

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Heitor Henrique Faustino

**A PRECARIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS(AS) PEDAGOGOS(AS) NO SÉCULO
XX: UMA ANÁLISE DOS MARCOS LEGAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA DE
1939 A 1996**

Sorocaba

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Heitor Henrique Faustino

**A PRECARIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS(AS) PEDAGOGOS(AS) NO SÉCULO
XX: UMA ANÁLISE DOS MARCOS LEGAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA DE
1939 A 1996**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal de São Carlos, para obtenção do título
de Mestre em Educação

Orientação: Profa. Dra. Luciana Cristina
Salvatti Coutinho.

Sorocaba

2023

Faustino, Heitor Henrique

A precarização na formação dos(as) pedagogos(as) no século XX: uma análise dos marcos legais para o curso de Pedagogia de 1939 a 1996 / Heitor Henrique Faustino -- 2023.

211f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Luciana Cristina Salvatti Coutinho

Banca Examinadora: Caio Sgarbi Antunes, Marcos

Francisco Martins

Bibliografia

1. Precarização. 2. Pedagogia. 3. Trabalho e formação docente. I. Faustino, Heitor Henrique. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Heitor Henrique Faustino, realizada em 25/01/2023.

COMISSÃO JULGADORA:

Profa. Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho (UFSCar)

Prof. Dr. Caio Sgarbi Antunes (UFG)

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à minha mãe Zeneide Vieira Faustino e ao meu pai Geraldo Ambrósio Faustino que, com muito amor e esforço, sempre zelaram pela minha educação.

Agradeço aos meus irmãos Paloma Vieira Faustino e Geovane César Faustino por todo apoio e pelas longas horas que me ouviram falar sobre o mestrado.

Agradeço à Profa. Dra. Luciana C. Salvatti Continho que não apenas me orientou nos caminhos da pesquisa, mas me inspira a sempre prosseguir lutando pela educação.

Agradeço aos Professores Doutores Caio Sgarbi Antunes e Marcos Francisco Martins que prontamente aceitaram a tarefa de contribuir para esta pesquisa e para o meu aprendizado.

Também agradeço à UFSCar, que desde a graduação preza pelo ensino e pela pesquisa, sempre estimulando seus alunos a desbravar os caminhos da ciência.

RESUMO

FAUSTINO, Heitor Henrique. A precarização na formação dos(as) pedagogos(as) no século XX: uma análise dos marcos legais para o curