Censo Escolar, como as dimensões políticas, sociais, teóricas e relacionais constituem-se em facetas no processo de esvaziamento profissional. Parte-se das premissas de que as condições materiais da vida e as implicações do trabalho nas formas de vida capitalista apontam que os meios de produção objetivos e suas mais variadas condições passam a ser impostos enquanto “propriedades estranhas”, bem como uma formação para o mercado de trabalho produz uma educação como mercadoria e o combate às condições de esvaziamento atreladas à formação e atuação docente requerem uma tomada de consciência. Para tanto, desenvolveram-se os procedimentos metodológicos da pesquisa por meio de um delineamento quantitativo e qualitativo, através da estatística descritiva, assim como o uso da ferramenta *Software* (aplicativo) *Statistical Package for the Social Sciences* - pacote estatístico para as ciências sociais – SPSS, como recurso. A partir dos indicadores de análise obteve-se como resultado, no que tange à caracterização das categorias de gênero, idade, raça e cor, impactam e definem a efetivação de um campo profissional (seja no âmbito da formação inicial, da formação continuada ou ainda da atuação docente) que pouco favorece um processo pleno de desenvolvimento e expansão dos profissionais, mas, sim, pode constituir e fortalecer processos de esvaziamento de sentidos. Quanto à caracterização da formação, reafirmou-se a importância da formação em nível superior, porém o problema da educação não se restringe à formação de professores, por isso, constatou-se que não basta discutir formação de professores sem discutir formas concretas de efetivação das metas 17 e 18 do PNE e as reais condições de trabalho docente, as quais, muitas vezes, são negligenciadas nas discussões ou mesmo ganham espaços irrisórios, sem o devido valor. Já, a caracterização da atuação, mostrou que ainda estamos distantes de cumprir o que foi previsto na Meta 18, do PNE, que rege sobre os planos de carreira dos profissionais da educação. Esse cenário cria lacunas que possibilitam o aumento de contratação de profissionais de forma precarizada. Como possíveis considerações, destacou-se que a formação e atuação docente envoltas em condições de esvaziamento inviabilizam ao professor ter uma formação com atuação significada, o que condiciona que tanto a formação como a atuação recaiam em uma ação mecânica, operacional, implicando no processo de desumanização não apenas do profissional, mas também de seus alunos, que passam a ser privados do desenvolvimento pleno das máximas capacidades psíquicas.

Palavras-chave: Atuação Docente; Condições de Esvaziamento; Formação Significada

ABSTRACT

From the conception of historical-dialectical materialism, this dissertation aims to analyze the microdata from the School Census of the State of Minas Gerais in relation to the characterization of teachers in basic education, through social indicators referring to teacher training and performance in the teaching stages ranging from Education Infant-Nursery to Elementary School I, from 2010 to 2020. We sought to problematize, through the School Census microdata, how the political, social, theoretical and relational dimensions constitute facets in the process of professional emptying. It starts from the premises that the material conditions of life and the implications of work in the forms of capitalist life indicate that the objective means of production and their most varied conditions become imposed as “strange properties”, as well as a training for the labor market produces education as a commodity and the fight against the emptying conditions linked to teacher training and performance requires awareness. To this end, the methodological procedures of the research were developed through a quantitative and qualitative design, through descriptive statistics, as well as the use of the Software tool (application) Statistical Package for the Social Sciences - statistical package for the social sciences - SPSS , as a resource. From the analysis indicators, it was obtained as a result, with regard to the characterization of the categories of gender, age, race and color, impact and define the effectiveness of a professional field (whether in the scope of initial training, continuing training or even of teaching activities) that little favors a full process of development and expansion of professionals, but, yes, can constitute and strengthen processes of emptying of meanings. As for the characterization of training, the importance of training at a higher level was reaffirmed, but the problem of education is not restricted to teacher training, so it was found that it is not enough to discuss teacher training without discussing concrete ways of making the teachings effective. goals 17 and 18 of the PNE and the real conditions of teaching work, which are often neglected in discussions or even gain derisory spaces, without due value. The characterization of the performance, however, showed that we are still far from fulfilling what was foreseen in Goal 18, of the PNE, which governs the career plans of education professionals. This scenario creates gaps that make it possible to hire professionals in a precarious way. As possible considerations, it was highlighted that teacher training and performance involved in conditions of emptying make it impossible for the teacher to have a training with a meaningful performance, which conditions that both training and performance fall into a mechanical, operational action, implying in the process of dehumanization not only of the professional, but also of their students, who are deprived of the full development of their maximum psychic abilities.

Keywords: Teaching Practice; Emptying Conditions; Formation Meaning

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –	Descrição das etapas e variáveis utilizadas na pesquisa. Etapa 1: condições sociais dos professores.....	178
QUADRO 2 –	Descrição das etapas e variáveis utilizadas na pesquisa Etapa 2: formação inicial e continuada.....	178
QUADRO 3 –	Descrição das etapas e variáveis utilizadas na pesquisa Etapa 3: atuação docente.....	179
QUADRO 4 –	Atualização no nome das variáveis do Censo Escolar no decorrer dos anos de 2010 a 2020.....	181
QUADRO 5 –	Cruzamento dos dados para a realização das etapas supracitadas no quadro 1.....	184

LISTA DE TABELAS

TABELA 1-	Professores que trabalham na rede pública e privada do Estado de Minas Gerais, quanto à idade.....	188
TABELA 2-	Professores que trabalham na rede pública e privada do Estado de Minas Gerais, quanto ao sexo.....	195
TABELA 3-	Professores que trabalham pública e privada do Estado de Minas Gerais, quanto à cor/raça.....	200
TABELA 4-	Escolaridade dos professores que atuam na rede pública e privada do Estado de Minas Gerais.....	209
TABELA 5-	Professores que atuam na rede pública ou privada, com ou sem licenciatura, no Estado de Minas Gerais.....	220
TABELA 6-	Tipo de instituição na qual o professor que atua na rede pública ou privadas se formou - Estado de Minas Gerais.....	225
TABELA 7-	Formação continuada do professor que atua na rede pública e privada - Estado de Minas Gerais.....	234
TABELA 8-	Dependência administrativa na qual os professores das etapas de ensino analisadas atuam –Estado de Minas Gerais.....	240
TABELA 9-	Dependência administrativa por etapa de ensino – Estado de Minas Gerais.....	247
TABELA 10-	Localidade onde o professor trabalha - Estado de Minas Gerais.....	256
TABELA 11-	Quanto ao tipo de turma para a qual o professor leciona.....	262
TABELA 12-	Cargo/ Função que o professor ocupa.....	269
TABELA 13-	Quanto à situação funcional/regime de trabalho do professor.....	275

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA.....	19
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	36
2.1	DAS CONDIÇÕES MATERIAIS DA VIDA HUMANA.....	37
2.1.2	Trabalho na sociedade capitalista e seus processos de transição.....	59
2.1.3	Esvaziamento e novas significações.....	86
2.2	ESVAZIAMENTO NO SÉCULO XXI.....	106
2.2.1	Defesa da universidade.....	116
2.2.2	Universidade de mercado de trabalho.....	125
2.2.3	Formação para o mercado de trabalho.....	132
2.2.4	Educação como mercadoria.....	137
2.3	A UNIVERSIDADE PARA ALÉM DO ESVAZIAMENTO...	145
2.3.1	Universidade na defesa do direito.....	146
2.3.2	Possibilidade de resistência ao esvaziamento.....	150
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	166
3.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	167
3.2	RECURSOS DE ANÁLISE.....	171
3.3	PLANO DE ANÁLISE.....	175
3.4	PROCEDIMENTO METODOLÓGICO.....	179
4	ANÁLISE E DISCUSSÕES.....	186
4.1	DESCRIÇÃO DAS LEITURAS E ANÁLISES DOS MICRODADOS DO ESTADO DE MINAS GERAIS.....	187
4.1.2	Etapa 1: caracterização pessoal.....	188
4.1.3	Etapa 2: caracterização da formação inicial e continuada...	209
4.1.4	Etapa 3: caracterização da atuação docente.....	240
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	281
	REFERÊNCIAS.....	287

“Se eu não for eu, quem o será em meu lugar?”

Henry David Thoreau (1817-1962)

1 INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA

Pôr-se ao encontro, um ato que pode tanto aumentar ou diminuir a capacidade de agir dos sujeitos. Foi com essa perspectiva que finalizei, no ano de 2015, minha trajetória pela universidade como graduanda. Meus estudos, projetados no Trabalho de Conclusão de Curso-TCC, por meio do qual tivemos como proposta estudar as contribuições do filósofo Espinosa para o processo de constituição humana permeada pela teoria dos afetos, revelaram-me que nos constituímos mediante os encontros que estabelecemos com o mundo, conseqüentemente, somos transformados por esses encontros e também causadores de transformações.

Amparados por essa perspectiva espinosana, encontramos respaldo nas concepções postas por Vygotsky e a Teoria Histórico-cultural, ao demonstrar que o homem não nasce pronto, mas vai se constituindo enquanto humano por intermédio dos encontros que estabelece com outros homens e com os conhecimentos produzidos pelos percursos da humanidade ao longo dos anos. Para Vygotsky significa, de acordo com Pino (2016, p. 24), que o homem “é o conjunto de relações sociais encarnado no indivíduo”. Dito de outra forma, “o humano do homem é obra do próprio homem”.

Nessas conjunturas, compreende-se o trabalho como o agir do homem na natureza exterior vindo a transformá-la, conseqüentemente o homem passa a ter sua própria natureza transformada (PINO, 2016). Tal qual uma via de mão dupla, o trabalho produz o humano no homem, e esse homem produz o trabalho, visto que “a ação do homem põe frente a frente a natureza e uma parte dela, provocando transformações nela que não são obra dela” (PINO, 2016. p. 25).

Com isso, podemos dizer que, nesse arcabouço, nossa subjetividade vai sendo moldada por meio da relação que estabelecemos com o outro, nós somos os outros que habitam em nós. Constituímo-nos, portanto, mediante o encontro com o outro atravessado pelo processo dialético. Sendo, pois, que entendemos por subjetividade a “experiência humana - corpórea, ativa e social. Uma experiência compreendida como aspecto da existência material do humano e não mais como moldada por leis racionais e universais dadas a priori e à revelia da história e da cultura” (DELARI JUNIOR, 2013, p.45).

Atravessada por essas concepções, por essa forma de enxergar e me pôr no mundo, que adentrei o universo escolar como professora, na companhia de Vygotsky e Espinosa, compreendendo que a todo momento nós afetamos e somos afetados pelas situações nas quais estamos envolvidos, e essas afetações sempre demandam modificações que podem tanto aumentar nossa potência de existir quanto diminuí-la.

A escola, por esse prisma, é compreendida como um lócus que potencializa a máxima capacidade de desenvolvimento dos indivíduos, ou pelo menos deveria. Todavia, com as minhas experiências na escola pública, a realidade se mostrou nas mais variadas formas, a partir das quais pude compreender a importância da escola pública na vida daqueles que, amiúde, veem-se restringidos a esse espaço como única alternativa para ampliarem sua capacidade de ser, ou, como bem nos informa Saviani (2010), a escola, usualmente, como único espaço para a apropriação do conhecimento elaborado, pela classe trabalhadora.

Na contramão dessa concepção da função social da escola, defrontam-se questões que deveriam ser centrais para o fazer pedagógico, como o desenvolvimento dos sujeitos atrelado ao processo de ensino e aprendizagem, mas que frequentemente são suprimidas pelas obrigações requeridas à profissão, as quais impossibilitam uma reflexão mais consciente sobre o processo de ensino e aprendizagem e os impactos na formação integral dos sujeitos nele envolvidos.

Essas reflexões deveriam ser centrais para um fazer pedagógico que busca em atos potencializar uma educação que promova desenvolvimento como, por exemplo, buscar refletir se de fato a prática pedagógica executada potencializa um problematizar das formas de ser e estar na sociedade, vindo a instrumentalizar os alunos de conhecimentos científicos necessários a seu processo formativo na superação das formas sincréticas de se relacionar com o mundo, para que eles possam enxergar os objetos como uma síntese de múltiplos determinantes, não mais um olhar fragmentado sobre a realidade. Nesse sentido, tem-se como norte, em toda a prática pedagógica, a experiência da catarse, que bem nos coloca Saviani (2008), através da incorporação dos conhecimentos científicos para uma plena e ativa transformação da realidade social e do próprio sujeito, não mais uma reflexão da prática que se resuma a uma mera apropriação para os fins da ideologia capitalista.

No arcabouço da docência, na cotidianidade do fazer pedagógico, essas problematizações passam a ser suprimidas devido às condições de vida capitalistas que são requeridas para a concretude dessa prática. São formas de aprendizagem aligeiradas e imediatas, voltadas a um pragmatismo que se sustenta na lógica mercantil, na qual o aprendizado fica restrito a uma utilidade imediata. São práticas de ensino e aprendizagem que suplantam o caráter crítico e pesquisador atribuído ao ato de aprender em detrimento de um aprender restrito a ter um bom desempenho em provas, passar no vestibular,

adquirir um diploma e uma vaga no mercado de trabalho. Tudo isso desencadeia indivíduos que se relacionam com o mundo de forma esvaziada de sentido e significados.

Nesse fazer pedagógico, são diversas situações estruturais que consubstanciam para que de fato a educação não seja promulgadora de aprendizagem para todos. Dentre essas situações que assolam as estruturas da educação em seus diversos âmbitos, podemos citar algumas como infraestrutura precária, falta de equipamentos e instrumentos necessários para o suporte às aulas do professor, escassez de recursos, falta de políticas públicas condizentes com a realidade brasileira, desvalorização do profissional e da carreira, tempo insuficiente para a realização de atividades e aprimoramento; além de uma formação que, conjugada às demandas materiais da profissão já mencionadas, aloca o professor em um campo estático e reprodutor da atuação. Isso faz com que o professor passe a ser um executor do conhecimento em detrimento de ser aquele que problematiza e elabora os conhecimentos produzidos pelo percurso da humanidade.

As atribuições pedagógicas, que são demandas da própria profissão, como preencher diário eletrônico, cumprir as metas estabelecidas quanto aos conteúdos a serem compartilhados, corrigir provas, elaborar projetos, enfim, dar conta de formar as gerações futuras em meio à precariedade que assola a educação e o fazer educação na contemporaneidade, quando transpassadas pelas vivências e ideologias capitalistas, passam a ocupar um lugar central da atuação, restringindo-se ao que é estabelecido como normativo no respaldo aos ideais empresariais, com o único intuito de atingir os objetivos postulados pelo/para o mercado de trabalho.

É importante deixar registrado que essa situação de precarização na qual se encontra a educação brasileira não surgiu do nada, muito menos pode ser vista e compreendida como algo natural, ou mesmo fruto da democratização da educação básica. A mercantilização da educação resulta de um processo histórico, social e econômico o qual tem forte relação com o período da ditadura militar vivenciada no Brasil nas décadas de 60 a 80 do século XX. Relação essa atravessada pelos acordos estabelecidos com os ideais internacionais, principalmente pelos contratos de cooperação assinados entre Brasil e Estados Unidos. Saviani (2008, p. 297) nomeia esse processo de “concepção produtivista de educação”.

Esses acordos, conforme o autor, foram firmados em meados do ano 1965, quando a educação brasileira passa a receber financiamento da USAID¹- Agência dos Estados

¹ Essa sigla ficou conhecida na história brasileira, principalmente da educação, pelos acordos que foram estabelecidos entre Brasil e Estados Unidos por meio de convênios que tinham o objetivo “de implantar o

Unidos para o Desenvolvimento Internacional. No sistema de ensino brasileiro, essa concepção produtivista “adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade” e se respaldava nos “corolários do *máximo resultado com o mínimo dispêndio e não duplicação de meios para fins idênticos* (SAVIANI, 2008, p. 297. Grifo no original).

Esse contexto tinha por perspectiva a concepção de educação “como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuídos ao primeiro grau de ensino”, já o ensino médio passa a ser visto como possibilidade de formar, por meio de “habilitações profissionais, a mão-de-obra técnica requerida pelo mercado de trabalho” (SAVIANI, 2008, p. 297);

[...] na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração, voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para a racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais (SAVIANI, 2008, p.296).

Foi através dessa concepção pedagógica que se ancorou a educação brasileira no contexto de ditadura. Por meio dessa concepção, foram forjadas reformas tanto universitárias, como para com a educação básica. Porém, faz-se necessário enfatizar que por detrás dessas concepções de ordens liberais/capitalistas estavam os interesses das entidades empresariais, que, de acordo com Saviani (2008, p. 297), decidiram “atuar como um grupo de pressão junto ao Estado, receando que a resposta do governo à crise do ensino superior não correspondesse às suas expectativas”.

Posto isto, fica claro, senão evidente, a compreensão da problemática na qual se encontra a educação brasileira na atualidade, pois não há como compreender a educação, ou melhor, a situação na qual se encontra a educação, sem compreender o percurso histórico que lhe forjou, visto que “esse legado do regime militar consubstanciou-se na institucionalização da visão produtivista de educação. Esta resistiu às críticas de que foi

modelo norte americano nas universidades brasileiras através de uma profunda reforma universitária. Segundo estudiosos, pelo acordo MEC/USAID, o ensino superior exerceria um papel estratégico porque caberia a ele forjar o novo quadro técnico que desse conta do novo projeto econômico brasileiro, alinhado com a política norte-americana. Além disso, visava à contratação de assessores americanos para auxiliar nas reformas da educação pública, em todos os níveis de ensino” (MENEZES, 2001). Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/mec-usaid>

alvo nos anos de 1980 e mantém-se como hegemônica” (SAVIANI, 2008, p. 297), pois ainda influencia e ancora muitos projetos e leis atrelados à educação nos nossos tempos, como exemplo, orientou a “elaboração de nova LDB, promulgada em 1996, e o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001” (SAVIANI, 2008, p. 297).

Contudo, esse cenário ainda continua a influenciar nossas políticas públicas, pois é possível observar resquícios e influências dessa concepção de educação que ainda vigora com força em nosso país, em que a educação está atrelada a um viés de produtividade. Podemos identificar essa influência das vertentes capitalistas, dos objetivos empresariais, quando analisamos os dados do Censo da Educação Superior de 2018, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) do Ministério da Educação (MEC), em que tivemos um total de 8.450.755 matrículas de estudantes de graduação, realizadas em 2.537 Instituições de Educação Superior (IES), das quais, 6.373.274 matrículas foram realizadas nas 2.238 instituições privadas, sendo que isso corresponde a 75% das matrículas em educação superior são realizadas em instituições privadas, ou seja, de cada 4 estudantes de graduação, 3 frequentam uma instituição privada (BRASIL, 2018). Para Dias Sobrinho (2010, p. 1230), esses dados materializados nas vivências sociais conjugadas a uma “mentalidade de excluídos da vida que vai consolidando a ideia de que os diferentes graus da exclusão da educação superior e as baixas capacidades competitivas são naturais”, além disso, informa que essas desigualdades “formam parte ‘naturalmente’ da sociedade”.

No que se refere à educação a distância, mostra-se, segundo os dados da mesma fonte, um promissor crescimento, vindo a “dobrar sua participação no total de ingressantes, de 20% em 2008 para 40% em 2018. Nos últimos 5 anos, os ingressos, nos cursos de graduação presenciais, diminuíram 13%”. Outra informação que impacta sobremaneira a educação, diz respeito aos alunos de ensino médio que realizam sua formação em rede pública, destes apenas 36% entraram na faculdade, já no que se refere aos alunos de rede privada essa porcentagem dobra indo para 79,2% (BRASIL, 2018). O que nos leva a concordar com Tonet (2016, p. 104) quando diz que ao subordinar a educação aos ditames da “reprodução do capital, e uma vez que ele é a matriz da desigualdade social, seria totalmente absurdo esperar que ele pudesse proporcionar a todos uma igualdade de acesso”.

Percebe-se com esses dados que a universidade pública ainda é um privilégio de poucos, ainda mais na formação de professores, cuja maioria é realizada em instituições privadas. Restritas a cursos noturnos, dificultam que o estudante tenha um

aprofundamento em seu ato de estudar, ler, escrever; compreenda por outras perspectivas um mesmo conteúdo e, assim aprimore a capacidade de pensar e agir; vivencie os projetos de extensão de forma ampla e consciente a ponto de perceber a importância e o impacto do fazer social em sociedade; que tenha acesso à pesquisa, realize pesquisa; tenha a oportunidade de participar de programas de iniciação científica. Isso tem fortes implicações quando defendemos que o professor deve antes ser um pesquisador, o que nos leva à indagação tão pertinente nas atuais conjunturas da formação de professores, que é como ser um pesquisador se, em formação, o professor, apenas foi ensinado a responder perguntas previamente prontas e acabadas.

Na tentativa de buscar elementos que possam contribuir para pensarmos uma outra formação, recaímos em outra questão, a da condição da formação de professores. Pois não estarão esses sendo formados de modo a não ampliarem sua capacidade de ser, seu processo de humanização, vindo a permanecerem no estado sincrético, ou, quando muito, estabelecem relações com o mundo por meio de sínteses precárias (SAVIANI, 2008), mesmo se apropriando de conhecimentos? E, como esses professores, com uma formação precária, conseguirão suscitar em seus alunos a busca pela ampliação da capacidade de ser, ampliação da capacidade de pensar e agir no mundo, se aos próprios professores foi negligenciada essa formação?

Portanto, a questão que se impõe quanto ao processo de desenvolvimento humano é como estamos sendo formados ou para que estamos sendo formados, e como intervir nesse ciclo precário e predatório. Visto que enfrentamos um problema, em nossa sociedade, da concretização da plena existência humana. Essa sociedade, com suas formas e vivências capitalistas, têm privado que uma parcela significativa da sociedade tenha acesso ao pleno desenvolvimento e aumente sua capacidade de existir, entendimento este que norteia a análise do processo e condições de esvaziamento, assumida nesta dissertação.

Processos e condições de esvaziamento que, para nós, desencadeiam que as relações estabelecidas na vida passem a ser de forma fragmentada e superficial, em que os comportamentos ficam, em grande medida, automatizados, apenas respondendo a estímulos. Para Spinoza (2007), os indivíduos, nesse estado, agem na escravidão dos afetos, pois agem conforme são afetados, o que os leva a não conseguirem estabelecer relação entre os atos, fatos e objetos, e passam a incorporar aquilo que lhes afeta como sendo a realidade. Para Saviani (2008, p. 9), é um agir pelas impressões imediatas, que é

“um todo caótico, uma visão confusa que se tem a partir da análise desse todo, seria o objeto como se apresenta à primeira vista”.

Assim, postula-se que essas condições de esvaziamento forjadas em nossa sociedade têm forte ligação com o desmonte da educação, com essa busca incessante do ter (consumismo) em detrimento do ser, que se estrutura nessa perspectiva de sociedade capitalista, a qual transforma os direitos em serviços. A educação passa a ser relegada a um serviço profissionalizante à sociedade.

Não é o intuito atribuir culpabilidade a um único fato, eximindo as reais implicações, pois essa análise sobre a realidade recairia à concepção sincrética. Pelo contrário, sabe-se que a problemática da educação não se respalda unicamente na formação, é um problema estrutural no qual diversos fatores estão implicados. Mas, compreendendo a educação pela perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, o professor é central nesse processo de potencialização das máximas capacidades psíquicas, visto que “o trabalho pedagógico se configura, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional” (SAVIANI, 2008, p. 9).

Contudo, compreende-se que a escola/universidade, por meio de seus processos pedagógicos, pode vir a transformar “a razão instrumental em razão emancipatória” (SEVERINO, 2006, p. 632), desde que invista em uma formação que esteja para além dos conformes capitalistas. Severino (SEVERINO, 2006, p. 632) nos informa que a educação, para que tenha uma formação fecunda e efetiva, requer que sua ação seja pautada em um “exercício da auto-reflexão crítica. Trata-se, para a educação, de produzir uma consciência verdadeira”.

Compreende-se, portanto, que a educação não está restrita a uma formação de um ser humano no “vir a ser”, forjada pelos ideais capitalistas, mas na compreensão de um ser humano na imanência de seu ser, de suas experiências e vivências que precisam ser ampliadas para que ele possa compreender a realidade como sínteses de múltiplas determinações (SAVIANI, 2008). Porém, para que haja uma ampliação da capacidade de ser, para que compreenda a realidade para além das experiências imediatas, requer a mediação de um professor que compreenda que a aprendizagem não é inata, muito menos, totalmente, determinada pelo meio. Mas, sim, um processo atrelado às necessidades concretas dos indivíduos, não imediatas. Logo, quando não há aprendizagem, é porque não houve necessidade. O professor é aquele que cria novas necessidades.

É neste âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e, de certa forma, integra o conjunto dos meios de produção. Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio deste tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a este tipo de saber (SAVIANI, 2008, p.12).

Assim, o professor é aquele que cria no outro a necessidade concreta por esses aprendizados/conhecimentos, como exemplo podemos dizer que quando um aluno diz não gostar de ler, é preciso que o professor compreenda o que está nas entrelinhas desse discurso. O que realmente está posto é que esse indivíduo não teve experiências, estímulos que potencializassem nele o hábito de gostar de ler. Para tanto, é necessário suscitar ações que potencializem novas experiências quanto ao ato de ler. Por isso, é um exercício contínuo que requer esforço. Mas não apenas isso, ao compreender a realidade como síntese de múltiplas determinações, o indivíduo passa a compreender as implicações, para uma sociedade que faz uso dos signos linguísticos, do ato de não ser leitor.

A prática desse professor, pela perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, deixa de ser uma instrumentalização mecânica dos conteúdos e passa a ser o processo de humanização, que tem como ponto de partida e de chegada a prática social (SAVIANI, 2008). Por isso, a preocupação aqui tem respaldo no processo de desenvolvimento, no processo de apropriação dos conhecimentos científicos como necessários para o pleno processo formativo de cada indivíduo. Para isso, os conhecimentos, nessa perspectiva, são problematizados, busca-se sistematizar de que forma aquele aprendizado afeta o aluno, de que forma diz respeito à sua atuação em sociedade. Desmistifica, assim, os conteúdos como sendo naturais, livrescos e passa a compreendê-los como históricos e sociais.

Ao dotar os alunos de instrumentalidade entendida aqui como práxis, “trata-se, nesse momento, da *instrumentalização*, entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2008, p. 9 - Grifo no original). Para que então possamos chegar naquilo que Saviani denomina como sendo a catarse, que é o ponto culminante do ato pedagógico, sendo, pois, “a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2008, p. 9).

Mediante o exposto, compreendemos que o ato pedagógico não se dá por mera apropriação de conhecimentos com fim imediato, mas é um processo árduo, é um exercício que potencializa a autorreflexão crítica (SEVERINO, 2006). Por isso, um ato

dialético, mas não como processo de exclusão, e sim por incorporação daquilo que foi identificado como avanço e da superação de seus limites (SAVIANI, 2008), por isso são ações que sempre partem do contraditório. Não é superposição de conhecimento, que negligencia as vivências e experiências dos indivíduos, ao contrário disso, é uma práxis proveniente de uma reflexão crítica que permita ampliar a capacidade desse indivíduo de ser e estar em sociedade e de pensar e agir na sociedade de forma ativa; visto que o ponto de chegada e de partida do fazer pedagógico é sempre a prática social (SAVIANI, 2008).

Ainda que nossas escolas se respaldem em políticas e metodologias que afirmam melhorias na educação, vemos na prática que essas mudanças, vez ou outra, ocorrem em prol de fazer permanecer “que a sala de aula seja como sempre foi” (BELL HOOKS, 2017, p. 190). São práticas que se dizem transformadoras, inovadoras, voltadas para o processo de desenvolvimento do aluno, porém travestidas em seu cerne de ações convencionais, conservadoras, reacionárias, das mais diversas perspectivas. Não podemos negligenciar que ocorra no interior do fazer pedagógicos atos de subversão e de resistência, bem como de profissionais que exerçam em plenitude sua função, mas são esses ainda exceções e não a regra. Para tanto, torna-se cada vez mais impossível não refletir se realmente esses espaços de formação, com suas condições precárias, condições de esvaziamento, conseguem ampliar a potência de existir para aqueles que os concebem como único em seu processo de desenvolvimento.

Para compreender a dimensão da precarização no universo escolar e suas implicações no desenvolvimento dos indivíduos, basta investigar alguns dados referentes à educação, dos quais podemos constatar que não somos os promissores na esfera mundial quanto às estatísticas da Educação, já que, segundo o Programa Internacional de Avaliação dos Alunos – PISA, que na versão de 2018 avaliou 79 países, o Brasil ocupou a 58ª e a 60ª posições na prova de leitura; em ciências, 66ª a 68ª posições; e em matemática, 72ª a 74ª.

Não menos importante, temos ainda um outro dado relevante a essa discussão sobre a agravante da desigualdade, a qual tem aumentado no Brasil, devido ao crescente desemprego. Segundo a Fundação Getúlio Vargas – FGV, até o mês de fevereiro do ano de 2020, o aumento do desemprego chegou a 11,6%. Essa desigualdade que assola o Brasil tem forte ligação com o nível de escolaridade dos indivíduos, pois, segundo as fontes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) do Ministério da Educação (MEC), uma pessoa com diploma de curso superior ganha 2,5 vezes a mais que uma pessoa com diploma de ensino médio. Além disso, o retorno salarial para essa

população com acesso ao ensino superior é maior do que para aquela que tem apenas o ensino básico, o que amplia ainda mais a desigualdade no país (BRASIL, 2018). O que se confirma no que diz Dias Sobrinho (2010, p. 1.229): “a pobreza é, possivelmente, o mais importante fator de exclusão social e cultural. Privação dos bens materiais e exclusão dos bens espirituais e culturais têm sempre uma forte correlação”.

Conforme o cenário tecido nesses primeiros anos do século XXI, regido pela perspectiva da sociedade da informação, cada vez mais, mostra-se nítido que o conhecimento passa a ter uma finalidade prática embutida de interesses individualistas, a qual legitima os que já são privilegiados e exclui os que estão à margem da sociedade; visto que presenciamos uma formação atravessada por condições de esvaziamento que não favorece o desenvolvimento integral do ser humano e a ampliação de sua capacidade de ser e estar em sociedade. Isso se complexifica, ainda mais, quando ampliamos nosso olhar para a rede pública, na qual se formará a classe trabalhadora apresentando conhecimentos sem que os alunos consigam estabelecer relação desses aprendizados com sua própria vida, sem que consigam perceber que esses saberes dizem respeito à sua própria forma de ser e estar no mundo.

Na contramão desse cenário, a escola/universidade é um lócus que precisa ser evidenciado como um espaço que potencializa o acesso dos indivíduos a um conhecimento científico, sendo este a reunião dos conhecimentos acumulados pelo trajeto percorrido pela humanidade (gênero humano). E para que os indivíduos se humanizem, ampliem sua capacidade de ser e estar na sociedade, eles precisam ter acesso a esses conhecimentos de forma plena a estabelecer relações, compreendendo a ordem a conexão da natureza com a ordem e a conexão de sua própria natureza (SPINOZA, 2007); vindo, portanto, a compreender que o ser de cada indivíduo é histórico e social (SAVIANI, 2008).

Seguindo esse encaminhamento da educação, Severino (2006, p. 632) corrobora ao nos informar que a educação não está restrita a uma formação apenas para a consciência de si, com o intuito de aprimorar a moral, muito menos subordinada a um “enquadramento social, pura determinação política”. Mas, sim, a educação, nessa perspectiva, é concebida como sendo intencional, com ato dirigido em prol de suscitar nos indivíduos a capacidade de auto refletir de forma crítica sua forma de ser e estar em sociedade.

O compromisso da educação é com a desbarbarização, é transformar-se num processo emancipatório, no qual ocorra uma luta sistemática pela autonomia, pela emancipação. E sua única ferramenta é o esclarecimento que se constitui

como passagem do inconsciente para o consciente, do não ciente para o ciente, do pseudociente para o ciente. O esclarecimento ilumina e elimina. Na perspectiva da Teoria Crítica, o papel da educação é o de assegurar a sobrevivência da formação cultural numa sociedade que a privou de suas bases. É que a industrialização cultural comprometeu essa formação (SEVERINO, 2006, p.632).

Uma educação subordinada aos ditames capitalistas faz com que os indivíduos não consigam atribuir uma significação em seus atos sociais que lhes permita a ressignificação da realidade e a expansão de novas formas de pensar e agir, o que pode ocasionar um enfraquecimento das relações sociais, bem como uma incapacidade de pensar e agir no/com o coletivo, limitações na capacidade de ser, alienação e conseqüentemente sofrimentos.

Ao refletirmos sobre esses dados, mensurados anteriormente, podemos constatar que essa forma de ser e estar no mundo, nesses moldes mercadológicos/empresariais, tem ocasionado muito sofrimento e uma diminuição na capacidade de ser da humanidade, logo, ampliam-se as relações de assujeitamento e alienação, a partir do que percebemos que há forte relação entre a precariedade das condições do processo formativo, seja ele da educação básica ou do ensino superior, com as formas de vida em sociedade. A grande questão que se impõe aqui se refere às instâncias de formação dos sujeitos, que têm deixado de exercer a função de bem público (DIAS SOBRINHO, 2013) e passam a exercer a função de prestadora de serviço à sociedade (CHAUÍ, 2001).

Mediante o exposto, fica evidente que, por meio de nossa pesquisa, buscamos trazer à tona, pôr em evidência, a todos aqueles que de forma direta ou indireta estabelecem uma relação com o processo educativo, que em nossa sociedade em tempos de ideais capitalistas e liberais as relações estão sendo mediadas por condições de esvaziamento.

Esse cerceamento no processo de desenvolvimento dos indivíduos tem forte ligação com o processo formativo, pelo que lançamos como hipótese que os espaços de formação, tanto de professores como de alunos na educação básica, são atravessados por condições de esvaziamento. Temática esta que por meio de diferenciados referenciais apontam para diversas análises, mas que nesta pesquisa, amparada por pressupostos materialistas de análise, tanto das perspectivas políticas, sociais e psicológicas, nos centramos no debate das condições de esvaziamento, como processos que contemplam elementos objetivos e subjetivos, que cerceiam, delimitam e fragilizam o processo pleno de desenvolvimento e expansão de nossas capacidades e enfrentamento, frente aos

inúmeros desafios que se interpõem ao processo formativo inicial ou continuado para a atuação docente.

Intenciona-se que possamos de forma científica compreender a realidade para além das impressões imediatas, compreender a realidade da formação e atuação docente como de fato ela se apresenta, ou como bem já contextualizou Saviani ao se referir ao papel da escola, “seu papel não é o de mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata” (SAVIANI, 2008, p. 48).

O atual cenário da educação brasileira, mais especificamente da pesquisa em educação, vem demonstrando que pesquisas quantitativas em educação ainda são escassas, assim como Gatti (2004) já havia constatado em seus estudos. Porém, para que consigamos compreender a realidade da educação brasileira, mais especificamente da atuação docente, de forma mais fidedigna, fazem-se necessárias pesquisas que tenham como metodologia as análises estatísticas dos microdados do Censo Escolar. Pois, segundo Gatti (2004) existem adversidades no universo educacional que, para melhor descrição de suas conjunturas e entendimento, necessitam ser qualificadas através de dados quantitativos.

As contribuições das pesquisas quantitativas são inegáveis para o contexto da educação, ainda mais na conjuntura atual em que se encontra a realidade brasileira. Ainda na vertente da autora, as análises em educação, quando tomadas “a partir de dados quantificados, contextualizados por perspectivas teóricas, com escolhas metodológicas cuidadosas, trazem subsídios concretos para a compreensão de fenômenos educacionais”; o que permitirá ir além das impressões imediatas, pois contribuem para com “a produção/enfrentamento de políticas educacionais, para planejamento, administração/gestão da educação, podendo ainda orientar ações pedagógicas de cunho mais geral ou específico” (GATTI, 2004, p. 16).

Para Falcão e Régnier (2000), amiúde, em ciências humanas, o processo de materialização do conhecimento de ordem científica tem como ponto de partida essencial um esforço de quantificação. Quantificar, de acordo com os autores, resulta “em mobilizar um sistema de medidas que, enquanto objeto matemático, caracteriza-se por determinado conjunto de propriedades abstratas”, uma vez que se faz uso desse “sistema escolhido como referencial para a abordagem (mensuração) de determinado fenômeno” (RÉGNIER, 2000, p.2). Além de corroborar, conforme Gatti (2004, p. 16), com o

processo de desmistificação das “representações, preconceitos, ‘achômetros’ sobre fenômenos educacionais, construídos apenas a partir do senso comum do cotidiano, ou do marketing”.

Frente ao exposto, debruçamo-nos em tentar problematizar, por intermédio dos microdados do Censo Escolar do Estado de Minas Gerais, como as dimensões políticas, sociais, teóricas e relacionais constituem-se como facetas no processo de esvaziamento profissional.

Essa questão nos leva a refletir, considerando os indicadores que refletem a caracterização pessoal, quanto a idade, sexo e cor/raça dos professores, os indicadores da caracterização da formação inicial e continuada e a caracterização da atuação docente, que agir no automático, apenas respondendo às necessidades que são suscitadas pelo sistema capitalista, configura-se como um agir apenas pela sobrevivência/subsistência, pois o processo de constituição, formação e atuação docente na educação básica brasileira, refletida a partir da análise dos microdados do Censo Escolar, aponta uma demanda de sobrevivência desses profissionais às mais diversas condições de trabalho. De acordo com Tonet (2016, p. 77), quando a formação é despida de suas impressões imediatas “superficiais e ideológicas, deixa ver que ela nada mais é do que a formação de mão-de-obra para o capital”. Mas, como o traço de mercadoria é naturalizado na força de trabalho, “então essa parte da preparação “integral” nada mais é do que a transformação do ser humano em mercadoria apta a atender aos interesses da produção do capital” (TONET, 2016 p. 77).

Além disso, problematizamos que, frente às condições de sobrevivência dos professores às condições adversas, são também impactados pelo distanciamento ainda frequente entre a universidade e as demandas da educação básica, quando se contempla a formação de professores. O que vai desencadear que esse ciclo não tenha fim, qual seja: essa educação é de caráter dual, para uns é uma formação para o mercado de trabalho e para outros para o mundo do trabalho. Assim, mantém-se “privada a propriedade do conhecimento estratégico à acumulação, qual seja, o conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico de ponta, reservado aos intelectuais seus prepostos” (KUERZES, 2008, p. 496).

Posto isto, frente à constituição de demandas adversas da atuação docente na realidade da educação básica, somada ao distanciamento da universidade à resposta das demandas da formação, impactam sobremaneira o agir profissional tanto no caráter físico como mental dos professores. O que deflagra um distanciamento cada vez mais profundo

do trabalho como força vital, como atividade vital, pois essa condição de esvaziamento induz “à ideia de barreiras sociais que obstaculizam o desenvolvimento da personalidade humana. Tem-se como resultado como retrato não o pleno desenvolvimento da omnilateralidade do ser, mas a sua redução ao que lhe é instintivo e mesmo animal” (ANTUNES, 2006, p. 127).

Mediante isso, o estudo elenca como:

OBJETIVO GERAL

Analisar os microdados do Censo Escolar do INEP do Estado de Minas Gerais, dos anos de 2010 a 2020, em relação à caracterização dos docentes na educação básica, visando problematizar como as dimensões políticas, sociais, teóricas e relacionais constituem-se como facetas no processo de esvaziamento profissional.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a) Verificar através dos microdados do Censo Escolar os indicadores que refletem a caracterização pessoal dos professores que atuam nas etapas de ensino que vão da Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental I;
- b) Averiguar por meio dos microdados os indicadores relacionados à caracterização da formação inicial e continuada, dos professores que atuam nas etapas de ensino que vão da Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental I;
- c) Examinar, por meio dos indicadores, a caracterização da atuação docente, dos professores que atuam nas etapas de ensino que vão da Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Para tanto, nossa dissertação se estrutura pelo **capítulo I**, intitulado ***Fundamentação Teórica***, no qual foram construídos três tópicos teóricos, o primeiro deles “*As condições materiais da vida humana*”, que retrata a compreensão do trabalho e o processo de constituição humana pela vertente do materialismo histórico dialético. No segundo tópico, que tem por título “*Universidade no século XXI: a quem serve a universidade ou a universidade serve a quem?*”, problematizamos a formação para o mundo do trabalho e a formação para o mercado de trabalho e suas implicações no processo de desenvolvimento humano. E, por fim, no terceiro tópico expresso em

“*Universidade para além do esvaziamento*”, argumentamos a respeito de uma formação universitária que esteja preocupada com o desenvolvimento dos indivíduos, e não com a mera satisfação das necessidades mercadológicas.

Já o **capítulo II**, intitulado ***Procedimentos Metodológicos***, apresenta detalhadamente a metodologia utilizada na concretude deste trabalho. Discutimos o delineamento da pesquisa, elencando a importância da pesquisa quantitativa estatística para o aprimoramento de uma educação de qualidade; descrevemos sobre o objeto desta pesquisa, que se faz através das variáveis dos microdados do Censo Escolar nos anos de 2010 a 2020, do Estado de Minas Gerais, e a importância de transformar esses dados em informações que contribuirão para a geração de conhecimento em sociedade, que são os indicadores sociais.

Delimitamos como objeto da pesquisa os microdados do Censo Escolar do Estado de Minas Gerais, visando problematizar como as dimensões políticas, sociais, teóricas e relacionais constituem-se como facetas no processo de esvaziamento profissional. Pois, só assim, será possível compreender as reais implicações das condições que assolam a realidade do processo de formação e atuação docente, visto que, concordamos com Oliveira (2010, p. 11) ao afirmar, por intermédio de Marx e outros autores, que:

Para compreender a essência humana, o comportamento do homem com o meio em que vive e, dentro dele, o comportamento consigo mesmo, é imprescindível estudar a atividade humana e seu produto, já que é através da atividade que o indivíduo não só se apropria do conhecimento já existente, mas ao fazê-lo se objetiva no produto de seu trabalho. E mais ainda, ele também se desenvolve na sua relação com esse produto surgido do trabalho.”

Posto isso, reforçamos a importância desta pesquisa para o âmbito da educação, visto que, paradoxalmente, o que vemos ocorrer em sociedade é a não concretude de uma educação que de fato seja de qualidade, que promulgue desenvolvimento e esteja para todos não apenas nos discursos e políticas, mas em atos. Para tanto, acreditamos que este estudo trará significativa contribuição para a difusão do conhecimento acerca da formação e atuação docente, bem como irá contribuir para o desvelamento do que de fato vem ocasionando o não desenvolvimento no processo escolar, além de suscitar melhorias quanto à implementação de políticas públicas.

Além disso, abordaremos os recursos de análises, os procedimentos utilizados para captação dos microdados. Em seguida serão esboçados o plano de análise, os recursos utilizados para a realização das análises dos microdados, bem como as

perspectivas de análise dos dados que terão como pressuposto o materialismo histórico dialético. Por fim, não menos importante, discutiremos os procedimentos metodológicos, a descrição das etapas de cruzamentos dos microdados do Censo Escolar.

No *capítulo III*, que abarca *Análises e Discussões*, são interpretados e discutidos os dados estatísticos referentes à caracterização docente: pessoal, formação inicial continuada e atuação docente no âmbito da Educação Básica no Estado de Minas Gerais, com o intuito de apresentar um cenário no qual se estabelece a realidade docente e suas implicações em tempos de esvaziamento. Essas análises serão atravessadas pelo referencial teórico o qual norteia o direcionamento desta pesquisa.

Por fim, são apresentadas as *Considerações Finais* da pesquisa, como forma de sistematizar os elementos de análise significativos para as respostas dos objetivos em questão; seguidas das *Referências*, que amparam as análises teóricas e conceituais do estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 DAS CONDIÇÕES MATERIAIS² DA VIDA HUMANA

É na existência humana efetiva, como nos orienta Marx, com suas contradições produzidas no tempo real, e não em uma existência que transcende ao seu ser, que podemos compreender o processo de constituição do ser humano. Podemos, assim, inquirir que “tal e como os indivíduos manifestam sua vida, assim são. O que são coincide, por conseguinte, com sua produção, tanto com *o que* produzem como com o modo *como* produzem” (MARX; ENGELS, 1974, p. 19, grifo no original). Ao produzir, o ser humano transforma a natureza e a si próprio, além de instaurar aquilo que chamamos de universo sociocultural.

² como já foi aludido na introdução, esta pesquisa toma como direcionamento a perspectiva da teoria histórico-cultural, mais precisamente de bases marxistas no tocante ao materialismo histórico-dialético. Acreditamos que essa seja uma perspectiva que melhor contribui, criticamente, para que possamos compreender as relações humanas com o trabalho e suas implicações na contemporaneidade, partindo de uma visão enquanto totalidade da realidade, visto que buscamos compreender a história “a partir do seu desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (SAVIANI, 2008, p.88). Sendo, pois, por meio do materialismo dialético enquanto método, que Karl Marx vai direcionar suas pesquisas, conforme Netto (2011, p.5), “para a análise concreta da sociedade moderna, aquela que se engendrou nas entranhas da ordem feudal e se estabeleceu na Europa Ocidental na transição do século XVIII ao XIX: a sociedade burguesa”. Portanto, compreendemos que nenhum fato social ou elemento/fenômeno da natureza pode ser compreendido ou mesmo explicado de forma desassociada, ou mesmo isolada, o que nos leva a tomar como método o materialismo histórico-dialético, que, de acordo com Netto (2011, p. 8), para Marx, “o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou. O objeto da pesquisa tem, insista-se, uma existência objetiva, que independe da consciência do pesquisador. Mas o objeto de Marx é a sociedade burguesa – um sistema de relações construído pelos homens”.

Compreendendo, portanto, a importância de conceber os fenômenos em sua totalidade histórico-dialética, que tomamos como base esse pressuposto para o desenvolvimento de nossa pesquisa, para que possamos melhor compreender, de forma indissociável, os seres humanos, suas formas de vida, organização e relações em sociedade mediadas pelas produções sociais advindas da atividade vital para além das impressões imediatas, no sentido de superação das vertentes e leituras essencialistas, metafísica da realidade, mas, o oposto disso, buscamos a materialidade da realidade, para que possam ser vislumbradas outras formas de ser e estar em sociedade. Visto que “vimos como, sob a pressuposição da superação positiva da propriedade privada, o homem produz o homem, a si próprio e a outro homem; como o objeto, que é a atividade imediata de sua individualidade, é ao mesmo tempo seu próprio modo de existência para o outro homem, o modo de existência deste e o modo de existência deste para ele. Mas, igualmente, tanto o material do trabalho como o homem enquanto sujeito são, ao mesmo tempo, resultado e ponto de partida do movimento (e no fato de que têm de ser este ponto de partida reside justamente a necessidade histórica da propriedade privada). O caráter social é, pois, o caráter geral de todo o movimento; assim como é a própria sociedade que produz o homem enquanto homem, assim também ela é produzida por ele. A atividade e o gozo também são sociais, tanto em seu modo de existência, como em seu conteúdo; atividade social e gozo social. A essência humana da natureza não existe senão para o homem social, pois apenas assim existe para ele como vínculo com o homem, como modo de existência sua para o outro e modo de existência do outro para ele, como elemento vital da efetividade humana; só assim existe como fundamento de seu próprio modo de existência humano. Só então se converte para ele seu modo de existência natural em seu modo de existência humano, e a natureza torna-se para ele o homem. A sociedade é, pois, a plena unidade essencial do homem com a natureza, a verdadeira ressurreição da natureza, o naturalismo acabado do homem e o humanismo acabado da natureza” (MARX, 1978, p. 9).

O primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber o pressuposto de que os homens têm que estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora para manter os homens vivos (MARX; ENGELS, 1974, p. 32-33).

Sendo assim, o processo de desenvolvimento ao qual o homem está submetido não acontece de forma enrijecida, como mero reflexo da realidade, pelo contrário, é antes um processo dialético, recursivo e contraditório, que possibilita um sair de seu ponto de estagnação para, assim, atingir pontos inimagináveis, como vemos no percurso que a sociedade já escreveu na sua historicidade. Um dos fatores que incidem nesse processo que a distancia das ações animais é um ato mediado pela consciência. Assim, ao agir na natureza, o homem, de acordo com Marx (2011), consegue projetar em sua mente as realizações que necessita prescindir sobre a realidade objetiva, bem antes de sua realização.

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. Ele não apenas transforma o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho (MARX, 2011, p. 211-212).

O conceito de trabalho, nessa perspectiva, remete-nos a uma concepção de produção potente de desenvolvimento humano, quanto mais nos envolvemos, permitimo-nos ser afetados pela realidade objetiva, tanto mais seremos capazes de ampliar nossa capacidade de ser, tal qual de modificar a realidade. Porém, como bem sabemos, não é sempre assim que acontece em nossa sociedade, essa condição de produção posta pelo sistema capitalista não está a favor do desenvolvimento humano em sua forma integral, se assim o fosse, não teríamos situações de alienação, de estranhamento do sujeito com sua própria força de trabalho.

Estamos, na maioria das vezes, submetidos a uma ideologia que nos impõe uma forma de ser e estar em sociedade, que para muitos é compreendida como dada, acabada, visto que devemos apenas incorporá-la para que assim sejamos reconhecidos como sujeitos pela sociedade. Nessa perspectiva, não nos reconhecemos como parte integrante

do processo, apenas meros coadjuvantes que respondem aos *scripts* que a peça da vida imaginária nos permite.

O que, então, tem nos permitido reproduzir a realidade, bem mais do que transformá-la e, conseqüentemente, sermos transformados por ela? Para Leontiev (2004, p. 129) quando os trabalhadores passaram a serem incorporados como “operários assalariados sua única propriedade é a capacidade de trabalho”, a imensa massa dos trabalhadores, com isso, fora separada “dos meios de produção e as relações entre os homens transformaram-se cada vez mais em puras relações entre as coisas que se separam (se alienam) do próprio homem”. A partir disso, os meios de produção objetivos e suas mais variadas condições, passam a ser imposta enquanto “propriedades estranhas”.

Isso desencadeia nos indivíduos que, para conseguirem viver e concomitantemente satisfazer suas necessidades fundamentais, serão compelidos “a vender a sua força de trabalho, a alienar o seu trabalho. Sendo o trabalho o conteúdo mais essencial da vida, devem alienar o conteúdo da própria vida” (LEONTIEV, 2004, p.129). Sendo que, para Martins (2010), o trabalho passa a configurar um trabalho vazio, o que postula um esvaziamento físico e mental, o qual devolve o homem à sua condição animal. Pois, “nessas condições, o trabalho humano não se constitui em uma atividade em que o homem desenvolve de modo pleno as suas faculdades humanas, mas é atividade externa, que unilateraliza e deforma o indivíduo” (LEONTIEV, 2004, p. 677).

Com o advento da sociedade burguesa/capitalista, as relações deixam de ser determinadas, de acordo com Duarte (2001, p. 189) “pelo conteúdo da individualidade de cada ser humano”, mas, ao contrário, essas relações passam a ser “reduzidas a uma única, unilateral e abstraída relação universalizada, a relação mediatizada pelo dinheiro”, que se configura como sendo “a expressão do valor de troca das mercadorias, cuja produção é a finalidade principal do capitalismo”. Contudo, o autor ainda nos informa que as modificações causadas pela divisão social do trabalho não se restringem aos produtos produzidos pela força de trabalho que passam a assumir a forma “universal, abstraída de valores de troca, sendo indiferente seu valor de uso”, mas, também, causam outras modificações, como: “ a própria atividade de trabalho deixa de ser importante por suas características particulares e passam a ser avaliadas somente pelo quanto de trabalho objetivado ela produz”, dito de outra forma, “o quanto de dinheiro ela produz, pois o dinheiro é trabalho objetivado e quantificado”(DUARTE, 2001 p. 189).

Além das já mencionadas transformações pelas quais passa o processo de constituição do trabalho, as relações de dependência que são estabelecidas entre sujeito e

sociedade também se modificam, pois, para Duarte (2001, p. 189), essas perdem seu caráter pessoal, peculiar e passam a configurar como “relações indiferentes às particularidades dos indivíduos”, vindo a assumirem uma relação de dependência de caráter universal, “assim como o poder do indivíduo não é mais um poder particularizado sobre certas pessoas em certos contextos, mas sim um poder universal. Ambos, dependência e poder, *são levados pelo indivíduo no bolso: o dinheiro*”. Para tanto, as relações estabelecidas entre os homens transpassadas e afetadas pela universalização do dinheiro sofreram um “processo de transformação dos laços sociais em laços abstratos, unilaterais, reduzidos a uma quantidade de trabalho abstraído” (Grifo no original).

Por isso, dizemos que há alienação, há um estranhamento dos sujeitos enquanto sua própria força de trabalho. Estes não se reconhecem como coparticipantes desse processo, bem como são alheios aos processos de produção nos quais estão envolvidos. Essa alienação é “criada pelo desenvolvimento das formas de propriedade e das relações de troca” (LEONTIEV, 2004, p. 129), as quais passam a ser incorporadas como condições naturais, como única forma de se relacionar em sociedade. Porém, ao analisarmos o trabalho por uma perspectiva histórica, percebe-se que “na origem, o trabalho do homem não estava separado das suas condições materiais” (LEONTIEN, 2004, p.129).

Saviani (2008) corrobora o exposto ao nos informar quanto a essa perspectiva, nas comunidades primitivas, pois, ao mesmo tempo em que o homem realizava a sua produção inerente a esse ato, realizava a sua formação. Essa é uma relação de identidade; e nessas épocas os homens “aprendiam a trabalhar trabalhando”. A apropriação realizada dos meios de produção da existência dava-se de forma coletiva, “prevalecia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de “comunismo primitivo” em descompasso ao que temos hoje, pela divisão em classes” (SAVIANI, 2008, p.154).

As atividades, nessas formas de vida, eram realizadas de modo conjunto, dentro da comunidade tribal, a qual se destacava por seu agrupamento, em que era realizada a “apropriação coletiva da terra” (SAVIANI, 2008, p.155). Nesse modelo de comunidade, “os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo”, pelo que a educação era um processo inerente à vida, e “não de preparação para a vida” (SAVIANI, 2008, p.155).

Podemos identificar, mediante isso, que a divisão social do trabalho em classes não é algo natural, que sempre existiu na sociedade, mas sim que é uma forma de organização postulada pelo surgimento da sociedade capitalista, a qual traz ferrenhas imbricações para a forma de ser e existir dos homens. Principalmente, quanto a seu caráter

alienante, pois inviabiliza que o sujeito compreenda o processo intrínseco à força de trabalho de forma integral, e de se reconhecer como parte constituinte desse processo, mas o que vemos ocorrer em nossa sociedade é que o indivíduo, frequentemente, compreende apenas uma parte desse processo, e, pior, apenas a compreende de forma utilitarista.

A divisão social do trabalho transforma o produto do trabalho num objeto destinado à troca, o que modifica radicalmente o lucro do produtor no produto que ele fabrica. Se este último continua a ser, evidentemente, o resultado da atividade do homem, não é menos verdade que o caráter concreto desta atividade se apaga nele: o produto toma um caráter totalmente pessoal e começa a sua vida própria, independente do homem, a sua vida de mercadoria. A divisão social do trabalho tem igualmente como consequência que a atividade material e intelectual, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se separem e pertençam a homens diferentes. Assim, enquanto globalmente a atividade do homem se enriquece e se diversifica, a de cada indivíduo tomado à parte estreita-se e empobrece. Esta limitação, estes empobrecimentos podem tornar-se extremos, sabemos-lo bem, quando um operário, por exemplo, gasta todas as suas forças para realizar uma operação que tem de repetir milhares de vezes (sic) (LEONTIEV, 1978/2004, p. 269).

Essa divisão social do trabalho na sociedade atual, posta no interior das relações sociais, bem como nas relações globais, propicia um desencadeamento de relações por privilégios, nas quais a “classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos” (LEONTIEV, 2004, p. 271). Já a classe desfavorecida, classe popular trabalhadora, passa a viver com o mínimo necessário que lhe é oportunizado para sua mera subsistência, o que vai potencializar as desigualdades tanto sociais, econômicas e educacionais, visto que “este relativo isolamento e desigualdade das condições e das circunstâncias do progresso econômico e social pode criar, em povos humanos estabelecidos em regiões diferentes do mundo, uma certa desigualdade de desenvolvimento” (LEONTIEV, 2004, p.271).

Esse processo das condições de esvaziamento nas formas de ser e agir em sociedade, que por sua vez passam a ser um dos sustentáculos para a estruturação de uma sociedade postulada pela divisão social do trabalho, tendo como um de seus aspectos para o esvaziamento da individualidade no capitalismo. Duarte (2001, p. 190) descreve esse modelo como sendo a “redução do indivíduo a alguém que produz valor de troca, que possui uma atividade traduzida numa quantidade de valor de troca e relaciona-se com a sociedade pela mediação do dinheiro”; sendo este, portanto, “o instrumento universal do capitalismo para se medir o valor das atividades humanas, de seus produtos e de seus agentes”. Para tal compreensão, requer que antes compreendamos como se dá o processo ontológico de constituição humana permeado pela mediação e o oposto disso, as formas

de constituição em sociedade capitalista, para, assim, podermos compreender para além das impressões imediatas o processo de formação e atuação docente.

Permeados pela perspectiva da Teoria Histórico-cultural, compartilhamos da concepção de que o homem se constitui mediante a relação que estabelece com a cultura, ao mesmo tempo em que produz cultura. Há um rompimento com os limites biológicos, pois a realidade não é dada como pronta e acabada e passivamente internalizada pelo homem; longe disso, a atividade humana não é conduzida tão-somente pelas leis biológicas, como ocorre com os animais, mas é também fruto de um processo conduzido pelas leis histórico-sociais criadas pelo próprio homem através do percurso percorrido pela humanidade, sua historicidade (OLIVEIRA, 2010).

O indivíduo, ao nascer, necessita aprender a ser homem, não se nasce humano, não é algo inato à espécie humana, faltam-lhe predicados para viver em sociedade (LEONTIEV, 1978/2004). O homem, ao produzir-se enquanto humano pelo processo de mediação que ocorre a partir da apropriação e objetivação do gênero humano, produz sua existência. Esse processo de desenvolvimento humano é consequência da atividade vital, sendo esta, “aquela que reproduz a vida, é aquela que toda a espécie animal (e também o gênero humano) precisa realizar para existir e reproduzir a si próprio enquanto espécie” (DUARTE, 1993, p. 24). Ou seja, “o homem, para satisfazer suas necessidades, cria uma realidade humana, o que significa a transformação tanto da natureza quanto do próprio homem” (DUARTE, 1993, p.27).

A realidade humanizada, para Leontiev (1978/2004), acontece a partir do momento em que o homem se apropria da natureza pela atividade vital e se objetiva na realidade, intermediado pela cultura acumulada ao longo dos séculos inerente às atividades produzidas pelos homens que se cristalizaram nesse mundo. Assim, objetiva-se transformar o objeto ao mesmo tempo em que é transformado por ele, vindo a se humanizar. Segundo o autor, a atividade vital humana, denominada por Marx como trabalho, portanto, advém da transformação que o homem faz na realidade, por meio de uma atividade criadora e produtiva. E, por isso, o trabalho é a forma mais plena dessa transformação.

Lukács (1986), ao analisar a categoria trabalho como processo ontogenético (objetivação da personalidade humana, construção de sua essência), assevera significativas contribuições para a compreensão de uma abordagem do ser humano, fortemente amalgamada às vivências em sociedade. O trabalho nessa perspectiva carrega em si “ uma essência ontológica, um claro caráter intermediário, ele é: essencialmente,

uma interrelação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (utensílios, matéria prima, objeto de trabalho” como também, processo orgânico, da qual essa interrelação demanda uma “passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social” (LUKÁCS, 1986, p.5).

Com isso, a concepção de trabalho está atrelada à condição da existência humana, da ampliação da capacidade de ser de cada ser humano, e da transformação de suas necessidades meramente biológicas, para uma realização social, vindo a se constituir como ser social.

Trabalho é antes de mais nada, em termos genéticos, o ponto de partida da humanização do homem, do refinamento das suas faculdades, processo do qual não se deve esquecer o domínio sobre si mesmo. Além do mais, o trabalho se apresenta, por um longo tempo, como o único âmbito desse desenvolvimento; todas as demais formas de atividade do homem, ligadas aos diversos valores, só se podem apresentar como autônomas depois que o trabalho atinge um nível relativamente elevado (LUKÁCS, 1979, p. 87).

Toda a produção humana tem origem na garantia da sobrevivência, mas ao criar meios de suprir suas necessidades primárias, o homem produz novas necessidades inscritas no percurso de sua historicidade. Por isso, podemos dizer que, ao nascer, o ser humano não tem suas habilidades dadas, de forma hereditária, pelas condições genéticas e biológicas de seu ser, mas, sim, sob a apropriação de objetos exteriores dados pela cultura material e intelectual, produzida pelas gerações “precedentes, e nesses objetos estão acumuladas as qualidades humanas, históricas e socialmente criadas e desenvolvidas” (MELLO, 2007, p.87).

Embasado nas teorias de Engels, a qual concebe o trabalho como cerne do processo de humanização, Lukács (1979) nos leva a refletir sobre o salto que corresponde à passagem do animal para o humano, decorrente da atribuição denotada ao papel do trabalho. De acordo com esse autor, há uma significativa relevância na função vital, que pode ser observada ainda nos macacos, quanto à utilização das mãos; pois o animal as utiliza para pegar alimentos, através delas consegue, como no caso dos macacos, construir seus ninhos em cima das árvores para se protegerem dos predadores, além de utilizá-las como defesa contra outros animais, principalmente para abater o intruso.

Podemos observar que os animais, principalmente os mamíferos, conseguem utilizar as mãos para saciar suas necessidades, bem como para sua defesa e proteção. Porém, Lukács (1979, p. 6) ressalva que, quanto ao ser social, acontece um salto que não o restringe à esfera “da vida orgânica, mas acontece em relação a esta uma superação de princípios, quantitativas, ontológicas”.

Ainda mediado por essa perspectiva, Lukács (1979) informa que, ao compararmos as mãos dos macacos com as dos homens, anatomicamente, não observamos grandes discrepâncias, porém, destaca que, mesmo ao compararmos as mãos dos macacos às dos seres humanos, mesmo em suas formas mais selvagens, observamos que estes realizaram e realizam feitos que aqueles jamais conseguiram reproduzir, os instrumentos consubstanciados em suas ferramentas são um exemplo.

Assim, Lukács (1979) afirma que esse salto contido na historicidade do processo de formação do ser humano não se configura de forma ligeira ou mesmo frenética, mas enfatiza que isso não desmerece seu caráter de salto que configurou significativas transformações nas formas de ser dos indivíduos e das vivências em sociedade.

Enfrentar os problemas ontológicos de modo sóbrio e correto significa ter sempre presente que todo salto implica uma mudança qualitativa e estrutural do ser, onde a fase inicial certamente contém em si determinadas premissas e possibilidades das fases sucessivas e superiores, mas estas não podem desenvolver-se a partir daquela numa simples e retilínea continuidade. A essência do salto é constituída por esta ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento e não pelo nascimento, de forma imediata ou gradual, no tempo, da nova forma de ser (LUKÁCS, 1979, p. 6).

Isso equivale a dizer que o homem, tão-somente, não pode ser suprimido a um caráter animal que estabelece suas relações mediadas por um ambiente social (DUARTE, 2003). O processo de formação dos indivíduos não pode ser concebido como um processo que se restringe à concepção de “adaptação ao meio, ou de interação entre o organismo e o meio ambiente, ainda que este seja entendido enquanto um meio social” (DUARTE, 2003, p.40).

Mas, para além disso, o processo de constituição humana deve ser concebido como um processo de apropriação, no qual os seres humanos se apropriam dos atributos do gênero, e não, meramente, da espécie (DUARTE, 2003). Assim, esses atributos inerentes ao gênero humano “resultam do processo histórico de objetivação e não são transmitidas biologicamente aos membros dos gêneros humanos, razão pela qual eles têm que dela se apropriar” (DUARTE, 2003, p.40).

Como o autor coloca essa distinção entre gênero e espécie, convém esboçarmos, também aqui, essa distinção. Mas Duarte (2003, p. 104) reforça, antes de tudo, que a origem humana tem estrita relação com a evolução da vida, portanto, “um processo com leis imanentes à evolução das espécies, não sujeito a qualquer tipo de vontade consciente”. E reforça ainda que a princípio o ser humano é uma espécie animal. Portanto, fica evidente que o autor não descaracteriza a constituição humana, o caráter filogenético como origem da evolução humana, mas não restringe o ser humano a isso.

Para corroborar esse entendimento, Leontiev (1978/2004), com base em dados paleontológicos, contribui em nos informar que esse processo longo, e não linear, que possibilitou a travessia do animal para o homem social, ocorreu em três estágios, sendo o primeiro equivalente ao processo de evolução biológica do homem, era representado por animais de origem *Australopithecus*, advindos do macaco que já tinham uma postura ereta, portanto eram bípedes, andavam em bandos, mas faziam uso dos instrumentos de forma muito rudimentar, não trabalhados, sua ação no mundo era apenas uma forma de se adaptar ao meio ambiente.

Para Duarte (2003), esse processo estava submetido ao seu próprio nível de desenvolvimento biológico, portanto, demorado. Isso equivale a dizer que quaisquer evoluções sofridas pelo ser humano dependiam das transformações provenientes dos “organismos humanos, acumuladas na carga genética e assim transmitidas aos descendentes. Os resultados da evolução acumulavam-se no organismo humano” (DUARTE, 2004, p.105).

O segundo processo refere-se, segundo Leontiev (1978/2004), a um arcabouço de progressivos estágios, que desencadeou a passagem do animal para o homem, propriamente. “Este estágio é marcado pelo início da fabricação de instrumentos e pelas primeiras formas, ainda embrionárias, de trabalho e de sociedade” (LEONTIEV, 1978/2004, p. 261).

A formação humana ainda estava sujeita ao caráter biológico e suas respectivas leis ainda se restringiam às modificações anatômicas, às transferências ocasionadas pela hereditariedade. Mas é nesse período que começam a surgir alusões, advindas das novas formas de vida postas pelo trabalho e da comunicação pela linguagem, fragmentos daquilo que concebemos como vida social (LEONTIEV, 1979). Novas necessidades foram incitadas, gerando novas modificações, sendo que foram ocorrendo,

[...] modificações da constituição anatômica do homem, do seu cérebro, dos seus órgãos dos sentidos, da sua mão e dos órgãos da linguagem; em resumo, o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção. Mas a produção é desde o início um processo social que se desenvolve segundo as suas leis objetivas próprias, leis sócio-históricas. A biologia pôs-se, portanto, a “inscrever” na estrutura anatômica do homem a “história” nascente da sociedade humana (LEONTIEV, 1979, p. 261).

Isso nos levou ao terceiro estágio, sendo este, segundo Duarte (2003), marcado pelo surgimento do *Homo Sapiens*, mas também, nesse estágio, o homem não está tão somente submetido às leis biológicas, mas, passa agora, proveniente da intermediação do trabalho, a também ter o seu desenvolvimento conduzido pela prática social.

Assim, para Leontiev (1979, p. 262), o homem passa a ser “sujeito do processo social de trabalho” e, regido por duas leis que incidem no seu processo de desenvolvimento: “as leis biológicas, em virtude das quais os seus órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar, às leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra”.

Com essas mudanças nas formas de ser e de viver em sociedade, Duarte (2003) nos informa que se encerra o processo de hominização, no que se refere à seleção de espécies, porém isso já não ocorre com o processo de humanização, no que se refere à potencialização da capacidade de desenvolvimento humano. Assim, o processo de humanização, o qual tem como cerne os processos sócio-históricos, não tem mais como centralidade a relação de adaptação com a natureza, como ocorre no processo de hominização.

Mas, agora, evidenciado por uma centralidade na “relação entre objetividade e apropriação” (DUARTE, 2003, p. 107), o processo de desenvolvimento humano passa a acontecer permeado pelo ato “de ‘aspirar e expirar’ as forças da natureza. Esse processo de apropriação da natureza, incorporando-a à atividade social humana, é simultaneamente um processo de objetivação do ser humano”.

Podemos então inquirir, após essa explanação, sobre a diferença entre a espécie humana e o gênero humano, que a espécie humana é uma categoria com respaldo do processo biológico, e o gênero humano uma categoria com respaldo no processo sócio-histórico (DUARTE, 1993).

Assim, o ser humano é constituído e mediado por essas categorias, dentre as quais, na categoria biológica o ser humano tem através da hereditariedade genética “as características da espécie, na medida em que essas características se encontram materializadas no organismo humano, da mesma forma como qualquer organismo humano” (DUARTE, 2003, p.107). A esse processo, limitam-se aqueles seres humanos que, por alguma eventualidade, nasceram com alguma anomalia genética, no mais, todos os seres humanos são munidos das “características fundamentais da espécie”.

Porém, ainda pela perspectiva de Duarte (2003), se o ser humano, no que se refere à espécie, tem garantidas, eventualmente, pelo nascimento, as características que lhe são fundamentais, já, quanto ao gênero humano, esta garantia das características fundamentais não está dada no nascimento, não estão consubstanciadas na herança genética e, portanto, não podem ser transmitidas.

Assim, diferentemente da espécie, o gênero humano “tem uma existência objetiva” legitimada por uma objetividade que tem uma produção originária da atividade social. Assim, compreende-se que, “a objetividade do gênero humano é diferente da objetividade da espécie humana e a diferença reside justamente no fato de que o gênero humano possui uma objetividade social e histórica” (DUARTE, 2003, p. 108).

Partindo disso, fica evidente a compreensão da categoria ontológica centrada no trabalho como processo promulgador de desenvolvimento humano, o que é corroborado por Lukács (1986, p. 7) ao nos informar que, por intermédio do trabalho, o homem realiza, no que se refere ao ser material, “uma posição teleológica³ que dá origem a uma nova objetividade”. Portanto, o trabalho passa a ser concebido como paradigma de “todas práxis social, da qual, com efeito - mesmo que através de mediações às vezes muito complexas- se realizam sempre posições teleológicas, em última instância de ordem material” (LUKÁCS. 1986, p.7).

Essa vertente teleológica está imbricada na concepção de trabalho proposta por Lukács (1986), a qual tem embasamento no que foi postulado por Marx, e que nos proporciona uma compreensão mais aprofundada dessa nova concepção de ser humano social. Para isso, Lukács faz uma distinção, muito profícua, sobre o trabalho ser concebido pela vertente da causalidade e, da mesma forma, ser concebido pela vertente da teleologia de forma, totalmente, desconexa. Informa-nos que são coisas totalmente díspares e que, por conseguinte, terão atuações também díspares, porém, não antagônicas.

O problema ontológico atrelado à teleologia já foi motivo de discussão tanto em Aristóteles como em Hegel, porém, a discussão atrelada por esses autores não se respaldava numa perspectiva do trabalho, “ou mesmo num sentido mais amplo, mas ainda legítimo, à práxis humana em geral; ao invés disso, ela foi elevada à categoria cosmológica universal” (LUKÁCS, 1986, p. 8). O que acarretou consequências para a história da Filosofia, principalmente no que se refere a uma relação atravessada por uma perspectiva “concorrencial, por uma insolúvel antinomia entre causalidade e teleologia” (LUKÁCS, 1986, p. 8).

³ De forma geral, podemos dizer que uma posição teleológica seria uma ação orientada a um fim. Ação essa que parte de uma causalidade posta, “o significado da causalidade posta consiste no fato de que os anéis, as cadeias causais, etc, são escolhidos, postos em movimento, abandonados ao seu próprio movimento, etc, para favorecer a realização do fim estabelecido desde o início”. Sendo, pois, esse o processo do trabalho, “o processo de trabalho nada mais significa do que operar deste modo sobre relações causais concretas com o objetivo de realizar o fim” (LUKÁCS, 1986, p. 64-65).

Partindo desse antagonismo maniqueísta que historicamente foi posto entre causalidade e teleologia, Lukács (1986, p. 9), para melhor esclarecimento de sua posição, contribui em distinguir as categorias de cada vertente, ciente que sua posição é por uma teleologia que se fundamenta “enquanto categoria ontológica objetiva da realidade”, ou seja, uma categoria posta, um pôr teleológico, que compreende que há nos indivíduos “um operar real do por teleológico”.

Já quanto à questão da causalidade, o autor a compreende pela perspectiva de “um princípio de movimento autônomo que repousa sobre si mesmo e que mantém este caráter mesmo quando uma série causal tenha o seu ponto de partida num ato da consciência”. Portanto, são categorias distintas, que se relacionam em ato. Porém, quando esse ato se restringe à causalidade, toma-se um fragmento de realidade compreendido como real, portanto, imaginada, “resultando disso que a realidade acabava por transformar-se inevitavelmente num mito” (LUKÁCS, 1986, p. 9).

Lukács (1986) se posiciona em prol de estabelecer uma articulação entre a teleologia e a causalidade, da qual parte seu pressuposto de que a teleologia é uma categoria posta, devido à sua própria natureza e, que, portanto, “todo processo teleológico implica numa finalidade e, portanto, numa consciência, como acontece com outras categorias - especialmente com a causalidade”, mas, porém, que ao contrário dessa, a teleologia, “com o ato de pôr, a consciência dá início a um processo real, exatamente ao processo teleológico” (LUKÁCS, 1986,, p. 9). E reafirma que,

Assim, o pôr tem, neste caso, um ineliminável caráter ontológico. Em consequência, conceber teleologicamente a natureza e a história implicam não somente que estas têm um fim, estão voltadas para um objetivo, mas também que a sua existência e o seu movimento no conjunto e nos detalhes devem ter um autor consciente (sic) (LUKÁCS, 1986, p. 9).

E, continua sua explanação, embasado por Marx, quanto à importância do trabalho na concepção ontológica de teleologia. Pois fica evidente, para qualquer um que conheça a perspectiva marxista de trabalho, o entendimento de que o trabalho não se limita às muitas facetas “fenomênicas da teleologia em geral, mas o único lugar onde se pode demonstrar ontologicamente a presença de um verdadeiro pôr teleológico⁴ como momento efetivo da realidade material” (LUKÁCS, 1986, p.12).

⁴ Para que esse conceito seja de fato compreendido na concepção a que se propõe esta pesquisa, sendo este, pelo materialismo histórico dialético, Lukács expõe de forma simples um exemplo do que ele chama de posição teleológica, opondo-se a uma concepção metafísica idealista de se conceber a teleologia: Tudo isto é mostrado muito plasticamente pelo exemplo da construção de uma casa, utilizado por Aristóteles. A casa tem um ser material tanto quanto a pedra, a madeira, etc; no entanto, a posição teleológica faz surgir uma objetividade inteiramente diferente com relação aos elementos primitivos. Nenhum desenvolvimento

Para tanto, isso nos possibilita compreender a atribuição que Marx faz ao afirmar, indiscutivelmente, “que fora do trabalho (à práxis humana)”, não há possibilidade de ocorrer “a teleologia”. Porém, para Lukács (1986), o fato de Marx reduzir a teleologia ao trabalho (práxis humana), rigorosamente, e dela eliminar “todas as outras formas de ser” não implica a perda de significado.

Pelo contrário, a sua importância se torna tanto maior quanto mais se toma consciência de que o mais alto grau do ser que conhecemos, o social, se constitui como grau específico, se eleva a partir do grau em que está baseada a sua existência, o da vida orgânica, e se torna uma nova espécie autônoma de ser, somente porque há nele este operar real do ato teleológico. Só é lícito falar do ser social quando se compreende que a sua gênese, o seu distinguir-se da sua própria base, o processo de tornar-se algo autônomo, se baseiam no trabalho, isto é, na contínua realização de posições teleológicas (LUKÁCS, 1986, p.12).

Para compreender o que realmente Lukács entende pela teleologia, indo esse ao encontro do que o próprio Marx compreendia, Lessa (2012, p. 60) orienta-nos que Lukács

imanente das propriedades, das legalidades e das forças operantes no mero ser-em-si da pedra ou da madeira pode fazer “derivar” uma casa. Para que isto aconteça é necessário o poder do pensamento e da vontade humana, que organize material e fundamentalmente tais propriedades de uma forma inteiramente nova. Neste sentido, podemos dizer que Aristóteles foi o primeiro a identificar, do ponto de vista ontológico, o caráter desta objetividade, inconcebível partindo da “lógica” da natureza. (Já neste momento se torna claro que todas as formas idealísticas ou religiosas de teleologia natural, nas quais a natureza é criação de deus, são projeções metafísicas deste modelo real. Este modelo é tão presente na história da criação contada pelo Velho Testamento que deus não só — como o sujeito humano do trabalho — revisa continuamente o que faz, mas além disso, exatamente como o homem, tendo terminado o trabalho, vai descansar. Também é possível reconhecer o modelo humano e terreno do trabalho em outros mitos da criação, ainda que tenham recebido uma forma imediatamente filosófica; vale lembrar uma vez mais aquela concepção que afirma o mundo como um mecanismo de relógio posto em movimento por Deus). Tudo isso não deve levar a subestimar a distinção operada por Hartmann. Separar os dois atos, isto é, a posição dos fins e a busca dos meios, é da máxima importância para compreender o processo do trabalho, especialmente quanto ao seu significado na ontologia do ser social. E exatamente aqui se revela a inseparável ligação daquelas categorias, causalidade e teleologia, que em si mesmas são opostas e que, quando tomadas abstratamente, parecem excluir-se mutuamente. Com efeito, a busca dos meios para realizar o fim não pode deixar de implicar um conhecimento objetivo acerca da criação daquelas objetividades e dos processos cujo pôr em movimento pode levar a alcançar o fim posto. A posição do fim e a busca dos meios nada podem produzir de novo na medida em que a realidade natural, enquanto tal, deve permanecer sendo o que é em si mesma: um sistema de complexos cuja legalidade continua a operar com total indiferença ante a todas as aspirações e esforços do homem. Aqui a busca tem uma dupla função: de um lado evidencia aquilo que se faz presente em si nos objetos em questão, independentemente de toda consciência; de outro lado, descobre neles aquelas novas conexões, novas possíveis funções que, quando postas em movimento, tornam efetivável o fim teleologicamente posto. No ser-em-si da pedra não há nenhuma intenção, e até nem sequer um indício da possibilidade de ser usada como faca ou como machado; mas só pode adquirir uma tal função de instrumento quando suas propriedades objetivamente presentes, existentes em si sejam adequadas para entrar numa combinação tal que torne isto possível. E isto, no plano ontológico, pode ser encontrado claramente já no estágio mais primitivo. Quando o homem primitivo escolhe uma pedra para usá-la, por exemplo, como machado, deve reconhecer corretamente este nexos entre as propriedades da pedra — que nas mais das vezes tiveram uma origem casual — e a possibilidade do seu uso concreto (LUKÁCS, 1986, p.16).

não amplia o distanciamento entre teleologia e causalidade, pelo contrário, ele as compreendia a ponto de acontecer uma “peculiar e exclusiva articulação entre teleologia e causalidade. Exclusiva e peculiar porque apenas no mundo dos homens a teleologia se faz presente”.

Além dessa articulação proposta, segundo Lessa (2012), por Lukács, é também pertinente ter uma interpretação que não venha a deturpar a compreensão feita pelo filósofo, pois, quando este menciona que a teleologia passa a ser posta pela consciência, isso não equivale a dizer que ela estaria mera e totalmente subordinada à subjetividade, pois, “sem subjetividade não há teleologia – mas a consciência, assim como a teleologia, apenas existe no interior do ser social e, portanto, em relação com a sua materialidade” (LESSA, 2012, p. 61).

Mediante isso, torna-se mais compreensível o sentido pelo qual Lukács trabalha essa concepção de “pôr”, pois esse “tem ineliminável caráter ontológico”, como já mencionamos, mas, além disso, Lessa (2012, p. 61) ajuda-nos a compreender o sentido atribuído a esse pôr, visto que o que está em discussão é o caráter real do processo ontológico da teleologia, “o ato de pôr desencadeia um processo real, pertencente ao ser – precisamente – assim do mundo dos homens: funda uma ‘nova objetividade’”.

Além do já mencionado, com o “pôr teológico” em Lukács, a causalidade passa de causalidade em si, para uma causalidade posta, ocasionada pela interação entre causalidade e teleologia, isso sem alterar a essência da causalidade, sem que haja uma modificação na essência da causalidade. O que significa dizer que a “realização prática do pôr teleológico tem a peculiaridade de fundar uma “nova objetividade”, dando origem ao mundo dos homens, sem com isso alterar “em termos ontológico-naturais os fundamentos” da causalidade” (LESSA, 2012, p. 64). Essa objetivação a que nos fala o autor é o momento em que através do trabalho a teleologia metamorfoseia-se em causalidade posta

Ela articula a idealidade da teleologia com a materialidade do real sem que, por esta articulação, a teleologia e a causalidade percam suas respectivas essências, deixem de ser ontologicamente distintas. Nesse sentido, no interior do trabalho a objetivação efetiva a síntese, entre teleologia e causalidade, que funda o ser social enquanto causalidade posta (LESSA, 2012, p. 65).

Assim, é preciso compreender que, segundo Lessa (2012, p. 63), a causalidade “independentemente de ser posta ou não, a essência da causalidade (‘princípio de automovimento que repousa sobre si mesmo’) permanece inalterado”. Sendo que, através dessa objetivação, possibilita as transformações “do mundo do objeto na direção da

socialização”, o que insere o ser social. Partindo disso, compreendemos que as interações fazem com que a causalidade se transforme de dada para uma causalidade posta, e essas “são aquelas pelas quais são objetivadas as prévias ideações – e jamais são interações que cancelam a distinção ontológica entre teleologia e causalidade” (LESSA, 2012, p. 63). Dito de outra forma,

o seu “ser-posto” não implica a eliminação da objetividade primária do ser e sua conversão em subjetividade. Pelo contrário, o caráter posto expressa a mediação através da qual a objetividade primária do ser se subordina a dadas posições teleológicas, as quais têm o poder de articular as propriedades da natureza em novas formas e relações, dando origem a uma nova objetividade (o mundo dos homens); mas tendo também o limite de não poder alterar o caráter ontologicamente primário do ser. A causalidade posta, portanto, continua a ser causalidade, não se transmutando em teleologia – todavia, por ser causalidade posta, está articulada a uma nova malha causal cuja origem é necessariamente a atividade teleologicamente orientada (LESSA, 2012, p. 64).

Tratar dessas questões é tratar da categoria fundante do ser social - o trabalho. “O ser social é essencialmente causalidade posta”, o que significa, nada mais que as novas formas de objetivação na realidade. Para isso, é preciso ter clara a compreensão de que teleologia e causalidade são compreendidas de forma articulada “são polos igualmente reais, efetivamente existentes e ontologicamente distintos”. Mas, assevera também, que “a coexistência concreta” que existe entre elas se dá tão-somente pelo complexo social: o trabalho. É, pois, restrito ao mecanismo interno, daquilo que Lukács chama “de processo real unitário a descoberta dessas categorias enquanto pertencentes ao ser- precisamente – assim existente” (LESSA, 2012, p. 65).

Portanto, a teleologia não tem existência própria, o mesmo não é possível dizer da causalidade, aquela é determinada no interior dos nexos causais (LESSA, 2012). Com isso, a teleologia sempre acontece posteriormente à causalidade, além de que, a existência daquela é determinada, portanto, limitada, “ao interior de um único complexo social (trabalho) e, por isso, só pode operar em indissociável conexão com o desenvolvimento causal, não teleológico, do mundo dos homens” (LESSA, 2012, p.65).

Esta anterioridade e essa prioridade ontológicas da causalidade para com a teleologia não significam, segundo Lukács, que o surgimento da teleologia não exerça uma efetiva ação de retorno sobre a própria causalidade. Pelo contrário, pertence à essência da teleologia ser prévia ideação da transformação da casualidade em causalidade posta e, por isso, a realização da teleologia conduz, necessariamente, a profundas transformações na própria causalidade: a gênese de uma nova esfera ontológica, o ser social (LESSA, 2012, p.65).

Mas, contudo, essa transformação da causalidade em causalidade posta não significa a perda total de sua essência, mesmo os objetos e, tal qual, a força da natureza inserida nas “processualidades sociais, não passam por nenhuma transformação interna”. Como bem sabemos, “a pedra que faz parte do machado continua a ser pedra – e o seu processo natural de transformação continua a se desenvolver, ainda que em novas condições” (LESSA, 2012, p. 66). Visto que, tanto a natureza, bem como as suas leis vigoram sem que sejam eliminadas, suprimidas, mesmo com as interferências sofridas pelas novas condições postas pelo desenvolvimento social (LESSA, 2012). Assim, as partes constituintes da natureza “que entram no fluxo da práxis social continuam com seu caráter natural intocável: a atividade natural se transmuta sem que altere em termos ontológicos-naturais seus fundamentos” (LESSA, 2012, p.66).

Mediante isso, essa transformação sofrida pela natureza, mantidas, conforme vimos, as fundamentações de ordem ontológica-naturais, estabelece na natureza aquilo que Lessa (2012, p. 67) denomina “o contrário de si própria: o ser social”. Assim, referenciado por Lukács, o autor informa-nos que “o homem que trabalha pode inserir em novas formas as leis e objetos da natureza, rearticulando-a em combinações completamente novas”. Com isso, o “pôr teleológico” faz uso, pura e simplesmente, da “atividade própria da natureza” (LESSA, 2012 p. 67). É dessa perspectiva que parte o salto ontológico, pois,

Dito de outro modo, essa utilização social de elementos e forças naturais não resulta em uma justaposição de sociedade e natureza, mas na produção, na síntese de uma nova esfera ontológica: o mundo dos homens. Esta síntese é obra do trabalho – e, no interior deste, do processo de objetivação –, que, a partir do rearranjo teleologicamente posto da natureza, funda o ser social enquanto uma totalidade unitariamente homogênea e internamente contraditória (os elementos naturais não deixam de ser natureza, a teleologia e a causalidade são sempre ontologicamente distintas etc.), (LESSA, 2012, p. 67).

Portanto, isso significa que o trabalho insere no homem a possibilidade da formação de uma imagem subjetiva da realidade objetiva (MARTINS, 2016). É a partir disso que o homem consegue antecipar mentalmente aquilo que por ele será objetivado na realidade, e, portanto, criar uma nova objetivação nessa mesma realidade.

À vista disso, Lukács (1986, p. 25) salienta que, apenas no trabalho, com sua finalidade e com os meios provenientes para sua realização, “consegue a consciência com um ato dirigido por ela mesma, mediante a posição teleológica, ir além da mera

adaptação”⁵, esse processo inclui as atividades produzidas por animais que realizaram uma involuntária transformação objetiva da natureza e, “executaram na própria natureza modificações que, para ela seriam impossíveis e até mesmo inconcebíveis”.

Para tanto, com a gradativa realização de “uma finalidade, torna-se um princípio transformador e inovador da natureza, a consciência (que impulsionou e orientou tal processo) pode ser no plano ontológico, algo mais que um epifenômeno” (LUKÁCS, 1986, p. 25). Mas não devemos desconsiderar as ressalvas frente a,

[...] assinalar que a gradual evolução da consciência animal, a partir de reações biofísicas e bioquímicas, passando pelos estímulos e reflexos transmitidos pelos nervos, até o mais alto nível a que chegou, permanece sempre limitada ao âmbito da reprodução biológica. Decerto, esse desenvolvimento mostra uma elasticidade cada vez maior nas reações com o ambiente externo e com suas eventuais modificações e isto pode ser visto claramente em certos animais domésticos ou em experimentos com macacos. Todavia, não se deve esquecer – como já dissemos – que, nesses casos, de um lado os animais dispõem de um ambiente de segurança que não existe normalmente e, por outro lado, que aqui a iniciativa, a direção, o fornecimento dos “instrumentos”, etc. partem sempre do homem e jamais dos próprios animais. Na natureza, a consciência animal jamais vai além de um melhor serviço prestado à existência biológica e à reprodução e por isso, considerada ontologicamente, é um epifenômeno do ser orgânico (LUKÁCS, 1986, p. 25).

Torna-se, pois, necessário aqui realizarmos um adendo, visto que, ao afirmarmos que o homem, ao transformar a realidade, cria uma nova objetivação, uma nova realidade humana, não devemos recair na concepção de que “a relação entre objetivação e apropriação só apareça quando o ser humano cria algo absolutamente novo” (DUARTE, 2001, p. 155). Ou seja,

⁵ Toda essa teorização sobre a questão e diferenciação, mas não antagonismo e sim dialética, entre causalidade e teleologia fez-se necessária, segundo Duarte (2001, p. 293), para que melhor compreendêssemos a dimensão entre determinismo e liberdade da ação humana, pois para o autor essa discussão faz-se necessária para que se possa combater a “concepção liberal-burguesa de liberdade e as interpretações que vêm no marxismo uma teoria que negue a liberdade em favor de um determinismo mecanicista”. Posto isso, acreditamos ser de grande contribuição trazer na íntegra a compreensão que Duarte (2001) defende quanto à concepção de causalidade e teleologia fundamentada pela perspectiva de Agnes Heller (1992): “A teoria segundo a qual os homens fazem a sua própria história, mas em condições previamente dadas, contém as teses fundamentais da concepção marxista da história por um lado, a tese da imanência, e por outro, da objetividade. À primeira vista, o princípio da imanência implica no fato da teleologia, ao passo que o princípio da objetividade implica naquele da causalidade; os homens aspiram a certos fins, mas estes estão determinados pelas circunstâncias, as quais, de resto, modificam tais esforços e aspirações, produzindo desse modo resultados que divergem dos fins inicialmente colocados, etc. Mas essa distinção seria verdadeira tão-somente se ‘circunstância’ e ‘homem’ fossem entidades separadas. Todavia, essas ‘circunstâncias’ determinadas, nas quais os homens formulam finalidades, são as relações e situações sócio-humanas, as próprias relações e situações mediatizadas pelas coisas. Não se deve jamais entender a ‘circunstância’ como totalidade de objetos mortos, nem mesmo de meios de produção; a ‘circunstância’ é a unidade de forças produtivas, estrutura social e formas de pensamento, ou seja, um complexo que contém inúmeras posições teleológicas, a resultante objetiva de tais posições teleológicas. E, ao contrário, quando os homens se colocam fins, o campo de determinação causal não é apenas o âmbito e a orientação de suas colocações, pois os seus atos teleológicos e todas as demais objetivações desencadeiam igualmente novas séries causais” (DUARTE, 2001, p. 294).

A repetição da produção de um tipo de instrumento já existente é também um processo tanto de objetivação como de apropriação. E é muito difícil, na história, separar de forma absoluta a repetição e a criação do novo, porque, muitas vezes, ao se produzir algo já existente, são descobertos novos aspectos que levarão ao seu desenvolvimento. O mesmo pode acontecer com a descoberta de novas formas de utilização de algo já existente. Isso já mostra que a objetivação e a apropriação como processos de reprodução de uma realidade não se separam de forma absoluta da objetivação e da apropriação como produção do novo. [...] A dicotomização entre reprodução e criatividade, entre reprodução e autonomia decorre, dentre outras coisas, do desconhecimento de que a dialética entre objetivação e apropriação na história social implica também e necessariamente a dialética entre reprodução do existente e produção do novo, do ainda não-existente (DUARTE, 2001, p.155-156).

Feitas essas considerações, podemos dizer que, quando o homem passa a transformar a natureza, não mais apenas se adapta a ela, acontece um processo de transformação que passa a ser inerente às formas de ser do indivíduo e, conseqüentemente, da sociedade (LESSA, 2001). Pois, quando o homem descobre meios para construir uma lança e suas finalidades de uso, no seu processo de reprodução, acumula “conhecimentos e habilidades que não possuía antes, ou seja, após a lança, o indivíduo já não é mais o mesmo de antes”. Mas isso não se restringe ao indivíduo, pois, uma “sociedade que conhece a lança possui possibilidades e necessidades que não possuía antes, ela também já não é mais a mesma” (LESSA, 2001, p.11).

Por isso, novas situações suscitadas nos indivíduos em todo e qualquer processo de objetivação, indubitavelmente, produz “uma nova situação sócio-histórica, de tal modo que os indivíduos são forçados a novas respostas que devem dar conta da satisfação de novas necessidades a partir de novas possibilidades” (LESSA, 2001, p. 13). Por causa disso, a história humana sempre é, inexoravelmente, nova, não há como as diversas situações pelas quais o homem passa vir a se repetir, porque as formas de vida já são outras, e, portanto, o reproduzir socialmente sempre será um algo novo.

É esta produção do novo que revela um dos traços ontologicamente mais marcantes do trabalho: ele sempre remete para além de si próprio. Ao transformar a natureza para atender suas necessidades mais imediatas, o indivíduo também transforma a si próprio e à sociedade. Neste impulso ontológico em direção às sociabilidades cada vez mais complexas, ricas, o desenvolvimento social consubstancia o crescimento das “capacidades humanas” para produzir os bens materiais necessários à sua reprodução. Este desenvolvimento das capacidades humanas, por sua vez, possui dois pólos distintos, ainda que rigorosamente articulados (são “determinações reflexivas”): o desenvolvimento das forças produtivas e o desenvolvimento das individualidades (LESSA, 2001, p. 14).

Uma vez que não seria possível à sociedade a passagem para formas de vida e de produção cada vez mais desenvolvidas e complexas, sem que houvesse “o desenvolvimento das forças produtivas” em potencializar uma “passagem da

sociabilidade aos modos de produção mais complexos e, concomitantemente, sem o desenvolvimento das ‘capacidades’ dos indivíduos estes não poderiam operar as relações cada vez mais complexas” (LESSA, 2001, p. 14). Isso vai ocasionar nas novas formas de ser, tanto individuais como em sociedade, um desdobramento da reprodução social em “dois polos indissociáveis: a reprodução das individualidades e a reprodução da totalidade social” (LESSA, 2001, p.14).

Nessa perspectiva, quando o trabalho ultrapassa as fronteiras de si próprio, consubstancia “a conexão ontológica com a reprodução social como um todo” (LESSA, 2012, p. 14). É esse atributo, que possibilita conceber o trabalho como “categoria fundante do ser social: é aqui que a história social apresenta determinações absolutamente distintas da natureza” (LESSA, 2012, p.14).

Essa atribuição que demarca o trabalho como lugar privilegiado da criação ontológica do novo, configura-o como “fundamento genético de necessidades que, muitas vezes, requer o desenvolvimento de complexos sociais que são em tudo e por tudo heterogêneos ao trabalho” (LESSA, 2001, p. 14). Conforme estabelece Lessa, é mediante esse processo, ininterrupto, sobre o desenvolvimento atribuído ao mundo dos humanos, que ele vai se constituindo “ao longo do tempo, como um complexo de complexos cada vez mais mediado e internamente diferenciado, cada vez mais desenvolvido socialmente” (LESSA, 2001, p. 14).

Contudo, reafirmamos aqui a importância de terem sido tecidas essas considerações sobre a concepção de trabalho como fundante do ser social, mediado por posições teleológicas, pois “consequentemente, as posições teleológicas destinadas a influenciar os homens a um agir socialmente necessário passam a configurar, como desenvolvimento da divisão do trabalho, um papel cada vez mais decisivo na vida do ser social” (CARVALHO, 2017, p. 291). Neste sentido, a constituição social dos seres humanos é histórica, pois;

Saindo de uma diferenciação quase que exclusivamente determinada pelas condições biológicas, para atingir um patamar em que a incomensurável concretização dos atos torna-se consequência de determinações puramente sociais, a educação instituir-se-ia, neste sentido, tal qual a conhecemos, como uma prática relativamente autônoma, que possibilitaria ao homem algum grau de compreensão da realidade (CARVALHO, 2017, p. 291).

Para tanto, para que possamos compreender as formas de organização da sociedade capitalista, a divisão social do trabalho e as novas formas e imbricações postuladas pela sociedade pós-industrial requer que, antes, compreendamos como se dá

ou se estabelece o processo de mediação, que possibilita que o homem seja introduzido no mundo social e se torne um ser social a partir da força de trabalho.

Assim, pode-se esclarecer o que acontece quando essas mediações são postuladas pela lógica do capital, a qual ao invés de potencializar a transformação das capacidades psíquicas dos seres humanos e uma transformação consciente e orgânica da natureza, apenas os coisificam, o homem passa a ser alienado de sua própria força motriz.

Compreende-se, então, que o indivíduo se constitui enquanto humano quando mediado pela atividade vital, sendo esta a força de trabalho produzida pelos seres humanos na realização da satisfação de suas necessidades. Nesse processo, como bem vimos, o homem é modificado ao mesmo tempo em que modifica sua própria realidade, além de criar novas necessidades. Assim, ele produz sua essência, simultaneamente ao produzir sua própria existência, e essa produção mútua se dá por meio de um processo de formação humana, que é também educativo, pois:

O ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (SAVIANI, 2008, p.154).

Nessa perspectiva podemos compreender, mediados por Leontiev (1978), a diferença que há nos usos que os animais e os homens fazem dos instrumentos, pois para os animais os instrumentos são utilizados de forma instantânea, não projetam guardá-los para resolução de novas situações, muito menos para transmiti-los a outras gerações. Essa é uma função intrínseca à cultura. É, por isso, que nos animais não acontece uma apropriação dos instrumentos, o que significa que, neles, não se configuram operações motoras, pois o instrumento está subordinado ao seu caráter instintivo, a movimentos naturais (LEONTIEV, 1978). Porém, na condição humana,

Esta relação é inversa. É a sua mão, pelo contrário, que se integra no sistema sócio-historicamente elaborado das operações incorporadas no instrumento e é a mão que a ele se subordina. A apropriação dos instrumentos implica, portanto, uma reorganização dos movimentos naturais instintivos do homem e a formação de faculdades superiores (LEONTIEV, 1978, p. 105).

Isso deflagra a característica dual do psiquismo, pois, para Martins (2011, p. 29), mediada por Leontiev, a primeira seria uma “forma primária e objetiva” que se exterioriza na atividade, já a segunda, sendo esta subjetiva, refere-se à “construção da ideia, da imagem, enfim, como consciência”. Decorrente disso, a atividade humana é a

materialização do ato humano na realidade objetiva e, simultaneamente a essa materialização, acontece a transformação da realidade subjetiva.

Assim, para Martins (2011, p. 29), os processos psíquicos não estão restritos ao universo da consciência, mas, para além disso, “a vivência psíquica é produzida pela relação com o mundo objetivo externo e só se institui com base nessa relação. Por essa razão atividade e consciência são, na teoria histórico-cultural, as categorias centrais no estudo do psiquismo”.

Nessa perspectiva, a autora enfatiza que a vida em sociedade é compreendida como processo dinâmico, no qual o ato de estar no mundo pelo homem não pode ser compreendido como meramente passivo, pois essas vivências sociais são produtoras de “interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um”. Isso ocasiona um processo articulado, visto que interagem vários aspectos históricos de forma dialética, dentre eles “a história da espécie (filogênese), a história do grupo cultural, a história do organismo individual da espécie (ontogênese) e a sequência singular de processos e experiências vividas por cada indivíduo” (MARTINS, 2011, p. 38).

O homem está em um contínuo ato de pôr-se de/ao encontro com o mundo e esse encontro se dá mediado pela internalização que cada indivíduo faz da realidade objetiva. Ainda de acordo com Martins (2011, p. 39), pela perspectiva de Vygotsky, porém, há que se compreender que isso “ não é, pois, um processo de absorção passiva, mas de transformação, de síntese”, pois, o indivíduo se apropria dos comportamentos dispostos pela cultura “num processo em que as atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividade interna, intrapsicológica”.

Sendo assim, o processo de desenvolvimento humano atribuído a cada indivíduo, intercalado à sua “ inserção em determinado grupo cultural”, não pode ser compreendido como um processo endógeno, mas, sim, “ de fora para dentro, isto é, principalmente o indivíduo realiza ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas a seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos” (OLIVEIRA, 1993, p. 39).

Contudo, ao indivíduo realizar essa interpretação, suscitará que ele realize atribuições de “ significados a suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio”, através de procedimentos atribuídos pela comunidade a qual o indivíduo pertença e, sua compreensão será mediada pelos signos que foram compartilhados entre os integrantes dessa comunidade (OLIVEIRA, 1993). Em síntese:

As origens das funções psicológicas superiores devem ser buscadas, assim, nas relações sociais entre o indivíduo e os outros homens: para Vygotsky o fundamento do funcionamento psicológico tipicamente humano é social, e, portanto, histórico. Os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo – instrumentos, signos, e todos os elementos do ambiente humano carregados de significado cultural – são fornecidos pelas relações entre os homens. Os sistemas simbólicos, e particularmente a linguagem, exercem um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e o estabelecimento de significados compartilhados que permita interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo real (OLIVEIRA, 1993, p. 40).

Pode-se dizer, então, que a personalidade humana, para Vygotsky (1929/2000), constitui-se por meio das imbricações que estabelecem na alteridade entre o Eu e o Outro, um Eu que se manifesta em si para um Outro, o qual, posteriormente, é incorporado para si. Assim, inferimos que, para que haja uma realidade interior, antes ocorre uma realidade exterior: “isto é, ter sido para o outro aquilo que agora é para si” (VYGOTSKY, 1929/2000, p.24). Esse processo acontece, segundo Sawaia e Silva (2015, p. 348), porque o sujeito, ao internalizar sua relação com a realidade objetiva, não se encerra a materialidade desta, senão vai além: ele tem fortes ligações com “os sentidos expressos pelas pessoas”.

O homem, ao produzir a força de trabalho, (re)produz, agora, sua própria subjetividade, sua individualidade composta pelas modificações causadas em seu ser, o qual é atravessado pelas relações socioculturais nas quais ele se insere e pelas de seus antepassados. Para Silva (2007), é o transmutar do universal para o singular, por meio da mediação, que inscreve o homem no pertencimento à humanidade, por isso o homem é um ser social.

Nesse viés, entende-se que “só pode tornar-se homem, se incorporar, em sua própria subjetividade, formas de comportamento e ideias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convive” (SAVIANI, 2004, p. 46). O processo transformador, ocasionado pelo trabalho entre o homem e a natureza, tem um caráter dinâmico, recursivo e dialético, não menos importante: gerador de significado, “o trabalho é o ato de transmitir significado à natureza” (CODO, 2007, p. 41).

No percurso a que o homem se dispôs, nesse trajeto de se inscrever na história, ao mesmo tempo em que a produz, abdica da dependência imposta pelos ditames biológicos; o homem descobre que não precisa mais viver para se adaptar ao seu meio, mas pode ir muito mais além, pode, agora, produzir o seu próprio meio, pode criar novas necessidades, transcendendo à satisfação de seus meros prazeres instintivos.

O homem descobre as vantagens e desvantagens impostas pela vida em sociedade, tal qual as capacidades que começam a surgir com o advento da linguagem, e o potente poder atribuído à comunicação, imprescindíveis para a ampliação das formas de viver em sociedade. Esses processos vão permitir a ampliação e a difusão das técnicas, que antes eram apenas utilizadas por um determinado grupo, mas que agora se expande, ampliando-se as capacidades oriundas do trabalho, o que vai requerer novas formas de aprender e de ensinar, concomitantemente, novas formas de viver.

2.1.2 Trabalho na sociedade capitalista e seus processos de transição

A forma de mediação posta pelo trabalho no processo vital de transformação humana passou a ser reconfigurada quando o trabalho passou a ser subordinado ao capital, através das novas estruturas postas pela divisão social em sociedade, fruto do processo histórico pelo qual a humanidade vem passando. Para Antunes (2007, p. 20) “os seres sociais tornaram-se mediados entre si e combinados dentro de uma totalidade social estruturada, mediante um sistema de produção e intercâmbio estabelecido”.

Com essas mudanças, as quais o homem vai produzindo e sofrendo em sua trajetória de ser social, modificando a natureza e se modificando, deixa para trás as formas rudimentares de viver em bando e aprende a conviver em sociedade. Isso será demarcado pela história como momentos cruciais de revoluções pelas quais passou a humanidade e continuará a passar, enquanto durar sua existência; o que ocasionou várias mudanças na forma de ser e de estar em sociedade, até postular o que temos hoje como formas de vida moderna.

As mediações de primeira ordem, que são essas que descrevemos no tópico anterior, compreendidas como sendo aquelas “dadas pela ontologia singularmente humana do trabalho”, passaram a ser, com a introdução das formas de produção capitalista, subdeterminadas às mediações de segunda ordem (ANTUNES, 2007, p. 22). Sendo, portanto, aquelas que estão sob o jugo do capital, o qual instaurou “uma divisão hierárquica do trabalho capaz de viabilizar o novo sistema de metabolismo social”, que tem como eixo central a “ampliação dos valores de troca”, além de uma reorganização da qual as “funções produtivas e de controle de processo de trabalho social são radicalmente separados entre aqueles que produzem e aqueles que controlam” (ANTUNES, 2007, p.22).

Com o advento da sociedade industrial (1750-1950), o trabalho passa a ser concebido, conforme Marx (1968), como necessidade humana determinada por sua natureza, sem a qual o homem não pode se desenvolver, e que lhe remete sentido à vida. O que desvela significativas implicações quanto à concepção atribuída ao trabalho, no sistema capitalista, como natural e unívoco, pois, desde o prelúdio das formas primitivas de organização da vida em sociedade, o trabalho se manifesta das mais variadas formas, vindo a modificar, em cada época histórica, as vivências sociais. Se lá no mundo antigo tínhamos o trabalho como fadiga, ofício dos escravos, na Idade Média ele é concebido como redenção dos pecados. Mas é na era moderna que crivamos o trabalho como privilégio.

É necessário lembrar que o nascedouro da era capitalista foi marcado por uma nova forma de ser e existir em sociedade, que passou de um sistema agrário para um sistema industrial. A vida deixou de ser marcada, direcionada pelas estações do ano, pelas superstições ainda arraigadas na sociedade pelo mito do paraíso, pelas intuições atribuídas às experiências cotidianas, até chegar às fábricas que passaram a ditar a lei, através de “seus horários, métodos, na sua racionalidade, exigências e princípios são inspiradas e deles induzidas não só as atividades do trabalho, mas também as cidades, escolas, diversões, o tempo livre e a família – em suma, a vida inteira, social e individual (DE MASI, 2014, p. 53).

A guinada das transformações possibilitou a ampliação da infraestrutura ferroviária, o que ampliou tanto o deslocamento de mercadorias como a circulação de pessoas de uma cidade a outra, já que os muros haviam caído e as cidades começavam a demonstrar crescimento populacional ocasionado pela migração de pessoas da zona rural para a zona urbana. Ocorrem a criação de maquinários nas fábricas para produção em larga escala contrapondo-se ao sistema de troca; a ampliação dos comércios e a dissociação do lucro quanto ao pecado; a descoberta da eletricidade como fonte de energia; a atenção maior que começa a se voltar para a área da saúde quanto a higienização e saneamento básico para combater o alto índice de mortalidade; a instituição da mão de obra industrializada que por sua vez torna emergente a escola pública para instruir os operários que, em sua maioria, eram analfabetos. Por fim, todas essas mudanças, dentre tantas outras, vão corroborar para que a difusão da indústria canalizasse, posteriormente, a atenção para:

[...] a liberação dos mercados, o capital fixo, o capital variável, o trabalho assalariado, a circulação da riqueza. Nasce assim, a moderna economia política, centrada na formação de preços, na relação entre oferta e procura, no

imposto, na interdependência de fatores sociais e econômicos (DE MASI, 2014, p.121).

O sistema industrial foi se aperfeiçoando gradativamente com o passar do tempo e se amplia com as contribuições de dois engenheiros, Frederick Taylor e Henry Ford. Com a introdução científica atribuída à linha de montagem, vemos o surgimento da mecanização da força de trabalho, conjugada com a utilização de métodos e organização que passaram a ditar novas formas de vida/identidade em sociedade e do trabalho, inclusive.

A produção é, agora, dividida em setores fragmentados, com um controle rígido imposto por uma gerência sobre o tempo que cada trabalhador gasta para produzir o produto. O funcionário/operário passa a ser avaliado por seu rendimento em sua função, cada vez mais especializada e mutilada, o que significa a perda progressiva do controle do próprio trabalhador sobre o processo de produção, além do acirramento entre a concepção e execução de trabalho (NAVARRO; PADILHA, 2007).

Instaura-se, assim, a divisão do trabalho, o processo de racionalização próprio do trabalho capitalista, o qual provocou uma cisão muito densa entre aqueles que executam o trabalho e os que detêm os meios de produzi-lo, o que vai propiciar o estabelecimento da lógica da produção em massa para um consumo em massa, vindo a aumentar o rendimento do trabalho. Mas, segundo Braverman (1987), para que esse sistema viesse a ter êxito e não manifestasse qualquer tipo de falhas, era necessário que o trabalhador não impelisse nenhuma volição sobre o processo de produção.

Seu 'sistema' era tão-somente um meio para que a gerência efetuasse o controle do modo concreto de execução de toda a atividade no trabalho, desde a mais simples à mais complicada. Nesse sentido, ele foi pioneiro de uma revolução muito maior na divisão do trabalho que qualquer outra havida (BRAVERMAN, 1987, p. 86).

Com toda essa rigorosidade, há um aumento no tempo que o trabalhador passa dentro das fábricas, e dentro delas uma diminuição da ociosidade na produção. Há um dispêndio de energia para a produção, o que configura uma exploração da força de trabalho. Como nos informa Duarte (2005, p. 37), um cerceamento, já que “isso ocorre porque o indivíduo, por vender sua força de trabalho e, em decorrência disso, ter o sentido de sua atividade como algo dissociado do conteúdo da mesma, acaba distanciando o núcleo de sua personalidade da atividade de trabalho”.

Assim, o capitalismo não para, reinventa-se com a modernização tecnológica nos processos de produção que avançam com o advento do Toyotismo e as onipotentes indústrias, conduzindo a produção através de robôs que são comandados por

computadores que permitem a ampliação para um livre comércio e, com isso, as empresas começam uma acirrada competição em nível global, o que instaura por definitivo a perversidade daquilo que hoje chamamos de globalização. A alienação se reestrutura através das novas formas de dominação impostas pela propagação da ideologia consumista.

[...] o taylorismo e o fordismo tinham uma concepção muito linear, onde a Gerência Científica elaborava e o trabalhador manual executava. O toyotismo percebeu, entretanto, que o saber intelectual do trabalho é muito maior do que o fordismo e taylorismo imaginavam, e que era preciso deixar que o saber intelectual do trabalho florescesse e fosse também ele apropriado pelo capital (ANTUNES, 1999, p. 206).

Com o surgimento dessas novas transformações, a concepção de trabalho vivencia uma mudança de paradigma, da qual tem em seu alicerce a descentralização na produção de lotes reduzidos e a flexibilização por meio do aprimoramento da automação; o que incide novas formas exclusivas de contrato de trabalho com o propósito de atingir níveis inimagináveis de qualidade e produtividade, em oposição à “produção de bens padronizados e em larga escala” (ANTUNES, 2011).

Com a flexibilidade do trabalho, começa a surgir mudanças nos contratos trabalhistas, a jornada de trabalho perde seu caráter rígido, e o espaço próprio do trabalho já não é mais aquele demarcado pela empresa, além disso, sua estrutura ganha novos arranjos como o tempo parcial, e temporários, trabalho em domicílio, *freelance*, teletrabalho entre outros. Para Antunes (1999, p. 29), de forma irônica, sintetiza que, “com o toyotismo, parece desaparecer o trabalho repetitivo, ultra simples, desmotivante e embrutecedor. Finalmente, estamos na fase do enriquecimento das tarefas da satisfação do consumidor, com controle de qualidade”.

Essas modificações atribuídas à concepção de trabalho não se deram de forma instantânea, e muito menos linearizadas, são formas complexas de organização da vida em sociedade que instauraram novas concepções e novas necessidades. Podemos dizer, então, que as relações estabelecidas de forma manufaturada - mão-de-obra artesanal, advindas do meio rural, como conhecemos pelo que foi o período feudal, não se transmutaram do dia para a noite, em organizações industriais, em grandes polos nas cidades (DE MASI, 2014). Mas foram, antes, um processo, nem sempre apaziguador, mas, sim, muito conflitante, que possibilitou a instauração do *modus operandi* - as fábricas, e todas as conseqüências que decorrem delas desencadearam o que, hoje, conhecemos como sistema capitalista. Sendo essa forma de relação com o trabalho que

nos interessa para compreender as mutações/transformações as quais o trabalho vem sofrendo na sociedade pós-industrial.

Assim, podemos dizer que esse novo homem e essa nova sociedade, que está inexoravelmente em transformação, instaura o caráter dual do trabalho, porque, como vimos, o trabalho é a atividade vital (MARX, 1978), foi através do trabalho que o homem se inseriu no mundo como ser social. Para Codo (1999, p. 21), “ quando tomamos o trabalho na versão original, descolado abstratamente do sistema que o rege, encontramos o prazer. Mas, com todas essas novas formas de ser possibilitadas pelo trabalho, este também passou a se inserir no mundo como, “sistema de produção industrial, dentro da fábrica”, da qual passou a configurar como “tortura”.

Na prática como se configura essa forma de trabalho que exige dos sujeitos aquilo que é próprio do trabalho, ou seja, sua essência, ampliação da capacidade de ser? De acordo com Codo (1999), isso ocorre devido às novas formas de conceber o trabalho, pois a força motriz inerente ao trabalho deixa de ser concebida como processo promulgador de novas capacidades, e passa a ser concebida como valor de troca: “trabalhos diferentes, distintos, individuais que, por sua vez, atendem a necessidades individuais e distintas dos seres humanos, são transformados em mercadorias”. Isso vai requerer que seja embutido ao valor de uso inerente ao trabalho, “um outro valor que é o valor de troca, isto é, torna trabalhos diferentes passíveis de serem trocados entre si” (CODO, 1999, p. 24).

Mediante isso, quando o trabalho passa a assumir uma formatação, tornando iguais práticas diferentes, o executar do trabalho passa a seguir um mesmo ritmo e uma mesma elaboração impostos aos envolvidos, o que possibilita que “eles perdem o seu significado individual” (CODO, 1999, p. 24). Além disso, a partir do momento em que iguala as formas de trabalho, “nos iguala também enquanto seres diferenciados que somos”. Portanto, os seres humanos deixam de ter um valor enquanto sujeitos que são, e passam a valer por aquilo que são capazes de produzir, se possível, em um menor tempo e sempre da mesma forma. Para tanto, “quando o trabalho individual é transformado em preço, nós não podemos calcular o preço se tomarmos ritmos diferentes de trabalho” (CODO, 1999, p. 24).

Essa nova sociedade, que tem como sustentáculo as formas capitalistas de organização, passa a ter como célula básica a mercadoria (CODO, 1999). Quando falamos em mercadoria, conseqüentemente, estamos falando em valor/ dinheiro. Assim, os objetos são transformados em produtos a serem comercializados, logo, isso demanda uma ação

de compra e venda, o que vai requerer uma certa padronização na fabricação desses produtos para atender um determinado tipo de cliente.

Isso faz com que mercadorias diferentes possam ser compradas e comparadas, devido ao valor agregado a elas. Para Codo (1999, p. 23), o que torna esses objetos iguais nessa nova forma de conceber o trabalho é o fato “de serem fruto do trabalho humano, produto da ação humana sobre a natureza, todos eles contêm a matéria viva da natureza e contém quantidade de trabalho”, sendo, portanto, “isso que determina o valor. O valor é a quantidade de trabalho injetado na natureza”.

Todo esse ritmo imposto à forma de trabalhar figura como mais uma “ruptura do trabalho individual”. Como já foi esboçado em outro momento, o homem, antes governava seu próprio ritmo de realizar seu trabalho, mas, quando passamos a ter o transmutar do trabalho enquanto essência, para um trabalho enquanto mercadoria, essa passa a comandar o ritmo da produção, bem como faz uma troca, a força motriz do trabalho é trocada “pelo preço dessa produção” (CODO, 1999, p. 25).

De acordo com Codo (1999, p. 25), essa prática impõe um controle “sobre o tempo da produção através de um mecanismo bastante semelhante ao da seleção natural”. Para exemplificar esse fato, o autor nos dá um exemplo, se uma determinada fábrica leva dois dias para produzir um produto, e uma outra fábrica-concorrente, para fabricar o mesmo produto leva apenas um dia, “em breve todas as fábricas demorarão o mesmo tempo ou os tempos mais lentos se eliminam da concorrência”.

O que significa que a mercadoria impõe um ritmo de trabalho, rouba a decisão do homem sobre o tempo gasto no seu trabalho. Não temos mais, sob o signo da mercadoria, a possibilidade de escolher o ritmo do nosso trabalho. Quando o trabalho se transforma em mercadoria, passa a valer a quantidade de trabalho injetado na natureza e não mais a qualidade de trabalho. Trabalho distintos se transforma em trabalhos iguais (CODO, 1999, p.25).

Não podemos desconsiderar que o trabalho é inerente ao viver do ser humano, por ele se produzem experiências, a grande questão que se impõe é que, nessa perspectiva, as experiências perdem seu caráter qualitativo, para receberem uma roupagem quantitativa, isso a configura em um formato vazio, não potencializa uma transformação na capacidade de ser dos sujeitos, mas meras formas de execução das atividades (CODO, 1999).

Assim, essas experiências respaldam-se por um viés mecânico e utilitarista, que traz embutido nessa lógica a essência do lucro. Isso porque o trabalho humano passa a ser visto como lucrativo, como potente processo de reprodução, pois nenhuma outra mercadoria é “capaz de reproduzir-se a si mesma, sem exigir uma nova cota de trabalho, sem aumentar o preço” (CODO, 1999, p. 28). Assim, temos instaurado a expropriação da

força de trabalho, pois “eis a mercadoria que o dono da loja, da fábrica compra e que pode ser comprada por preço menor do que vale” (CODO, 1999, p. 28).

O trabalho como mercadoria passa a ser explorado em dimensões inimagináveis, pois sua exploração é realizada sobre seu próprio processo de reprodução, sendo que o trabalhador desconhece essa exploração atribuída a sua força motriz. Dito de outra forma, isso ocorre quando o empregador paga àquele que produz o produto, o básico para sua sobrevivência, e vende esse mesmo produto no mercado pelo valor que ele tem (CODO, 1999).

Para exemplificar, Codo (1999) mostra como de fato isso ocorre na prática, quando uma fábrica tem por capacidade a produção de 40 mil carros por mês, e paga a seu empregado um valor irrisório, cujo montante dificilmente possibilitará que ele tenha um poder aquisitivo para comprar um desses carros, que ele mesmo produz, mesmo que se esforce por toda a sua vida para angariar tal valor. Ou, se conseguir, pagará pelo resto de sua vida para adquirir tal produto. Portanto, “isso significa que a diferença entre o salário do trabalhador e o preço do carro vendido no mercado é mais trabalho, que gera mais valor ou, como dizia Marx, ‘mais valia’” (CODO, 1999, p. 29)

O trabalho, quando passa a ter um fim em si mesmo, subordinado ao capital, à acumulação de riquezas, ocasiona uma ação operacional, mecânica, irreflexiva por parte do trabalhador. Para Marx (1978, p. 13) uma atividade alienada de si mesma, pois “temos perante nós, sob a forma de objetos sensíveis, estranhos e úteis, sob forma de alienação, as forças essenciais objetivadas do homem”. Nessa perspectiva, o trabalho configura-se em uma concepção de “trabalho vazio”, deixa de ser um precursor do processo de potencialização da subjetividade, para apenas corresponder às formas de produção capitalista, cujo único viés é a manutenção do capital, bem como o lucro que será explorado pela força de trabalho.

O trabalho na fábrica exaure os nervos ao extremo, suprime o jogo variado os músculos e confisca toda a atividade livre do trabalhador, física e espiritual. Até as medidas destinadas a facilitar o trabalho se tornam meio de tortura, pois a máquina em vez de libertar o trabalhador do trabalho, despoja o trabalho de todo interesse. (MARX, 1980, p. 483)

Essa nova experiência de trabalho que passa a ser concebida em sociedade como normal, um ato natural, e que deve ser apropriada por todos para que se incluam como cidadãos, foi nominada por Gros (2017, p. 32) em seu livro intitulado “Desobedecer”, como “uma experiência totalitária do século XX”, da qual “evidenciou uma monstruosidade inédita: a do funcionário zeloso, do executor impecável. Monstros de

obediência”. Para o autor essa nova experiência na forma de executar e conceber o trabalho instituiu uma segunda modernidade, isso porque “a razão que regula sua conduta não é mais a dos direitos e dos valores, do universal e do sentido” (GROS, 2017, p. 32).

Contudo, com essa concepção de trabalho utilitarista, que tem um executar mecânico, sua razão de ser respalda-se em uma “razão técnica, eficaz, produtora, útil. A razão da indústria e das massas, da administração e do escritório. A razão gestora, a racionalidade fria, anônima, glacial, impessoal do cálculo e da ordem” (GROS, 2017, p. 32).

Segundo Gros (2017), essa segunda modernidade não mais se posiciona entre o homem e o animal, mas agora entre o homem e a máquina. Essa condição estabelecida, vai requerer um sujeito que seja submisso, que obedeça sem questionar, pois as relações são pautadas por um “ ser dirigido, dominado, comandado, governado” e que a todo momento seja coagido a agir “ segundo o querer de outrem”, e esse agir é sustentado por uma passividade. Sendo assim, esse novo ser humano, respaldado pela modernidade, produz em sua essência uma submissão, a qual, para o autor, tem uma fórmula paradoxal,

Torna possível, num único indivíduo, a passividade e a atividade. Vejam como se debatem: o operário em sua máquina pensando para seguir cadências impossíveis, o pequeno funcionário em sua repartição dedicando um zelo insano na aplicação de diretivas confusas, o empregado que faz de tudo para ser “proativo”. Todos se afainam, empenham-se. Mas essa agitação é apenas o reverso de uma passividade complexa (GROS, 2017, p.38).

Não obstante, essa nova sociedade vai se pautar por uma perspectiva que tem em seu agir uma cisão, pois, para Gros (2017, p. 44), “seu corpo realiza a vontade de um outro, mas que sua alma não participa em nada em relação ao que ele executa”. Os fins que conduzem seu agir se cristalizam na concepção de estar apenas executando uma ordem. Para tanto, um sujeito que apenas age porque recebe ordens tem nesse ato uma cisão, pois, “abre a possibilidade de uma exploração ética da divisão entre alma e corpo” (GROS, 2017, p.44).

Para Gros (2017), nesse agir dualista, que separa mente e corpo, não pode haver uma conexão, mas uma ruptura que tem na submissão uma forma de exploração que se configura de duas formas. A primeira refere-se àquilo que o autor denominou por “submissão deferente”, sendo esta: “ quando o submisso multiplica os sinais exteriores de servilismo, quando exagera suas reverências, quando intensifica a pose de humildade”, porém, mesmo quando está nessa situação, o indivíduo é capaz de conservar “em seu íntimo, um julgamento impiedosamente crítico” (GROS, 2017, p.44). O submisso, nesse

caso, segue os ditames impostos, cumpre com suas obrigações, “calculando subterraneamente suas evasivas, compensando previamente por meio de uma atitude obsequiosa, viscosa, pegajosa, sua futura preguiça e seu profundo desprezo” (GROS, 2017, p.44).

Nessa perspectiva de submissão, configura-se a primeira cisão de mente e corpo ocasionada pelo processo de exploração, pois o indivíduo atua como se contracenasse em uma peça teatral, ao tentar, o tempo todo, disfarçar sua obediência e sua servidão, sendo que “o submisso não internaliza sua servidão, ele a suporta, deixa simplesmente que o chefe, que só espera isso, acredite que ele reconhece sua superioridade” (GROS, 2017, p. 44).

Quanto à outra forma de exploração posta pela submissão, que amplifica o acirramento entre alma/corpo, seria essa, para Gros (2017, p. 45), a forma mais perigosa no âmbito político. Estrutura-se, assim como a outra, na obediência, só que agora, “o submisso obedece cegamente. Ele nada conhece da finalidade, do destino, do objetivo, do sentido do que lhe mandam fazer”; até mesmo se esquia de querer se inteirar sobre os fatos que lhe cercam. Ele, “executa, age sem intenção por conta própria, para o benefício de um outro, em nome da vontade, da decisão, sob a responsabilidade de um outro” (GROS, 2017, p.45).

Para sintetizar sobre esse ser humano que está em constante processo de formação, pelas vertentes do capital, Gros (2017) faz uma analogia ao escravo, o qual foi motivo de estudo desde Aristóteles, o qual, em seu livro intitulado “Política”, conceituou-o como alguém pertencente ao seu proprietário, sendo, pois, uma mercadoria, um mero executor de ações que lhe foram impostas. Essas características, no ser humano moderno, tornam-se evidentes, quando analisamos o caráter de destituição da compreensão de “causalidade posta” de seus atos, pois desconhece as causas que lhe são impostas em seu agir, o que lhe torna escravo, servo de outrem, ou da exterioridade.

O que significa que ele não pertence a si mesmo. Seu corpo, seus gestos, sua própria vida são a propriedade do senhor. Ele é um utensílio, instrumento em mãos alheias. É uma mercadoria que se troca, se revende, um bem do qual o proprietário dispõe a bel-prazer, desfruta e pode usar e abusar. É escravo aquele que não se pertence, o “executor” sem iniciativa. O escravo não inicia nada, não está no começo de nada: os movimentos de seus braços, os gestos de seu corpo não são mais que eco, a réplica, a consequência de uma fala imperativa e primeira que domina. O escravo não começa nada: ele segue, executa as ordens de outrem (GROS, 2017, p. 39).

A despeito, Ortega Y Gasset (2013, p. 22) complementa, por meio de seu livro “Rebelião das massas”, que esse ser humano forjado e submisso para/pelos interesses

capitalistas é concebido como sendo o homem-massa, “um tipo de homem feito de pressa, montado tão somente numas quantas e pobres abstrações e que, por isso mesmo, é idêntico em qualquer parte da Europa”. Ademais, esse homem-massa, previamente, configura-se com um ser expropriado “de sua própria história, sem entranhas de passado e, por isso mesmo, dócil a todas as disciplinas chamadas *internacionais*. Mais do que um homem, é apenas uma carcaça de homem constituído por meros *ídola fori*”; sendo, pois, esse um ser que “carece de um dentro, de uma intimidade sua, inexorável e inalienável, de um eu que não se possa revogar”. Essas posturas em sociedade vão desencadear que esse indivíduo se ponha “sempre em disponibilidade para fingir ser qualquer coisa. Tem só apetites, crê que só tem direitos e não crê que tem obrigações: é o homem sem nobreza que obriga – *sine nobilitate* – snob.” (ORTEGA Y GASSET, 2013, p.22 – grifo no original).

Esse homem, que surge juntamente com a sociedade moderna, é um ser destituído de projetos, de interesses, desejos que lhe são próprios. Outrossim, é um sujeito que submete suas volições aos interesses que lhe são impostos pela exterioridade. “O homem-massa é o homem cuja vida carece de projeto e caminha ao caso. Por isso não constrói nada, ainda que suas possibilidades, seus poderes, sejam enormes” (ORTEGA Y GASSET, 2013, p. 67). Aqui cabe uma distinção precisa sobre a diferenciação que o autor faz do homem seletivo ou excelente e o homem-massa, para que se possa melhor compreender a gravidade do que estamos tratando, pois, “o homem seletivo ou excelente está constituído por uma íntima necessidade de apelar de si mesmo a uma norma além dele, superior a ele, a cujo serviço livremente se põe”. O que se configura como sendo um homem “que exige muito de si mesmo. [...] os únicos ativos e não só reativos, para os quais viver é uma perpétua tensão, um incessante treinamento” (ORTEGA Y GASSET, 2013, p.77 e 79). Já, o homem-massa, de si mesmo “não exige nada, apenas contenta-se com o que é e está encantado consigo mesmo. Contra o que costuma crer-se, é a criatura de seleção, e não a massa, quem vive em essencial servidão” (ORTEGA Y GASSET, 2013, p.77).

Sendo assim, o autor explica que esse homem tão aprisionado nos ditames impostos pela exterioridade, submisso às vontades e necessidades que lhes são impostas pela exterioridade, configura-se como sendo as bases psicológicas do tipo humano que alicerçam os comportamentos dominantes na atualidade, mas que não podem ser concebidas como naturais ou mesmo fruto do acaso, pois essas bases têm suas estruturas consolidadas em um processo decorrente “do mundo organizado pelo século XIX”, que;

[...] ao produzir automaticamente um homem novo, intrometeu nele formidáveis apetites, poderosos meios de toda ordem para satisfazê-los — econômico, corporais (higiene, saúde média superior à de todos os tempos), civis e técnicos (entendo por estes a enormidade de conhecimentos parciais e de eficiência prática que hoje o homem médio possui e de que sempre careceu no passado). Depois de haver estabelecido nele todas estas potências, o século XIX o abandonou a si mesmo, e então, seguindo o homem médio sua índole natural, fechou-se dentro de si. Desta sorte, encontramos-nos com uma massa mais forte que a de nenhuma época, mas, a diferença da tradicional, hermética em si mesma, incapaz de atender a nada nem a ninguém, acreditando que se basta — em suma: indócil. [...] Porque a disposição radical de sua alma está feita de hermetismo e indocilidade, porque lhe falta de nascença a função de atender ao que está além dela, sejam fatos, sejam pessoas. Querirão acompanhar a alguém, e não poderão. Querirão ouvir, e descobrirão que são surdas. Por outra parte, é ilusório pensar que o homem médio vigente, por muito que tenha ascendido seu nível vital em comparação com o de outros tempos, poderá reger, por si mesmo, o processo da civilização. Digo processo, não já progresso. O simples processo de manter a civilização atual é superlativamente complexo e requer sutilezas incalculáveis. Mal pode governá-lo este homem-massa que aprendeu a usar muitos aparelhos de civilização, mas que se caracteriza por ignorar de raiz os princípios mesmos da civilização (ORTEGA Y GASSET, 2013, p.79-80).

Essas características atribuídas por Ortega y Gasset (2013, p. 82) ao homem-massa, não tem por intenção restringi-lo a um homem tolo, ao contrário, segundo o autor, esse atual ser humano passa a “ser mais esperto, tem mais capacidade intelectual que o de nenhuma outra época. Mas essa capacidade não lhe serve de nada; a rigor, a vaga sensação de possuí-la apenas lhe serve para fechar-se mais em si mesmo e não usá-la”. Mas toda essa esperteza resume-se ao imediatismo das situações nas quais está envolvido, sendo, pois, incapaz de, frente a elas, projetar uma ação ativa, ou mesmo uma reflexão, um pensar crítico sobre tal realidade, apenas reage às afetações a que está exposto. Visto que “parecia-lhe bem ou mal o que o político projetava e fazia; dava ou retirava sua adesão, mas sua atitude reduzia-se a repercutir, positiva ou negativamente, a ação criadora de outros” (ORTEGA Y GASSET, 2013, p. 82).

Cego de si mesmo, senhor de si, o homem-massa é capaz de escutar apenas sua própria voz e ideia, pondo-se como única certeza e opondo-se a qualquer outra voz e ideia que não seja a sua, “o homem médio tem as *ideias* mais taxativas sobre quanto acontece e deve acontecer no universo. Por isso perdeu o seu uso da audição. Para que ouvir, se já tem dentro de si o que necessita?”. Visto que tornou-se nessa época antiquada a prática de ouvir, em detrimento de “julgar, de sentenciar, de decidir. Não há questões de vida pública em que não intervenha, cego e surdo como é, impondo suas *opiniões*” (ORTEGA Y GASSET, 2013, p.83 – grifo no original).

Essa incapacidade de ouvir, tão própria da sociedade moderna, vai produzir consequências nefastas para o processo de subjetivação dos indivíduos, à capacidade de

dar sentido e significado às suas ações, pois as experiências vividas passam a ser precarizadas. As relações sociais marcadas pelo individualismo, em que predomina as disputas de interesses, traz à tona o empobrecimento das narrativas, ou seja, que cada indivíduo seja capaz de narrar suas experiências, ser capaz de narrar para si próprio o que lhe passa. De acordo com Walter Benjamin (1987, p. 198) em seu texto “O narrador”, “são cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza”.

Sendo, pois, as experiências entendidas como processos de produção de sentido, o que potencializa a compreensão de mundo, principalmente quando é compartilhada, porém, o que se percebe, com o avanço da sociedade moderna, é o crescimento do indivíduo fragmentado, imediatista, que se isola em si mesmo, a ponto de não mais se reconhecer como ser histórico e social e, mais ainda, como coprodutor de sua própria história, pois “é como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1987, p.198). E a explicação que o autor dá para a causa “desse fenômeno” que se perpetua nas formas de se relacionar dos indivíduos da sociedade burguesa é uma só:

[...] as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo. Basta olharmos um jornal para percebermos que seu nível está mais baixo que nunca, e que da noite para o dia não somente a imagem do mundo exterior mas também a do mundo ético sofreram transformações que antes não julgaríamos possíveis. Com a guerra mundial tornou-se manifesto um processo que continua até hoje. No final da guerra, observou-se que os combatentes voltaram mudos do campo de batalha não mais ricos, e sim mais pobres em experiências comunicáveis. E o que se difundiu dez anos depois, na enxurrada de livros sobre a guerra, nada tinha em comum com uma experiência transmitida de boca em boca. Não havia nada de anormal nisso. Porque nunca houve experiência mais radicalmente desmoralizada que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela guerra de material e a experiência ética pelos governos. Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos se encontrou ao ar livre numa paisagem em que nada permanecera inalterado, exceto as nuvens, e debaixo delas, num campo de forças de torrentes e explosões, o frágil e o minúsculo corpo humano (BENJAMIN, 1987, p.198).

Essa perda do valor das experiências tem forte ligação com as novas formas de se relacionar com o trabalho, que deixam de ser trabalhos manuais mediados pela tradição e histórias e passam a ser mediados pelas tecnologias maquinárias. Visto que “contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história” (BENJAMIN, 1987, p. 205). E se dá pelo fato de que;

[...] quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele

escuta a história de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual (BENJAMIN, 1987, p.205).

Esse ser humano ensimesmado, que cada dia mais vai perdendo a capacidade de ouvir e, conseqüentemente, de narrar suas histórias e ter alguém para ouvi-las, vai em seu percurso perdendo a capacidade de conviver, de se pertencer a uma civilização, que, para Ortega y Gasset (2013, p. 86), é pela ideia de civis que “o cidadão descobre sua própria origem”. Para tanto, o conceito de civilização pressupõe, a princípio, “vontade de convivência”, já o seu oposto, “é ser incivil e bárbaro na medida em que não se conte com os demais. A barbárie é tendência à dissociação. E assim todas as épocas bárbaras têm sido tempo de espelhamento humano, pululação de mínimos grupos separados e hostis” (ORTEGA Y GASSET, 2013, p.86). Sendo essas as características do “novo” ser humano capitalista/burguês.

Como vimos, na sociedade moderna que tem por ideologia os preceitos do campo da indústria, foi necessária, para a implantação do capitalismo, a figura do trabalhador como profissional submisso, que exercia uma profissão, não mais um simples ofício. Esse profissional era especialista em exercer uma mesma função, repetidas vezes, por uma longa jornada de trabalho exaustiva, sem direitos reconhecidos.

A essa profissão, com baixos salários e alta carga horária, estava submetido os homens em suas mais variadas idades, gêneros e inclusive os deficientes, pois como bem nos lembra Ford (1863- 1947) “o operário era aquele que deixava o cérebro em casa”. Portanto, desde que apertasse os parafusos no tempo previsto, e fosse economicamente produtivo, estava contratado.

Assim, podemos dizer que, mesmo com toda modificação/transformação que o sistema capitalista passa pelo decorrer dos tempos, mesmo com toda fissura, as crises enfrentadas no passado e na atualidade e as guerras forjadas não modificaram o estereótipo do trabalhador subjugado ao domínio do capital. Reinventam-se as formas de produção, de propagação da mercadoria, da apropriação do lucro e da riqueza, mas ainda se delimita ao trabalhador a condição de escravo da força de trabalho, de sua própria força de trabalho, seja ela intelectual ou física.

Essas mudanças são demarcadas por crises que Antunes (2007, p. 29), embasado por Chesnai, esboça-nos como sendo um importante processo que demarca as novas mudanças impostas ao capital. Essas crises vieram após um longo período de acúmulo do

capital, proveniente dos modos de organização do fordismo e das fases do kenesianismo, por volta dos anos 1970, começando a dar sinal de seu estaremimento, principalmente quanto à “queda da taxa de lucro dada, dentre outros elementos causais, pelo aumento da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45, intensificação das lutas sociais dos anos 60, que objetivaram o controle social da produção”. O que foi crucial em desencadear “uma redução nos níveis de produtividade do capital”, vindo a implantar o ascendente declínio da taxa de lucro. (ANTUNES, 2007, p. 29).

Além desses impactos postos pelas mudanças sofridas no processo de produção, Antunes (2007, p. 29) nos revela que, “o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção” também contribuiu com esses fatores, devido a “incapacidade de responder à retração do consumo que se acentuava”. Consequência do agravamento enfrentado pela instauração do “desemprego estrutural” que afligia a época. Não menos importante, como terceiro traço do quadro crítico da crise estrutural posta ao capital e às suas formas de produção, refere-se ao fato da “hipertrofia da esfera financeira, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos” (ANTUNES, 2007, p. 29), a qual deu brecha para a instauração do capital financeiro como prioridade para o processo de globalização.

Esses fatos permitiram que a concentração do capital tivesse maior proporção, devida à agregação entre as “empresas monopolistas e oligopolistas” (ANTUNES, 2007, p.29). Esses arcahouços de artefatos vão encaminhar o capital para a crise do “Estado do bem-estar social” e, no que tange à organização de seu funcionamento, desencadear “a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e suas transferências para o capital privado”. Assim, todo esse processo de mudança e transformação imposta pela crise que o capital enfrentou e enfrenta potencializou o “incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada às desregulações e a flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho” (ANTUNES, 2007, p. 30).

Essas crises são como molas propulsoras para a expansão do capital, por isso é importante compreender suas formas de funcionamento, que a colocam como uma crise fundamentalmente estrutural, pois, segundo Mézáros (2010, p. 69), ao capitalismo sempre estarão interligadas crises intensas e ao mesmo tempo, com uma invariável durabilidade, visto que são essas “maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação”.

Portanto, para o capitalismo são viáveis esses momentos de crise que lhe perpassam, pois são por meio deles que o capital se reorganiza e se reinventa em novas formas de se pôr em sociedade. Essas novas formas se consubstanciam em quatro aspectos, para Mészáros (2010), sendo que: O primeiro diz respeito a sua condição universal, em detrimento da restrição ao que é de ordem particular. O segundo se refere à abrangência que passa a uma dimensão global, não mais como outrora, atingindo um número restrito de países. O terceiro se depreende da crise cíclica e reveste-se de um tempo extenso e contínuo. Já, quanto ao quarto aspecto, em comparação ao que foram essas crises no passado, com suas erupções e colapsos, podemos dizer que agora “ seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante”, mas o autor faz uma ressalva, pois, mesmo no futuro, as inúmeras e persistentes, ainda mais vigorosas e violentas, convulsões, não poderiam ser excluídas.

[..] a saber, quando a complexa maquinaria-agora ativamente empenhada na “administração da crise” e no “deslocamento” mais ou menos temporário das crescentes contradições- perder sua energia. Seria tolo ao extremo negar que tal maquinaria existe e é poderosa, nem se deveria excluir ou minimizar a capacidade do capital de somar novos instrumentos ao seu já vasto arsenal de autodefesa contínua. Não obstante, o fato de que a maquinaria existente esteja sendo posta em jogo com frequência crescente e eficácia decrescente é uma medida apropriada da gravidade da crise estrutural que se aprofunda (MÉSZÁROS, 2010, p. 70).

Para tornar compreensivo, vemos isso nas situações de realocamento do capital na contemporaneidade, pois, para muitos, a crise vivenciada pelo capital nessa era seria o indício de seu colapso com a introdução das tecnologias, através dos sistemas de informação, o que suplantaria a mão de obra humana de uma vez por todas, ampliando em proporções inimagináveis o desemprego. Porém, vemos o capital se reinventar através daquilo que podemos denominar como sendo a uberização e o operário empreendedor, através de um capitalismo que se reinventa no neoliberalismo⁶. Assim, para Mészáros

⁶ Faz-se necessário enfatizar uma explicação mais detidamente sobre a origem do neoliberalismo, para tanto, acreditamos ser de suma importância, para a compreensão do sentido que se propõe nesta pesquisa, trazer na íntegra a explicação que Marilena Chauí, na obra “Escritos sobre a universidade”, discorre sobre esse tema: “O chamado neoliberalismo corresponde ao momento em que entra em crise o Estado de Bem-Estar, de estilo Keynesianismo e social-democrata, no qual a gestão dos fundos públicos era feita pelo Estado como parceiro e regulador econômico, que operava a partir da ideia e da prática de planejamento econômico e da redistribuição da renda por meio de benefícios sociais conquistados pelas lutas sindicais e populares dos anos 1930- 1940. Sua certidão de nascimento foi a crise capitalista do início dos anos 70, quando o capitalismo conheceu, pela primeira vez, um tipo de situação imprevisível, isto é, baixas taxas de crescimento econômico e altas taxas de inflação: o famoso estagflação. Na perspectiva do que viria a ser designado como neoliberalismo, a crise fora causada pelo poder excessivo dos sindicatos e dos movimentos operários, que haviam pressionado por aumentos salariais e exigido o aumento dos encargos sociais do Estado, e teriam, dessa maneira, destruído os níveis de lucro requeridos pelas empresas, desencadeando os processos inflacionários incontroláveis. A solução era simples, bastando um Estado forte, capaz de quebrar

(2010, p. 72) “é possível que uma crise estrutural põe em questão a própria existência de complexo global envolvido, postulando sua transcendência e sua substituição por algum complexo alternativo”.

Essa rearticulação do capital frente às crises que enfrenta, deu início, segundo Antunes (2007, p. 31), a um processo de “reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação”, o qual potencializou “o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação do direito do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal”. Esse cenário ficou bastante conhecido no governo de Margareth Thatcher⁷, a tal ponto de ser visto como a era que o expressou de forma mais veemente. Concomitante a isso, observou “um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vista a dotar o capital do instrumento necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores” (ANTUNES, 2007, p.31).

Antunes (2007, p. 32) acentua que esse período foi caracterizado pela forte ofensiva do capital e do Estado contra a classe trabalhadora, além da posição contrária às “condições vigentes durante a fase do apogeu do fordismo”. Essa nova forma de

o poder dos sindicatos e movimentos operários, controlar os dinheiros públicos e cortar drasticamente os encargos sociais e os investimentos na economia. A meta principal deveria ser a estabilidade monetária, obtida por dois procedimentos: primeiro, pela contenção dos gastos sociais e restauração da taxa de desemprego necessária para formar um exército industrial de reserva, quebrando assim o poderio dos sindicatos; segundo, pela reforma fiscal para incentivar os investimentos privados, reduzindo os impostos sobre a renda individual e, portanto, sobre o trabalho, o consumo e o comércio. A precondição indispensável dessas operações era óbvia: o Estado devia se afastar de uma vez por todas da regulação da economia, deixando que o próprio mercado, com sua racionalidade própria, operasse a desregulação; em outras palavras, abolição dos investimentos estatais na produção, abolição do controle estatal sobre o fluxo financeiro, drástica legislação antigreve e vasto programa de privatização. Esse modelo político tornou-se inseparável da mudança da forma de acumulação do capital, hoje conhecida como “acumulação flexível”, que incentiva a especulação financeira, em vez dos investimentos na produção, e deixa de considerar o dinheiro como mercadoria universal, passando a tratá-lo como moeda. Donde se falar em monetarismo e em capitalismo pós-industrial. “ (CHAUÍ, 2001, p. 17-18).

⁷ Em 1979, foi o ano em que Margareth Thatcher assumiu o cargo de Primeira-Ministra da Grã-Bretanha, em meio à Guerra Fria, vindo a ser a primeira mulher à frente desse cargo, sendo a precursora do neoliberalismo. A Europa enfrentava fortes crises como: “recessão econômica, elevadas taxas de inflação, altos índices de desemprego e uma quase incontornável crise petrolífera”. Suas primeiras medidas no governo se deram por meio de um plano que tinha como pauta “a redução dos impostos e passou a controlar e a realizar reformas institucionais nos sindicatos trabalhistas”. Essas pautas de reforma desencadearam a insatisfação de alguns, pelo que lhe foi atribuído o apelido de “Dama de Ferro”. Seu primeiro mandato foi marcado por muita conturbação, devido à sua política contra os comunistas. “O primeiro governo de Thatcher ficou marcado por diversas greves e manifestações dos sindicatos trabalhistas. Mas sua intervenção nas Guerras Malvinas (guerra entre Inglaterra e Argentina) em 1982, aumentou sua popularidade”. O que a levou para seu segundo mandato em 1984. Com esse segundo governo, “Thatcher promoveu um programa de privatização das empresas estatais e continuou combatendo de forma radical os movimentos sindicais trabalhistas”. Com isso, a Primeira-Ministra foi a pioneira do capitalismo neoliberal. Informações retiradas do site: <https://brasilecola.uol.com.br/historia/margareth-thatcher.htm> Acesso em: 25/06/2020.

composição crítica do capital, nas formas de vida capitalista “tinha um de seus polos centrais localizado no setor financeiro, que ganhava autonomia (ainda que relativa) dentro das complexas inter-relações existentes entre a liberação e a mundialização dos capitais e do processo produtivo”. O que permitiu o sustentáculo para uma “desregulação e expansão dos capitais, do comércio, da tecnologia, das condições de trabalho e emprego”. Sendo, pois, conforme já foi discutido, que toda a recessão enfrentada pelo capitalismo serviu (como ainda serve) de impulso para a “expansão dos capitais financeiros especulativos⁸” (ANTUNES, 2007, p.32).

Essa transição que vivenciamos, por esse processo de crise estrutural, próprio do capital, culminou em novas formas de estruturação da sociedade, postulada pela sociedade pós-industrial que teve como contribuinte a *mass media* (comunicação de massa), que colocou em choque os modos de pensar, as tradições, a cultura que impunha um ideal de ser social a milhões de consumidores dessas mídias de comunicação. O que, segundo De Masi (2014, p. 166), são justificativas que também consolidaram essas crises, pois, conforme já foi aludido, essa nova forma de ser e de existir em sociedade não significa a aniquilação de outras formas, pelo contrário, “como na mesma área convivem trabalhadores dos campos, trabalhadores das fábricas e trabalhadores de serviço, assim, no mesmo indivíduo, convivem modelos de vida rural, indústria e pós-industrial”, sendo obrigados a conviverem nem sempre de forma apaziguadora, mas, sim, conflituosas.

Com essa nova sociedade postulada pelos ideais do capitalismo pós-industrial, foi proporcionada uma nova forma de divisão do trabalho que passa a uma estruturação em nível internacional, segundo nos mostra De Masi (2017), com a criação de alguns grupos⁹,

⁸ Segundo o dicionário financeiro, capital financeiro especulativo é “aquele que é investido visando apenas a obtenção rápida de lucro”. Mas, segundo nos informa o dicionário, esse capital não está relacionado a ganhos por meio do trabalho ou da produção. Sua atividade está interligada em gerar lucros, no que se refere a compra e vendas, “o alvo dessas operações podem ser moedas, commodities ou ativos financeiros, com ações ou outros títulos”. De acordo com essa definição, podemos compreender que o capital especulativo é “aquele que é apostado no mercado. O detentor desse capital detém informações, privilegiadas ou não, que o fazem acreditar na valorização de determinado papel, bem ou título em um futuro próximo. Com base nessa crença, o investidor adquire esse ativo e espera por sua valorização, colocando-o à venda assim que ela for verificada. Seu lucro equivale à diferença entre o preço de compra e de venda. O aumento do capital, portanto, não tem relação com nenhum tipo de produção ou benfeitoria. Um exemplo de atuação do capital especulativo é o sobe e desce da Bolsa de Valores e nas Cotações de Câmbio em virtude de notícias políticas, como o crescimento de determinado candidato nas pesquisas eleitorais”. Informações retiradas do site: <https://www.dicionariofinanceiro.com/capital-especulativo>.

⁹ Segundo o Portal da Fazenda, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE foi criada por países que compõem a maior economia do mundo, sendo eles: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Coreia, Dinamarca, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Letônia, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Peru, Polônia, Portugal e Reino Unido. De acordo com o site, alguns países emergentes fazem parte desse grupo, sendo eles: Coreia do Sul, Chile, o México e a Turquia. É por meio

sendo um deles o dos países de primeiro mundo, que compõem os países da OCDE, que são aqueles que têm uma renda per capita superior a 10 mil euros, com alto custo atribuído ao trabalho. São esses os produtores de bens para além do material, pois são promissores em produzir serviços e ideias, de equivalência científica e estética, incluindo os de entretenimento, bem como os dados de internet, provedores, dentre outros que serão consumidos por outros grupos de países.

O segundo grupo são os países emergentes, compõem a sigla do BRIC e CIVEST, países cuja renda *per capita* fica abaixo de 10 mil dólares, e já o custo para o trabalho equivale à metade que a de um de primeiro mundo. As normas e restrições de regulamentação são bem mais amenas, além de ser mal fiscalizado. Os sindicatos não têm força suficiente para fazer valer os direitos, o que se mostra atrativo para os países de primeiro mundo instalarem suas fábricas “comparadas aos centros de direção, aos laboratórios científicos, às casas de modas, aos bancos e às Bolsas de Valores, rendem muito menos e poluem muito mais” (DE MASI, 2017, p. 452).

Já, no que tange ao terceiro mundo, principalmente a África Subsaariana, restringe-se à subsistência, sua única mercadoria de troca são as matérias-primas que são vendidas a preço ínfimos, com mão de obra desvalorizada, dispensando as bases militares e a subordinação política como moeda de troca para garantia de sobrevivência.

Enquanto os países de Primeiro Mundo, agora unidos por um baixo crescimento do PIB, continuam ligados ao modelo de vida norte-americano, com o chamado Consenso de Washington, caracterizado pela economia de mercado, pelo pluralismo partidário e pela liberdade de expressão, os países emergentes e sobre tudo os países de Terceiro Mundo são atraídos pela via chinesa de desenvolvimento, com o chamado Consenso de Pequim, caracterizado por um rápido incremento do PIB, pelo socialismo de mercado, pelo partido único, pelo autoritarismo, pela censura. (DE MASI, 2017, p. 453).

das reuniões que são organizadas entre os representantes que se reúnem para “trocar informações e alinhar políticas com o objetivo de potencializar seu crescimento econômico e colaborar com o desenvolvimento de todos os demais países membros. Por meio dessa cooperação, a OCDE tornou-se uma fonte importante de soluções para políticas públicas em um mundo globalizado”.

Os representantes do BRIC são os seguintes países, segundo o Itamaraty, “Brasil, Rússia, Índia e China (BRIC) iniciou-se de maneira informal em 2006, com reunião de trabalho entre os chanceleres dos quatro países à margem da Assembleia Geral das Nações Unidas. Já os países que compõem o CIVEST são Colômbia, Indonésia, Vietnã, Egito, Turquia e África do Sul. Esses países, BRIC e CIVEST. Segundo De Masi (2017, p. 452): “o trabalho custa menos da metade que no Primeiro Mundo, as normas que regulamentam o trabalho e protegem o ambiente são menos restritivas e menos observadas, os sindicatos são inexistentes ou manipuláveis. Por isso, o Primeiro Mundo tende a deslocar para lá suas próprias fábricas. [...] Atrás de cada produto da Apple é possível encontrar uma inscrição em caracteres quase invisíveis: Designed by Apple in California, assembled in China”. Informações retiradas do site eletrônico:

<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/mecanismos-inter-regionais/3672-brics>.

<http://www.fazenda.gov.br/assuntos/atuacaointernacional/cooperacaointernacional/ocde#:~:text=%EF%B%BFMembros%20da%20OCDE,Pol%C3%B4nia%2C%20Portugal%20e%20Reino%20Unido>.

Antunes (2007, p. 32) salienta que os países relegados ao terceiro mundo¹⁰, e que hoje são identificados como os “novos países industrializados”, não se enquadravam aos outros grupos, por não estarem “no centro da economia capitalista, como a maioria dos países de industrialização intermediária” e, portanto, as relações estabelecidas com os países de terceiro mundo, em destaque os asiáticos, eram por eles débeis, colocando-os em uma “posição de total subordinação e dependência. A reestruturação produtiva no interior desses países deu-se nos marcos de uma condição subalterna” (ANTUNES, 2007, p.32)

Conforme é posto por Antunes (2007), a profundidade dessa crise foi tamanha que não se fixou apenas na desestruturação imposta aos países de terceiro mundo e na eliminação dos países pós-capitalistas do leste europeu, ela afetou também o centro de sistema global de produção capitalista. Em meados dos anos 80, essa crise atinge os Estados Unidos da América-EUA, e os destrona do poderio tecnológico, passando-o aos japoneses.

Mas, como bem vimos, o capitalismo não para, mas, sim, reestrutura-se. Os EUA voltam a recuperar os patamares produtivos e a expansão. Porém, no percurso dos anos 90, essa crise atinge, agora, o Japão e os países asiáticos (ANTUNES, 2007). Para tanto, nenhum país está imune às consequências contraditórias impostas pelo capital, sendo que é através dessas crises que o capitalismo reestrutura seu poder.

Todas essas crises pelas quais passa o capital, conforme vimos, busca uma readequação nos seus processos de produção, assim, quanto mais se expande e se estrutura “a competição intercapitalista, quanto mais se desenvolve a tecnologia concorrencial em uma dada região ou conjunto de países, quanto mais se expande os capitais financeiros dos países imperialistas”; tanto mais se amplia o desmonte e a destruição daqueles que

¹⁰ Pós-guerra fria o mundo passa por uma nova rearticulação e países se organizam em grupos, conforme seu processo de desenvolvimento. Sendo assim, os países de primeiro mundo comungam de umas “características comuns, como economias fortalecidas, altos índices de industrialização, elevado nível tecnológico, além de suas populações apresentarem indicadores sociais elevados, tais como: boa qualidade de vida, bons rendimentos, baixos níveis de analfabetismo, boa expectativa de vida, entre outros. Os países que compõem esse grupo são: Canadá, Estados Unidos, países da Europa Ocidental, Japão e Austrália. Atualmente esse grupo é conhecido como “desenvolvido”. Os identificados como de Segundo Mundo são aqueles de origem pós-socialista, que importam as tecnologias dos países desenvolvidos a preços altíssimos. São oriundos, para alguns cientistas, do Segundo Mundo “países detentores de economias emergentes, como China, Rússia, Brasil, Argentina, México e Índia. Esses países são chamados atualmente de “países em desenvolvimento”. Já, aqueles identificados como Terceiro Mundo, são países que detêm uma economia subdesenvolvida, ou em desenvolvimento, sendo fornecedores de matéria prima a países industrializados, cujo processo de extração relegava a esses países situações sub-humanas e marginalizadas. Países que compõem esse grupo são alguns países da América Latina, África e Ásia. Informações retiradas da revista eletrônica: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/divisao-internacional-trabalho-dit.htm>

estão à margem desse processo de ampliação capitalista. Seja porque suas estruturas invalidam o acompanhamento, ou mesmo “pela ausência de base interna sólida, como a maioria dos pequenos países asiáticos, quer porque não conseguem acompanhar a intensidade do ritmo tecnológico hoje vivenciado, que também é vivenciado pelos países da tríade” (ANTUNES, 2007, p.33).

[...] em meio a tanta destruição de força produtiva, da natureza e do meio ambiente, há também, em escala mundial, uma ação destrutiva contra a força humana de trabalho, que tem enormes contingentes precarizados ou mesmo à margem do processo produtivo, elevando a intensidade dos níveis de desemprego estrutural. Apesar do significativo avanço tecnológico encontrado (que poderia possibilitar, em escala mundial, uma real redução de jornada ou tempo de trabalho), pode-se presenciar em vários países, como a Inglaterra e o Japão, para citar países do centro do sistema, uma política de prolongamento da jornada de trabalho (ANTUNES, 2007, p. 33).

Segundo Antunes (2006, p. 179), essa crise estrutural proveniente do capitalismo e que possibilita sua reorganização pode ser melhor compreendida a partir de quatro elementos fundamentais, os quais são centrais para um entendimento mais “totalizante da crise que se abateu no interior do movimento operário e sindical”. Da qual afetou sobremaneira a “materialidade da classe trabalhadora, a sua forma de ser, quanto a sua esfera mais propriamente subjetiva, política, ideológica, dos valores e dos ideários que pautam suas ações e práticas”.

Assim, o primeiro elemento atrelado a essa crise que se abateu “no conjunto das economias capitalistas no início dos anos 70” foi de tal forma tão impactante que incitou ao capital novas formas de usos materiais, direcionada por uma prática da auto reprodução destrutiva, elevada a uma força máxima que desencadeia “aspectos de destruição global” (ANTUNES, 2006, p. 179).

Como segundo elemento temos o desmonte do Leste Europeu e de quase todos os países que lutaram por uma sociedade socialista, a partir dos quais presenciamos uma propagação “no interior do mundo do trabalho, a falsa ideia do fim do socialismo”. Isso proporcionou como consequência, após a queda do bloco socialista, que os países capitalistas se fortalecessem a tal ponto de em suas práticas rebaixar “brutalmente os direitos e as conquistas sociais dos trabalhadores, dada a inexistência, segundo o capital, do perigo socialista hoje” (ANTUNES, 2006, p.179).

Quanto ao terceiro elemento, para a compreensão dessa crise que assola o capitalismo e que atinge de forma descomunal, a classe trabalhadora, no que tange ao desmonte da “esquerda tradicional da era Stalinista”. Isso provocou um esfacelamento, devido ao “processo político e ideológico de social-democratização da esquerda e a sua

consequente atuação subordinada à ordem do capital” (ANTUNES, 2006, p. 179). Para Antunes (ANTUNES, 2006, p. 179), essa tomada de decisão à “social-democrática”, impactou sobremaneira o interior da classe trabalhadora, bem como os sindicatos, pois esses passaram a “recorrer, cada vez mais frequentemente à institucionalidade e à burocratização, que também caracterizam a social-democracia sindical”.

Assim, como quarto elemento da crise posta pelo capital, refere-se à expansão do neoliberalismo¹¹. Este passou a comandar as ideias e os projetos concretizados pelos países capitalistas, delegando-os para os países do centro e, em seguida, para os países do Terceiro Mundo. Para Antunes (2006, p. 180), o que acelerou o processo de “reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do estado, política fiscal e monetária, sintonizadas como o organismo mundial de hegemonia do capital, com o Fundo Monetário Internacional”.

Embasado pela perspectiva de Harvey, Antunes (2006) sintetiza que o capital com suas frequentes e duradouras crises ocasionam uma reestruturação na materialidade do capital, na busca contínua por sua hegemonia e nas formas de ser e estar em sociedade, principalmente no interior da classe trabalhadora, relegando para essa o desmonte dos “direitos sociais dos trabalhadores”, uma perseguição tamanha aos sindicatos, principalmente em desarticular sua atuação frente a classe trabalhadora. Além de induzir que haja uma “propagação de um subjetivismo e de um individualismo exacerbado”, trabalha incansavelmente em difundir uma aversão “a qualquer proposta socialista contrária aos valores e interesses do capital” (ANTUNES, 2006, p.180).

Com essa nova divisão do trabalho que tem como prioridade as vantagens e os interesses do capital e as novas formas de organização da sociedade pós-industrial, a tendência é subscrever os países de segundo e terceiro mundo¹² às situações de

¹¹A essa questão sobre a reformulação do liberalismo, Chauí (2001, p. 20) ajuda-nos a compreender as implicações dessas mudanças na forma de ser e estar em sociedades capitalistas, “Diferentemente da forma Keynesiana e social-democrata que, desde o fim da segunda Guerra, havia definido o Estado como agente econômico que regula mercado, e agente fiscal que emprega a tribulação para promover investimentos nas políticas de direitos sociais, agora, o capitalismo dispensa e rejeita a presença estatal não só no mercado, mas também nas políticas sociais, de sorte que a privatização tanto de empresas quanto de serviços públicos também se tornou estrutural. Disso resulta que a ideia de direitos sociais como pressuposto e garantia dos direitos civis ou políticos tende a desaparecer, pois o que era um direito converte-se num serviço privado regulado pelo mercado e, portanto, torna-se uma mercadoria acessível apenas aos que têm poder aquisitivo para adquiri-la”.

¹²Chauí (2001, p. 21) faz um alerta sobre a divisão do mundo, pois “a distinção entre países de Primeiro Mundo e Terceiro Mundos tende a ser substituída pela existência, em cada país, de uma divisão entre bolsões de riqueza absoluta e de miséria absoluta, isto é, a polarização de classes aparece como polarização entre a opulência absoluta e a indigência absoluta. Há, em cada país, um “Primeiro Mundo” (basta ir aos Jardins e ao Morumbi, em São Paulo, para vê-lo) e um “Terceiro Mundo” (basta ir a Nova York e a Londres

precarização, tornando-os consumidores em potencial dos modos de vida e produtos dos países de primeiro mundo. A escala de escravidão passa agora a níveis macros. Assim, os países subalternos continuam com os modos de vida postos pela sociedade industrial, utilizando-se da força de trabalho material para servir os países aos quais se submetem e dependentes do mercado que passa a ser ditado pelos países do então primeiro mundo.

Essas mudanças não param nesses quatro elementos que foram determinantes para nos relegar onde estamos, mas, em respostas à crise a qual enfrenta, o capital rearticula-se, segundo Antunes (2007), em oito processos de transformação que afetou sobremaneira a forma de se conceber o trabalho, nesse novo mundo o qual denominamos “pós-industrial”. Essa primeira mudança está relacionada à “diminuição do operário manual”, próprio do sistema industrial, das fábricas, estruturado no fordismo. Isso se dá mediante as novas formas de produção que priorizam os meios de produção tecnológicos, em detrimento da produção de viés manual.

Isso desencadeou a segunda modificação, pois, com a diminuição desse operário, aumentou a incidência da “sub proletarização ou precarização do trabalho”. São esses encontrados com mais frequência em países do terceiro mundo e até mesmo nos de segundo mundo-centrais, mas não se restringem a eles, pois tem se ampliado a uma escala mundial. Nesse contexto de precarização, a força de trabalho está subordinada a terceirização¹³, trabalhos temporários, realizados de forma parcial, muitas das vezes. As contratações acontecem de forma precária, desrespeitando os direitos dos trabalhadores, (ANTUNES, 2007).

Outro fator importante, que Antunes (2007) elenca como terceira modificação, refere-se às contratações femininas, que teve um aumento significativo em escala mundial, porém essas contratações são realizadas, na maioria dos casos, no interior da

para vê-lo). A diferença está apenas no número de pessoas que, em cada um deles, pertence a um dos “mundos”, em razão dos dispositivos sociais e legais de distribuição de renda, garantia de direitos sociais consolidados e da política tributária (o grosso dos impostos não vem do capital, mas do trabalho e do consumo)”.

¹³Quanto à terceirização, Chauí (2001, p. 20) traz um panorama de suas consequências estruturais para a vida em sociedade, visto que aquela se caracteriza pelo “aumento do setor de serviços, tornou-se estrutural, deixando de ser um suplemento à produção porque, agora, a produção não mais se realiza sob a antiga forma fordista das grandes plantas industriais que operavam com imensas linhas de montagem e grandes estoques, além de concentrarem todas as etapas da produção – da aquisição da matéria-prima à distribuição e dispersão de todas as esferas e etapas da produção, com a compra de serviços no mundo inteiro, e com o desmantelamento da operações em linha de montagem e formação de grandes estoques de produção duráveis. Como consequência. Espalha-se a fragmentação do trabalho em tarefas terceirizadas, os grandes estoques de produtos duráveis são substituídos pelos descartáveis de pequena duração. Desaparecem assim todos os referenciais materiais que permitem à classe operária perceber-se como classe social, enfraquecendo-se ao se dispersar nas pequenas unidades terceirizadas espalhadas pelo planeta”.

classe trabalhadora, muitas vezes realizadas de forma precária, com contratações que desrespeitam seus direitos, além dos salários serem inferiores em relação aos dos homens, mesmo que a carga horária e o serviço sejam os mesmos.

Nessa perspectiva, De Masi (2019) informa que a economia também sofre grandes modificações, principalmente com o aumento do setor de serviços, o que passa a impactar sobremaneira a economia, pois, se analisarmos a Itália, veremos que a agricultura saiu de 29% para 4% nos investimentos na economia, já a indústria foi de 41% para 29%, porém o crescimento ocorreu nos setores de serviço que teve um aumento significativo, pois foi de 30% para 67%. Quando analisamos a economia em um âmbito mundial temos que a agricultura contribui para o PIB cerca de 30%, a indústria 24%, e o setor de serviço passa para 45% (DE MASI, 2019, p. 58). Sendo, pois, essa a quarta modificação atrelada ao setor de serviço com os “assalariados médios” a grande modificação na era pós-industrial. Teve sua ascensão, mas agora enfrenta “níveis de desemprego tecnológico” (ANTUNES, 2007).

Como quinta e sexta modificações, presenciamos uma mudança sobre as prioridades quanto a determinado operário, ficando de fora dessa seleção os mais jovens, bem como os mais velhos, principalmente em “países centrais” (ANTUNES, 2007). A outra mudança atrelada a essa diz respeito aos imigrantes, os quais vivenciam situações de intensificação da exploração da força de trabalho. Além deles, temos também o trabalho infantil “sob condições criminosas, em tantas partes do mundo, como Ásia, América Latina, etc.” (ANTUNES, 2007, p.191).

Essa era é marcada pelo aumento expressivo do desemprego, concomitantemente ao trabalho precarizado, sendo que ambas consubstanciam, aproximadamente, um terço da população. Isso demarca a sétima mudança enfrentada no mundo do trabalho. Já a oitava, refere-se ao processo de produção da mercadoria, que não mais se restringe a um determinado local, mas agora, para a fabricação de um produto, suas partes foram fabricadas em diversos locais do mundo, sendo que vários trabalhadores, mundo afora, participam do processo de produção. Isso resulta, portanto, em que “o que, é evidente, não caminha no sentido da eliminação da classe trabalhadora, e sim da sua precarização, intensificação e utilização de maneira ainda mais diversificada” (ANTUNES, 2007, p.191).

Com toda essa trajetória de avanços e retrocessos, a qual é vivenciada pelo sistema capitalista, para De Masi (2019), possibilitou que ocorressem as novas formas de ampliação do processo de globalização, através das tecnologias implantadas nas ferrovias,

o que contribui para melhor circulação das matérias-primas e a modernização dos meios de transporte, o que possibilitou a transferência de mercadoria e a circulação de pessoas em dimensões inimagináveis, desde que se tenha poder aquisitivo para tal feito. Além disso, com a descoberta da internet, as transferências de dados ocorrem em tempo real, já que as notícias e informações do mundo todo circulam pelo mundo todo rapidamente, seja através de *laptops*, celulares etc.

Mas, de acordo com De Masi (2019, p. 66), não são somente pessoas e mercadorias que circulam, agora, em níveis planetários. Com o deslocamento das fábricas para regiões mais distantes, com a possibilidade de um gasto financeiro bem menor do que em seu local de origem. Vemos fábricas sendo transferidas para países de terceiro mundo e países centrais. Com essa estratégia, as empresas se articulam em prol de subtrair da Receita Federal os impostos, de onde são provenientes os lucros, “mas “destinando” aqueles lucros a uma filial no exterior”, justamente para países onde a “alíquota é irrisória”. Com isso, o capital também circula, o que torna algumas empresas ainda mais hegemônicas: “atualmente, a Apple tem 181 bilhões de dólares desviados para paraíso fiscal; a Microsoft tem 108 bilhões; a IBM tem 61,4 bilhões; a Cisco tem 52,7 bilhões; o Google tem 47,4 bilhões”.

Não para por aí. A globalização nos níveis mais marcantes diz respeito aos níveis de consumo, que passam a ser introjetados na sociedade como forma de vida necessária para o desenvolvimento. Sendo que, para De Masi (2019, p. 66), passou a “unificar os gostos e as necessidades em todo o planeta”. Se pararmos para refletir e analisar, perceberemos que todas as formas de se pôr em sociedade são demarcadas pela globalização, “todo mundo ouve as mesmas músicas, vê os mesmos filmes, usa as mesmas camisas, conta no facebook as mesmas piadas”. Há uma busca implacável para se manter de forma perene no mercado mundial, visto que essa é uma das formas de estruturação desse capital, posto pela sociedade pós-industrial, que tem como alicerce a concorrência, muitas vezes injusta e brutal.

Se acordo de manhã por um radiojornal que transmite notícias de todo o mundo; tomar banho sob um chuveiro alemão e com um sabonete francês; ir para o escritório com um carro projetado na Itália, mas que usa peças japonesas e coreanas; competir nos mercados mundiais com capitais de joint venture; vender mercadorias e informações em todas as praças do planeja; ouvir um álbum gravado nos estúdios de vários países e mixado em outros; saber que um vírus pode dar a volta no mundo e infecta-lo em poucos dias; viver em uma cidade, trabalhar em outra, passar férias em outra; chegando a cada uma delas em um piscar de olhos; ver e conversar com alguém no Sykype, através dos oceanos e continentes-tudo isso provoca as vertigens da onipotência, mas desperta, também, a nossa fragilidade humana, ao lançar trabalhadores, empresas, políticos e Estados em uma competição cada vez mais preocupante,

entre concorrentes cada vez mais numerosos e astutos, com a possibilidade crescente de perder a aposta em jogo (DE MASI, 2019, p. 67).

É devido a esses diversos fatores que se pode afirmar, bem como Santos (2003, p. 17), que a “crise é estrutural”. O autor salienta que ao buscarem para essas crises “soluções não estruturais”, ampliam o engendramento para novas crises. Porém, as soluções que são requeridas partem sempre do “exclusivo interesse dos atores hegemônicos, tendendo a participar de sua própria natureza e de sua própria característica” (SANTOS, 2003, p.17).

Assim, todo esse processo cristalizou a tirania do dinheiro e da informação como “pilares da produção da história atual do capitalismo globalizado”. Para tanto, essa articulação demandada pelo capital no direcionamento para as finanças, foi possível, porque antes ocorreu um “controle dos espíritos”. É, justamente, desse fato que ocasiona “o papel avassalador do sistema financeiro e a permissividade do comportamento dos atores hegemônicos, que agem sem contrapartida, levando ao aprofundamento da situação, isto é, da crise” (SANTOS, 2003, p. 17).

A associação entre a tirania do dinheiro e a tirania da informação conduz, desse modo, à aceleração dos processos hegemônicos, legitimados pelo “pensamento único”, enquanto os demais processos acabam por ser deglutidos ou se adaptam passiva ou ativamente, tornando-se hegemônicos. Em outras palavras, os processos não hegemônicos tendem seja a desaparecer fisicamente, seja a permanecer, mas de forma subordinada, exceto em algumas áreas da vida social e em certas frações do território onde podem manter-se relativamente autônomos, isto é, capazes de uma reprodução própria. Mas tal situação é sempre precária, seja porque os resultados localmente obtidos são menores, seja porque os respectivos agentes são permanentemente ameaçados pela concorrência das atividades mais poderosas (SANTOS, 2003, p.17).

Portanto, isso consolidou que esse momento histórico vigente cravasse como crise estrutural, mas também, não menos importante, com um caráter crítico. Pois, para Santos (2003, p. 17), “isso se deve, entre outras razões, ao fato de que a era presente se caracterize pelo uso extremado de técnicas e de normas”. Visto que essa utilização demasiada das técnicas, nas formas de conduzir a vida em sociedade, requer que esta tenha como alicerce um pensamento que seja, também, de ordem técnica, evidenciada por uma “necessidade obsessiva de normas”.

A rigor, essa gradação normativa passa a ser substancial para o êxito da ação. Contudo, já que “as atividades hegemônicas tendem a uma centralidade, consecutiva à concentração da economia, aumenta a inflexibilidade dos comportamentos, acarretando a um mal-estar social” (SANTOS, 2003, p.18).

Isso só passou a ser possível, através da união que foi estabelecida entre, conforme Santos (2003, p. 18), “as técnicas normativas e a normalização técnica e política da ação correspondente”. O que possibilitou que a política estivesse presente em toda e qualquer fissura do organismo social e nele se alojasse, “seja como necessidade para o exercício das ações dominantes, seja como reação a essas mesmas ações”.

Mas, contudo, mascarada por essa suposta política, encontra-se um aglomerado de normatizações que são de ordem particular, sendo, pois, direcionada por agentes privados que desconsideram o “interesse social ou que o tratam de modo residual. É uma outra razão pela qual a situação normal é de crise, ainda que os famosos equilíbrios macroeconômicos se instalem” (SANTOS, 2003, p.18).

O mesmo sistema ideológico que justifica o processo de globalização, ajudando a considerá-lo o único caminho histórico, acaba, também, por impor uma certa visão da crise e aceitação dos remédios sugeridos. Em virtude disso, todos os países, lugares e pessoas passam a se comportar, isto é, a organizar sua ação, como se tal “crise” fosse a mesma para todos e como se a receita para afastá-la devesse ser geralmente a mesma. Na verdade, porém, a única crise que os responsáveis desejam afastar é a crise financeira e não qualquer outra. Aí está, na verdade, uma causa para mais aprofundamento da crise real – econômica, social, política, moral – que caracteriza o nosso tempo (SANTOS, 2003, p.18).

Vivemos uma completa desorientação, segundo De Masi (2017, p. 94), causada pelo salto que demos novamente na história, pois passamos de uma sociedade industrial “dominada pelos proprietários das fábricas manufatureiras para uma sociedade do tipo pós-industrial dominada pelos proprietários dos meios de informação”. Isso ocorreu de forma tão repentina, e ainda continua a ser dessa forma, pois tudo muda em questões de minutos, devido ao “progresso científico e tecnológico, pela globalização, pelas guerras mundiais, pelas revoluções proletárias, pelo ensino universal e pelos meios de comunicação em massa”, o qual se impõe a cada indivíduo, nas formas mais variadas possíveis, vindo a causar uma “avalanche ciclópica, talvez a mais irresistível de toda a história humana” (DE MAIS, 2017, p. 94).

Essas transformações que assolam a todos, uns com mais e outros com menos força, desfizeram todas as estruturas da sociedade, pois, sem que ao menos percebêssemos, “a economia sobrepujou a política, as finanças sobrepujaram a economia, as agências de rating sobrepujaram as finanças” (DE MASI, 2017, p. 94). Vimos as bolsas de valores desbancarem a solidez que tinham os investimentos realizados por mediação bancária. O comércio local perdeu seu lugar para as licitações internacionais. Além da desbancada sofrida pela economia tangível, com a introdução da nova economia

intangível, é a tradição sendo suplantada pela criatividade, pela economia criativa. “A mercantilização estendeu-se dos terrenos aos imóveis, dos objetos materiais aos imateriais, dos bens comunais às relações humanas e, agora, à cultura” (DE MAIS, 2017, p. 97).

Conforme já foi aludido, mas é preciso reforçar, que essas transformações não acontecem da mesma forma para todos, pelo contrário, com a ascensão do capitalismo pós-industrial, vemos ascender, conjuntamente, a desigualdade social nas formas mais desumanas possíveis. Informa De Masi (2017) que, segundo o relatório *Grandes Desigualdades*, “a distância entre ricos e pobres está em aumento porque, apesar da crise, os pobres se tornam mais pobres, além de mais numerosos”. Esse capitalismo revestido da mais perversa forma tende a priorizar alguns em detrimentos de muitos, conforme pode ser observado pelos dados expostos pelo autor;

Os muitos ricos dão 35 milhões, entre os quais 14 milhões de norte-americanos, quase 3 milhões de japoneses, quase 2,5 milhões de franceses, quase 2 milhões de ingleses e também alemães, pouco mais de 1,5 milhões de italianos. Cada um desses riquíssimos dispõe de 2,7 milhões de dólares, enquanto 80% de todos os habitantes do planeta precisam se contentar com 3.851 dólares cada: setenta vezes menos. Os 85 personagens mais ricos do mundo, segundo o ranking da *Forbes*, possuem uma riqueza equivalente à de 3,5 bilhões de pobres (DE MASI, 2017, p. 97).

Vemos com isso, de acordo com De Masi (2019), a ampliação do distanciamento entre as classes sociais, decorrente da implacável política imposta pelo neoliberalismo, a qual permite a poucos o acesso a uma infinidade de recursos, enquanto muitos vivenciam situações de extrema pobreza, sem condições de prover recursos para sua própria sobrevivência. Muitos indivíduos encontram-se em situação de desnutrição, o que dificulta sua capacidade de trabalhar, de estudar, de viver de forma plena. A pobreza assola as periferias de todo o mundo, impondo-lhes a fome que já “atinge 2/3 da população asiática e 13% da população em desenvolvimento, onde 100 milhões de crianças estão abaixo do peso e todos os anos 3 milhões de crianças abaixo de 5 anos morrem de desnutrição” (DE MAIS, 2019, p. 253).

Mediante a todo esse esboço, compreendemos que a reestruturação pela qual passa o capital acontece paulatinamente, com intensidades variáveis, com uma duração indeterminada, bem como atinge as parcelas da sociedade de forma desigual. Devido a essa irregularidade, a esse contínuo processo de transformação o qual perpassa o sistema capitalista pós-industrial, De Masi (2019, p. 253) o caracteriza como uma ruptura epistemológica, devido à inversão provocada nos sistemas intelectuais e existenciais, indo “da simplicidade para a complexidade, da continuidade para a descontinuidade, do

trabalho para o tempo livre, do tempo livre para o ócio criativo, entendido como síntese de trabalho, estudo e lazer”.

Contudo, para que isso ocorra, para que sobrevenha uma outra forma de pensar o trabalho, tal qual a sociedade, é necessária uma verdadeira revolução na cultura do trabalho, que disponha de uma força descomunal, assim como ocorreu com Taylor ao introduzir a “gestão científica” que possibilitou a passagem dos meios de trabalho rurais para o trabalho industrial (DE MASI, 2019).

2.1.3 Esvaziamento e novas significações

Com todas as mudanças que a era pós-industrial suscita o tempo todo nas formas de vida em sociedade, não podemos, contudo, de acordo com o que nos propusemos a discutir até aqui, sermos negligentes e até mesmo ingênuos de acreditar que essas mudanças acontecem ao mesmo tempo em todos cantos do Globo Terrestre e da mesma forma. Obviamente que não. São mudanças que acompanhamos nessa nova roupagem do capitalismo, mas que, porém, ainda resiste o formato da concepção da era industrial, em nosso meio, como De Masi (2017, p. 451) nos informa “aquelas condições de trabalho ainda persistem, às vezes até pioradas, em muitas empresas do primeiro mundo e em quase todas do terceiro mundo”.

Para De Masi (2017), essas modificações aconteceram, paulatinamente, mas tiveram seu ápice a partir da II Guerra Mundial, com a explosão do progresso científico acompanhado de novas tecnologias, como nas áreas de informática, biotecnologia, biomedicina, pesquisas que ampliaram os conhecimentos da nanotecnologia, novas descobertas da astronomia, amplitude da física, até chegar à descoberta da internet e do celular, que, além do “ desenvolvimento organizacional, da globalização, dos meios de comunicação de massa e da escolarização difusa produziu, no próprio interior da sociedade industrial, uma sociedade nova” (DE MASI, 2017, p.452).

Mudam-se as estruturas, pois na sociedade pós-industrial o central não é mais produzir em grandes escalas os bens materiais, como vimos na sociedade industrial com a produção de automóveis, aparelhos refrigeradores, dentre outros. Mas, agora, concentra-se a produção em bens imateriais, ampliação dos setores de serviços, tecnologia da informação e a abertura de novos espaços para a estética e a semiótica (DE MASI, 2017).

De Masi (2017) esclarece que na sociedade industrial não se abriu mão dos produtos advindos da agricultura, mas apenas substituiu os trabalhadores por mão de obra motorizada, como foi com os tratores industriais dotados de alta tecnologia. Assim, também o é com a sociedade pós-industrial, não dispensa os produtos industriais, porém os trabalhadores-operários e os executivos são trocados por computadores altamente tecnológicos, máquinas robotizadas, além dos trabalhadores provenientes do Terceiro Mundo.

Na sociedade pós-industrial, as categorias essenciais do tempo e do espaço são modificadas: as primeiras, em decorrência de máquinas cada vez mais capazes de poupar, enriquecer, estocar e programar o tempo; as segundas, em virtude de meios de transporte e de comunicação cada vez mais capaz de conjugar a presença com a ubiquidade, o nomadismo com o sedentarismo (DE MASI, 2017, p.452).

A palavra que demarca essa nova forma de conjugar o mundo do trabalho é a flexibilidade em detrimento da rigidez. Para Kuenzer (2007, p. 1.158) essa rigidez que passa a ser confrontada refere-se às formas de produção impostas pelo fordismo, sendo que, agora, o mercado tem a necessidade de uma “flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo”.

Mas modificam-se os meios, porém, permanecem os fins. Kuenzer (2007) reforça que a garantia da acumulação do capital deve ser mantida, para isso, será necessária nova forma de disciplinar a força de trabalho, conjugadas a ela todas as consequências atribuídas a esse processo de flexibilização que desencadeia as subcontratações, a precarização das formas de trabalho com os baixos salários e a alta do desemprego.

Essas novas formas requeridas pelo capital à disciplinarização da força de trabalho estão atreladas a uma subjetivação que seja capaz de atender às novas necessidades de produção, “e da vida social, mas também se submetam aos processos flexíveis caracterizados pela intensificação e pela precarização, a configurar o consumo cada vez mais predatório e desumano da força de trabalho” (KUENZER, 2007, p. 1166). Requer, então, um profissional que esteja em um contínuo processo de mudança e seja aberto a essas mudanças, por isso seu caráter flexível, para que consiga acompanhar as mudanças tecnológicas, demandadas pela dinamização a qual vivencia a ciência tecnológica (KUENZER, 2007).

Diante disso, o mercado de trabalho busca um profissional polivalente, dinâmico, racional e extremamente competitivo, mas, também, muito criativo, que consiga captar as necessidades do mercado (cliente) antes que a concorrente e, portanto, “vista a camisa da empresa”, de a alma à empresa. Tudo isso, para que possa “assegurar as maiores

margens de lucro possíveis, que, no processo de internacionalização, tende a ser estreita” (KUENZER, 2007, p.1167).

Segundo Kuenzer (2007, p. 1.167), essa flexibilidade atribuída ao trabalho, na contraposição à perspectiva das competências, “não pode ser compreendida como mera oposição, rígida e formal, entre os que têm formação científico-tecnológico avançada”, porque os indivíduos com essa qualificação teriam a sensação de que a eles é mantida a garantia no mercado de trabalho; contrário àqueles que são provenientes da “grande massa de trabalhadores precariamente escolarizados, cuja a forma de trabalho é consumida predatoriamente em trabalhos desqualificados, ou é excluída” (KUENZER, 2007, p.1167).

Nessa nova forma de composição do mundo do trabalho, há uma sinergia que ora inclui, ora exclui os trabalhadores, independente de suas qualificações, o que deixa evidente uma corporificação coletiva da dinâmica do trabalho (KUENZER, 2007). Pois, “por meio de uma rede que integra diferentes formas de subcontratação e trabalho temporário, e que, ao combinar diferentes estratégias de extração de mais-valia, asseguram a realização da lógica mercantil” (KUENZER, 2007, p.1.167).

Isso equivale a dizer, conforme Kuenzer (2007), que no mundo do trabalho atuam trabalhadores com diferentes e desiguais qualificações, mas que, entretanto, “os arranjos são definidos pelo consumo da força de trabalho necessária e não a partir da qualificação”. Portanto, o cerne da qualificação não está nela, mas sim na capacidade de se instalar em uma determinada “cadeia produtiva”. Sendo que, passa a ser completamente incerto atestar se há qualificação ou não nos trabalhadores, justamente, porque, isso é definido “a partir de sua inclusão na cadeia; ou seja, a dimensão de relação social da qualificação se superlativiza na acumulação flexível, que avança na centralização do trabalho abstrato” (KUENZER, 2007 p.1168).

Assim, podemos inferir que o processo de formação de qualificação do trabalhador não é mais estabelecido por um interesse próprio, mas, sim, o que vai determinar essa qualificação no mercado de trabalho é a necessidade imposta pelo capital. Por isso o trabalhador ainda permanece, mesmo com todos os avanços atribuídos pela tecnologia, e pelas novas formas de composição do trabalho, assujeitado aos ditames impostos pela necessidade mercadológica (KUENZER, 2007).

O que paira sobre o trabalhador frente aos processos de sua inserção no mercado de trabalho é uma incerteza que irá lhe acompanhar mesmo quando esse já estiver incluído, pois, o que garantirá “a inclusão na cadeia, portanto, não é a presença ou a

ausência de qualificação, mas as demandas do processo produtivo que combinam diferentes necessidades de ocupação da força de trabalho, a partir da tarefa necessária à realização da mercadoria” (KUENZER, 2007, p.1.168).

Além disso, nesse processo que requer novas articulações para que seja garantida a acumulação do capital, e a hegemonia do capital financeiro do capitalismo, Antunes (2018, p. 105) informa que cada vez mais há uma expansão e uma complexificação dos mecanismos de produção, que “resultam máquinas mais inteligentes” e tecnologicamente mais avançadas, que por sua vez, precisam de trabalhadores mais qualificados, mais aptos a operá-las. Essas atividades, oriundas de dispositivos robotizados, já foram um dia realizadas por mãos humanas, instaura “um processo de interação entre trabalho vivo diferenciado e trabalho morto mais informatizado” (ANTUNES, 2018, p.105).

Essa relação entre trabalho vivo e trabalho morto, com que os trabalhadores tiveram que aprender a lidar, só foi possível, segundo Antunes (2018), devido à tecnologização da ciência. O que, portanto, não configura a extinção da força de trabalho, como muitos já defenderam e acreditaram, pois a garantia da eficiência do trabalho morto está diretamente ligada ao trabalho vivo. Para o autor, são novas formas de “ampliação dos modos de extração do sobretrabalho, das formas geradoras do valor”. Ocasionalmente pela relação que se estabeleceu entre as sofisticadas máquinas com tecnologias avançadas, “com a exigência, feita pelos capitais, de buscas maiores de qualificações e competências da força de trabalho” (ANTUNES, 2018, p.105).

Assim, para Antunes (2018), a instauração de práticas flexibilizadas em todos os âmbitos de composição do trabalho que se estende para as formas de vida sociais é decorrente das diversas e amplas “adaptações organizacionais potencializadas por inovações tecnológicas”. Essas são fatores imprescindíveis para essa nova fase do capitalismo, mas que, também, interligam-se à precarização do trabalho, pois, “se apresenta como processo contínuo cujos mecanismos de imposição se entrelaçam com as necessidades permanentes de valorização do capital e autorreprodução do sistema” (ANTUNES, 2018, p.159).

Para tanto, ainda conforme Antunes (2018), esse processo de precarização do trabalho é intrínseco às novas formas de socialização da vida capitalista, mas, também, configura-se como formas particulares de exploração interligada às consequências da crise estrutural própria do capitalismo e, “pode, portanto, ser mais ou menos intensa, uma vez que não é uma forma estática”. Mas, devido a essa crise, que é de escala global, a precarização do trabalho se configura em dimensões ainda mais devastadoras, nas quais

“o trabalho imigrante é sua expressão mais brutal e visível” (ANTUNES, 2018, p.160).

Essa precarização se manifesta com:

A pressão pela capacidade imediata de resposta dos trabalhadores às demandas do mercado, cujas atividades passaram a ser ainda mais controladas e calculadas em frações de segundos, assim como a obsessão dos gestores do capital por eliminar completamente os tempos mortos dos processos de trabalho, tem convertido, paulatinamente, o ambiente de trabalho em espaço de adoecimento (ANTUNES, 2018, p. 160).

Essa sociedade é demarcada pelas ambiguidades, que passam a reestruturar a composição do trabalho, portanto, as oportunidades não acontecem da mesma forma para todos, e sim tende a beneficiar uns em detrimento de outros. Para Fontes (2017, p. 54), isso faz com que uns tenham um emprego regular com permanência conjugada com a garantia dos seus direitos, em contraponto com uma ascendente gama do restante da sociedade que é subjugada a “contratos parciais (tempo determinado) jornada parcial ou alongada, terceirização em vários níveis (subcontratações), subordinação sem contrato (bolsistas, estagiários)”. Os salários, para essa categoria, passam a ser por aquilo que foi produzido, sendo, pois, “por peça”.

Ainda quanto ao processo de desregulamentação, vemos crescer nessa nova sociedade os empreendimentos que tendem a incentivar o “trabalho a domicilio”, o teletrabalho, composto pelo trabalho remoto. Conjugado a isso, vemos surgir o trabalhador “pessoa jurídica (quando o trabalhador cria uma empresa cujo objetivo é vender sua força de trabalho, uma das modalidades do empreendedorismo, na qual o próprio trabalhador torna-se ‘empresa’”. Além daqueles que na ânsia por garantir uma vaga nesse mercado passam a executar trabalho voluntário (FONTES, 2017, p. 53). Isso incide numa maior precarização do trabalho, justamente por causa da sua desregulamentação, que ocorre principalmente em países oriundos do Segundo Mundo-Emergentes, ou mesmo nos de Terceiro Mundo.

O Estado e suas agências – e a lei, os regulamentos, as prescrições – são o ponto no qual se procura apagar as determinações de classe, impondo como “necessárias”, “naturais” ou “incontornáveis” as exigências do capital frente ao restante da população. Mas o Estado não existe fora e acima das contradições de classe concretamente existentes. Ele atua *ex ante* apoiando e ampliando as condições de expansão para o capital, aplainando os obstáculos legais. Atua também *ex post*, seja na legalização das práticas empresariais que ignoram as leis de maneira massiva, seja frente às reivindicações concretas dos trabalhadores, quando admite alguns freios às formas mais drásticas, introduzindo modalidades de amenização política das condições precárias de trabalho ou do desemprego (FONTES, 2017, p. 53. Grifo no original).

Isso se materializa na sociedade de forma mais expressiva, naquilo que por ela é denominado de “uberização das relações de trabalho”, perpassando pelos diversos setores

do mercado, sejam eles de produção, de finanças, transporte e financiamento, dentre outros, cujo estímulo advém de “incubadoras, através de Startups”, o que possibilita a criação de “várias modalidades da assim mal-chamada economia colaborativa”. A essas modalidades é atribuída de forma genérica a “expressão de tecnologias”, produtoras de “bens-imateriais” (FONTES, 2017).

Mas, para o senso comum, fica mascarada sua contribuição ao processo de produção de valor, de expropriação, de maior concentração de recursos de âmbito social. Visto que sua atuação no mercado de trabalho nada mais é do que buscas contínuas por ampliar a extração do mais-valor, através da força motriz humana (FONTES, 2017).

A ponta tecnológica do chamado empreendedorismo (realizado por trabalhadores de diversas formações, mas sem emprego) dedica-se a pesquisar possibilidades de expropriação secundária, em diversas partes do mundo, que possam converter-se em maneiras de assegurar a subsistência de tais equipes através da implantação de formas de extração de valor em grande escala. Tais prospecções, uma vez mais ou menos testadas, são oferecidas a grandes empresas, a proprietários, a bancos ou sistemas financeiros não bancários, com expectativas de lucros formidáveis na expansão e consolidação de seus processos. Estabelecem associações diretas com capitais altamente concentrados (empresas, bancos, fundos de investimento etc.), pois dependem de enormes *recursos sociais de produção* para assegurarem a conexão entre a massa de capitais buscando valorização e a massa de trabalhadores disponíveis (FONTES, 2017, p.55).

Sobre esse fato Antunes (2018, p. 120) contribui ao nos informar que, além dessa composição do trabalho que passa a ser modificada, também há uma mudança na subjetividade dos trabalhadores, pois, “por engendrar novos e mais complexificados mecanismos de interiorização, de personificação do trabalho, sob o “envolvimento incitado” do capital, incentivando o exercício de uma *subjetividade marcada pela inautenticidade*” (ANTUNES, 2018, p. 120 - grifo no original), visto que, ao elaborar suas atividades, a subjetividade do trabalhador estará sempre em consonância com os “interesses das empresas, não comportando nenhum traço de confronto com os ideários do lucro e do aumento da produtividade”(ANTUNES, 2018, p.120). Portanto, essa inautenticidade é marcada pela heteronomia, pelos interesses postos pelo capital, que são os interesses das empresas.

O que vemos como resultado dos processos de produção do trabalho pela lógica capitalista, em sociedade, é a mais plena instalação, daquilo que por Antunes (2006) foi chamado de “desrealização do ser social”. O homem passa a agir no mundo de forma alheia, os processos de produção do trabalho e as formas de instauração do produto, vão “aparecer junto ao trabalhador como um ser alheio, como alheio e estranho ao produto e

que se tornou coisa”. Por conta disso, a concretização das formas de trabalho configura-se como “desefetivação do trabalhador” (ANTUNES, 2006, p.126).

Esse processo de estranhamento postulado no trabalho não está restrito apenas aos resultados objetivados pelo trabalho, mais precisamente à ausência de objetivos, mas diz respeito também quanto ao “ato de produção, ele é o efeito da atividade; ele é o efeito da atividade produtiva, resulta que esse é estranho ao trabalhador” (ANTUNES, 2006, p.126). O homem nessa perspectiva, segundo a qual sua força de trabalho é ela mesma uma mercadoria, torna-o refém do dinheiro e de seu salário na garantia de sua subsistência imediata.

Isso deflagra um distanciamento cada vez mais profundo do trabalho como força vital, como atividade vital, pois esse estranhamento induz “à ideia de barreiras sociais que obstaculizam o desenvolvimento da personalidade humana. Tem-se como resultado como retrato não o pleno desenvolvimento da omnilateralidade do ser, mas a sua redução ao que lhe é instintivo e mesmo animal” (ANTUNES, 2006, p.127). Isso significa que o capital rouba dos homens a capacidade de ampliação da sua capacidade de ser, ampliação da sua essência, pois:

Dissemos que a utilização da ferramenta construída pelo outro, para a produção de algo usado pelo outro, sintetiza num só gesto toda a humanidade. Quando o nosso produto se rompe, se separa, se apresenta como estranho a nós mesmo, nos distanciamos da nossa própria humanidade. O capital rouba do homem a sua própria transcendência, a sua historicidade, o reconhecimento de si mesmo como ser universal e histórico (CODO, 1999, p. 34).

Instaura, com isso, nas formas de vida individuais e de vida em sociedade, munidas pela concepção capitalista, uma perspectiva de trabalho vazio, configurado pela lógica do capital, na qual, como vimos, as relações são estabelecidas de forma muito mecanizadas e aligeiradas, com um fim utilitarista. Isso não viabiliza que ocorra uma aprendizagem que denote transformação no indivíduo, muito menos na sociedade, potencialização da essência, porque o conhecimento atribuído ao ato de trabalhar é vazio, destituído de significação e, assim, o sujeito não se reconhece na ação que ele próprio produz, ela é estranha a ele, logo, não se reconhece como pertencente ao processo de construção do conhecimento, da história e de seu trabalho, sendo esta a essência do conhecimento vazio.

Para tanto, essa forma utilitarista de ser em sociedade, imposta pelo sistema capitalista, cristaliza nos sujeitos uma forma de se relacionar com a realidade esvaziada de significação tanto física como mentalmente (MARTINS, 2010), o que vai potencializar

as relações alienantes e alienadas, que têm como pressuposto a fragmentação e o caráter a-histórico.

Contrariamente à perspectiva capitalista, compreendemos que o processo de formação e constituição humana tem na força de trabalho seu alicerce, compreendemos, assim como Duarte (1993, p. 140), que “ a história humana é ao mesmo tempo um processo de objetivação e de formação do gênero humano e esse processo acumula-se em produtos que são as objetivações genéricas”. O que significa dizer que a todo momento fazemos história, e que a história também se faz em nós. Todo processo de objetivação é um processo histórico, tal qual as transformações na/da natureza se fazem mediadas por uma historicidade.

Compreender o caráter de historicidade atribuído às objetivações genéricas, para Duarte (1993, p. 140), “implica em distinguir os níveis em que elas se estruturam ao longo da história humana”. O que nos leva a compreender que esse processo não ocorre de forma uniforme, como se todos se apropriassem da mesma forma das objetivações genéricas, como se tivessem as mesmas oportunidades. Portanto, compreender esse caráter histórico contido nas objetivações genéricas, leva-nos a conceber que suas estruturas são forjadas por níveis que “decorrem da história social, humana e reflete o grau de humanização alcançado pelo gênero” (DUARTE, 1993, p.140).

Informa Duarte (1993, p. 140) que através dos encontros que o homem estabelece com o mundo, ele entra “em contato com essas objetivações, delas se apropria e através delas ele se objetiva”. Mas o autor assevera que, no que se refere à qualidade atribuída às objetivações genéricas há diferenças relevantes, quanto aos “níveis de cada objetivação, de suas características específicas e do grau de alienação das relações sociais no interior das quais se realiza a apropriação dessas objetivações pelos indivíduos” (DUARTE, 1993, p.141). Sendo que, para o autor, que os indivíduos, ao se relacionarem com o mundo e desse forem impedidos de se apropriar, ou mesmo se apropriarem da objetividade genérica de forma precária, isso é, “por si só, indicador do grau de alienação existente nas relações sociais”.

Embasado pelas concepções da teoria histórico-social de formação do indivíduo por Heller, Duarte (1993) aborda a relação estabelecida entre os indivíduos e o processo de objetivação genérica indo das generalizações em-si, que são as objetivações próprias do cotidiano, e as objetivações para-si, que são as objetivações que ultrapassam a esfera do cotidiano. O autor concebe essas categorias de “em -si” e “para-si” pela vertente marxiana articulada com a perspectiva posta por Heller, esclarecendo que:

Da mesma forma que Marx, ela utiliza essas categorias relativas e tendenciais. São relativas porque tanto podem ser utilizadas tomando-se por referência a relação entre o homem e a natureza, caso em que o ser-em-si será a natureza e o ser para-si a sociedade; quanto podem ser utilizadas considerando-se apenas o âmbito da prática social humana, na qual o ser -em-si caracteriza a genericidade que se efetiva sem que haja uma relação consciente dos homens para com ela e o ser – para-si caracteriza a ascensão dessa genericidade ao nível da relação consciente (DUARTE, 1993, p.145).

Quanto à questão de a generalidade ser tendência, Duarte (1993) explica que isso se dá devido ao fato de que expressa uma “tendência e não estados puros”, como, por exemplo, o mesmo citado pelo autor, “o processo histórico de formação das objetivações genéricas para-si significa uma tendência no processo de objetivação do gênero humano”. E não uma determinação, pois compreende-se que é uma tendência que o ser humano ao se objetivar, realize uma atividade consciente, enquanto gênero, enquanto humanidade.

De forma meramente a simplificar, podemos dizer que o ser humano mediado pelas relações em-si, pelas objetivações genéricas em-si, será um ser humano que estabelece uma relação com o mundo de forma muito mais superficial, mediado pelas ocorrências do cotidiano, apenas age impulsionado pela exterioridade, o que o torna um ser-em-si (DUARTE, 1993).

Mas o mesmo não podemos dizer sobre os seres humanos mediados pelas relações para-si, pelas objetivações genéricas para-si, pois esses estabelecerão uma relação com o mundo de forma mais plena, inteira, tornam-se conscientes das relações que os cercam, de forma a compreender a realidade em relação com a sua própria realidade, não sendo escravos da exterioridade, vindo a se configurar como um indivíduo para-si (DUARTE, 1993).

Assim, nossa formação enquanto seres humanos precede dessas “objetivações genéricas em-si, e da genericidade em-si”, e com a ampliação da nossa capacidade de ser através da mediação de “certo nível de desenvolvimento histórico-social”, através das generalizações para -si, e da genericidade para-si, constituirmos como indivíduos para-si (DUARTE, 1993).

Ao transformar a natureza através do trabalho, ainda que tal “transformação” pouco ultrapasse, no início do processo de humanização do gênero humano, o nível da utilização de objetos em seu estado quase natural, o homem, de qualquer forma, já estava se constituindo enquanto um ser genérico, mas um ser genérico em-si. As objetivações humanas limitam-se os utensílios (os objetos “produzidos” pela atividade humana), os costumes e a linguagem. Essas três objetivações constituíram a primeira e indispensável esfera de objetivação do gênero humano. Nenhuma sociedade, seja ela alienada ou não, pode prescindir dessa genericidade em-si (DUARTE, 1993, p. 146).

Duarte (1993) faz um adendo sobre atribuir à genericidade em-si um caráter alienante, pois, para o autor, alienação trata-se “de uma socialidade em-si, uma socialidade que não resulta da direção consciente dos homens, sendo por eles reproduzida de forma espontânea, não reflexiva, fetichizada”. E reforça a importância de compreender que o cerne da alienação na vida dos indivíduos tem relação com o fato de “que os seres humanos não sejam coletivamente os sujeitos das relações que estabelecem entre si, mas sim a elas se submeterem como poderes estranhos e superiores” (DUARTE, 1993, p. 61).

As relações na sociedade alienada são compreendidas de forma naturalizada, e não como processo histórico e social. Ao se apropriar das objetivações genéricas, os indivíduos a fazem através de uma identificação espontânea com a situação dada (DUARTE, 1993). Portanto, não é o fato de a objetivação ser em-si que a configura como sendo alienada, mas sim a forma com o indivíduo a conduz, “o indivíduo para-si não elimina do seu ser individual, da sua individualidade, das suas objetivações e apropriações, a individualidade em-si, pelo fato de que ele não elimina a genericidade em-si”; portanto, a diferença respalda-se no fato de que “sua vida é dirigida não pela genericidade em-si, mas sim pela genericidade para-si” (DUARTE, 1993, p.194).

Mas, também, Duarte (1993) nos informa que a eliminação da alienação não pode ser atribuída a uma condição de força de vontade do indivíduo, pois para ele, “a alienação é um fenômeno antes de mais nada objetivo e social e que se, por um lado, os aspectos subjetivos da reprodução e da superação da alienação são muito importantes”, no que se refere a uma formação de um indivíduo consciente, em um processo de humanização que permita cada vez mais que esse ser aumente sua capacidade de ser, amplie suas potencialidades enquanto indivíduo, mas também que possa abarcar uma transformação social, de um ser social. Isso só será possível ao compreender que:

A superação plena da alienação exige a superação das relações sociais alienadas, ou seja, um processo coletivo de transformação dessas relações. Esse pressuposto invalida qualquer tentativa de análise do indivíduo que pressunha ser possível a superação total da alienação no plano individual. Em outras palavras, se um indivíduo vive no interior de relações sociais de dominação, isto é, se ele vive numa sociedade alienada, por mais que ele se desenvolva no sentido da construção de uma individualidade para-si, isso não significa a eliminação da alienação em sua vida (DUARTE, 1993, p. 194).

Quando o homem restringe, bem como permite estabelecer uma relação com a realidade apenas conduzido por uma genericidade em-si, seu processo de objetivação da realidade se perpetua de forma aligeirada e espontânea, o que fundamenta a forma de ser e de se estruturar da sociedade capitalista, pois nessa sociedade ocorre, por conseguinte, um processo de estranhamento do indivíduo/trabalhador em relação às formas de

consolidação de seu próprio trabalho, não há um reconhecimento do indivíduo nesse processo. Não há uma transformação do sujeito, muito menos uma transformação da realidade pelo sujeito, produzida pelo trabalho, apenas uma reprodução das forças e vontades impostas pelo capital. Então, quando não há um objetivo do homem na ação, institui-se o processo de alienação pela “discordância entre o resultado objetivo da atividade humana e o seu motivo” (LEONTIEV, 1978, p. 122).

Pelos modos de produção capitalistas, para Leontiev (2004, p. 130), a alienação da vida humana se configura através da dissonância que há entre “o resultado objetivo da atividade humana e o seu motivo”. Isso porque, há um desencontro, um desacordo entre o conteúdo objetivo da atividade com o seu conteúdo subjetivo, isto é, com aquilo que ela é para o próprio homem” (LEONTIEV, 2004, p.130). Ou seja, a atividade desenvolvida pela força motriz do homem passa a ser estranha a esse, ele não se reconhece como parte integrante ao ato de produção e de transformação da natureza. Com isso, os objetivos que lhe impulsionam a agir, tal qual a produzir, são impostos pela exterioridade e incorporados como sendo seus.

Leontiev (2004, p. 130) demonstra como de fato isso ocorre na realidade, com o exemplo de um batedor primitivo que tinha sua atividade motivada subjetivamente “pela parte da presa que lhe caberá e que corresponde às suas necessidades, por outro lado a presa é o resultado objetivo da sua atividade”. O mesmo já não ocorre quando observamos um operário assalariado nas formas de produção capitalista, percebemos que esse operário também busca saciar suas necessidades primárias, quanto ao que vestir, comer e sua moradia, através de suas atividades. Contudo, “o seu produto objetivo é diferente: esse pode ser o minério de ouro que extrai, o palácio que constrói”, segundo o autor, guiado por Marx, o que ele vai realmente produzir para si mesmo, não são esses artefatos materiais, mas, sim, o seu salário. Além disso, esses materiais que são produzidos por ele, terão uma restrição quanto a uma quantia determinada à sua subsistência.

O que vai ocasionar, segundo Leontiev (2004, p. 130), que a atividade de trabalho, para o operário assalariado, seja transformada em qualquer coisa, menos aquilo que realmente ela é, pois “o seu sentido para o operário não coincide com a sua significação objetiva”. O autor ainda nos informa que, mesmo que o operário saiba realizar a sua atividade, como, por exemplo, fiar, tecer e dentre outros, e, para isso, tenha conhecimentos e as significações correspondente à função, isso ocorre apenas “na medida em que isso é necessário para tecer, fiar, furar racionalmente - numa palavra, para efetuar

as operações de trabalho que constituem o conteúdo do seu trabalho” (LEONTIEV, 2004, p.130).

Por isso que a atividade de trabalho nas formas de produção capitalista sofre transformação, vindo a perder seu sentido pleno de constituição humana e incorpora, agora, meios de subsistência. As horas dispensadas na produção, pelo operário, não tem um sentido coligado com o produto que será produzido, mas apenas como forma de garantir, ao final do mês, o suficiente para sua sobrevivência, ou satisfazer suas necessidades, através da conversão da sua força de trabalho em salário.

A tecelagem tem, portanto, para o operário a significação objetiva de tecelagem, a fiação de fiação. Todavia não é por aí que se caracteriza a sua consciência, mas pela relação que existe entre estas significações e o sentido pessoal que tem para ele as ações de trabalho. Sabemos que o sentido depende do motivo. Por consequência, o sentido da tecelagem ou da fiação para o operário é determinado por aquilo que o incita a tecer ou a fiar. Mas são tais as suas condições de existência que ele não fia ou não tece para corresponder às necessidades da sociedade em fio ou em tecido, mas unicamente pelo salário; é o salário que confere ao fio e ao tecido o seu sentido para o operário que o produziu. Certamente que a significação social do produto do seu trabalho não está escondida ao operário, mas ela é estranha ao sentido que este produto tem para ele (LEONTIEV, 2004, p.131).

Aqui se torna necessário fazer um adendo quanto à expressão “sentido pessoal” utilizada por Leontiev, que teve por intuito apresentar por meio de seu exemplo, segundo Duarte (2004, p. 157), “o sentido pessoal é produzido pelas condições objetivas de vida do operário que o levaram a vender a sua força de trabalho em troca de salário”. Ademais, informa ainda que, mesmo que o operário exerça sua atividade em uma fábrica de tecidos, ou de quaisquer outras funções, o sentido atribuído ao trabalho, para ele será o mesmo “pois o sentido de seu trabalho é determinado pelo quanto ele recebe e não pelo que ele produz” (DUARTE, 2004, p.157).

Ainda, segundo o autor, com os donos das fábricas, os capitalistas, também é assim, pois “o sentido da atividade é dado pelo, digamos, “retorno financeiro”, da atividade, o qual, neste caso, não é o salário, mas o aumento do capital. Portanto, podemos dizer que, assim como o trabalhador assalariado, o sentido atribuído à atividade empresarial não se fundamenta na utilidade social do que é produzido.

A indústria de armas não é movida pela “maldade” de pessoas que não se preocupam com as vidas que serão tiradas com as armas produzidas, assim como a indústria farmacêutica está longe de ser movida pela “bondade” das pessoas preocupadas com as vidas que poderão ser salvas com os remédios produzidos. A atividade produtiva na sociedade capitalista é essencialmente movida pela lógica econômica de reprodução do capital. É isso que determina o sentido dessa atividade (DUARTE, 2004, p. 57).

Mediante isso, se compreendemos, assim como o faz Duarte (2004, p. 58), pelas vias de Leontiev, “o significado como sendo o conteúdo da ação e o sentido como sendo as ligações entre esse conteúdo e o conjunto da atividade”, os teóricos em consonância vão dizer que, através dessa concepção, então, podemos entender como sendo a primeira cisão “aquela entre o conteúdo da ação do operário e o sentido que essa ação tem para o próprio operário”.

Essa cisão não para apenas na concepção individual atrelada ao operário, afeta sobremaneira a forma com que a sociedade vislumbra o trabalho do operário, pois essa, também, concebe-o como uma cisão entre o conteúdo e o sentido de seu trabalho. Sendo que, “como estamos falando de uma sociedade capitalista, o sentido que a atividade do operário tem é o de parte necessária do processo de reprodução do capital, ou seja, o sentido é dado pelo valor de troca da força de trabalho” (DUARTE, 2004, p.58).

Duarte (2004) reverbera que, portanto, o sentido pessoal que o trabalhador atribui ao seu trabalho não está dissociado da concepção de sentido atribuído ao trabalho em sociedade capitalista. Porém, “no caso da sociedade essa dissociação entre o conteúdo ao que é produzido e o sentido que tem a produção se reflete na separação e muitas vezes no conflito entre a chamada esfera econômica e as demais esferas da vida social” (DUARTE, 2004, p. 59). Para trazer essa concepção para a esfera do entendimento, o autor nos elucida com o seguinte exemplo:

Quando [...] o governo de um país festeja o reaquecimento da indústria automobilística, o que está sendo considerado é apenas o efeito desse reaquecimento sobre a economia nacional, a “geração de empregos” etc. Mas isso pode estar em absoluto conflito com outras esferas que também ocupam a atenção (ou ao menos deveriam ocupar) dos governantes, como a questão do trânsito que se torna mais difícil e mais perigoso com o aumento do número de veículos em circulação, o provável aumento dos acidentes de trânsito, o aumento da poluição etc. Tudo isso está relacionado ao significado do aumento da produção de veículos automotores. Então o que o governo de um país festeja, nesse caso, é o sentido desse aumento, sentido esse que é dado pela lógica econômica capitalista. Imagine-se, por exemplo, que a indústria tabagista de um país alcançasse um crescimento sem precedentes num curto espaço de tempo, principalmente decorrente do aumento explosivo do consumo interno do produto dessa indústria. Isso aqueceria a economia, geraria empregos, aumentaria a arrecadação de impostos, faria esse país fictício sair de uma situação econômica recessiva. Do ponto de vista do sentido que essa atividade tem para a economia capitalista, trata-se, sem dúvida, de algo a ser comemorado (DUARTE, 2004, p. 59).

Portanto, o que vemos com a ampliação das formas de alienação nas sociedades capitalistas é a destituição da capacidade de articulação entre o sentido e o significado atribuído pelos sujeitos nas ações humanas, o que chamamos de esvaziamento. Quando analisamos o exemplo que foi dado pelo autor, podemos visualizar esse esvaziamento,

principalmente quando desconsideram, segundo o exemplo dado sobre o tabagismo, as imensas consequências que a prática do uso do cigarro pode ocasionar quanto à saúde da população. Sendo que essas consequências estão sob o jugo dos significados (conteúdos) determinados pela indústria, portanto, “há um nítido conflito, uma nítida separação, no plano social, entre significado e o sentido desse fenômeno” (DUARTE, 2004, p.59).

Decorrente dessa relação que se põs entre o homem e o trabalho, munido pela perspectiva da lógica capitalista, a qual amplia o acirramento entre a força de trabalho e o produto, segundo Codo (1999), concomitante a essa perspectiva de crítica ao sistema capitalista, coloca que, independente do trabalho que os operários realizem, o produto estará aquém de quem o criou, já que “não lhe pertence, não há nenhuma relação entre o que produziu e o que consome” (CODO, 1999, p.17). Há uma relação de estranhamento, isto é, o sujeito não se reconhece na relação produzida:

O homem alienado é um homem desprovido de si mesmo. Se a história distancia o homem do animal, a alienação re-animaliza o homem. (...) se anteriormente dissemos que o trabalho promove as relações entre as pessoas, que a produção insere o indivíduo na história, que o homem se hominiza pelo que faz, aqui ocorre o inverso: o trabalho impede as relações entre as pessoas, rouba do homem o seu destino, usurpa o temos de humano (CODO, 1999, p. 19).

A mediação que passa a ser estabelecida entre o homem e a natureza se dá de forma inadequada, pois, para Antunes (2006), mediado por Marx, tanto o homem como as relações provenientes do seu encontro com o mundo, do seu agir no mundo, se estabelecem de forma coisificada, enquanto o ser do homem é limitado à condição de espécie, pois seu acesso ao gênero humano passa a ser negligenciado.

Isso se dá ao fato de que, “tem-se, na sociedade regida pelo capital, uma forma de objetivação do trabalho, onde as relações sociais estabelecidas entre os produtos assumem, conforme disse Marx, a forma de relações entre os produtos do trabalho” (ANTUNES, 2006, p. 129). O homem estabelece relação não mais com o processo de produção do trabalho como um todo, mas, sim, com apenas o resultado final, sendo esse o seu produto, o que o restringe a esse estado de coisificação.

Ao estabelecer o processo de racionalização moderna inerente ao sistema posto pela indústria capitalista guiada pela lógica do capital, “elimina as propriedades qualitativas do trabalhador, pela decomposição cada vez maior do processo de trabalho em operações parciais”, o que desencadeou uma “ruptura entre o elemento que produz e o produto desse trabalho” (ANTUNES, 2006, p.129).

Assim, o operário assalariado passa a ser limitado à condição de especialista, aquele que executa atividades de forma mecânica e repetidas vezes (ANTUNES, 2006). Portanto, “a dimensão abstrata do trabalho mascara e faz desvanecer a sua dimensão concreta, de trabalho útil. Disso resulta o caráter misterioso ou fetichizado da mercadoria”, visto que, desta forma há um encobrimento das “dimensões sociais do próprio trabalho, mostrando-as como inerente aos produtos do trabalho” (ANTUNES, 2006, p. 129).

O trabalho se sustenta na forma operacional e imediatista de agir no mundo, fruto da cisão entre as forças de trabalho e o processo de significação atribuído pelo indivíduo em seu agir. Por sua vez, esse deixa de ser compreendido como um processo e passa a ser visto como simples meio para se adquirir algo, sendo esse algo o consumo desenfreado que é imposto pela exterioridade como necessidade. O homem nessa perspectiva, preso ao consumo, vê-se escravo da força de trabalho, pois a força de trabalho é o meio para que ele adquira as formas de sua subsistência. Para Marx (1978, p. 24) isso se dá por causa da divisão do trabalho imposta pelo capital, a qual passa a ser compreendida como a “expressão econômica do caráter social do trabalho no interior da alienação, o trabalho passa a ser mera exteriorização da vida, como alienação da vida”.

O indivíduo está alheado da sua própria atividade humana, destituído da sua capacidade de ser sujeito, e passa a ser reconhecido como operário e membro de classes. Passa a agir mediado pelos seus afetos, necessidades impostas pela exterioridade, regido pelos instintos e, agora, dividido entre sua condição de ser humano que pensa e que trabalha de forma unilateral. O trabalhador passa a ser compreendido como mera extensão da máquina, retorna, por assim dizer, à condição de servo, escravo, através da imposta liberdade de trabalhar; caracterizada como a essência da propriedade privada e configurada na desumanização de seu próprio ser.

Essa forma alienada de agir configura uma ausência de significado, que para Duarte (2004, p. 59) é ocasionada devido à ruptura que estabelece entre o sentido e o significado no processo de objetivação humana, da ação do homem no mundo, o que deflagra como consequência “o cerceamento do processo de desenvolvimento da personalidade humana”. Cumpre ao homem ceder sua força de trabalho em troca de salário, o sentido atribuído ao ato de trabalhar passa a ser, totalmente, “dissociado do conteúdo dessa atividade, acaba distanciando o núcleo de sua personalidade da atividade de trabalho” (DUARTE, 2004, p. 59). A atividade que o homem desenvolve passa a ser concebida por ele como externa,

[..] e estranho à personalidade do indivíduo quando, na realidade, deveria a atividade centrar-se em termos do processo de objetivação da personalidade do indivíduo. Sem a possibilidade dessa objetivação, a personalidade fica restrita, limitada em seu desenvolvimento. Igualmente o indivíduo não tem na atividade de trabalho, com raras exceções, algo que o impulse a se apropriar de conhecimentos, habilidades e valores que o enriqueçam como ser humano. (DUARTE, 2004, p. 59).

Ademais, para Antunes (2007, p. 129), o estranhamento torna-se mais interiorizado, aparentemente, menos opressor, “em sua essência, preservado, ainda que dotado de novas engrenagens e mecanismos de funcionamento”. Nas relações empresariais e mercadológicas, passa a ser minimizado, devido à redução que se estabelece entre “elaboração e execução”, acrescido da atenuante disparidade, no interior das empresas, quanto aos níveis hierárquicos. O que dá uma sensação de maior participação e envolvimento do trabalhador com a execução e criação dos projetos, mas fica mascarado, ainda, o distanciamento do trabalhador com o processo de produção.

Segundo Antunes (2007, p. 129), os ganhos em voga, adquiridos pelo trabalhador na realização de sua atividade, repercutirá uma recompensa que é própria do capital, “uma vez que a necessidade de pensar, agir e propor dos trabalhadores devem levar sempre em conta prioritariamente os objetivos intrínsecos da empresa”, deixado embuçada a necessidade de “atender os desejos do mercado consumidor”. Mas, contudo, o autor reverbera sobre a importância, ainda mais veemente, do consumo nessa sociedade que passa a ser, o tempo todo, incentivado, vindo a se configurar de forma desenfreada.

Mas sendo o consumo parte estrutural do sistema produtivo do capital, é evidente que defender o consumidor e sua satisfação é condição necessária para preservar a própria empresa. Mais complexificada, a aparência de maior liberdade no espaço produtivo tem como contrapartida o fato de que as personificações do trabalho devem se converter ainda mais em personificação do capital. Se assim não o fizerem, se não demonstrarem essas *aptidões*, (*vontade, disposição e desejo*), trabalhadores serão substituídos por outros que demonstrem *perfil e atributos* para aceitar esses *novos desafios* (ANTUNES, 2007, p. 130. Grifo no original.)

Assim, como já vimos, a nova composição do trabalho, que tem um processo de estruturação diversificada, não sendo, pois, homogênea, na qual convivem tanto práticas provenientes do fordismo como da nova ideologia posta pela sociedade pós-industrial.

Assim também o é com o processo de estranhamento e de alienação do trabalhador frente ao processo de produção, o que, para Antunes (2007, p. 132), com toda essa roupagem atribuída ao trabalhador intelectual, mas que mascara seu processo de estranhamento frente a força de trabalho, “o quadro é ainda mais intenso no estratos precarizados da força de trabalho”, pois é justamente onde se encontram as situações

degradantes da composição do trabalho, por meio da desregulação do trabalho, “ mais desprovida de direitos e em situação de instabilidade cotidiana, dada pelo trabalho part-time, temporário etc.”(ANTUNES, 2007, p.132).

Nos polos mais intelectualizados da classe trabalhadora, que exercem seu trabalho intelectual abstrato, as formas de retificação têm uma concretude particularizada, mais complexificada (mais "humanizada" em sua essência desumanizadora). Dada pelas novas formas de "envolvimento" e interação entre trabalho vivo e maquinaria informatizada. Nos estratos mais penalizados pela precarização/exclusão do trabalho, a retificação é diretamente mais desumanizada e brutalizada em suas formas de vigência. O que compõe o quadro contemporâneo dos estranhamentos no mundo do capital, diferenciados quanto à sua incidência, mas vigentes como manifestação que atinge a totalidade da classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 2007, p.134).

Identificamos essa lógica mais perversa de conceber o trabalho no que é exposto por Fontes (2017), quanto às empresas de Uber, vistas por muitos como um avanço e ao mesmo tempo a oportunidade de o trabalhador se tornar seu próprio empresário. Nas empresas de Uber, uma forma mais moderna de táxi e de motobói, fica a cargo da empresa gerenciar, por meio de aplicativos, a divulgação e a conquista de usuários e, também, as possibilidades de execução da força de trabalho, por exemplo, administrando o local e o deslocamento do profissional de Uber para buscar o cliente que o aguarda.

Mas a “Uber não é proprietária direta das ferramentas e meios de produção (o automóvel, o celular)”, ficando tudo a cargo do profissional (FONTES, 2017, p. 56). Importante lembrar que, nessa disputa cada vez mais concorrencial, é importante que o profissional tenha ferramentas que condigam com o interesse dos clientes, com a satisfação do cliente, caso não, pode vir a diminuir seu processo de produção, e ainda ser culpado, pois é ele que não detém as ferramentas certas para se manter no mercado.

Associado a isso, as empresas que administram esses serviços, além de se enriquecerem em proporções avassaladoras, impõem um controle massivo e feroz sobre, segundo Fontes (2017, p. 56), a “propriedade da capacidade de agenciar, de tornar viável a junção entre meios de produção, força de trabalho e mercado consumidor, sem intermediação de um emprego”. O profissional de Uber acredita ser um empresário, mas o que realmente se efetiva por meio dessa prática é o que já ocorria com o operário das fábricas, a diferença é que os meios se modernizaram, mas os fins são os mesmos, ambos operários que apenas executam a atividade.

O trabalho nessa perspectiva dá ao profissional a sensação de que ele está no controle, porém, o processo de expropriação acontece de forma ainda mais perversa, pois:

Trata-se de uma coligação íntima (pornográfica) entre as formas mais concentradas da propriedade, que viabilizam o controle econômico do processo na parte que lhes interessa, o controle da extração, a captura do mais-

valor e sua circulação de volta à propriedade. A defesa da propriedade intelectual da criação de um processo (a conexão) une-se estreitamente a investidores que, detentores de quantias de dinheiro monumentais, precisam transformá-las em capital, isto é, investi-las em processos de extração de valor. Tais investidores podem ser provenientes de setores variados: fundos de investimento de risco como Benchmark ou First Round Capital, grandes conglomerados financeiros, como Goldman Sachs ou empresas como Amazon ou Google, sem falar em acordos com operadoras de cartão de crédito, com montadoras ou empresas de aluguel de automóveis. Somente a escala atingida pela *propriedade dos recursos sociais* de produção permite acoplar uma plataforma de busca a uma tecnologia móvel de cartão de crédito e a um localizador, que asseguram a estreita dependência do trabalhador, pois o cartão depende de sua própria remuneração e o localizador denuncia todos os seus percursos, uma vez acionado o celular (conexão principal). E é através do cartão que serão extraídos diretamente entre 20 e 25% de toda a remuneração do trabalhador. A taxa de extração de valor é férrea, assim como o regime de trabalho (FONTES, 2017, p.56).

A esse cenário¹⁴ acrescentamos o que vem ocorrendo com os profissionais informais em época de pandemia. Para conter a propagação do vírus, instaurou-se uma ação de conscientização na população para que todos fiquem em casa. Mas, em tempos neoliberais, no qual o operário tornou-se o seu próprio empresário, se ele se der o luxo de

¹⁴A atual pandemia de COVID-19, causada pela Sars-CoV-2, teve início em Wuhan-China, mais precisamente em 12/12/19, com a internação hospitalar de um paciente. Porém, há indícios de que a doença possa ter surgido bem no começo do mês de dezembro. De acordo com o jornal da USP, com informações proferidas pelo professor do departamento de parasitologia do Instituto de Ciências Biomédicas da USP, Arthur Gruber: “No caso da Sars, sabe-se que o vírus foi transmitido de morcegos para civetas e desses hospedeiros intermediários para o homem, mas para o Sars-CoV-2 essa questão permanece em aberto. Em dezembro de 2019, iniciou-se um surto que atingiu cerca de 50 pessoas na cidade de Wuhan, na China. A maioria dos pacientes tinha sido exposta ao mercado Huanan. Esse mercado comercializava frutos do mar, mas também animais silvestres, frequentemente vendidos vivos ou abatidos no local. Contudo, vários pacientes desse surto inicial não tiveram relação epidemiológica com o mercado, abrindo a possibilidade de que outras fontes de infecção pudessem estar envolvidas. Um estudo estimou o tempo do ancestral comum mais recente (TMRC) para metade e o final de novembro de 2019. Outro grupo de pesquisa obteve um tempo parecido, entre 22 a 24 de novembro de 2019. Esse período em que um vírus ancestral de todos os isolados Sars-CoV-2 poderia ter surgido é próximo do dia primeiro de dezembro, data na qual o primeiro caso clínico com sintomas da covid-19 foi relatado”. Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou “que o surto da doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19) constitui emergência de saúde pública de importância internacional - o mais alto nível de alerta da organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma Pandemia. Ainda conforme a OMS, no dia 24 de agosto de 2020 foram confirmados no mundo 23.311.719 casos de COVID-19, sendo 253.963 novos casos em relação ao dia anterior, e 806.410 mortes, com 5.501 novas mortes em relação ao dia anterior. No Brasil, na mesma data, foram contabilizados um total de 3.622.861 casos, com 115.309 mortes. De acordo com a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) e a Organização Mundial de Saúde (OMS) “estão prestando apoio técnico ao Brasil e outros países, na preparação e resposta ao surto de COVID-19. Medidas de proteção: lavar as mãos frequentemente com água e sabão ou álcool em gel e cobrir a boca com o antebraço quando tossir ou espirrar (ou utilize um lenço descartável e, após tossir/espirrar, jogue-o no lixo e lave as mãos). Se uma pessoa tiver sintomas menores, como tosse leve ou febre leve, geralmente não há necessidade de procurar atendimento médico. A pessoa pode ficar em casa, fazer autoisolamento (conforme as orientações das autoridades nacionais) e monitorar os sintomas. Procure atendimento médico imediato se tiver dificuldade de respirar ou dor/pressão no peito”. Informações retiradas: <https://www.paho.org/pt/covid19>; <https://jornal.usp.br/artigos/covid2-o-que-se-sabe-sobre-a-origem-da-doenca/>

ficar em casa, quem paga as contas? Sobre seu teto bate a terrível decisão entre escolher passar fome, ou morrer por contaminação do vírus. Sem direitos, e dependendo da ajuda que o governo disponibilizou por meio de recurso para as pessoas que foram atingidas economicamente pela pandemia pudessem ficar em casa, não repercutiu tanto êxito, pois a burocracia era extensa e o valor irrisório. Devido a isso, não conseguiram ficar em casa, tiveram que abrir seus comércios, sendo essa uma das parcelas da população mais atingida pelo coronavírus¹⁵.

¹⁵Esses profissionais, enfrentam o dilema, próprio do capitalismo, de que não se pode parar. O jornal O Tempo mostra-nos a angústia enfrentada pelo pedreiro Souza, que de uma hora para outra teve todo o seu serviço cancelado. Em entrevista cedida ao jornal, ele relata que “Recebo pelo serviço que faço, mas ninguém tem feito nada. Minha renda dependia toda dos serviços que pegava como pedreiro. Mesmo que peçam pra que eu fique em casa, é difícil pra mim. Todo dia 23 eu preciso pagar pensão. Agora, estou correndo atrás do valor para pagar a pensão do mês de abril”. E, a partir desse momento, para conseguir pagar as contas, teve que se reinventar e passou a realizar outro ofício: “Como eu moro sozinho, com pouca coisa eu consigo me manter. Mas chega (conta de) água, luz, e preciso pagar. Tudo transformou. Sendo autônomos, como vamos sobreviver? E, sem perder as esperanças, acreditando, assim como os outros trabalhadores que se encontram na mesma situação, que logo poderá voltar tudo a seu normal, ao seu processo de submissão moderna, assim reverbera: “Agora é esperar o tempo passar e ver se melhora, mas correndo atrás de outras coisas pra ver se consigo arrumar dinheiro. Há mais de 20 anos, eu mexia com salgado. Então me juntei com uma amiga, e começamos a fazer agora. Vendemos por encomenda, mas a venda ainda não está grande”.

Em uma outra reportagem, agora da revista UOL, no dia 13/05/20, ainda sobre a pandemia, o pronunciamento do Presidente da República reforça a ideia de que o povo não pode ficar em casa, porque a economia não pode parar, temendo um colapso na economia, proferiu em uma coletiva sua compreensão sobre o momento “o povo tem que voltar a trabalhar. E quem não quiser trabalhar, que fique em casa, Ponto Final”. Nesse dia o Brasil computava, segundo a revista, 12.461 mortes por coronavírus. Após esse pronunciamento e tantos outros que seguiram essa linha, favoráveis a que o povo não pare seus serviços e pressione os governos para que abram o comércio, o Brasil foi vivenciando uma drástica situação frente a essa pandemia, vindo, no dia 29/06/2020, a registrar um total de 58.385 mortes por coronavírus.

Para complementar essas informações, segundo os dados divulgados pelo PNAD-COVID19 IBGE, no mês de junho de 2020, através do G1, a desigualdade social ficou mais aparente com as situações impostas pela pandemia. Segundo os dados divulgados, cerca de 33% dos trabalhadores domésticos, sem carteira assinada, foram os mais afetados com a pandemia, no Brasil, atrás estavam os trabalhadores públicos, sem carteira assinada, com percentual de 29,8%, e em seguida, com 22,9%, os trabalhadores do setor privado, sem carteira assinada. De acordo com o G1 “o rendimento médio efetivamente recebido pelos empregados foi de R\$ 698,37, o que corresponde a 36,77% do rendimento médio efetivo dos trabalhadores brasileiros, que foi de R\$ 1.898,86”. Mas esses dados se agravam quando analisados por região, pois “A análise regional mostrou que no Nordeste o rendimento médio efetivamente recebido foi ainda menor, de R\$ 485,76, menos da metade do salário mínimo vigente no país, que é de R\$ 1.045”.

Quando ampliamos essa análise, percebemos que ela se agrava quanto a questões de raça, pois os privilégios ainda estão contidos na população de raça branca. Segundo o G1 “Já entre a população branca, o rendimento médio efetivamente recebido foi de R\$ 2.381,37, enquanto o da população preta ou parda foi de R\$ 1.460,11. Ou seja, os pretos e pardos tiveram 61,3% do rendimento dos brancos”. Inclui-se ainda na situação de pessoas pardas ou pretas o aumento do desemprego, pois é essa população que mais sofreu o impacto com desemprego posto pela pandemia.

Isso se agrava quando analisamos a questão do trabalho remoto, sendo essa uma das características das novas formas de composição do trabalho na sociedade pós-industrial. Os dados revelam que o trabalho remoto é um privilégio de quem tem curso superior completo. Conforme pode ser identificado pelo G1, “ao todo, 8,7 milhões de trabalhadores trabalharam remotamente em maio. Este número representa 13,3% do pessoal ocupado no mês. O IBGE identificou que quanto maior o nível de escolaridade, maior foi o percentual que aderiu ao chamado home office ou teletrabalho”. Esse é o reflexo do porquê, no Brasil, o distanciamento social é uma tarefa árdua a ser cumprida, necessária para combater a pandemia, mas cruel

Quando há uma relação dos homens com o mundo sem uma produção de significado, construído por eles, leva-os a agirem conforme o que é posto em sociedade como normalidade, como natural, aquilo que todo mundo faz; vemos fortemente isso na sociedade capitalista moderna, na qual os indivíduos são formatados homogeneamente pela moda, pela atuação no mercado, pelas escolhas, dentre outros; o ideal a ser buscado é sempre aquele que é produzido pela mídia e incorporado pelos indivíduos. Isso faz com que se chegue ao ponto de os indivíduos se reconhecerem enquanto pertencentes a um ideal de sociedade apenas quando são inseridos no mercado de trabalho¹⁶. Pois como bem nos mostra Murata (2019), ao esboçar o espelho dessa sociedade, através da literatura, com o livro: “Querida Konbini”, no qual a protagonista da história se enxergava como ser humano apenas quando estava executando sua função, “ mais um dia começa. É a hora em que o mundo desperta e todas as suas engrenagens se põem a girar. Também estou em movimento, como uma dessas engrenagens. Sou uma peça no mecanismo do mundo rodando dentro da manhã” (MURATA, 2019, p.12).

com os trabalhadores informais, que necessitam trabalhar, para ter garantido o sustento, mesmo que para isso coloquem em risco sua própria vida e a dos outros.

¹⁶Para melhor compreensão dessas condições de esvaziamento, Murata (2019) apresenta-nos o espelho dessa sociedade, através da literatura, com o livro: “Querida Konbini”, no qual a protagonista da história se enxergava como ser humano apenas quando estava executando sua função: “mais um dia começa. É a hora em que o mundo desperta e todas as suas engrenagens se põem a girar. Também estou em movimento, como uma dessas engrenagens. Sou uma peça no mecanismo do mundo rodando dentro da manhã”. (MURATA, 2019 p.12). Sua satisfação era tamanha por saber que o dia se iniciava, juntamente com o iniciar de seu processo de ser como funcionária de uma Konbini, que em seu agir não era tão necessário o pensar, conforme ela mesma diz: “praticamente não uso a cabeça. Nessa função, o mais importante é a velocidade, e os meus músculos apenas obedecem às regras já gravadas dentro de mim”. Pois para isso “meu corpo se move por reflexo, lendo cada movimento e olhar dos clientes. Meus olhos e ouvidos são sensores indispensáveis para assimilar cada gesto e cada intenção. Ajo de acordo com as intenções captadas” (MURATA, 2019 p.12). Passa a agir de acordo com os manuais pré-estabelecidos, de acordo com o que a sociedade determina como sendo a forma correta de ser: “O problema era que, ainda que aquele minucioso manual tivesse possibilitado que eu me tornasse uma Funcionária, longe dele eu continuava não tendo a menor ideia de como agir como um ser humano normal”. Prossegue ainda da seguinte forma “de manhã serei novamente uma Funcionária, uma engrenagem no mundo. Essa era a única coisa que fazia de mim um ser humano normal (MURATA, 2019, p. 29). Ao ser identificada pelo mundo como funcionária, sentiu-se acolhida, visto que “naquele momento, pela primeira vez eu fazia parte do mundo, acabo de nascer, pensei. Sem dúvida, aquele dia marcou meu nascimento como uma peça no mecanismo do mundo” (MURATA, 2019 p. 29). Para que esse acolhimento continuasse a persistir, fez-se necessário que ela incorporasse em sua forma de ser aquilo que em sociedade é visto como o aceitável, como o normal. Sendo que, para isso, ela passa a viver mediada pelas generacidade em-si: “resolvi deixar de fazer qualquer coisa por iniciativa própria e apenas imitar o que todo mundo fazia, ou obedecer às ordens de alguém (MURATA, 2019, p.18). De maneira irreflexiva, supostamente natural, retira-se do dia a dia a capacidade de dar significado aos acontecimentos, às decisões e às escolhas, apenas se automatiza o agir acrítico e mecanizado. São mediante essas formas de ser e de se relacionar com o mundo que o homem cada vez mais vai se tornando um ser estranho a si mesmo, e da sua própria força motriz em seu pôr teleológico no mundo através da objetivação genérica.

Inevitavelmente, dentro da lógica capitalista, o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, na medida em que produz, de fato, mercadoria em geral (MARX, 1978, p. 80).

2.2 UNIVERSIDADE NO SÉCULO XXI: A QUEM SERVE A UNIVERSIDADE OU A UNIVERSIDADE SERVE A QUEM?

As transformações pelas quais passam as novas formas de composição do capital não podem ser vistas como processos determinantes e determinados, pois são passíveis de articulação. Isso bem vemos no que vem ocorrendo nas classes média e baixa, segundo Santos (2003, p. 79), que já tem sentido as mudanças postas por essa nova sociedade pós-industrial, com a incidência do desemprego, a instabilidade do trabalho e baixa dos salários, em contraposição ao aumento significativo da produção, “cuja a acessibilidade se torna, desse modo, improvável, ao mesmo tempo que até os consumos tradicionais acabam sendo difíceis ou impossíveis para uma parcela importante da população. É como se o feitiço virasse contra o feiticeiro”.

Isso evidencia uma nova forma de lidar com as necessidades que são impostas, a incidência do consumo desenfreado passa a ser revista nessa nova sociedade, principalmente por conta “da compreensão da escassez” (SANTOS, 2003, p.79). O que, por sua vez, possibilita um desnaturalizar das “visões oferecidas pela propaganda ostensiva ou pela ideologia contida nos objetos e nos discursos opõem-se às visões propiciadas pela existência”. É, portanto, através desses conjuntos de ações “que se reconhece uma saturação dos símbolos pré-construídos e que os limites da tolerância às ideologias são ultrapassados, o que permite a ampliação do campo da consciência” (SANTOS, 2003, p.79).

Outro fator importante é quanto à tecnologia que está em toda parte e atinge os seres humanos em tudo o que fazem. Sabemos que “os atuais atores hegemônicos estão sendo utilizados para reduzir o escopo da vida humana sobre o planeta”. No entanto, “jamais houve na história sistemas tão propícios a facilitar a vida e a proporcionar a felicidade dos homens” (SANTOS, 2003, p.79).

A concretude da nova globalização permite que dentro desse sistema aconteçam novas articulações, totalmente diversas das que eram postas na era industrial. Sendo assim, conforme Santos (2003, p. 79), “os novos instrumentos, pela sua própria natureza, abrem possibilidades para sua disseminação no corpo social, superando as clivagens socioeconômicas preexistentes”. Pois, para o autor,

Sob condições políticas favoráveis, a materialidade simbolizada pelo computador é capaz não só de assegurar a liberação da inventividade como torná-la efetiva. As desnecessidades, nas sociedades complexas e socioeconomicamente desiguais, de adotar universalmente computadores de última geração afastará, também, o risco de que distorções e desequilíbrios sejam agravados. E a idéia de distância cultural, subjacente à teoria e à prática do imperialismo, atinge, também, seu limite. As técnicas contemporâneas são mais fáceis de inventar, imitar ou reproduzir que os modos de fazer que as precederam (sic) (SANTOS, 2003, p.80).

Partindo disso, podemos compreender que a crise estrutural vivenciada pelo capital, conforme vimos, relegou-nos a drásticas situações de perversidade, mas também de respectiva construção. O que evidencia brechas, das quais permitem gerar certas desconfianças sobre os discursos impostos pela burguesia dominante (SANTOS, 2003).

Assim, contudo, a tomada de consciência não ocorre de forma homogênea, muito menos ao mesmo tempo e da mesma forma, na sociedade, pois, “a velocidade com que cada pessoa se apropria da verdade contida na história é diferente, tanto quanto a profundidade e coerência dessa apropriação” (SANTOS, 2003, p. 81).

Santos (2003) nos informa também que a apropriação individual é um importante ganho, mesmo que ainda seja considerado um árduo jugo para aquele que o carrega, em decorrência dessa nova forma de pensar frente às circunstâncias impostas. É, na verdade, um grande passo para a “obtenção de uma visão sistêmica, isto é, a possibilidade de enxergar as situações e as causas atuantes como conjuntos e de localizá-los como um todo, mostrando sua interdependência” (SANTOS, 2003, p. 81) Por meio disso,

[...] a discussão silenciosa consigo mesmo e o debate mais ou menos público com os demais ganham uma nova clareza e densidade, permitindo enxergar as relações de causa e efeito como uma corrente contínua, em que cada situação se inclui numa rede dinâmica, estruturada, à escala do mundo e à escala dos lugares. É a partir dessa visão sistêmica que se encontram, interpenetram e completam as noções de mundo e de lugar, permitindo entender como cada lugar, mas também cada coisa, cada pessoa, cada relação dependem do mundo. Tais raciocínios autorizam uma visão crítica da história na qual vivemos, o que inclui uma apreciação filosófica da nossa própria situação frente à comunidade, à nação, ao planeta, juntamente com uma nova apreciação de nosso próprio papel como pessoa. É desse modo que, até mesmo a partir da noção do que é ser um consumidor, poderemos alcançar a idéia de homem integral e de cidadão. Essa valorização radical do indivíduo contribuirá para a renovação qualitativa da espécie humana, servindo de alicerce a uma nova civilização (sic) (SANTOS, 2003, p. 82).

Mediante a nova composição que afeta o mundo hoje, com suas mais variadas formas de estabelecer suas relações, através de sua flexibilidade e das variantes possibilidades “acreditamos que as condições materiais já estão dadas para que se imponha a desejada grande mutação, mas seu destino vai depender de como disponibilidades e possibilidades serão aproveitadas pela política” (SANTOS, 2003, p. 85).

Por isso, a importância da tomada de consciência, para que a sociedade não permita que essas transformações pelas quais passa o mundo sejam em prol de uma parcela de indivíduos, em detrimento da exploração de outros. Assim, todo um sistema de técnica e processo de tecnologia da informação faz parte do convívio dos seres humanos, das formas de vivência material do ser humano, sendo, portanto, algo irreversível, em sua dimensão corpórea, “porque aderem ao território e ao cotidiano. De um ponto de vista existencial, elas podem obter um outro uso e uma outra significação. A globalização atual não é irreversível” (SANTOS, 2003, p. 85).

Quando essas mudanças são acopladas a uma tomada de consciência que nos permita ter uma visão sistêmica da realidade, leva-nos a lutar por melhores condições de vida, o que é corroborado por De Masi (2019), quando nos informa sobre essa nova composição dos trabalhadores empregados. Como vimos, na sociedade industrial, era indispensável a mão de obra, a força de trabalho, a grande maioria eram operários que dispensavam em suas atividades muita força física, setorizada, além de ser muito repetitiva; relegando apenas, aproximadamente, uns 10% desses operários às atividades do tipo intelectual, proveniente de setores administrativo. Porém, hoje, essa produção advinda de setores de serviço não só postula menos atividade humana, como também realiza sua distribuição de diversas formas.

Cerca de um terço dos empregados exerce funções intelectuais de tipo criativo, como aquelas do cientista, do artista, do professor, do jornalista, do profissional liberal, do empresário, do banqueiro, do diretor, do gerente. Trata-se de funções expressivas que, por sua natureza, lidam com informações; requerem muita preparação; pouco se prestam a ser controladas do ponto de vista quantitativo, a ser restrita a lugares, procedimentos, tempo e ritmos predefinidos rigidamente; recorrem cada vez mais a tecnologia e a informática e as redes de conhecimento; têm necessidade contínua de estímulos e de formação produzem novidades e emoções; antecipam necessidades; requerem tempos de incubação a princípio nulos; comportam uma contínua tensão inventiva que nem sempre se traduz em uma produção constante de ideias (DE MASI, 2019, p. 58).

Para que se desenvolva em sua plenitude esse ser humano criativo, é necessária uma nova concepção de trabalho, uma abertura para o novo que já bate à nossa porta, pois

requer, agora, não um operário submisso, que saiba apertar parafusos no tempo certo e com a devida precisão, mas, sim, um ser proativo, introspectivo, conectado com o mundo, aberto às diferenças e que saiba utilizá-las como processo produtivo consciente (DE MASI, 2019).

Portanto, para que haja uma atividade criativa, precisa de “liberdade, de cor, de ironia, de brincadeiras, de amizade, de amor, de introspecção, de beleza, de cordialidade”. Sendo assim, descabida, inatural, artificial a separação, que ainda se mantém, entre razão e emoção, entre mente e corpo, pois, para esse novo profissional, “ambas são necessárias, inteira e conjuntamente, para fecundar a criatividade” (DE MASI, 2017, p.457).

Os criativos não se desligam de seu meio de produção, qual seja, o cérebro. Portanto, eles agora não se desligam de sua atividade nem mesmo enquanto dormem. Seu processo de criação não se restringe a um espaço e a um tempo demarcado. Mas, agora, esses sujeitos criativos se exprimem por onde quer que passem, por toda a vida, “por meio de uma atividade que chamamos de Ócio Criativo” (DE MASI, 2017, p. 59).

Nessa perspectiva, tanto o estudo, o trabalho e o lazer se consubstanciam e desestruturam a hierarquia do tempo e do espaço “feminilizam-se, organizam-se segundo o objetivo, dependem – por quantidade e qualidade – sobretudo da motivação do trabalhador (DE MASI, 2019, p. 59).

Modifica-se o espaço e o tempo relegado ao processo de criação, pois, agora, não há mais uma demarcação para o momento que se determina como sendo de criação e o momento para produção, os processos se aglutinam e com eles ergue uma nova forma para conceber o lugar do trabalho. Se, com a sociedade industrial, os trabalhadores trafegavam trajetos longos de suas casas até o trabalho, pois o lugar do trabalho era demarcado, agora, esse lugar é onde se possibilite o aflorar do processo criativo, da imaginação. Para De Masi (2017) o criativo se distingue por sua autonomia em julgar os processos de seu trabalho, onde, e como melhor lhe aprouver:

[...] em casa, no escritório, no laboratório, no ateliê, no bar, na praia, numa floresta, nos jardins públicos. E os lugares de trabalho devem confundir-se cada vez mais com os outros lugares de vida, porque o trabalho intelectual não admite muitas segmentações. Além disso, os lugares, o mobiliário e os equipamentos complementares aptos a acompanhar o fluxo dos pensamentos devem se integrar com lugares, mobiliários e equipamentos complementares capazes de facilitar o trabalho de grupo sem restringi-lo e sem empobrecê-lo (DE MASI 2017, p.457).

Com essas modificações sofridas na composição do novo processo de trabalho, para De Masi (2019), nossa sociedade passa a experimentar uma maior longevidade, bem como uma maior utilização de tecnologias para a realização de suas atividades,

ampliando-se “o tempo livre-enquanto a escolarização assegura níveis culturais mais elevados a uma parcela cada vez maior de cidadãos” (DE MASI, 2019 p.170).

Essa ociosidade não configura libertinagem, negligência, mas, contrário a isso, é a abertura para um processo no qual o trabalho se efetive como processo de humanização, como potência máxima da capacidade de desenvolvimento do ser humano. Para De Masi (2019, p. 171), é a possibilidade de um “descansar para recuperar as forças, mantendo parado e inútil o corpo, isto é, o equipamento mais caro que dispunham os empregados”. Contudo, hoje ainda, estar “ocioso fora do tempo e do espaço” representa para o capital, e a sociedade com suas mais variadas organizações “um atentado” (DE MASI, 2019 p. 171).

Mas é importante ressaltar que, para que haja uma maior oportunidade de melhor alocação no trabalho, assim como a possibilidade de desfrutar de tempo livre, requer-se “um investimento, sobretudo, de natureza intelectual, põe em jogo a mente e requerem flexibilidade e inventibilidade” (DE MASI, 2019, p.171). Assim, o empregador, nessa nova perspectiva, não busca apenas pela força motriz do trabalhador, mas, além disso, “exige pensamento e criatividade. Eis, portanto, o ressurgimento do ócio como fator central da economia moderna” (DE MASI, 2019, p.171).

Para De Masi (2019), o mercado passa a consumir ideias de forma lépida, bem como o mercado da era industrial era ávido por seus produtos. O que conjectura “uma criatividade inexaurível, a capacidade criativa só pode ser incrementada por meio de uma reavaliação do ócio”, mediante uma ação que “permita regenerar a mente dos criativos, assim como a inércia regenerava o corpo dos operários” (DE MASI, 2019, p. 171).

Mediante o que foi exposto, podemos então conceber que o trabalhador criativo não é mais escravo do relógio, e do enquadramento posto pela empresa, mas seu processo criativo perpassa por todo o decorrer de seu dia. O ócio é a configuração de uma “sonolência do espírito durante a qual as intuições levitam pelo inconsciente e vêm se condensar em ideias novas” (DE MASI, 2019, p.171). É o que permite ao trabalhador a inspiração, do mesmo modo que a plena conexão consigo mesmo e com aquilo que por ele é desenvolvido.

Sendo, pois, através do ócio que há a possibilidade de um proveitoso “distanciamento dos problemas que nos importunam e promove a imersão naquela espécie de limbo da mente onde flutua o plâncton da nossa criatividade” (DE MASI, 2019, p.172). Sabemos, portanto, que ainda estamos distantes dessa perspectiva que devolve ao trabalho sua capacidade criativa e, decorrente disso, demanda um ócio

produtivo, no qual tanto o trabalhador como o produto por ele criado são provenientes de um ato consciente.

Com o *direito ao trabalho*, o homem criou a sua condição industrial; com o *direito ao ócio*, o homem criou a sua condição pós-industrial. Aquele direito ao ócio, que era utópico para os operários da sociedade industrial, finalmente se torna realidade para os trabalhadores intelectuais da sociedade pós-industrial, desde que originados na cultura e na arte do ócio. É preciso que eles tomem consciência disso, combatam o obscurantismo dos burocratas ultrapassados e dos imperativos alienados, convencendo-se de que a contraposição entre trabalho e ócio já não tem qualquer sentido (DE MASI, 2019, p.173. Grifo no original).

Com o cenário exposto sobre as mudanças as quais vem sofrendo o trabalho, De Masi (2017) nos dá algumas saídas, como, por exemplo, a redistribuição por meio da redução da carga horária de trabalho. A jornada de trabalho é regulamentada e garantida mediante os contratos empregatícios, cujos direitos foram perscrutados mediante lutas travadas entre antagonicos com fim a uma negociação (DE MASI, 2017). Um profissional trabalha em média 80 mil horas, o que seria 1750 horas ao ano no decorrer de 45 anos, além das horas extras que são computadas mediante outro contrato. Assim, com a esperança de que:

Novas máquinas liberem esses 33% de trabalhadores das velhas torturas do trabalho desumano denunciado por Marx e por Weber, não vejo outra solução intermediaria além da redução do horário de trabalho com igualdade de salários, em proporção direta à crescente produtividade das máquinas empregadas. Entre outras coisas, a redução dos horários permite melhor qualidade e produtividade dos serviços, como demonstrou, por exemplo, o experimento realizado com os funcionários públicos de Gotemburgo, a cidade sueca da Volvo e da Ericsson, onde o horário de trabalho teve redução de duas horas ao dia sem nenhuma redução do salário, mas com uma evidente melhora dos serviços (DE MASI, 2017, p.454).

Essa nova composição do trabalho na era pós-industrial requer dessa sociedade uma nova forma de “assimilar um novo modo de pensar as categorias de tempo, do espaço, do lucro, da solidariedade, do ecossistema, da produção, do consumo, da qualidade do trabalho e da vida” (DE MASI, 2019, p.83). Portanto, não dá mais para agir como se ainda estivéssemos na era industrial, esse novo mundo requer um novo homem. Mas, só, realmente, haverá um novo mundo quando houver um novo homem. Fora isso, continuaremos a ser os mesmos, os mesmos súditos do capital.

Para que isso mude, uma outra saída apresentada é a relação dos trabalhadores com a hora extra, pois muitos daqueles que buscam ficar depois do expediente no trabalho vivenciam uma fuga de si mesmo, dos seus problemas e da responsabilidade para com suas famílias. Segundo De Masi (2019, p. 84), com um relato das vivências com o trabalho na Itália, informa-nos que, “pelo menos, 2 milhões de subordinados e gerentes

que, mais pelo ódio à família do que por amor ao trabalho, fazem todos os dias algumas horas extras não remuneradas”. Enquanto buscam esconder das consequências de suas más escolhas, contribuem com a crescente alta do desemprego, “pois 4 milhões de horas por dia, multiplicadas por 220 dias de trabalho ao ano, representam um montante de 880 milhões de horas, que equivaleria a 520 mil postos de trabalho” (DE MASI, 2019, p.84).

Conjugado a essas mudanças, é emergencial que passemos a refletir sobre como a sociedade vem lidando com os aposentados, bem como os desempregados, que aumentam em grande escala. Sabe-se que a sociedade, com a ampliação tecnológica e com todas as descobertas realizadas pela medicina, tem vivido mais, porém os anos dedicados ao trabalho tem demonstrado queda, mas nem sempre o trabalhador chega a se aposentar com qualidade. Passa a vida em função de um trabalho que lhe garante a sobrevivência e o acesso a alguns benefícios, como recompensa por sua dedicação, mas ao se aposentar é visto como um inútil que fica à espera da morte.

Contudo, isso ainda pode ser um privilégio de poucos, visto que a cada dia aumenta a quantidade de pessoas desempregadas, pois quanto maior for o avanço tecnológico de um país com suas substituições do trabalho humano por robôs e inteligência artificial, tanto maior será “o risco de criar multidões de desempregados, deprimidos pela falta de um objetivo de vida, visto que a sociedade lhe ensinou que o único objetivo é o trabalho” (DE MASI, 2019, p.134).

Ações como essas são possíveis, mas, além disso, são necessárias, principalmente por causa do aumento desse desemprego que é estrutural, pois quando reduzimos a jornada de trabalho temos a possibilidade de aumentar o acesso de mais pessoas ao mundo de trabalho, assim como aumentar a possibilidade de acesso à cultura, pois, para Antunes (2007, p. 174), “uma vida cheia de sentido fora do trabalho supõe uma vida dotada de sentido dentro do trabalho”.

Mas Antunes (2007, p. 175) reforça a concepção de que, não há como estabelecer relação entre tempo livre, ócio criativo, com o capital e os seus sistemas que geram uma alienação e um estranhamento dos indivíduos frente a expropriação do tempo e da força de trabalho, sendo que, “uma vida desprovida de sentido no trabalho é incompatível com uma vida cheia de sentido fora do trabalho”.

Para tanto, é imprescindível uma luta que se aproprie dessa concepção de ócio criativo, de tempo livre, articulada com a luta contra as formas de vida imposta pelo sistema capitalista. Porque, se assim não for, “acaba-se fazendo ou uma reivindicação subordinada à ordem, onde se crê na possibilidade de obtê-la pela via do consenso e da

interação”. Isso configuraria, no vulgo popular, “mais do mesmo”, ou, dito de outra forma, uma rearticulação do capital em prol de manter sua acumulação e hegemonia, “o que é ainda pior, acaba-se gradativamente por se abandonar as formas de ação contra o capital e de seu sistema de metabolismo social, numa práxis social resignada” (ANTUNES, 2007, p. 176).

Quanto a isso, Antunes (2007, p. 177) nos informa que devem ser travadas lutas que tenham como intuito uma “redução da jornada de trabalho ou tempo de trabalho deve estar no centro das ações do mundo do trabalho hoje, em escala mundial”. Essas lutas devem ter como prioridade a busca por minimizar a ascendente taxa de desemprego, consequência intrínseca do aumento desenfreado das articulações realizadas pelo capital. As lutas travadas com o intuito de diminuir a jornada de trabalho devem primar pela defesa por uma sociedade menos precarizada, ou seja, que consiga dizimar os altos índices de desemprego e desigualdade. Para isso, “à justa consigna, trabalhar menos para todos trabalharem deve-se, entretanto, adicionar outra não menos decisiva: produzir o que? E para quem?” (ANTUNES, 2007, p.177).

A isso, Antunes (2007, p. 178) faz um adendo, visto que lutar pelo direito do trabalho, e agora, com todas essas mudanças as quais vem sofrendo a composição do trabalho, defender a diminuição da jornada de trabalho, para que o trabalhador tenha mais tempo livre e, conseqüentemente, uma sociedade menos desigual, é uma necessidade urgente, mas não significa que “ se preze e se cultue o trabalho assalariado, heterodeterminado, estranhado e fetichizado (que deve ser radicalmente eliminado com o fim do capital)”, não obstante, o inverso disso, pois aos indivíduos estarem afastados das formas de vida vigente no capitalismo, principalmente os que vivenciam situações de vulnerabilidade próprias de países subdesenvolvidos, “desprovidos completamente de instrumentos verdadeiros de seguridade social, significa uma desefetivação, desregularização e brutalidade ainda maiores do que aquelas já vivenciadas pela classe-que-vive-do-trabalho” (ANTUNES, 2007, p.178).

É preciso ficar evidente que a luta pelo direito ao trabalho em “tempo reduzido e pela ampliação do tempo fora do trabalho (o chamado tempo livre)” contudo sem que haja uma redução salarial, não deve ser compreendido como flexibilidade da jornada de trabalho, visto que essa é, totalmente, subordinada aos ditames do capital. Mas, porém, “deve estar intimamente articulada à luta contra o sistema de metabolismo social do capital que converte o *tempo livre* em tempo de consumo para o capital” (ANTUNES, 2007, p.178). Nesse sentido, o indivíduo ainda continua assujeitado aos ditames impostos

pelo sistema capitalista, pois ainda continua a ser induzido a “*capacitar-se* para melhor *competir* no mercado de trabalho, ou ainda a exaurir-se num consumo coisificado e fetichizado, inteiramente desprovido de sentido” (ANTUNES, 2007, p.178).

Ao reverso, o tempo livre ou ócio criativo, aqui defendido por nós, configura-se como um “trabalho cheio de sentido e pela vida autêntica fora do trabalho, por um tempo disponível para o trabalho e por um tempo verdadeiramente livre e autônomo fora do trabalho”(ANTUNES, 2007, p.178). O que nos proporcionará a capacidade de vivenciar uma mediação com o trabalho, não mais pelos ditames impostos pelo capitalismo, mas agora, pela compreensão do trabalho como atividade vital humana.

Uma vida cheia de sentido em todas as esferas do ser social, dada pela omnilateralidade humana, somente poderá efetivar-se por meio da demolição das barreiras existentes entre tempo de trabalho e tempo de não-trabalho, de modo que, a partir de uma atividade vital cheia de sentido, autodeterminada, para além da divisão hierárquica que subordina o trabalho ao capital hoje vigente e, portanto, sob bases inteiramente novas, possa se desenvolver uma nova sociabilidade. Uma sociabilidade tecida por indivíduos (homens e mulheres) sociais e livremente associados, na qual ética, arte, filosofia, tempo verdadeiramente livre e ócio, em conformidade com as aspirações mais autênticas, suscitadas no interior da vida cotidiana, possibilitem as condições para a efetivação da identidade entre indivíduo e gênero humano, na multilateralidade de suas dimensões. Em formas inteiramente novas de sociabilidade, em que liberdade e necessidade se realizem mutuamente. Se o trabalho torna-se dotado de sentido, será também (e decisivamente) por meio da arte, da poesia, da pintura, da literatura, da música, do tempo livre, do ócio, que o ser social poderá humanizar-se e emancipar-se em seu sentido mais profundo (ANTUNES, 2007, p.177).

Podemos aqui abrir um parêntese e descrever como a nossa sociedade e seu ócio de cada dia foram obrigados a conviver. De forma arbitrária, imposta pela pandemia causada pela proliferação do vírus COVID-19, causadora do Coronavírus, o mundo todo entrou em estado de quarentena, e teve que recriar/repensar a forma de utilizar seu tempo, que antes era todo subjugado ao trabalho produtivo do capital. O mundo todo foi obrigado a se reinventar e a reinventar o seu ócio, estamos vivenciando um exemplo do que possa vir a ser o “ócio criativo”, pois a grande maioria das pessoas passaram a trabalhar de forma remota, em suas casas, a estudar a distância.

O tempo que não tinham para ler livros, assistir a um bom filme, ficar com a família, compartilhar as refeições, passou a fazer parte, novamente, da realidade de muitos daqueles que foram obrigados a ficar em casa. Com isso, vimos crescer os *deliveries*, sistemas de entrega em casa, e as pessoas passaram a se comunicar mais pela internet. O que resultou, de acordo com o que foi divulgado por diversos jornais em nível mundial, na melhora dos sistemas ambientais. Parece que o planeta Terra volta a respirar

mais aliviado, devido à não-ocorrência de congestionamento em trânsitos, poluição do ar com CO₂, poluição das empresas e indústrias, quantidade de lixos jogados em rios e mesmo no chão, dentre outros. O nosso planeta não comporta mais a forma como nós, seres humanos modernos, estamos agindo e vivendo no mundo, com nossos desmatamentos, poluições, arranha-céus e egoísmos; nossas matérias-primas são finitas, os recursos acabam.

Por isso, precisamos de uma sociedade que seja capaz de olhar além de seus próprios interesses, e compreenda a realidade a partir do coletivo, pois, com essas implantações, poderemos vislumbrar por melhorias na qualidade de vida dos trabalhadores, bem como uma significativa diminuição de conflitos nos ambientes de trabalho, também a diminuição dos custos atribuídos à infraestrutura e manutenção dos níveis ocupacionais, mas, além disso, uma fecunda “transparência entre empresas e sociedade das habilidades organizacionais e profissionais, o que nos relegaria a uma sociedade de trabalhadores criativos”(DE MASI, 2019, p.139).

As formas de organização e estruturação impostas por essa sociedade¹⁷ já deixam transparecer que a maior parte da vida dos seres humanos que adentram a sociedade pós-industrial é feita de tempo livre, e que a cada dia mais esse tempo livre tende a se estender. É por isso que, para De Masi (2019), é necessário que dediquemos uma atenção mais cuidadosa ao ócio.

A escolha de um colchão confortável é mais importante que a escolha de uma escrivaninha funcional; a escolha de um amigo com quem passar férias é mais importante que a escolha de um colega de trabalho; a escolha de um curso universitário que prepara para a vida é mais sabida que a de um curso que prepara para o trabalho. O que conta não é o estresse da carreira futura, mas a

¹⁷Em relação à compreensão sobre a estruturação dessa sociedade pós-industrial que tem gradativamente um aumento considerável do tempo livre, De Masi (2017) informa-nos que “o homem de Neandertal vivia em média 250 mil horas e ocupava o dia inteiro em obter alimento, defender-se das feras e enxotar os insetos. Nossos bisavôs viviam em média 350 mil horas, dedicavam quase 100 mil ao trabalho nos campos, nas oficinas ou nas fábricas e, se não fossem analfabetos, outras 7 mil à instrução escolar; nós vivemos mais de 700 mil horas e gastamos quase 80 mil no que chamamos de “trabalho”. Se acrescentarmos cerca de 27 mil horas que um pós-graduado com título de mestrado dedicou à formação escolar, damos-nos conta de que em três ou quatro gerações o tempo de vida passado fora dos compromissos de estudo e trabalho mais do que duplicou, passando de cerca de 243 mil horas a 593 mil. Esse aumento objetivo de tempo disponível, que aterroriza todo trabalhador hiperativo e alienado, picado pela mosca da laboriosidade exagerada, deve-se tanto à ciência, que permitiu a longevidade através da higiene e da medicina, quanto à tecnologia, que permitiu a produção em massa com máquinas antes automáticas e depois eletrônicas. Se hoje Aristóteles, que sonhava com lançadeiras que corresse sozinhas no tear e com arcos que tocassem sozinhos as cítaras, pudesse visitar um departamento da Volkswagen ou da BMW, veria como agora estamos próximos do seu sonho. Esse sonho corresponde à eterna aspiração humana de alcançar paraísos identificados com o País da Cocanha e do doce far niente, mas contradiz séculos de miséria e labuta suportados graças à ideologia do trabalho como obrigação e salvação. Com aquela desinibição que a alta burguesia anglo-saxã permite não só a um prêmio Nobel de Cambridge, Bertrand Russell pôde-se permitir comentar que “o conceito de dever, historicamente falando, foi um meio inventado pelos homens no poder para induzir outros homens a viver para o interesse dos seus senhores, e não para o seu próprio” (DE MASI, 2017, p. 350).

serenidade da sabedoria atual. A civilização de referência não é mais a Seattle de Bill Gates, onde a corrida para o sucesso produz uma sociedade desequilibrada e, talvez infeliz, mas sim a Atenas de Péricles, onde o ócio criativo proporcionava serenidade e beleza (DE MASI, 2019, p.139).

Portanto, podemos dizer, fundamentados por Marx (1964), que os trabalhadores apenas atingirão sua liberdade quando o trabalho imposto como necessidade e guiado pela finalidade externa for suprimido, principalmente quando a esse for atrelada a concepção de manutenção e produção do capital. Apenas quando se suplantar essa ideologia e conseguirmos enxergar o que até aqui foi posto como alternativa, teremos a possibilidade de desenvolver em plenitude as capacidades humanas. Porém isso só será possível por meio da tomada de consciência, e essa só acontece com a promulgação de uma educação de qualidade.

Para Mészáros (2008, p. 27) “[...] é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (p. 27). E, para isso, será necessária uma universidade que esteja a serviço de formar o cidadão para o mundo do trabalho, ou seja, para a vida, e não para as formações que vemos idealizadas, hoje, nas universidades, que privilegiam a formação para o mercado de trabalho. Assim, mediante o exposto, passamos agora a compreender qual é a concepção que temos de universidade, como se dá um processo de formação para o mundo do trabalho e, conseguinte, para o mercado. E, não menos importante, como essa universidade pode contribuir em formar o cidadão para a concepção de Ócio Criativo.

2.2.1 Defesa da Universidade

As transformações que vêm ocorrendo no mundo incidiram por novas formas de pensar o mundo do trabalho, concomitantemente, em novas formas de gerir e de conceber a universidade, sendo, pois, essa também passa a sofrer os impactos da globalização e da nova divisão social global. Como vimos, o mundo do trabalho vai requerer uma nova postura no mercado, a qual viabiliza a valorização do conhecimento como ponto de partida para as novas atuações, o que se configura aquilo que por muitos é chamada de a sociedade do conhecimento. Para Chauí (2003, p. 9) essa sociedade, entendida pelas vias da informação, refere-se aos ditames impostos pelo mercado, principalmente o financeiro, pelo que “não é propícia nem favorável à ação política da sociedade civil e ao desenvolvimento efetivo de informação e conhecimento necessários à vida social e cultural”.

Com esse cenário acirrado de competição postulado por essa sociedade do conhecimento, na qual a lógica do descarte está o tempo todo imperando, a atividade cognitiva não tem como nem por que se realizar (CHAUI, 2003). Não há tempo para a reflexão, o conhecimento é utilizado apenas como forma de realização mecânica de um objetivo e, para novas ações requerem novas informações, cuja finalidade está na concepção prática do saber.

Assim, conforme Chauí (2001, p. 192), a universidade enquanto organização se estabelece quanto mais for capaz de “propor áreas de problemas, dificuldades, obstáculos sempre novos, o que é feito pela fragmentação de antigos problemas em novíssimos microproblemas, sobre os quais o controle parece ser cada vez maior”. O indivíduo, nessa perspectiva, não concebe o conhecimento como um processo transformador, mas apenas como um acúmulo de informação, que se renova em tempo hábil, com um fim pragmático. Por isso, quanto a mais informação ele tiver acesso, com mais agilidade e desenvoltura ele poderá atingir suas metas e traçar novos objetivos. Instaure o caráter mecânico da sociedade do conhecimento, que traz embutida essa liquidez da informação.

É o que vemos prevalecer nessa sociedade do conhecimento. Para Chauí (2003, p. 68), a universidade consubstanciada como organização social, compreendida como uma prática social regida por um viés instrumental: “está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular”. Suas ações e fidedignidade não se alicerçam em dependência de reconhecimentos de ordem “interna ou externa, mas define-se por técnicas estabelecidas como concepção de eficácia e êxito na aplicação de possíveis recursos para atingir o objetivo particular que a define” (CHAUI, 2003, p. 68) o princípio que a rege é sua particularidade;

Por ser uma administração, é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso, que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe (CHAUI, 2003, p.69).

Para tanto, Chauí (2001, p. 187) reverbera que essa transmutação da universidade como instituição para uma universidade enquanto organização social transformou a universidade em uma “entidade isolada cujo sucesso e cuja eficácia se medem em termos da gestão de recursos e estratégias de desempenho e cuja articulação com as demais se dá por meio da competição”. Essa mudança tem forte ligação com o atual momento, com as mudanças que a sociedade vem vivenciando mediante as articulações que o capitalismo impõe frente às crises estruturais que vivencia.

Por conta disso, os procedimentos administrativos que regem a universidade partem de duas concepções, quais sejam “toda dimensão da realidade social é equivalente a qualquer outra e por esse motivo é administrável de fato e de direito,” em consonância a essa lógica, a segunda concepção reafirma ainda mais esse postulado de normas gerais: “os princípios administrativos são os mesmos em toda parte porque todas as manifestações sociais, sendo equivalentes, são regidas pelas mesmas regras”(CHAUÍ, 2001, p.187).

Isso fundamenta a concepção de “tecnocracia”, a qual representa uma “prática que julga ser possível dirigir a universidade segundo as mesmas normas e os mesmos critérios com que se administra uma montadora de automóveis ou uma rede de supermercados” (CHAUÍ, 2001, p.187). Com essa concepção atribuída à gestão da universidade, vemos afetada a concepção de ensino, que passa a ser compreendida de acordo com sua utilidade, sua transmissão ocorre de forma aligeirada e o saber tem respaldo nos interesses mercadológicos (CHAUÍ, 2001, p.187).

A docência passa a ser um lugar de rápida absorção dos graduados no mercado de trabalho, ou mesmo um lugar de fabricação e adestramento de novos pesquisadores que saibam seguir a métrica. Portanto, desaparece “a marca essência da docência: a formação” (CHAUÍ, 2001, p.186). Essa universidade que se configura como organização;

[...] não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas (CHAUÍ, 2001, p. 193).

A pesquisa na universidade enquanto organização segue a mesma linha de flexibilidade e aligeiramento de trazer soluções para os interesses que são postos como prioritários em sociedade capitalista, a qual “delimita um campo de intervenção e controle”. Sua avaliação está restrita a uma concepção de “termos de custo/benefício, pautada pela ideia de produtividade, que avalia em quanto tempo, com que custo e quanto foi produzido” (CHAUÍ, 2001, p.194).

Isso deixa evidente a lógica mercadológica como pressuposto de certificação do processo de produção do conhecimento. Visto que os interesses prioritários são aqueles que demandam pelo acúmulo de capital, em que a universidade passa a ser peça central como promulgadora da formação profissional para o mercado de trabalho, como formadora de mão de obra que possa atender às necessidades postas como essenciais para essa sociedade do conhecimento.

Isso se dá a partir do momento em que o capital financeiro passa a ser a hegemonia econômica, destituindo, assim, o capital produtivo como forma única e prevalente de acúmulo do capital. Isso acarreta que haja uma prevalência da informação em detrimento do conhecimento “propriamente dito, pois o capital financeiro funciona com a riqueza puramente virtual, cuja existência corresponde à própria informação” (BERNHEIM; CHAÚÍ, 2018, p. 7).

Informam Bernheim e Chauí (2008, p. 7) que as consequências atribuídas a essa nova composição do capital reverberam nas vivências sociais, modificações que produzem, entre outras coisas, um “poder econômico que se fundamenta na posse de informação que, em consequência, se torna secreta” (sic). Para os autores, essa situação desencadeia a criação de “um terreno de competição econômica e militar sem precedente, bloqueando necessariamente, ao mesmo tempo, as forças democráticas, que se baseiam no direito à informação” Bernheim e Chauí (2008, p. 7). O que corrobora com o desmonte o qual vem sofrendo as universidades públicas, pois, justamente ao invés de assegurar,

[...] significativo progresso e desenvolvimento autônomo das universidades como instituições sociais, comprometidas com a vida das suas sociedades e articuladas a poderes diretos democráticos, a noção de sociedade do conhecimento sugere, ao contrário, tanto a heteronomia da universidade (quando ela produz conhecimento destinado a gerar mais informação para o capital financeiro, curvando-se às suas necessidades e à sua lógica), como a irrelevância da atividade universitária (quando a pesquisa é definida com autonomia pelas suas sociedades ou busca responder às suas necessidades sociais e políticas). A marca da heteronomia é clara, por exemplo, nas universidades latino-americanas na área das denominadas pesquisas básicas, em que os objetivos e os métodos de pesquisa são determinados pelos vínculos com os principais centros de pesquisas dos países econômica e militarmente hegemônicos, pois esses vínculos são pré-requisito para o financiamento das pesquisas e servem também como instrumento para o reconhecimento acadêmico internacional. Outro claro sinal da irrelevância é a deterioração e o desmantelamento das universidades públicas, cada vez mais tratadas pelo Estado como ônus (daí o avanço da privatização, da terceirização e da massificação) e fator de perturbação da ordem econômica (donde advém a crescente desmoralização do trabalho universitário público). (BERNHEIM; CHAÚÍ, 2008, p. 8).

De acordo com Leher (2013), essa expansão do incentivo às instituições privadas pelo poder público, que potencializa a desvalorização e a limitação do acesso à universidade pública, consolida-se também no Brasil, com o crescimento do setor privado educacional, propiciado por uma brecha na Constituição Federal, a qual prevê a possibilidade do repasse de recursos públicos às instituições privadas, conforme é destacado no artigo 213.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I - comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus

excedentes financeiros em educação; II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades. § 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o poder público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade. § 2º As atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público (BRASIL, 1988)

A avaliação que Leher (2013, p. 327) faz quanto a essa abertura de privilégios ao setor privado reverbera que os “operadores do setor privado lograram considerável êxito no fortalecimento das instituições privadas, agora de caráter mercantil, conceituadas como particulares”. Com a permissão e incentivo a essa abertura, presenciamos a ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), “criado pelo governo Cardoso em 1999, substituiu o programa de Crédito Educativo-PCE/CREDUC.” Esse Fundo tem por finalidade “financiar a graduação no Ensino Superior de estudantes que não possuem condições de arcar com os custos de sua formação” (LEHER, 2013, p.327).

Segundo Leher (2013, p. 327), em 2010, o programa passa por reformulação vindo a ser “operado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)”, que propunha uma oferta de juros bem mais baixos, na média de “3,4% ao ano, obrigando o Estado a ampliar os aportes de recursos públicos para custear a diferença entre as referidas taxas de juros”. Além disso, temos a partir de 2005 a criação do Programa Universidade Para Todos, que, segundo as análises do autor, há um dissenso com o que foi promulgado na Constituição, pois, “permite repasse de verbas públicas, por meio de generosas isenções tributárias para as instituições particulares, isto é, com fins lucrativos” (LEHER, 2013, p.327). No intuito de fazer prevalecer seu apoio às instituições privadas¹⁸:

¹⁸Para explicar melhor a amplitude do que tem se tornado a expansão do setor privado no Brasil em detrimento dos investimentos postulados ao setor público educacional, acreditamos ser fundamental trazer na íntegra o estudo feito por Leher (2013) quanto à questão de atribuição dos fundos de investimentos no setor privado: “Entre os fundos de investimento (*private equity*), destacam-se os controlados pelo *Credit Suisse*, que se associou ao oligopólio editorial inglês *Pearson*, proprietário das maiores editoras mundiais e de influentes jornais, como *Financial Times*, e revistas, como *The Economist*. No Brasil, controlam o Sistema Educacional Brasileiro que, por sua vez, possui diversas escolas básicas e Faculdades, além de editoras. O BR Investimentos, controla o grupo Anima Educação que, por sua vez, controla o Centro Universitário UNA (Belo Horizonte), Centro Universitário de Belo Horizonte (UNIBH), Centro Universitário Monte Serrat (UNIMONTE-SP), além de estar associado ao Grupo Abril Educação (colégios pH, Anglo, entre outros) e ao grupo HSM Educação S.A que possui participação, entre outras, no Mackenzie, PUC-RS, PUC-PR. O Fundo *Advent*, controla a *Kroton* Educacional, acionista do Pitágoras, e mais de 13 outras importantes empresas educacionais que totalizam 514 mil estudantes. Em 2013, a *Kroton* associou-se à Anhanguera Educacional, controlada pelo fundo do Banco Pátria, possuindo enorme rede de instituições que somam 459 mil estudantes. A fusão Anhanguera e *Kroton* (*Advent/Pátria*) torna o grupo a maior instituição privada do Brasil, seguramente entre as três maiores do mundo. O GP Investimentos

[...] o MEC confere prioridade às instituições que participam do PROUNI no acesso aos recursos do FIES. Ademais, todos os estudantes que possuem bolsas parciais de 50% do PROUNI podem ter o restante custeado pelo FIES. Desse modo, um enorme mercado foi aberto ao setor privado, pois agora estudantes que não poderiam pagar pela “mercadoria educação” podem ter o seu custo bancado pelas verbas públicas. A demanda pela mercadoria, por conseguinte, está assegurada. Diante desse novo cenário econômico, o setor privado conhece uma acelerada concentração, sob o controle do capital financeiro (LEHER, 2013, p. 328).

Esse cenário todo se explica, devido à ascensão do neoliberalismo, à universidade pública começar a perder, conforme Santos (2011), a prioridade nas políticas públicas, mas não só a educação, também a saúde e a previdência não são mais vistas como prioridade nas políticas sociais. Porém, com a universidade, isso representou que as “debilidades institucionais identificadas - e não eram poucas -, em vez de servirem de justificção a um vasto programa político-pedagógico de reforma da universidade pública”, ao contrário disso, foram “declaradas insuperáveis”, o que deu margem para serem configuradas como motivo para “uma abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial” (SANTOS, 2011, p.18).

Mesmo com as supostas atitudes com viés reformista, que vieram a ocorrer, contrários à intervenção neoliberal, a qual transformava a universidade em uma organização social, não foram capazes de impedir que viesse à tona a concepção de que “a universidade pública é irreformável (tal como o estado) e que a verdadeira alternativa está na criação do mercado universitário” (SANTOS, 2011, p.18), no combate à crise estrutural a qual assola a universidade pública.

Contudo, o surgimento desse mercado que se estrutura numa barbárie, por meio de desregulamentação, e que ainda continua seu processo de desenvolvimento nessa perspectiva de desestruturação da universidade em prol do surgimento do mercado universitário, deixa mascarada sua real intenção, qual seja: “com transferência de recursos humanos que, por vezes, configuram um quadro de acumulação primitiva por parte do setor privado universitário à custa do setor público” (SANTOS, 2011, p.18).

Portanto, a transformação da universidade em mercadorização se deu em duas fases, que foram importantes para a sua consolidação na atualidade. Segundo nos informa

controla a Estácio S.A., que por sua vez abrange 10 grandes outras empresas, além de outras menores, possuindo 271,5 mil matrículas. Várias outras instituições privadas estão sob controle de fundos e possuem inúmeras ramificações, como: IBEMEC (*Capital Group*), Grupo Mauricio de Nassau (*Cartesian Capital Group*) etc. Além dos fundos, grupos multinacionais como *Laureate*, adquiriu a Anhembí/Morumbi e outras grandes empresas, totalizando 140 mil estudantes. A corporação *DeVry University* iniciou o seu processo de aquisições e a *Whitney International Group* fez aquisições como a Universidade Veiga de Almeida e as faculdades Jorge Amado. Juntas, as corporações e fundos já controlam a maioria das matrículas privadas no Brasil. Apenas cinco desses grupos possuem 30% das matrículas privadas” (LEHER, 2013, p. 328-329).

Santos (2011), a primeira pode ser identificada na consolidação da expansão nacional da universidade, que ocorreu entre as décadas 80 a 90 do século XX. Já a segunda respalda nessa expansão nacional, surge com a grande potência do “mercado transnacional da educação superior e universitária, o qual, a partir do final da década, é transformado em solução global dos problemas da educação por parte do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio” (SANTOS, 2011, p. 19). O que instaura de forma avassaladora a “globalização neoliberal da universidade”. Sendo, pois, um acontecimento contemporâneo,

É certo que a transnacionalização das trocas universitárias é um processo antigo, aliás, quase matricial, traduziu-se na formação, ao nível da pós-graduação, de estudantes de países periféricos e semiperiféricos nas universidades dos países centrais e, em tempos mais recentes, assumiu ainda outras formas (por exemplo, parcerias entre universidades de diferentes países), algumas delas de orientação comercial. Nos últimos anos, porém, avançou-se para um novo patamar. A nova transnacionalização¹⁹ é muito mais vasta que a anterior e a sua lógica, ao contrário desta, é exclusivamente mercantil (SANTOS, 2011, p. 20).

As mudanças que afligem a universidade e suscitam dela novas ações devem ser compreendidas em sua dimensão em nível global, pois, segundo Santos (2003), quando analisamos o processo de desenvolvimento da universidade nos países centrais pós II Guerra Mundial até os anos 1990, é possível perceber sua consolidação mediada, por um lado, pela “luta social pelo direito à educação, traduzida na exigência da democratização do acesso à universidade, e, por outro lado, nos imperativos da economia que exigia uma maior qualificação da mão de obra nos setores chaves da indústria”(SANTOS, 2003, p. 25).

Ocorre uma modificação a partir dos anos 1990, com o embate da crise financeira que assola até hoje o poder de tomada de decisão das universidades, principalmente as públicas. Para tanto, após esse momento, ainda de acordo com Santos (2003, p. 25), “gerou-se uma contradição entre a redução dos investimentos públicos na educação superior e a intensificação da concorrência entre empresas, assente na busca da inovação tecnológica”. Gerou-se ainda uma exigência por um conhecimento de parâmetros tecnológicos e de ordem científica, que lhe permitisse tal feito, e que pudesse formar uma

¹⁹Essa transnacionalização da educação da qual nos fala Santos (2003) respalda-se na transnacionalização econômica que para Chauí (2001) é compreendida como sendo a redução do “estado nacional a um órgão de negociação e barganha nas operações do capital, não se definindo mais como soberano e como enclave territorial para o capital. Esse, agora, dispensa as formas clássicas do imperialismo (colonialismo político-militar, geopolítica de áreas de influência etc.), de sorte que o centro econômico, jurídico e político planetário encontram-se no FMI e no Banco Mundial. Estes operam com um único dogma, ao qual os Estados nacionais estão submetidos: estabilidade econômica e corte do déficit público; (CHAUÍ, 2001, p. 20-21).

mão de obra amplamente qualificada. Isso, contudo, trouxe outros problemas, que colocaram a universidade no eixo da questão:

No que respeita às exigências de mão de obra qualificada, a década de 1990 veio revelar uma outra contradição: por um lado, o crescimento da mão de obra qualificada ligada à economia baseada em conhecimento, por outro, não o decréscimo, mas antes o crescimento explosivo de emprego com baixíssimo nível de qualificação. A globalização neoliberal da economia veio aprofundar a segmentação ou dualidade dos mercados de trabalho entre países e no interior de cada país. Veio, por outro lado, permitir que, tanto a *pool* de mão de obra qualificada, como a *pool* de mão de obra não qualificada, pudesse ser recrutada globalmente - a primeira, predominantemente através da fuga dos cérebros (*brain drain*) e da subcontratação (*outsourcing*) de serviços tecnicamente avançados, a segunda, predominantemente através da deslocalização das empresas e também através da imigração, muitas vezes clandestina. A disponibilidade global de mão de obra qualificada fez com que os investimentos na universidade pública dos países centrais baixassem de prioridade e se tornasse mais seletivo em função das necessidades do mercado (SANTOS, 2011, p. 26).

Esse caráter dual imposto pelo mercado, que a uns possibilita uma formação qualificada e a outros uma má formação, pode ser melhor compreendido nas relações que são estabelecidas hoje na universidade, que a transformam em um mercado. O que desencadeia que menos indivíduos adentrem o universo acadêmico e amplie, ainda mais, a situação de desigualdade social, econômica e educacional e, conseqüentemente, garanta a manutenção do *status quo*²⁰. Podemos compreender, com isso, que essa concepção de sociedade de conhecimento tem, cada vez mais, norteado as ações e posturas das universidades, e, por conta disso, não está atrelada a uma concepção de, segundo Chauí (2003, p. 9), “avanço e desenvolvimento autônomo das universidades enquanto instituição social” que tem como objetivo o compromisso com a sociedade e seu bem-estar, e conectada a “poderes e direitos democráticos”.

Isso porque o pressuposto da sociedade do conhecimento está atrelado à concepção neoliberal, conforme já discutimos, a qual trouxe drásticas conseqüências para o mundo do trabalho, o que passa a ganhar mais força e resistência com uma universidade que segue por essa perspectiva, vindo a ampliar ainda mais as desigualdades tanto

²⁰De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (2018), a universidade se configura como um privilégio de poucos e destaca a desigualdade de acesso ao ensino na pré-escola e no ensino superior. Para Betina Fresneda, pesquisadora do IBGE, o retorno salarial no Brasil é maior para aqueles que conseguiram obter o diploma de ensino superior, lembrando que, segundo dados dessa mesma fonte, no Brasil, apenas 21% da população tem o ensino superior completo. Segundo a pesquisadora, uma pessoa com diploma ganha 2,5 vezes a mais que uma pessoa com diploma de ensino médio. Para ela, “é uma discrepância que tem a ver com o fato de sermos um país muito desigual”. Além disso, corrobora informando que “o perfil de renda também é bastante desigual, as maiores proporções no nível superior eram compostas por alunos cuja renda domiciliar per capita estava no grupo das 25% mais altas do país” (BRASIL, 2018).

educacionais como econômicas, o que impacta sobremaneira as formas de vivência em sociedade, bem como no que tange ao mundo do trabalho.

É importante deixar clara a compreensão da dimensão universitária como instância social diferenciada, determinada por sua autonomia intelectual, pois para Chauí (2003, p. 65) isso possibilita à universidade a capacidade de se relacionar “com o todo da sociedade e com o Estado de maneira conflituosa, dividindo-se internamente entre os que são favoráveis e os que são contrários à maneira como a sociedade de classes e o Estado reforçam a divisão e a exclusão sociais”, impelindo a sua permanência quanto instância democrática e republicana .

Isso equivale a dizer, segundo Bernheim e Chauí (2008), que as relações mantidas nas universidades não devem ser estruturadas pelas aparências, mas sim como ação social, portanto, uma instituição social diferenciada e, ao mesmo tempo, estruturada por essas relações conflitantes, “já que a natureza republicana e democrática da universidade pública é determinada pela presença ou ausência da prática republicana e democrática do Estado” (BERNHEIM E CHAUI, 2008, p.69). Em síntese, pode-se dizer que:

A instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (ou imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares, aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições e sim vencer a competição com seus supostos iguais (CHAUI, 2003, p.69).

Ao considerarmos a universidade como instituição social, é imprescindível que se conceba a dimensão de universalidade, cuja finalidade é uma “prática social fundada no reconhecimento de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais” (CHAUI, 2003, p.18). O que podemos inquirir, de acordo com Chauí , ao conceber a universidade como instituição a sociedade passa a ser “seu princípio e sua referência normativa e valorativa”. Já o mesmo não ocorre quando a concebemos pela perspectiva de organização, pois essa tem “a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares” (CHAUI, 2003, p. 69).

2.2.2 Universidade de Mercado de Trabalho

Com essa sociedade refém dos ditames do mercado e do imediatismo, passa-se a compreender o trabalho, muito mais, pela perspectiva do valor de troca do que do valor de uso. Conseqüentemente, as relações sociais estabelecidas pelos seres humanos passam

a vigorar pela lógica do consumo. Sendo assim, o valor atribuído ao ser humano restringe-se àquilo que ele possui enquanto bens materiais. Para Mészáros (2008, p. 606) “a relação original entre sujeito e o objeto da atividade produtiva é completamente subvertida, reduzindo o ser humano ao status desumanizador de uma mera condição material de produção”. Sendo assim, ter as coisas que a mídia induz como sendo necessárias passa a ser prioridade na vida das pessoas. Ou seja, “o ter domina o ser em todas as esferas da vida. Ao mesmo tempo, o eu real dos sujeitos produtivos é destruído por meio da fragmentação e da degradação do trabalho”. Isso ocorre ao passo que, “ eles são subjugados às exigências brutalizantes do processo de trabalho capitalista” (MÉSZÁROS, 2008, p.606).

Posto isso, podemos dizer que os seres humanos nessa perspectiva neoliberal não estão tão preocupados em tornar o mundo melhor, mas apenas em buscar satisfazer suas necessidades ou interesses produzidos pela lógica capitalista. O ser humano, quando submetido aos ditames impostos pela lógica do capital, torna-se escravo de sua própria liberdade, entendida como direito de escolhas, e súdito das leis que regem o capital (GROS, 2018). E a formação para o mercado de trabalho tem contribuído muito para que se efetive essa perspectiva.

Como podemos perceber, o sujeito não pode ser compreendido de forma distanciada da sociedade, de suas relações, assim também o é com a universidade, pois ambos estão inseridos e fazem parte das conjunturas sociais, por isso, segundo Chauí (2003, p. 64) “universidade é uma instituição social e como tal exprime, de maneira determinada, a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo” .

Assim, se em sociedade os ditames são de ordem capitalista e seus ideais são postos em se organizar para que haja uma manutenção do capital, para que haja uma ampliação dos interesses neoliberais, também encontraremos essas ideologias dentro da universidade, justamente porque ela não é neutra, mas, sim, composta por sujeitos que são sociais. Tanto é que “vemos, no interior da instituição universitária, a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade como um todo” (CHAUÍ, 2003, p.64).

Isso, contudo, não significa dizer que a universidade é mero reflexo da sociedade, pois isso a destituiria de sua autonomia. Mesmo com todos os ataques que vem sofrendo a universidade nas atuais conjunturas, ela ainda é detentora de certa autonomia, garantida por um Estado que é republicano e democrático. Há que se entender, também, que esse caráter republicano e democrático atribuído à universidade não pode ser concebido

distanciado da sociedade, como algo exterior a ela, pois, segundo Chauí (2003, p. 65) “a universidade como instituição social diferenciada e autônoma só é possível em um Estado republicano e democrático”.

Mediante o exposto, em síntese, podemos dizer que há dois processos relevantes da década de 1990 que se expandem até os atuais dias, que seriam, segundo Santos (2011, p. 21) “o desinvestimento do Estado na Universidade pública e a globalização mercantil da universidade”. São estruturas que sustentam um amplo projeto universal de política universitária, com o fim de criar mudanças profundas na produção do bem público universitário, “transformando-o num vasto campo de valorização do capitalismo educacional”.

Esse projeto de mercantilização da educação vem se reestruturando com o passar dos anos e, cada vez mais, enraíza-se nas estruturas da universidade de tal forma a criar patamares de precarização quanto àquilo que concebemos como sendo uma educação democrática e de qualidade. Podemos averiguar essa reestruturação em dois níveis que caracterizam a universidade como mercadoria, segundo Santos (2011). O primeiro nível de mercadorização vem persuadir a universidade a angariar meios de produzir um rendimento particular, em colaboração com o capital, principalmente de cunho industrial. Contudo, a universidade, nesse primeiro nível, resguarda ainda sua autonomia e sua característica institucional, vindo apenas a privatizar “parte dos serviços que presta”. Já quanto ao segundo nível,

Consiste em eliminar tendencialmente a distinção entre universidade pública e universidade privada, transformando a universidade, no seu conjunto, numa empresa, numa entidade que não produz apenas para o mercado, mas que se produz a si mesma como mercado, como mercado de gestão universitária, de plano de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes (SANTOS, 2011, p.21).

Essa concepção relegada às universidades passa a ser internalizada nos últimos anos, para Chauí (2003), como projetos de reformas de Estado que fundamentam uma idealização que delibera alguns setores de Estado a migrarem para setores de serviços, os quais deixaram de ser particulares ao Estado, vindo a designar para esse feito a educação, a saúde e a cultura. Contudo, isso vai repercutir determinadas significações para a educação no que tange a:

- 1) Que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; 2) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Mas não só isso. A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social (CHAUÍ, 2003, p.68).

Como podemos observar, essas mudanças na forma de pensar, gerir a universidade e, contudo, a educação de forma geral, são embasadas nas perspectivas neoliberais e na globalização neoliberal que se impôs internacionalmente, a qual deflagra um retrocesso, pois, bem nos informa Santos (2011, p. 19), esse modelo de desenvolvimento econômico serviu para acelerar e justificar a aceitação e conformação generalizada do “bem público universitário à exploração comercial”.

Mas não é somente isso: a redução do financiamento público, há outros fatores que também influenciam na dinâmica das universidades como “a desregulação das trocas comerciais em geral; a defesa, quando não a imposição, da solução mercantil por parte das agências financeiras multilaterais; e a revolução nas tecnologias de informação e de comunicação, sobretudo o enorme incremento da internet” (SANTOS, 2011, p.28).

Santos (2011) chama a nossa atenção para a informação de que desde a década 1990 os setores da educação têm se tornado muito atrativos financeiramente, vindo a se tornar um dos mais “vibrantes mercados no século XXI”. Junto com essa ideia de expansão em ascensão do mercado educacional, o autor nos apresenta outras concepções que contribuem para sua efetivação, as quais nos propomos a destrinchar.

A primeira ideia está atrelada à concepção de sociedade da informação na qual vivemos, e isso faz com que tudo esteja voltado para a competitividade econômica, como: a gestão, a qualidade, e a velocidade da informação. O mercado passa a necessitar, o tempo todo, de mão de obra totalmente qualificada, “as tecnologias de informação e de comunicação têm a característica de não só contribuírem para o aumento da produtividade, mas também de serem incubadoras de novos serviços onde a educação assume lugar de destaque” (SANTOS, 2011, p.30).

Já a segunda ideia refere-se à concepção de uma economia fundamentada no conhecimento, o que demanda cada vez mais “capital humano” como premissa criativa para o emprego da informação, além da ampliação eficaz da economia de serviços com garantia de empregabilidade, pois, quanto maior for o “capital humano, maior é a sua capacidade para transferir capacidades cognitivas e aptidões nos constantes processos de reciclagem a que a nova economia obriga” (SANTOS, 2011, p.30).

No que se refere à terceira ideia, que se baseia nessa concepção de mercado educacional, depende das ideias anteriores, pois para essa universidade subsistir requer total submissão às ideias supracitadas: sociedade de informação e economia baseada em conhecimento”, para que isso se efetive requer que haja uma transformação advinda de

seu interior, transpassada pela “tecnologia da informação e da comunicação e dos novos tipos de gestão e de relação entre trabalhadores de conhecimento e entre estes e os utilizadores ou consumidores” (SANTOS, 2011, p. 30).

Assim como já fomos aludidos por Chauí (2003), momentos atrás, a quarta ideia exposta por Santos (2011) tem relação com a universidade como instituição, pois essas ideias até aqui mencionadas não se concretizam numa universidade como instituição com o paradigma político-pedagógico que a governe. Pois a universidade embasada nesse paradigma não consente em aceitar a relação estabelecida com o público por vias mercantis.

Mas, ao invés disso, vemos prevalecer uma universidade que, cada dia mais, vem dando espaço para a incorporação de uma universidade que se institui como organização social, que está mais preocupada em atingir os objetivos que são impostos pela lógica mercadológica, do que uma atuação em benefício da sociedade, pois isso se confirma quanto a uma, segundo Chauí (2003), heteronomia universitária que produz um conhecimento para atender à frenética necessidade de produção de informações próprias aos interesses do capital financeiro.

Chauí (2001, p. 37) em seu livro “Escritos sobre a universidade” relata que a universidade tem se mostrado parte constituinte de um “tecido social oligárquico, autoritário e violento”, símbolo da sociedade brasileira, e propõe a nos mostrar como isso de fato se concretiza na realidade. A autora sincretiza através de um panorama a análise da situação em que se encontra a universidade mediante seis ações que abrangem os diversos setores internos que a compõem, cuja descrição acreditamos ser importante trazer aqui.

A começar pela relação do corpo discente, assevera a posição passiva da universidade frente à situação de desmonte do ensino público, principalmente a educação básica, com o ascendente sistema de privatização, com a desqualificação do ensino que amplifica a desigualdade educacional “e um sistema que reforça privilégio porque coloca o ensino superior público a serviço das classes e grupos mais abastados, cujos filhos são formados na rede privada no primeiro e segundo grau” (CHAUÍ, 2001, p. 37).

Como agravamento dessa situação, há ainda as concepções que defende, por meio de um discurso, a democratização da universidade pública, por meio de mensalidades pagas pelos mais ricos, mas isso configura o “destróçar do princípio ético-democrático do direito à educação” (CHAUÍ, 2001, p.37).

Já a segunda ação retrata a relação do corpo docente, tendo em vista a situação enfrentada pela economia com o alto índice de desemprego, os problemas resultantes da falta de eficiência causada pela infraestrutura produtiva da economia do país, compreendida como inflação estrutural. Simultaneamente a isso, tem-se a produção concebida de forma fragmentada e dispersa de todas as esferas que a compõem, o que impacta, sobremaneira, os trabalhadores industriais e de serviço, pois como as referências de classes se diluíram e se enfraqueceram, convertem suas lutas em “formas corporativas de defesa das categorias profissionais” (CHAUÍ, 2001, p.38).

Assim, o corpo docente passa a incorporar essas novas formas de reivindicação oriundas dos trabalhadores de indústria e de serviço, as quais eles mesmos organizam e lutam por uma empreitada corporativa de “empregos, cargos e salários. Ao fazê-lo, deixam as questões relativas à docência, à pesquisa, aos financiamentos e à avaliação universitária nas mãos das direções universitárias, perdendo de vista o verdadeiro lugar de batalha” (CHAUÍ, 2001, p. 38).

A docência é o que preconiza a terceira ação, principalmente sobre a aceitação por parte dos docentes a respeito do antagonismo posto entre docência e pesquisa, submetendo-se, tão-somente, aos ditames que estabelecem os títulos docentes como pressuposto para graus de hierarquização entre a graduação e a pós-graduação, sem compreendê-las em suas relações e integralidade,

Como consequência, aceitam a decisão das direções universitárias de reduzir a graduação e a escolarização – números absurdos de horas-aula, desconhecimento, por parte dos estudantes e docentes, de línguas estrangeiras, misérias bibliográficas e informativas, ausência de trabalho de laboratório e de pequenas pesquisas de campo etc. -, isto é, a redução da graduação a um segundo grau avançado para a formação rápida e barata de mão de obra com diploma universitário. Em contrapartida, aceitam que a pós-graduação seja o funil seletivo de docentes e estudantes, aos quais é reservada a verdadeira formação universitária (CHAUÍ, 2001, p. 38).

Sobre a universidade federal pública discorre a quarta ação, com o intuito de refletir sobre o posicionamento destituído de criticidade em relação à subordinação imposta pelo serviço dos “interesses e prestígios de oligarquias locais que as transformam em cabides de empregos para clientes e parentes, não lhes dando condições materiais – bibliotecas, laboratórios, sistemas de bolsas e de auxílio – para funcionarem como verdadeiras universidades” (CHAUÍ, 2001, p.39).

Há, também, por conseguinte, no tocante ao poder executivo, o desprezo pelas lutas enfrentadas pelas universidades federais na superação de sua origem para estabelecer como universidade em seu sentido pleno. Portanto, podemos dizer que a

universidade federal é atravessada por um amálgama entre o acatamento e o confronto, que causa um esfacelamento nos professores e alunos, “desgaste reforçado pela atitude do Estado que tende a reduzir os docentes à luta por cargos, salários e carreiras baseadas no tempo de serviço, em vez de baseada na formação, pesquisa e apresentação de trabalhos relevantes para a ciência e as humanidades” (CHAUÍ, 2001, p. 39).

Quanto ao financiamento das pesquisas, configura a quinta ação que vem culminar nas problemáticas as quais a universidade vem sofrendo. Chauí (2001) descreve um cenário nada animador, pois desvela a passividade e o posicionamento acrítico da universidade frente à privatização da pesquisa, desvinculando-se a função pública atribuída ao ofício de investigação. Aceitar os financiamentos pelo setor privado causa as propositivas consequências:

I)Perda da autonomia ou liberdade universitária para definir prioridades, conteúdos, formas, prazos e utilização das pesquisas, que se tornaram internamente heterônomas; II)Aceitação de que o Estado seja desincumbido da responsabilidade pela pesquisa nas instituições públicas; III)Aceitação dos financiamentos privados como complementação salarial e fornecimento de infraestrutura para os trabalhos de investigação, privatizando a universidade pública; IV)Desprestígio crescente das humanidades, uma vez que sua produção não pode ser imediatamente inserida nas forças produtivas, como os resultados das ciências; V)Aceitação da condição terceiro-mundista para a pesquisa científica, uma vez que os verdadeiro financiamentos para pesquisa de longo prazo e a fundo perdido são feitos no Primeiro Mundo (CHAUÍ, 2001, p. 39).

Por fim, mas não menos importante, a sexta ação trata sobre as agências públicas de financiamento de pesquisa: predisposições das universidades a incorporar as normas determinadas pelas agências “não distinguindo entre os critérios de financiamento (que dependem de lógica própria às agências) e os critérios das pesquisas (que dependem da lógica própria ao trabalho intelectual). Isso se evidencia, com mais precisão, nos prazos definidos para a realização das dissertações e teses, sendo que as agências de fomento passam a reger os prazos, a determinar os padrões de avaliação e produção, cujas imposições devem ser seguidas à risca pelos pesquisadores e controladas pelas universidades. Sendo assim, as universidades “de modo próprio, abdicam de sua autonomia para determinar e fixar suas próprias regras quanto à pesquisa e à docência” (CHAUÍ, 2001, p. 40).

Contudo, ainda embasados por Chauí (2001), essa perspectiva antidemocrática e antirrepublicana apresenta-se na universidade oficializada em noções autoritárias da própria sociedade brasileira, visto que podemos identificar as formas com que se materializam nos seguintes aspectos:

Reforço da carência e do privilégio, no caso do corpo discente; portanto, inexistência do princípio democrático da igualdade e da justiça; Reforço da perda de identidade e de autonomia, no caso do corpo docente; portanto, ausência do princípio democrático da liberdade. Reforço de privilégios e desigualdades, no caso do corpo docente, dividido hierarquicamente em professores e pesquisadores, reforço aumentado com a criação do Pronex, com desprezo pelo princípio democrático da ação comunicativa entre parceiros racionais, iguais e livres. Reforço dos privilégios e da heteronomia, no caso dos financiamentos privados às pesquisas e, portanto, presença de mensalidade conservadora que não espera do pensamento a transcendência que lhe permite ultrapassar uma situação dada numa situação nova, a partir da noção de possibilidade objetiva; o possível fica reduzido ao provável, e este, às condições imediatamente dadas. Reforço do poder burocrático e da perda da ideia de serviço público aos cidadãos, no caso do corpo administrativo; portanto, do princípio democrático da responsabilidade pública, do direito do cidadão à informação e da visibilidade administrativa; Reforço da submissão aos padrões neoliberais que subordinam os conhecimentos à lógica do mercado e, portanto, ausência do princípio democrático da autonomia e da liberdade, de um lado, e da responsabilidade, de outro, uma vez que a utilização dos resultados científicos não é determinada pelos pesquisadores nem pelo poder público; Reforço da privatização do que é público, na medida em que as universidades públicas formam os pesquisadores com os recursos trazidos pela sociedade, mas os financiadores usam os pesquisadores para fins privados; portanto, ausência do princípio republicano da distinção entre público e o privado e do princípio democrático que distingue os direitos e os interesses. Reforço da submissão à ideologia pós-moderna, que subordina as pesquisas ao mercado veloz da moda e do descartável, portanto, o abandono do princípio ético da racionalidade consciente e o princípio político da responsabilidade social; Reforço dos padrões autoritários, oligárquicos e violentos da sociedade brasileira pela ausência de controle interno da universidade por ela mesma e pela ausência de verdadeira prestação de contas das atividades universitárias à sociedade, portanto, o abandono do princípio democrático da informação dos e aos cidadãos (CHAUÍ, 2001, p. 41).

As consequências dessas ações na sociedade se configuram nas mais variadas formas de desigualdade social, visto que há uma pequena parcela da população brasileira com acesso²¹ à educação superior. Além disso, o retorno salarial para essa população com acesso é maior do que para aquela que tem apenas o ensino básico, o que amplia ainda mais a desigualdade no país. Mas Dias Sobrinho (2010, p. 1.240) informa-nos que essa

²¹Essas informações referentes às transformações que a universidade, ultimamente, tem passado frente às imposições que o capital exerce sobre ela, devido às articulações enfrentadas pela crise estrutural própria do sistema capitalista, confirmam-se quando analisamos os dados da Educação Superior fornecido pelo Censo da Educação Superior de 2018, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) do Ministério da Educação (MEC), em que tivemos um total de 8.450.755 matrículas de estudante de graduação, realizadas em 2.537 Instituições de Educação Superior (IES), das quais, 6.373.274 matrículas foram realizadas nas 2.238 instituições privadas, sendo que isso corresponde a 75% das matrículas em educação superior que são realizadas em instituições privadas, ou seja, de cada 4 estudantes de graduação, 3 frequentam uma instituição privada (BRASIL, 2018).

No que se refere à educação a distância, mostra-se, segundo os dados da mesma fonte, um promissor crescimento, vindo a “dobrar sua participação no total de ingressantes, de 20% em 2008 para 40% em 2018. Nos últimos 5 anos, os cursos de graduação presenciais, diminuíram 13%”. Outra informação que impacta sobremaneira a educação diz respeito aos alunos de ensino médio que realizam sua formação em rede pública, destes apenas 36% entraram na faculdade, já no que se refere aos alunos de rede privada essa porcentagem dobra, indo para 79,2% (BRASIL, 2018).

distribuição da renda também tem caráter desigual, pois não são todos os cursos que têm prestígio na sociedade do conhecimento. “A expansão do sistema educacional é importante, mas são os grupos já favorecidos que melhor podem aproveitar as novas oportunidades criadas pelas transformações do ensino superior e da sociedade”.

A sociedade capitalista, com sua economia globalizada, além de todo esse agravante que já foi discutido, ainda institui como imprescindível para o desenvolvimento econômico alguns cursos, os quais receberão maior incentivo e investimentos para pesquisa, essas disciplinas são “as de base técnica, como a biotecnologia, a biologia, a informática, a engenharia, a pesquisa médica, a eletrônica e outras que, com essas, compõem um campo que potencializa a competitividade de um país e das empresas” (DIAS SOBRINHO, 2010, p.1238).

Posto isso, podemos compreender as causas atribuídas às mudanças as quais vem sofrendo a universidade, mudanças essas que não corroboram um desenvolvimento humano dos sujeitos de forma integral, democrática, que abranja de forma igual a todas as parcelas da sociedade, mas, sim, aparentemente, para um desenvolvimento que prioriza os interesses de ordem econômica e capitalista.

2.2.3 Formação para o Mercado de Trabalho

A flexibilidade instaurada no mercado de trabalho está cada vez mais influenciando as atitudes dos estudantes na busca por uma vaga na universidade. Devido ao aumento cada vez maior de tecnologias para desempenhar o que antes era função humana, o estudante busca na universidade uma esperança, na forma de suplício, para reinventar sua estada no mercado de trabalho, ou para lhe dar uma oportunidade de não compor a estatística da ascendente fila do desemprego.

A grande questão que se impõe aqui, refere-se às instâncias de formação dos sujeitos, as quais têm deixado de exercer a função de bem público (DIAS SOBRINHO, 2013) e passam a exercer a função de prestadoras de serviço à sociedade. A formação deixa de ser em prol de um pensar crítico, que leve o sujeito a refletir e agir na vida, a compreender as forças que agem e induzem sua forma de ser no mundo, para apenas buscar se enquadrar, tomar a forma daquilo que melhor lhe ajudará a ser introduzido no mercado de trabalho.

Para que um indivíduo seja inserido no mercado de trabalho cada vez mais competitivo, ele precisa, agora, de um currículo que lhe garanta o mínimo de formação

exigida por aquele que lhe emprega. Assim, é imprescindível para a permanência do empregado que ele esteja em constante processo de aprendizagem, ou, conforme é divulgado nas mídias, processo de reciclagem. A aprendizagem é vista, por essa perspectiva capitalista, como mera formação para o mercado de trabalho. A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, passa a servir, em sua totalidade,

[...]ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS,2008, p. 35).

Aprende-se para se atingir um determinado fim com utilidade imediata, como no processo de produção das indústrias. Só que o produto da educação se materializa na conquista do diploma, que tem na avaliação das provas a confirmação de que houve aprendizagem. A busca pelo conhecimento está atrelada a um ganho que é de ordem pragmática, a qual sustenta o discurso de que são necessárias boas notas para que se consiga bons estágios.

Além disso, com uma formação nesses parâmetros, os indivíduos se desapropriam do processo de construção da significação inerente à força de trabalho para, em contrapartida, atuarem de forma mecânica, utilitarista, subordinados a ditames que os desumanizam. Assim, o ato de estudar, uma vez atrelado às condições de esvaziamento corrobora para que seja destituído de significação pelo próprio sujeito, pois essas significações são impostas pela exterioridade, e por ele – sujeito - incorporadas como sendo suas próprias. Isso desencadeia, segundo Frigotto (1998, p. 14), a busca por “firmar uma consciência alienada de que os vencedores ou os incluídos devem-no a seu esforço e competência. Os excluídos, os derrotados ou os miseráveis pagam o preço de sua incompetência ou de suas escolhas”.

Além disso, com uma formação nesses parâmetros, os indivíduos se desapropriam do processo de construção da significação inerente à força de trabalho para, em contrapartida, atuarem de forma mecânica, utilitarista, subordinados a ditames que os desumanizam, pois, “se o homem é roubado no seu próprio trabalho, é roubado de si mesmo, perde-se quando deveria se identificar, desconhece a si mesmo quando deveria se reconhecer, destrói-se quando deveria estar se construindo” (CODO, 1999, p.31). É o aniquilamento do sujeito, assujeitamento do ser às formas de vida alienantes da contemporaneidade.

Quando atribuímos à sociedade do conhecimento essa concepção utilitarista atrelada à aprendizagem, que tem forte relação com as noções neoliberais, corremos o risco, cada vez mais, de a educação estar submetida a resoluções de problemas de forma rápida e que abranjam, de forma precarizada, o maior número de pessoas no menor tempo possível, mesmo que isso não configure desenvolvimento humano.

Isso nos leva à indagação de como fica, para o aluno, o processo do pensar, da construção do conhecimento, frente a essa forma de educação que só vê números. Pois, se na formação estão aprendendo a responder coordenadas postas como ditames a serem seguidos, mecanicamente, sem participação no processo, sem autonomia e sem um pensar crítico, isso nos põe a refletir que o agir no mundo do trabalho terá forte propensão de ser uma prática alienada por um sujeito alienado de sua atuação no mundo, e de como o mundo age sobre o seu ser. Porque, nessa perspectiva, a educação está a contribuir no processo de distanciamento do sujeito da sua produção de significação das forças do trabalho, pois, para Duarte (2017, p. 168), a realidade social, nesse caso, apresenta-se aos indivíduos “na forma de forças incompreensíveis, imprevisíveis que conduzem suas vidas”.

É com esse cenário deprimente, antidemocrático, antirrepublicano, celetista, que algumas universidades (sejam elas públicas ou privadas) se estruturam em prol da produção de um conhecimento que está, cada vez mais, a favor dos interesses de mercado. Para Buarque (2003) “a universidade ocupa-se agora do conhecimento técnico, tendo deixado para trás a ética, e pode ser usada como um dos instrumentos para a construção de uma divisão global”. O que amplia ainda mais, na estrutura da sociedade, a desigualdade educacional²² e potencializa a desigualdade social, pois proporciona para

²²Isso se confirma pelos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), entre os anos de 2016 a 2017, segundo os quais o índice de pobreza no país passou de 25,7% para 26,5% da população, ou seja, aproximadamente 55 milhões de pessoas viviam com cerca de R\$ 406,00 mensais. Ademais, nesse mesmo período vimos crescer também a extrema pobreza que passou de 6,6% para 7,4% dos brasileiros que viviam com R\$ 140,00 mensais, computando um percentual de 15 milhões de pessoas nessa situação (BRASIL, 2018). Para Dias Sobrinho (2010), esse fator configura como um dos principais indicativos de exclusão social e cultural, sendo ele: a pobreza. Esse cenário se complexifica com a atual situação por que passa o país devido à crise posta pela pandemia do Coronavírus.

Como agravamento a esse quadro, temos a situação da evasão escolar no ensino básico, que equivale a, segundo fontes do IBGE (2018) com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua-PNADC, dentre um percentual de dez jovens de 19 anos, quatro não conseguiram concluir o ensino médio no ano de 2018, sendo que a média de abandono ou que nunca frequentaram a escola, nesse ano, no ensino médio foi de 62%, os que ainda frequentam são de 38%. No ensino fundamental a média de abandono ou que nunca frequentaram a escola foi de 23%, os que ainda frequentam são de 77%. Além disso, segundo o Programa Internacional de Avaliação dos Alunos – PISA, que na versão de 2018 avaliou 79 países, o Brasil ocupou a 58ª e a 60ª posições na prova de leitura; em ciências, 66ª a 68ª posições; e em matemática, 72ª a 74ª, (BRASIL, 2018). Mediante isso, partilhamos da mesma concepção que Dias Sobrinho (2010, p. 1.238),

aqueles que têm acesso a uma educação de qualidade terem vantagens e oportunidades que se materializam em uma inclusão social (DIAS SOBRINHO, 2010).

É importante ressaltar que essas mudanças pelas quais vem passando a universidade não configuram, mesmo com as políticas públicas que foram implantadas, uma universidade que seja para todos. Assim, além desse cenário de precarização dentro da universidade que reflete na sociedade, temos um outro agravante, pois há uma significativa parcela da sociedade que está destituída do acesso aos bens públicos, que está à margem da sociedade, que sequer vivenciam o acesso a uma educação básica de qualidade, porém muito provavelmente terão acesso ao ensino superior devido às condições vulneráveis de desenvolvimento que presenciam.

Porém, quando, e se adentram a universidade pública, geralmente entram em cursos cujas notas lhe possibilitam tal feito. Sendo assim, não é uma escolha própria do sujeito, mas uma condição que lhe foi imposta pelas dificuldades enfrentadas no seu processo formativo e pelas condições sociais inerentes a cada sujeito. Pois, segundo Dias Sobrinho (2010, p. 2.230), “polarizada em camadas sociais antagônicas, a sociedade escolhe os valores e interesses dos mais ricos como referência valorativa central para toda população”.

Aqueles alunos, oriundos de classes desfavorecidas, que buscam na universidade uma forma de acender ao mercado de trabalho, deparam-se com a cruel realidade da meritocracia que é subjugada sobre cada aluno, e que mascara as reais condições de formação que cada um teve em seu trajeto, além das circunstâncias de desigualdade. Esses, na maioria das vezes, são relegados a cursos das áreas de humanas, que são ofertados, frequentemente, no período noturno, cujos alunos trabalham no contraturno, o que impacta seu processo de formação, devido ao tempo insuficiente atribuído aos estudos dificultar o acesso à pesquisa e a fazer pesquisa, além do cansaço e desgaste.

Para Dias Sobrinho (2010, p. 1.240), esses alunos terão de se esforçar ainda mais que os alunos oriundos de famílias mais abastadas “para adquirir conhecimentos e

visto que “a privação dos recursos econômicos é correlativa da privação dos meios de aquisição de conhecimentos e do acesso aos bens culturais em geral”.

Tudo isso implica na ampliação da desigualdade social, pois com a precarização da educação básica, a tendência é que cada vez mais os alunos oriundos das classes sociais mais desfavorecidas tendem a buscar o ensino profissionalizante ou as universidades privadas, além da educação a distância, como meio de formação rápida para adentrar o mercado, deixando as universidades públicas para a classe média, média rica.

técnicas bastante superiores aos que possuíam seus pais e que sirvam de condição básica para a disputa por empregos compatíveis com seus estudos”.

Enquanto não mudarmos esse cenário, efetivamente, continuaremos a ter uma universidade pública que privilegia a classe abastada e uma universidade privada que privilegia aqueles que têm condições de pagar as mensalidades próprias de cada curso. Para aqueles que não se enquadram nesses níveis, restam os cursos profissionalizantes de curta duração, ou resta competir, nesse mercado cada vez mais acirrado e meritocrático, com sua parca formação básica. Para Dias Sobrinho (2010, p. 1240) “pobreza e precária ou mesmo nenhuma escolaridade não se separam. A pirâmide educacional é um elemento do quadro geral das assimetrias sociais”.

Assim como, para Arretche (2015), essa relação entre educação e renda estabelece uma forte interligação que se sustentam nessas duas condições;

Isto é, a origem social afeta o acesso à educação e o desempenho escolar, assim como há um prêmio associado à educação que distingue indivíduos mais ou menos escolarizados no mercado de trabalho. Isoladamente, a educação seria o fato que mais determina as oportunidades no mercado de trabalho; do mesmo modo, há uma estreita relação entre escolaridade e participação política (ARRETCHÉ, 2015, p.11).

Portanto, para Dias Sobrinho (2010, p. 1.239), “Restrições econômicas e lacunas da formação precedente determinam as situações adversas dos jovens provenientes de setores marginalizados, que chegam à educação superior através de algum programa de inclusão social”. Além disso, postula a importância das políticas públicas para amenizar esse grave quadro no qual se encontra o país, pois se continuarmos a agir postulados pela perspectiva mercadológica e, desconsiderando as graves e impactantes situações de desigualdade social e educacional, ampliaremos, cada vez mais, o acirramento entre as classes, e voltaremos a níveis ainda mais catastróficos de extrema pobreza. Pois, para o autor, esses programas sociais podem:

De um lado, positivamente, esses programas criam oportunidades de estudos superiores a milhares de jovens de baixa renda; inscrevem-se nos processos que buscam maior equidade e contribuem para amenizar um pouco as adversidades educacionais de um bom número de jovens. Isto é muito valioso para quem dificilmente teria possibilidade de frequentar um curso superior, não fosse por meio de uma política pública. Por outro, não eliminam o vício fundamental da hierarquização social. A implementação de políticas públicas focadas e emergenciais não extingue o caráter desigual da sociedade classista. As relações de seleção e diferenciação social se preservam, até mesmo se aprofundam, no interior do sistema educativo. A distribuição e a qualidade dos conhecimentos são muito variáveis e cumprem funções distintas na sociedade de classes. Não basta qualquer saber, não é indiferente qualquer curso e qualquer diploma. Mesmo entre os formados em cursos superiores se mantém uma hierarquia, de tons e graus variados, entre os formados em instituições de elite e os egressos de cursos de circuito popular. Esse processo de seleção

social reforçado na e pela educação superior encontra correspondência no aprofundamento de diferenciações e hierarquizações institucionais, isto é, nas oposições entre instituições de elite, que ocupam o centro do sistema, e as instituições periféricas, geralmente dedicadas à absorção de matrículas de jovens de baixa renda (DIAS SOBRINHO, 2010, p.1.239).

É preciso compreender que, conforme o que foi posto, a educação pública tem forte ligação com a universidade e ambas com o processo de aniquilação, ou não, das desigualdades sociais. Nessa perspectiva, os alunos com baixo rendimento escolar na educação básica, que entrarem na universidade, seja ela pública ou privada, são relegados para os cursos de humanas, que são aqueles com menor prestígio em sociedade e, em contrapartida, com rápida alocação no mercado, porém, com menor remuneração.

Mas são, também, aqueles que mais trabalham com o processo de formação e desenvolvimento humano, principalmente nas redes públicas, ou escolas privadas não privilegiadas, o que agrava ainda mais esse círculo vicioso da desigualdade social, no qual os desfavorecidos atendem os desfavorecidos. O que vai desencadear que esse ciclo não tenha fim, posto que essa educação é de caráter dual, que para uns é uma formação para o mercado de trabalho e para outros para o mundo do trabalho. Assim, mantém “privada a propriedade do conhecimento estratégico à acumulação, qual seja, o conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico de ponta, reservado aos intelectuais seus prepostos” (KUERZES, 2008, p.496).

2.2.4 Educação como Mercadoria

Cada indivíduo, em suas vivências sociais, principalmente os que estão à margem da sociedade, tomam a forma que lhe aprouver para sua sobrevivência, ou a que a sociedade necessita, assim como os líquidos tomam a forma dos objetos concretos. A democratização do acesso à escola contribuiu com esse processo de enquadramento aos ditames estabelecidos, principalmente com a massificação do aprendizado, o conhecimento passa a configurar como informação que é utilizada da mesma maneira que foi apropriada-mecanicamente. Segundo Mészáros (2008, p. 16) “no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria.”

A sustentação e manutenção do capital exige, o tempo todo, um mercado que se ressignifique e busque por inovações, criatividade e prospecção, por isso, os indivíduos são identificados como números, mais precisamente, como CPFs, que a todo momento competem em acirradas lutas por uma vaga no mercado de trabalho. Nessa linha, que

coloca todos os possíveis trabalhadores no mesmo ponto de partida, desconsidera-se suas trajetórias, desconsidera-se todo seu processo de formação e de suas ilusórias escolhas que lhes relegaram a seus lugares.

Difunde-se através do discurso da meritocracia a concepção de que todos os indivíduos comungam das mesmas oportunidades. Mas descartam a compreensão de que para a grande maioria das pessoas, ao realizarem suas escolhas de vida, sejam elas um trabalho, uma vaga em uma universidade, ou em um curso profissionalizante, não foram elas que escolheram²³ estar onde estão, mas foram as circunstâncias que lhes foram impostas que lhes conduziram a chegar, ou não, a determinados lugares.

Mediante isso, reforçamos a importância da universidade em se constituir como instituição social, que tenha como princípio a melhoria do bem social, da sociedade, na articulação com a educação básica, para que possamos combater essa estrutura da desigualdade ainda tão arraigada em nossa sociedade.

²³Isso explica um dos motivos pelos quais a universidade ainda é vista como privilégio para poucos, e que tende a se agravar com a pandemia do Coronavírus que abate o mundo. Em meados do agravamento da Pandemia no Brasil, mais precisamente entre os meses de março a maio, com a suspensão das aulas nas redes públicas e privadas, surgiu o comentário sobre o adiamento da aplicação da prova do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM-2020, de antemão, o então ministro da educação, Abraham Weitraub, pronunciou-se contrário a essa ideia, inclusive investiu em um *marketing* que apregoava a concepção de que “*a vida não pode parar, é preciso ir à luta, se reinventar, superar*”. Por intermédio de alguns atores reforçava, para a população, uma tentativa de convencimento da importância de não cancelar o Enem: “*eu quero fazer o Enem esse ano para entrar numa universidade*”, por isso, “*estude, de qualquer lugar, de diferentes formas, pelos livros, internet, com a ajuda, a distância, dos professores*”.

Isso deflagra o desconhecimento ou descaso por parte do governo quanto às situações de vulnerabilidade nas quais se encontra boa parte dos estudantes do ensino médio da rede pública, que não têm acesso a computadores, internet, muito menos a livros, contrariando o que é mostrado no vídeo produzido pelo Ministro. Já no tocante às aulas a distância, não são uma realidade da rede pública, em que muitos professores, que também estão de quarentena, não têm equipamentos e estruturas apropriadas, como ocorre nas redes privadas, o que agrava ainda mais a precarização quanto aos processos de estudos e apropriação dos conhecimentos e, pode sim, prejudicar os alunos que são oriundos da rede pública, na tentativa de adentrar uma universidade pública.

Segundo a Folha de S. Paulo de 20 de maio de 2020, a maioria dos países com similar sistema de avaliação para entrada na universidade, como o Enem, adiaram suas provas; visto que tinham como o centro da preocupação o prejuízo sofrido por cada aluno. Aqui, a preocupação, mantida pelo Ministério da Educação, respalda-se na concepção de que “a vida (sistema) não pode parar”. Em entrevista para o periódico citado, o diretor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP pronuncia-se favorável ao adiamento, pois, segundo ele, não é só uma problemática atribuída à desigualdade de condições de estudo que assola os alunos, mas devido à pandemia, há o agravante da fragilidade emocional dos candidatos frente a crise, daqueles que são mais atingidos pela pandemia. Para além disso, faz o devido questionamento quanto à situação imposta pelo Coronavírus na aplicação da prova: *Que condições teremos em dezembro para colocar 40, 50 pessoas em uma sala para fazer o Enem? E na prova digital, como fica o acesso do aluno? [...] O Enem normalmente já reforça desigualdade, porque quem tem mais oportunidade de formação tem muito mais chance. Agora, temos o jovem que tem todo o tipo de suporte e o que está sem acesso algum à educação.*

E, portanto, acreditamos, assim como Dias Sobrinho (2010, p. 1.231), que “um sistema educativo que reforça os preconceitos e amplia a marginalidade social não pode ser de qualidade, do ponto de vista dos princípios de bem público e equidade”. Além disso, um desenvolvimento pleno dos indivíduos jamais acontecerá em sociedades em que o acúmulo do capital passa a ser seu único objetivo, pois “uma sociedade que nega a oferta de educação de qualidade para todos é uma sociedade injusta e democraticamente pouco desenvolvida”. Assim também denunciemos que reservar para uma pequena parcela elitizada da sociedade a educação de qualidade pode interessar “a alguns aspectos do mercado mais exigente e que requer tecnologias de ponta e conhecimentos de refinado desenvolvimento, mas não ajuda a promover a justiça social” (DIAS SOBRINHO, 2010 p.1231).

Concebemos, por conseguinte, bem como Dias Sobrinho (2010, p. 1231), que o princípio de uma sociedade democrática se pauta pela premissa ética da equidade, portanto, “uma educação precária jamais poderá ser considerada satisfatória”. Mas, contudo, faz-se necessário compreender que, mesmo com uma educação que não se estruture pelos princípios da qualidade, “mesmo que seja insatisfatória, ainda é melhor que nenhuma, pois, de alguma forma, colabora para elevar o patrimônio coletivo de conhecimentos e competências profissionais de uma nação”. Sendo, pois, ainda de acordo com o autor, contida de valor e que possa de alguma forma colaborar para com a melhoria “de indicadores sociais, a educação de baixa qualidade está longe de poder resolver os problemas de justiça social”.

Bem sabemos que estudantes oriundos de escolas com baixo rendimento ficam totalmente em desvantagem frente àqueles que têm acesso às melhores oportunidades em níveis sociais, culturais, econômicos e educacionais. Visto que “estes podem mais facilmente construir um itinerário educativo compatível com as demandas de alta competitividade que a sociedade de economia global está a exigir” (DIAS SOBRINHO, 2010, p.1231).

Essa sociedade do conhecimento propaga uma concepção de necessidade de capital cultural como garantia para uma empregabilidade, mas esse discurso deixa implícito seu real caráter excludente, pois, segundo Gentili (2005, p. 54), “um incremento no capital humano individual aumenta as condições de empregabilidade do indivíduo”, porém, o autor nos informa que isso não representa que “todo indivíduo terá seu lugar garantido no mercado”, mesmo porque, na forma como o mercado se organiza, “não há lugar para todos”.

Para tanto, esse viés de empregabilidade, propagado por esse discurso dominante burguês, não está preocupado com a inclusão dos indivíduos, mas, sim, com “melhores condições de competição para sobreviver na luta pelos poucos empregos disponíveis” (GENTILI, 2005, p. 54), mesmo que isso signifique “sorte” para uns e “azar” para outros.

o indivíduo é um consumidor de conhecimentos que o habilitam a uma competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho. A possibilidade de obter uma inserção efetiva no mercado depende da capacidade do indivíduo em *consumir* aqueles conhecimentos que lhe garantam essa inserção. Assim, o conceito de empregabilidade se afasta do direito à educação: na sua condição de consumidor o indivíduo deve ter a liberdade de escolher as opções que melhor o capacitem a competir. (GENTILI, 2005, p. 55. Grifo no original).

Percebemos com isso que o conhecimento está atrelado a uma concepção de utilidade para o mercado de trabalho²⁴, em detrimento de uma formação para o mundo do trabalho, que requer um processo formativo que denote uma transformação nas formas de ser e de estar no mundo. Como bem nos esclarece Dias Sobrinho (2010, p. 1240):

Os estudantes procedentes de setores sociais desfavorecidos, se conseguirem chegar à educação superior, inserem-se em cursos de menor prestígio social e econômico, em sua maioria da área de humanidades, que capacitam para postos de trabalho também pouco valorizados e escassamente criativos. Empregos

²⁴Essa precarização a qual nos é informada vem se materializando no decorrer dos anos, cada vez mais profícua, como exemplo, temos o artigo que foi publicado pela revista Folha na data de 02 de maio de 2020, que retrata uma peculiar situação da universidade privada Laureate, a qual tem uma rede de educação a distância composta por 11 instituições. Foi denunciado, anonimamente, à Agência Pública, por alguns professores, a situação de que não eram eles que corrigiam as provas dos alunos, mas sim uma inteligência artificial, porém, isso não era comunicado aos alunos.

Segundo a revista supracitada, os professores foram coagidos a não comunicar seus alunos sobre o que estava ocorrendo, como nos informa o relato de um deles, *“os alunos não sabem, e assim somos orientados: não podemos informá-los e devemos responder às demandas como se fôssemos nós, professores, os corretores”*. A revista, ainda, teve acesso a um documento interno repassado aos professores que comprova essa informação sobre a negligência de informações aos alunos, pois o documento diz o seguinte: *“Atenção: esta informação não deve ser compartilhada com os estudantes”*, esses dizeres aparecem em texto grifado em amarelo, no manual do LTI, o *software* de correção, que foi encaminhado aos professores.

Em resposta à revista, a universidade proferiu os seguintes dizeres em sua defesa, ostentada em prol da mercantilização da educação, como podemos observar na própria justificativa, que vai ao encontro dessa perspectiva de educação como mercadoria, segundo a instituição, ela *“acompanha e analisa as tendências do segmento educacional para disponibilizar à sua comunidade acadêmica o que há de mais moderno e inovador no mercado, incluindo a adoção de diversas tecnologias da informação e da comunicação, que apoiem as atividades pedagógicas e potencialize ainda mais a qualidade do ensino, como o uso de inteligência artificial”*.

Conforme vimos, para a instituição não há problema nessa metodologia aplicada, mas, sim, corrobora ao inovar suas ações e potencializar a aprendizagem. Porém, segundo relato dos professores, não é bem isso que realmente acontece, pois, além de ocorrer a substituição da atuação do professor por tecnologias aplicadas, provoca uma precarização do ensino e da aprendizagem, distanciando ainda mais a relação entre aluno e professor. Segundo a revista, a técnica utilizada por inteligência artificial faz uso de um sistema de caça a palavras-chaves, o que robotiza as respostas dos alunos, visto que uma análise semântica se perderia nesse processo.

Em resposta a essa situação uma professora relata ao periódico outros problemas que não são detectados pelo sistema e ainda ampliam e constroem processos de produção de dificuldades nas aprendizagens *“o aluno não aprende, não é possível dar um feedback, iremos formar robôs”*. Em outro momento, outra professora corrobora informando que *“fui olhar atividade por atividade analisada pelo LTI, a maioria que tirou dez é tudo plágio e tem estudante que tirou nota ruim, mas que tentou escrever”*.

com alta remuneração e boa reputação nesta sociedade modelada pela economia de mercado requerem os chamados “conhecimentos úteis”, de base tecnológica, ou seja, aqueles conhecimentos e competências que geram lucro. Esses conhecimentos de elevado apreço e preço geralmente são produzidos e ensinados nas instituições de ensino e pesquisa amplamente reconhecidas, que possuem boas estruturas físicas, atraem professores e pesquisadores de renome e estudantes bem selecionados e com boas condições de estudo.

Para tanto, uma educação que prioriza os ideais mercadológicos, que segue os preceitos impostos pela sociedade do conhecimento, postula uma ideologia, segundo Frigotto (2009, p. 75), “das competências e da empregabilidade. Trata-se de traduzir, no plano educacional, um ideário onde não há lugar para todos e o problema não é coletivo, mas individual”. Em decorrência disso, as habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento e conseqüentemente para a empregabilidade, são determinadas pelo mercado, segundo suas necessidades de produção, e que garantam ao trabalhador a máxima produtividade.

Para Frigotto (2009, p. 75), a forma de agir do mercado, priorizando suas necessidades em detrimento da exploração da mão de obra assalariada, traz conseqüências como, por exemplo, “encobre as relações de poder e de classe na produção da desigualdade social e instaura o senso comum da ideologia do capital humano e das competências”.

Como vimos, não são atribuições que reforçam o desenvolvimento das máximas capacidades de desenvolvimento humano, mas, ao invés disso, atribuições que priorizam um desenvolvimento que esteja atrelado ao processo de produtividade, de tornar o ser humano cada vez mais produtivo. Isso, portanto, converte, para Frigotto (2009, p. 75) “educação e a qualificação como saída ao desemprego ou subemprego e à pobreza”. Mas, ao mesmo tempo, essas ideologias mascaram de forma cruel “o fato de que os pobres, desempregados ou subempregados têm pouca e precária escolaridade por sua condição de classe exploradora”.

Esses conflitos têm forte ligação com as mudanças sofridas na sociedade, impactando sobremaneira as universidades, principalmente quanto a um afrouxamento da interferência do Estado com relação a sua atuação e dinâmica, Estado mínimo, frente às demandas da globalização com predomínio do capital financeiro que se converte em modelo socioeconômico e cultural (FRIGOTTO, 1995). Isso vai estabelecer novos sentidos à concepção de educação e cultura que agora passam a ser regidas pela lógica de produto e mercadoria.

No atual quadro de hegemonia da globalização da economia capitalista e sua ideologia, predomina a tendência de entender e a todos fazer crer que uma

educação tem tanto mais qualidade quanto mais propicia aos indivíduos e às empresas maiores ganhos de eficiência e de capacidades competitivas. Em outras palavras, a qualidade educativa estaria associada à produtividade, lucro, desenvolvimento a qualquer custo, empreendedorismo, competitividade, competências profissionais apropriadas às mudanças no mundo do trabalho e na economia (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1227).

De acordo com Dias Sobrinho (2010), esses parâmetros de qualidade na educação seguiriam, agora, os ditames da racionalidade empresarial, em que há uma prevalência do individual em detrimento do coletivo, o público perde seu valor para o privado, além de as convicções e os interesses ganharem uma roupagem de ordem instrumental sobre os valores da vida social. Uma educação que seja de qualidade para a perspectiva neoliberal fornece aos indivíduos um conhecimento e apropriações de técnicas úteis²⁵ para uma abordagem de base “competitiva individual e ao fortalecimento das empresas, numa lógica em que esse mecanismo é entendido como o mais importante motor do enriquecimento e progresso de um país” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1227).

Essas condições de esvaziamento deflagram a precarização da universidade e de sua autonomia intelectual frente a uma universidade de qualidade e democrática, a qual não evidencia, conforme Santos (2011, p. 31):

Que a eficiência, a qualidade e a responsabilidade educacional sejam definidas em termos de mercado; que se generalize, nas relações professor-aluno, a mediação tecnologia (assente na produção e consumo de objetos materiais e imateriais) às pressões dos clientes; que a concordância entre “os operadores do ensino” seja o estímulo para a flexibilidade e adaptabilidade às expectativas dos empregadores; que exista a seletividade na busca dos nichos de consumo (leia-se recrutamento de estudantes) com mais alto retorno para o capital investido.

Além dessa atribuição econômica determinada às universidades, conforme Chauí (2001, p. 52) salienta, também há uma concepção ideológica embutida nas ideias

²⁵Vemos a materialidade dessas questões se concretizarem nos ideais de educação postulados pela administração do governo federal atual (2018-2022), de acordo com o Jornal O Globo (2019), através de cortes realizados em repasses para as universidades com a argumentação de que universidade que faz balbúrdia terá seus repasses reduzidos. Segundo o então ministro da educação, Abraham Weintraub, a universidade perde muito tempo com ações desnecessárias, e que, por isso, “deve *estar com sobra de dinheiro para fazer bagunça e evento ridículo*”. E, reverbera, para que as universidades recebam o repasse “*a lição de casa precisa estar feita: publicação científica, avaliações em dia, estar bem no ranking*”. Devido às notas de repúdio proferidas pelas universidades e as manifestações, em defesa da liberdade de expressão, da livre manifestação do pensamento, com tolerância à diversidade e à pluralidade, que são contrárias às falas do ministro, o MEC fez um pronunciamento dizendo que o corte nos repasses não se dirigia a universidades específicas, mas que todas as universidades teriam um corte de 30% no repasse, e reitera a fala do ministro pontuando suas reais concepções e atribuições de valores dada a educação no Brasil: “*a gente quer que as universidades foquem em prestar serviços melhores para os cidadãos e que isso se reflita em ganhos de inovação, em ganhos de empregabilidade para os alunos*”.

propagadas “de desenvolvimento econômico nacional e de integração nacional”, com o intuito de “legitimar perante a sociedade a concepção do ensino e da escola como capital”.

Os adeptos dessa perspectiva buscam, por meio de seus discursos e ações, difundir a idealização de que “a educação é fator primordial de desenvolvimento econômico da Nação” (CHAUÍ, 2001, p. 52). Porém, esse posicionamento traz em seu âmago uma perversidade, que, na maioria das vezes, passa despercebida pela sociedade, sendo, pois, a ideia de que a educação “beneficia igualmente a todos e que seu crescimento bruto é, em si e por si, índice de democratização”.

Passa-se através desse discurso a propagar a concepção de que, segundo Chauí (2001, p. 52), a educação é por si capaz de racionalizar e mesmo unificar “a vida social, modernizar a nação, gerando progresso que, a longo prazo beneficia igualmente a todos”. Como já discutimos ao longo desta pesquisa, fica claro que toda essa ideologia que é difundida como promessa de modernização não atinge a todos, muito menos a todos da mesma forma, pois, “como a integração é nacional, a reprodução das relações de classe pela mediação da estrutura ocupacional definida pela escolarização também é ocultada”.

Assim, a reforma da universidade, ainda segundo essa mesma perspectiva posta pela autora, conduzida pela lógica do mercado, cria uma desvinculação entre “educação e saber”, vindo a evidenciar que sua obrigação “não é produzir e transmitir a cultura (dominante ou não, pouco importa), mas treinar os indivíduos a fim de que sejam produtivos para quem for contratá-los” (CHAUÍ, 2001, p. 52). Por conta disso, a universidade, torna-se uma fábrica de adestramento de mão de obra e força motriz necessárias para o mercado de trabalho.

Mas todos esses fatores propiciaram à universidade um assujeitamento “ao Ministério de planejamento, o ensino superior passa a funcionar como uma espécie de *variável flutuante* do modelo econômico” (CHAUÍ, 2001, p.53. Grifo no original). Essa situação é perceptível nas tomadas de decisões e ações do governo quanto aos investimentos direcionados à educação e à pesquisa, que frequentemente são demarcados por cortes que não colocam a educação como prioridade em seus investimentos, devido serem “determinados exclusivamente pelo desempenho do capital” (CHAUÍ, 2001, p. 53).

Atitudes como essas vêm ampliar a contradição posta entre as diversas áreas dentro das universidades, reforçando os antagonismos entre aqueles que são favoráveis e aqueles que são contrários à mercantilização da universidade. Pois, na busca por recursos, passam a utilizar argumentos que justifiquem o financiamento realizado pelas empresas,

já que os cortes nos repasses do governo tendem a ser cada vez mais contínuos, devidos à desvalorização da universidade pelo governo, o que os leva a aceitarem os ditames postos pelas empresas, desde que tenham recursos para darem continuidade às pesquisas (CHAUÍ, 2001).

Isso demarca um contínuo processo de manutenção e conservação das hierarquias postas em sociedade, além de um processo de afrontamento a uma educação que esteja na contramão da lógica do capital e que busque evidenciar uma educação que privilegie o desenvolvimento humano, mas, contudo, sem recursos, fica à mercê dos interesses impostos pelos ideais capitalistas²⁶.

Posto isso, reforçamos que a atual conjuntura, vivenciada nas mudanças econômicas, políticas e sociais impostas pela sociedade do conhecimento, suscita mudanças na universidade, justamente por ser esta um corpo que não está externo à sociedade.

Assim, Santos (2011) nos informa que a universidade como instituição não é compatível com esse ideal neoliberal o qual reclama por um modelo empresarial tanto

²⁶Podemos observar isso mais de perto nos cortes realizados pelo Governo Federal às Bolsas de Iniciação Científicas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, quando excluiu dos editais as áreas de humanas. Segundo o canal de notícias FolhaPress de 30 de abril de 2020, a medida resultou num corte de aproximadamente 25 mil bolsas para os alunos de graduação e ensino médio. A diretriz é que o órgão de fomento priorize os cursos de áreas como: *“tecnológicas em detrimento de humanas e ciências básicas, como matemática pura e física teórica”*. Essa atitude tem forte ligação com o ideal de ciências promulgado pelo Governo Federal, da qual defende que os investimentos devem ocorrer em áreas que deem um retorno imediato. Para isso, a revista nos informa que, *“todas as linhas de incentivo à pesquisa – de iniciação científica, mestrado, doutorado ou financiamento de projetos - devem seguir essa orientação”*.

Após a repercussão que essa iniciativa teve nas universidades, o governo recuou, porém, ainda de acordo com a revista, algumas bolsas foram reestabelecidas, contudo *“deverão estar vinculadas a projetos de pesquisa que apresente aderência a, no mínimo, uma das áreas de tecnologias prioritárias”*. O que reforça, o já discutido por nós, sobre a autonomia das universidades frente à produção do conhecimento, além de que, isso agrava o processo de precarização das áreas de humanas, pois a pesquisa passa a ser secundária, já que não há recursos.

Em entrevista à revista supracitada, o diretor da Associação Nacional de Pós-graduação em filosofia – ANPOF, Adriano Correia, repudia essa atitude do governo, pois segundo ele, isso *“é uma catástrofe para a formação universitária, para uma formação em excelência na área de ciências humanas, letras e arte, que inclui a filosofia”*. E argumenta que a pesquisa, se realizada em ética, deverá se limitar, tão somente, à *“ética aplicada”*, o que é inaceitável, pois, *“há uma compreensão tacanha do conhecimento, que não compreende não só o diálogo entre as áreas do conhecimento, mas a relevância de cada uma delas para a democracia, o desenvolvimento econômico, a cultura e a formação”*.

É importante ressaltar que essa portaria foi promulgada pelo Ministério da Ciências, Tecnologia, Inovação e Comunicação – MCTIC, da qual compreende que essa medida será útil para alavancar setores com mais potencialidades, *“para a aceleração do desenvolvimento econômico e social do país”*. Isso porque a portaria preconiza como essenciais as áreas correlatas com esses objetivos, sendo elas, conforme o informado pela revista *“estratégicas (de tecnologia espacial a segurança pública) habilitadoras (inteligência artificial) de produção (industrial, agronegócio, serviço) desenvolvimento sustentável e qualidade de vida (saúde, saneamento básico)”*.

nas universidades públicas, como nas privadas, além do mercado educacional, com uma intervenção de ordem global para que possa ampliar sua rentabilidade. O autor colabora em nos ajudar a compreender o risco, cada vez maior, que a universidade pública vem enfrentando quanto a sua autonomia frente ao processo de construção do conhecimento, com o incentivo à privatização ou mesmo à expansão de educação superior privada, com investimento através de programas mantidos pelo governo ou por empresas, que facilitem o acesso da população à educação superior privada, mesmo que isso configure numa desqualificação da formação e na desvalorização da universidade pública como instância de conhecimento, pesquisa e extensão.

A inculcação ideológica serve-se de análise sistematicamente enviesada contra a educação pública para demonstrar que a educação é potencialmente uma mercadoria como qualquer outra e que a sua conversão em mercadoria educacional decorre da dupla constatação da superioridade capitalista, enquanto organismo de relações sociais, e da superioridade dos princípios da economia neoliberal para potenciar as potencialidades do capitalismo através da privatização, desregulação, mercadorização e globalização (SANTOS, 2011, p.32).

Mas, se olharmos para além dessa perspectiva, para além dos interesses mercadológicos, podemos encontrar uma universidade que tenha como interesse não a manutenção do capital, mas o bem público, o desenvolvimento dos sujeitos em plenitude, posicionando-se como instituição de formação para o mundo do trabalho.

2.3 A UNIVERSIDADE PARA ALÉM DO “ESVAZIAMENTO”

As perguntas que ficam após tecidas as tramas e os dramas do sistema capitalista para as universidades são: seria possível uma outra universidade que não essa? Seria possível uma formação que privilegie o desenvolvimento das máximas capacidades psíquicas do ser humano e forme para o mundo do trabalho e não para as imposições do mercado de trabalho, aos ditames dos interesses do capital? Cientes que essa é a força que rege a sociedade como um todo, “o capital é a força econômica da sociedade burguesa que tudo domina” (MARX, 1973, p.236).

Assim como, Gentili (2005, p. 5), partindo do que até aqui discutimos sobre a educação, seja ela básica ou a universitária, compreendemos que “transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial”. Pois, conforme vimos, a formação dos sujeitos implica no processo de atuação, o que se agrava quando atribuímos nosso olhar para a formação de professores, em que um professor que tem atrelado à sua formação condições de esvaziamento atuará, no mais das vezes, de forma esvaziada. Com isso, ainda pela

perspectiva do autor, entendemos que, “atualmente, incluindo nos países mais pobres, não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas públicas educacionais”, muito para além disso, “falta uma melhor distribuição dos recursos existentes”.

Por isso, concordamos com o autor, quanto ao desafio que assola a educação, seja ele gerencial, pois precisamos “promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional” (GENTILI, 2005, p. 5), pois, só assim, poderemos ter uma universidade pública que não seja um privilégio para alguns.

Que essas ações nos proporcionem vislumbrar, mas não só isso, “promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os; implementar uma ampla reforma curricular, etc.” (GENTILI, 2005, p. 5). São esses caminhos os quais buscaremos trilhar no destrinchar desse capítulo, ao defender uma educação que seja em prol do bem público, em prol de desenvolver nos sujeitos envolvidos no processo formativo uma ampliação de suas capacidades de ser.

2.3.1 Universidade na defesa do direito

Para que a universidade pública seja concebida por uma nova perspectiva, é necessário, antes de tudo, a exigência de um Estado que, segundo Chauí (2003, p. 11) “não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político”, o que demanda que haja uma nova postura, também, quanto a concepção de educação, pois essa precisa ser “considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço”.

Para tal fim, é imprescindível que se compreenda que a relação entre Estado e Universidade de cunho democrático vai depender da forma com que se concebe aquilo que Chauí (2003, p. 12) delimita como “núcleo da república”, o que equivale a um “fundo público ou a riqueza pública e a democratização do fundo público significa investi-lo não para assegurar a acumulação e a reprodução de capital”, como bem o faz o sistema capitalista de ordem neoliberal, mas, ao invés disso, tem como intuito “assegurar a concretização dos direitos sociais, entre os quais se encontram a educação”.

Para Chauí (2003, p. 12) esse resgate da autonomia da universidade, sucederá, apenas, quando for concebida como “autodeterminação das políticas acadêmicas, dos

projetos e metas das instituições universitárias e da autônoma condução administrativa, financeira e patrimonial”. Para isso, requer da universidade uma transparência e uma postura mais pública de suas tomadas de decisões. Vindo a ampliar o debate, de forma mais assídua e fixa, com a sociedade civil, para disponibilizar informações “sobre a vida universitária, como para receber críticas, sugestões e demandas vindas da sociedade e do Estado”.

Isso significa dizer que a autonomia universitária tem fortes ligações com a elaboração orçamentária anual, através da qual são estabelecidas as “prioridades acadêmicas de docência e pesquisa, metas teóricas e sociais, bem como as formas dos investimentos dos recursos”. Assim, a autonomia tão almejada no interior, assim como num todo, das universidades, acontecerá quando for estabelecida uma demanda de decisões de ordem pública e democrática que privilegie assembleias deliberativas que estabeleçam espaços para discussões “dos orçamentos por todos os membros da universidade” (CHAUÍ, 2003, p. 13).

Concomitante a isso, também para que a universidade conquiste sua legitimidade efetiva, é precípua a necessidade de luta por uma definição de universidade, sendo essa mais uma orientação dada por Santos (2011, p. 64), para quem: “o grande problema da universidade neste domínio tem sido o fato de passar facilmente por universidade aquilo que o não é”.

Santos (2011) deixa claro que para ser universidade é preciso que haja uma graduação e uma pós-graduação com pesquisa e extensão contundentes, pois sem isso não é possível uma instituição universitária. Isso equivale a dizer que uma boa parte das “universidades privadas e até mesmo parte das universidades públicas não são universidades porque lhes faltam a pesquisa ou a pós-graduação” (SANTOS, 2011, p. 64).

Reafirmando o que foi posto, Chauí (2003) enfatiza a importância de se valorizar a pesquisa, estimando-se por sua autonomia e no que concerne à sua realização. Mas há que se indeferir a redução do tempo estabelecido para a realização da pós-graduação, mais precisamente, aos níveis de mestrado e doutorado. Quanto ao processo de avaliação dos pesquisadores, há que se rever esse sistema pautado apenas em produtividade e eficácia, e sim aferi-lo pela qualidade e relevância social e cultural. Isso só é possível quando, em sociedade, for suscitada, estimulada, conforme Santos (2011), a conscientização por uma definição de universidade para a realização de um projeto nacional educacional.

A definição do que é universidade é crucial para que a universidade possa ser protegida da concorrência predatória e para que a sociedade não seja vítima de práticas de consumo fraudulento. A luta pela definição de universidade permite dar à universidade pública um campo mínimo de manobra para poder conduzir com eficácia a luta pela legitimidade (SANTOS, 2011, p. 66).

Com essa questão, Chauí (2003) informa-nos que é preciso desfazer o equívoco postulado entre democratização da educação superior e massificação. Há que se ter um comprometimento da universidade para com o processo de ensino e as mudanças pelas quais vem passando a educação básica. O baixo desempenho na qualidade dos ensinos fundamental e médio tem possibilitado a migração dos filhos de classes mais abastadas para as “escolas privadas e, com o preparo que ali recebem são eles que irão concorrer em melhores condições às universidades públicas” (CHAUÍ, 2003, p.13).

Ciente de que a qualidade da universidade pública transcende a de uma universidade privada, o que leva a universidade pública a contribuir, mesmo que implicitamente, com o processo de exclusão social e de desigualdade social, caso não seja realizada uma reforma do ensino básico, “para assegurar a qualidade e a democratização da universidade pública”. Sendo assim, a universidade deixará de contribuir com esse processo de exclusão social, educacional e cultural, “quando o acesso a ela estiver assegurado pela qualidade e pelo nível dos outros graus de ensino” (CHAUÍ, 2003, p.13).

Em concordância a esse princípio, Santos complementa;

A universidade não só participou na exclusão social das raças e etnias ditas inferiores, como teorizou a sua inferioridade, uma inferioridade que estendeu aos conhecimentos produzidos pelos grupos excluídos em nome da prioridade epistemológica concedida à ciência. As tarefas de democratização do acesso são, assim, particularmente exigentes porque questionam a universidade no seu todo, não só quem a frequenta, como os conhecimentos que são transmitidos a quem a frequenta (SANTOS, 2011, p. 73).

Como já foi mencionado, a relação da universidade com a escola pública, como instituição promulgadora de um acesso efetivo e de qualidade, e que busque primar por uma formação que seja para o mundo do trabalho e não para as imposições do mercado, requer a compreensão de que a universidade não pode estar aquém da sociedade, mas, sim, deve não só trabalhar a favor da sociedade, mas com a sociedade. Por isso, a importância de conceber a universidade como bem público (DIAS SOBRINHO, 2013). Logo, não é uma mercadoria, e muito menos deve estar a serviço do capital.

Mas, como nos informa Dias Sobrinho (2013, p. 111), é no cerne de uma universidade pública, que preza pelo bem público, que se desenvolve um conhecimento “potencialmente capazes de dar respostas a muitos problemas contextuais, e é nelas que

se forma importante parcela dos atores que terão grandes responsabilidades na construção da vida pública de uma nação”.

A educação pela perspectiva do bem público vai requerer uma plena constituição dos cidadãos, que demanda uma formação que priorize a qualidade no aprendizado de forma integral, sem deixar ninguém para trás, que intensifique o processo de desenvolvimento da essência de cada indivíduo. Por isso, segundo Dias Sobrinho (2003), para que possa ser efetivo o desenvolvimento da constituição de um sujeito social é essencial uma formação cidadã, que tenha uma capacitação profissional crítica e consciente; sendo essa uma formação que possibilite aos profissionais um aprimoramento ético e estético, além de uma consciência cidadã.

De acordo com Dias Sobrinho (2003, p. 110), um profissional capacitado nesses ditames, que aja com responsabilidade e seja protagonista em seus atos, tende a fortalecer a economia, bem como a potencializar o desenvolvimento da nação. Pois, “nessa concepção, a economia é uma dimensão essencial da vida humana, mas não é a razão de ser da sociedade. Ao contrário, é a sociedade, guiada pelo valor moral do bem comum, que a deve determinar”.

Para a efetivação de uma nova perspectiva de universidade, o conhecimento pedagógico é substancial. Nesse sentido, Santos (2011, p. 80) postula como princípio factual o “saber pedagógico”, pois ele demanda “produção e difusão de saber pedagógico; pesquisa educacional; e formação de professores da escola pública”. Esse é um objeto muito desejado no mercado educacional e a universidade já foi hegemônica em sua atuação, mas a perdeu.

Com isso, consolidou o afastamento entre a relação estabelecida da universidade com a educação pública, “um afastamento que, a manter-se, minará qualquer esforço sério no sentido de relegitimar socialmente a universidade” (SANTOS, 2011, p. 81). Esse afastar-se possibilitou que organizações não governamentais, instituições privadas e até mesmo fundações filantrópicas exerçam o papel da universidade.

Essa mudança manifesta-se na primazia das metodologias quantitativas, na ênfase em estudos de caráter avaliativo e de diagnóstico informados pela racionalidade econômica, baseada na análise custo-benefício, e, finalmente, na preocupação obsessiva com a medição dos resultados da aprendizagem através da aplicação periódica de testes padronizados. Temas como eficiência, competição, performance, choice e accountability ganharam centralidade na agenda educacional. As pesquisas produzidas fora das universidades, patrocinadas e financiadas por organismos internacionais e fundações privadas, passaram a ter uma enorme influência sobre as políticas públicas de educação, condicionando as escolhas dos gestores dos sistemas públicos de ensino (SANTOS, 2011, p.82).

Segundo o que é postulado por Santos (2011), na área de formação, propriamente à universidade pública, tem-se um agravante cenário de desvalorização como espaço formativo para docentes. Pode-se dizer que isso consubstancia numa precarização para a educação, devido a fortes ligações “com a exigência da qualificação terciária dos professores de todos os níveis de ensino, do que resulta a progressiva privatização dos programas de capacitação para professores” (SANTOS, 2011, p.83).

Essa capacitação ofertada passou a ser “a menina dos olhos” de um ascendente mercado educacional, assistido pela crescente onda de modismo, imposta aos professores, de que propaga a ideologia da necessidade de reciclagem na formação, sendo que, em sua maioria, são realizadas de forma aligeirada e mecânica, com viés utilitarista, fornecidas por instituições privadas, com o objetivo único de conquista de diploma.

Por isso, segundo Santos (2011), essa separação ocasionada entre a universidade e o ensino público de educação básica é prejudicial para o processo de formação, para ambas as instituições, além de contribuir com a ampliação da desigualdade social. A universidade, segundo o autor, deve se desfazer dessa postura de atribuir apenas críticas quanto à prescrição educacional, nesse contexto de busca por legitimidade, o qual reforça seu isolamento frente à sociedade. Assim, o autor nos diz que essa crítica instituída pelas “faculdades de educação tem reforçado a percepção de que a universidade está sobretudo empenhada na defesa do status quo”, suspender com essa concepção “deve ser um dos objetivos centrais de uma reforma universitária progressista e democrática” (SANTOS, 2011, p.83).

2.3.2 Possibilidades de resistência ao esvaziamento

Educação de qualidade, que amplie as máximas capacidades psíquicas de desenvolvimento humano, deixa de ser concebida como mero serviço, com um fim utilitarista, para uma concepção de educação como bem público, como um direito subjetivo e social. Conforme Dias Sobrinho (2013, p. 109), o propósito que fundamenta sua ação é o processo formativo ao qual se submetem os sujeitos, sem desconsiderar “o aprofundamento da cidadania e da democratização da sociedade”.

Nessa perspectiva, a noção aqui atribuída a bem público configura-se como premissa que, acima dos interesses, vantagens, inclinações individuais, coloca a dignidade humana. O homem deixa de ser concebido como mero meio para atingir fins capitalistas, mas passa, agora, tanto a humanidade como fim em si mesmo. Isso porque

“o respeito à dignidade humana justifica a prevalência do bem comum sobre as conveniências individuais. O público corresponde a uma concepção moral do bem comum” (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 109).

Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 59), em seu livro “A universidade no século XXI”, traça um percurso que nos possibilita enxergar uma saída concomitante ao já mencionado, pois, para ele, é preciso uma nova reforma que tenha “a globalização contra-hegemônica da universidade como bem público” e, para isso, ele delimita alguns princípios orientadores, aos quais nos propusemos a discutir.

A primeira orientação diz respeito à concepção de encarar o novo com aquilo que é novo, pois todo o processo de transformação sofrido pela universidade foi muito denso, devido à dominação do mercado da educação superior, mas, não somente isso, “envolveram transformações nos processos de conhecimento e na contextualização social do conhecimento” (SANTOS, 2011, p. 62).

Com isso, informa-nos que não adianta querer combater aquilo que se configura como novo, com o antigo. Isso porque as mudanças deixam marcas indelévels, mas também o antigo não foi, propriamente, uma “idade de ouro ou, se o foi, foi-o para a universidade sem o ter sido para o resto da sociedade, e, no seio da própria universidade” (SANTOS, 2011, p. 62), não atingiu a todos, a não ser uma parcela ínfima dos que a compunha.

A resistência tem de envolver a promoção de alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização que aponte para a democratização do bem público universitário, ou seja, para contributo específico da universidade na definição e solução coletiva dos problemas sociais, nacionais e globais (SANTOS, 2011, p. 62).

Para o segundo princípio, Santos (2011, p. 63) nos traz a concepção de que a universidade precisa lutar por uma definição de crise que se perdeu frente às imposições sofridas nas universidades pelas ideologias neoliberais, de modo que estas destituíram a hegemonia daquelas, vindo a perder a “capacidade de definir a crise hegemonicamente, isto é, com autonomia, mas de modo que a sociedade se reveja nela”. Isso deu espaço para que posições dominantes de cunho defensivo se enraizassem de forma bem mais profunda. Sendo assim, fundamental um posicionamento que delegue uma postura contra-hegemônica de crise.

A perda da hegemonia da universidade teve forte ligação com as transformações as quais vem sofrendo a produção do conhecimento, transmutando de “conhecimento universitário convencional para o conhecimento pluriversitário, transdisciplinar,

contextualizado, interativo, produzido, distribuído e consumido com base nas novas tecnologias de comunicação e de informação” que modificaram sobremaneira a relação que se estabelece entre conhecimento e informação, mas não apenas isso, também modifica a relação entre formação e cidadania (SANTOS, 2011, p. 63).

Com todas essas mudanças, a universidade não conseguiu lidar muito bem com esses processos transitórios e, em muitos casos, até mesmo teve uma postura hostil frente a eles (SANTOS, 2011). Sendo, pois, diversos fatores que contribuíram para isso, como bem sabemos, os cortes em repasses dos Estado, o que configura como crise financeira; a inflexibilidade que estrutura as instituições imposta por um Estado que, ao mesmo tempo que discursa por uma flexibilidade; “uma concepção de liberdade acadêmica e de expertise que impediu de trazer para a universidade novos perfis profissionais capazes de lidar criativamente com as transformações” (SANTOS, 2011, p. 64).

Essas ações configuram como retrocesso, pois não possibilitam a concretização da educação como “bem público”. Além disso, ainda presenciamos uma dificuldade extrema na articulação da relação do que é presencial e o que é possibilitado pelos artifícios da educação a distância; Além da, ainda prevalente, cultura conservadora que inviabiliza mudanças. Assim, para Santos (2011, p. 64), “as reformas devem partir da constatação da perda da hegemonia e concentrar-se na questão da legitimidade”.

Como próximo princípio, Santos (2011, p. 67) aduz que as reformas inerentes à universidade devem principiar pela sua legitimidade, cuja conquista perpassa por cinco elementos que podem contribuir para tal feito: “acesso; extensão; pesquisa-ação; ecologia de saberes; universidade e escola pública”, os quais passaremos a discriminar com mais propriedade.

No que tange às ideias principais sobre o acesso, Santos (2011) nos diz que, em países cujo acesso à educação básica é realizado de forma marginal ou mesmo precária, sem mencionar os que vivenciam total negligência ao acesso desse ensino, tendem a enfrentar dificuldades em estabelecer uma democratização do acesso nas universidades pública.

Devido a isso, é preciso que se estabeleça um sistema de colaboração entre a universidade e a escola pública, e que as reformas progressistas da universidade tenham por fim “dar incentivos à universidade para promover parcerias ativas, no domínio pedagógico e científico, com as escolas públicas” (SANTOS, 2011, p. 68). Esse princípio deve primar pela colaboração entre universidade e educação pública, por meio de promulgar:

Valorização da formação inicial e sua articulação com os programas de formação continuada; Reestruturação dos cursos de licenciatura de forma a assegurar a integração curricular entre a formação profissional e formação acadêmica; Colaboração entre pesquisadores universitários e professores das escolas públicas na produção e difusão do saber pedagógico, mediante reconhecimento e estímulo da pesquisa-ação (SANTOS, 2011, p.83).

Não somente isso, mas, também, é necessário que se garanta, segundo Chauí (2003), quanto ao processo de ensino e aprendizagem dentro da universidade, a sincronia entre um conhecimento global, que é disposto por um programa no qual as disciplinas abordam uma concepção de caráter nacional em seus conteúdos, referentes aos clássicos inerentes a cada uma; e a sua regionalidade, que, também, são dispostos por programas cuja abordagem deve dar ênfase às pesquisas realizadas por docentes-pesquisadores e que retratam as regiões em específico.

É imprescindível que as universidades possibilitem que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos clássicos de sua área e, “ao mesmo tempo, seus problemas contemporâneos e as pesquisas existentes no país e no mundo sobre os assuntos mais relevantes para a área” (CHAUÍ, 2003, p. 14). Mas, para isso, requer que as universidades sejam abastecidas com uma infraestrutura que tenha:

Bibliotecas dignas do nome, laboratórios equipados, informatização, bolsas de estudo para estudantes de graduação, alojamentos estudantis, alimentação e atendimento à saúde, assim como convênios de intercâmbio de estudantes entre as várias universidades do país e com universidades estrangeiras (CHAUÍ, 2003, p. 14).

Não menos importante, assevera Chauí (2003, p. 13) que se deve denotar uma devida atenção às atuais “grades curriculares e o sistema de crédito”. Para a autora, são eles que permitem a constituição do processo de escolarização da universidade, com excessiva carga horária de horas/aulas, que inviabiliza que os estudantes tenham uma plena relação com a leitura e a pesquisa, de forma a potencializar “uma verdadeira formação e reflexão, além de provocarem a fragmentação e dispersão dos cursos, e estimular a superficialidade”.

É importante que se reveja essa quantidade de horas/aulas e a excessiva quantidade de disciplinas a serem cumpridas. Seria conveniente se algumas disciplinas, de acordo com suas áreas, fossem ofertadas em cursos anuais, o que possibilitaria ao estudante uma maior compreensão e aprofundamento de uma determinada ótica daquele conhecimento (CHAUÍ, 2003). Além disso, outras atitudes são fundamentais para essa nova perspectiva de educação pública e democrática:

É preciso também não somente assegurar espaço para a implantação de novas disciplinas exigidas por mudanças filosóficas, científicas e sociais, como

também organizar os cursos de maneira a assegurar que os estudantes possam circular pela universidade e construir livremente um currículo de disciplinas optativas que se articulem às disciplinas obrigatórias da área central de seus estudos (CHAUI, 2003, p. 13).

É preciso uma devida atenção quanto à garantia do acesso, no que se refere aos programas de ações afirmativas em combate às discriminações e preconceitos raciais, étnicas, que devem ser projetados para garantir o acesso, mas também requer acompanhamento, principalmente, nos primeiros anos que a margem de desistência é maior. E que isso possa contribuir para extirpar a concepção de meritocracia num país tão miscigenado e ao mesmo tempo tão desigual. Mas só se concretiza uma democratização do acesso se houver uma avaliação e acompanhamento crítico de sua concretização e, conseqüentemente, dos motivos que causam os obstáculos impostos ao acesso (CHAUI, 2003).

Mas, também, para garantia de um acesso com qualidade, requer que não seja minorada a importância de, segundo Santos (2011), uma política pública que compreenda a importância das bolsas estudantis para a permanência dos alunos na universidade, assim como para uma qualidade no ensino. Para isso, poderia se desenvolver um projeto de trabalho nas atividades, “por exemplo, estudantes de licenciaturas poderiam oferecer algumas horas semanais em escolas públicas, como tutores, ajudando alunos com dificuldade de aprendizagem” (SANTOS, 2011, p. 70).

Para a efetivação, segundo Santos (2011), de uma outra perspectiva de universidade, é preciso um novo olhar sobre a extensão, pois essa pode vir a ser a porta de entrada para uma privatização, visto que sua atuação está no campo de prestação de serviço. Por isso mesmo, não deve estar subordinada aos interesses mercadológicos, mas, sim, deve haver uma prestação de serviço que tenha como fim a sociedade como um todo. Os objetivos que fundamentam a ação na extensão devem ter como prioridade, mediante uma ação democrática que se estruture em seu núcleo, “o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados” (SANTOS, 2011, p.74).

Assim como a extensão, que se estiver a domínio da transnacionalização da educação superior sofre os riscos de estar a serviço do capital, também a pesquisa-ação corre esse mesmo risco, de desenvolver uma pesquisa-ação que venha a contribuir para o avanço e a manutenção do capital (SANTOS, 2011).

A definição de pesquisa-ação consiste na “execução participativa de projetos de pesquisa, envolvendo as comunidades e organizações sociais populares a braços com

problemas cuja solução pode beneficiar dos resultados da pesquisa” (SANTOS, 2011, p.74). Portanto, a luta contra essa função utilitarista atribuída tanto à extensão, como à pesquisa-ação só será plausível “através da construção de uma alternativa que marque socialmente a utilidade social da universidade, mas formule essa utilidade de modo contra-hegemônico” (SANTOS, 2011, p.75).

A qualidade, portanto, segundo Chauí (2003, p. 14), está interligada ao conhecimento dos docentes-pesquisadores, mas, também, nas modificações de ordem “filosófica, científica e tecnológica e seus impactos sobre a pesquisa”. No que tange à relevância, fica a cargo das universidades públicas em consonância com o Estado a realizarem uma sondagem que esclareça quais são:

As necessidades do seu país no plano do conhecimento e das técnicas e estimular trabalhos universitários nessa direção, assegurando, por meio de consulta às comunidades acadêmicas regionais, que haja diversificação dos campos de pesquisa segundo as capacidades e as necessidades regionais. As parcerias com os movimentos sociais nacionais e regionais podem ser de grande valia para que a sociedade oriente os caminhos da instituição universitária, ao mesmo tempo que esta, por meio de cursos de extensão e por meio de serviços especializados, poderá oferecer elementos reflexivos e críticos para a ação e o desenvolvimento desses movimentos (CHAUÍ, 2003, p.14).

Ainda, quanto à pesquisa, Chauí (2003, p. 14) nos informa que, para as universidades não cederem aos ditames impostos pela lógica mercadológica, é preciso uma pesquisa que tenha por base uma ação a privilegiar “projetos propostos pelas próprias universidades, projetos propostos por setores de Estado que fizeram levantamento locais e regionais de demanda e necessidade de pesquisa”, deliberada e subsidiada por agências de fomento.

Quanto à avaliação dos projetos, para que se consiga financiamentos, e a avaliação dos resultados inerentes a essas pesquisas, devem ser realizadas de forma democrática, por uma comissão eleita pela própria comunidade universitária, que demonstre entendimento da importância da relação com a “definição de um programa nacional de pesquisas, definido pelo conjunto das universidades após o levantamento das necessidades, interesses e inovações das pesquisas para o país” (CHAUÍ, 2003, p.15).

Mas não basta compreender a avaliação apenas pelos méritos dos conteúdos, há que se compreender, também, que há uma “avaliação pública dos objetivos e aplicações das pesquisas e uma avaliação pública, feita pelo Estado, sobre o uso dos fundos públicos. Em outras palavras, a universidade deve publicamente prestar contas de suas atividades de investigação à sociedade e ao Estado” (CHAUÍ, 2003, p.15).

Em consonância a essa perspectiva de pesquisa-ação, temos a Ecologia de saberes, que demanda uma “revolução epistemológica” no cerne das universidades. Assemelha-se à lógica da extensão, porém, de forma inversa, pois ela se insere de fora para dentro, como bem nos explica o autor: “ são conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesses diálogos” (SANTOS, 2011, p.77).

É uma perspectiva de universidade que assume uma orientação solidária, tanto no que diz respeito à formação dos discentes, como no que se refere às atividades de pesquisa e extensão, primando por uma “contextualização do conhecimento científico”, (SANTOS, 2011, p. 77), além disso,

Implica uma vasta gama de ações de valorização, tanto do conhecimento científico, como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistêmicas mais amplas que convertem a universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes (SANTOS, 2011, p. 77).

Para essa formação cidadã, Chauí (2003, p. 14) ressalta a importância da valorização da docência, que perdeu seu prestígio e começa a ser negligenciada com a então chamada “avaliação de produtividade, quantitativa”. Para ela, suplantar essa catastrófica situação requer uma formação que seja realizada de forma plena, que assegure um legítimo conhecimento dos clássicos das respectivas áreas e a problematização dos dilemas enfrentados em seu percurso, sem desconsiderar “o impacto das mudanças filosóficas, científicas e tecnológicas sobre sua disciplina e sobre a formação de seus docentes”. Além disso, é necessária uma infraestrutura que torne possível uma condição de trabalho condizente com a “formação universitária” (CHAUÍ, 2003, p. 14).

Ao almejar assegurar uma garantia de qualidade no ensino e as ações dentro da universidade pública, Chauí (2003, p. 14) nos informa que, para isso, requer a realização de concursos públicos constantes, pois “o processo de democratização aumentará o acesso às universidades”. Mas, não somente isso, é preciso a garantia de “condições salariais dignas que permitam ao professor trabalhar em regime de tempo integral de dedicação à docência e à pesquisa”, de modo a possibilitar ao docente um contínuo processo de formação e aprimoramento, tanto dos conhecimentos, como de técnicas pedagógicas.

Para isso, precisa-se de um incentivo à realização de intercâmbios em outras universidades, tanto do país, como estrangeiras, “de maneira a garantir a completa formação do professor, bem como familiarizá-lo com as diferenças e especificidades

regionais e nacionais”, além do acesso a “linhas de trabalho universitário internacional” (CHAUI, 2003, p.14).

Mediante o exposto, é urgente e necessária uma universidade autêntica e autônoma e que seja uma instância de formação, pesquisa e extensão por excelência e que trave lutas pela garantia de investimentos que garantam uma educação de qualidade. Pois, de acordo com os estudos de Pinto (2016)²⁷, tomamos a consciência de que cada vez mais os investimentos, no que se refere à educação superior, tem sido deliberado em grande parte para instituições privadas.

Conforme foi discutido no decorrer deste trabalho, isso amplia o processo de desigualdade social e educacional, pois a tendência é que alunos de classe trabalhadora não adentrem a universidade, ou mesmo quando conseguem vão para instituições privadas e, rara exceção, quando conseguem adentrar uma instituição pública, são limitados a escolherem cursos que suas notas lhe permitam tal feito, sendo, na maioria, voltados às humanas. Afora isso contribuir para o aprofundamento de um conformismo na sociedade que promulga ser normal esse acirramento entre as classes, visto que corrobora uma formação que privilegia a aceitação passiva das formas capitalistas de expropriação da força de trabalho e da propriedade privada.

Além do que foi tecido como possibilidades de uma formação que se estruture em prol de uma tomada de consciência, para que possamos vislumbrar outras formas de ser em sociedade que não essa que se estrutura pela exploração da força de trabalho e que atribui à escola, segundo Duarte (2001, p. 29), “a tarefa de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienantes e alienadas relações sociais”, que tem contribuído para “o esvaziamento do trabalho educativo, transformando-o em um processo sem conteúdo”. O autor faz uma ressalva a essa questão, pois, ao defender uma educação que se pautar pela perspectiva da pedagogia histórico-crítica, que compreende o papel precípua da escola “em socializar o saber objetivo historicamente produzido”, não está a defender uma educação nos moldes intelectualista;

[...] nem de reduzir a luta educacional a uma questão de quantidade maior ou menor de conteúdos escolares. A questão é a de que, ao defender como tarefa central da escola a socialização do saber historicamente produzido, a pedagogia histórico-crítica procura agudizar a contradição da sociedade contemporânea, que se apresenta como a sociedade do conhecimento e que,

²⁷Estudo intitulado: UMA ANÁLISE DA DESTINAÇÃO DOS RECURSOS PÚBLICOS, DIRETA OU INDIRETAMENTE, AO SETOR PRIVADO DE ENSINO NO BRASIL. Publicado na revista Educação & Sociedade no ano de 2016. <https://www.redalyc.org/pdf/873/87346374009.pdf>

entretanto, ao contrário do que é apregoado, não cria as condições para uma real socialização do saber (DUARTE, 2001, p. 29-30).

Além disso, implica compreender a escola como um espaço que tem como objetivo a ampliação da capacidade de ser, máximo desenvolvimento das funções psíquicas, sendo, pois, esse o processo de humanização, de todos os seus alunos e comunidade escolar, toma a atividade escolar como trabalho educativo, isso configura como sendo um “momento de superação das atividades cotidianas, ponto de síntese que permite aos indivíduos uma compreensão da realidade em suas formas mais complexas, em sua totalidade social” (CARVALHO, 2017, p. 287).

Porém, conforme discutimos ao longo deste capítulo, é através da divisão social do trabalho, a divisão que se estabelece entre o trabalho físico e o trabalho intelectual, de acordo com Carvalho (2017, p. 291-292), que “o complexo da educação toma contornos problemáticos”. Visto que, com o surgimento das classes sociais, “coloca como prerrogativa para a decisão dos conflitos a conservação e a reprodução de determinadas formas de conduta”, que passarão a “incidir tanto na consciência das classes oprimidas, quanto na consciência dos seus opressores”.

Para Mészáros (2008, p. 48-49), a educação, atravessada por essa lógica autocentrada do capital, passa a ser definida como “atividade intelectual, da maneira mais tacanha possível, como a única forma certa e adequada de preservar os “padrões civilizadores” dos que são designados para “educar” e governar, contra a “anarquia e a subversão”. Conseqüentemente, conforme já aludimos em outros momentos, a educação nesses parâmetros “exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como sujeito, e condena-os, para sempre, a serem apenas considerados como objetos (e manipulados no mesmo sentido), em nome da suposta superioridade da elite: meritocrática, tecnocrática, empresarial”.

Suplantar, subverter, resistir ou re-existir contra essa sociedade que a cada dia se posiciona contrária ao processo de desenvolvimento humano, vindo a ampliar em escalas catastróficas o processo de desumanização dos seres humanos, demanda um outro posicionamento, que não esses domados pela lógica capitalista. E que, portanto, coloca em voga o papel da educação como soberano, conforme Mészáros (2008, p. 65), “tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente”. Com isso, o autor assevera que “não é surpreendente que na concepção marxista *a efetiva*

transcendência da autoalienação do trabalho seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional” (MÉSZÁROS, 2008, p. 65. Grifo no original). Mas, para isso, demanda o entendimento de que;

A dominação do valor de uso pelo valor de troca, e a conseqüente negação sistemática impiedosa da necessidade humana em nossa ordem global, só pode ser retificada com base em uma mudança radical do princípio orientador socialista do tempo disponível conscientemente adotado e exercido pelos próprios indivíduos sociais. Sua educação como *autoeducação orientada ao valor*, inseparável do desenvolvimento contínuo de sua consciência socialista em sua reciprocidade dialética com as tarefas e desafios históricos que têm de enfrentar, os faz crescer tanto em suas forças produtivas como em sua humanidade. É isso que lhes proporciona o fundamento necessário para a autossatisfação criativa como sujeitos autônomos que podem obter sentido de (e, ao mesmo tempo, dar sentido a) sua própria vida como indivíduos sociais particulares, plenamente cientes de sua parte – e responsabilidade – em assegurar o desenvolvimento positivo historicamente sustentável de sua sociedade. E é evidente que isso confere seu significado verdadeiramente na expressão “indivíduo social rico” (MÉSZÁROS, 2008, p. 103. Grifo no original).

Sendo assim, defendemos uma educação que desperte nos sujeitos a consciência de sua própria realidade e da realidade na qual ele está inserido, de forma abrangente, não fragmentada como nos é apresentada pela lógica capitalista. “Por isso mesmo, pensamos que, na educação, o foco deveria estar situado na realização de atividades educativas que contribuam para a formação de uma consciência revolucionária” (TONET, 2016, p. 121).

Essa consciência é derivada de uma relação dialética entre a teoria e a prática pedagógica, a qual se fundamenta no “sentido da emancipação humana e não no sentido do aperfeiçoamento da democracia e da cidadania”. Contudo, acreditamos que, assim como Tonet (2016, p. 121):

[...] não se trata de lutar apenas pelo acesso universal ao patrimônio acumulado do saber. Para além disso é preciso fazer a crítica desse saber e permitir a aquisição de um conhecimento de caráter revolucionário. Desnecessário dizer que a figura do professor é, aqui, de suma importância, pois depende dele imprimir à sua atividade educativa esse caráter. Aqui, a célebre afirmação de Marx de que o educador também tem que ser educado, ganha toda a sua importância. Por isso o domínio, sólido, amplo e profundo dessa perspectiva revolucionária, que se refletirá em todos os momentos do trabalho pedagógico, é imprescindível, pois não se trata de doutrinar – fazer acreditar baseado na autoridade – mas, de permitir o acesso a um conhecimento racionalmente sustentado. Por outro lado, esse conhecimento, pela sua própria natureza, será um poderoso estímulo para o engajamento nas lutas práticas tanto aquelas particulares como aquelas mais gerais. Certamente, considerando a atual conjuntura, essa atividade educativa será necessariamente restrita. No entanto, de enorme importância para sustentar a perspectiva revolucionária nestes momentos difíceis (TONET, 2016, p. 121).

Defendemos, portanto, uma educação que seja fundamentada pela Pedagogia Histórico-crítica, a qual está, segundo os pressupostos de Saviani (2007, p. 69),

“interessada em articular a escola com as necessidades da classe trabalhadora, está empenhada em pôr em ação métodos de ensino eficazes”. Interpõe-se na busca por ultrapassar as perspectivas postas atualmente, que ora favorecem práticas convencionais, ora métodos novos, “visando superar por incorporação as contribuições dessas duas tendências pedagógicas”.

Mediante isso, de forma intencional e direta, essa educação promulga métodos que possam “estimular a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor”. Tem como princípio o estímulo ao diálogo entre os integrantes do processo formativo, aluno-aluno, aluno-professor, professor-professor, preservando e valorizando “o diálogo com a cultura acumulada historicamente” (SAVIANI, 2008, p. 69).

Essa perspectiva valoriza as predileções dos alunos, bem como o tempo e cadência da aprendizagem, assim como “o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos psicológicos, sua ordenação e gradação para efeito do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos” (SAVIANI, 2008, p. 69).

Para tanto, informa-nos Saviani (2012) que a pedagogia histórico-crítica teve como direcionamento essas questões postuladas acima, e que propiciaram a desenvolver uma “metodologia que, encarnando a natureza da educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global, tem como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática social”. Sendo assim, a atividade pedagógica é concebida “como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional” (SAVIANI, 2012, p. 9).

Essa mediação acontece nos ensejos que intermedeiam a execução do método, através da problematização, instrumentalização, catarse e, por fim, da prática social. Sendo, pois, a “problematização que implica a tomada de consciência dos problemas enfrentados na prática social”. A instrumentalização é o processo de apropriação realizado pelos alunos dos instrumentos teóricos e os práticos, fundamentais para o entendimento e resolução de problemas descobertos. Por fim, a catarse, “isto é, a incorporação na própria vida dos alunos dos elementos construtivos do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2012, p.9).

Em consonância com essa perspectiva, de esclarecer, delinear e mesmo lutar por um conhecimento revolucionário, uma educação de qualidade e revolucionária que busque por desenvolver nos indivíduos uma consciência crítica de si mesmo, bem como

da realidade de forma ampla, a qual tenha como princípio desmascarar a divisão social que valoriza a expropriação da classe trabalhadora, tanto da força de trabalho, como da tomada de consciência, Tonet (2016, p. 148) complementa;

Para evitar mal-entendidos, vale esclarecer, com precisão, o que se entende por conhecimento de caráter revolucionário. Não se trata discutir a problemática do poder político e nem sequer de buscar politizar todo tipo de conhecimento. Afinal, não existe uma física, uma matemática ou uma química, etc. , reacionária ou revolucionária. Mas, mesmo a física, a matemática ou a química são, elas mesmas, mediações para o conhecimento da natureza e estarão, ainda que de forma muito mediada, a serviço da construção de alguma forma de sociabilidade. Antes de ser físico, matemático ou químico, o sujeito é um ser humano, faz parte de uma sociedade concreta e também a ele dizem respeito os destinos da totalidade da sociedade. Independente da consciência desses cientistas, seu campo específico de atuação implica uma determinada concepção de mundo mais geral. Implícita ou explícita. Não é, pois, de modo nenhum, indiferente que um cientista da natureza tenha uma concepção de mundo revolucionária ou conservadora. Uma concepção revolucionária lhe permitirá perceber a serviço de que e de quem está o conhecimento que ele produz! Além disto, uma concepção de mundo revolucionária permitirá que os conhecimentos produzidos nos diversos campos da ciência da natureza contribuam para a construção desta mesma concepção de mundo ao invés de ficarem confinados em suas esferas específicas e, muitas vezes, se colocarem lado a lado com crenças religiosas e/ou místicas e irracionistas.

Como síntese, Saviani (2012), guiado pelo que foi apresentado em seu livro *Escola e Democracia*, apresenta-nos o esboço do que sejam os cinco passos do método da Pedagogia Histórico-crítica como uma nova proposta pedagógica. Como princípio, essa proposta tem uma metodologia contrária à concepção de que partam da “preparação dos alunos, cuja iniciação é do professor (pedagogia tradicional), nem a atividade, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova), mas, inversamente a isso, tem como ponto de partida “a prática social (primeiro passo), que é comum a professores e alunos” (SAVIANI, 2012, p. 9).

Isso, contudo, não significa que essa prática aconteça da mesma forma para os integrantes desse processo: professor e aluno, pois, “enquanto o professor tem uma visão sintética da prática social, ainda que na forma de síntese precária, a compreensão dos alunos manifesta-se na forma sincrética” (SAVIANI, 2012, p. 9).

A segunda proposição não diz respeito à transmissão, ou apresentação, como coloca Saviani (2012, p. 9), dos novos saberes para os alunos, o que configura a pedagogia tradicional, muito menos a análise de questão, ou problema, que se interpõe aos alunos como obstáculos intransponíveis que inviabilizam as realizações das atividades desses alunos, sendo, pois, essa a pedagogia nova, mas, longe disso, o que impulsiona a pedagogia histórico-cultural “é a *problematização*, isto é, o ato de detectar as questões

que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções”(SAVIANI, 2012, p. 9. Grifo no original).

Com isso, chegamos à terceira situação que se posiciona avessa à ideia de “*assimilação* de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos anteriores (pedagogia tradicional)”. Também não se identifica com uma prática que se pauta apenas na “coleta de dados”, o que restringe à pedagogia nova. Ao invés disso, trata-se, “nesse momento, da *instrumentalização*, entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2012, p. 9. Grifo no original).

Posto isso, partindo do pressuposto de que haja, de acordo com o que nos informa Saviani (2012, p. 9), a “posse dos instrumentos teóricos e práticos é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu”, essa quarta proposição não significa a generalização posta pela pedagogia tradicional, muito menos o processo de hipótese promulgado pela pedagogia nova. Outrossim, o autor denomina esse passo como sendo a catarse, a qual pela perspectiva gramsciana seria a potencialização do transmutar das formas elementares superiores da estrutura para uma superestrutura na consciência humana. Sendo assim, “o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2012, p.9).

Por intermédio do que até aqui foi elaborado, chegamos no quinto passo, descrito por Saviani (2012, p. 10), que não sugere a mera “aplicação dos conhecimentos assimilados”, conforme entende e pratica a pedagogia tradicional, também, não evidencia por uma mera “experimentação como teste da hipótese, como ainda vigora na pedagogia nova. Para além desses postulados, o quinto passo, “isto é, o ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos”.

Nessas circunstâncias, acontece uma sincronia no saber entre o aluno e o professor, pois os alunos alcançam a posição sintética do saber, a qual já encontrava o professor em seu egresso. Já quanto ao professor, contudo, transverte “a precariedade da síntese”, visto que a “compreensão se torna cada vez mais orgânica” (SAVIANI, 2012, p.10). Em decorrência do que foi transcrito, o autor conclui que:

[...]pela mediação do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social passam por uma alteração qualitativa, o que nos permite observar que a prática social no ponto de partida da relação educativa (primeiro passo) em confronto com a prática social no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma porque 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. E uma vez que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente (SAVIANI, 2012, p.10).

A pedagogia histórico-crítica, portanto, segue os caminhos que foram tão bem estruturados por Marx, mas Saviani (2012) deixa claro seu posicionamento quanto a estar para além, porém não aquém, das pedagogias tradicionais e novas, conforme bem foi discutido, e predispõe a;

[...] enfrentar os desafios postos à educação pela sociedade atual ultrapassando o horizonte do capitalismo e da sua forma social correspondente, a sociedade burguesa. Por isso, os que se situam nos limites desse horizonte incorrerão, compreensivelmente, no equívoco gnosiológico de considerar a pedagogia inspirada no marxismo como uma concepção ultrapassada, circunscrita à problemática do século XIX. De fato, os interesses vinculados à ordem social hoje dominante, de cunho capitalista, não permitem outra interpretação, razão pela qual o mencionado equívoco gnosiológico se expressa como um acerto ideológico. Mas, para a grande maioria da população, cujos interesses só poderão ser contemplados para além dos limites da sociedade capitalista, não há entrave para a compreensão do movimento histórico que, como se evidencia nas pesquisas levadas a efeito por Marx, coloca a exigência de superação da ordem burguesa pela construção de uma sociedade em que estejam abolidas as relações de dominação entre os homens (SAVIANI, 2012, p.12).

Uma universidade, portanto, para o mundo do trabalho, não se restringe a meras ações voltadas às realizações de práticas no mercado de trabalho. O ato de trabalhar é visto como uma ação do homem no mundo, que demanda um processo de significação do ato a ser realizado. O próprio ato de estudar precisa ser incorporado como um ato revolucionário, pois ali o estudante entra em contato com todo o processo de difusão do conhecimento elaborado pelo percurso da humanidade e, conseqüentemente, ao aprender transforma aquele conhecimento em novas formas de vivência em sociedade e, por isso, também o é transformado.

Assim, aprender deixa de ser algo para se realizar uma prova com sucesso, para se conseguir um estágio, mas tudo isso é consequência, quando o aprendizado é visto como uma forma de aprimorar a capacidade de ser no mundo, da potencialização da própria essência e, por conseguinte, de contribuir para o aprimoramento da sociedade e não para, apenas, a satisfação de interesses próprios.

Isso é possível porque o ato de aprender deixa de ser um ato voltado a interesses próprios e passa a abranger novas possibilidades para além desses interesses, os quais demandam por uma criatividade (DE MASI, 2017). Assim, a universidade pública estará a contribuir com a sociedade, quando suas ações tiverem como fim a formação integral

com qualidade e que possa potencializar, nos sujeitos, uma capacidade de refletir de forma crítica sobre suas vivências no mundo e para o mundo.

Segundo De Masi (2017, p. 488-489), “a mente humana caracteriza-se pela criatividade, e a formação universitária deve ser acima de tudo formação para a criatividade, que consiste na síntese mágica de imaginação e de concretude”. Para o autor, a imaginação promove alçar voos mais amplos; a concretude viabiliza o cálculo atribuído ao voo e a rota, “alçando a meta sem se espatifar no chão”.

Contudo, com todas as transformações pelas quais vem passando a sociedade do século XXI, ou como muitos a intitulam como sociedade pós-moderna, impulsiona-nos a sermos mais do que meros robôs, meros apertadores de botões, meros súditos. Cada vez mais, a vida pede que sejamos mais ousados em transformar o dia a dia em agradáveis momentos, em potentes formas de ser com o mundo, sem a lógica da competição em que todos se tornam adversários, sem que a natureza seja vista como um presente de Deus para a satisfação humana, o que tem a levado a níveis exorbitantes de depredação e extinção, sendo que a próxima vítima poderá ser o homem, se não mudar sua atitude.

De acordo com De Masi (2017, p. 366), essa sociedade criativa, requerida por essas novas formas de vida em sociedade, apenas será possível quando compreendermos e reivindicarmos o direito ao ócio, mas, contudo, “deve-se maximizar seu efeito com grande atenção e cuidado: não para reduzi-lo quantitativamente, mas para aumentar sua qualidade e produtividade, tornando-o uma arte cada vez mais refinada, cada vez mais capaz de elevar o espírito e produzir ideias”. Na sociedade industrial era comum a proporção estabelecida entre “quantidade de produto em relação à quantidade de horas empregadas para produzi-lo”, porém, para essa sociedade que reverencia a criatividade, não é mais possível essa proporção, mas, sim, seu oposto, “a quantidade de cada ideia produzida em relação à quantidade de ócio necessária para intuí-la e elaborá-la”. O que vai requerer que essa sociedade seja capaz de ascender do:

Humanismo do trabalho ao humanismo do ócio. Isso nos é permitido, agora, pelos níveis de tecnologia e escolaridade geral. Esse direito ao ócio, que era utópico para os operários das atividades industriais, é finalmente realista para os executivos, para os dirigentes, para os profissionais das atividades pós-industriais, desde que formados na cultura e arte do não trabalho. É necessário que tomem consciência, que se convençam a lutar alegremente contra os burocratas e contra os hiperativos alienados, que percebam que a contraposição entre trabalho e ócio, entre trabalho e tempo livre, só tem razão de existir perante as velhas tarefas executivas, (DE MASI, 2017, p. 367).

A aceitação dessa concepção de trabalho em sua plena realização só é possível quando passarmos a compreender a importância do ócio criativo, ainda mais para as

vivências escolares, pois como pode um professor ser crítico, e despertar essa criticidade em seus alunos, se a ele não são possibilitadas condições que lhe permitam refletir sobre sua vida, seu trabalho e sua ação? É pela tomada de consciência que conseguiremos vislumbrar uma nova sociedade, porém, sem a possibilidade de se relacionar de forma plena com a concepção do que seja o ócio criativo, viveremos a reproduzir nossas ações. De Masi (2017) informa que, nesse mundo pós-industrial, a formação dos estudantes que têm uma proporção próxima de trabalho e não-trabalho, o que se configura como o ócio, não deve ser desperdiçada, pois, embasado nos pressupostos de Luigi Celli, leva-nos a refletir sobre o papel da universidade nesse novo mundo:

Hoje, e especialmente no futuro, o mundo da competição ilimitada assume as conotações de uma guerra não convencional, feita de mobilidade, digressões, táticas. Mas é esse o mundo hobbesiano que queremos? É para esse mundo que o estudante deve ser preparado pela universidade para sair dele ileso. Como um guerreiro corta-cabeças, com a perfídia intacta ou até aumentada? Em vez disso, não seria tarefa da universidade fornecer aos jovens os instrumentos para viver melhor a vida na sua totalidade, para criticar os aspectos competitivos da sociedade e substituí-los pela emulação solidária? (DE MASI, 2017, p. 489).

Esse mundo em constante processo de mudança requer uma nova postura humana, que seja capaz de compreender o mundo a sua volta, mediante um processo crítico-reflexivo, e que, portanto, promulgue modificações por meio de uma ação que seja criativa. Para isso, há que se estabelecer uma outra relação com o conhecimento, que não seja pelas vias do utilitarismo, pela perspectiva capitalista. Mas, sim, que o conhecimento seja um promulgador de novas formas de se relacionar com o mundo, novas formas de se relacionar consigo mesmo; que possibilite que sejamos seres humanos melhores, menos calculistas, menos egoístas, menos individualistas e mais humanos em todas as suas formas de ser e estar no mundo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Este estudo tem como objeto de pesquisa os indicadores sociais do Estado de Minas Gerais providos pelos microdados do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa – INEP, correspondentes aos anos de 2010 a 2020. Nessa perspectiva, compreendemos, assim como Gatti (2012), que ao buscarmos realizar esta pesquisa, buscamos contribuir com a construção científica da ciência, ao entender que, ao tentarmos desenvolver um agrupamento sistematizado de “conhecimentos que nos permite compreender em profundidade aquilo que, à primeira vista, o mundo das coisas e dos homens nos revela nebulosamente ou sob uma aparência caótica”.

Dispomos, portanto, a trilhar determinados trajetos “que nos parecem, segundo critérios, mais seguros para construir uma compreensão aproximada dos homens, das relações humanas” (GATTI, 2012, p. 10), e de sua historicidade. Para isso, é importante ter ciência de que,

A pesquisa, assim, reveste-se de algumas características peculiares para que possamos ter certa segurança quanto ao tipo de conhecimento gerado. Note-se que falamos de certa segurança e não de segurança absoluta. Isto porque, na produção de conhecimento, sempre temos uma margem de incerteza, mesmo que esta, em alguns casos, seja de fato extremamente pequena. Para o pesquisador não existe dogma, verdades reveladas e absolutas, vale dizer, não há conhecimento absoluto e definitivo. Os conhecimentos são sempre relativamente sintetizados sob certas condições ou circunstâncias, dependendo das teorias, dos métodos, das temáticas que o pesquisador escolhe para trabalhar. Mas essas sínteses devem ter consistência e plausibilidade (GATTI, 2012, p.10).

O pesquisador, nessa perspectiva, busca “descrever, compreender ou explicar alguma coisa”, sendo que utiliza dessa forma como sustentáculo “em última análise, em qualquer campo de conhecimento, para solucionar problemas” (GATTI, 2012, p. 11). Para tanto, mediante essa compreensão, e com o intuito de atingirmos os objetivos elencados, faremos uso do método quantitativo, que tem como pressuposto a estatística descritiva, e entendemos como sendo, segundo Zanella (2013, p. 95), “a medição objetiva e a quantificação dos resultados. Tem, portanto, o objetivo de generalizar os dados a respeito de uma população, estudando somente uma pequena parcela dela”.

A pesquisa quantitativa faz uso de amostras representativas de uma parte da sociedade “para mensurar qualidades”. Visto que, o que direciona os pesquisadores a escolherem esse método de pesquisa é “descobrir quantas pessoas de uma determinada população compartilham uma característica ou um grupo de características”, mas

também, “a pesquisa quantitativa é apropriada para medir tantas opiniões, atitudes e preferências como comportamentos” (ZANELLA, 2013, p. 96).

Gatti (2004, p. 13) corrobora esse entendimento ao nos informar, no que se refere à pesquisa em educação, que “há problemas educacionais que para sua contextualização e compreensão necessitam ser qualificados através de dados quantitativos”. Visto que, com esses intuitos, os números passam a ser instrumentos imprescindíveis, “além de suas relações também”.

Mas esse método que faz uso de “base de dados existentes sobre educação” não é utilizado com tamanha frequência pelos pesquisadores da área da educação, devido às dificuldades encontradas quanto a “lidar com dados demográficos e com medida de um modo geral”. Para tanto, essas dificuldades encontradas pelos pesquisadores da educação, na utilização “de dados numéricos na pesquisa educacional rebate de outro lado na dificuldade de leitura crítica, consciente dos trabalhos que os utilizam” (GATTI, 2004, p.13).

Para Gatti (2004, p. 13) isso vai desencadear dois tipos de atitudes que ora há um posicionamento por parte desses pesquisadores em “acreditar piamente em qualquer dado citado (muitas vezes dependendo de quem cita-argumento de autoridade)”, e ora enfatiza por uma compreensão de se rejeitar “qualquer dado traduzido em números por razões ideológicas reificadas, a priori” (GATTI, 2004, p.13).

Além dos dados do Censo, que é o objeto de estudo desta pesquisa, Correia (1998, p. 8) também associa a estatística, “às pesquisas de opinião pública, aos vários índices governamentais, aos gráficos e às médias publicados diariamente na imprensa”. Porém, não podemos resumir estatística a esses exemplos supracitados, pois a ela se relacionam muitas outras questões, aspectos que são fundamentais na compreensão e análise dos dados originários de quaisquer meios que tenham uma variabilidade. Assim, para o autor, a palavra estatística se distingue em duas formas,

[...] no plural (estatísticas), indica qualquer coleção de dados numéricos, reunidos com a finalidade de fornecer informações acerca de uma atividade qualquer. Assim, por exemplo, as *estatísticas demográficas* referem-se aos dados numéricos sobre nascimentos, falecimentos, matrimônios, desquites, etc. As *estatísticas econômicas* consistem em dados numéricos relacionados com emprego, produção, vendas e com outras atividades ligadas aos vários setores da vida econômica. No singular (Estatística), indica a atividade humana especializada ou um corpo de técnicas, ou ainda uma metodologia desenvolvida para a coleta, a classificação, a apresentação, a análise e a interpretação de dados quantitativos e a utilização desses dados para a *tomada de decisões* (CORREIA, 1998, p.8. Grifo no original).

Sabemos da complexidade do mundo contemporâneo e do bombardeio de informações que chegam até nós, o tempo todo, que nos levam a questionar como utilizar essas informações para uma melhor compreensão da própria realidade e da compreensão de uma dada realidade social, além disso, como converter essas informações em resoluções de problemas. Para Kühn (2017, p. 23), “é apenas com a obtenção e organização dos dados que se torna possível sistematizar respostas e soluções para os mais diversos problemas.

Convergente ao que foi posto, Correia (1998, p. 9) informa-nos, partindo do entendimento de que a estatística opera com as informações que são coletadas em uma dada realidade, em um dado contexto específico, “associando os dados ao problema, descobrindo como e o que coletar, assim capacitando o pesquisador (ou profissional ou cientista) a obter conclusões a partir dessas informações, de tal forma que possam ser entendidas por outras pessoas”.

Assim, a estatística colabora para que o pesquisador consiga realizar seu trabalho de forma mais coesa e coerente, bem como efetive seu trabalho com mais eficácia. Pois essa abordagem proporciona “métodos inferenciais, que permitam conclusões que transcendam os dados obtidos inicialmente”. Sendo, pois, para o trâmite desta pesquisa tomada como ponto de partida a estatística descritiva, a qual, para Correia (1998, p. 9), é o “conjunto de técnicas que objetivam coletar, organizar, apresentar, analisar e sintetizar os dados numéricos de uma população, ou amostra”.

Como exemplo, podemos citar o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, que divulga por meio de anuários diversas tabelas, os mais diversos dados sobre o Brasil: educação, saúde, transporte, economia, cultura, etc. Embora simples, fáceis de serem entendidas, as tabelas são o produto de um processo demorado e extremamente dispendioso de coleta e apuração de dados. Contudo, a essa questão da descrição, Marconi e Lakatos (2003, p. 108) fazem um importante adendo:

O papel do método estatístico é, antes de tudo, fornece uma descrição quantitativa da sociedade, considerada como um todo organizado. Por exemplo, definem-se e delimitam-se as classes sociais, especificando as características dos membros dessas classes, e após, mede-se a sua importância ou a variação, ou qualquer outro atributo quantificável que contribua para o seu melhor entendimento. Mas a estatística pode ser considerada mais do que apenas um meio de descrição racional; é, também, um método de experimentação e prova, pois é método de análise.

Em síntese, no que se refere a uma pesquisa quantitativa de análise de dados, Kühn (2017), permeada pelas considerações de Rosini e Palmisano, contribui em nos orientar quanto a importância de identificar a relação entre dado, informação e conhecimento.

Para isso, segundo a autora, há uma determinada área da pesquisa que se incumbe desse procedimento de distinção conceitual, sendo o “sistema de gerenciamento de informação”.

De acordo com essa perspectiva, os dados podem ser caracterizados como sendo “o elemento mais bruto correspondente ao registro de eventos ocorridos”. Já a informação pode ser relacionada à representação do “dado configurado para o entendimento de determinada situação, advindo do processo de dar sentido a um conjunto de dados”. Resta-nos saber o conhecimento, que é o resultado “da interpretação das informações que é realizada a partir da percepção do pesquisado”. Para tal, mediante o que foi exposto, compreendemos “que um dos objetivos gerais em relação à realização de atividades e trabalhos de pesquisa é o de transformar dado em informação, contribuindo para a geração de conhecimento na nossa sociedade” (KÜHN, 2017, p. 26).

Assim, para Januzzi (2009), os indicadores sociais são medidos, na grande maioria das vezes, em quantitativas dotadas de significância social substancial, usados para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para formulação de políticas). Podemos identificar os indicadores sociais como recursos metodológicos que nos possibilitam uma maior apreensão das reais situações, problemas, de uma dada realidade, bem como para delimitar as prevalências na formulação precisa de políticas públicas necessárias à sociedade. De forma explicativa, o autor traça com maior precisão suas reais importâncias tanto para o âmbito acadêmico, como para os trâmites sociais.

Para a pesquisa, o Indicador Social é, pois, o elo de ligação entre os modelos explicativos da Teoria Social e a evidência empírica dos fenômenos sociais observados. Em uma perspectiva programática, o Indicador Social é um instrumento operacional para o monitoramento da realidade social, para fins de formulação e reformulação de políticas públicas. Taxas de analfabetismo, rendimento médio do trabalho, taxa de mortalidade infantil, taxa de desemprego, índice de Gini, proporção de crianças matriculadas em escolas são, neste sentido, indicadores sociais, ao traduzir em cifras tangíveis e operacionais várias das dimensões relevantes, específicas e dinâmicas da realidade social (JANUZZI, 2009, p.15).

Além do já referido, o autor faz uma distinção importante entre indicador social e estatística pública, ambas pertencentes a censos demográficos, pesquisas de amostra ou as coletas realizadas em documentos governamentais. Sendo, pois, as estatísticas públicas, referem-se “ao dado social na sua forma bruta, não inteiramente contextualizado em uma Teoria Social ou uma Finalidade Programática, só parcialmente preparado para o uso na interpretação empírica da realidade” (JANUZZI, 2009, p.16).

3.2 RECURSOS DE ANÁLISE

Com o intuito de atingir os objetivos traçados, esta pesquisa propõe analisar os dados referentes à caracterização docente atrelada a condições de esvaziamento. Para isso, tomaremos como análise os dados do Estado de Minas Gerais. Para a efetivação desse intuito, esta pesquisa toma como abordagem a perspectiva quantitativa.

Gatti (2012, p. 13) orienta que, para a realização da pesquisa quantitativa, dois aspectos fundamentais devem ser tomados como premissas. Como prelúdio, têm-se “os números, frequências, medidas, têm algumas propriedades que delimitam as operações que se podem fazer com eles”, os quais deixam evidente a abrangência da pesquisa. Mas, além disso, como segundo ponto, a autora estabelece que para a efetivação de uma plena análise, vai requerer uma contundente pergunta realizada pelo pesquisador, isto é, “da qualidade teórica e da perspectiva epistêmica na abordagem do problema, as quais guiam as análises e as interpretações” (GATTI, 2012, p.13).

Com isso, sem colocar como sustentáculo essas orientações, informa Gatti (2004, p. 13) que os pesquisadores sofrem o perigo de “usar certos tratamentos estéticos indevidamente, e, de outro, de não se obter interpretações qualitativamente significativas a partir das análises numéricas”. Mas, não somente isso, é preciso compreender que “tabelas, indicadores, testes de significância, etc., nada dizem”. A diferença está no processo de significação atribuído pelo pesquisador, mediante o embasamento de seu repertório teórico. E reverbera quanto às devidas considerações sobre o método de análise de dados,

[...] que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado (GATTI, 2004, p.13).

Compreendendo a importância desse método quantitativo para a pesquisa em educação, que se faz por intermédio das análises de dados, e a importância de sua execução na educação como forma de trazer à tona situações e soluções, ciente de que não é possível sua realização sem todas as considerações que foram tecidas até aqui como pressuposto para sua consolidação, torna-se, também, inviável a sua plena compreensão e utilização sem o uso da estatística.

De acordo com Correia (1998), cotidianamente temos o hábito de associar a estatística a recenseamento, que nada mais é que os censos que são realizados pelos

governos com o intuito de compreender sua própria sociedade, seus habitantes, suas condições socioeconômicas, suas culturas, religiões, etc. O que não é errado, pois historicamente, é interessante salientar que as palavras estatística e estado têm a mesma origem latina: *status*.

Para Sayão e Sales (2015, p. 8) há diversas formas de caracterizar os dados de uma pesquisa, sendo, pois, “de acordo com sua natureza, origem ou de acordo com seus *status* no fluxo de trabalho da pesquisa. Cada uma dessas visões revela uma faceta desses recursos informais”. Assim, os dados correspondentes a sua origem podem ser classificados quanto a dados observacionais, que “são dados obtidos por meio de observação direta”. Podem também ser classificados como dados computacionais, que são “dados de execução de modelos computacionais ou de simulação”. Mas, podem, também, ser classificados como experimentais, que são “dados provenientes de situações controladas em bancas de laboratórios” (SAVÃO; SALES, 2015, p.8).

Essas classificações foram quanto a sua origem, já, no que se refere à sua natureza, temos aqueles já mencionados, e que são descritos como: “números, imagens, textos, vídeos, áudio, *software*, algoritmos, equações, animações, modelos, simulações”. Há também os dados que são classificados quanto à fase da pesquisa, que “são dados Brutos, Crus ou Preliminares (RAW DATA)” ou seja, esses tipos de dados “vêm diretamente dos instrumentos científicos”. Além desses, temos os dados que são classificados como derivados que correspondem a “resultados do processamento ou combinações de dados brutos ou de outros dados” (SAYÃO; SALES, 2015, p. 9).

Por fim, não menos importante, temos os dados canônicos e referenciais, que são “coleções de dados consolidados e arquivados geralmente em grandes centros de dados, por exemplo, sequências genéticas, estruturas químicas”. Os autores fazem um adendo quanto a um outro tipo de dado também muito importante para o universo científico, que são os dados de coletas realizadas pelos governos, pois, “embora estes dados não tenham sido originalmente coletados para fins de pesquisa, eles se tornam dados de pesquisa uma vez que tenham sido modificados, processados ou expandidos” (SAYÃO; SALES, 2015, p. 9).

Conforme já foi aludido, essa dissertação tem como objeto de pesquisa os levantamentos dos microdados do Censo Escolar, disponibilizados pelo Ministério da Educação-MEC e o Instituto Nacional de Pesquisa e Estudo-INEP, mais especificamente quanto aos microdados referentes às condições de trabalho docente da Educação Básica, na busca por entender com mais aptidão e eficácia a situação demográfica na relação com

as condições de trabalho vivenciadas pelos docentes, bem como ao processo de formação e seus impactos nas formas de vida em sociedade.

Conforme o documento dispensado pelo INEP-2020, PRESS KIT, o Censo Escolar caracteriza como sendo “o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira”. Tem por coordenação o INEP, com as contribuições fornecidas pelas secretarias de educação tanto estaduais, como municipais. Por fim, é uma colaboração entre todas as instituições públicas e privadas do país, vindo a perpassar todas as modalidades provenientes da educação básica.

A realização do Censo Escolar tem periodização anual, mais precisamente definida por uma portaria que determina um dia específico como sendo o “Dia Nacional do Censo Escolar, de acordo com a Portaria MEC n. 264/07”. Ainda munidos pelo documento INEP-2020, PRESS KIT, coloca que, “nos últimos anos, o início da coleta tem sido realizada na última quarta-feira do mês de maio”. Visto que, identificou-se como necessário demarcar uma data no calendário escolar para a realização da coleta dos dados, devida “a grandeza e a diversidade do Brasil” (BRASIL, 2020, p.2).

Já quanto à questão da coleta de dados, compõe-se como declaratória e, para tanto, é realizada mediante duas fases. A primeira diz respeito ao “preenchimento da matrícula inicial, quando ocorre a coleta de informações dos estabelecimentos de ensino, gestores, turmas, alunos e profissionais escolares em sala de aula”. A segunda etapa, refere-se ao “preenchimento de informações sobre a situação do aluno e considera os dados sobre o movimento e o rendimento escolar dos alunos ao final do ano letivo”. Pode-se dizer, então, que “o Censo Escolar é regulamentado por instrumentos normativos que instituem a obrigatoriedade, os prazos, os responsáveis e suas responsabilidades, bem como os procedimentos para realização de todo o processo de coleta de dados” (BRASIL, 2020, p. 2).

Aqui vale ressaltar uma informação pertinente: esta pesquisa utiliza como fonte de análise as bases de dados do Censo Escolar que, após sua coleta, são caracterizados como sendo microdados, sendo que, para a realização de análises e cruzamentos dos dados, requerem um processamento manipulado por programas que sejam capazes de decodificá-los, sendo, pois, esses se

[...]constituem no menor nível de desagregação dos dados do Censo Escolar, permitindo análises e comparações dos resultados de acordo com o interesse do usuário. O acesso aos microdados exige programas estatísticos. As informações podem ser obtidas via download em formato ASCII, que contém

inputs (canais de entrada) para leitura por meio dos softwares SAS e SPSS. (BRASIL, 2020, p.6).

Depreende-se, portanto, que o Censo Escolar é um instrumento de significativa importância, pois possibilita aos pesquisadores educacionais “compreender a situação educacional do país, das unidades federativas, dos municípios e do Distrito Federal, bem como das escolas e, com isso, acompanhar a efetividade das políticas públicas” (BRASIL, 2020, p. 2). Essa compreensão da realidade da educação

[...]ocorre por intermédio de um conjunto amplo de indicadores que possibilitam monitorar o desenvolvimento da educação brasileira, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), as taxas de rendimento e de fluxo escolar, a distorção idade-série, entre outros. Todos esses indicadores são calculados com base nos dados do Censo Escolar. Além disso, as matrículas e os dados escolares coletados servem de base para o repasse de recursos do Governo Federal e para o planejamento e divulgação de dados das avaliações realizadas pelo Inep (BRASIL, 2020, p.2).

Compreendido o que é um microdado, fica evidente a necessidade de se utilizar como objeto de pesquisa essa fonte, na busca por melhor entendimento das situações que assolam o sistema educacional do Brasil. Visto que esse instrumento nos permite ter acesso a um vasto “panorama da educação brasileira e, como importante ferramenta de transparência, é indubitavelmente um rico acervo sobre a educação básica do nosso país”, além disso, também se configura como sendo, “uma fonte segura e eficaz de obtenção de dados, acessíveis aos pesquisadores, estudantes, gestores e sociedade em geral” (BRASIL, 2016, p.6).

3.3 PLANO DE ANÁLISE

Torna-se imprescindível para a concretude desta pesquisa a estatística descritiva, assim como o uso da ferramenta *Software* (aplicativo) Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) - Pacote Estatístico para as Ciências Sociais, como recurso.

Quanto às análises que serão desenvolvidas, utiliza-se como ponto de partida a perspectiva histórico-cultural, a qual se fundamenta no materialismo histórico e dialético, pois “[...] estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento no seu desenvolvimento histórico. Essa é a exigência fundamental do método dialético” (VYGOTSKY, 1995, p. 6). Além disso, ainda segundo essa perspectiva postulada pelo autor, a qual utilizamos como direcionamento para a realização desta dissertação, concebemos que “explicar significa estabelecer uma conexão entre vários fatos ou vários

grupos de fatos, explicar é referir uma série de fenômenos a outra” (VYGOTSKY, 1996, p.216).

Nesses parâmetros, torna-se necessário compreender as relações intercaladas às teias sociais, contendo em seu cerne uma mobilidade, destituindo-se de um olhar fragmentado que evidencia ações que dividem em partes as etapas, sendo estas dissociadas, aglutinadas por uma sequência linear. Esta pesquisa presa pelo inverso, na qual segundo Zanella *et al* (2007) o direcionamento metodológico em Vygotsky compreende a importância de estudar o problema imerso como um processo, não como algo determinado, estagnado no imediato, mas, sim, consequência de um realizar do hoje que decorre no passado. “Mas do que estudar o modo como algo se apresenta (um processo psíquico, ou outro objeto de estudo), se faz necessário pesquisar como pôde chegar a se apresentar do modo como se apresenta hoje” (ZANELLA *et al*, 2007, p.29).

Além disso, através da estatística, podemos utilizar dados de uma dada realidade para compreender e analisar o processo no qual ela está inserida e trazer possíveis soluções concretas para a realidade. Sayão e Sales (2015, p. 7) informam que a concepção de dado sempre está munida de uma diversidade intrínseca, a qual pode sofrer variação dependendo do que se pesquisa, e da própria área de conhecimento a que se refere o pesquisador. Para os autores, os dados “**são gerados para diferentes propósitos, por diferentes comunidades acadêmicas e científicas e por meio de diferentes processos** intensifica ainda mais essa percepção de diversidade” (Grifo no original). Esses dados podem incluir, por exemplo,

[...] números, imagens, textos, vídeos, áudio, *software*, algoritmos, equações, animações, modelos, simulações. Alguns tipos de dados têm valor imediato e duradouro, enquanto outros adquirem valor ao longo do tempo; alguns dados são capturados num momento específico e irrecuperável, enquanto outros são passíveis de se reproduzir. Essa **heterogeneidade intrínseca aos dados** de pesquisa implica que é necessário formular estratégias de **gestão de amplo espectro** que englobem os vários tipos de dados (SAYÃO; SALES, 2015, p.7. Grifo no original).

De forma simples, podemos dizer, ainda pela perspectiva de Sayão e Sales (2015), que seriam os dados em sua forma rústica, que ainda não foi trabalhado, estão no seu estágio introdutório, para sua devida utilização. Portanto, as estatísticas públicas que são esses dados em sua forma primária-bruta, das mais variadas origens, consiste na “matéria-prima para a construção de indicadores sociais”. Define-se, com isso, que a diferenciação que há entre estatística pública e os indicadores sociais diz respeito ao teor da informação contida, “isto é, o *valor contextual* da informação disponível neste último” (SAYÃO ; SALES, 2015, p.16, grifo no original).

De acordo com Sayão e Sales (2015, p. 17), um conjunto de indicadores sociais direcionados a uma determinada realidade social são compreendidos como Sistema de Indicadores Sociais. Assim, quando precisamos definir um determinado espaço social, necessitamos utilizar um sistema de indicadores sociais “referidos a múltiplas dimensões, para caracterizar um fenômeno social”.

A concretização desse sistema de indicadores sociais vai requerer uma deliberação metodológica que acople quatro procedimentos. Segundo Januzzi (2009, p. 18), inicia-se com “definição operacional do conceito abstrato ou temática a que se refere o sistema em questão, elaborada a partir do interesse teórico ou programático referido”.

Como segunda e terceira etapa é identificada, na segunda, a discriminação de sua dimensão e de seus procedimentos, para tornar “um objeto específico claro e possível de ser indicado de forma quantitativa”. Já na terceira etapa, o autor nos informa que esta tem ligação com a dimensão investigativa, pois “consiste na obtenção das estatísticas públicas pertinentes”.

Na quarta e última fase, com as devidas combinações guiadas pela estatística, “computam-se os indicadores, compondo um Sistema de Indicadores Sociais, que traduz em termos mais tangíveis o conceito abstrato inicialmente idealizado” (JANUZZI, 2009, p.18).

Portanto, após tecidas essas considerações, compreendemos a importância e relevância de uma pesquisa quantitativa para o âmbito educacional, mais especificamente, na nossa pesquisa, quanto ao levantamento de dados do Censo Escolar na abordagem das condições de trabalho docente.

Porém, não negligenciamos os limites que abarcam tal metodologia, mas, conforme Gatti (2004, p. 26), “é inegável que essa qualidade melhorou, e muito, a partir das discussões e sugestões propostas por vários pesquisadores e demográficos”. Contudo, acreditamos ser infundáveis as contribuições que a metodologia qualitativa proporciona, principalmente, porque “sem dados de natureza quantitativa muitas questões sociais/educacionais não poderiam ser dimensionadas, equacionadas e compreendidas, algumas não seriam mesmo levantadas” (GATTI, 2004, p. 26). A essa perspectiva enquadra-se nossa pesquisa que se faz possível através dos procedimentos aqui levantados.

3.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Delimitado nosso objeto de estudo, sendo esse os microdados do Censo Escolar, com o fim a atingir nossos objetivos, optamos por analisar os anos de 2010 a 2020 do Estado de Minas Gerais, compreendendo que nesses meandros ocorreram várias mudanças de ordens políticas, econômicas, institucionais e sociais as quais incidiram e incidem no processo educacional também novas modificações, o que nos permitirá compreender os caminhos que são privilegiados no fazer educacional. Direcionaremos nossa atenção para os dados referentes aos professores que atuam na educação básica, mais especificamente para aqueles que trabalham nas etapas de ensino referentes a educação infantil-creche, educação infantil-pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental.

Para isso, fomos à página na internet do INEP (<http://inep.gov.br/censo-escolar>) para baixar os microdados do Censo Escolar referentes a cada ano que nos dispusemos a analisar. Baixados os arquivos, em congruência com nossos objetivos, optamos pelos dados referentes à categoria docentes. Partindo disso, começamos a estudar o dicionário docente que é disponibilizado junto com os dados, (DICIONÁRIO_TS_DOCENTES). Esse arquivo é como um guia, auxilia o pesquisador em como introduzir os dados para a leitura no *software Statistical Package for the Social Science for Windows* (SPSS). Além disso, auxilia em como se deve realizar as leituras dos dados, com a apresentação de cada variável, cumprindo ao pesquisador escolher a que melhor contribuirá para atingir seu objetivo de pesquisa. Também auxilia em como o pesquisador realizará o cruzamento entre cada variável.

Para a análise das variáveis escolhidas, seguiremos três etapas como direcionamentos. Na primeira etapa será analisado aquilo que chamamos caracterização pessoal, a qual retrata as variáveis sexo, idade e raça. Na segunda etapa, caracterização da formação inicial e continuada, sendo as variáveis escolhidas para essa etapa: escolaridade, se tem normal-magistério, situação do curso, se tem licenciatura, tipo de instituição a qual foi formado, se tem especialização, mestrado ou doutorado, ou se não tem especialização. Para a terceira etapa, caracterização da atuação docente, nessa fase escolhemos as seguintes variáveis: tipo docente, tipo de contratação, tipo de turma, local da turma, tipo de atendimento, etapa de ensino, localização da escola e dependência administrativa. As variáveis escolhidas para esta pesquisa estão apresentadas logo abaixo no Quadro 1, juntamente com a descrição e as categorias às quais pertencem.

QUADRO 1 - Descrição das etapas e variáveis utilizadas na pesquisa.

1ª ETAPA: CONDIÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA PEDAGOGIA		
NOME DA VARIÁVEL	DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	CATEGORIA
NUM_IDADE	IDADE DO DOCENTE NO ANO DE CONCLUSÃO DO CENSO ESCOLAR	0= MAIS BAIXO ATÉ O VALOR=20 1=21 ATÉ 30 2= 31 ATÉ 40 3= 41 ATÉ 50 4= 51 ATÉ O MAIS ALTO
TP_SEXO	SEXO	1-M-MASCULINO 2-F-FEMININO
TP_COR_RACA	COR/RAÇA	0-NÃO DECLARADA 1-BRANCA 2-PRETA 3-PARDA 4-AMARELA 5-INDIGENA

Fonte: Microdados do Censo Escolar de 2010 a 2020-MEC/Inep.

Legenda: Tabela adaptada de Mendes (2019).

QUADRO 2 - Descrição das etapas e das variáveis utilizadas na pesquisa.

2ª ETAPA: FORMAÇÃO INICIAL/CONTINUADA		
NOME DA VARIÁVEL	DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	CATEGORIA
FK_COD_ESCOLARIDADE	ESCOLARIDADE DO PROFESSOR	1-FUNDAMENTAL INCOMPLETO 2-FUNDAMENTAL COMPLETO 3-ENSINO MÉDIO-NORMAL MAGISTÉRIO 4-ENSINO MÉDIO-NORMAL/MAGISTÉRIO ESPECÍFICO INDIGENA 5-ENSINO MÉDIO 6-SUPERIOR (CONCLUÍDO OU EM ANDAMENTO)
TP_NORMAL_MAGISTERIO	DOCENTE POSSUI ENSINO MÉDIO NORMAL/MAGISTÉRIO UTILIZADO A PARTIR DO ANO DE 2015	0-NÃO 1-SIM 2-SIM-ESPECÍFICO INDÍGENA 3-NÃO DISPONÍVEL (DOCENTE COM SUPERIOR EM ANDAMENTO OU CONCLUÍDO)
ID_SITUACAO_CURSO_1	SITUAÇÃO CURSO 1 UTILIZADO A PARTIR DO ANO DE 2011	1-CONCLUÍDO 2-EM ANDAMENTO
ID_LICENCIATURA_1	POSSUI LICENCIATURA NO CURSO-1	0-NÃO 1-SIM

QUADRO 2 - Descrição das etapas e das variáveis utilizadas na pesquisa.

2ª ETAPA: FORMAÇÃO INICIAL/CONTINUADA		
(CONCLUSÃO)		
NOME DA VARIÁVEL	DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	CATEGORIA
NU_ANO_CONCLUSAO_1	ANO DE CONCLUSÃO DO CURSO-1	0= MAIS BAIXO ATÉ O VALOR =1980 1= 1981 ATÉ 1990 2= 1991 ATÉ 2000 3= 2001 ATÉ 2010 4= 2011 ATÉ O MAIS ALTO
ID_TIPO_INSTITUICAO_1	TIPO DE INSTITUIÇÃO DO CURSO-1	1-PÚBLICA 2-PRIVADA
ID_ESPECIALIZACAO	PÓS-GRADUAÇÃO-ESPECIALIZAÇÃO	0-NÃO 1-SIM
ID_MESTRADO	PÓS-GRADUAÇÃO-MESTRADO	0-NÃO 1-SIM
ID_DOUTORADO	PÓS-GRADUAÇÃO-DOUTORADO	0-NÃO 1-SIM
ID_POS_GRADUACAO_NENHUMA	PÓS-GRADUAÇÃO-NENHUMA	0-NÃO 1-SIM

Fonte: Microdados do Censo Escolar de 2010 a 2020-MEC/Inep.

Legenda: Tabela adaptada de Mendes (2019).

QUADRO 3 - Descrição das etapas e das variáveis utilizadas na pesquisa.

3ª ETAPA: ATUAÇÃO DOCENTE		
(CONTINUA)		
NOME DA VARIÁVEL	DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	CATEGORIA
ID_TIPO_DOCENTE	FUNÇÃO QUE EXERCE NA ESCOLA	1-DOCENTE 2-AUXILIAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL 3-PROFISSIONAL/ MONITOR DE ATIVIDADE COMPLEMENTAR 4-TRADUTOR INTERPRETE DE LIBRAS
ID_TIPO_CONTRATACAO	SITUAÇÃO FUNCIONAL/ REGIME DE CONTRATAÇÃO (APENAS PARA DOCENTES DE ESCOLA PÚBLICA) UTILIZADO A PARTIR DO ANO DE 2011	1-CONCURSO EFETIVO 2-CONTRATO TEMPORÁRIO 3-CONTRATO TERCEIRIZADO

QUADRO 3 - Descrição das etapas e das variáveis utilizadas na pesquisa.

3ª ETAPA: ATUAÇÃO DOCENTE		
		(CONCLUSÃO)
FK_COD_TIPO_TURMA	TIPO DE ATENDIMENTO UTILIZADO DE 2010 A 2018	0-NÃO SE APLICA 1-CLASSE HOSPITALAR 2-UNIDADE DE INTERNAÇÃO 3-UNIDADE PRISIONAL 4-ATENDIMENTO COMPLEMENTAR 5-ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)
TP_TIPO_LOCAL_TURMA	LOCAL DE FUNCIONAMENTO DIFERENCIADO DA TURMA A PARTIR DE 2019	0-A TURMA NÃO ESTÁ EM LOCAL DE FUNCIONAMENTO DIFERENCIADO 1-SALA ANEXA 2-UNIDADE DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO 3-UNIDADE PRISIONAL
TP_TIPO_ATENDIMENTO_TURMA	TIPO DE ATENDIMENTO A PARTIR DE 2019	1-EXCLUSIVO ESCOLARIDADE 2-ATIVIDADE COMPLEMENTAR E ESCOLARIZAÇÃO 3-ATIVIDADE COMPLEMENTAR 4-ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
FK_COD_ETAPA_ENSINO	ETAPA DE ENSINO	1-EDUCAÇÃO INFANTIL-CRECHE 2-EDUCAÇÃO INFANTIL- PRÉ ESCOLA 3-EDUCAÇÃO INFANTIL UNIFICADA 56-EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL MULTIETAPA 4-ENSINO FUNDAMENTAL DE 8 ANOS-1ªSÉRIE 5-ENSINO FUNDAMENTAL DE 8 ANOS-2ª SÉRIE 6-ENSINO FUNDAMENTAL DE 8 ANOS-3ªSÉRIE 7-ENSINO FUNDAMENTAL DE 8 ANOS-4ªSÉRIE 8-ENSINO FUNDAMENTAL DE 8 ANOS-5ªSÉRIE 14- ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS - 1º ANO 15-- ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS - 2º ANO 16- ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS - 3º ANO 17- ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS - 4º ANO 18- ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS - 5º ANO
ID_LOCALIZACAO	LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA	1-URBANA 2-RURAL
ID_DEPENDENCIA_ADM	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA ESCOLAR	1-FEDERAL 2-ESTADUAL 3-MUNICIPAL 4-PRIVADA

Fonte: Microdados do Censo Escolar de 2010 a 2020-MEC/Inep.

Legenda: Tabela adaptada de Mendes (2019).

Feito a escolha das variáveis, faz-se necessário esclarecer que elas estão expostas em formas nominais nesse quadro, mas após a inserção no software (SPSS) elas serão

apresentadas em sua forma numérica. Sendo, portanto, imprescindível a leitura do dicionário das variáveis, para que assim o pesquisador consiga realizar a leitura dos dados. Por exemplo, com a variável (TP_SEXO), temos cada número representando uma categoria, visto que o 1 está para Masculino e 2 para Feminino.

Por isso, é de suma importância que o pesquisador construa tabelas que auxilie na compreensão dos dados e seja clara e concisa para ele e para os demais que farão uso desse documento, de forma a converter as informações numéricas em informações que possam contribuir para a compreensão do percurso do cenário educacional.

Ao longo dos anos analisados, observamos que as variáveis sofreram modificações, sejam no próprio nome da variável, ou em sua descrição, ou ainda em sua categoria, sendo, portanto, muito importante que o pesquisador se atente a essas informações para que tenha uma maior precisão quanto aos dados das referidas variáveis de forma que abarque todos os anos que estão em análise. Essas mudanças podem ser acompanhadas no Quadro 2.

QUADRO 4 - Atualização no nome das variáveis do Censo Escolar no decorrer dos anos de 2010 a 2020.

(CONTINUA)		
NOME DAS VARIÁVEIS 2010 A 2014	NOME DAS VARIÁVEIS 2015 A 2019	NOME DAS VARIÁVEIS 2019 A 2020
NUM_IDADE	NU_IDADE	NU_IDADE
FK_COD_ESCOLARIDADE	TP_ESCOLARIDADE	TP_ESCOLARIDADE
-----	TP_NORMAL_MAGISTERI O	TP_ENSINO_MEDIO
ID_SITUACAO_CURSO_1	TP_SITUACAO_CURSO_1	TP_SITUACAO_CURSO_1
FK_COD_AREA_OCDE_1	CO_CURSO_1	CO_CURSO_1
ID_LICENCIATURA_1	IN_LICENCIATURA_1	IN_LICENCIATURA_1
ID_TIPO_INSTITUICAO_1	TP_TIPO_IES_1	TP_TIPO_IES_1
ID_ESPECIALIZACAO	IN_ESPECIALIZACAO	IN_ESPECIALIZACAO
ID_MESTRADO	IN_MESTRADO	IN_MESTRADO
ID_DOUTORADO	IN_DOUTORADO	IN_DOUTORADO
ID_POS_GRADUACAO_NENHUM	IN_POS_NENHUM	IN_POS_NENHUM
ID_TIPO_DOCENTE	TP_TIPO_DOCENTE	TP_TIPO_DOCENTE

QUADRO 4 - Atualização no nome das variáveis do Censo Escolar no decorrer dos anos de 2010 a 2020.

(CONCLUSÃO)		
NOME DAS VARIÁVEIS 2010 A 2014	NOME DAS VARIÁVEIS 2015 A 2019	NOME DAS VARIÁVEIS 2019 A 2020
ID_TIPO_CONTRATACAO	TP_TIPO_CONTRATACAO	TP_TIPO_CONTRATACAO
FK_COD_TIPO_TURMA	TP_TIPO_TURMA	TP_TIPO_TURMA
FK_COD_ETAPA_ENSINO	TP_ETAPA_ENSINO	TP_ETAPA_ENSINO
ID_DEPENDENCIA_ADM	TP_DEPENDENCIA	TP_DEPENDENCIA
ID_LOCALIZACAO	TP_LOCALIZACAO	TP_LOCALIZACAO

Fonte: Microdados do Censo Escolar de 2010 a 2020-MEC/Inep.

Legenda: Tabela adaptada de Mendes (2019).

Faz-se necessário dispender uma observação mais detida para algumas variáveis que sofreram modificações no decorrer do Censo Escolar referente aos anos que nos propusemos analisar.

Essas modificações começam no ano de 2012, quando a variável ID_TIPO_CONTRATAÇÃO sofre modificação em sua descrição, que passa a ser descrita como: “situação funcional/ Regime de contratação/ Tipo de vínculo (apenas para docentes de escola pública). Além dessa informação, há acréscimo de informação na categoria da mesma variável: 1-contratação/efetivo/estável; 2-contrato temporário; 3-contrato terceirizado; 4-contrato CLT.

Em 2013, também percebemos algumas modificações quanto à descrição da variável e sua categoria, como, por exemplo, na variável NUM_IDADE, na descrição da variável, houve alteração “idade calculada pelo ano de nascimento”. Já, quanto à variável FK_COD_ESCOLARIDADE, houve um acréscimo de informação na descrição da categoria: 6- superior (concluído ou em andamento). Na variável ID_TIPO_DOCENTE na descrição da categoria, no item 2, passa a ser descrito como: 2-Auxiliar/Assistente Educacional. Quanto à variável FK_COD_TIPO_TURMA, sua descrição da categoria também passa a ser alterada no tópico 2, para: 2- unidade de internação socioeducativa.

No ano de 2014 foi percebida uma alteração na variável FK_COD_TIPO_TURMA. Quanto à descrição da categoria teve o tópico 2 alterado, conforme pode ser visto: 2- unidade de atendimento socioeducativo.

Para o ano de 2015 foi observada a seguinte alteração na variável TP_ESCOLARIDADE, que teve a modificação na descrição da categoria, passando os tópicos a serem nomeados da seguinte forma: 1-Fundamental incompleto; 2-

Fundamental completo; 3- Ensino médio completo; 4- Superior completo. Percebemos que nessa variável ocorreu a retirada do ensino de nível médio- normal magistério, esse passa a compor a variável TP_NORMAL_MAGISTERIO. Outra variável que sofreu alteração foi a TP_TIPO_DOCENTE, que passa a ter a inclusão do item 5.6 na descrição da categoria, conforme o descrito: “5-Docente titular-coordenador de tutoria (de módulo ou disciplina) - EAD; 6- Docente tutor- Auxiliar (de módulo ou disciplina) – EAD. Há também modificação encontrada na variável TP_TIPO_TURMA, que tem a descrição da categoria do tópico 4, alterada, vindo a ser nomeada de: 4-atividade complementar. Por fim, nesse ano, a variável TP_ETAPA_ENSINO também sofre alteração na descrição da categoria, da qual passa a ser nomeada como: 56-educação infantil e ensino fundamental (8 a 9 anos).

Para o ano de 2019 a variável IN_ESPECIALIZACAO/ IN_MESTRADO/ IN_DOUTORADO/ IN_POS_NENHUM sofreram alteração na descrição da variável, passam a serem descritas da seguinte forma: Pós-graduação concluída-Especialização; Pós-graduação concluída-Mestrado; Pós-graduação concluída-Doutorado; Pós-graduação concluída-Não tem pós-graduação concluída. A variável TP_ENSINO_MEDIO sofre alteração quanto à descrição da variável, vindo a ser descrita como: tipo de ensino médio cursado, sofre também modificação na descrição da categoria, a qual passa a ser descrita da seguinte forma: 1-Formação Geral; 2-Modalidade Normal (Magistério); 3-Curso técnico; 4-Magistério indígena modalidade normal; 5-Não informado-não aplicável para docente com TP_ESCOLARIDADE IGUAL A 1 OU 2. Outra modificação se encontra na variável TP_TIPO_DOCENTE; na descrição da categoria teve o acréscimo de dois itens (7 e 8): 7-Guia intérprete; 8-Profissional de apoio escolar p/alunos com deficiência (lei 13.146/2005).

Feitas as devidas apresentações das alterações das nomenclaturas dos códigos e das descrições de variáveis, bem como de sua categoria, observamos que essas alterações quanto ao código não alteram as análises dos dados, pois o que ocorreu, em grande maioria, foi apenas uma mudança de nomenclatura, sem interferência na descrição da variável. Porém, em alguns casos, principalmente a partir do ano de 2015, observamos que será necessário realizar uma aglutinação dos novos códigos (que tiveram a categoria desmembrada, criando, assim, um novo código), para que possamos obter a mesma análise dos anos anteriores a 2015.

Para o cruzamento dos dados, teremos como parâmetro docentes que atuam nas etapas de ensino que vão até os anos iniciais do ensino fundamental na região Sudeste e

no Estado de Minas Gerais, nas instâncias públicas e privadas. Para isso, utilizaremos o filtro: ANY ID_DEPENDENCIA_ADM=1 para federal, ID_DEPENDENCIA_ADM=2 para estadual, ID_DEPENDENCIA_ADM=3,1 para municipal; para o filtro público, para o filtro privado utilizaremos ANY ID_DEPENDENCIA_ADM=4,1.

Faremos o cruzamento das variáveis do Quadro 1 utilizando a ferramenta “crosstabs” da qual nos permitirá cruzar duas variáveis ou mais e “Frequencies” para quando não for utilizado o cruzamento entre variáveis. Ao realizarmos o cruzamento, também observamos que alguns dados apresentaram missing- que são valores não encontrados nas respostas do questionário do Educacenso, as quais os participantes por algum motivo não responderam.

QUADRO 5 - Cruzamentos dos dados para a realização das etapas supracitadas no quadro-1.

(CONTINUA)	
VARIÁVEIS	CRUZAMENTO
Etapa 1: Caracterização pessoal dos professores que atuam nas etapas de ensino que vão até os anos iniciais do ensino fundamental. Filtro: pública, privada	<u>Crosstabs:</u> FK_COD_ETAPA_ENSINO versus NUM_IDADE FK_COD_ETAPA_ENSINO versus TP_SEXO FK_COD_ETAPA_ENSINO versus TP_COR_RACA
Etapa 2: Caracterização da formação inicial e continuada dos professores que atuam nas etapas de ensino que vão até os anos iniciais do ensino fundamental. Filtro: pública, privada	<u>Crosstabs:</u> FK_COD_ETAPA_ENSINO versus FK_COD_ESCOLARIDADE FK_COD_ETAPA_ENSINO versus TP_NORMAL_MAGISTERIO FK_COD_ETAPA_ENSINO versus ID_SITUACAO_CURSO_1 FK_COD_ETAPA_ENSINO versus ID_LICENCIATURA_1 FK_COD_ETAPA_ENSINO versus NU_ANO_CONCLUSAO_1 FK_COD_ETAPA_ENSINO versus ID_TIPO_INSTITUICAO_1 FK_COD_ETAPA_ENSINO versus ID_ESPECIALIZACAO FK_COD_ETAPA_ENSINO versus ID_MESTRADO FK_COD_ETAPA_ENSINO versus ID_DOUTORADO FK_COD_ETAPA_ENSINO versus ID_POS_GRADUACAO_NENHUMA

QUADRO 5 - Cruzamentos dos dados para a realização das etapas supracitadas no quadro-1.

(CONCLUSÃO)	
VARIÁVEIS	CRUZAMENTO
Etapa-3: Caracterização da atuação docente dos professores que atuam nas etapas de ensino que vão até os anos iniciais do ensino fundamental, do Estado de Minas Gerais. Filtro: não foi utilizado filtro	<u>Crosstabs:</u> FK_COD_ETAPA_ENSINO versus ID_DEPENDENCIA_ADM FK_COD_ETAPA_ENSINO versus ID_LOCALIZACAO FK_COD_ETAPA_ENSINO versus ID_TIPO_DOCENTE FK_COD_ETAPA_ENSINO versus FK_COD_TIPO_TURMA
Filtro: Público e privado	<u>Frequencies:</u> FK_COD_ETAPA_ENSINO
Filtro: Federal, Estadual, Municipal	<u>Crosstabs:</u> FK_COD_ETAPA_ENSINO versus ID_TIPO_CONTRATACAO

Fonte: Microdados do Censo Escolar de 2010 a 2020-MEC/Inep.

Legenda: Tabela adaptada de Mendes (2019).

Para tanto, a leitura dos microdados do Censo Escolar, para esta pesquisa, seguirá a estruturação dessas três etapas, as quais compõem as variáveis escolhidas, serão elementos de análises, para o Estado de Minas Gerais. Acreditamos que essa estruturação nos possibilitará uma análise mais precisa da realidade da atuação docente nas etapas de ensino que vão até os anos iniciais do fundamental.

As análises que serão realizadas das leituras dos dados não serão apenas de ordem quantitativa, baseadas apenas nos pressupostos estatísticos, mas buscaremos através desta pesquisa uma análise mais abrangente dessa realidade que nos será desvelada, tendo como suporte os pressupostos da teoria histórico-cultural que nos servirá como lupas para enxergarmos o que estará nas entrelinhas das leituras realizadas nos microdados. Ou, como bem nos coloca Saviani (2012, p. 89), para que possamos enxergar a face oculta da lua, ou seja, “revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata”.

4 ANÁLISES E DISCUSSÕES

Como já descrito nos procedimentos metodológicos, para atingirmos os objetivos lançados na pesquisa, utilizou-se como base de análise os microdados do Censo Escolar do Estado de Minas Gerais do período de 2010 a 2020, a partir da definição dos seguintes indicadores: análise das condições pessoais referentes aos professores que atuam nas etapas de ensino selecionadas, na segunda fase analisamos os processos de formação inicial e continuada desses professores e, como fase terceira, analisamos a atuação desses docente no âmbito da educação básica.

Para isso, fez-se necessária a pesquisa de variáveis nos cadernos de instrução do Censo Escolar, que nos desse tal suporte, o que se configura na ilustração intitulada “Quadro 1 - Descrição das etapas e das variáveis”, na sequência, efetuamos o cruzamento dessas variáveis, as quais nos norteará por todo o processo de cruzamento dos dados, sendo esse caminho intitulado “Quadro 3 - Cruzamento dos microdados do Censo Escolar”, para que pudéssemos ter acesso aos resultados sobre a realidade da etapas de ensino a que se referem a educação infantil-creche, educação infantil-pré-escola e anos iniciais.

4.1 DESCRIÇÃO DAS LEITURAS E ANÁLISES DOS MICRODADOS DO ESTADO DE MINAS GERAIS.

Como forma de favorecer a leitura e compreensão, considerando a extensão das bases descritivas necessárias, o percurso adotado para as análises e discussões traçadas neste estudo terão como base a estruturação de três etapas, todas compostas pela descrição dos dados, seguidas das análises e problematizações lançadas para o entendimento do cenário e objetivo da pesquisa.

Para a realização das leituras dos dados, utilizamos sempre a amostragem em relação à totalidade (valor total da coluna), para obtermos o valor percentual para cada variável. Sendo assim, para cada coluna composta nas tabelas, juntamente com as linhas que se referem a cada amostra, subtraímos o valor maior (valor total) menos o valor menor (valor da amostra), dividimos o resultado pelo valor maior (valor total), o resultado multiplicamos por cem ($\times 100$). Com essa fórmula chegamos aos percentuais que compõem nossas tabelas.

4.1.2 Etapa 1- Caracterização pessoal dos professores que atuam nas etapas de ensino que vão até os anos iniciais do ensino fundamental.

Nesta etapa, analisaremos as variáveis quanto a idade, sexo e raça/cor dos professores em atuação. Informações essas ilustradas inicialmente pela Tabela 3, que contempla a caracterização da idade dos professores que atuam nas etapas de ensino analisadas, tanto na rede pública como na rede privada, do Estado de Minas Gerais.

TABELA 1- Professores que trabalham na rede pública e privada do estado de Minas gerais, quanto a idade.

	2010		2011		2012	
IDADE	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV
Até 20 anos	727	1.066	841	942	940	872
De 21 a 30 anos	39.749	18.925	36.968	18.296	35.836	18.074
De 31 a 40 anos	70.582	23.970	71.994	24.963	73.629	25.846
De 41 a 50 anos	67.375	15.960	67.761	16.009	68.454	16.640
Mais de 50 anos	24.011	5.139	25.318	5.245	27.630	5.826
TOTAL	202.444	65.060	202.882	65.455	206.489	67.258
	2013		2014		2015	
IDADE	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV
Até 20 anos	909	842	648	730	444	615
De 21 a 30 anos	31.826	17.244	30.208	16.769	32.739	16.399
De 31 a 40 anos	66.985	25.921	67.326	27.525	74.084	27.455
De 41 a 50 anos	63.462	16.914	61.808	17.165	66.037	17.473
Mais de 50 anos	25.026	6.588	26.444	7.189	31.456	7.624
TOTAL	188.208	67.509	186.434	69.378	204.760	69.566
	2016		2017		2018	
IDADE	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV
Até 20 anos	461	581	539	562	934	538
De 21 a 30 anos	30.750	15.681	29.816	14.911	29.508	14.677
De 31 a 40 anos	75.274	28.293	76.948	28.246	79.418	29.041
De 41 a 50 anos	68.040	17.821	72.502	18.585	76.489	19.979
Mais de 50 anos	34.567	8.444	38.679	9.455	42.681	10.016
TOTAL	209.092	70.820	218.483	71.759	228.030	74.251
	2019		2020			
IDADE	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV		
Até 20 anos	634	460	481	351		
De 21 a 30 anos	26.461	14.801	24.614	14.031		
De 31 a 40 anos	77.013	29.567	74.349	29.212		
De 41 a 50 anos	82.046	21.604	86.729	22.372		
Mais de 50 anos	47.420	10.923	52.012	11.347		
TOTAL	233.574	77.355	238.218	77.313		

Fonte: Microdados do Censo Escolar de 2010 a 2020-MEC/Inep.

Legenda: Tabela elaborada pela autora.

Observa-se que, nesta primeira etapa, na faixa etária até os 20 anos, no decorrer dos anos, há uma oscilação, de 2010 a 2013, que demonstra crescimento contínuo, mas a partir de 2014 começa a cair, de 2016 a 2018, volta a demonstrar crescimento, mas depois retoma a queda. Em 2010, os professores com até 20 anos representavam cerca de 0,3%

dos professores da rede pública, em 2020 esse número cai para 0,2%. Na rede privada, em 2010, eram 1,6% dos professores na ativa, em 2020, com queda, passam a ser 0,45% do professorado.

Na faixa etária dos 21 a 30 anos, temos uma progressiva queda que perpassa os anos analisados. Em 2010, na rede pública, tínhamos 19,6% dos professores nessa faixa etária, em 2011 eram 18,2%, em 2012 17,3%, em 2013 17%, 2014 16,2%, 2015 16%, 2016 14,7%, 2017 13,6%, 2018 13%, 2019 11,3% e em 2020 os professores nessa faixa etária representavam 10,3% do professorado. Na rede privada, temos cenário parecido para essa faixa etária, pois há uma queda expressiva, em 2010 os que se identificavam nessa faixa etária eram 29% dos professores, em 2013 eram 25,5%, em 2017 passaram a ser 20,7% e em 2020, ainda acentuando a queda, passam a ser 18,1% os professores que têm entre 21 a 30 anos.

Percebemos que as faixas etárias que demonstraram um progressivo crescimento foram as que estavam a partir dos 31 anos. Chama nossa atenção o percentual dos professores que têm mais de 50 anos, em 2010, na rede pública, representavam 11,8% do professorado, em 2011 12,5%, 2012 13,3%, oscila em 2013 com 13,2%, mas retoma o crescimento contínuo a partir de 2014, em 2020 registrar 22% dos professores na ativa que tem mais de 50 anos. Na rede privada, temos um crescimento contínuo para essa faixa etária, dos quais em 2010 eram 7,8% dos professores, 2011 eram 8%, em 2012 8,6%, 2013 9,7%, 2014 representavam 10,3%, em 2015 eram 11%, 2016 12%, em 2017 13,1%, 2018 13,4%, 2019 eram 14,1%, em 2020 passam a ser 14,6% dos professores da rede particular.

Quando somamos as faixas etárias que demonstraram um crescimento progressivo ao longo desses anos, sendo elas as faixas etárias a partir dos 31 anos, concebemos que 80% do professorado na rede pública compunham as faixas etárias a partir dos 31 anos, no ano de 2010, já no ano de 2020 esse número passa a ser de 89,45% dos professores na ativa. Na rede privada, no ano de 2010, 69,27% dos professores tinham idade a partir dos 31 anos, em 2020 esse número passa a ser de 89,39% dos professores.

O que podemos perceber ao analisar os dados do Censo Escolar referente à idade dos professores que trabalham tanto na rede pública, como na rede privada nos anos de 2010 a 2020, no Estado de Minas Gerais, é que há uma tendência, que persiste ao longo desses anos, em demonstrar queda na atuação de professores com idade menor do que 31 anos e um aumento progressivo para aqueles que têm mais de 31 anos.

Essa situação de envelhecimento dos profissionais da educação em atuação deflagra duas problemáticas, sendo elas a entrada tardia desses profissionais no mundo de trabalho, o que corresponde a uma formação tardia, devido a uma trajetória de vida que os impossibilitaram ter acesso a uma formação acadêmica logo após a formação do ensino médio, bem como uma formação voltada para uma capacitação de profissionais que já atuam na educação, porém sem formação específica.

Na busca por tentar descortinar essas situações e torná-las mais evidentes, pontuamos algumas análises para esse cenário, quanto a esse envelhecimento, que tem relação com o processo formativo desses professores nos cursos relacionados às licenciaturas, conforme é apresentado por Gatti (2019) no livro “Professores do Brasil: novos cenários de formação”, o qual relata que os professores dos anos iniciais, em atuação, que ainda exerciam sua função apenas com curso de ensino médio, foram “compelidos a fazer o curso de pedagogia por força das normativas legais, estimulados principalmente pelo barateamento das mensalidades nas instituições privadas”, isso ocorreu devido às “facilidades anunciadas pelos cursos EAD e pelo aumento do crédito educativo” (GATTI, 2019, p.158).

Essa informação posta por Gatti (2019) pode ser confirmada quando analisamos os dados do Censo Educação Superior de 2018, o qual retrata que os cursos de pedagogia são ofertados em grande maioria em instituições privadas na modalidade EAD. Segundo o documento, quando analisamos os cursos presenciais, o curso de pedagogia em rede federal representa 3,6% das matrículas, já na rede privada representam 3,9% das matrículas. Quando analisamos os cursos a distância, na rede federal, o número de matrículas, no curso de Pedagogia, equivalia a 12,9%, já na rede privada esse número passa a ser 23,4% das matrículas (BRASIL, 2019, p. 36)²⁸.

A esse aumento das ofertas de vagas nos cursos superiores, nas redes privadas, principalmente na modalidade EAD, de acordo com Gatti (2019), proporcionou que profissionais de outras áreas, de disciplinas específicas, sentissem-se motivados a obter uma nova graduação, vindo a se requalificarem como forma de ampliar as oportunidades ofertadas na educação básica. Além disso, temos os profissionais que já atuavam no mercado de trabalho apenas com formação no ensino médio e decidiram, devido a essa

²⁸De acordo com o Anuário brasileiro de Educação Básica de 2020, as matrículas realizadas na modalidade EAD no ensino superior, da rede privada, foram realizadas em sua maioria no curso de Pedagogia, correspondendo a 64% das matrículas, percentual que representa 440.628 matrículas (CRUZ; MONTEIRO, 2020).

ampliação e facilidade do acesso ao ensino superior, nas áreas das licenciaturas, como forma de alocação no mercado de trabalho, por ser “ menos acirrada e que lhes poderão trazer benefícios em termos de ganhos salariais, uma vez que um certificado desse nível, não importa a sua especificidade, conta para progressão dentro de muitas carreiras” (GATTI, 2019, p. 159).

Outra explicação que pode nos ajudar a compreender os motivos desse envelhecimento estaria ligada às atribuições próprias do curso de Pedagogia, sendo essas a formação de gestores, supervisores e coordenadores, o que, segundo Gatti (2019, p. 158), levaria profissionais de outra área a cursar Pedagogia como segunda graduação, conforme ela mesma evidencia: “tem sido usual que professores de diferentes disciplinas escolares retornem ao ensino superior buscando adquirir uma proficiência específica nesses domínios tendo em vista a progressão na carreira”.

Assim, se por um lado, evidenciamos um acesso favorecido à formação acadêmica, inclusive considerando um certo envelhecimento, quando comparados com os levantamentos de décadas anteriores, por outro lado, não podemos negligenciar como essa nova configuração impacta o percurso profissional dos trabalhadores da educação, em médio e longo prazo. Exposta essas possíveis causas do envelhecimento na profissão de pedagogos, apontamos algumas problemáticas para esse cenário, como a que está atrelada à reforma da previdência na Proposta de Emenda à Constituição – PEC, apresentada pelo Presidente Jair Bolsonaro, em 20 de fevereiro de 2019, a qual apresentou impactos na profissão docente. Visto que, de acordo com a proposta, no artigo 4º, parágrafo 4º e os incisos I, II e III, os professores que comprovarem “exclusivamente tempo de efetivo exercício das funções de magistério na educação infantil e no ensino fundamental e médio” passam a ter como requisito de idade e tempo para se aposentar a idade de 51 anos para mulheres e 56 anos para homens, tendo 25 anos de contribuição mulheres e 30 anos homens, para os contribuintes anteriores a 1º de janeiro de 2022 (BRASIL, 2019).

Contudo, observamos que essa Emenda não leva em conta o cenário atual da educação básica, o qual nós apresentamos por meio dos dados do Censo Escolar, visto que uma boa parcela dos professores atuantes iniciam sua carreira no magistério após os 31 anos, e, segundo a Emenda aprovada na Câmara, os professores demorarão mais para se aposentar, pois demorarão mais para cumprir o tempo de contribuição, logo, terão de exercer a profissão por mais tempo, o que agrava a condição da saúde física e emocional

desses professores, podendo desenvolver “transtornos mentais, distúrbios da voz, a doença osteomusculares e o do tecido conjuntivo” (COUTO, 2018, p. 45).

Além dessas patologias, ainda temos a doença conhecida como síndrome de Burnout, que, de acordo com o Ministério da Saúde, foi reconhecida “como uma reação psíquica a condições de trabalho adversas e que atinge, principalmente, profissionais que atuam em contato com o público” (MANFRÉ, 2014, p. 31), o que vai repercutir implicações na atuação docente.

Ao desconsiderarmos as problemáticas inerentes a uma atuação de professores com idades mais avançadas, que se aposentarão cada vez mais tardiamente, devido às reformas que não levam em consideração a realidade docente em suas formulações, postulamos um retrocesso na educação, além de prejuízos ainda maiores para a economia, pois ocorrerá uma maior procura por licenças, o que desencadeará novas contratações temporárias, reafirmando o sucateamento da educação.

Outro problema acarretado pela incompreensão de como de fato a realidade docente se apresenta na formulação de políticas públicas educacionais é quanto ao incentivo aos mais jovens para procurarem a carreira docente. Vemos que não há uma política pública que favoreça esse cenário, como bem nos apresenta o Anuário Brasileiro de Educação Pública de 2019, segundo o diagnóstico de Barbara Bruns, referente às políticas docentes, em que é retratada a “falta de senso de urgência com que o Brasil tem lidado com o tema: ainda não conseguimos atrair os alunos do Ensino Médio com o melhor desempenho para a docência”(CRUZ; MONTEIRO, 2019, p. 109).

De acordo com o documento citado, o Brasil está atrasado em relação aos países vizinhos da América do Sul, como o caso do Chile, que há duas décadas já vinha investindo em políticas públicas para tornar atrativa aos jovens do ensino médio, com um melhor desempenho, a profissão docente: “foi estabelecida uma nota mínima no Enem chileno para ingresso; os programas de formação inicial foram redesenhados com foco na prática; a carreira dos professores foi reestruturada para garantir maiores salários e responsabilidades”(CRUZ; MONTEIRO, 2019, p.110).

Não se restringindo a esse país, segundo o documento, México e Peru também já passaram por reestruturações em suas políticas públicas para atrair um público mais jovem com melhor rendimento para a carreira docente, o que não vemos ocorrer no Brasil, pelo contrário, a cada ano, conforme os dados do Censo Escolar, expostos nesta pesquisa, demonstram que a profissão docente não tem se configurado como uma escolha. Isso deflagra o descompromisso que o governo brasileiro, em sua trajetória histórica e social,

demonstrou e demonstra ter em relação à educação e conseqüentemente à profissão docente, pois, ainda de acordo com o documento, “o professor é o elemento mais importante para a melhoria da educação de um país e, por isso, repensar as políticas docentes é urgente e deve ser prioridade (CRUZ; MONTEIRO, 2019, p. 110).

Mas, quando o professor deixa de ser compreendido como elemento imprescindível para a efetivação da educação de qualidade e passa a ser concebido como mera peça substituível, consubstancia-se a educação como mercadoria. Visto que a profissão enquanto trabalho não é entendida como atividade vital (MARX, 1978), mas como valor de troca (CODO, 1999). O que configura condições de atuação esvaziada, pois quando alocamos a profissão docente para espaços com finalidade de mera inserção no mercado de trabalho, destituímos a escola de sua função social, como promulgadora de desenvolvimento humano.

O professor passa a ser visto e concebido em sociedade como profissional que está a serviço do mercado, e não do bem público. Tanto o profissional que busca a pedagogia ou licenciaturas como acesso ao mercado por vias de formação acadêmica, sendo ela tardia ou não, ou mesmo o profissional que apenas busca a qualificação como capacitação por atuar sem certificação, estão ambos submissos aos ditames impostos pelo mercado, pelo capital. Pois essas situações deflagram que a formação não foi uma escolha, mas uma necessidade imposta a eles como forma de se adaptarem à sociedade.

Sendo que a formação também será para trabalhos desprivilegiados em sociedade, o que torna o curso superior apenas como trampolim para o acesso ao mercado de trabalho. O que para Frigotto (2009, p. 75) configuraria a “educação e a qualificação como saída ao desemprego ou subemprego e à pobreza”. Ao mesmo tempo que mascara “o fato de que os pobres, desempregados ou subempregados têm pouca e precária escolaridade por sua condição de classe exploradora”.

Uma formação e atuação docente que está a serviço do capital, destinada a sanar as necessidades impostas pelo mercado, traz em seu bojo uma ação operacional, que não possibilita uma ação significada, mas mera execução de atividades (CODO, 1999), o que dá margem para situações como essas, cursos de pedagogia ou licenciaturas serem tidos como trampolins para o mercado, com a ilusão de ascensão em sociedade. Essas situações instauram a alienação, a qual se apresenta “sob a forma de objetos sensíveis, estranhos e úteis, sob forma de alienação, as forças essenciais objetivadas do homem” (MARX, 1978, p.13).

Esse cenário abre espaço para que de fato a uberização se efetive, agora, no ambiente educacional, compreendida, no mais das vezes, como ampliação de oportunidades, nesta pesquisa é vista como contratação de profissionais de forma precarizada, a qual amplifica o desmonte da educação, visto que o trabalho passa a se resumir a emprego – a inserção do trabalhador no mercado de trabalho, independente das condições ofertadas, tendo como objetivo ampliar a extração do mais-valor, através da força motriz humana (FONTES, 2017).

O trabalho relegado a essa condição de contratação “consiste em uma falsa noção de autonomia e independência, implica importantes intensificação e carga de trabalho, com vista a obter rendimentos à sobrevivência” (VENCO, 2019, p. 7). Nessa circunstância o trabalho produz uma “desefetivação do trabalhador” (ANTUNES, 2006). Portanto, a força de trabalho convertida em mercadoria ocasiona que o trabalhador passe a ficar refém do dinheiro e de seu salário como garantias de subsistência. O professor, trabalhador da/na educação, fica à mercê dos interesses impostos pelas ideais capitalistas, pelos interesses destinados à satisfação do mercado empresarial, conseqüentemente, a escola perde sua função social, como promulgadora de desenvolvimento humano.

TABELA 2- Professores que trabalham na rede pública e privada do Estado de Minas gerais, quanto ao sexo.

	2010		2011		2012	
SEXO	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV
Masculino	27.151	8.988	27.593	9.282	28.152	9.470
Feminino	175.293	56.072	175.289	56.173	178.337	57.788
TOTAL	202.444	65.060	202.882	65.455	206.489	67.258
	2013		2014		2015	
SEXO	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV
Masculino	21.799	9.084	20.003	9.564	26.385	10.081
Feminino	166.409	58.425	166.431	59.814	178.375	59.485
TOTAL	188.208	67.509	184.434	69.378	204.760	69.566
	2016		2017		2018	
SEXO	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV
Masculino	28.179	10.423	29.603	10.433	31.159	10.923
Feminino	180.913	60.397	188.880	61.326	196.871	63.328
TOTAL	209.092	70.820	218.483	71.759	228.030	74.251
	2019		2020			
SEXO	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV		
Masculino	30.618	11.509	32.762	12.159		
Feminino	202.956	65.846	205.456	65.154		
TOTAL	233.574	77.355	238.218	77.313		

Fonte: Microdados do Censo Escolar de 2010 a 2020-MEC/Inep.

Legenda: Tabela elaborada pela autora.

Com a análise dessa Tabela, podemos compreender que houve crescimento progressivo de atuação docente tanto do sexo masculino como do feminino ao longo dos anos, mas o número de profissionais do sexo feminino ainda é superior em comparação ao sexo masculino. Contudo, em 2010, na rede pública, as porcentagens de professores do sexo masculino compunham cerca de 13,4% do professorado, mas ao longo dos anos sofre um tímido aumento, vindo a computar 15,7% dos professores na ativa. Na rede privada o cenário é particularmente o mesmo, em 2010, 13,8% dos professores eram do sexo masculino, já em 2020 os professores do sexo masculino passam a ser 15,7% do professorado.

Conforme apresentado, mediante análise dos dados do Censo Escolar, percebemos que ainda é maioria, nas áreas de atuação relacionadas ao curso de Pedagogia, a prevalência de uma atuação feminina, mas que vem demonstrando mudanças, pois a cada ano vemos aumentar a porcentagem de atuação masculina nessas áreas da educação.

Essa prevalência feminina, principalmente nas áreas de atuação da educação infantil, foi histórica e socialmente concebida como lócus feminino, atrelada a uma concepção cultural de cuidado relacionado à maternidade, que coloca a figura feminina como sendo a que melhor exerceria essa função ao estender a função de mãe para a de

cuidadora em áreas escolares. Para Sayão (2005, p. 152) estamos imergidos em uma concepção associada ao biológico, “(...) com forte apelo à reprodução e à maternidade, ou, mesmo, em alguns casos, porque o marco teórico advém de uma perspectiva mais culturalista voltada para uma defesa política do cuidado como ‘trabalho feminino’”.

Contudo, é preciso lembrar que a aceitação da mulher (branca)²⁹ no mercado de trabalho se deu, dentre outras formas, também pela inserção no magistério, mas é através do magistério que a atuação da mulher começa a ser concebida como um prolongamento do arquétipo dona de casa, dona do lar, “se o destino primordial da mulher era a maternidade bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, uma “extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como filho ou filha “espiritual” (LOURO, 2012, p. 450). Referido pensamento desencadeou que essa atuação estivesse interligada às noções de “atuação por amor” e atuação como dom”, nas justificativas pela escolha da profissão, o que proporciona um processo de desvalorização da profissão ao associá-la a um prolongamento da função exercida no lar, na figura da mãe.

Para Viana (2002), esses discursos e narrativas estão impregnados de estereótipos tanto sobre o homem como sobre a mulher, não nos permitindo avançar para uma educação mais justa e democrática, pois “criam-se, assim, vários estereótipos sobre homens e mulheres: agressivos, militaristas, racionais, para eles; dóceis, relacionais, afetivas, para elas”. Porém, esses estereótipos em sociedade vão demarcar espaços de atuação, nos quais “alimentação, maternidade, preservação, educação e cuidado com os outros ficam mais identificadas com os corpos e as mentes femininas, ganhando, assim, um lugar inferior na sociedade, quando comparadas às funções tidas como masculinas” (VIANA, 2002, p. 93).

Um outro fator que ainda incide nesse cenário está interligado aos preconceitos que a sociedade alimenta, os quais contribuem para que a educação das crianças esteja a cabo das mulheres. São preconceitos que estão impregnados na estrutura da sociedade de forma geral, impossibilitando que homens assumam esses cargos, como bem nos orienta Sayão (2005, p. 16) “é indubitável a crença disseminada de um homem sexuado, ativo,

²⁹Quando falamos da luta travada pelas mulheres ao reivindicar seu espaço no mercado de trabalho, não devemos desconsiderar que esse discurso, muitas vezes, traz embutida a luta das mulheres brancas, pois as negras já saíam de seus lares para trabalhar nas casas das mulheres brancas, já vivenciavam a lógica do trabalho/emprego mesmo que tenha sido em situações análogas à escravidão. Quem chama nossa atenção para essa informação é Bell Hooks em seu livro “Ensinando a transgredir” da qual relata que “observa-se repetidamente que o grau com que mulheres brancas são capazes de se afastar da realidade doméstica, das responsabilidades de cuidar das crianças e do serviço doméstico é determinado pela medida em que as negras, ou algum outro grupo subprivilegiado, estão amarradas a esse trabalho, obrigadas pelas circunstâncias econômicas a aparar as arestas, a assumir a responsabilidade

perverso e que deve ficar distante do corpo das crianças. Em contrapartida, há formas explícitas de conceber as mulheres como assexuadas e puras e, portanto, ideais para este tipo de trabalho. A autora também faz um questionamento que nos ajuda a repensar esse cenário, pois, “além de nossas crenças mais comuns e, muitas vezes pré-concebidas, o que sabemos sobre como atuam professores em creches?” (SAYÃO, 2005, p.16).

Com esses preconceitos e estereótipos, a mulher passa a assumir lugares de menor prestígio em sociedade, em comparação aos homens, isso tem forte ligação com o processo formativo. Segundo os estudos levantados por Gatti (2019, p. 161) “sua presença tem sido acentuadamente maior nos cursos de menor prestígio, que conduzem a carreiras menos valorizadas socialmente e de mais baixa remuneração”. Mas reforçamos a concepção de que esse fator é histórico e social, pois, no passado, foi através dos cursos normais que muitas adolescentes tiveram a oportunidade de acessar o ensino de nível médio no país, “ao mesmo tempo em que se qualificou para entrar no mercado de trabalho como professora primária” (GATTI, 2019, p.161).

Isso porque, segundo Gatti (2019), em meados dos anos 1970, pouquíssimas pessoas tinham acesso a esse nível de escolaridade. Sendo, pois, uma das justificativas, do curso de Pedagogia e algumas licenciaturas serem, historicamente, cursos de maioria feminina, devido a esse acesso que foi dado a essas jovens, visto que, com as demandas da expansão da escola básica, “que muito contribuiu para que a vantagem de gênero se revertesse a seu favor, ou seja, que a sua escolaridade passasse daí por diante a ser proporcionalmente maior que a dos homens no Brasil” (GATTI, 2019, p.161). Isso ainda persiste na atualidade, pois muitas mulheres têm acesso ao curso superior por meio de cursos que não são vistos com prestígio na sociedade, mas lhe dão acesso ao certificado.

Porém, há que se admitir que a recusa dos homens por atuarem nessas áreas parte também deles devido à baixa remuneração³⁰ e prestígios sociais atribuídos a outras áreas

³⁰Conforme o Anuário Brasileiro de Educação Básica de 2020, a profissão docente ainda tem salários defasados e fragilidades no plano de carreira se comparados com outros profissionais com ensino superior, o que evidencia que a “profissão docente precisa ser fortalecida” (BRASIL, 2021, p. 110). A média salarial dos profissionais da educação da rede pública saltou de “69,8% para 71,7% entre 2018 a 2019 em comparação com o salário das profissões de grau superior”. Quando comparamos os salários de profissionais com Ensino Superior, percebemos os motivos que levam a profissão docente a não ser procurada pelos mais novos e por homens e mulheres com bons rendimentos escolares, ficando a cargo daqueles que utilizam da Pedagogia ou de outras licenciaturas como forma aligeirada e muitas vezes precária de adentrar o mercado de trabalho. Vemos isso nas médias salariais que são apontadas pelo Anuário (2020) em relação às áreas de atuação dos profissionais com curso superior, como por exemplo, professores da educação básica- rede pública tem média de rendimento R\$ 3.899,00, os profissionais da área de Exatas têm média de rendimento R\$ 7.321,00, profissionais da área de humanas têm média de rendimento R\$ 6.241,00 e os profissionais da área da saúde têm média de rendimento R\$ 7.588,00. (CRUZ; MONTEIRO, 2020, p. 110-111).

de atuação. Isso levaria os profissionais do sexo masculino, com formação para atuarem nas áreas que vão da educação infantil até o ensino fundamental I, a assumirem cargos mais privilegiados, com maior remuneração, como os cargos de diretoria, supervisão e coordenação, relegando às mulheres a docência nessas áreas de atuação.

Assim, conforme o levantamento dos dados, esse quadro vem sendo alterado ao longo dos anos e, portanto, deve ser analisado com bastante cautela e profundidade para que se possa dizer se essas mudanças são provenientes de melhorias ou retrocessos. De acordo com o que tecemos nessas análises em relação com o que nos alude Dias Sobrinho (2010, p. 1.240), percebemos que o curso de Pedagogia e algumas licenciaturas são relegados, muitas vezes, a estudantes (tanto do sexo masculino, como do sexo feminino) provenientes de “setores sociais mais desfavorecidos” que não conseguiram atingir cursos com notas de cortes mais altas, restando-lhes apenas os cursos com menor prestígio.

Contudo, percebemos nessa situação, dos cursos de formação de professores serem compostos, majoritariamente, por mulheres, conforme levantado nas análises, que relega a figura da mulher no trabalho aos estereótipos e preconceitos forjados em sociedade, como: cuidadora, sexo frágil, que tem o trabalho como hobby etc., caracterizar-se como uma representação esvaziada da atuação, que está atrelada às implicações sociais, históricas e econômicas relacionadas à opção pelo curso. Pois esse cenário deflagra que muitos desses cursos ainda são tidos como garantia do acesso da mulher a uma formação em nível superior e, muitas vezes, precária.

Defendemos uma escola pública e de qualidade, que favoreça uma formação significativa para os alunos, pois acreditamos que uma escola democrática, que tenha como pauta o bem público e a equidade, precisa ser composta por profissionais que tiveram acesso a um processo formativo de qualidade na educação básica, o qual lhes propiciou a escolha por um curso pela perspectiva do mundo do trabalho, e não pela lógica do mercado de trabalho.

Por esse prisma, a Pedagogia não será utilizada como estratégia de acesso ao ensino superior, tanto para mulheres como para homens, na busca por garantir uma vaga

Além dessa informação, temos o piso salarial sancionado pelo Presidente da República Jair Bolsonaro, de acordo com o Ministério da Educação-MEC, “o piso salarial dos professores da rede pública da educação básica em início de carreira foi ajustado em 12,84% para 2020, passando de R\$2.557,74 para R\$ 2.886,24”. Esse aumento está previsto em Lei desde 2008, com a Lei do Piso (Lei 11.738). Porém, como o Brasil é um país que vivencia uma desigualdade estrutural em seus mais diversos âmbitos, na educação não é diferente, há estados que os rendimentos salariais não chegam no piso sancionado em Lei. (<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/12-aco-es-programas-e-projetos-637152388/84481-mec-divulga-reajuste-do-piso-salarial-de-professores-da-educacao-basica-para-2020>)

no mercado de trabalho. Mas será concebida como um curso de formação para docentes que vão trabalhar em prol do desenvolvimento humano, da ampliação das máximas capacidades psíquicas. Para isso, o curso precisa ser uma escolha dos alunos, e não a vaga que restou no processo seletivo.

Esse indicador que reflete a caracterização pessoal dos professores, quanto ao sexo, desnuda uma realidade que deflagra os informes impostos pelos ditames capitalistas, que se configuram como condições de esvaziamento, devido ao espaço de atuação que passam a ser relegados aos professores em sociedade. Sendo, muitas vezes, um espaço subordinado ao controle e execução de atividades para a manutenção do capital (ANTUNES, 2018). Além disso, mesmo sendo uma profissão desprivilegiada social e economicamente, mantém em seu interior hierarquias as quais discriminam aqueles que serão ainda mais desprivilegiados, como as mulheres, e, ainda mais, mulheres negras, pois há que se compreender que os arranjos em sociedades capitalistas, “são definidos pelo consumo da força de trabalho necessária e não a partir da qualificação” (KUENZER, 2007).

TABELA 3- Professores que trabalham na rede pública e privada do estado de Minas gerais, quanto à cor/raça.

	2010		2011		2012	
IDADE	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV
Não declarada	66.997	26.552	55.239	23.803	43.486	20.973
Branca	69.775	24.988	77.230	27.033	87.143	29.755
Preta	17.395	2.928	16.316	3.029	15.468	3.382
Parda	47.794	10.398	53.487	11.358	59.697	12.890
Amarela	356	170	464	211	551	222
Indígena	127	24	146	21	144	36
TOTAL	202.444	65.060	202.882	65.455	206.489	67.258
	2013		2014		2015	
IDADE	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV
Não declarada	38.616	20.587	39.369	20.974	38.357	20.399
Branca	80.514	29.829	79.026	30.556	87.759	30.871
Preta	13.239	3.441	12.927	3.492	14.715	3.351
Parda	55.126	13.353	54.469	14.067	63.127	14.685
Amarela	504	283	430	269	570	241
Indígena	209	16	213	20	232	19
TOTAL	188.208	67.509	186.434	69.378	204.760	69.566
	2016		2017		2018	
IDADE	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV
Não declarada	40.376	21.865	40.363	21.346	41.913	21.503
Branca	87.510	30.554	91.938	30.989	95.100	32.178
Preta	15.307	3.214	15.999	3.472	16.428	3.457
Parda	65.015	14.871	69.281	15.649	73.569	16.874
Amarela	605	268	635	250	672	206
Indígena	279	48	267	53	348	33
TOTAL	209.092	70.820	218.483	71.759	228.030	74.251
	2019		2020			
IDADE	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV		
Não declarada	37.139	21.544	39.680	21.280		
Branca	96.311	33.654	100.275	33.656		
Preta	20.122	3.850	17.846	3.816		
Parda	77.544	17.931	79.114	18.263		
Amarela	2.088	345	1.025	274		
Indígena	370	31	278	24		
TOTAL	233.574	77.355	238.218	77.313		

Fonte: Microdados do Censo Escolar de 2010 a 2020-MEC/Inep.

Legenda: Tabela elaborada pela autora.

O primeiro dado que se destaca nessa Tabela é quanto à queda progressiva no número de profissionais não declarante na rede pública de ensino. Em 2010 tínhamos 33% dos professores não declarantes, no decorrer dos anos demonstra-se significativa queda, vindo em 2015 apresentar 19% dos não declarantes, essa queda se acentua e em 2020 representa 16,6% dos não declarantes. Na rede privada, em 2010 tínhamos 40,8% dos professores não declarantes, no passar dos anos há uma expressiva queda até o ano de 2015, dos quais os não declarantes configuram 29,3% dos professores. A partir do ano

de 2016 percebemos que há um aumento no número dos não declarantes, vindo a representar 31% do professorado em questão, esse valor oscila dentre os demais anos e fecha em 2020 com 27,5% de professores que não declaram a qual raça pertencem.

Quanto aos que se consideram pretos, vemos uma oscilação no decorrer dos anos, porém, nos anos de 2011 a 2014 marcam uma queda contínua, depois começa a demonstrar um tímido crescimento, porém, em 2020, apresenta valores menores dos que foram apresentados em 2010. Assim, em 2010, na rede pública, os profissionais que se autodeclararam pretos eram 8,5% dos professores que estavam na ativa, em 2014 se autodeclararam pretos 7%. Já em 2020 o número de professores pretos na ativa representam 7,4%. Na rede privada, vemos um crescimento irrisório de 2010 a 2014, em 2010 os profissionais pretos representavam 4,5% do professorado e em 2014 passam a ser 5%. Nos demais anos apresenta oscilação no crescimento, estabilizando em 2020 nos 5% dos professores que se autodeclararam pretos.

Já aqueles professores que se autodeclararam pardos, percebemos um crescimento, mas que também demonstra oscilação dentre os anos. Em 2010, esses professores eram 23,6% do professorado, a partir de 2016 passaram a ser 30,8% e em 2020 representavam 33,2% do professorado que se autodeclararam pardos. Na rede privada, os pardos declarados demonstraram um crescimento contínuo dentre os anos, em 2010 eram 16%, em 2011 17,3%, 2012 eram 19,16%, 2013 19,77, em 2014 computaram 20,3%, 2015 foram 21,10%, 2016 22%, em 2017 estabiliza em 22% dos professores que se autodeclararam pardos, em 2018 volta a registrar aumento, passam a ser 22,7%, 2019 23,2% e em 2020 aqueles que se autodeclararam pardos representavam 23,6% dos professores. Quanto aos que se declararam amarelos e indígenas, tanto na rede pública, como na rede privada, os percentuais no decorrer dos anos não ultrapassaram 1% do professorado.

Conforme podemos identificar nos dados apresentados pelo Censo Escolar de 2010 a 2020, quanto à cor/raça, temos uma queda no percentual de professores negros na rede pública, sendo que, em 2010, o valor apresentado já simbolizava uma pequena parcela do professorado se autodeclarando preta e esse valor passa a ser ainda menor em 2020. Essa pequena porcentagem de pretos atuando nas etapas de ensino que vão da educação infantil-creche ao ensino fundamental I também é irrisória na rede privada que demonstra um pequeno aumento em 2020 em comparação a 2010, porém ainda é muito irrisório se compararmos aos que se autodeclararam brancos.

Ao analisarmos esses dados, é preciso ter como referência o processo formativo, pois, segundo o Anuário Brasileiro de Educação Básica de 2019, a expansão do ensino superior reforçou a desigualdade, visto que “enquanto três em cada dez brancos chegam às universidades, 1,5 brasileiros de cor preta a cada dez alcança o nível superior” (CRUZ; MONTEIRO, 2019, p.98).

Em confrontação a essa realidade, quando analisamos os dados apresentados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) 2019, percebemos que a população brasileira, de acordo com as autodeclarações levantadas pela pesquisa, informa que 42,7% dos brasileiros se declararam brancos, 46,8% declararam pardos, pretos foram declarados 9,4% e amarelos e indígenas não ultrapassaram 1,1%. Isso demonstra que a população brasileira não é majoritariamente branca, como quereria alguns grupos, mas sim o contrário, a população brasileira é constituída em maioria pela parcela aglutinada de pardos, negros, amarelos e indígenas. Mas são esses que compõem os quadros de excluídos e marginalizados em sociedade, o que deflagra o acirramento entre as classes.

Esse acirramento se confirma quando analisamos os dados quanto às matrículas nos cursos superiores, pois, conforme o Anuário (2019), cerca de 15,1% dos brasileiros que se matriculam em cursos superiores são pretos, já os que se autodeclaram brancos representam 30,7% das matrículas em curso superior. Isso acentua que, mesmo com as políticas que vêm sendo desenvolvidas para minar essa disparidade, ter uma universidade com perspectiva de organização é um privilégio para poucos. Conforme nos foi apresentado por Chauí (2001), os discursos postos em sociedade tentam legitimar uma concepção de que a educação atinge a todos de forma igual, mas conforme os dados apresentados pelo Anuário e os demonstrados nesta pesquisa, compreendemos que estamos longe de atingir a todos de forma mais justa e democrática.

Situações como essas desvelam a forte ligação entre as condições históricas de acesso e desigualdades, atreladas a um trabalho desprivilegiado social e economicamente, segundo os interesses do capital e do mercado, forjando um processo de constituição de atuação esvaziado, pois, segundo nossas análises referentes à expansão da universidade, com o que o que foi apresentado no Anuário Brasileiro de Educação Básica de 2019, essas condições reforçam a desigualdade. Para Dias Sobrinho (2010, p. 1.240) “A expansão do sistema educacional é importante, mas são os grupos já favorecidos que melhor podem aproveitar as novas oportunidades criadas pelas transformações do ensino superior e da sociedade”.

Contudo, se analisarmos a proporção de pretos e pardos em comparação aos brancos, perceberemos que não ocorreu mudanças significativas ao longo dos anos de 2010 a 2020, sendo que em 2010 se autodeclaravam pretos e pardos 32,2% e brancos 34,5%, em 2020 pretos e pardos passaram a ser 40,7% e brancos 42,1% do professorado. Quando analisamos a relação de professores pretos e pardos em relação aos brancos percebemos que há um certo equilíbrio na proporção em relação à quantidade de professores que atuam nos segmentos analisados, mesmo que os professores brancos tenham uma pequena porcentagem maior.

É necessário depreender um olhar mais atento aos dados apresentados, pois, segundo Anjos (2013, p. 104), alguns militantes do movimento negro e cientistas sociais aludem sobre as possíveis explicações do porquê de o número de pardos serem maior do que o número de pretos, inclusive trazem questionamentos na forma como se apresentam nos censos as categorias de cor, trazendo “a existência de uma categoria intermediária entre branca e preta”, o que possibilitaria a declaração pelos respondentes a uma opção “de cor mais clara”, de um possível “branqueamento”. Para a autora, isso corroboraria uma negação da negritude e a não formação de uma identidade comum aos pretos. Tanto é que, para conseguirmos ter uma visão mais abrangente dos dados expostos nesta pesquisa, em nossas análises aglutinamos os dados dos declarantes pretos e pardos, o que nos permitiu compreender melhor a realidade da atuação docente, quanto ao perfil dos professores.

Mas, como já descrito nas análises anteriores, é preciso ter cuidado para não nos precipitarmos, em aclamar avanços, principalmente no âmbito da educação, pois, de acordo com os estudos levantados por Gatti (2019, p. 165), “os avanços sugerem que os negros, assim como outros segmentos socialmente mais fragilizados na competição pelos postos de maior prestígio e poder na sociedade” expandem seu percurso no trajeto “dos cursos superiores principalmente por meio de vias mais fáceis de acesso”. E, essa trajetória, não pode ser atribuída às políticas públicas de cotas, pois segundo o estudo da autora, que analisou os anos de 2010 a 2014, foi “antes que fizesse sentir os efeitos da Lei de Cotas (BRASIL, 2012), que atingiu apenas os alunos ingressante de 2014 e não os concluintes” (GATTI, 2019, p. 165).

Com isso, Gatti (2019, p. 165) reforça que em 2014 de 14 licenciaturas 9 tinham aproximadamente 51% de representantes negros e pardos nas salas de aula, conforme é apresentado pela autora, “Ciências da Computação (63,7%), Física (56%), Matemática (55,8%), Geografia (55,7%), História (55,2%), Letras (54,6%), Química (54,4%),

Ciências Sociais (52,9%) e Ciências Biológicas (50,9%)”. Já os cursos que apresentam metade dos alunos pretos e pardos são “Pedagogia (50%) e Filosofia (49,9%), aos quais se seguem os estudantes de Educação Física com 48,3%”.

Quando analisamos esses dados levantados por Gatti (2019), mais especificamente quanto ao curso de Pedagogia, os quais trazem a informação de que cerca de 50% dos alunos são pretos e pardos, percebemos certa congruência em relação aos dados apresentados por nós através do Censo Escolar de 2010 a 2020. Pode evidenciar que nesse período analisado os professores que atuam nos segmentos que vão da educação infantil-creche ao ensino fundamental I mantiveram ao longo desses anos certa proporção entre o número de professores pretos e pardos, em relação ao número de professores brancos.

Portanto, essa atribuição de avanço deve ser analisada com cautela, pois de acordo com o que foi apresentado por Chauí (2001, p. 37) a educação pública vem passando drasticamente por um desmonte ao valorar os sistemas de privatização, amplificando a desqualificação do ensino, o que torna ainda maior a desigualdade educacional “ é um sistema que reforça privilégio porque coloca o ensino superior público a serviço das classes e grupos mais abastados, cujo os filhos são formados na rede privada no primeiro e segundo grau”. Esses dados podem ser também confirmados pelos dados do Anuário Brasileiro de Educação Básica de 2019, a partir da descrição da taxa líquida de matrículas de alunos de 18 a 24 anos no curso superior, referentes a renda, destaca que 25% da população mais rica do país representaram 48% das matrículas no ano de 2017³¹ (CRUZ; MONTEIRO, 2019, p.97).

Reafirmamos a concepção de Dias Sobrinho (2010) quanto à relação entre a pobreza e a precária ou nenhuma educação, visto que, na trajetória formativa dos alunos, muitas vezes são desconsideradas as limitações econômicas, sociais e políticas que vão acentuar as falhas nos processos formativos daqueles que são oriundos de territórios marginalizados, demandando uma culpa, única e exclusivamente, ao sujeito pela não apropriação de territórios mais privilegiados. Opostamente, aqueles que tiveram as melhores oportunidades a níveis sociais, culturais, econômicos e educacionais, “podem mais facilmente construir um itinerário educativo compatível com as demandas de alta

³¹De acordo com o Anuário Brasileiro de Educação Básica de 2020, referente ao ano de 2019, “10,7% é a taxa líquida de matrícula na Educação Superior entre os 25% mais pobres, em comparação a 45,9 % quando se considera os 25% mais ricos” (BRASIL, 2020, p.92).

competitividade que a sociedade de economia global está a exigir” (DIAS SOBRINHO, 2010, p.1231).

Outro fator que nos chama a atenção nessa análise é quanto ao percentual de professores que não declararam sua cor/raça, no Estado de Minas Gerais demonstrou queda ao longo dos anos analisados, mas, ainda assim, apresenta um elevado percentual, vindo em 2020 a representar 16,6% dos professores na rede pública e 27,5% na rede privada. Esse posicionamento de não declarante traz prejuízos para com a implementação de políticas públicas, pois não nos permite compreender de fato a característica da população brasileira e, ainda mais, do professorado.

De acordo com Anjos (2013), esses não declarantes podem vir a ser os negros que passam a negar sua negritude, para que possam melhor se enquadrar, devido à incidência de racismo vivenciada na sociedade brasileira. Bento e Carone (2002, p. 14) postulam a mesma concepção ao relatarem que “para que o negro negasse a si mesmo, no seu corpo e na sua mente, como uma espécie de condição para se integrar (ser aceito e ter mobilidade social) na nova ordem social”. Para Piza e Rosemberg (2009, p. 102), nos censos de 1940, aqueles que não declaravam cor/raça, passavam a ser considerados pardos, sendo que os respondentes “não desejavam explicitar o componente preto de sua condição racial, tanto quanto, ao que se parece, não explicitarem o componente branco”.

Com isso, percebemos que no Estado de Minas Gerais as políticas públicas afirmativas vêm apontando, a médio e longo prazo, para resultados positivos, conforme pode ser confirmado pelos dados desta pesquisa. No entanto, se, por um lado, ocorreu queda no número de não declarantes, por outro lado, ainda não podemos afirmar que essas quedas podem ser configuradas como avanços, visto que a sociedade brasileira é forjada e estruturada em uma perspectiva que mascara o racismo. Para Fleuri (2015, p. 25), essa realidade apresentada referente aos não declarantes quanto à “distinção oferecida (branca, preta, parda, amarela, indígena) pode estar associada à ambiguidade e ao grau de preconceito étnicos associados histórica e culturalmente a essas categorias”.

É preciso aqui afirmar que nosso entendimento sobre o racismo e as consequências dessa forma de normalização e compreensão das relações sociais se constitui como sendo estrutural. Ou seja, “como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente – com todos os conflitos que são inerentes -, o racismo que essa instituição venha a expressar é também parte de uma mesma estrutura” (ALMEIDA, 2019, p. 31). Sendo assim, compreender o racismo como sendo estrutural implica entender que a “as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de

um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos”, e, portanto, isso significa dizer que “as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (ALMEIDA, 2019, p. 31).

A implicação que decorre dessa afirmação é que, se há em sociedade comportamentos ou mesmo normas que privilegiam determinados grupos em detrimento de outros, isso se dá “porque o racismo é parte da ordem social. Não é algo criado pela instituição, mas é por ela reproduzido”. Porém, faz-se necessário pontuar que a “estrutura social é constituída por inúmeros conflitos – de classe, raciais, sexuais etc. – o que significa que as instituições também podem atuar de maneira conflituosa, posicionando-se dentro do conflito”. Todavia, há que se ter o entendimento de que em sociedades nas quais o racismo se faz presente de forma cotidiana “as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como ‘normais’ em toda a sociedade” (ALMEIDA, 2019, p. 32).

Ao compreendermos o racismo como estrutural, de forma alguma, buscamos minimizar ou mesmo anular “a responsabilidade individual sobre a prática de condutas racistas e não é um alibi para racistas”, longe disso, busca enfatizar a compreensão de que “entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas”. Além disso, defendemos que uma transformação nas formas de ser e estar em sociedade “não se faz apenas com denúncia ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de postura e da adoção de práticas antirracistas” (ALMEIDA, 2019, p. 34).

Sendo assim, essas estruturas de dominação/normatização passarão a ser questionadas e criticadas na prática pedagógica, quando os professores começarem a questionar e criticar de forma mais ampla a própria estrutura de dominação implicada na caracterização pessoal docente, que tanto inviabilizam a construção e produção de uma educação mais justa e em prol do bem público. Isso nos leva a indagar: como levantar bandeira em prol da diversidade no ambiente escolar, para os alunos, se na prática a própria caracterização pessoal, a identidade do professorado, legitima uma estrutura que não viabiliza a diversidade, não viabiliza a pluralidade, e que passa a ser naturalizada no ambiente escolar?

Defender uma escola na perspectiva democrática perpassa a defesa por uma escola que seja em sua estrutura profissional também democrática, que tenha a diversidade na composição de sua equipe para uma representatividade com profissionais da educação

negros e negras, indígenas, com deficiência, que sejam também Lgbtqia+³², que tenha mais igualdade entre homens e mulheres, com diversidade na faixa etária, inclusive sendo atrativa ao público jovem, dentre outras caracterizações. Pois só assim, os professores poderão olhar para os alunos e compreendê-los para além de seus preconceitos e preconceções. Visto que as discussões levantadas no interior da escola, principalmente das reuniões pedagógicas, possibilitarão aos professores ter um olhar mais ampliado, pois as experiências nesse espaço serão narradas não mais por um ponto de vista, mas por relatos de experiências provenientes de um corpo docente diversificado, o que contribuirá para a compreensão do aluno concreto e não mais idealizado.

Uma escola que não tenha um corpo docente que seja plural, diverso e compreenda a importância dessa diversidade e lute por ela “pode implicar maior dificuldade dos docentes de lidar com situações de preconceito vivenciadas pelos alunos em sala de aula (ALVES; PINTO, 2011, p. 612), o que configura aquilo que denominamos como uma das facetas das condições de esvaziamento, pois inviabiliza que a educação de qualidade, de fato, se efetive. Só conseguiremos ampliar na perspectiva de uma educação democrática e de qualidade quando compreendermos de fato e em atos o sentido e significado do que seja ser democrático. Para Bell Hooks (2019, p. 203), somente assim haverá crescimento, somente assim haverá respeito, somente assim haverá de fato aprendizagem, nas palavras da autora “a diversidade em discurso e presencial, pode ser apreciada integralmente como um recurso que aprimora qualquer experiência de aprendizagem”; e ainda, “ como educadores democráticos, temos que trabalhar para encontrar formas de ensinar e compartilhar conhecimento de maneira a não reforçar as estruturas de dominação existentes (hierarquias de raça, gênero, classe e religião) Bell Hooks (2019, p. 203).

Para tanto, acreditamos que as ações afirmativas são importantes, justamente porque, dentre outras, possibilitam à sociedade discutir de que forma e por quem os espaços estão sendo apropriados, além de garantir que diferentes pessoas reivindiquem pela apropriação desses espaços por direito, o que deflagra a luta pela diversidade, pela democracia. Porém, há muito a avançar, principalmente se olharmos para nossa realidade escolar com predominância de professores mulheres e brancas, sendo que, quando olhamos para a realidade dos alunos, percebemos que há uma grande porcentagem deles

³²Lgbtqia+ é a sigla que representa pessoas de diversas orientações sexuais e de gêneros, significa Lesbiscas, Gays, Bissexuais, Transgenero, Queer, Intersexo, Assexual, + é utilizado para incluir outros grupos. Informações retiradas do site: <https://sitelgbt.org/category/direitos>

em salas de reforço, repetentes, com alto índice de evasão, sendo eles maioria pretos, pardos e do sexo masculino (BARBOSA et.al, 2011).

As análises provenientes dessa etapa 1, que analisa as categorias pessoais do professorado no segmento de atuação que vai da educação infantil creche ao fundamental I, levam-nos a refletir como as condições históricas de acesso, permanência e desenvolvimento no campo da formação e atuação profissional qualificada no contexto da educação, que tomam forma nos desafios impostos pela desigualdades que assolam nosso país, a partir dos inúmeros recortes abordados como, por exemplo, a partir da caracterização das categorias de gênero, idade, raça e cor impactam e definem a efetivação de um campo profissional (seja no âmbito da formação inicial, da formação continuada ou ainda da atuação docente), que pouco favorece um processo pleno de desenvolvimento e expansão dos profissionais, mas, sim, pode constituir e fortalecer processos de esvaziamento de sentidos, sobre a escolha, sobre o percurso e, acima de tudo, sobre a definição com ação da vida profissional.

4.1.3 Etapa-2: Análise da caracterização da formação inicial e continuada dos professores do Estado de Minas Gerais, nas etapas de ensino que vão até os anos iniciais do ensino fundamental.

TABELA 4 - Escolaridade dos professores que atuam na rede pública e privada do Estado de Minas Gerais

(CONTINUA)						
	2010		2011		2012	
ESCOLARIDADE	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV
Fund. Incompleto	469	327	443	300	419	315
Fund. Completo	798	772	736	749	697	587
Ensino Médio-normal/ magistério	24.907	13.800	21.288	12.624	19.702	11.922
Ensino Médio-normal magistério-indígena	89	63	87	55	105	60
Ensino Médio completo	15.460	8.814	10.801	7.793	9.577	6.950
Superior completo	160.721	41.284	165.946	41.781	170.657	43.997
Superior incompleto	-	-	3.581	2.153	5.332	3.427
TOTAL	202.444	65.060	202.882	65.455	206.489	67.258
	2013		2014		2015	
ESCOLARIDADE	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV
Fund. Incompleto	393	254	321	226	369	207
Fund. Completo	683	565	642	596	690	530
Ensino Médio-normal/ magistério	19.008	11.690	18.446	11.542	18.351	11.172
Ensino Médio-normal magistério-indígena	77	42	105	39	135	49
Ensino Médio completo	9.044	6.118	9.465	5.957	9.865	5.977
Superior completo	152.739	44.611	150.377	46.510	168.469	46.789
Superior incompleto	6.264	4.229	7.078	4.708	6.881	4.842
TOTAL	188.208	67.509	186.434	69.3708	204.760	69.566
	2016		2017		2018	
ESCOLARIDADE	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV
Fund. Incompleto	325	167	287	158	333	148
Fund. Completo	665	523	687	509	722	587
Ensino Médio-normal/ magistério	17.406	11.396	16.974	11.274	17.343	11.452
Ensino Médio-normal magistério-indígena	116	66	129	60	196	64
Ensino Médio completo	9.308	5.867	9.789	5.943	11.609	6.163
Superior completo	174.175	47.717	183.152	48.524	188.371	49.983
Superior incompleto	7.097	5.084	7.465	5.291	9.456	5.854
TOTAL	209.092	70.820	218.483	71.759	228.030	74.251
	2019		2020			
ESCOLARIDADE	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV		
Fund. Incompleto	286	132	167	118		

TABELA 4- Escolaridade dos professores que atuam na rede pública e privada do Estado de Minas Gerais

(CONCLUSÃO)				
ESCOLARIDADE	2019		2020	
	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV
Fund. Completo	861	571	583	487
Ensino Médio-normal/ magistério	18.221	11.646	16.320	10.888
Ensino Médio-normal magistério-indígena	109	58	87	43
Ensino Médio completo	12.850	11.646	12.269	7.515
Curso Técnico	468	188	576	295
Superior completo	200.779	57.400	208.216	57.967
Superior incompleto	-	-	-	-
TOTAL	233.574	77.355	238.218	77.313

Fonte: Microdados do Censo Escolar de 2010 a 2020-MEC/Inep.

Legenda: Tabela elaborada pela autora.

Quanto à escolaridade dos professores do Estado de Minas Gerais, na rede pública observamos que, aqueles com formação inicial apenas no fundamental completo apresentam queda nos anos avaliados, demarcando em 2010 0,4% dos professores e em 2020 passaram a ser 0,2% do professorado com formação inicial apenas no fundamental completo. Já, quanto à rede privada, percebemos o mesmo cenário, em 2010 eram 1,20%, em 2020 0,5% desses professores.

No que se refere à atuação com apenas a conclusão do ensino médio/magistério, apresenta de 2010 a 2020 uma queda constante, sendo que em 2010 a porcentagem desses professores equivalia a 12,3%, em 2016 essa porcentagem caiu para 8,3% e termina em 2020 com 5,6%. Na rede privada presenciamos o mesmo ocorrido, em 2010 os professores com formação inicial apenas no ensino médio/magistério equivaliam a 21,2% desses professores, em 2016 observamos uma queda para 16,09% e em 2020 esses professores eram 14,08%.

Quanto à formação em ensino médio indígena, não percebemos uma mudança expressiva ao longo dos anos analisados, não ultrapassando o percentual de 1% de professores com essa formação. Na rede pública, em 2010 os professores com essa formação representavam apenas 0,04%, em 2018 há uma dobra desse percentual, vindo a representar 0,08% dos professores, porém, em 2020, os professores com essa formação representam apenas 0,03% do professorado. Na rede privada, assim como na rede pública, os professores com ensino médio/indígena representam menos de 1% do professorado,

apresentando uma queda contínua no decorrer dos anos, em 2010 eram 0,09, em 2015 0,07% e em 2020 passaram a ser 0,05%.

Os professores que atuam tendo o ensino médio como formação inicial em 2010 representavam 7,2% desse público, vindo a demonstrar queda, até o ano de 2016 a porcentagem de professores com essa formação era de 4,45%, a partir de 2017 volta a demonstrar um irrisório aumento, com porcentagem de 4,5%, em 2018 5,1%, em 2019 5,5% e em 2020 5,15%. Na rede privada, percebemos uma queda constante, com exceção para o ano de 2019, que há um expressivo aumento que não se sustenta, pois volta a apresentar queda em 2020. Assim, em 2010 a porcentagem de professores com ensino médio completo na ativa eram de 13,5%, esse número permanece em queda até o ano de 2018, representando 8,3% desses professores, mas em 2019 há um aumento em que os professores passam a representar 15,05% e volta a cair no ano de 2020 com o percentual de 9,7% dos professores com essa formação.

Quanto aos professores que atuam em Minas Gerais com curso superior, os dados se mostram positivos, pois são maioria e nos mostram uma porcentagem crescente, sendo, pois, em 2010 um percentual de professores com curso superior de 79,3%, em 2016 83,3% e em 2020 eram 87,4%. Na rede privada, também nos mostra uma ascendente nas porcentagens, pois em 2010 os professores com curso superior eram 63,45%, em 2016 67,4% e em 2020 passaram a ser 75%.

Quanto à formação dos professores apresentada pelos dados do Censo Escolar de 2010 a 2020, vemos um progressivo aumento da porcentagem de professores com formação em grau superior em atuação nas etapas de ensino que vão da educação infantil-creche até os anos iniciais do ensino fundamental I. O que podemos identificar como indicativos positivos, pois essas etapas de ensino outrora eram compostas por professores com formação apenas no ensino médio-magistério.

Conforme já foi postulado, o acesso à profissão docente, mais especificamente às etapas que vão até os anos iniciais do ensino fundamental, histórica e socialmente foi atravessado por uma concepção dual, de conquista das “mulheres” a uma formação que lhe garantiu o acesso ao mundo do trabalho. Essa formação era realizada, majoritariamente, no ensino médio, através do magistério. Por conta disso, mediante as necessidades e os interesses, acreditava-se que essa formação era suficiente para formar o professor para essas etapas de ensino. Mas, com o advento da Constituição de 1988, que passa conceber a educação na perspectiva democrática, com a concepção de uma escola de todos e para todos, percebeu-se a complexidade atrelada ao processo de ensino

e aprendizagem, para o qual uma formação apenas em nível médio não bastava para suprir as necessidades de uma formação que trouxesse em seu bojo o caráter político atrelado a ela e que compreendesse a função social da escola. Para isso era necessária uma outra formação.

Mediante esse período, as políticas públicas para educação no Brasil buscaram reforçar o que já havia sido postulado na Constituição, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996, a qual em seu art.62. outorga o “nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidade e institutos superiores de educação” como instância prevalente de formação para atuação na educação básica, mas admite como formação mínima, para atuar nessas etapas de ensino mencionadas, “a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996, p. 28).

Assim, a formação em nível médio deixou de ser ofertada em praticamente quase todo o país, porém, para atuar nessas etapas de ensino, ainda é aceito como formação mínima o ensino médio/magistério. Isso tem relação com a demografia do país, pois em algumas regiões o acesso ao ensino superior ainda é escasso. Porém, segundo o Anuário Brasileiro de Educação Básica de 2019, ao admitir essa formação mínima para essas etapas de ensino na LDBEN/1996, principalmente para a educação infantil, faz com que ainda tenhamos desafios a serem combatidos como, por exemplo, na educação infantil, etapa de ensino que ainda precisa avançar nos números de professores com formação em ensino fundamental. De acordo com o Anuário (2020), “76,3% desses professores concluíram curso de nível superior, enquanto 96,9% dos de Ensino Médio se graduaram” (CRUZ; MONTEIRO, 2020, p.98).

Esses profissionais que não têm formação em grau de nível superior, nessas etapas que dispusemos a analisar, estão, em grande maioria, nas etapas da educação infantil. A complementação na formação desses profissionais, para Gatti (2019, p. 107), tendem a fazer quando já estão em serviço, vindo a procurar uma formação emergencial, “e são oferecidos pelo poder público e voltado expressamente para os docentes da rede pública, ou em cursos regulares de licenciatura, pública ou privada, uma vez que a formação superior já se estabeleceu como padrão no país”.

Isso explica o percentual de professores com nível superior ser maior na rede pública do que na rede privada, nas etapas de ensino analisadas, conforme levantado em nossos dados, em 2020 87,4% dos professores da rede pública tinham formação superior, já os professores da rede privada com formação superior eram 75%. Podemos dizer, em

consonância ao que foi apresentado por Gatti (2019), que uma das possíveis causas para esse cenário esteja relacionada com a interferência proveniente dos governos.

Essas mudanças atreladas à formação do professor mantêm certa relação com o avanço de políticas públicas voltadas à formação docente, que se acentuaram após a promulgação da LDBEN-1996. Mesmo mantida a aceitação de formação em ensino médio/magistério para a atuação nas etapas iniciais de educação, a formação nesses cursos foi extinta nos estados nacionais, o que deu espaço para a expansão dos cursos superiores, normal superior e de pedagogia (PINTO, 2002).

A formação em nível superior traz a concepção de que não basta ter acesso à informação, não basta ter acesso apenas a como ensinar e o que ensinar, é preciso que o futuro professor compreenda a dimensão da produção do conhecimento. “Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade” (PIMENTA, 2005, p. 22). Sendo, pois, uma formação para professores em nível médio, não comportaria uma dimensão mais ampla do processo de ensino, que está para além da mera execução de atividades.

Porém, há que se pontuar que a formação inicial para professores em nível superior não significa uma formação acabada, como se o aluno-docente recebesse os elementos necessários na universidade para atuar de forma plena, isso faria dele um executor. Para que de fato a educação seja estabelecida de forma plena, é preciso um profissional que compreenda que “ para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos” (PIMENTA, 2005, p. 24). Assim, essa multiplicidade de saberes e conhecimentos se articulam na formação docente, o que requer uma reflexão crítica para a plena atuação docente.

Essa reflexão crítica começa a ser despertada na universidade, por isso a importância de o professor ser formado em nível superior. Visto que desde o primeiro acesso às primeiras disciplinas os conhecimentos científicos devem ser pensados e confrontados com a realidade concreta da educação, e não com a educação idealizada, pois essa promove um choque de realidade, que vemos com frequência nos discursos dos futuros docentes ou os docentes iniciantes, promulgando-se que a realidade é diferente da teoria. Uma formação docente que supere esses percalços que inviabilizam a educação de qualidade estaria no empenho “em construir os saberes pedagógicos, a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação” (PIMENTA, 2005, p.25).

Assim, esses entraves sempre fizeram presença nas discussões referentes a uma formação de professores no que se refere a uma atuação significada. Contudo, o que percebemos nas políticas públicas para a formação de professores é a valorização de uma formação em nível superior atrelada a habilidades cognitivas, mas que, não necessariamente, contemple essa perspectiva de formação, da qual a prática social é o ponto de partida e de chegada, pois isso é o que “possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores” (PIMENTA, 2005, p. 25).

Para tanto, isso demanda pensar a formação de professores não como única solução para os problemas enfrentados na educação básica, como se apenas investir na formação em nível superior dos professores fosse a solução para a melhoria da educação básica, o que bem sabemos não ser, pois demanda uma articulação de fatos e elementos para que a educação básica se efetive com qualidade. A formação de professores é uma delas. Um documento que traz essa perspectiva ampla da formação, mas que não exclui as outras dimensões materiais é o Plano Nacional da Educação-PNE (2014-2024), que em regime de colaboração entre os entes federativos (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) através das metas 15 a 19 que vai discorrer sobre a formação inicial e continuada, a valorização da profissão do magistério com remuneração equiparada a outras profissões com mesmo nível de formação; assegurar planos de carreira e a efetivação da gestão democrática (BRASIL, 2015, p. 263-334).

Porém, as políticas públicas que são desenvolvidas no Brasil, para a educação, parecem estar atravessadas pelo que foi sancionado na Lei 13.467/2017 quanto ao trabalho intermitente, visto que deixam transparecer que seus objetivos estão mais voltados a atingir os interesses promulgados pelo mercado de acumulação do capital, do que os interesses e necessidades da sociedade. Inclusive, percebemos que através dessas novas políticas públicas desenvolvidas principalmente no campo da formação docente, a qual tem atingido de forma descomunal as instâncias de formação de professores- universidades e faculdades, leva-nos a problematizar se de fato essas políticas possibilitam contribuições para atingir as metas do PNE, ou, o contrário, criam mais obstáculos para atingir as metas.

Essa constatação pode ser melhor compreendida no documento que foi instituído como Política Nacional de Formação de Professores (BRASIL, 2017), que traz, de certa forma, as perspectivas que já foram postuladas em outras políticas de formação de professores, como: primar pela máxima colaboração entre os entes federados, redes de ensino, instituições formativas, reforçando a concepção de visão sistêmica e a vinculação

entre as instâncias formativas de ensino superior e as instituições de educação básica, uma maior articulação na relação entre teoria e prática nos cursos de formação docente, e o domínio e compreensão efetiva dos conhecimentos promulgados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), interdisciplinaridade, interculturalidade e inovação; formação humana integral (BRASIL, 2017).

Deixa-se transparecer como de fato a formação de professores é, o tempo todo, atravessada por políticas que ora postulam contribuições, ora retrocessos, como é o caso dessa nova política que foi pensada e articulada de forma hierárquica, sem que as diversas instâncias (universidades, faculdades, representantes de escolas públicas, organizações, entidades, dentre outros) fossem chamados para contribuir na realização da política, ao contrário, essas instâncias foram acionadas apenas para executarem a política.

Conforme o discorrido, vemos que há na área de formação de professores políticas públicas que incentivam e reforçam a importância do ensino superior como instância de formação para os futuros docentes. Como, por exemplo, podemos citar Constituição de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN (BRASIL, 1996); Referenciais Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL/MEC, 1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL/CNE Par. nº 09/2001; Res. nº 01/2002); (BRASIL/CNE/CP nº 2/2015); (BRASIL/CNE/CP nº 2/2019); além da referência que essas novas políticas devem ter para com a Base Nacional Comum Curricular-BNCC.

Isso se confirma nos dados apresentados nesta pesquisa quanto ao aumento da porcentagem de professores com formação em nível superior. Porém, as políticas públicas que são desenvolvidas para a formação de professores, inclusive a Política Nacional de Formação de Professores (BRASIL, 2017), em grande medida, trazem um olhar mais amplificado para o acesso à formação, seja ela inicial ou continuada. Sem dimensionar as especificidades para um acesso que seja de fato garantia de uma formação significada, de qualidade; pouco ou quase nada é mencionado sobre os saberes docentes e esses como instâncias de formação e autoformação intraescolar/extraescolar e entre os professores. Vemos o incentivo para a formação cognitiva, como se essa fosse a única problemática vivenciada no campo da profissão docente.

Contudo, reafirmamos a importância de políticas públicas para o avanço da educação, porém, compreendemos que ainda há lacunas tanto no que é defendido (seu viés político), como em sua concretização, pois a melhoria da educação perpassa diversos âmbitos e não somente o campo da formação, além disso, não basta discutir formação de

professores sem discutir formas concretas de efetivação das metas 17 e 18 do PNE³³, e as reais condições de trabalho docente, as quais, muitas vezes, são negligenciadas nas discussões ou mesmo ganham espaços irrisórios, sem o devido valor.

É com base nessas análises que entidades educacionais³⁴ redigiram um manifesto no site da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação-Anped, colocando em questão se de fato essa Política Nacional de Formação de Professores representa um avanço para a educação, para as entidades simbolizam retrocessos, pois “não articula formação, valorização e desenvolvimento profissional e não propõe uma efetiva valorização do status profissional do docente da educação básica que permita atrair os jovens estudantes do ensino médio para a docência” (ANPED, 2017, p.1). Visto que, sem considerar essa relação, não será eficaz no combate à baixa procura para a profissão docente pelos mais novos, e muito menos a suprir as vagas ociosas nos cursos de licenciatura, o que ainda é um problema a ser combatido. Além disso, configura-se como um retrocesso nas políticas de educação, pois “reafirmam o autoritarismo e a falta de diálogo do MEC com os profissionais de Educação, o tecnicismo e a precarização da compreensão da docência e de sua formação” (ANPED, 2017, p.3).

Quanto alinharmos as demandas da formação a exigências limitadas às exigências políticas, corremos o risco de perpetuar uma formação que traz em seu bojo um tecnicismo, com viés utilitarista, negligencia uma formação de professores omnilateral, em detrimento da formação unilateral, pois não explicita de forma clara e concisa as vias de fato para a realização de uma educação que leve em consideração as particularidades e diferenças. Visto que pouco tem sido o impacto nas políticas públicas para formação de professores, e suas reais práticas no contexto escolar, a exemplo a formação de

³³**META 17** Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

META 18 Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

³⁴As entidades que assinaram o manifesto são: ABdC – Associação Brasileira de Currículo; ABRAPEC - Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências; ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação; ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade; FINEDUCA – Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação; FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras. https://www.anped.org.br/sites/default/files/notadaentidades_-_31.10.17comlogo.pdf

professores indígenas, tanto no âmbito da formação de professores em ensino médio, como no ensino superior. Nesse sentido, vale ressaltar, a partir dos indicadores de análise desta pesquisa, que professores no Estado de Minas Gerais com formação indígena não representam 1% do professorado. Sendo que as tribos indígenas, no Estado-MG, reconhecem 19 etnias pertencentes ao tronco linguístico Macro-Jê e Tupi Guarani, os quais, de acordo com Camargo (2021), são aproximadamente 20 mil indivíduos.

O curso do magistério tem sido, não raramente, a única forma de se promover a formação de nível médio para os professores indígenas, ofertada pelo Estado, o que passou a acontecer apenas após os anos 90, “momento em que o MEC assume, juntamente com estados e municípios, as responsabilidades pela Educação Escolar Indígena”, o que antes ficava a cargo de “projetos alternativos de educação escolar, desenvolvidos por organizações não governamentais não indígenas” (BRASIL, 2014, p. 6). Para Macedo (2015, p. 43) a sociedade brasileira tem presenciado com maior frequência manifestações políticas sustentadas por representantes indígenas e organizações civis em prol de reivindicar por “uma escola que considerasse de fato e de direito as especificidades linguísticas e culturais dessas sociedades”.

Torna-se, cada dia mais, evidente e necessária uma formação de professores que leve em consideração as especificidades dos alunos e as imbricações postas quando isso não ocorre. Em nossas escolas, ainda é corriqueiro que no Dia do Índio as comemorações sejam não pelo viés do próprio índio, da sua cultura e do que ele representou e representa para a cultura brasileira, mas, o contrário disso, reforçamos estereótipos, e ainda se ensina uma concepção atrelada ao índio de forma arcaica e pejorativa que não leva em consideração suas especificidades. A comemoração do Dia do Índio não pode ser retratada como muito se tem feito nas escolas, em produzir cocar de papel, restringindo a cultura indígena a isso. Conforme nos informa Guajajara (2019, p. 173), “é preciso contestar o imaginário social do Índio-ou indígena brasileiro- e a representação (equivocada) sobre esse sujeito na sociedade brasileira”.

Por isso, é necessário repensar a importância da formação de professores indígenas, mas também a formação de professores da educação básica que sejam capazes de compreender as especificidades que estão forjadas na cultura brasileira. Para os indígenas, a formação de professores contribui para uma educação que se efetiva como “espaços estratégicos e relevantes em seus esforços de melhorar suas condições de inserção, diálogo e de enfrentamento nesses novos territórios” porém, sem deixar de lado

“a afirmação de suas múltiplas identidades e projetos de autonomia” (URQUIZA, 2017, p. 54).

Sonia Guajajara, indígena ativista das causas afins, leva-nos a refletir sobre o conhecimento tradicional indígena como “práxis de resistência” às práticas educacionais, pois para a autora é necessário realizar uma reflexão sobre o que se refere a “enquanto o Brasil não assumir sua dívida histórica para com os povos originários, trabalhando ativamente para repará-las, construiremos um falso futuro, mascarando nossas memórias e oprimindo os corpos presentes” (GUAJAJARA, 2019, p. 171). Além disso, reforça que as consolidações dos modos de vida capitalistas e de (re) colonização organizada nessa sociedade tem projetado e gerado mortes, sejam através dos corpos com a execução, ou pelo adoecimento das mentes, “é nesse cenário de enfermidade política, também projetado nas políticas educacionais, que a educação indígena precisa ser escutada e levada a sério. Não se pode curar o mal com enfermidades” (GUAJAJARA, 2019, p. 173).

Mediante o exposto, alinhamo-nos aos entendimentos de Chauí (2003) e Santos (2011), de que a concepção atrelada à universidade, tanto nas políticas públicas, conforme descrevemos, como em um ideário social, tem se afirmado como um projeto que compreende a universidade como organização social a serviço das formas de vida capitalista. Se antes a profissão docente, relacionada aos anos iniciais, tinha como formação apenas os níveis de ensino médio, postulou-se como solução, por meio de políticas públicas, que a formação deveria ocorrer em nível superior, a universidade, nessa perspectiva tecnicista passa a ser vista como forma de sanar essa lacuna, colocando o acesso à formação como solução para a melhoria da educação, pois o professor é visto como mero executor das atividades elaboradas por outras instâncias.

Para esse professor, basta o acesso ao certificado, que comprove sua formação para a atuação na área, não importando a forma como esse professor foi formado, os conhecimentos a que ele teve acesso, as experiências na pesquisa e na extensão, o espaço para expor suas impressões e produções, compreensão esta que, para nós, fortalece e enraíza no âmbito da formação, seja inicial ou continuada, facetas de esvaziamento de sentidos sobre o pensar, o compreender, o agir e transformar. Compreender o professor como mero executor dá margem para que políticas públicas sejam formuladas em prol de incentivar ou mesmo ofertar como solução aligeirada e desqualificada um processo formativo que evidencia como promissora a formação em um sistema a distância-EAD, realizado, em grande maioria, nas universidades privadas.

A formação de professores é de suma importância para que seja concretizada uma educação democrática, uma educação para o bem público, pois configura como “fator relevante na melhoria da qualidade da escola pública, mas não considerada de forma isolada, e sim no bojo de decisões políticas mais amplas que apontem a melhoria das condições do trabalho docente” (AZZIS, 2005, p. 57). Sendo, pois, na realidade deflagrada pelos dados levantados por esta pesquisa, juntamente com as análises que trouxeram em voga as políticas públicas de formação, demonstrado o oposto, pois é pensada a formação como meio de sanar um problema, que se justifica pelo acesso ao ensino superior.

O que em nosso entendimento transforma o acesso e a permanência na universidade, a partir de compreensões limitadas e conteudistas, que esvaziam o saber e a ação do futuro profissional da educação de um processo de significação próprio, pois a universidade passa a ser vista como mera prestadora de serviço para a sociedade (DIAS SOBRINHO, 2010), o que inviabiliza a qualidade da educação ofertada, a qual não possibilita uma reflexão crítica, um aprofundamento, um posicionamento crítico frente a sua práxis, mas o inverso, desapropria os indivíduos do processo de construção de significação inerentes à força de trabalho, induzindo-os a agirem de forma mecânica, utilitarista, subordinados a ditames que os desumanizam, tendo como fim apenas a inserção no mercado de trabalho, com a ilusão da garantia ofertada pelo certificado.

Portanto, a defesa que levantamos por meio desta pesquisa é em prol de uma universidade como instituição social, voltada para o bem público, no combate ao individualismo, tão nefasto em nosso tempo, e a busca em atingir os objetivos impostos pelo mercado de trabalho. Numa universidade como instituição pública, a formação tem como princípio despertar nos alunos a consciência da realidade na qual ele está inserido, em prol de produzir uma práxis que vise ao coletivo, que tem como direcionamento uma perspectiva abrangente e não fragmentada, tal como visa a lógica capitalista. Ao conceber a universidade como bem público, a sociedade passa a ser “seu princípio e sua referência normativa e valorativa” (CHAUI, 2003, p. 69). Pois, só assim, a universidade deixará de ser vista e compreendida como um privilégio para poucos e passará a ser, de fato e em ato, um direito.

TABELA 5- Professores que atuam na rede pública ou privada com ou sem licenciatura, no Estado de Minas Gerais.

	2010		2011		2012	
LICENCIATURA	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV
Não	4.217	2.463	22.860	6.984	21.778	7.171
Sim	156.504	38.821	146.667	36.950	154.211	40.253
TOTAL	160.721	41.284	169.527	43.934	175.989	47.424
	2013		2014		2015	
LICENCIATURA	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV
Não	13.276	7.067	12.394	7.476	12.389	7.391
Sim	145.727	41.773	145.061	43.742	162.961	44.240
TOTAL	159.003	48.840	157.455	51.218	175.350	51.631
	2016		2017		2018	
LICENCIATURA	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV
Não	12.831	7.437	12.716	7.533	12.954	7.335
Sim	168.441	45.364	177.901	46.282	184.873	48.502
TOTAL	181.272	52.801	190.617	53.815	197.824	55.837
	2019		2020			
LICENCIATURA	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV		
Não	13.060	7.514	12.266	7.461		
Sim	187.719	49.886	195.950	50.506		
TOTAL	200.779	57.400	208.216	57.967		

Fonte: Microdados do Censo Escolar de 2010 a 2020-MEC/Inep.

Legenda: Tabela elaborada pela autora.

Quanto à atuação dos professores, referente à formação em licenciatura, nas etapas de ensino que vão até os anos iniciais do fundamental I, averiguamos que em 2010 há uma representação baixa na porcentagem daqueles que atuavam sem formação em licenciatura, isso pode estar relacionado a alguma modificação na variável referente a esse ano. Em 2011, na rede pública, o percentual de professores que atuavam sem formação em licenciatura representavam 13,5% do professorado, demonstrando queda contínua nos anos subsequentes, em 2013 passa a ser 8,3%, em 2016 7,07% e em 2020 o percentual passa a ser 5,8%. Na rede privada, observamos que não houve queda expressiva após o ano de 2011, vindo a apresentar 15,8% em 2011, em 2017 14% e termina em 2020 com 12,8% dos professores com formação sem licenciatura.

O percentual de professores que atuam nas etapas de ensino que vão da educação infantil-creche até os anos iniciais sem licenciatura, conforme levantamento dos dados, no período de 2010 a 2020, demonstra queda acentuada tanto na rede pública, como na rede privada. Isso tem forte ligação com a inserção de políticas públicas para o incentivo à formação em nível superior, em licenciatura, conforme vimos pela LDBEN-1996 e as demais políticas. Mas, conforme já foi apresentado, a garantia do acesso à formação de

professores em nível superior, considerada de forma isolada, não garante uma formação de qualidade, não basta o acesso, há outras variáveis que também implicam nesse processo, as quais devem ser consideradas (AZZIS, 2005).

Para que tenhamos uma educação básica de qualidade, é necessário repensar o processo formativo no qual os professores estão inseridos, devendo ser compreendido, para além dos interesses impostos pelo capital, para além de uma perspectiva tecnicista, que concebe o professor como “simples técnico reproduzidor de conhecimento e/ou monitor de programas pré-elaborados” (PIMENTA, 2005, p.15). Por mais que haja movimentos que tentem desqualificar a importância do professor para a sociedade contemporânea, acreditando em sua substituição pela internet, nossa pesquisa busca enfatizar o contrário, trazer à tona o quão é necessário e imprescindível o “seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares” (PIMENTA, 2005, p. 15), tornando-se evidente a necessidade de repensarmos o processo de formação dos docentes.

Para compreender as implicações da importância da formação docente no espaço escolar, faz-se necessário retomar o conceito de trabalho educativo no qual essa pesquisa se fundamenta. Visto que, para Saviani (1991, p. 14), “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Sendo assim, compreendemos a educação como um processo que potencializa a humanização nos indivíduos, “que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante” (PIMENTA, 2005, p. 23).

Para Martins (2016, p. 51) conceber a educação por essa perspectiva é afirmar como função basilar da escola a “socialização do saber historicamente produzido tendo em vista a máxima humanização dos indivíduos”. Dito de outra forma, o papel da educação é o processo humanizador atrelado a ela. Contudo, deve-se considerar que “educar implica dada intenção, implica um efetivo posicionamento político-pedagógico, pressupõe tomada de decisão do educador, a todo o momento, a favor de algumas possibilidades e contra outras” (MARTINS, 2016, p. 51).

Sendo assim, a autora embasada pelos conceitos vigotskianos, reforça que as funções psíquicas superiores exprimem o “substrato da consciência humana”, regula o comportamento humano, o que os torna diferentes dos animais. As funções psíquicas têm sua origem no social e seu processo de desenvolvimento apenas ocorre por meio das mediações provenientes das relações sociais. Decorrente disso, preconiza-se “a

apropriação da cultura enquanto condição para a estruturação do pensamento humano e consequente compreensão da realidade social e natural” (MARTINS, 2016, p. 51).

Podemos aludir, mediante o exposto, que a educação proveniente das escolas, por essa perspectiva, tem como fim “preparar as crianças e jovens para se elevarem ao nível da civilização atual – da sua riqueza e dos seus problemas – para aí atuarem”. Isso requer preparação científica, técnica e social” (PIMENTA, 2005, p. 23). Nessa perspectiva, os fins da educação escolar na contemporaneidade, atrelada à tecnologia, informação e globalização “é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los (PIMENTA, 2005, p. 23).

É por intermédio dessa complexidade atribuída ao ato de educar que compreendemos a importância da formação dos professores em nível superior com licenciatura. Pois, como possibilitar a efetivação dessa educação, compreendida como processo de humanização, se os professores são vistos e compreendidos como meros executores didáticos. Ao compreendermos o professor como mediador dos conhecimentos sistematizados em prol de uma aprendizagem que promulgue transformação na capacidade de ser dos indivíduos, que os tornem melhores do que eram, faz-se necessária uma formação de professores que consiga exprimir para os atuais e futuros professores a importância e as implicações dessa função no bojo da sociedade.

São essas implicações inerentes ao fazer pedagógico que precisam sempre ser contextualizadas e compreendidas pela escola, pois para Gatti (2017, p. 732) “o conhecimento é um dos determinantes fortes de desigualdades sociais”. Além de ser motivo de diferenciação entre as pessoas e seus grupos sociais, sendo, pois, conseguir interpretar e autoproduzir juízo de valores, o fundamento para a “construção da autonomia pessoal e das possibilidades de contrapontos que permitem superação de condições vivenciais desafiantes – na vida cotidiana, na atividade científica, no meio ambiente, nas condições societárias” (GATTI, 2017, p. 733).

Assim, para Gatti (2017, p. 733), o conhecimento está atrelado a uma “consciência humanitária, de preservação da vida em condições dignas”, sendo o papel da educação postulado mediante essas condições, e o trabalho desenvolvido nas escolas alicerça seu sentido por essa via. É mais que urgente, é necessário que tenhamos em nossas escolas, principalmente nas escolas públicas de educação básica, professores, gestores, coordenadores, equipe educacional que sejam conscientes da importância de conceber a

“ função social da escola, e nelas, do papel do professor, e também assumir esse compromisso por meio de seus processos formadores” (GATTI, 2017, p. 733).

Portanto, com a formação inicial, nos cursos de licenciatura, espera-se que o docente seja formado para o pleno desempenho de sua habilidade como professor, ao menos almeja-se uma contribuição para essa formação. Ou seja, “que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas” (PIMENTA, 2005, p.18). Pois, ao partirmos do princípio de que o trabalho docente contribui para com o processo de humanização dos alunos inseridos histórica e socialmente no universo escolar, “espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (PIMENTA, 2005, p. 18).

Experienciar uma formação inicial de qualidade implica que os futuros professores possam, ainda, conforme Pimenta (2005, p. 18), mobilizar os “conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social”, mas que também forme esse aluno com habilidades para desempenhar em sua própria prática atributos da investigação e da pesquisa, “para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores” (PIMENTA, 2005, p. 18).

Isso sinaliza que o processo de formação não termina na graduação, mas apenas começa, sendo a formação compreendida como um *continuum*, pois compreendemos, assim como Pimenta (2005, p. 29), que a formação seja também autoformação, visto que “os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”. Assim, conceber a formação inicial ou continuada pela perspectiva crítico-reflexiva, como nos informa Novoa (1992, p. 25), contribui em fornecer aos docentes “os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipativa.

Para tanto, isso corrobora para o processo de construção identitária docente, além de contribuir para com a profissionalização do ofício de professor, pois “a profissionalização é um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia” (NOVOA, 1992, p. 23). De acordo com Gatti (2019, p. 180), as discussões que vêm sendo travadas no âmbito educacional sobre as concepções e as práticas na formação de

professores, a forte correlação entre a qualidade da formação e a profissionalização docente, é algo recorrente, pois, conforme a autora, há um anseio da esfera internacional “de que a formação – inicial e continuada - favoreça o processo de profissionalização e de legitimação da profissão superando a concepção da docência ligada a um fazer vocacionado”.

Com isso, defendemos uma educação básica de qualidade e nela acreditamos, que se pautar nos princípios da democracia, muito mais que equitativa, seja justa e possibilite a inclusão social de forma que todos os alunos, sem distinção e seletividade, tenham acesso a essa educação, mas que, acima de tudo, seja promulgada uma aprendizagem que se efetive, que possibilite que os alunos reflitam e compreendam a realidade na qual estão inseridos e se vejam como co-participantes nesse processo de cidadania. Mas essa educação não acontece e muito menos acontecerá sem uma formação de professores que potencialize o processo de humanização desses docentes, pois “precisamos de professores que assumam esse compromisso em sua atuação na escola básica tendo condições formativas para levá-los adiante” (GATTI, 2017, p. 733).

Mediante o exposto, reafirmamos a importância da relação entre a universidade como instância formativa e educação básica como espaço de atuação dos professores. É preciso que essa relação não seja hierárquica, com a universidade estabelecendo, segundo seus preceitos, o ideal de educação, e por meio dos professores esse ideal se transforme em projetos aplicados na prática escolar. Precisamos estreitar essa relação, na qual a educação seja pensada e realizada de forma colaborativa entre as duas instâncias e cujo objetivo seja o pensar e realizar com e não pensar para. Visto que “certamente, considerando a atual conjuntura, essa atividade educativa será necessariamente restrita. No entanto, de enorme importância para sustentar a perspectiva revolucionária nestes momentos difíceis” (TONET, 2016, p. 121).

Com uma relação mais próxima entre a universidade e a educação básica, é possível que a formação deixe de ser menos idealizada e passe a ser mais próxima do real, da realidade das escolas. Para que de fato a formação dos professores possa ser significada, e esses venham a compreender a dimensão da função social da educação básica. Se queremos que em nossas escolas seja, de acordo com Dias Sobrinho (2007), efetivo o desenvolvimento da constituição de um sujeito social, é essencial uma formação cidadã, que tenha uma capacitação profissional crítica e consciente, dito de outra forma, uma formação cidadã na educação básica dificilmente se realiza sem uma formação de professores significada.

TABELA 6- Tipo de instituição na qual o professor que atua na rede pública ou privada se formou- Estado de Minas Gerais.

	2010		2011		2012	
INSTITUIÇÃO	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV
Pública	56.558	12.144	45.203	11.592	46.159	12.318
Privada	104.163	29.140	124.324	32.342	129.830	35.106
TOTAL	160.721	41.284	169.527	43.934	175.989	47.424
	2013		2014		2015	
INSTITUIÇÃO	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV
Pública	41.103	12.242	40.230	12.798	61.207	21.124
Privada	117.900	36.598	117.225	38.420	114.143	30.507
TOTAL	159.003	48.840	157.455	51.218	175.350	51.631
	2016		2017		2018	
INSTITUIÇÃO	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV
Pública	42.923	12.499	45.196	12.909	45.093	13.424
Privada	115.670	31.390	122.521	32.185	125.940	32.964
TOTAL	158.593	43.889	167.717	45.094	171.033	46.388
	2019		2020			
INSTITUIÇÃO	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV		
Pública	45.867	13.751	81.245	26.121		
Privada	127.609	32.735	126.971	31.846		
TOTAL	173.476	46.486	208.216	57.967		

Fonte: Microdados do Censo Escolar de 2010 a 2020-MEC/Inep.

Legenda: Tabela elaborada pela autora.

No Estado de Minas Gerais, a formação dos professores que atuam nas etapas de ensino que vão até os anos iniciais ocorre em sua maioria em instituições privadas, tanto os que trabalham em rede pública como os que trabalham em rede privada. Observamos, também, que o percentual de aumento no decorrer dos anos é inversamente proporcional entre as instituições formativas.

Em 2010, os professores que trabalhavam na rede pública e se graduaram em instituição pública equivaliam a 35,19%, os que tiveram sua formação inicial realizada em instituição privada equivaliam a 64,8%. Já os professores que atuavam na rede privada e se graduaram em instituição pública eram 29,4%, aqueles que se graduaram em instituição privada eram 70,5%.

Nos anos seguintes percebemos que há uma variação entre o aumento e a diminuição referente à instituição na qual foram formados os profissionais. Como, por exemplo, os anos de 2014 e 2016; em 2014, profissionais da rede pública que tiveram suas formações iniciais realizadas em instituição pública compunham cerca de 25,5% e os que realizaram sua formação em instituição privada eram de 74,44%. Os profissionais

que trabalhavam em rede privada e se graduaram em instituição pública eram 24,9% e os que se graduaram em instituição privada eram 75%.

Em 2016, docentes da rede pública com graduação em instituição pública eram 27,06%, os que se graduaram em instituição privada eram 72,9%. Já os docentes da rede privada que se graduaram em instituição pública eram 28,5% e os que se graduaram em instituição privada eram 71,5%.

Quando analisamos o ano de 2019, percebemos que há uma nova queda quanto à formação em instituição pública dos profissionais que trabalham na rede pública, pois 26,4% haviam concluído sua formação inicial nessas instituições, já os profissionais que se graduaram em instituição privada foram de 74%. Os docentes que trabalham em rede privada e se graduaram em instituição pública eram 29,6% e os que se graduaram em instituição privada eram 70,4%.

No ano de 2020, volta a demonstrar alta, mas essa alta não pode ser tomada como parâmetro, pois tem relação com mudanças na variável. Os profissionais que trabalham na rede pública e tiveram sua formação inicial em instituição pública foram 39,01% e os que se graduaram em instituições privadas foram 60,9%. Quanto aos profissionais que atuam na rede privada e concluíram sua formação inicial em instituição pública compunham cerca de 45,06% e os que concluíram sua formação inicial em instituição privada foram 54,9%.

Quanto à dependência administrativa na qual os docentes realizaram sua formação inicial, percebemos que aproximadamente 30% dos professores que atuam tanto na rede pública, como na rede privada tiveram sua formação em instituições públicas, e, aproximadamente, 70% realizaram a sua formação em instituição privada. O que demonstra, ao longo desses anos analisados (2010-2020), que a instância formativa dos professores ainda continua a ser as instituições privadas.

De acordo com o Anuário Brasileiro de Educação Básica (2020), no período que corresponde ao mesmo analisado nesta pesquisa, demonstrou que “cresce a formação de professores por curso a distância”. Além disso, esse crescimento tem se mostrado progressivo na rede privada, sendo que o curso de Pedagogia é o mais procurado na modalidade EAD, na formação de professores (CRUZ; MONTEIRO, 2020, p. 102).

Devido a essa ascendente expansão dos cursos na modalidade EAD, que se deu de forma caótica, o Conselho Nacional de Educação, instituiu uma comissão para “discutir e propor normas nacionais para a oferta de programas e cursos de educação

superior na modalidade a distância” (SANTOS, 2019, p. 57)³⁵. O resultado dessa comissão gerou uma Resolução que propõe medidas e procedimentos relacionados aos processos inerentes à educação a distância.

Medidas como essas, propostas pela Resolução, trazem em seu bojo a perspectiva de sanar um déficit de acesso ao ensino superior, devido à extensão territorial do Brasil, o que inviabiliza que muitos tenham acesso ao ensino superior na modalidade presencial, além de ser uma possibilidade para aqueles que não conseguem acessar o ensino superior devido ao trabalho, o que lhes possibilitaria organizar sua rotina de estudo conforme seus horários. Assim os cursos a distância são apresentados como uma forma de sanar esses déficits, “o uso da modalidade a distância garantiria a expansão das oportunidades educacionais e a democratização do acesso à educação, com maior alcance, maior flexibilidade para professores e alunos e modernização dos processos educativos por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação” (SANTOS, 2019, p. 54)

Porém, Gatti (2019, p. 94), através de seus estudos sobre formação de professores, nos ajuda a compreender o que de fato representa na realidade o incentivo mediante políticas públicas à formação de professores, sendo essa a com maior incidência na modalidade EAD, muitas vezes ofertadas pelas Universidades Abertas do Brasil-UAB e as faculdades e universidades privadas. Para a autora, os estudos demonstram que “a qualidade dessa oferta têm apontado problemas ligados não só à forma de utilização das tecnologias e os modelos de implementação, mas também quanto aos conteúdos, tutorias e avaliações”.

³⁵Através das reuniões e audiências públicas, foi editada a Resolução nº1, de 11 de março de 2016, que compreende a educação a distância, por meio de seu artigo 2º, caracterizada como: (...) modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade “real”, o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos”.

Já no artigo 8º rege sobre a formação dos professores que irão atuar na modalidade de ensino a distância, sobre esses: “Os profissionais da educação, que atuarem na EaD, devem ter formação condizente com a legislação em vigor e preparação específica para atuar nessa modalidade educacional.

§ 1º Entende-se como corpo docente da instituição, na modalidade EaD, todo profissional, a ela vinculado, que atue como: autor de materiais didáticos, coordenador de curso, professor responsável por disciplina, e outras funções que envolvam o conhecimento de conteúdo, avaliação, estratégias didáticas, organização metodológica, interação e mediação pedagógica, junto aos estudantes, descritas no PDI, PPI e PPC.

§ 2º Entende-se por tutor da instituição, na modalidade EaD, todo profissional de nível superior, a ela vinculado, que atue na área de conhecimento de sua formação, como suporte às atividades dos docentes e mediação pedagógica, junto a estudantes, na modalidade de EaD” (BRASIL, 2016, p.1-4)

Vemos aumentar gradativamente o número de matrículas em instituições privadas na modalidade EAD, porém vemos também aumentar o número de vagas ociosas devido ao alto índice de evasão. Com isso, para Chaves (2019, p. 67), “a expansão do ensino superior por meio do setor privado-mercantil deve ser analisada nesse contexto global de valorização do capital, (...) cujo objetivo é declaradamente o lucro”. O que para Chauí (2001; 2003); Santos (2011); Dias Sobrinho (2006) seria a transmutação da função da universidade na sociedade como prestadora de serviço.

Nesse incentivo ao ensino superior com oferta nas universidades (UAB), na modalidade a distância, a preocupação não é com o desenvolvimento humano, mas com o acesso a essas instituições com o fim de gerar lucro. Para Chaves (2019, p. 70) “essa política, alicerçada nas orientações do Banco Mundial, tem contribuído para viabilizar os lucros dos grupos financeiros/educacionais, em especial os de capital aberto como Kroton/ Anhanguera, Estácio, Ânima e Ser Educacional”.

Ainda, conforme Chaves (2019, p. 71), os sistemas de investimentos provenientes do governo como Fies e ProUni³⁶ têm se constituído como sistemas de “mercantilização, da privatização e da financialização do sistema de ensino superior brasileiro, na medida em que patrocinam o aumento do patrimônio líquido dos grupos educacionais privados-mercantis, estejam ou não listados na BM&FBovespa”. O que tem acarretado, em contrapartida, um aumento do endividamento das famílias brasileiras ao não conseguirem quitar ou pagarem em dia as mensalidades do “financiamento estudantil, o que poderá levar ao próximo ápice da crise do capital, segundo alguns economistas”³⁷.

³⁶Lei nº 10.260 de 12 de julho de 2001 que dispõe sobre o Fundo de Financiamento do estudante de Ensino Superior e dá outras providências.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm

O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, tendo como intuito a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior.

[http://portal.mec.gov.br/prouni-sp-](http://portal.mec.gov.br/prouni-sp-1364717183#:~:text=O%20Programa%20Universidade%20para%20Todos,institui%C3%A7%C3%B5es%20privadas%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior.)

[1364717183#:~:text=O%20Programa%20Universidade%20para%20Todos,institui%C3%A7%C3%B5es%20privadas%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior.](http://portal.mec.gov.br/prouni-sp-1364717183#:~:text=O%20Programa%20Universidade%20para%20Todos,institui%C3%A7%C3%B5es%20privadas%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior.)

³⁷De acordo com o G1-portal de notícias, informa que o número de inadimplentes aumentou em comparação a 2017, pois em 2020 o número de contratos inadimplentes era de 700 mil e estavam com mais de 90 dias de atraso nas parcelas, ou 47% do total. “Os **inadimplentes do Fies representam cerca de 47% do total de 1,5 milhão** de contratos atualmente na fase da amortização, ou seja, depois que o estudante já terminou o curso de graduação e já passou do período de carência, e agora precisa devolver o dinheiro emprestado em pagamentos mensais”.

Em abril de 2017 os números de contratos inadimplentes segundo “O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) afirmou que **567 mil contratos estavam com pelo menos 90 dias de atraso** no pagamento das parcelas da dívida e se encaixavam nos critérios para aderir à renegociação”. Com um programa de renegociação desenvolvido em 2020 “o MEC afirmou ao **G1** que 2% dos 567 mil

Além desses fatos, relacionados a investimentos, Gatti (2019, p. 95) informa-nos que há outros fatores que também impactam na desvalorização de alguns cursos em detrimento de outros, e que até mesmo auxiliam nesse cenário devastador de precarização das condições atreladas ao processo formativo, desvelando carências iminentes, como: “condições socioeconômicas e aspectos culturais específicos, como a tradição de formação bacharelesca ou a persistência, em vários setores políticos, sociais e acadêmicos, de atribuir pouco valor a tais cursos”.

Apesar disso, o ensino superior privado, com a progressiva destinação de verbas públicas, de investimentos e estímulos de acumulação do capital, “acelerado por estratégias mercantis (movimentos de ações) capazes de criar e de concentrar grandes grupos educacionais de caráter financeiro” (CHAVES, 2019, p. 71), tem sido concebido com um negócio de alto valor lucrativo. Contudo, em proporção inversa, vemos as instituições de ensino superior cada vez mais terem seus recursos cortados, o que resulta em “uma crescente deterioração da educação pública em geral, e das universidades federais em particular”. Visto que, segundo Chaves (CHAVES, 2019, p. 72), sem recursos financeiros necessários e cabíveis, o crescente aumento relacionado às matrículas no ensino superior em universidades federais, está cada vez mais longe da “apregoadada democratização do acesso à educação superior no Brasil”, vindo a resultar “no aprofundamento da precarização das condições de trabalho e na degradação da qualidade do ensino e da produção científica realizada nessas instituições.

Esse quadro pode se configurar como um dos entraves para com o baixo número de matrículas nos cursos das instituições federais, ou mesmo o alto índice de professores formados por instituições privadas, sendo elas, em grande maioria, na modalidade EAD, conforme foi levantado por meio dos dados apresentados nesta pesquisa, que tem forte ligação ao escasso ou quase nulo investimento feito pelos governos.

Entretanto, as formações provenientes dessas instituições que veem na educação um negócio apresentam algumas problemáticas quanto à qualidade do ensino por elas ofertado, as quais estão expostas na organização relativa à elaboração desses cursos. Para Gatti (2019, p. 94), “estudos detalhados sobre as estruturas curriculares, disciplinas, programas e horas dedicadas a diferentes grupos de conteúdos efetivamente oferecidos

inadimplentes haviam cumprido as condições de renegociação. Com isso, a iniciativa do governo conseguiu reaver 14% dos recursos atrasados, que somavam na época R\$ 2,5 bilhões”.

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/02/05/inadimplencia-do-fies-aumentou-cerca-de-23percent-apos-programa-de-renegociacao.ghtml>

nas instituições formadoras, praticamente inexitem”. Ademais, a autora complementa ao informar que, de acordo com os estudos levantados, há uma preponderância “de uma formação mais genérica na disciplina em que o futuro professor irá atuar”, uma vez que, as horas dedicadas à formação pedagógica são inferiores a “10% do tempo de formação” (GATTI, 2019, p. 94).

Um outro fator que impacta a formação do futuro professor está relacionado à dinâmica dos cursos de formação inicial, mais precisamente quanto ao perfil e à formação dos docentes que atuam no ensino superior, segundo Gatti (2019, p. 95), “muitos deles não tiveram formação pedagógica e sua seleção e carreira se baseiam, sobretudo, em trabalhos científicos-acadêmicos nas áreas de conhecimento a que se dedicam (Física, Matemática, Sociologia, etc.)”. A autora reverbera que muitos desses professores não tiveram uma formação de ordem pedagógica, além disso, seus estudos e pesquisas raramente estavam relacionados às questões de ensino/aprendizagem de suas respectivas áreas.

Outras implicações que partem dessa forma de conceber a educação, mais especificamente, a formação em nível superior dos profissionais que vão atuar na educação, estão relacionadas ao acesso à pesquisa e à extensão. Muitos dos alunos oriundos dessas instituições mercantis veem nelas uma oportunidade de adquirir curso superior e ter garantido seu acesso ao mercado de trabalho. Mas o que ocorre nessas instituições é uma formação pautada pela racionalidade técnica, a qual evidencia apenas habilidades cognitivas, desconsiderando que a formação para ser de qualidade é irrevogavelmente uma formação integral, que desenvolve no sujeito as máximas capacidades psíquicas, e não apenas as capacidades cognitivas.

Forma-se o sujeito fragmentado, que terá acesso a um conhecimento que também será apresentado de forma fragmentada, o que dificulta para o aluno estabelecer uma relação entre os fatos e entre esses com a realidade, pois esses conhecimentos não lhes foram apresentados de forma articulada, visto que há uma tendência de que esse professor-aluno venha a reproduzir a mesma prática, pois foi assim que lhe foi ensinado. O ensino, nessa perspectiva, passa a ser mera execução de atividades nas quais os alunos devem seguir os caminhos traçados pelo professor para atingirem uma boa nota na prova. Essas práticas passam a serem reproduzidas pelos futuros professores, pois enquanto alunos não lhes possibilitaram um espaço de produção do conhecimento em que o aluno pudesse se identificar como coparticipante desse processo. Se ao professor em formação

lhes ensinaram a reproduzir, como podem querer um professor crítico reflexivo em atuação no universo escolar?

Uma formação nesses moldes não visa à pesquisa e à extensão, muito menos à universidade como utilidade social (SANTOS, 2011; CHAUI, 2003). Esse contexto inviabiliza que alunos em formação para docência experimentem os saberes oriundos da extensão, a qual traz na prática a relação entre a universidade e a sociedade. Um professor que vivencia projetos de extensão tem maior possibilidade de articular sua prática para além dos muros da escola, buscando sempre uma relação entre a família e a comunidade, pois compreende a função social da escola. Também não há muito estímulo à pesquisa, a ensinar o futuro professor a desenvolver pesquisa, mais do que isso, a enxergar sua prática como um espaço de pesquisa e investigação, que tanto é postulado nas políticas públicas de formação de professores, mas nos cursos de formação passa a ser desconsiderado. Há um descompasso naquilo que se promulga como política pública com o que de fato tem sido efetivado pelos cursos.

Mas esse descompasso não deve ser compreendido como incoerência, ou mesmo desinformação, pois ao formularem essas políticas públicas em especial as de formação de professores, tendo como princípio uma formação de qualidade, porém incentivada a ser realizada em instituições privadas ou mesmo em modalidades EAD, que como vimos visa ao lucro, aos interesses do mercado, sem que haja um aprimoramento desses cursos e de suas formulações, esse descompasso passa a se configurar como um projeto que tende ao fracasso e à precarização da educação básica.

Uma formação nesses parâmetros está a serviço do capital, a serviço da manutenção e do aumento dos lucros, mas nunca a proporcionar uma formação que potencialize nos indivíduos a máxima capacidade de se desenvolverem, ampliem sua capacidade de ser. As ações manifestadas em sociedades capitalistas devem sempre ser compreendidas como um projeto que visa aos interesses próprios de quem os idealiza e, nesses moldes, é sempre importante pensarmos e refletirmos sobre essa indagação: para quem serve essa educação, ou essa educação serve a quem? Catini (2019, p. 34) complementa informando que “nunca fomos tão educados e, no entanto, nunca fomos tão privados de formação. E o que poderia parecer uma contradição absoluta é, na verdade, apenas um resultado da captura da forma e da função da educação pelo progresso do capital”.

Uma formação nesses parâmetros, com toda essa conjuntura, é por nós compreendida como condição de esvaziamento, pois não possibilita ao futuro professor

uma formação ampla, contundente com a realidade escolar, o que inviabiliza que o processo formativo seja para esse docente um espaço de significação da futura profissão. Sendo que compreendemos que a formação é também “autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”. Contudo, a partir desse confronto e das relações de trocas coletivas de “experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática” (PIMENTA, 2005, p. 29).

Reafirmamos a importância da educação, principalmente para aqueles indivíduos que estão à margem da sociedade, onde o acesso aos bens culturais muitas das vezes passa a ser negado, ou quando muito ofertado de forma precária. Compreendemos a importância da educação como processo de humanização, na contribuição de possibilitar condições de desenvolvimento aos alunos, principalmente àqueles que vivenciam um processo precário de desenvolvimento, de forma que esses passam a compreender a realidade não mais por percepções sensoriais, impressões imediatas, mas, sim, por sínteses complexas (SAVIANI, 2008).

Damos ênfase a essa educação que potencializa um processo de humanização, por compreendermos que os indivíduos não nascem humanos, mas tornam-se humanos mediante as condições de desenvolvimento que lhe são ofertadas, visto que “a vivência psíquica é produzida pela relação com o mundo objetivo externo e só se institui com base nessa relação” (MARTINS, 2011, p. 29). Uma formação de professores forjada em condições de esvaziamento³⁸ dificilmente possibilitará que os professores compreendam

³⁸Mas, para que de fato a educação seja concebida como democrática e de qualidade, é preciso uma formação de professores, seja ela inicial ou continuada, que produza conhecimentos articulados com os diversos saberes para uma significação docente, da/na práxis escolar, mas também é preciso uma formação que esteja atenta às condições de esvaziamento postuladas, muitas vezes, como políticas públicas. Para tanto, não basta defender apenas uma formação de professores, mesmo sabendo da necessidade e importância desta para a atuação docente, pois isso levaria ao erro de achar que apenas melhorias na formação docente sanaria o déficit da educação quanto ao fracasso que vivenciamos na educação escolar, colocando, exclusivamente, sobre os professores a culpa por esse fracasso. Atitudes como essas levam a instaurar ações fragmentadas, como o programa lançado pelo governo Temer em 2018, fundamentado nas portarias/CAPES 35 e 45/2018 e no Edital/CAPES 06/2018, sobre a Residência Pedagógica. Essa tem como pressuposto a melhoria na formação, o que é válido, mas alternativas descoladas de uma ação que abarque o todo, que abarque as múltiplas problemáticas do processo de formação de professores, “demonstra ser mais um ataque à formação docente na educação básica”. De acordo com a proposta, segundo o ANDES, o Programa de Residência Pedagógica-PRP estaria voltado para a prática, contudo, “O ANDES-SN reconhece a importância da relação prática na formação docente, mas alerta para o fato que a primazia dos “saberes práticos” e dos saberes tácitos, significa um imediatismo que pode representar um atraso ou retrocesso no tocante à capacidade de formar pessoas críticas, podendo trazer um desvio na formação do(a)s futuro(a)s professore(a)s, caso haja um descaso com o saber acadêmico e teórico-científico. A implicação imediata disso é a formação aligeirada e uma prática alienada, construída sem a mediação da teoria, apenas entendida como treinamento”. Além disso, não basta ofertar um programa que não esteja voltado para as outras

a dimensão da sua atuação como mediadores do processo de tornar-se humano, como indispensáveis para que de fato o aluno se aproprie dos conhecimentos científicos como efetivação de uma aprendizagem que seja, antes, transformadora do/no ser. Por isso, a importância de uma formação de professores significada, a qual possibilite aos futuros professores compreenderem a função social da escola.

implicações da prática docente para além da formação: “As ações como o Programa de Residência Pedagógica não têm como objetivo resolver a questão da formação de professore(a)s, o que só pode ocorrer em ações casadas com a valorização docente, o que inclui a formação inicial e a formação continuada, salários, condições de trabalho que passam pelo número de aluno(a)s em sala de aula, pelas condições físicas e pedagógicas das unidades educacionais, da gestão democrática, pela existência de uma carreira que estimule o crescimento pessoal e profissional do(a) docente. Portanto, o Andes reforça que posturas como essas são sim um retrocesso, pois, visa atacar a autonomia, a formação e a realização do trabalho docente em todos os níveis do ensino, que transfere recursos públicos para o setor privado, além de ser mais um passo para o desmonte do ensino público de qualidade no Brasil. <https://www.andes.org.br/conteudos/nota/nota-sobre-o-programa-de-residencia-pedagogica>1

TABELA 7- Formação continuada do professor que atua na rede pública e privada- Estado de Minas Gerais.

	2010		2011		2012	
FORMAÇÃO C.	PÚB	PRIV	PÚB	PRIV	PÚB	PRIV
Especialização	55.372	12.713	61.525	13.294	66.151	14.526
Mestrado	765	546	1.038	616	989	540
Doutorado	40	29	81	23	99	21
Pós-graduação nenhuma	104.894	28.184	107.405	30.220	109.249	32.539
TOTAL	160.721	41.284	169.527	43.934	175.989	47.424
	2013		2014		2015	
FORMAÇÃO C.	PÚB	PRIV	PÚB	PRIV	PÚB	PRIV
Especialização	59.234	14.098	56.754	14.441	65.568	14.472
Mestrado	932	514	833	726	1.139	740
Doutorado	107	26	109	217	142	138
Pós-graduação nenhuma	93.251	30.285	96.429	33.876	102.333	31.916
TOTAL	159.003	48.840	157.455	51.218	168.656	46.866
	2016		2017		2018	
FORMAÇÃO C.	PÚB	PRIV	PÚB	PRIV	PÚB	PRIV
Especialização	71.591	15.203	78.892	15.493	84.450	16.436
Mestrado	1.310	676	1.393	669	1.588	969
Doutorado	177	89	183	107	167	118
Pós-graduação nenhuma	101.874	32.214	103.524	32.674	103.299	33.143
TOTAL	174.354	47.843	183.367	48.625	188.750	50.191
	2019		2020			
FORMAÇÃO C.	PÚB	PRIV	PÚB	PRIV		
Especialização	93.065	18.637	101.921	19.209		
Mestrado	1.609	1.104	2.211	1.323		
Doutorado	231	125	327	152		
Pós-graduação nenhuma	106.545	38.041	104.886	37.931		
TOTAL	200.779	57.400	208.216	57.967		

Fonte: Microdados do Censo Escolar de 2010 a 2020-MEC/Inep.

Legenda: Tabela elaborada pela autora.

No que se refere aos dados do Estado de Minas Gerais, quanto à formação continuada dos profissionais da educação das etapas analisadas, reforçamos, novamente, que o resultado é referente ao número total de professores que atuam na instituição. Constatamos que, na rede pública e privada, ocorreu no decorrer dos anos um aumento na porcentagem de professores com especialização e uma pequena diminuição dos profissionais que não tinham nenhuma especialização.

No ano de 2010, os profissionais que tinham especialização e atuavam na rede pública eram 34,5%, passaram a ser em 2015 38,9% e em 2020 48,9%. Para os profissionais da rede privada, percebemos um aumento muito irrisório, pois os docentes

que tinham especialização, em 2010, eram 30,7%, em 2015 30,8% e em 2020 passaram a ser 33,1%.

Quanto aos educadores que tinham mestrado e trabalhavam na rede pública, seus percentuais demonstraram um pequeno aumento no decorrer dos anos, sendo em 2010 0,5% dos professores com mestrado, em 2015 0,7% e em 2020 1,06% do professorado. Para a rede privada, observamos que os profissionais com mestrado em 2010 eram 1,3%, em 2015 1,6% e em 2020 esses profissionais representavam 2,2%.

No que se refere ao doutorado, observamos que houve um crescimento, mesmo que esse não ultrapasse o 1%, visto que os professores que trabalham na rede pública e possuem doutorado, em 2010, representam 0,02%, em 2015 0,08% e em 2020 0,15%. Já, na rede privada, observamos uma oscilação na porcentagem a partir de 2015, sendo, pois, os professores que possuíam doutorado em 2010 eram 0,07%, em 2015 passaram a ser 0,3%, 2016 0,18%, 2017 0,22%, 2018 0,23%, em 2019 foram 0,21% e em 2020 passaram a ser 0,25%, não vindo a ultrapassar a porcentagem de 1% do professorado com doutorado.

Para os professores que atuam na rede pública sem especialização, observamos que ocorreu queda na porcentagem, pois, em 2010 eram 65,2%, em 2015 foram 60,6 dos profissionais e em 2020 passaram a ser 50,4%. Quanto aos professores que trabalham na rede privada sem especialização, observamos que não ocorreu uma modificação significativa nos anos de 2010 a 2015, após, sim, vemos essa porcentagem decair. Assim, em 2010, os professores sem especialização eram 68,2%, em 2015 ainda eram 68,1%, a partir de 2016 passaram a ser 67,3%, em 2017 67,2%, 2018 66,03%, 2019 66,02% e em 2020 representavam 65,4% dos profissionais sem especialização.

Conforme o levantamento de dados do Censo Escolar no ano de 2010 a 2020 nos apresenta, houve aumento, tanto para a rede pública, como para a rede privada, de professores com pós-graduação em atuação nas áreas que nos dispusemos a analisar. Esse aumento acompanha o que vem sendo proposto nas políticas públicas para formação de professores, principalmente no que está proposto no Plano Nacional de Educação 2014-2024, previsto na Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Nesse sentido preconiza a Meta-16 “Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação, até o último ano de vigência deste PNE e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação” levando em consideração “as necessidades, demandas e contextualizações do sistema de ensino” (BRASIL, 2015, p. 275).

Nas áreas que vão da educação infantil-creche ao ensino fundamental I, em 2020 temos 48,9% dos professores que atuam nessas áreas com pós-graduação, o que representa um avanço quanto à busca por atingir o que foi postulado pela meta-16 no Plano Nacional de Educação-PNE.³⁹

Percebemos por meio dessas iniciativas, tanto de incentivar a formação na pós-graduação, como cursos de aperfeiçoamento específicos para as áreas de atuação, que há uma forte contribuição do poder público por meio das políticas públicas em motivar aos professores para que a formação aconteça de forma constante. Disso se depreende a compreensão de que a formação do professor é um *continuum*, um processo que não se encerra com a formação em nível de graduação, mas que, para atingirmos uma educação de qualidade, perpassa a qualificação do professor.

Porém, essa qualificação do professor não pode ser compreendida, única e exclusivamente, como meio para angariar técnicas a serem aplicadas em sala de aula, sendo que, para atingir a esse fim, limita-se a universidade à instância legítima para se obter tais técnicas e os professores como meros reprodutores. Pimenta (2005, p. 31) argumenta contrário a isso, considerando que deva ser uma formação que possibilite “educá-los como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia”.

Com isso, compreendemos que a prática do professor precisa ser embasada por um processo reflexivo que ocorra na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (PIMENTA, 2005). O que para Tardif (2008, p. 36) seriam os saberes docentes, que comumente vemos ser desconsiderados nas políticas públicas de formação para professores: “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de

³⁹Quanto a outros cursos de formação continuada para além da pós-graduação, são ofertadas pelo MEC algumas iniciativas como: Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa “curso presencial de 2 anos para professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, metodologia propõe estudo e atividades prática”. Proinfantil, curso de nível médio ofertado na modalidade a distância, “destina-se aos profissionais que atuam em sala de educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas e privadas, sem fins lucrativos” para aqueles professores que não possuem formação em magistério. Proinfo integrado, é um programa de formação “voltado para o uso didático-pedagógico das tecnologias da informação e comunicação-TIC no cotidiano escolar” com distribuição de equipamentos e oferta de conteúdos pelo portal do professor, dentre outros. E-proinfo, é um ambiente colaborativo virtual de aprendizagem que visa à oferta de diversas ações com a finalidade de apoiar o processo de ensino e aprendizagem por meio da educação a distância. Pró-letramento, ofertado pelo MEC em parceria com algumas universidades que visam à oferta de formação continuada para professores “para a melhoria da qualidade de aprendizagem de leitura/ escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental”. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, criada em 2004, tem o intuito de proporcionar contribuições para a formação de professores e alunos, sendo o seu público alvo professores da rede pública em atuação (PORTAL DO MEC). <http://portal.mec.gov.br/formacao>

saberes oriundo da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências”. Além disso: “São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (TARDIF et al, 1991, p. 220).

Propaga-se um saber que se constrói preempitoriamente por meio das relações, do fazer docente. Tardif (2007, p. 223) esboça as concepções de um professor prático reflexivo, pois “as ‘competências’ do professor, na medida em que se trata mesmo de ‘competências’ profissionais, estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir”. Assim, o processo formativo não está restrito à formação intelectual, de ordem teórica, mas se faz por um entrelaçamento de saberes que se coadunam, por meio dos “saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica” (PIMENTA, 2005, p. 30).

Tudo isso vai redundar na produção de elementos para “produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos” (PIMENTA, 2005, p. 30), mas que está em constante processo de produção e transformação, justamente porque a sociedade vivencia constantes processos de transformação, por meio das relações e contradições que são travadas em seu interior. Partindo disso, concebemos o fazer pedagógico como um ato complexo, pois “os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (PIMENTA, 2005, p.30).

Ao evidenciarmos a importância do saber pedagógico na prática docente e como processo de formação, não estamos desvalorizando ou muito menos diminuindo a importância dos conhecimentos pedagógicos produzidos por pesquisadores e estudiosos da educação, muito menos construindo uma separação entre aqueles que pensam e aqueles que executam o ensino e a educação (AZZI, 2005). Inversamente a isso, “pretendemos é justamente mostrar que o professor, muitas vezes considerado um simples executor de tarefas, é alguém que também pensa o processo de ensino”. Para tanto, ao concebermos o professor como ser que reflete e pensa sobre sua prática, isso “reflete o professor enquanto ser histórico, ou seja, o pensar do professor é condicionado pelas possibilidades e limitações pessoais, profissionais e do contexto em que atua” (AZZI, 2005, p. 44).

Ademais, Azzi (2005, p. 4) reforça que ao nos apoiarmos na prática docente como processo que traz à tona os “elementos descritivos do trabalho do professor, estaremos procurando, na particularidade do comportamento individual, elementos que permitam a reconstrução da totalidade que nele se expressa”. Através dessa particularidade revelada na rotina escolar por meio da prática docente, “que encontramos evidências do saber e do fazer pedagógico do professor que pode manifestar com uma práxis em seus diversos níveis”. Por intermédio dessa concepção, compreende-se a sala de aula como um espaço no qual “a ação docente manifesta-se de maneira mais evidente - no seu cotidiano. Mas o cotidiano, ao mesmo tempo que revela, é também capaz de encobrir muito da realidade” (AZZI, 2005, p.49).

Essa concepção de formação como processo *continuum*, que considera a formação em exercício como processo importante para uma atuação mais significada dos professores, não está tão bem especificada nas políticas para a formação de professores, o que dá margem a uma tendência de formação continuada como capacitação, que tem como perspectiva a racionalidade técnica. Percebemos que esse tipo de política alicerçada num viés que em sua prática concebe o professor como mero executor, que para adquirir uma qualidade na sua atuação basta se apropriar de uma variedade de técnicas, leva muitos professores a uma busca contínua de capacitação que lhe garanta um certificado. Porém, esse certificado não é garantia de uma atuação de qualidade, mas o oposto, pois está atrelado às concepções impostas pelo mercado de trabalho, para sanar as necessidades de acumulação do capital (DIAS SOBRINHO, 2013; CHAUI, 2001; FRIGOTTO, 1998).

Ao desconsiderarmos ou mesmo negligenciarmos a importância da formação em exercício para o pleno desenvolvimento da atuação pedagógica do professor, corrobora para que o docente fique refém das condições de esvaziamento que não possibilitam a significação de sua ação, de sua forma de ser e estar no mundo, mas apenas correspondam aos interesses imediatos postulados na sociedade do conhecimento. Nesse caso, o processo de dar significado e sentido à ação são impostos pela exterioridade, o que faz com que os professores assumam essas significações como sendo produções próprias e tenham uma prática pautada na reprodução.

Nessas condições podemos inferir que o processo formativo no qual os professores estão inseridos tem, em sua maioria, proporcionado uma formação que inviabiliza a elevação do ser em-si, para o gênero humano para-si (DUARTE, 1993), e, conseqüentemente, essa inviabilização tende a se estender para os alunos, com quem esse

professor irá estabelecer mediações com o conhecimento. Isso ocorre porque as posições teleológicas (LUKÁCS, 1979; LESSA, 2001) ficam restritas à vontade e aos saberes oriundos de uma posição teleológica individual (COSTA, 2012, p. 123), a qual tem por “finalidade a simples e imediata satisfação da necessidade”. Tem-se que uma formação pautada pelos interesses e necessidades capitalistas, “produz, necessariamente, o que diz respeito apenas ao ser em-si”, contudo, para a elevação do gênero humano a ser para-si, “somente pode se realizar mediante atos consciente dos próprios humanos” (COSTA, 2012, p. 117).

Sendo assim, uma formação significada, seja ela inicial ou continuada, concebe a escola como instância formativa, também dos professores, em que no cotidiano escolar são produzidos conhecimentos, não apenas reproduzidos. Partindo disso, conseguiremos obter uma prática pedagógica na qual os docentes consigam significar sua ação, significar sua profissão, mas não por imposições externas, mas, sim, por um processo dialético e recursivo, que compreenda o ser do aluno como um sujeito concreto inserido num contexto histórico e social, que aprende mediante um processo de mediação que tenha significado e sentido para o “aprendente”. Só assim conseguiremos conceber a educação como processo de humanização, que tem como ponto de partida e de chegada a prática social (SAVIANI, 2007).

As análises decorrentes dessa Etapa 2, que analisa a caracterização da formação inicial e continuada dos professores que atuam nas etapas de ensino que vão da educação infantil-creche ao ensino fundamental I, leva-nos a indagar se de fato apenas a oferta da formação em nível superior, como muito vem sendo postulado pelas políticas públicas, é garantia de uma formação significada, que possibilite ao futuro professor ou mesmo aos que já estão em atuação a compreensão da função social da escola. Considerando as condições históricas, sociais e econômicas de nosso país, bem como o lugar que ocupa a educação no cenário brasileiro, conceber a formação de professores como mais uma mera ocupação no mercado de trabalho incorre na contribuição para o fortalecimento de processos de esvaziamento que dificultam a concepção de uma educação como processo de humanização, além de favorecer, ainda mais, o acirramento da desigualdade educacional que potencializará a desigualdade econômica e social.

4.1.4 Etapa 3- Análise da caracterização da atuação docente do Estado de Minas Gérias, dos professores que atuam nas etapas de ensino que vão até os anos iniciais do fundamental.

TABELA 8- Dependência administrativa na qual os professores das etapas de ensino analisadas atuam –Estado de Minas Gerais

DEPENDÊNCIA	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Federal	362	358	440	397	438	380
Estadual	63.873	59.715	53.058	30.851	20.566	35.720
Municipal	138.209	142.809	152.991	156.960	165.430	168.660
Privada	65.060	65.455	67.258	67.509	69.378	69.566
TOTAL	267.504	268.337	273.747	255.717	255.812	274.326
DEPENDÊNCIA	2016	2017	2018	2019	2020	
Federal	417	392	388	407	402	
Estadual	35.857	35.805	35.810	34.309	34.232	
Municipal	172.818	182.286	191.832	198.858	203.584	
Privada	70.820	71.759	74.251	77.355	77.313	
TOTAL	279.912	290.242	302.281	310.929	315.531	

Fonte: Microdados do Censo Escolar de 2010 a 2020-MEC/Inep.

Legenda: Tabela elaborada pela autora.

No Estado de Minas Gerais, ao analisarmos as dependências administrativas do corpo docente, percebe-se que os professores que atuam nas instituições federais, tiveram uma porcentagem que oscilou entre os anos, mas não ultrapassou 1% do professorado.

Quanto aos profissionais que atuam na rede estadual, observamos que houve uma queda de 2010 a 2014, sendo que em 2010 eram 23,8% e em 2014 8,03%. A partir de 2015 volta a apresentar um pequeno aumento, porém de 2016 a 2020 volta a registrar queda, em 2015 trabalhavam na rede estadual 13,2% e em 2020 10,9% dos professores.

Na rede municipal, temos o cenário oposto, o qual apresenta um aumento do número de professores que trabalham em instituições municipais, em 2010 esses professores eram 51,6%, em 2015 passaram a ser 61,5% e em 2020 representavam os professores que atuavam na rede municipal o percentual de 64,5%. Já, quanto aos profissionais que atuam na rede privada, observamos que de 2010 a 2015 ocorreu um crescimento progressivo, porém de 2017 a 2020 apresentou queda. Assim, em 2010 os profissionais da rede privada eram 24,3%, em 2015 25,3%. Apresentando queda em 2017 representam 24,7% e em 2020 24,5% do professorado.

Além desses dados, também observamos que ocorreu um crescimento da quantidade de professores que atuam nas etapas de ensino analisadas, o que já era esperado. Esse crescimento em 2020 foi analisado em relação a 2010, visto que ocorreu um percentual de 17,95% de crescimento dos professores que atuam nessas etapas de ensino.

Ao analisarmos os dados levantados através do Censo Escolar quanto à dependência administrativa em que atuam os professores do Estado de Minas Gerais, observamos que o local onde concentra o maior número de professores e, inclusive, demonstrou crescimento ao longo dos anos foi a rede municipal. Em 2020 o percentual de professores que trabalhavam nessa rede representou 64,5% do professorado. Esse cenário está interligado às políticas públicas de incentivo à municipalização.

Segundo Martins (2003), por toda a extensão do século XX, acompanhamos as manifestações sociais e decorrentes de políticas públicas que suscitavam discussões a respeito das inegáveis e inadiáveis transformações postas pelas sociedades democráticas e seus procedimentos de atividades. Para a autora, esses processos oscilam “entre a defesa dos procedimentos formais de participação social e política dos indivíduos, e a constatação da complexidade da distribuição do poder nessas sociedades, isto é, sobre a necessidade de ampliação dos canais de representação” (MARTINS, 2003, p.1).

Das principais políticas que defendiam essa descentralização, destacamos o que foi postulado na Constituição Federal de 1988 no artigo 211 e reafirmado na Lei de Diretrizes e Base da Educação em 1996, que retratam o projeto de municipalização ou descentralização, ficando a cargo dos municípios, prioritariamente, o ensino relacionado à educação infantil-creche até os anos iniciais do ensino fundamental⁴⁰.

⁴⁰Constituição Federal de 1988:**Art. 211.** A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (BRASIL, 1988)

Lei de Diretrizes e Bases da Educação 1996:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I-Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II-Exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III-baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV-Autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

Esse processo de municipalização, que tem como intuito encarregar os municípios do ensino referente à educação infantil-creche ao ensino fundamental I, conforme apresentado, vem sendo estipulado desde a Constituição, e desde essa época não ficou bem claro quais eram suas reais pretensões, mas se difundia o discurso sobre melhoria da educação. Haguette (1988) pontua alguns questionamentos que ainda hoje não foram respondidos, como: “a municipalização representa uma solução ou um engodo?”. Para o autor, a ideia de municipalização tinha (tem) como proposta transferir a responsabilidade do ensino fundamental como competência da administração municipal, “em si, esse princípio não é nem bom nem mau; nem verdadeiro, nem falso. Tudo depende das possibilidades reais de atendimento às necessidades educacionais” (HAGUETTE, 1988, p.143).

Haguette (1998) ainda reverbera que, para uma educação que se pretenda de qualidade para o ensino que vai até os anos iniciais do ensino fundamental, requer a concretização de diversos fatores pensados e articulados de forma ampla, tendo, portanto, prioridades que lhe são próprias, como a “desvinculação total do sistema a qualquer interesse político particular, participação e comprometimento da população com a coisa educacional; profissionalização completa e competência técnica, com salários adequados, dos professores, técnicos e funcionários”. Além disso, é preciso que haja uma administração eficiente, que as escolas tenham uma localização que favoreça os alunos, com estrutura adequada e que tenha manutenção; com equipamentos e materiais tanto escolar como pedagógico/didático para todos os alunos; alimentação de qualidade e acompanhamento dos pais na vida escolar; mas, também, “presença de uma política e de uma pedagogia educacionais corretas que animem, motivem e orientem o dia a dia da prática de ensinar e da aprendizagem” (HAGUETTE, 1988, p. 144).

Quando voltamos nosso olhar para essas particularidades que devem ser supridas para uma educação que se pretenda de qualidade, percebemos que ainda, mesmo após 33 anos de Constituição, travamos discussões e lutas para garantir a concretização desses princípios ainda em nossos tempos. O que significa que ainda temos muito a avançar para alcançar uma educação de qualidade e democrática, sendo que não vemos como solução

V-Oferecer a educação infantil em creche e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996, p.13).

abandonar essas etapas do ensino como competência de um único ente federativo. Dito de outra forma, “quem melhor pode satisfazer esses requerimentos numa determinada conjuntura? Se o governo Federal, se o governo Estadual, se o Município ou se a articulação das três esferas?”, visto que, “colocar a municipalização, a priori, como princípio, é um erro. Tudo depende, repito, das condições concretas de viabilidade” (HAGUETTE, 1988, p. 144).

Transpor para os municípios as competências para a educação das etapas em questão não é sinônimo de melhoria da educação e muito menos de democratização, mesmo sob a alegação de que “as escolas usufruem de uma autonomia mais ampla em matéria de educação, incumbindo às coletividades locais, ao corpo docente e aos próprios diretores de estabelecimento o controle local dos programas escolares e dos métodos de ensino” (NOGUEIRA; RANGEL, 2011, p. 520).

Essa argumentação que envolta a democratização do ensino já é posta em voga quando analisamos como, nos municípios, são investidos os diretores das escolas, sendo em muitos casos mediante indicação, conforme exposto pelo Segundo Relatório de Monitoramento das Metas do PNE⁴¹, o qual expõe que 78,6% dos municípios nomeiam seus diretores escolares por meio de indicação.

Outra problemática que vemos nesse processo de municipalização é quanto à implementação dessa política, em que os projetos desenvolvidos não deixam transparente a forma como se dará o sistema de colaboração exigido em lei, aos entes federativos. O que pode acarretar, ainda mais, a fragmentação e a não-articulação entre as etapas de ensino. Além disso, em sua efetivação há indício de ser antidemocrática, pois não visa ao diálogo amplo com a comunidade escolar, apenas à indução de que seja feito ludibriando os municípios que aderirem, com repasse de verbas.

A sua efetivação nesses informes pode, inclusive, proporcionar ou mesmo facilitar a mercantilização da escola e possíveis terceirizações, pois, de acordo com Martins (2004,

⁴¹Conforme a Meta 19 do PNE, a qual retrata sobre “assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto” (BRASIL, 2015, p.315). Sendo que uma das suas prioridades é a estratégia 19.1 que rege sobre a eleição dos diretores: “19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho e participação da comunidade escolar” (BRASIL, 2015, p.315). Porém, há um descompasso quanto à realização dessa meta, principalmente nas instituições escolares da rede municipal, que, de acordo com o Segundo Relatório de Monitoramento das Metas do PNE, ainda são maioria a indicação do diretor como forma de nomeação. http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao//asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6975859

p. 3), “indefinição de competências, a dispersão de esforços e recursos, as dificuldades para se responsabilizar as diferentes esferas executivas pela inexistência ou inadequação da prestação de serviços, têm sido as características do processo descentralizador no Brasil”. Esse processo tem se mostrado, paulatinamente, equidistante da realidade dos municípios, desconsiderando as problemáticas já vivenciados por esses municípios, o que pode ocasionar com a descentralização a transferência de, “gradativamente, funções do setor público para o setor privado lucrativo ou não lucrativo, com base na instauração de parcerias e convênios” (MARTINS, 2004, p.3).

Isso pode ser consequência dos repasses que deverão ser realizados dos estados para o municípios, pois conforme vem sendo discutido no Estado de Minas Gerais, com a implementação do Projeto de Lei 2.657/2021 intitulado “Mãos Dadas”, a Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG), por meio do economista e coordenador técnico do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) alerta que “ a maior parte dos municípios que optarem por aderir ao projeto terão prejuízos e serão obrigados a investir verbas municipais adicionais para cobrir as despesas dos alunos”. Isso porque, segundo o economista, as despesas com aumento de matrículas serão maiores do que os repasses feitos pelo estado, isso para manter a qualidade do ensino, pois “o aumento na despesa será de 58%, com um déficit que pode chegar a R\$1,3 bilhões⁴²” (ALMG, 2021, p. 2).

Essa situação pode vir a causar, ainda mais, o sucateamento da educação, pois se os recursos transferidos para os municípios forem incipientes, induzirá as redes a

⁴²O projeto instituído “Mão Dadas” surge como tentativa de acelerar o processo de municipalização no Estado de Minas Gerais, com o discurso de que com o repasse da verba de 420 milhões de reais sanará as necessidades impostas por essa transição. De acordo com o proposto pelo programa, a intenção é de que “os municípios mineiros ampliem a oferta dos anos iniciais ensino fundamental nas unidades escolares, essa se dará por meio da municipalização de escolas estaduais e da transferência de alunos da rede estadual para a rede municipal”. Algo que foi muito criticado na tentativa de efetivar esse projeto foi a forma de apresentação, pois priorizou-se a apresentação primeira aos prefeitos, e caso esses viessem a aderir ao projeto, então passaria a uma apresentação para a comunidade escolar. O que deflagra o caráter antidemocrático, de como tem se mostrado a tentativa de municipalização no Estado de Minas Gerais. De acordo com a Assembleia Legislativa, caso os prefeitos venham a aderir ao projeto, esse não será necessário ser aprovado pela Câmara, o que desmascara a intenção e o propósito do porquê ser apresentado apenas para os prefeitos, como demonstra o artigo: Apesar dos argumentos do governo favoráveis ao Mãos Dadas, Diego Oliveira, economista e coordenador técnico do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), chamou atenção para o fato de que as reuniões com as prefeituras não contemplam os principais impactados pelo projeto: a comunidade escolar e os trabalhadores da educação. “A descentralização do ensino tem de ser aprovada nas câmaras municipais, e a proposta desse projeto é de tirar essa etapa, algo absurdo. Em todos os governos anteriores em que isso foi feito sem diálogo com a população, sempre os principais prejudicados foram os alunos, familiares e professores”. https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2021/05/comissao_educacao_maos_dadas_criticas

colocarem um maior número de alunos em sala, o que vai ocasionar o esgotamento dos professores e a precarização do ensino. Além de que sabemos que no Estado de Minas Gerais os salários dos professores da rede municipal são menores do que na rede estadual, e com o repasse insuficiente esses municípios não conseguiram pagar pelo menos o que está previsto no plano de carreira, com o teto salarial. Esse cenário pode estimular que algumas famílias, com poder aquisitivo, retirem seus filhos da rede pública e os coloquem na rede privada, o que fragiliza a educação como educação para todos, na perspectiva democrática, sendo que a educação pública atenderá cada vez mais os pobres e marginalizados e a rede privada os filhos da burguesia.

Com isso, as políticas públicas, antes de voltarem sua atenção para os programas de municipalização, deveriam se atentar se de fato os municípios estão conseguindo cumprir com aquilo que lhes é estipulado como competência⁴³, como o acesso à educação infantil-creche (0 a 3 anos). De acordo com o Anuário Brasileiro de Educação Básica (2020), o cenário tem se mostrado motivador, pois no ano de 2000 apenas 15% das crianças tinham acesso à creche, esse cenário mais que dobrou, mas ainda demonstra ser um desafio, se levarmos em consideração a quantidade de crianças nessa faixa etária que ainda estão fora da escola e principalmente, as desigualdades sociais e regionais que persistem; sendo que apenas 36% das crianças de 0 a 3 anos foram matriculadas nas creches nos anos de 2018, no Estado de Minas Gerais, (CRUZ; MONTEIRO, 2020, p. 38).

Portanto, nos moldes em que vem sendo implantado o projeto de municipalização, com base na descentralização, mediante o que foi discutido, representa para a educação básica, também como campo e como condições de esvaziamento, pois não leva em consideração as situações atuais dos municípios, muito menos busca por um processo de transição que seja participativo e dialógico, nos trâmites de uma postura democrática.

⁴³De acordo com o que foi previsto no PNE “Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na Pré-Escola para as crianças de 4 e 5 anos e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência do PNE”. O que demonstra que os municípios ainda têm pela frente um árduo trabalho para tentar atingir a meta estipulada pelo PNE. O que significa que os municípios, além de buscarem formas e recursos para cumprir o que é de sua competência, terão agora que demandar também uma efetiva atenção para o ensino fundamental, o que pode acentuar a precarização da educação. Para o Anuário Brasileiro de Educação Básica (2019), estamos longe de conseguir atingir a meta: “Portanto, cabe especialmente às prefeituras, com o apoio dos governos estaduais e federal, a tarefa de ampliar o atendimento e cumprir a meta do PNE. Os números mostram que o caminho é mais longo nas creches, pois, geralmente, envolve investimentos em estrutura física, contratação e formação continuada de profissionais. Além da oferta de vagas, outros aspectos são igualmente relevantes nesta primeira etapa da trajetória escolar. É importante, por exemplo, trabalhar para que a escola não reproduza as desigualdades sociais. Nesse sentido, é uma boa notícia observar que a desigualdade entre ricos e pobres no acesso à Pré-Escola vem caindo a cada ano (BRASIL, 2019, p.22).

Essa configuração de educação imposta verticalmente não potencializa a melhoria da educação, ao invés disso, amplia ainda mais a desigualdade (KUERZES, 2008; DIAS SOBRINHO, 2008, 2010).

Contrariamente a isso, uma formação de professores que tenha como base o bem público, e que potencialize nos futuros professores a dimensão da função social da escola, contribui para que esses projetos não sejam aceitos de forma passiva, pois os docentes compreendem a implicação dessas ações para o processo de desenvolvimento dos alunos, quando estes vivenciam uma educação precarizada, o que vai repercutir nas formas de ser e estar no mundo. Com isso se organizam⁴⁴ em prol da luta por uma educação que seja de fato democrática e de qualidade para todos e se mobilizam em prol de desconstruir a concepção de um professor como mero executor, que apenas responde às demandas solicitadas, mas, longe disso, luta por “assegurar a concretização dos direitos sociais, entre os quais se encontram a educação” (CHAUÍ, 2003, p. 12).

⁴⁴Uma formação de professores significada dá mais possibilidade para que o ato pedagógico seja pensado e articulado com o coletivo e em prol do coletivo. Assim, hoje, vemos manifestações contrárias a esse projeto de municipalização, porém muitas outras escolas em cidades menores do Estado de Minas Gerais passaram por esse processo de municipalização e as manifestações contrárias ficaram apenas restritas ao município, como se aquele fosse um problema único do município. Precisamos parar de conceber a educação de forma tão fragmentada, de modo que só agimos quando algo nos atinge, atinge nosso município. Melhorias na educação devem ser a pauta que move o fazer educacional, não apenas em situações esparsas, ou mesmo concebidas nas sociedades como exceções. A melhoria na educação deve ser a regra, e deve ser pensada e articulada de forma coletiva, e não apenas em situações corriqueiras, pois “um projeto de educação se realiza apenas à medida que um conjunto de sujeitos se organiza e age mobilizado por um mesmo fim” (MARTINS, 2016, p.2). Assim, o ato de se organizarem em busca de melhorias, ou para combater retrocessos, não deve ser uma luta desarticulada, mas, sim, uma luta que visa ao coletivo e não a interesses próprios. Vemos manifestações contrárias às formas de inserção dos programas de municipalização, como os relatados pela Assembleia Legislativa de Minas Gerais <https://tribunademinas.com.br/noticias/cidade/14-05-2021/sind-ute-realiza-manifestacao-contra-projeto-de-municipalizacao-do-ensino.html>

TABELA 9- Dependência administrativa por etapa de ensino – Estado de Minas Gerais.

(CONTINUA)

	2010		2011		2012	
DEPENDÊNCIA	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV
Educação Infantil- Creche	13.795	12.459	15.942	13.447	18.855	14.409
Educação Infantil- Pré Escola	24.615	12.576	26.342	12.193	29.042	12.365
Educação Infantil- Unificada	353	154	195	270	280	208
Ensino Fundamental- Anos Iniciais.	163.021	39.781	159.760	39.417	157.625	40.173
Educação Infantil E Ensino Fundamental Multietapa	660	90	643	128	687	103
TOTAL	202.444	65.060	202.882	65.455	206.489	67.258
	2013		2014		2015	
DEPENDÊNCIA	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV
Educação Infantil- Creche	21.847	14.898	24.696	15.930	27.603	15.776
Educação Infantil- Pré Escola	30.735	12.594	32.900	13.265	34.621	13.412
Educação Infantil- Unificada	275	194	228	168	229	310
Ensino Fundamental- Anos Iniciais.	134.546	39.736	127.804	39.936	141.578	40.023
Educação Infantil E Ensino Fundamental Multietapa	805	87	806	79	729	45
TOTAL	188.208	67.509	186.434	69.378	204.760	69.566
	2016		2017		2018	
DEPENDÊNCIA	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV
Educação Infantil- Creche	30.513	16.007	33.185	16.409	36.078	17.365
Educação Infantil- Pré Escola	36.832	13.749	39.138	13.605	42.132	13.559
Educação Infantil- Unificada	192	305	308	260	409	307
Ensino Fundamental- Anos Iniciais.	140.784	40.726	145.061	41.447	148.606	42.987
Educação Infantil E Ensino Fundamental Multietapa	771	33	791	38	805	33
TOTAL	209.092	70.820	218.483	71.759	228.030	74.251
	2019		2020			
DEPENDÊNCIA	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV		
Educação Infantil- Creche	42.017	19.119	42.319	18.962		

TABELA 9- Dependência administrativa por etapa de ensino – Estado de Minas Gerais.

(CONCLUSÃO)

DEPENDÊNCIA	2019		2020	
	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV
Educação Infantil- Pré Escola	45.430	14.070	47.428	13.838
Educação Infantil- Unificada	699	274	219	175
Ensino Fundamental- Anos Iniciais.	144.640	43.855	147.593	44.319
Educação Infantil E Ensino Fundamental Multietapa	788	37	659	19
TOTAL	233.574	77.355	238.218	77.313

Fonte: Microdados do Censo Escolar de 2010 a 2020-MEC/Inep.

Legenda: Tabela elaborada pela autora.

Ao analisarmos as dependências administrativas quanto às etapas de ensino em que os professores do Estado de Minas Gerais atuam, observamos que na etapa de ensino referente à educação infantil-creche, na rede pública há um crescimento de 2010 a 2019 e uma pequena queda no ano de 2020, sendo que em 2010 os professores que atuavam nessa etapa de ensino representavam 6,8% do professorado, em 2011 7,8%, 2012 9,13%, 2013 11,6%, 2014 13,2, 2015 13,4%, 2016 14,5%, 2017 15,2%, 2018 15,8% e 2019 18%, em 2020 apresenta uma pequena queda com porcentagem de 17,7% dos professores que atuam na educação infantil-creche. Na rede privada, ocorre uma oscilação no decorrer dos anos quanto à porcentagem de professores que atuam nessa etapa de ensino, de 2010 a 2014 apresenta um progressivo aumento, sendo que em 2010 a porcentagem era de 19,3% e em 2014 23%. Porém em 2015 há uma queda, mas retoma o crescimento até o ano de 2019, sendo em 2015 22,6%, em 2016 22,6%, 2017 22,8%, 2018 23,4%, 2019 24,7% dos professores de educação infantil-creche, em 2020 volta a apresentar queda com a porcentagem de 24,5% do professorado.

Para a etapa de ensino da educação infantil-pré-escola, o percentual de professor que trabalha nessa etapa na rede pública demonstrou crescimento progressivo, ao longo dos anos, pois em 2010 era 12,15%, 2011 13%, 2012 14,06%, 2013 16,3%, 2014 17,6%, 2015 17%, 2016 17,6%, 2017 18%, 2018 18,5%, 2019 19,4% e em 2020 20% do professorado. Já na rede privada percebemos uma pequena elevação na porcentagem dos profissionais que atuam nessa etapa de ensino do ano de 2010 a 2013, visto que, em 2010,

eram 19,3%, em 2013 22,06%. Mas que não se sustenta, pois de 2014 a 2020 apresenta uma queda contínua, cujo percentual vai de 19% em 2014 a 17,8% em 2020.

Quanto à etapa referente ao ensino fundamental – anos iniciais, na rede pública, observamos uma queda no percentual dos profissionais que atuam nessa etapa, sendo que, em 2010 eram 80,5%, em 2015 passaram a ser 69,15% e em 2020 representavam 62% do professorado. Na rede privada, o cenário é o mesmo, em 2010 os professores que atuavam nessa no ensino fundamental – anos iniciais eram 61,15%, em 2015 57,5% e em 2020 passaram a ser 57,3% do professorado.

Nas etapas de ensino educação infantil unificada e educação infantil e ensino fundamental anos iniciais multietapas, tanto na rede pública, como na rede privada, não obtivemos um percentual que ultrapassasse 1% dos professores que atuam nessas respectivas etapas de ensino.

A partir dos dados levantados, percebemos que a etapa de ensino fundamental I é a que mais concentra o número de profissionais da educação, mas ao longo dos anos analisados demonstrou queda. Um dos fatores pode estar interligado ao aumento do número de alunos por salas, em decorrência de fusão de turmas⁴⁵, o que leva à diminuição de professores. Outro fator também tem relação com o aumento das vagas disponibilizadas na educação infantil-creche e educação infantil-pré-escola, pois vimos que o crescimento nessas etapas foi progressivo. Esse crescimento tem relação com o que foi proposto na Meta-1 do PNE.

Compreender as dimensões das condições materiais necessárias para um fazer pedagógico significativo requer uma formação de professores significativa, que potencialize a produção de significado na atribuição das ações desenvolvidas pelos futuros professores. Essas ações, de certa forma, possibilitam que o docente seja instigado a uma consciência ampla da realidade na qual ele está inserido, como compreender as dimensões e implicações para o desenvolvimento pleno das máximas capacidades psíquicas nos alunos, quanto à superlotação das salas de aulas. Portanto, o professor passa a compreender a importância da sua função no processo de ensino e aprendizagem, passa

⁴⁵Não é novidade a superlotação de alunos em salas de aula, inclusive no ensino fundamental. Mesmo com o previsto na Lei 16.056 publicada no Diário Oficial de Minas Gerais do dia 24 de abril de 2006, a qual prevê para o limite de 20 alunos para Educação Infantil-creche e 25 para os anos iniciais do ensino fundamental. Em 2019, foi encaminhado à Câmara dos Deputados um novo documento que prevê alteração na lei, para que possa ser revisto o quantitativo de número de alunos por sala considerando a situação e a realidade da escola e seu projeto político pedagógico. A atual situação do novo projeto de Lei 1.065/2019 está aguardando diligência em comissão.
https://www.almg.gov.br/atividade_parlamentar/tramitacao_projetos/texto.html?a=2019&n=1065&t=PL

a compreender que “o indivíduo precisa da escola não para legitimar o conhecimento que ele já produziu, mas para ter acesso ao conhecimento que ele não é capaz de elaborar e sistematizar” (GIARDINETTO, 1999, p.91).

Assevera-se que concebemos a educação como processo de humanização, “de educação da personalidade em lugar de instrução- que, de natural, passa a ser compreendido como produto do acesso social e intencionalmente organizado à cultura-;”, pois, com isso, temos uma mudança no papel do docente “nesse processo- de secundário, passa a essencial, ainda que sempre colaborativo” (MELLO, 2010, p.199).

Isso reforça a importância da formação como processo que possibilita aos futuros professores compreenderem as implicações de suas ações no processo de ensino e aprendizagem. Compreendendo sempre o seu agir como uma ação intencional, “baseada no conhecimento das peculiaridades da criança e de seu desenvolvimento” tendo ciência de que “o lugar que a criança ocupa nas relações sociais de que participa exerce força motivadora no desenvolvimento de sua inteligência e de sua personalidade” (MELLO, 2010, p. 200). Para tanto, é imprescindível que o professor, em sua prática, consiga ter a dimensão de que “a nossa concepção de criança condiciona o desenvolvimento das crianças que educamos, uma vez que condiciona a atividade que lhes propomos” (MELLO, 2010, p. 200).

Posto isso, na prática pedagógica deve ser levado em consideração que “ tudo o que os alunos e alunas aprendem mediante um modelo de ensino e aprendizagem específico é determinado por variáveis sociais, políticas e culturais que interagem um determinado espaço geográfico e em particular momento histórico” (SANTOMÉ, 1988, p.29). E se coadunam com as concepções de criança, de homem, bem como o papel desempenhado pela educação escolar na sociedade (MARTINS, 2016).

Isso porque concebemos que a prática pedagógica não se restringe a aplicações de métodos, “procedimentos adotados (aula expositiva, projetos, trabalhos em grupos, seminários, etc.)”, mas está para além disso, “expressa a capacidade humana para idear um projeto e agir sob sua orientação, elegendo nas condições objetivas dadas as melhores e mais adequadas formas para fazê-lo”. Portanto, a prática pedagógica pressupõe que seja “as estratégias por meio das quais a prática se realize iluminada teoricamente e tendo em vista o alcance das finalidades de determinados projetos” (MARTINS, 2016, p. 3).

Portanto, uma formação de professores que vise à significação da atuação docente preza por suscitar nos alunos, futuros professores, a concepção da função social e política atrelada ao fazer educacional, perpassando pela compreensão das condições materiais e

da personalidade, tanto suas, como as de seus alunos, para que de fato essa educação se efetive enquanto educação de qualidade.

Preza ainda por conceber o fazer pedagógico como um ato intencional e que potencializa o processo de humanização, no qual a educação escolar se constitui “numa atividade mediadora entre o saber cotidiano e o saber não cotidiano, isto é, entre os conhecimentos resultantes das objetivações em-si próprias da vida cotidiana e as objetivações para-si”, visto que a escola passa a ser concebida como espaço privilegiado para “realizar o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos das objetivações para – si” (GIARDINETTO, 2014, p. 91). Isso requer do professor a concepção de que o processo de aprendizagem não ocorre como ação natural/biológica, como queriam os desenvolvimentistas, mas, sim, é um processo intencional que requer a mediação do professor e a compreensão das complexas etapas de desenvolvimentos em relação às etapas de ensino a que os alunos estão submetidos, para que, assim, o professor consiga intervir.

No processo de ensino, portanto, deve-se levar em consideração “a periodização histórico cultural do desenvolvimento” (MARTINS, 2016, p. 5), o que corresponde às particularidades de cada etapa de desenvolvimento do sujeito aluno. Torna-se importante que o professor passe a considerar os processos de desenvolvimento inerentes à primeira infância, na educação infantil, em sua prática, bem como as necessidades próprias das crianças inseridas no ensino fundamental. Para Vygotsky, de acordo com Martins (2016, p. 5), a periodização do desenvolvimento do pensamento refere-se a “pensamento sincrético, pensamento por complexo e pensamento abstrato”.

De forma breve, podemos dizer que o pensamento sincrético está atrelado à percepção e às impressões imediatas, sendo essa uma forma de se relacionar com a realidade própria da primeira infância, pois é “daí que, nessa fase, na qual pensamento e ação se identificam, o tratamento dispensado pela criança à realidade subjugase, fundamentalmente, às suas percepções e impressões sensíveis imediatas”. Esse processo ocorre por haver uma ausência “de conhecimentos reais acerca dos vínculos que balizam as relações entre os objetos”, o que leva a criança a estabelecer “conexões subjetivas, fortuitas e carentes de qualquer ordenação lógica” (MARTINS, 2016, p. 6).

Faz-se necessário um adendo, pois, essas etapas do desenvolvimento do pensamento, não são hierárquicas, muito menos estão desconectadas, pelo contrário. Facci (2010, p. 129), conduzida pelos conceitos de Vygotsky, informa que “é na infância que se encontra a raiz para o desenvolvimento dos processos que podem dar lugar, mais

tarde, à formação de conceitos”. E assevera que o desenvolvimento das máximas capacidades psíquicas, ou seja, as funções intelectuais, desde as mais básicas “estão presentes na formação de conceitos e, desde os estágios mais primitivos, o desenvolvimento mental da criança ocorre sob a influência constante da sua comunicação com os adultos “ (FACCI, 2010, p. 130).

Contudo, conforme a criança vai aprimorando e dominando os processos inerentes a fala, segundo Martins (2016, p. 6), possibilita que ela supere gradativamente o sincretismo e adentre a etapa ulterior, sendo essa a etapa do pensamento complexo. Essa etapa caracteriza-se pela construção do pensamento por conceitos, “desde o término da primeira infância até o início da adolescência, compreendendo, portanto, muitas variações funcionais e estruturais”. O pensamento nessa etapa não se restringe às impressões imediatas, mas busca através delas estabelecer conexões através de “diferentes impressões concretas, o estabelecimento de relações e generalizações de objetos distintos, implicando o ordenamento e sistematização da experiência individual consubstanciada na imagem psíquica dela resultante” (MARTINS, 2016, p.6). Para tanto, é preciso considerar que,

(...) cada elemento do complexo relaciona-se com o conjunto baseando-se em diferentes estratégias de generalização, mas tais estratégias não ultrapassam, ainda, a esfera das ações práticas, da captação sensível e experiencial da criança na realidade concreta. Todavia, tendo em vista a ampliação das experiências sociais da criança, Vigotski constatou cinco tipos principais de complexos, a saber: complexo associativo, por coleção, por cadeia, complexo difuso e pseudoconceitos. Ainda que o pensamento por complexos vá alcançando relativa independência das ações sensoriais, possibilitando inferências com certo grau de abstração, as relações estabelecidas entre os objetos e fenômenos ainda ocorrem de modo livre e arbitrário baseando-se, muitas vezes, em atributos errôneos acerca do real. Não obstante, tais relações oportunizam o ingresso na última subfase do pensamento por complexos, representada pela formação dos pseudoconceitos (MARTINS, 2016, p.7).

Ainda, mediados pela concepção de Martins (2016), sobre a periodização do desenvolvimento do pensamento, com os pseudoconceitos, chegamos na possibilidade da criança se relacionar com a realidade, não mais de forma arbitrária, sendo que “os pseudoconceitos são formados por generalizações que, em sua aparência externa assemelham-se aos conceitos propriamente ditos, mas, na essência, ainda refletem a dinâmica própria dos complexos”. Embora a criança demonstre um amplo domínio da língua, nessa etapa, não significa ainda o “pleno domínio do pensamento abstrato” (MARTINS, 2016, p.7).

Contudo, nessa perspectiva, é preciso considerar que, quando a criança realiza a admissão verbal do conceito, com características de pseudoconceito, não equivale

propriamente à formação de conceitos, visto que “o domínio verbal do objeto surge antes, atuando na mediação com a realidade objetiva com relativa independência do seu conteúdo interno” (MARTINS, 2016, p. 8). Superar essa condição implica avançar para além dos conceitos potenciais, indo na direção dos legítimos conceitos, o que leva ao “desenvolvimento do pensamento abstrato formado por meio de operações racionais, fundamentalmente por meio de análises, sínteses comparações e generalizações cada vez mais elaboradas”. Nessa fase a criança passa a construir “abstrações elaborando generalizações dos atributos essenciais dos objetos representados nos pseudoconceitos, tomando-os, cada vez mais, por superação de sua experiência concreta”. Quando a criança está nessa fase ocorre um “aprimoramento da função simbólica da linguagem, corroborando a primazia do aspecto semântico sobre o aspecto fonético da palavra” (MARTINS, 2016, p.8).

Essa estrutura própria do pensamento, que estabelece por generalizações, segundo Facci (2010, p. 131), “determina a possibilidade de equivalência dos conceitos em seu circuito e cada conceito aparece representado na consciência como uma figura sobre o fundo das relações comuns que lhe correspondem”. Sendo assim, o indivíduo realiza novas organizações de suas estruturas, ao mesmo tempo, as estruturas anteriores são por ele modificadas e reorganizadas. Isso acontece porque ocorreu o domínio de um “novo princípio em uns poucos conceitos, devido a leis estruturais, estes se estendem e se transferem para a totalidade da esfera dos conceitos”. De acordo com a autora, isso pode ser identificado quando a criança, ou mesmo os adultos, descobrem novas palavras, “fazem uma tentativa de colocá-las em diversos contextos até o momento em que há uma apropriação desse conceito que passa a ser utilizado corretamente” (FACCI, 2010, p. 131).

Fizemos essa longa exposição do que seja a periodização do desenvolvimento do pensamento, para que se compreenda a dimensão de quando afirmamos que o professor não é executor de atividades, mas, sim, um mediador, que promulga aprendizagem, que possibilita o ampliar do processo de desenvolvimento, desde que compreenda as particularidades inerentes ao processo de desenvolvimento, interligado às etapas de ensino. Portanto, compreender esse processo de periodização do pensamento, que vai do pensamento sincrético ao pensamento abstrato, requer constatar que esse processo não se dá de forma natural, muito menos disponibilizado “pela herança biológica ou por critérios cronológicos”, mas resulta antes “da qualidade das mediações que ancoram a relação

sujeito-objeto, da natureza dos vínculos entre o indivíduo e suas condições de vida e de educação” (MARTINS, 2016, p.9).

Sendo assim, compreender a função e o funcionamento inerente ao processo de ensino e aprendizagem requer a concepção de que “entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento na formação de conceitos devem existir relações de caráter infinitamente mais complexo e positivo” (FACCI, 2010, p. 135). O que evidencia o caráter imprescindível da função da escola, porém “o que se espera é que, na escola, a aprendizagem se constitua em uma fonte de desenvolvimento dos conceitos científicos, pois ela é o momento decisivo e determinante de todo destino do desenvolvimento intelectual da criança” (MARTINS, 2016, p. 135).

Significar a prática docente, ter uma consciência ampla que denote a concepção política e social no agir do professor, demanda a compreensão de o que se ensina, como se ensina e para quem se ensina, articulado com o como se aprende, sem desconsiderar as condições materiais tanto para a aprendizagem como para o ensino, levando em consideração as particularidades dos sujeitos/alunos. Sendo que, para Mello (2010, p. 190), “pesquisas têm demonstrado que sob as condições adequadas de vida e de educação, as crianças desenvolvem intensamente – e desde bem pequenas – diferentes capacidades práticas, intelectuais e artísticas”.

Isso tudo, conforme Mello (2010, p. 191), demanda a compreensão de que o processo de desenvolvimento humano, tem particularidades inerentes a cada idade, e cada fase expõe a forma com que o ser humano se relaciona com o mundo, sendo, pois, esse o meio pelo qual o indivíduo mais aprende. Por exemplo, “na idade pré-escolar, essa atividade é o brincar e todas as formas de expressão que a criança aprende. Na idade escolar, essa atividade será o estudo”. Para tanto, é preciso levar em consideração que a criança, ao compreender e interpretar o que estuda, tem a necessidade de objetivar, expressar esse aprendizado, porém “não há qualquer fundamentação científica que justifique que essa expressão deva ser restrita a uma única linguagem. Ao contrário, é do exercício de múltiplas linguagens que a expressão se fortalece” (MELLO, 2010, p. 191).

De acordo com o Anuário Brasileiro de Educação Básica de 2020, a pandemia nos relegou algumas lições, a primeira “está no valor da ciência como um patrimônio valioso da humanidade”. A segunda, que se relaciona à primeira, diz respeito a “informação de qualidade e credibilidade tem sido determinante para dar às pessoas condições de tomar decisões individuais, sem as quais todos estariam no escuro, e muito mais gente morreria” (CRUZ; MONTEIRO, 2020, p.11). Reafirma-se a importância de uma formação de

professores significada para que possamos ter uma formação na educação básica de qualidade, que conduza os alunos ao processo de dar significado aos seus novos conhecimentos.

Concebemos, portanto, o trabalho pedagógico, a profissão docente, não como mera profissão posta pelos informes capitalistas, como forma de acessar o mercado de trabalho. Nesta pesquisa, buscamos evidenciar a importância do trabalho docente como práxis social (MARX, 2013), pois, segundo Lukács (1979, p. 6), “trabalho é antes de mais nada, em termos genéticos, o ponto de partida da humanização do homem, do refinamento das suas faculdades, processo do qual não se deve esquecer o domínio sobre si mesmo”. O homem se relaciona com a natureza não mais pelas vias da adaptação, mas passa a agir sobre ela, transformando-a, o que, para Saviani (2008, p. 154) “o que o homem é, é-o pelo trabalho”.

Compreender o trabalho docente como posição teleológica (LUKÁCS, 1986; LESSA, 2012) requer compreendê-lo como causalidade posta, como possibilidade de novas formas de objetivação na realidade, como processo de transformação da natureza nos meios de produção de subsistência, o que torna possível o subsistir da sociedade. Esse agir na e sobre natureza produz “uma nova situação sócio-histórica, de tal modo que os indivíduos são forçados a novas respostas que devem dar conta da satisfação de novas necessidades a partir de novas possibilidades” (LESSA, 2001, p. 13). Sendo assim, defendemos o trabalho docente como processo que potencializa novas possibilidades de agir sobre a natureza, de transformá-la não para sanar interesses próprios, como os suscitados pelas vertentes capitalistas, mas como processo de humanização, de possibilidade de novas formas de ser e estar em sociedade, em prol de uma vida harmoniosa coletivamente.

TABELA 10- Localidade onde o professor trabalha-Estado de Minas Gerais.

LOCALIDADE	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Urbana	247.433	248.945	254.242	237.068	237.295	255.353
Rural	20.071	19.392	19.505	18.649	18.517	18.973
TOTAL	267.504	268.337	273.747	255.717	255.812	274.326
LOCALIDADE	2016	2017	2018	2019	2020	
Urbana	260.580	270.533	282.412	292.459	296.606	
Rural	19.332	19.709	19.869	18.470	18.925	
TOTAL	279.912	290.242	302.281	310.929	315.531	

Fonte: Microdados do Censo Escolar de 2010 a 2020-MEC/Inep.

Legenda: Tabela elaborada pela autora.

No Estado de Minas Gerais, quanto à localidade de atuação dos profissionais das etapas de ensino analisadas, assim como ocorre em toda a Região Sudeste, vigora a área urbana como espaço de maior atuação dos profissionais. Porém, quanto ao Estado de Minas Gerais, observamos um aumento progressivo ao longo dos anos, e não uma acomodação. Em 2010 os profissionais que atuavam em áreas urbanas eram 92,4%, em 2015 passaram a ser 93% e em 2020 foi registrado um percentual de 94% do professorado.

Com a exposição desses dados, tomamos ciência de que, no Estado de Minas Gerais, no ano de 2020, apenas 6% do professorado atuavam em áreas rurais, o restante, com percentual de 94%, trabalhavam em regiões urbanas. Compreendem-se nesse montante tanto as instituições mantidas pelo Estado, como as do município. Isso decorre do intenso processo de urbanização, devido ao êxodo rural vivenciado pelo Brasil no século XX, além do fechamento de escolas das zonas rurais.

De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2020, no Brasil há 55.345 escolas em zona rural, destas apenas 8.066 utilizam materiais pedagógicos para a Educação no Campo, com isso, apenas 15% das escolas em zona rural utilizam material específico, no Sudeste, esse número corresponde a 956 escolas (CRUZ; MONTEIRO, 2020). Isso demonstra que no Brasil ainda não avançamos quanto a uma educação que respeite e preze pelas diversidades, bem como pelas particularidades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem.

O Estado de Minas Gerais tem diretrizes que foram promulgadas em 11 de dezembro de 2015, por meio do Decreto nº 2820, o qual define as diretrizes para a educação do campo no Estado. Foi formulada mediante encontros estabelecidos com

movimentos sociais, como o Movimento Sem Terra-MST, no IV Encontro dos Movimentos Sociais, que se reuniram com todas as secretarias do governo, além da Secretaria da Educação e instituições universitárias⁴⁶.

A educação do campo ainda vivencia uma luta para conseguir efetivar esses princípios, e um dos seus maiores embates ainda tem sido quanto ao fechamento⁴⁷ de

⁴⁶A resolução traz a concepção de educação do campo e seus princípios, no artigo 2 e 3. Quanto à população e educação do campo:

I- populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, geraizeiros, vazanteiros, caatingueiros, veredeiros, pescadores artesanais, integrantes do movimento dos atingidos por barragens, apanhadores de sempre viva, faiscaidores e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; II- escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE ou aquela situada em área urbana, desde que atenda, predominantemente, às populações do campo.

Quanto aos princípios;

I- respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de etnias; II- incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, com base na agroecologia e em articulação com o mundo do trabalho; III- desenvolvimento de política de valorização dos profissionais da Educação do Campo, que garanta uma remuneração digna, com a inclusão e reconhecimento dos diplomas das Licenciaturas do Campo pelos editais de concurso público; IV- desenvolvimento de políticas de formação de profissionais de educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas de produção e reprodução social da vida do campo; V- valorização da identidade da escola do campo, considerando as práticas socioculturais e suas formas específicas de organização do tempo, por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos estudantes do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, às condições climáticas e às características socioculturais da região; VI- Implementação de gestão democrática das instituições escolares, por meio do controle social, sobretudo da qualidade da educação oferecida, mediante a efetiva participação das comunidades e dos movimentos sociais e sindicais do campo na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão.

⁴⁷Em 2019 o IBGE informou que ocorreu uma diminuição das matrículas em escolas rurais, no Estado de Minas Gerais. Outra informação importante quanto à atual situação das escolas rurais é a referente ao fechamento dessas escolas, que de 1997 a 2018 foram fechadas em todo o Brasil, aproximadamente, 80 mil escolas, o que equivaleria a 4 mil escolas fechadas por ano. De acordo com o Jornal O Beltrano, com a reportagem de Lucas Simões “A “Expedição Catástrofe: por uma arqueologia da ignorância” percorreu durante um ano centenas de cidades dos estados de Goiás, Bahia e Minas Gerais — três estados com alta concentração de escolas rurais fechadas. Só em Minas foram 8.531, enquanto Goiás e Bahia perderam, respectivamente, 583 e 9.495 escolas rurais. O projeto foi contemplado no financiamento do Rumos Itaú Cultural, de 2015/2016, e será concluído neste ano, por 10 profissionais de múltiplas linguagens, como designers, escritores, arquitetos e artistas visuais.” Em decorrência disso, as crianças são alocadas para escolas distantes de sua moradia, enquanto o prédio (muitos deles) ficam abandonados. Conforme pode ser identificado no relato da entrevistada: “Como ela estava para ir para o ensino médio, mudou de escola. Voltei em Capão no ano seguinte e a situação era muito diferente. Essa aluna tinha que acordar às 6h para chegar à escola nova, na cidade, e só voltava para casa no meio da tarde. Tem ônibus para ela ir, mas se não tiver para voltar ela fica ilhada, porque não tem como chegar a pé. E o mais chocante é a mudança: ela deixou uma escola inserida na natureza para estudar em outra, completamente diferente, dentro de uma cidade urbanizada. É uma ruptura drástica que muitos alunos passaram, não só os que mudaram para o ensino médio”, diz Tande. Essa expedição catastrófica tinha como alvo que mais pessoas tivessem consciência dessa realidade das escolas rurais, Nossa intenção é atingir o máximo de pessoas possível e tornar essa situação minimamente visível num primeiro momento, porque os dados são

escolas tanto rurais, como as que estão em comunidades dos Movimentos Sem Terra-MST. Para tanto, quando se fala em educação do campo, fala-se em educação como espaço de resistência, de luta contra a barbárie relativa ao fechamento das escolas rurais e à precarização da educação, pois sua luta deflagra uma perspectiva “que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 324). A educação, portanto, está relacionada às vivências e experiências e as práxis inerentes a esse processo e, nesse fazer pedagógico, busca-se que o ponto de partida e de chegada possam ser a prática social (SAVIANI, 2008).

Quando falamos de Educação do Campo, é preciso lembrar que essa terminologia é fruto de muita resistência quanto aos ideais capitalistas, de ampliação do neoliberalismo, que visa ao lucro em detrimento do bem público, do agronegócio em detrimento da agroecologia. Nesse sentido, um movimento que muito tem lutado e reivindicado pelas escolas no campo, tanto estaduais como municipais, é o Movimento Sem Terra-MST. De acordo com Mariano (2019, p. 178), “o MST entende a educação como processo de formação humana. Desta forma, a educação precisa ser pensada/realizada desde conexões fundamentais na constituição histórica do ser humano”, da qual visa a “vida produtiva (trabalho na produção das condições materiais de existência), luta social, organização coletiva, cultural, histórica”.

Informa Mariano (2019) que esse projeto de educação tem uma sistematização, por meio de um conjunto de materiais, que foram formulados e articulados juntamente com o Ministério da Educação, desde 1990. Foram produzidos vários materiais educativos que reforçam a importância do Movimento Sem Terra atrelado ao projeto de educação ao qual eles estão vinculados, que tem como princípio a formação e o desenvolvimento pleno do ser humano em suas diversas capacidades, o desenvolvimento omnilateral, e propõe uma nova forma de escola que tem como base a pedagogia socialista, a pedagogia do oprimido e a pedagogia do MST⁴⁸.

alarmantes demais. E não foi algo debatido, aprofundado”, diz Tande Campos, integrante da expedição. <https://www.obeltrano.com.br/portfolio/escolas-rurais-interrompidas/>

⁴⁸Essa base se estrutura em quatro fundamentos: A) uma estrutura organizativa que envolva todos no processo de decisão, com gestão democrática, auto-organização dos estudantes, coletivos pedagógicos, direção coletiva e divisão de tarefas. B) organização do ambiente coletivo, para a visão de que a escola toda educa, com a organização de tempos educativos, como aulas, trabalho, oficinas, esporte e lazer; estudo e reuniões. E a organização de espaços educativos: horta, jardim, oficina, laboratório, sala de leitura, espaço de convivência coletivo, entre outros; c) o trabalho como princípio educativo, que pode ocorrer na escola, nos chamados autosserviços, mas também fora dela, realizado em conjunto com a comunidade, o trabalho socialmente necessário, objetivando a formação pelo e para o trabalho; D) formas de estudo que

Uma educação básica que não leva em consideração, em seu processo formativo, as especificidades inerentes a seu lócus onde ela está instalada, pode incorrer no risco de negar ou suprimir dessa formação a identidade própria de sua cultura, no que “tange ao campo, entende-se que ele é marcado pela identidade fundada no trabalho e vida na terra ou nas águas (SOUZA; MARCOCCIA, 2010); além de negligenciar a educação como bem público (DIAS SOBRINHO, 2013).

Pois, bem sabemos, que as escolas localizadas na zona rural ainda são assoladas por uma precária infraestrutura decorrente de falta de investimentos e recursos, falta de materiais pedagógicos, falta de professores, ou mesmo professores com formação equivalente, falta de alimentação e transporte público, de modo que há alunos que para chegarem a escola precisam andar quilômetros, dentre outros. Essa precarização vivenciada pelas escolas do campo traz em seu bojo uma educação “profundamente, distanciada da realidade do trabalho e da vida dos agricultores” (RIBEIRO, 2013, p. 176).

Uma educação nesse parâmetro corre o risco de desenvolver uma formação básica que não proporcione o desenvolvimento humano, a ampliação das formas de ser e de estar no mundo, de se relacionar com a realidade. Pois, se o professor e a equipe pedagógica que trabalham em escolas do campo não tiverem uma formação significada, podem incorrer no risco de não compreenderem a educação do campo como espaço de resistência, como processo de luta contra as imposições capitalistas que tanto negligenciam suas identidades, pode vir a colaborar com o distanciamento e os preconceitos que vigoram na sociedade a respeito do urbano e do rural, compreendendo o rural como atrasado, arcaico, como inferior. O que vigora é uma educação descontextualizada da realidade, maniqueísta, e que segue os princípios eurocêntricos.

Posto isso, compreendemos que, quando projetamos a concepção de uma educação básica universal, não estamos nos referindo a qualquer educação, mas, sim, a uma educação que seja para todos e com qualidade, a qual tenha como princípio o respeito às particularidades de cada região, cultura e de cada ser, por fim, democrática. Para isso, não basta qualquer formação, como já vimos em análises anteriores, é preciso um processo formativo significado e que postule o processo de humanização. Pois compreendemos que “a liberdade se constrói a partir da humanidade e de sua história. Quanto mais as relações homem-mundo e homem-homem se humanizarem, mais a

materializem uma concepção de conhecimento que permita compreender a realidade (natural e social) nas suas relações e contradições essenciais (MARIANO, 2019, p. 178-179).

humanidade será livre. Portanto, humanização e libertação são o mesmo” (LOPES, 2005, p. 74).

Uma formação de professores que potencialize o processo de humanização conduz a uma formação significativa, pois contribui para que o professor passe a conceber o mundo para além de seus pré-conceitos e pré-concepções, possibilita que o professor compreenda o mundo para além das impressões imediatas e sensoriais, que não estão restritas às crianças. Por isso, é imprescindível e necessário uma formação de professores significativa, pois a libertação “só ocorre quando nos libertamos de limites para ampliar possibilidades de existência mais plena de humanização. A liberdade é, então, um compromisso com as relações que os homens mantêm” (LOPES, 2005, p. 74).

Um dos caminhos que contribui para o processo de uma formação de professores significada é a relação dos alunos com a extensão, não pensada só como forma de atingir horas acadêmicas, mas pensada e realizada em prol de potencializar, nos alunos, experiências diversificadas, que vise à possibilidade de esses alunos serem afetados por outras formas de conceber o mundo, outras formas de se relacionar com a cultura. Mas que lhes permita ter acesso a uma sociedade não idealizada, mas, sim, a sociedade real, com suas necessidades e problemáticas. Para que, assim, em seu agir, em sua prática pedagógica, não reproduzam apenas o ideal de educação que a eles foi imposto; mas, ao contrário, que consiga se relacionar com o outro de forma a não lhe submeter sua própria cultura, como sendo a mais apropriada.

Prima-se por uma prática pedagógica pautada por uma perspectiva dialética e recursiva, cuja formação seja também pautada por um viés dialético e recursivo. Pois, a partir desse posicionamento, a sociedade é vista como destinatária, visto que a extensão é concebida como “apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados” (SANTOS, 2011, p.74). Faz-se necessário ir até essas realidades não para impor algo a elas, mas com elas, buscando soluções que sejam atrativas e necessárias para aquele contexto, como forma de ampliar seus recursos, como forma de ampliar suas formas de ser e estar em sociedade.

Como exemplo dessa relação entre a universidade e o campo⁴⁹ podemos citar o que vem sendo desenvolvido nos cursos de graduação e pós-graduação em Geografia,

⁴⁹O projeto pode ser encontrado no site que traz outras intervenções e resultados relatados em vários artigos e livros que já foram produzidos e alguns que estão em desenvolvimento. <https://www.unifal-mg.edu.br/geografia/geografiaecampodomeio>

Grupo GERES, GAEDA, GEOHIDRO, AGB Alfenas e GEOATIVA Jr, na interface entre a geografia e o acampamento quilombo Campo Grande e os trabalhadores rurais de Campo do Meio- MG. A iniciativa visa a um trabalho articulado que proporcione a melhoria da sociedade, bem como melhorar as formas de uso do território (UNIFAL, 2020).

Destacamos, sobre esse projeto, o artigo intitulado: “Reprodução social e agroecologia nos Assentamentos Primeiro do Sul e Nova Conquista II de Campo do Meio-MG, sobre a orientação da professora Ana Rute do Vale, que teve como objetivo “mostrar a contribuição do sistema de produção agroecológica para a reprodução social da agricultura familiar, ao possibilitar o escoamento da produção agrícola nos assentamentos Primeiro do Sul e Nova Conquista II, em Campo do Meio-MG” (VALE et al, 2019, p. 215). O artigo descreve as contribuições da agroecologia em detrimento ao agronegócio nessas regiões, expõe os limites e entraves para uma realização efetiva, como “a relação custo/benefício ainda é uma questão importante para os cooperados”; e reforça “a agricultura familiar, ao contrário do agronegócio, mostra-se como um modelo de produção diferenciado sobre a terra e os recursos naturais, principalmente, por compreender que deles depende sua sobrevivência” (VALE et al, 2019, p. 235).

Ao compreendermos o trabalho como “categoria fundante do ser social” (LESSA, 2012, p.12), como criação ontológica do novo, demanda uma formação que possibilite aos sujeitos sociais o desenvolvimento da ampliação de suas capacidades, pois sem isso torna-se difícil a passagem para uma sociedade mais desenvolvida e complexa. Visto que, para que de fato consigamos exercer uma ação no mundo para além da mera adaptação, sobrevivência, requer que o homem intervenha mediante uma ação significada, ou seja, é preciso conceber o trabalho como ato de significar a natureza (CODDO, 2007).

Uma formação de professores que potencialize a significação da atuação docente contribui para que o trabalho deixe de ser visto como mera condição para a sobrevivência e seja, portanto, concebido como processo promulgador da transformação: o homem transforma a natureza e ao mesmo tempo é por ela transformado. Sendo que, compreender o trabalho docente restrito à condição de sobrevivência, traz para a educação básica fortes implicações, pois o professor tende a reproduzir uma ação que tenha como finalidade apenas o salário ao final do mês. Isso inviabiliza que a educação seja concebida “como uma atividade mediadora no seio da prática social global” a qual tenha como ponto de partida e de chegada “a própria prática social” (SAVIANI, 2008, p.9).

TABELA-11- Quanto ao tipo de turma em que o professor atua-Estado de Minas Gerais.

TIPO DE TURMA	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Não se aplica	267.437	268.205	273.650	255.687	255.766	274.266
Classe hospitalar	-	-	-	-	3	11
Unidade socioeducativa	45	122	87	30	43	49
Unidade prisional	33	10	10	-	-	-
Atendimento complementar	-	-	-	-	-	-
Atendimento educacional especializado	-	-	-	-	-	-
Sala anexa	-	-	-	-	-	-
TOTAL	267.504	268.337	273.747	255.717	255.812	274.326
TIPO DE TURMA	2016	2017	2018	2019	2020	
Não se aplica	279.837	290.207	302.227	300.079	308.058	
Classe hospitalar	8	17	40	-	-	
Unidade socioeducativa	67	18	14	18	20	
Unidade prisional	-	-	-	-	-	
Atendimento complementar	-	-	-	-	-	
Atendimento educacional especializado	-	-	-	-	-	
Sala anexa	-	-	-	10.832	7.453	
TOTAL	279.912	290.242	302.281	310.929	315.531	

Fonte: Microdados do Censo Escolar de 2010 a 2020-MEC/Inep.

Legenda: Tabela elaborada pela autora.

Quanto à atuação dos profissionais da educação em turmas extraclasse, referentes às etapas de ensino analisadas, os profissionais atuam em grande maioria em turmas regulares, vindo a apresentar uma pequena queda, pois em 2010 eram 99,97% e em 2020 passaram a ser 97,6% dos profissionais cuja atuação não se aplica a turmas extraclasse.

Quando somamos os percentuais dos profissionais que atuam em turmas extraclasse, no decorrer dos anos de 2010 a 2018 há uma oscilação entre 0,04% a 0,01% desses profissionais. Já, a partir de 2019, percebemos um leve crescimento devido à inserção da variável “sala anexa”, que passa a representar 3,4% e em 2020 representaram 2,4% dos profissionais que atuam em turmas extraclasse.

Conforme é apresentado pelos dados do Censo Escolar, observamos que ainda vigora na atuação do profissional de pedagogia a profissão de docente, mesmo sendo essa

uma formação que abre espaço para o profissional trabalhar em outras áreas. A escola ainda é o lócus que mais emprega o profissional formado em Pedagogia, mesmo que esse cenário esteja apresentando mudanças, conforme apresentado pelos dados, as outras áreas de atuação vêm mostrando crescimento, mesmo que tímido.

O curso, de acordo com Libâneo (2001, p. 14), possibilita que o profissional trabalhe em vários campos sociais interligados à educação, como, por exemplo, “as escolas e os sistemas escolares; os movimentos sociais; as diversas mídias, incluindo o campo editorial; a áreas da saúde; as empresas; os sindicatos e outros que se fizerem necessários”. Isso, ocorre, segundo o autor, devido às necessidades e demandas que são suscitadas no interior das sociedades, que vão requerendo outros espaços de atuação para os formados em Pedagogia.

Na trajetória humana a educação sempre se deteve em ocupar o lugar de formação das gerações futuras, um processo que ocorre na relação entre humanos e entre gerações. Para Pimenta *et al* (2020, p. 3), isso se dá “com dupla e simultânea finalidade de, ao mesmo tempo que insere os novos humanos na sociedade existente, os constrói em sua subjetividade e os coloca também em contato com o outro, os outros, possibilitando-os verem-se entre os outros, na relação entre o que é igual e diversos”.

Mas, também, compreende-se esse sujeito aprendente como um ser que, ao ter acesso aos conhecimentos produzidos pelo percurso da humanidade, dentre os quais conhecimentos científicos, possa transformar a sua realidade e ao mesmo tempo ser transformado. Porém, com frequência, observamos o contrário, a reprodução dos conhecimentos adquiridos, o que leva a uma desumanização. Sendo assim, compreende-se a “pedagogia como a ciência que tem esse papel: estudar a práxis educativa com vistas a equipar os sujeitos, profissionais da educação, dentre os quais o (a) professor (a), para promover as condições de uma educação humanizadora” (PIMENTA *et al*, 2020, p. 4).

Essa educação humanizadora requer uma formação de professores significada, conforme já foi aludido, pois “seu objeto de estudo é a educação nas várias modalidades em que se manifesta na prática social”. Com a dedicação sobre os acontecimentos educativos, na tentativa de compreendê-los, “amplia seu olhar, sua busca em outras ciências que também se debruçam sobre a complexidade do humano, síntese de múltiplas determinações”. Nessa perspectiva, a educação é compreendida como processo de humanização, de formação que potencializa as máximas capacidades de desenvolvimento humano, para esse fim, à pedagogia cabe “investigar a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos da educação, bem como seus procedimentos investigativos,

com vistas a articular essa complexidade em busca do humano –humanizado e humanizador” (PIMENTA *et al*, 2020, p. 4).

Contudo, essa formação tem se configurado, nos atuais dias, como exceção e não como regra. O que comumente vemos, no processo formativo, são práticas que levam a uma formação focada na individualidade, na competição, na reprodução mecânica dos conceitos aprendidos, sem que haja uma reflexão crítica sobre esse aprendizado e suas implicações, o que torna a profissão apenas um meio de sobrevivência. Chauí (2001), em seus escritos sobre a universidade, reflete sobre essa formação utilitarista, defendendo que, para que algo novo suplante esse dualismo entre humanidades/tecnocracia será preciso um pensamento novo para o qual, a subjetividade, a objetividade, a teoria e a prática fossem questões abertas e não soluções já dadas.

Além disso, Chauí (2001, p. 62) faz uma reflexão sobre a formação nas universidades, ousando em dizer “que não somos produtores de cultura somente porque somos economicamente “dependentes”, ou porque a tecnocracia devorou o humanismo, ou porque não dispomos de verbas suficientes para transmitir conhecimento”. Para além disso, a universidade se estrutura de tal forma que, ao possibilitar o conhecimento, não possibilita o pensar. Visto que “adquirir e reproduzir para não criar. Consumir, em lugar de realizar o trabalho da reflexão. Porque conhecemos para não pensar, tudo quanto atravessa as portas da universidade só tem direito à entrada e à permanência se for reduzido a um conhecimento”. Dito de outra forma, “a uma representação controlada e manipulada intelectualmente. É preciso que o real se converta em coisa morta para adquirir cidadania universitária (CHAUÍ, 2001, p.62).

Uma formação para profissionais da educação, pautada nessa perspectiva de universidade como organização, (SANTOS, 2011; CHAUÍ, 2001; 2003), que visa apenas ao acúmulo do capital, compreendendo a educação como mercadoria, não evidencia uma formação para a humanização, pois não possibilita que o futuro educador aprenda a refletir de forma crítica sobre/na sua prática, mas apenas a exercer uma profissão, que lhe introduz no mercado de trabalho. Um professor nesses moldes vivencia condições de esvaziamento que não possibilitam que ele signifique sua ação. Além disso, contribuirá para que seus futuros alunos, assim como ele, apenas respondam a uma dada situação.

Essa formação induz o educador a agir não em prol da sociedade/bem público, mas, ao contrário, busca satisfazer seus interesses próprios, ou mesmo os interesses que a ele é imposto, sem atribuir a esse ato uma reflexão crítica. Isso porque, em formação não lhe foi possível compreender a realidade por meio de nexos, mas a realidade lhe foi

apresentada de forma desconexa. Assim, em sua prática, nos mais diversos campos de atuação, em específico a escola, passa a agir também de forma desconexa.

Um exemplo que relata essa desconexão entre os próprios profissionais da educação é quanto às manifestações, quando vão à rua reivindicar por melhorias na educação, percebemos que há mais desencontros do que encontros, pois os manifestantes da educação não conseguem chegar a um consenso, a uma luta que abarque o coletivo, e, portanto, as manifestações são, em grande parte, realizadas por um grupo e contestadas por outros. Isso deflagra certo distanciamento entre os próprios profissionais, o que torna a classe muito desunida, vindo a colaborar para que as melhorias na educação sejam pautas desvalorizadas na/pela sociedade.

Essa desconexão é própria do sistema capitalista, uma das formas de manutenção desse sistema, em que vigora o individualismo, são por nós concebidas como condições de esvaziamento, pois não possibilita que haja uma conexão entre os profissionais. Fato esse agravado com a introjeção dos ideais postulados pela perspectiva da uberização que invade a educação, visto que, de acordo com Venco (2019, p. 9), “os aspectos relacionados ao esfacelamento dos coletivos e à ampliação da individualidade concernem a novas formas de vivência do e no trabalho, que afetam diretamente o sujeito”. Introjetar na educação os ideais atrelados à uberização consubstancia no desmonte da educação, pois amplifica “a desagregação dos coletivos, pela pulverização tanto das trabalhadoras e trabalhadores em diversas unidades de produção, fábricas, microempresas, entre outros, quanto da representação sindical e capacidade organizativa”, buscando por firmar um coletivo que possa “fazer frente às novas formas de exploração de trabalho” (VENCO, 2019, p. 8-9).

A educação não deve ser pensada de forma desarticulada, fragmentada, cada um em sua sala. Educação é uma causa de todos, que deve ser pensada e realizada de forma coletiva, como responsabilidade de todos os integrantes. Por isso, a importância de uma gestão democrática, mas não democrática no sentido de permitir que uns e outros falem, pois, segundo Paro (2001, p. 18), “há pessoas trabalhando na escola, especialmente em postos de direção, que se dizem democratas apenas porque são “liberais” com alunos, professores, funcionários ou pais, porque lhes “dão abertura” ou “permitem” que tomem parte desta ou daquela decisão.” Contudo, podemos perceber que através dessa fala não se oculta por completo a condição de que, “se a participação depende de alguém que dá abertura ou permite sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação

não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza: não pode existir “ditador democrático” (PARO, 2001, p. 18-19)

Contrários a essa concepção, acreditamos que uma gestão democrática demanda por uma “compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica, ela visa romper com a separação entre concepções e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática” (VEIGA, 1997, p.18). A finalidade da educação passa a ser a sociedade, e não os interesses impostos por uma minoria, o desenvolvimento humano se torna o objetivo maior. E os educadores, nessa perspectiva, são fundamentais, pois “busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores” (VEIGA, 1997, p.18).

O processo formativo, nessa perspectiva de escola democrática, não concebe a formação do professor como acabada, pela formação inicial, como um profissional apto a reproduzir os conhecimentos adquiridos. Mas, concebe a formação como um *continuum*, que inclusive reconhece os saberes da prática docente como um processo de formação que se dá por meio das relações na construção do fazer pedagógico com os mais diversos atores desse processo, inseridos no ambiente escolar. Além disso, compreende a escola como um lugar onde também se faz pesquisa, e não apenas a reproduz. O que muda a forma de conceber o processo educativo, pois o professor é sujeito na ação, em sua prática, ele luta para que o aluno também se faça sujeito; “educar não é apenas explicar a lição ou expor um conteúdo disciplinar, mas propiciar condições para que o educando se faça sujeito de seu aprendizado, levando em conta seu processo de desenvolvimento biopsíquico e social desde o momento em que nasce” (PARO, 2010, p. 772).

Quando o processo educativo é concebido como um ato coletivo, como responsabilidade de todos os envolvidos, inclusive os pais, a finalidade da educação está no bem público, no desenvolvimento humano, na potencialidade das máximas capacidades psíquicas, e não nos interesses que são impostos externamente à escola. É preciso uma formação de professores significativa, que possa lutar de forma coletiva, acionando as mais diversas instâncias, para denunciar os projetos que visam ao sucateamento da educação. Pois as transformações na educação, de fato, só ocorreram quando todos que a integram lutarem por um só objetivo, o desenvolvimento humano. Porém, “o problema central é que a escola se tem estruturado a partir de um equívoco em seu objetivo e na forma de buscá-lo porque adota uma visão estreita de educação”. Esse entendimento tem impedido “que se perceba a especificidade do trabalho escolar e a

necessidade de uma administração que corresponda a essa especificidade” (PARO, 2010, p. 774).

Porém, essa formação para professores, tendo como perspectiva uma formação que potencialize um processo de significação da/na atuação do educador, não está restrita ao professor que irá atuar no universo escolar. Mas, para além dele, o profissional que atuará tendo como objetivo a educação, o desenvolvimento humano. Para isso, é preciso compreender a importância da sua atuação como ação que humaniza. Por isso, é de suma importância um profissional da educação que consiga significar sua atuação, no espaço de intervenção socioeducativa, ou em ambientes hospitalares, além dos demais.

Buscamos por meio desta pesquisa evidenciar o significativo papel do profissional da educação para a sociedade, concebendo esse como um mediador, que intervém no processo de desenvolvimento daqueles com quem se relaciona, a ponto de produzir situações que potencialize o desenvolvimento das máximas capacidades psíquicas, que os tornem indivíduos melhores, e que expanda suas capacidades de ser e estar no mundo.

Uma formação de professores significada tem maior possibilidade de que os docentes possam criar condições de enfrentamento ao esvaziamento, possam se organizar em prol de potencializar condições de desenvolvimento no seio escolar. Uma formação que possa contribuir em espriar entre os estudantes e toda a comunidade escolar que aprender está muito além de “passar na prova, no vestibular” seguindo a lógica e os critérios de competição. O que vai demandar uma outra prática pedagógica, que não a dos conformes capitalistas, que visam atingir aos interesses mercadológicos, mas, sim, uma prática pedagógica, compreendida como práxis social, que decorre de um processo catártico, ou seja, “o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2012, p. 9).

É necessário buscarmos outras formas de ser e de estar no mundo, se continuarmos a agir como se nossas ações não venham a ter consequência, como se os recursos naturais fossem infinitos, como se a natureza estivesse à nossa disposição, para sanar nossas vontades e interesses, agindo como crianças mimadas (KRENAK, 2020), isso pode nos levar, num futuro não tão distante, a formas de vida muito hostis, ou mesmo insalubres. Defendemos, nesta pesquisa, que as mudanças perpassam as micro-revoluções, as quais demandam um processo formativo significado, que seja capaz de colocar em evidência os problemas causados pela acumulação do capital. Pois o oposto disso, uma formação para o mercado, “acaba-se gradativamente por se abandonar as formas de ação contra o

capital e de seu sistema de metabolismo social, numa práxis social resignada”
(ANTUNES, 2007, p. 176).

TABELA 12- Cargo/função que o professor ocupa- Estado de Minas Gerais.

	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Docente	255.074	254.408	255.538	235.831	233.761	252.123
Auxiliar/assistente educacional	12.430	13.761	18.033	19.685	21.864	22.066
Monitor de atividade complementar	-	-	-	-	-	-
Tradutor intérprete de libras	-	168	176	201	187	137
Docente titular-coordenador de tutoria- EAD	-	-	-	-	-	-
Docente tutor-auxiliar-EAD	-	-	-	-	-	-
Guia intérprete	-	-	-	-	-	-
Profissional de apoio p/ alunos com deficiência	-	-	-	-	-	-
TOTAL	267.504	268.337	273.747	255.717	255.812	274.326
	2016	2017	2018	2019	2020	
Docente	256.675	263.848	269.406	276.196	278.877	
Auxiliar/assistente educacional	23.052	26.216	32.710	25.142	26.542	
Monitor de atividade complementar	-	-	-	667	437	
Tradutor intérprete de libras	185	178	165	188	178	
Docente titular-coordenador de tutoria- EAD	-	-	-	-	-	
Docente tutor-auxiliar-EAD	-	-	-	-	-	
Guia intérprete	-	-	-	4	-	
Profissional de apoio p/ alunos com deficiência	-	-	-	8.732	9.497	
TOTAL	279.912	290.242	302.281	310.929	315.531	

Fonte: Microdados do Censo Escolar de 2010 a 2020-MEC/Inep.

Legenda: Tabela elaborada pela autora.

Nessa terceira fase, no Estado de Minas Gerais, com as análises voltadas para a atuação dos docentes e os cargos que ocupam, percebemos que em sua maioria os profissionais são docentes do ensino regular, pois em 2010 esses representavam cerca de 95,3%, e no decorrer dos anos apresentam queda, como em 2016 que eram 91,6% e em 2020 passaram a ser 88,4% dos profissionais.

Com os auxiliares educacionais, vemos um cenário inverso, há um aumento progressivo dentre os anos, pois em 2010 eram 4,6% dos profissionais, em 2015 passaram a ser 8,04% e em 2020 foram 8,4% dos profissionais que atuavam como auxiliares educacionais.

Para os profissionais de libras que atuam nas etapas de ensino a qual estamos analisando, percebemos que o percentual não passou de 0,1%, pois em 2010 eram 0,06%, vindo a ocorrer uma oscilação nos anos seguintes, em 2015 passaram a ser 0,04% e em 2020 volta a apresentar um pequeno aumento registrando 0,1% dos profissionais.

A variável referente ao guia intérprete passou a ser incluída a partir do ano de 2019, porém, no ano subsequente não foram averiguados profissionais na área, vindo a representar uma porcentagem inferior a 0,1% dos profissionais que atuam como guia intérprete. Já, para a variável profissional de apoio, que também foi incluída no ano de 2019, percebemos que há um aumento contínuo, esses profissionais em 2019 eram 2,8% e passaram a ser 3% em 2020.

Conforme foi levantado pelos dados, em relação ao cargo que o professor ocupa em sua atuação dentro do espaço escolar, percebemos, assim como já discutido na tabela anterior, o percentual de atuação ainda é maior na função docente, porém, esse cenário vem apresentando mudanças. Pois, quando analisamos o percentual de atuação de professores em outras funções, em 2010 esses profissionais eram 4,6%, já em 2020 passaram a ser 11,6% do professorado que atuam em outras funções. Com isso, percebemos que vem sendo ampliado, ao longo dos anos, as possibilidades de atuações, para além da sala de aula.

Esse cenário é devido à própria estruturação do curso de formação de professores para atuar nas séries que vão da educação infantil-creche até os anos iniciais do ensino fundamental I, dos quais, muitos são formados pelos cursos de pedagogia em licenciatura. Algo peculiar na origem desse curso refere-se a sua estruturação curricular, que “foi o traço criado desde os seus inícios que era o de formar os especialistas em educação e seus currículos traduzia as características básicas de um bacharelado” (GATTI, 2019, p. 27). Para a licenciatura o modelo era o mesmo das outras áreas de humanas, “com um ano de formação a mais específico para a docência no ensino médio normal”. Ao final do curso, o aluno saía graduado com dois diplomas, um em bacharel e outro em licenciatura (GATTI, 2019, p. 27).

Com a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 é que começa uma outra reestruturação, conforme nos apresenta Gatti (2019, p. 27), “o curso é definido

como um curso integrado de “licenciatura”, tendo a responsabilidade de formar professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental”. Ainda de acordo com a autora, esses cursos seguiam o que já havia sido proposto pelo Conselho Federal de educação, da qual trazia em seu bojo a concepção de “quem formava para o “mais” (professor para escolas normais e habilitação magistério) pode formar para o “menos” (professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental)”.

Essa estruturação traz em seu âmago uma diferenciação no processo de formação, o qual para Gatti (2019, p. 28) é “uma formulação um tanto equivocada, não só por ser portadora de um valor estranho (o que é mais e o que é menos), como pelo diferencial concreto de tratar com alunos de ensino médio e tratar com alunado dos anos iniciais da educação básica.” Além disso, com essas novas diretrizes que ainda trazem em seu bojo essa função, vão requerer uma dedicação maior na formação, além de outras funções. Mas, não apenas isso, conservam a formação em nível médio/magistério como “modalidade Normal, estende a formação para os cursos de Educação Profissional, formação para área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (art. 4º)” (GATTI, 2019, p.28).

Essas outras funções já eram especificadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDBEN (BRASIL, 1996), no seu artigo 64, como a formação de profissionais de educação para “administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica”, da qual devem ser realizadas em “cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a bases comum nacional” (BRASIL, 1996, p. 28)⁵⁰.

Posto isto, podemos compreender a complexidade inerente ao processo de formação do profissional que vai atuar nas séries que abarcam a educação infantil e o ensino fundamental I, pois não se forma apenas o professor para atuar nessas áreas,

⁵⁰Essas funções passam a ser reafirmadas na Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, no artigo 22, que diz sobre a formação para atividades pedagógicas e de gestão;

A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em: I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; e II - cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o caput, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB. § 1º O aprofundamento de estudos de que trata o inciso I será correspondente a 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia. § 2º Para o exercício profissional das funções relativas a essas áreas, a experiência docente é pré-requisito, nos termos das normas de cada sistema de ensino, conforme o disposto no § 1º do art. 67 da LDB (BRASIL, 2019, p.11).

formam-se também os especialistas e gestores educacionais, além daqueles que vão atuar com alunos com deficiências, e os de atuação de contextos extraclasse como os profissionais da educação hospitalar e de ambientes socioeducativos.

Com isso, no decorrer dos anos, com as formulações de diretrizes e resoluções, ainda continuamos a ter um curso de Pedagogia que abarca uma diversidade de atuação em seu processo formativo, em que essa situação pode-se configurar como uma condição de esvaziamento para o processo formativo desse professor, pois com essa estruturação que tende a abarcar essa diversidade não possibilita que os cursos consigam uma profundidade naquilo que ensinam, os conteúdos são passados de forma muito fluida e sem nexos, sem estabelecer conexões com outros conteúdos e com a realidade, o que leva a uma formação mecanizada e fragmentada, a um futuro professor que, em sua prática, também não conseguirá estabelecer conexões requeridas. Para Gatti (2019, p. 29), essa formação “ampla e genérica que se observa nos currículos não tem respondido aos desafios das práticas educacionais nos diferentes ambientes em que ela vem se realizando”.

Algo que nos leva a refletir se essa formação nesses modelos fragmentados, reduzidos, atrelados a uma racionalidade técnica, seriam capazes de formar o sujeito aluno (futuro professor da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental I) de forma integral, em que por meio dessas licenciaturas esse professor consiga “planejar, ministrar, avaliar ou orientar atividades de ensino na educação básica”; bem como seja capaz de lidar com questões inerentes ao processo de “desenvolvimento humano da crianças, adolescentes e jovens, oriundos de contextos diferentes, com interesses e motivações heterogêneos, comportamentos e hábitos diversos” (GATTI, 2014, p. 40).

Se a formação do professor não possibilita que ele compreenda o sujeito aluno como um ser concreto (SAVIANI, 2008), mas apenas de forma abstrata, em sua prática reproduzirá aqueles discursos que passaram a se naturalizar no ambiente escolar, de que: *na prática escolar as coisas são diferentes, que a teoria é totalmente diferente da prática*. Esses discursos ocorrem devido a uma formação desconectada da realidade, “uma vez que esses alunos não são seres abstratos, mas pessoas que partilham sua constituição com ambiências sociais cada vez mais complexas” (GATTI, 2014, p. 40). O que nos leva a reafirmar a importância de uma formação de professores que seja de fato significada, visto que “o trabalho dos professores demanda uma compreensão mais real sobre eles e sobre a própria instituição escolar, em uma formação que lhes permita lidar com as

condições concretas de aprendizagem nas ambiências das salas de aula” (GATTI, 2014 p. 40).

Concebemos situações como essas apresentadas, de uma formação unilateral do docente em formação, mas que, em contrapartida, cobra dos professores que em sua atuação consigam formar o sujeito omnilateral, que contemple o sujeito de forma integral, como condições de esvaziamento. Essas situações, com o tempo, causam o adoecimento no professor, porque a prática pedagógica passa a ser um ofício solitário e árduo, devido às diversas atribuições que devem ser cumpridas. A literatura tem destacado que, ao pressionar o contexto escolar ao da pós-modernidade, amplia o papel do professor que é impelido a assumir novas tarefas e desafios. Além disso, com o advento das tecnologias, “as inovações contribuem para a intensificação do trabalho do professor, gerando sobrecarga e incerteza diante dos propósitos anteriores” (SANCHES; GAMA, 2016, p. 15).

Essa exaustão que atinge o professor pode ser um dos motivos que o levam a deixar a sala de aula e buscar um novo cargo que lhe proporcione menos desgaste. Além disso, quando não consegue atribuição em outros cargos, busca afastamento, ou mesmo licença⁵¹, o que configura como sendo o mal-estar docente, que, segundo Esteve (1999, p. 7), passa a ser “um conceito da literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social”. Além disso, o autor informa que “a expressão mal-estar docente (*malaise enseignant, teacher burnout*) emprega-se para descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada. (ESTEVE, 1999, p. 98).

Mediante o exposto, podemos inferir que não há como falar de uma educação básica que promulgue aprendizagem pela perspectiva da humanização, que potencialize

⁵¹De acordo com uma entrevista divulgada no site “lunetas.com.br”, pela Dra. Andressa Garcia, a respeito do adoecimento docente, a reportagem trouxe a pesquisa divulgada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a qual relata que “71% dos 762 profissionais da educação da rede pública de várias regiões do país, entrevistados no início de 2017, ficaram afastados da escola após episódio que desencadearam problemas psicológicos e psiquiátricos nos últimos cinco anos”. Além disso, a reportagem informa que os casos de estresse relatados pelos professores eram devidos às situações de insegurança, esses relatos compunham percentual de “65,7%, seguido pela depressão 53,7%. A revista ainda informa, por meio dos dados apresentados pela CNTE, que “há pouco tempo, a perda de voz era a campeã entre as doenças que afastavam professores”, porém, esse cenário passa a ser modificado por “fatores como deterioração das condições de trabalho e agressividade dos alunos”.

<https://lunetas.com.br/saude-mental-pesquisas-apontam-o-adoecimento-de-professores/>

condições de ampliação da capacidade de ser dos sujeitos em formação, que preze pelo acesso e permanência na escola como um direito à aprendizagem, sem contextualizarmos como de fato tem se constituído o processo de formação dos professores. Visto que, “qualquer que seja o tipo de relação estabelecida e as formas dos processos educativos o formador é figura imprescindível. Os insumos, a infraestrutura, são condições necessárias, mas, não suficientes para a implementação de processos formativos” (GATTI, 2019, p. 44).

Para tanto, por meio desta pesquisa, buscamos elucidar que não é o professor que se torna esvaziado em sua prática, mas, sim, essas condições que descrevemos ao longo desta pesquisa, que potencializam o esvaziamento de significação na/da prática docente. Ao analisarmos as condições de trabalho dos profissionais da educação, compreendendo a precarização a ela associada como condições de esvaziamento, o que nos possibilita melhor compreender as “circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar” (GASPARINI *et al*, 2005, p. 192).

Conforme foi elucidado, ao longo desta pesquisa, pensar a educação e em específico a formação de professores não é uma tarefa fácil, mas sim complexa, pois demanda compreender as várias facetas que a constitui, sejam elas condições objetivas ou subjetivas. Requer uma compreensão que possibilite um olhar mais ampliado, que compreenda a ordem e a conexão das coisas em relação. Pois, para que consigamos encontrar alternativas que possamos vislumbrar outra forma de ser nessa sociedade, requer que busquemos compreender essa sociedade e suas formas de se relacionar, de forma a ultrapassar as fragmentações que levam ao esvaziamento das condições de vida, sendo que a “expressão econômica do caráter social do trabalho no interior da alienação, o trabalho passa a ser mera exteriorização da vida, como alienação da vida” (MARX, 1978, p.24), o que potencializa os sofrimentos e adoecimentos que passaram a ser naturalizados de forma tão expressiva em nossas sociedades, principalmente entre os docentes.

TABELA-13- Quanto à situação funcional/regime do professor- Estado de Minas Gerais.

REGIME	2011	2012	2013	2014	2015
Concurso efetivo	134.555	135.771	123.555	116.253	114.813
Contrato temporário	59.782	57.176	49.428	53.499	72.691
Contrato terceirizado	515	382	304	279	311
Contrato CLT	-	1.060	1.313	1.266	1.114
TOTAL	194.852	194.389	174.600	171.297	188.929
REGIME	2016	2017	2018	2019	2020
Concurso efetivo	118.275	126.034	122.613	131.046	136.596
Contrato temporário	72.335	71.335	77.806	72.687	70.201
Contrato terceirizado	404	240	339	320	495
Contrato CLT	1.169	1.255	1.839	2.378	1.932
TOTAL	192.183	198.864	202.597	206.431	209.221

Fonte: Microdados do Censo Escolar de 2010 a 2020-MEC/Inep.

Legenda: Tabela elaborada pela autora.

Quanto à situação funcional/regime do professor, no Estado de Minas Gerais, no que se refere aos profissionais efetivos, percebemos que há uma queda no ano de 2020 em relação a 2011. Mas essa queda não é progressiva, vindo a demonstrar instabilidade entre os anos, pois de 2011 a 2013 esse percentual apresentou elevação, sendo que em 2011 eram 69,05%, em 2012 70% e em 2013 71%. A partir de 2014 a 2016 apresenta queda, do que em 2014 eram 68%, em 2015 61% dos profissionais efetivos. De 2016 a 2020 volta a apresentar um aumento, mas não ultrapassa o percentual de 2013, apenas oscilando no ano de 2018. Em 2016 eram 61,5%, em 2017 63,3%, 2018 60,5%, 2019 63,4% e em 2020 65,2%.

Já, para os contratos temporários, observamos um percentual crescente que oscila ao longo dos anos, pois de 2011 a 2013 apresentam as seguintes porcentagens, 30,6%, 29,4% e 28,3%. De 2014 a 2015 demonstra crescimento com os devidos percentuais, 31,2% e 38,4%. De 2016 a 2017 volta a apresentar queda, registrando 37,6% e 36%. Em 2018 retoma os patamares de 2015 com 38,4%, mas volta a demonstrar queda em 2019 e 2020, mas não uma queda inferior a 2011, pois foi registrado um percentual de 35,2% em 2019 e 35,5% em 2020 de profissionais temporários.

Os profissionais que trabalham em regime terceirizado do ano de 2011 a 2020 não computaram um percentual que ultrapassasse 1% do professorado. Quanto aos professores que trabalham com regime de C.L.T, em 2011 representavam 1% dos

educadores, de 2012 a 2017 esse percentual não ultrapassou 1%, demonstrando queda. Em 2018 há uma pequena elevação ao registrar 1,15%, mas em 2020 volta a ficar abaixo de 1%, representando 0,9% do professorado.

Com os dados apresentados, percebemos que mais da metade dos profissionais que atuam nas séries que vão da educação infantil-creche até os anos iniciais do ensino fundamental-I são efetivos. Porém, observamos que o percentual de contratados vem aumentando ao longo dos anos, pois em 2011 o percentual de contratados era de 31%, já em 2020 esse percentual passou a ser de 34,8% do professorado.

Ao analisarmos esses dados, percebemos que ainda estamos distantes de cumprir o que foi previsto na Meta 18, do PNE, que rege sobre os planos de carreira dos profissionais da educação, enfatizando como principais estratégias “estruturar as redes públicas de educação básica, de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90%, no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério (...) sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo” (BRASIL, 2014, p.57).

Além de estarmos longe de cumprir essa meta, conforme já discutido, as caracterizações descritas nesta pesquisa desvelam que os profissionais são em maioria mais velhos, mulheres, formados em instituições privadas, boa parte a distância, e vemos crescer o número de profissionais contratados na educação. Isso demonstra que há certa distância entre o que é proposto nas políticas públicas educacionais e o que de fato tem se apresentado na realidade, o que deflagra que ainda não conseguimos avançar para além dos discursos, metas e estratégias propostas para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Porém, em contrapartida, vemos se efetivar no universo da educação, de forma aligeirada, políticas públicas que favorecem o trabalho intermitente, do qual resulta a precarização do trabalho docente. O trabalho intermitente foi sancionado pela Lei 13.467/2017, que modifica o § 3º do artigo 443 da Consolidação das Leis do Trabalho-CLT, pelo então Presidente Michel Temer. Ele se caracteriza especialmente pela prestação de serviço em descontinuidade, com alternância no tempo de prestação de serviço, bem como na inatividade.

Essa modificação na CLT não está restrita aos trabalhadores assalariados do setor privado, atinge de forma pontual os profissionais da educação, posta pelos novos modos de vida impostos pelo neoliberalismo. A educação deixa de ser concebida como bem público e passa a ser uma mercadoria. O professor compreendido como mero executor, se não cumprir com as metas estabelecidas, é substituído por outro. Com a diminuição

dos concursos, os contratos passam a vigorar com mais incidência. O professor passa a ser um profissional temporário, o que não permite uma continuidade no trabalho executado. Para tanto, “a redução da educação ao estatuto de mercadoria resultante do neoliberalismo ameaça o homem em seu universalismo humano, em sua diferença cultural e em sua construção como sujeito” (LIBÂNEO, 2012, p.23).

Para que de fato ocorra uma educação democrática, é necessário que o professor seja antes valorizado, não apenas com palavras nas políticas públicas, mas em ato, com uma formação significativa, com bons salários e com um atrativo plano de carreira⁵² na atuação, pois o contrário dá margem para que continuemos a presenciar o incentivo à contratação de profissional temporário, terceirizado, em detrimento do efetivo. Isso deflagra a precarização da educação, pois na sociedade “aumentam os índices de escolaridade, mas se agravam as desigualdades sociais de acesso ao saber”, visto que “à escola pública é atribuída a função de incluir populações excluídas ou marginalizadas pela lógica neoliberal, sem que os governos lhe disponibilizem investimentos suficientes, bons professores e inovações pedagógicas (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

O professor com contrato temporário⁵³ presencia seus direitos sendo usurpados, assim como sua saúde mental e física, pois precisa trabalhar em mais instituições, por um

⁵²De acordo com o Anuário Brasileiro de Educação Básica (2020), os indicadores demonstram que ainda temos um desenvolvimento de planos de carreira muito fragilizado, porém, de 2014 a 2018 há um aumento na porcentagem de municípios que ofereceram um plano de carreira para o magistério, “que saltou de 89,6% para 95,7%. Os dados mostram que os principais critérios de progressão funcional na carreira docente são a qualificação/titulação (89,7%) e o tempo de exercício efetivo no cargo (77,3%). Quanto a critérios ligados a desempenho, 37,1% dos municípios o adotam na estrutura de progresso funcional” (CRUZ; MONTEIRO, 2020, p.110).

⁵³Essa precarização dos contratos dos docentes, que reflete em precarização na educação se relaciona com o processo de uberização do trabalho docente, pelo qual os profissionais são contratados por meio de um aplicativo e recebem financeiramente apenas se executarem a atribuição relacionada à aula dada, desconsiderando toda a complexidade inerente ao processo docente, como a formulação e elaboração das aulas, criatividade, leituras, pesquisas, dentre outras atribuições. A ANDES se pronunciou com uma carta de repúdio contra essa prática, a qual para eles é compreendida como “Trata-se da contratação de docentes, por meio de um aplicativo, da maneira mais informal e flexível. O(A) professor(a) deixa de ter direitos, como férias, décimo terceiro salário, remuneração pela preparação de aulas, garantias trabalhistas etc. Tal como no aplicativo Uber, onde o(a) motorista precisa arcar com todas as atividades necessárias para realizar o trabalho, o mesmo ocorre na plataforma da empresa Prof-e. A escola ou a plataforma não precisam assumir responsabilidades para além da remuneração do(a) professor(a) pela aula demandada, ou seja, não há qualquer preocupação em assegurar direitos para o(a) professor(a) que utilizar a plataforma. Os proponentes da Plataforma, tal como os empresários do ensino que lucram com a venda de cartilhas, materiais didáticos e outros serviços, tentam vender a ideia de que estão ajudando a solucionar os problemas da educação”. Segundo os proponentes da Plataforma: “A Prof-e não precariza o trabalho do professor, mas a ausência do professor precariza o processo de ensino/aprendizagem dos alunos”. Ou seja, a ausência do (a) professor (a) não é pensada como fruto do adoecimento de um (a) profissional que enfrenta condições de trabalho precárias, mas como um problema a ser solucionado com mais precarização ainda (a criação de um Uber da educação) ”.

tempo menor. Além disso, também há a implicação de que esse processo de uberização no interior da escola vai agravar “a execução de contratos precários e a permissividade intencional em empregar profissionais com formação distintas e distante da educação ou estudantes que, além do fato do curso inconcluso, ministram aulas dispares à formação”, o que vai repercutir em um “alto grau de improviso sustentados por materiais padronizados” (VENCO, 2019, p. 13). Decorrente disso, esse profissional não é valorizado dentro da classe, pois é visto como um “quebra-galho”, “tapa-buraco”, vindo a potencializar a desunião, que já é extremada, na classe trabalhadora. O professor em busca de aulas, de vagas, de contratos, passa a ser visto como um mero concorrente no mercado de trabalho.

Por isso, de acordo com Bezerra e Silva (2006, p. 5), o trabalho pedagógico passa a se configurar como uma mercadoria, ao transformar o “pedagogo, o educador, o professor, o pensador da educação em profissionais da educação, com suas específicas titulações”. Os autores informam que através dessa apropriação “do signo profissional da educação procede-se à homogeneização da totalidade das atividades intelectuais a uma estruturação planejada de cargos, carreira e salário” (BEZERRA; SILVA, 2006, p.5-6).

Com esse cenário, configura-se uma das facetas mais urgentes e drásticas das condições de esvaziamento, pois os professores passam a ser concebidos como meros trabalhadores profissionais, que podem ser descartados ou mesmo substituídos facilmente, inclusive, esses profissionais são identificados como *professor substituto*. A grande problemática atrelada a essa forma de lidar com o professor, que educa as gerações futuras, é quanto ao tempo do trabalho. O professor passa a exercer tantas funções, a ter de cumprir tantas metas, para não perder sua vaga, que não lhe resta tempo para estudar, para ler, para refletir, para pesquisar. O ócio ainda é compreendido como improdutivo, no sentido de produção capital, e não como processo de produção criativa (ANTUNES, 2007; DE MASI, 2017, 2019; SANTOS, 2003).

Sendo assim, ao professor é imposta uma rotina que a todo momento cobra sua comprovação de eficácia, de trabalho executado, o que dificulta ao professor exercer sua atuação em plenitude. Principalmente, conforme Bezerra e Silva (2006), quando a laboralidade do conhecimento é suprimida para dar lugar às atividades padronizadas, produzidas e enquadradas nos moldes tayloristas, fordistas e flexíveis. Ao tornar o

trabalho pedagógico uma mercadoria, essa passa a ser comercializada conforme as necessidades impostas pelo Estado capitalista e os interesses dos empresários do setor de educação. Sua organização está refém de “uma estrutura hierárquica, nos termos da produção em massa, e a produtividade quantificada estatisticamente em frequência, evasão, avaliação, expansão da oferta, etc.” (sic). O trabalho pedagógico, quando passa a seguir os ditames do mercado, torna-se uma tarefa enfadonha, o que faz dela uma prática tão cansativa como era a produção da era industrial, por conta disso, com frequência ainda se ouve “de pedagogos, educadores e professores reclamarem que dar aula é um “saco”, que não agüentam mais corrigir provas etc”. (BEZERRA; SILVA, 2006, p.6).

Contudo, reafirmamos a importância de uma universidade que se posicione em prol do bem público, que seja concebida como instituição social, a serviço da sociedade (CHAUÍ, 2003; DIAS SOBRINHO, 2010; SANTOS, 2011). Uma universidade para além de uma organização, produz condições para que, mediante o que já foi levantado, a formação do futuro professor, ou mesmo a formação continuada, seja significativa e significada, além de suscitar um dever ético/estético que possibilite ao profissional da educação compreender a função social da escola, ao mesmo tempo que se posicione contrário à concepção de educação mercadológica (MÉSZÁROS, 2008).

Para avançarmos a uma educação que de fato se constitua como democrática, de qualidade e pública, é necessária, dentre outras coisas, uma formação de professores, tanto no âmbito da formação inicial, continuada e em exercício, com ações que possam mobilizar a tomada de consciência, para que as lutas travadas, em sociedade, em prol da educação não se restrinjam a suprir necessidades e interesses próprios de ordem capitalistas, mas, sim, através de um coletivo organizado que, ao defender a educação pública, enfatize a contribuição da educação para uma sociedade que consiga atuar de forma mais coletiva e consciente. É necessária, senão urgente, uma luta em denunciar a barbárie e a precarização, uma vez que, governo atrás de governo buscam transformar a educação em mercadoria, pois, “não é produzir e transmitir a cultura (dominante ou não, pouco importa), mas treinar os indivíduos a fim de que sejam produtivos para quem for contratá-los” (CHAUÍ, 2001, p.52).

As análises oriundas da Etapa-3, a qual analisa a caracterização da atuação docente nas etapas de ensino que vão da educação infantil-creche às primeiras etapas do ensino fundamental I, permitem-nos refletir sobre as condições da atuação docente, atravessada pelos processos que incidem na formação inicial, continuada e em serviço, a ter uma possível compreensão sobre a realidade dessa atuação, que, como vimos, vem

sofrendo retrocessos, desvalorização, desmontes e adoecimentos, o que inviabiliza que os próprios profissionais da educação consigam desenvolver de forma plena tanto a sua atuação, como o seu próprio processo de desenvolvimento passa a ser cerceado, o que pode contribuir para que e os processos de esvaziamento de sentido e significado sejam fortalecidos na prática docente. O que implica na precarização da educação básica, educação esta que deveria estar a serviço do trabalhador e da sociedade, e não do mercado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta dissertação, buscamos analisar os microdados do Censo Escolar do Estado de Minas Gerais, dos anos de 2010 a 2020, em relação à caracterização dos docentes na educação básica, visando problematizar como as dimensões políticas, sociais, teóricas e relacionais constituem-se como facetas no processo de esvaziamento profissional. Essa análise nos possibilitou compreender a realidade docente e suas caracterizações (pessoal, formação inicial, continuada e atuação docente) para além das impressões imediatas. Visto que, com o levantamento dos dados, pôde-se evidenciar quanto à caracterização pessoal, que 15,7% dos professores eram do sexo masculino; 89,5% dos docentes tinham mais de 31 anos; 7,5% dos professores se autodeclaravam pretos na rede pública e 5% na rede privada. Quanto à caracterização da formação, 87,4% dos profissionais que atuavam na rede pública tinham formação em curso superior, na rede privada eram 75%. Quanto à caracterização da atuação, destacamos que 65,2% dos profissionais que atuavam nessas etapas de ensino eram efetivos.

Conforme nossas análises, mediante a caracterização pessoal, compreendemos que defender uma escola na perspectiva democrática requer a reflexão das condições de acesso, permanência e desenvolvimento no campo da formação e atuação profissional qualificada no contexto da educação, que tomam forma nos desafios impostos pelas desigualdades que assolam nosso país, a partir dos inúmeros recortes abordados como, por exemplo, a partir da caracterização das categorias de gênero, idade, raça, cor, impactam e definem a efetivação de um campo profissional (seja no âmbito da formação inicial, da formação continuada ou ainda da atuação docente) que pouco favorece um processo pleno de desenvolvimento e expansão dos profissionais, mas, sim, podem constituir e fortalecer processos de esvaziamento de sentidos, sobre a escolha, sobre o percurso e, acima de tudo, sobre a definição com ação da vida profissional.

Quanto à caracterização da formação, reafirmamos a importância de políticas públicas para a formação docente, porém, compreendemos que ainda há lacunas tanto no que é defendido (seu viés político), como em sua concretização, pois a melhoria da educação perpassa por diversos âmbitos, e não somente o campo da formação, além disso, não basta discutir formação de professores sem discutir formas concretas de efetivação das metas 17 e 18 do PNE e as reais condições de trabalho docente, as quais, muitas vezes, são negligenciadas nas discussões ou mesmo ganham espaços irrisórios, sem o devido valor.

Já, no que se refere à caracterização da atuação, percebemos que ainda estamos distantes de cumprir o que foi previsto na Meta 18, do PNE, que rege sobre os planos de

carreira dos profissionais da educação. Esse cenário cria lacunas que possibilitam o aumento de contratação de profissionais de forma precarizada, o que amplifica o desmonte da educação, visto que o trabalho passa a se resumir a emprego – a inserção do trabalhador no mercado de trabalho, independente das condições ofertadas, tendo como objetivo a manutenção do capital. O professor, trabalhador da/na educação, fica à mercê dos interesses impostos pelas ideais capitalistas, pelos interesses destinados à satisfação do mercado empresarial, conseqüentemente, a escola perde sua função social como promulgadora de desenvolvimento humano.

Ao expormos esses dados por meio de análises fundamentadas na teoria histórico-cultural, evidenciamos o empobrecimento e esfacelamento do trabalho, em especial do trabalho educativo, restrito aos ditames capitalistas, aos interesses neoliberais, nos quais a posição teleológica é em si mesma imediata, busca incessantemente ampliar a captação de lucros e a manutenção do capital por meio da exploração da força de trabalho, cerceia o processo de desenvolvimento humano, impedindo que os seres humanos tenham o processo de sua ampliação da capacidade de ser, qual seja, desenvolvimento das funções psíquicas superiores, vindo em sociedade a se elevar de ser em-si para um ser para-si.

O trabalho nas formas de vida capitalistas relega os seres humanos a uma condição de ser em-si, presos a uma forma de conceber a realidade mediada por impressões imediatas, confusas, agindo conforme são afetados pela exterioridade. Configurando-se como seres humanos fragmentados, a-históricos, incapazes de ouvir e narrar suas próprias experiências, que se tornam empobrecidas. Com isso, as formas de vida capitalista vão constituindo relações sociais pautadas pelo individualismo, pelo consumismo, pelo negacionismo e, não menos importante, pelo obscurantismo.

Trazer à tona os dados aqui levantados possibilita-nos afirmar que vivenciamos um retrocesso no que tange à educação de qualidade, democrática e pública e um cerceamento no que tange ao desenvolvimento humano. Vislumbrar outras formas de ser e estar em sociedade que não esta, capitalista, requer que antes passemos a compreendê-la para além das impressões imediatas, para além daquilo que é posto pelas percepções como um todo caótico, pois é preciso, se não necessário, enxergarmos a face oculta da lua (SAVIANI, 2008). Defendemos, portanto, que quaisquer mudanças e transformações na sociedade atual transpassam pelo universo escolar, pela educação.

Sendo assim, reafirmamos por meio desta pesquisa o que tão bem já foi dito e exposto pela professora Selma Garrido Pimenta (2021) e pelo professor Demerval Saviani

(2021), dentre tantos outros professores, que de forma incisiva aludiram sobre as problemáticas de um curso de formação de professores que hoje está desenfreadamente refém nas mãos do empresariado, da iniciativa privada, voltado para os interesses do mercado. Isso tem proporcionado a desmoralização da carreira do professor, a desmoralização da escola pública e, conseqüentemente, o fortalecimento do aparato das escolas privadas e terceirizadas.

Para tanto, lançar análises sobre os processos e condições de esvaziamento no âmbito da formação e atuação docente configura-se como um desafio de desnudar as condições materiais, sociais e relacionais que impactam sobremaneira os processos constituintes da educação como instrumento para o desenvolvimento de uma educação para a humanização. Visto que uma formação e atuação docente que está a serviço do capital, dedicada a sanar as necessidades impostas pelo mercado, traz em seu bojo uma ação operacional que não possibilita uma ação significada, mas mera execução de atividades. Pois a formação de professores restrita a esses ideais tem contribuído para que a formação seja cada vez mais fragmentada, aligeirada e sucateada, tornando o professor um mero executor de atividades, que apenas exerce sua profissão em prol de seu salário, para a garantia de sua subsistência.

Como possibilidade de resistência, ou mesmo de re-existência às formas de ser e estar em sociedade capitalista, argumentamos sobre a necessidade, senão urgência, de se reconhecer a importância de uma formação docente significada para o enfrentamento das condições de esvaziamento que inviabilizam o pleno desenvolvimento tanto dos professores como dos alunos e, acima de tudo, dá margem para que a educação não seja concebida em sua função social, como bem público, mas sim como mercadoria.

Um das formas de enfrentamento desse cenário de esvaziamento está atrelada à universidade, em compreender a universidade para além do capital, em desnaturalizar a concepção de universidade como prestadora de serviço, como organização social, como se isso fosse um processo normal e, mais ainda, natural. Desmistificar esse olhar atribuído à universidade leva-nos a perceber o quão esse posicionamento, além de injusto, é ilógico e, ao mesmo tempo, perverso, pois é mascarado nessa ideologia, de trajetória linear, de suposta ausência de conflitos, de uma sociedade e universidade caminhando em sentido a um progresso, à percepção de que, para isso, muitos tenham de ser sacrificados, de que, para isso, apenas uma parcela ínfima da sociedade seja contemplada e, ainda, aqueles que foram excluídos são taxados como a escória da sociedade, por não se dedicarem o

suficiente como os outros, negligenciando as condições sociais de cada um, além de subjugar sobre esses a culpabilidade pelo atraso do projeto de país que está em jogo.

Ao considerar essa situação, percebemos a importância de um olhar mais detido e menos apressado para a relação estabelecida entre a universidade e a educação básica no combate a esse meritocracismo, que desconsidera as condições materiais atreladas à educação, ocasionando um acirramento ainda maior quanto a desigualdades educacionais, o que vai reverberar nas desigualdades sociais e econômicas. Por conta disso, torna-se necessária uma formação de professores de nível superior que não seja forjada nos moldes idealista, essencialista e mercantil, mas que possa com a escola buscar meios para compreender a realidade; o que vai requerer uma formação que potencialize no futuro professor uma significação, segundo a qual sua atuação esteja para além da mera sobrevivência, mas a favor do desenvolvimento humano.

É mediante essa perspectiva que defendemos a importância de uma formação de professores que promulgue uma significação. Pois, uma formação nos meandros capitalistas, apenas forma o professor para reproduzir em sua ação os ideais e interesses dominantes. Conforme postulamos, por meio desta pesquisa, uma formação significativa contribui para que o professor signifique sua ação, buscando sempre compreender a dimensão política e social da sua profissão no âmago da sociedade. Contribui para que o professor amplie sua capacidade de ser, amplie sua capacidade de se expressar, tal qual, em decorrência, seja capaz de atuar no/com o coletivo, para que assim possa vir a produzir ações que estimulem nos alunos o processo de ampliação de suas capacidades de ser, com ampliação de seu processo de desenvolvimento.

Conforme apresentamos, as condições de esvaziamento produzidas pela sociedade capitalista é por nós concebida como um projeto de vida que vem causando um aumento de adoecimento na sociedade, e essa precarização do trabalho não está restrita aos docentes, mas abarca toda a classe trabalhadora, visto que as novas formas de vida postas pela sociedade pós-industrial, que é cada vez mais urbana, relega à classe subalterna formas de vida desumanas, como plano de saúde inóspito, dependente de transporte público precarizado, pois, em sendo o local de trabalho distante de sua moradia, muitos precisam atravessar a cidade onde moram para chegar no trabalho.

Com isso, os profissionais chegam no serviço desgastados e, quando voltam para casa, estão desfalecidos de tanto cansaço, o que amplia o processo de estranhamento do homem para consigo mesmo. Além disso, temos a questão da remuneração que é cada vez mais precária, devido aos subcontratos, aos trabalhos terceirizados, o que amplia a

desigualdade social entre a população, levando uma boa parte da sociedade a viver à margem da sociedade. Não obstante, há o agravante da busca contínua por cumprir as metas estabelecidas, para que a permanência do trabalho seja garantida. Tudo isso, acompanhado da perda dos direitos, que vem sendo imposta pela precarização do trabalho, e tem levado a um adoecimento da população.

Quando nos deparamos com esse cenário deprimente sobre o qual nos debruçamos a pesquisar, essa articulação própria do capital frente à crise estrutural por que passa, ficamos atônitos, e é próprio do capitalismo nos deixar impotentes em vislumbrar alternativas que nos leve para além do capital, para uma vida potente, que possibilite que nossas relações com o trabalho sejam, antes, um processo transformador da realidade objetiva, bem como da realidade subjetiva, um processo consciente, mas uma consciência que seja reflexo de um pôr teleológico.

Para que se desenvolva em sua plenitude esse ser humano, é necessária uma nova concepção de trabalho, imprescindível uma nova concepção de educação e consequentemente de universidade, que possibilite aos indivíduos uma consciência da realidade e da sua própria realidade. Para que, assim, torne-se possível a abertura para uma nova sociedade, liberta dos ditames e da opressão capitalista, a qual requer não um operário submisso, que saiba apertar parafusos no tempo certo e com a devida precisão, mas que compreenda os processos de expropriação da força de trabalho, que são postos pela sociedade pós-industrial e que afetam sobremaneira sua forma de ser e estar em sociedade.

Só vislumbraremos uma nova sociedade mediante a tomada de consciência. Mas, para isso, precisamos de uma educação que potencialize a capacidade de desenvolvimento dos indivíduos para além do capital, para além das imposições postas pela sociedade capitalista. E, para que essa educação se efetive, é necessária uma universidade que assuma sua função de ser como instituição social, que não esteja a favorecer os ideais capitalistas, de interesses dos empresários, mas, longe disso, que esteja a favor da sociedade, em promulgar um processo formativo para o mundo do trabalho, e não para um mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, maio/ago. 2011.

ANJOS, Gabriele dos. “A questão ‘cor’ ou ‘raça’ nos censos nacionais”. **Indicadores Econômicos FEE**, Porto Alegre, v.41, n. 1, p. 103-118, 2013.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

_____. (Org). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006 (Coleção Mundo do Trabalho).

_____. Dimensões da precarização estrutural do trabalho. In: DRUCK, Graça; FRANCO, Tânia (Org.). **A perda da razão social do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho? **Serv. Soc. Soc.** [online]. 2011, n.107, p. 405-419. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-66282011000300002>. Acesso em: 26 jun. de 2021.

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

ARANHA, Antônia Vitória Soares; SOUZA, João Valdir Alves de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educ. rev.** [online]. 2013, n.50, p. 69-87. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000400006>. Acesso em: 26 jun. de 2021.

ARRETCHE, Marta. Conclusões “As políticas na trajetória da democracia à redução das desigualdades”. In: _____ (Org.), **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos 50 anos**. São Paulo: Unesp/CEM-USP. 2015.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS (ALMG). **Trabalhadores da educação criticam projeto Mãos Dadas**. 2021. Disponível em: https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2021/05/comissao_educacao_m_aos_dadas_criticas. Acesso em: 28 jun. de 2021

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC**. Brasil: ANPED, 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobrepolitica-de-formacao-de-professores-anunciada> . Acesso em: 26 jun. de 2021

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.35-60.

BARBOSA, Altemir José Gonçalves, CAMPOS, Renata Araújo e VALENTIM, Tássia Azevedo. A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. **Estudos de**

Psicologia. [online]. Campinas, v. 28, n. 4 p. 453-461, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2011000400006>. Acesso em: 14 jun. de 2021.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Tradução Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987 (Coleção Obras Escolhidas; v. I).

BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray (Orgs). **Psicologia Social do Racismo. Estudos sobre Branquitude e Branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERNHEIM, Carlos Tünnerman; CHAUI, Marilena Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Brasília: Unesco, 2008.

BEZERRA, Ciro; SILVA, Sandra Regina Paz da. Mercadorização e precarização do trabalho docente: contradições entre prática pedagógica e trabalho pedagógico. **Seminário da redetrado: Regulação Educacional e Trabalho Docente**, v. 6, 2006.

BOTH, Ilaine Inês *et al.* **Esvaziamento do trabalho educativo na pré-escola, suas causas e implicações na formação das crianças**: investigação em uma unidade escolar pública municipal em Manaus. 2016.

BRASIL. (Constituição de 1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

_____. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o fundo de financiamento ao estudante do ensino superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 2001.

_____. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jan. 2005.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Estabelece Piso Salarial Profissional Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 ago. 2012.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. **Parecer do Conselho Nacional de Educação / CP n. 6/2014**. Aprovado em 02/04/2014 (homologado em Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 31/12/2014, Seção 1, p. 85).

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 1**, de 11 de março de 2016. Estabelece diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade a distância. Brasília: MEC, 2016a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2016-pdf/35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf/file>. Acesso em: 22 jun. de 2021

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Formação de Professores**. Brasília, DF, out. 2017. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf. Acesso em: 25 jun. de 2021.

_____. Enunciados aprovados na 2ª Jornada de Direito Material e Processual do Trabalho da ANAMATRA: tema reforma trabalhista (**Lei n. 13.467/2017**). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm . Acesso em: 26 jun. de 2021.

_____. MEC. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep)**. Censo da Educação Superior: Sinopse Estatística – 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 1 jul. de 2020.

_____. MEC. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep)**. Censo da Educação Superior: Sinopse Estatística – 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em 1 jul. de 2020.

_____. **Emenda à Constituição n. 103**. 12 de novembro de 2019. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2192459> Acesso em 15 maio de 2021.

_____. Ministério da Educação. **Fies**. Brasília, DF: MEC/FNDE, s.d. Disponível em: www.fnde.gov.br/financiamento/dados-estatisticos/item_4753-dados-do-fies . Acesso em: 20 jun. de 2021.

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

BUARQUE, Cristovam. A Universidade na Encruzilhada, In: A Universidade na Encruzilhada. **Seminário “Universidade: por que e como reformar?”**, Brasília, UNESCO Brasil e MEC. 2003.

CAMARGO, Pablo Matos. Povos Indígenas de Minas Gerais. CEDEFES, 2021. Disponível em: <https://www.cedefes.org.br/wp-content/uploads/2020/12/Povos-Indigenas-de-MG-2021.pdf> . Acesso em: 10 jun. de 2021.

CANTINI, Carolina. Educação e empreendedorismo da barbárie. In: CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CARVALHO, Saulo Rodrigues. Para uma compreensão ontológica do trabalho educativo. **Marx e o Marxismo** [on line] v. 5, n. 9, jul/dez 2017. Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/215> Acesso em: 15 dez. de 2021.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 5-15, 2003.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. O ensino superior privado-mercantil em tempos de economia financeira. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CODO, Wanderley. **O que é alienação**. Brasiliense, 1999.

_____. Um diagnóstico integrado do trabalho com ênfase em Saúde Mental. In: JACQUES, M. da G. (Org.). **Saúde mental & trabalho: leituras**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CORREIA, Maria Sonia Barros Barbosa. **Probabilidade e estatística**. Belo Horizonte: PUC Minas, 1998.

COUTO, Andrea Lobato. **Adoecimento de docentes na educação básica: uma revisão sistemática da literatura**. Orientadora: Maély Ferreira Holanda Ramos. 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10903>. Acesso em: 1 fev. de 2022.

CRUZ, Priscila.; MONTEIRO, Luciano. (Orgs.). **Anuário brasileiro da educação básica**. São Paulo: Todos Pela Educação; Moderna, 2019.

_____. **Anuário brasileiro da educação básica**. São Paulo: Todos Pela Educação; Moderna, 2020.

COSTA, Gilmaisa Macedo da. **Indivíduo e sociedade: sobre a teoria da personalidade em Georg Lukács**. São Paulo: Instituto Lukács. 2. ed. 2012.

DELARI JUNIOR, Achilles. **Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade**. Campinas: Alínea, 2013.

DE MASI, Domenico; PALIERI, Maria Serena. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DE MASI, Domenico. **O futuro do trabalho: Fadiga e ócio na sociedade pós-industrial**. Tradução Yadyr Figueiredo. 11. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2014.

_____. **Alfabeto da sociedade desorientada: para entender o nosso tempo**. Tradução Silvana Cobucci e Frederico Carotti. São Paulo: Objetiva, 2017.

_____. **Uma simples revolução**. Tradução Yadyr Figueiredo. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Paradigmas e políticas de avaliação da educação superior: Autonomia e heteronomia. In: VESSURI, Hebe (Org.). **Universidad e investigación científica**. Buenos Aires: CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2006, p. 169-191.

_____. Formação, Educação e Conhecimento. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Universidade e Educação Geral. Para além da especialização**. Campinas: Alinea, 2007, p. 155-170.

_____. Qualidade, Avaliação: do SINAES a Índices. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas/Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 817-825, 2008.

_____. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, 2010.

_____. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação** Campinas, v. 18, n. 1, p.107-126, 2013.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de AN Leontiev. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, 2004.

_____. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005, p. 203-221.

_____. Individualidade, conhecimento e linguagem na concepção dialética de desenvolvimento em Vigotski. **Fórum Linguístico** [online], v. 13, n. 4, p. 1559-1571, 2017. Disponível em: doi: <http://dx.doi.org/10.5007/47600>. Acesso em: 26 jun. de 2021.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010. p. 123-148.

FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha; RÉGNIER, Jean-Claude. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 198, p. 229-243, maio./ago. 2000.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Perfil profissional docente no Brasil: metodologias e categorias de pesquisas**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/486324/Perfil+Profissional+Docente+no+Brasil+Metodologias+e+Categorias+de+Pesquisas/0265e3d7-3948-4b16-83c6-0b43dc14c6b3?version=1.2> Acesso em: 20 jun. de 2021

FONTES, Virgínia. **Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho**. Marx e Marxismo. Publicação do Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre Marx e Marxismo, UFF, Niterói, v.5, n.8, jan/jun. p.45-67, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: Teorias em conflito. In: _____ (Org.). Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. (Coleção Estudos culturais em educação).

_____. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 67-82, 2009.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, p. 189-199, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v30n1/a02v30n1.pdf> . Acesso em: 28 jul. de 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

_____. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, v. 100, p. 33-46, 2014. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>.

_____. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

_____. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: Unesco, 2019.

GIARDINETTO, José Roberto Boettger. **Matemática escolar e matemática da vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. O Ensino de Matemática na perspectiva da pedagogia histórico-crítica: sequências lógico-históricas de ensino. In: ZANATA, Eliana Marques; CALDEIRA, Ana Maria Andrade; LEPRE, Rita Melissa (Orgs.). **Cadernos de Docência na Educação Básica I**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v. 1, p. 37-52.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: Neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOMES, Juliana Pereira Ragateles. Democracia E A Educação Escolar: Uma Análise À Luz Da Pedagogia Histórico-Crítica. 2018. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo.

GROS, Frédéric. **Desobedecer**. Tradução Célia Euvaldo. São Paulo: Ubu, 2018.

GUAJAJARA, Sonia. Educação indígena: esperança de cura para tempos de enfermidade. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

HAGUETTE, André. A “despartidarização” da administração e da escola. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, Ano 11, n. 15 e 16, p. 01-21, 1988.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução Marcelo Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019). **Censo da Educação Superior** 2018. Disponível em: download.ibge.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf. Acesso em: 12 jul. de 2020

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua** 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisanacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=resultados>. Acesso em: 12 jul. de 2020

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar** – Notas Estatísticas: 2016. Brasília: MEC/Inep, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2017.pdf. Acesso em: 1 ago. de 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar** – Notas Estatísticas: 2018. Brasília: MEC/Inep, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2019/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2018.pdf. Acesso em: 1 ago. de 2020.

_____. **Censo da Educação Básica 2020**. Manual do Usuário. 2020. Brasília, DF: MEC/INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 1 ago. de 2020.

_____. **Censo da Educação Básica 2020**. Press Kit. 2020. Brasília, DF: MEC/INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 01 mar. de 2021.

_____. **Censo da Educação Básica**. Microdados 2010. Brasília, DF: MEC/INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 01 mar. de 2021.

_____. **Censo da Educação Básica**. Microdados 2011. Brasília, DF: MEC/INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 01 mar. de 2021.

_____. **Censo da Educação Básica**. Microdados 2012. Brasília, DF: MEC/INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 01 mar. de 2021.

_____. **Censo da Educação Básica**. Microdados 2013. Brasília, DF: MEC/INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 01 mar. de 2021.

_____. **Censo da Educação Básica**. Microdados 2014. Brasília, DF: MEC/INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 01 mar. de 2021.

_____. **Censo da Educação Básica**. Microdados 2015. Brasília, DF: MEC/INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 01 mar. de 2021.

_____. **Censo da Educação Básica**. Microdados 2016. Brasília, DF: MEC/INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 01 mar. de 2021.

_____. **Censo da Educação Básica**. Microdados 2017. Brasília, DF: MEC/INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 01 mar. de 2021.

_____. **Censo da Educação Básica**. Microdados 2018. Brasília, DF: MEC/INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 01 mar. de 2021.

_____. **Censo da Educação Básica**. Microdados 2019. Brasília, DF: MEC/INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 01 mar. de 2021.

_____. **Censo da Educação Básica**. Microdados 2020. Brasília, DF: MEC/INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 01 mar. de 2021.

JANNUZZI, Paulo Martino de. **Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações**. 3 ed. Campinas: Alínea, 2009.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/873/87313704024/>. Acesso em: 15 jul. de 2020.

_____. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 491-508, 2008.

KEHL, Maria Rita. Aceleração e depressão. **Youtube**, 24 de junho de 2009. São Paulo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gGjPmVTliCk&t=2s> Acesso em: 15 dez. de 2021.

KÜHN, Daniela Dias. **Pesquisa e análise de dados: problematizando o rural e a agricultura numa perspectiva científica**. Porto Alegre: UFRGS, 2017.

LEHER, Roberto. Agravamento da crise, coesão do bloco dominante e novos horizontes para as lutas sociais. **Observatório Social de América Latina**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 95 - 110, 2013.

LEONTIEV, Alexis. **Nicolaevich; O Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo, Centauro, 2004.

_____. **Actividad, Conciencia y Personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1979.

LESSA, Sérgio. Lukács e a Ontologia: uma introdução. **Outubro: Revista do Instituto de Estudos Socialistas**, São Paulo, n. 5, p. 83-100, 2001.

_____. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3.ed. Ijuí: Unijuí.2012.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**. Editora UFPR, n. 17, p. 153 – 176. Curitiba, 2001.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, p. 13-28, 2012.

LIMA, Eliane da Costa. **Trabalho, atividade docente e processo de personalização: um estudo a partir da psicologia histórico cultural**. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

LOPES, Yuna Lélis Beleza. **Implicações das normativas do Conselho Estadual de Educação nos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo**. 2019, Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

LOPES, Regina Maria G. Pereira. Concepções pedagógicas e emancipação humana: um estudo crítico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.61-82.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 443-481.

LUKÁCS, Georg. “As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem”. **Temas de ciências humanas**, São Paulo: Livraria Editora de Ciências Humanas, n. 4. 1978.

_____. **Ontologia do ser social**: Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Tradução Carlos Nelson Coutinho. São Paulo, Ciências Humanas, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, dez. 2015.

MANFRÉ, Ademir Henrique. **O mal-estar docente e os limites da experiência no tempo presente: uma leitura frankfurtiana**. 2014. 218 f. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/122062>. Acesso em: 26 jun. de 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIANO, Alessandro. Pedagogia da resistência e o projeto educativo das escolas do MST. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar** São Paulo: Boitempo, 2019.

MARTINS, Ângela Maria. Uma análise da municipalização do ensino no Estado de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2004, n. 120 [Acessado 15 julho 2021] , pp. 221-238. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000300011>. Acesso em: 26 jun. de 2021.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. 2010.

_____. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L.M; A.A. ABRANTES; M.G.D. FACCI (Orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1974.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1964.

_____. Prefácio de Para a crítica da economia política. In: MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Coleção Os Pensadores).

_____. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva–Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, 2007.

_____. Contribuições de Vigotski para a educação infantil. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010. p. 193-202.

MENDES, Lucas. **Formação de professores com licenciatura na área de Ciências e a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: análise dos indicadores do Censo Escolar das Regiões Norte e Centro-Oeste**. 2019. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal de São Carlos, Araras, SP, 2019.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete MEC/USAID. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/mec-usaid/>. Acesso em 22 dez. de 2021.

MÉSZÁROS, Istvan. **Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Atualidade histórica da ofensiva socialista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 2.820, de 11 de dezembro de 2015**. Institui as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2820-15-r.pdf>. Acesso em: 23 jun. de 2021.

MURATA, Sayaka. **Querida Konbini**. 2. ed. Tradução Rita Kohl. São Paulo: Estação Liberdade, 2019.

NASCIMENTO, Matheus Monteiro. O professor de Física na escola pública estadual brasileira: desigualdades reveladas pelo Censo escolar de 2018. **Rev. Bras. Ensino**

Fís. [online]. v. 42, e20200187. jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9126-rbef-2020-0187>. Acesso em: 26 junho de 2021.

NAVARRO, Vera Lúcia; PADILHA, Valquíria. Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 19, n. esp, 2007.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida; RANGEL, Juliano Soares. O Estado Federativo de cooperação e as políticas de municipalização do ensino: limites e potenciais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. v. 19, n. 72, p. 509-526, 2011 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000400004>. Acesso em 15 julho de 2021.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010, p. 3-26.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

ORTEGA Y GASSET, José. **A rebelião das massas**. Edição eletrônica: Ridendo Castigat Mores, 2013.

PARO Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

_____. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, p. 763-778, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A Pedagogia como locus de formação profissional de educadores (as): desafios epistemológicos e curriculares. **Práxis Educativa (Brasil)**, Ponta Grossa, v. 15, p. e2015528, 2020.

PINO, Angel. As Marcas do Humano - Pistas para o conhecimento da nossa identidade pessoal. In: BANKS-LEITE, Luci; SMOLKA, Ana Luíza B; ANJOS, Daniela Dias dos (Orgs.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocução com a clínica da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

PINTO, Umberto de Andrade. O pedagogo escolar: avançando no debate a partir da experiência desenvolvida nos cursos de complementação pedagógica. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 153-198.

PIRES, Mônica Dias Medeiros. **A influência empresarial na Política Curricular brasileira: um estudo sobre o Movimento pela Base Nacional Comum**. 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora.

PIZA, Edith; ROSEMBERG, Fúlvia. A cor nos censos brasileiros. In: ROSEMBERG, F., et al. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2009

PURIN, Paola Cardoso. **A universidade aberta do Brasil (UAB) e a nova universidade flexível: a formação do professor suprimido**. 2017. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, Trabalho, Educação**. Liberdade, autonomia, emancipação como princípios/fins da formação humana. São Paulo, Expressão Popular, 2013.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANCHES, Ana Paula Rodrigues; GAMA, Renata Prenstteter. O mal-estar docente no contexto escolar: um olhar para as produções acadêmicas brasileiras. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 2, n. 3, p. 149-162, 2016.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As origens da modalidade de Currículo Integrado. In: **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988, cap. 1, p. 1-11.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Catarina de Almeida. Educação a distância: tensões entre expansão e qualidade. In: CÁSSIO, Fernando (Org.) **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SAWAIA, Bader Burihan; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Pelo reencantamento da Psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. **Cadernos CEDES** [online]. 2015, v. 35, n. esp., p. 343-360. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015V35ESPECIAL154115>. Acesso em: 22 jan. 2021.

SAVIANI, Dermeval, **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, 1991.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche**. 2005. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SAYÃO, Luis Fernando; SALES, Luana Farias. **Guia de gestão de dados de pesquisa para bibliotecários e pesquisadores**. Rio de Janeiro: CNEN, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, 2006.

SOUZA, Maria Antônia de; MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. **Educação do campo no estado do Paraná: contexto, experiências e políticas necessárias**. Curitiba, setembro de 2010.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. Florianópolis, v. 1, n. 4, p. 215-253, 1991.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TONET, Ivo. Marxismo, Educação e Pedagogia Socialista. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 1, p. 37-46, jan. 2016.

URQUIZA, Antônio H. Aguilhera. A Interculturalidade como ferramenta para descolonizar a educação – Reflexões a partir da ação ‘Saberes Indígenas na Escola. **Articul. constr. saber.**, Goiânia, v.2. 2017.

VALE, Ana Rute do, et al. Reprodução social e agroecologia nos Assentamentos Primeiro do Sul e Nova Conquista II de Campo do Meio-MG. **Retratos de Assentamentos**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 215-240, 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I.P.A.; FONSECA, M. (Orgs.). **Dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas: Papyrus, 2001.

VENCO, Selma. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.35, supl.1, p.1-17, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2019000503003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 dez. de 2021.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, n. 17-18, p. 81-103, 2002.

VYGOSTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1995, v. 2.

_____. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZANELLA, Andréa Vieira. et al. Questões de método em textos de Vygotsky: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, 2007.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia da pesquisa**. 2.ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC, 2013.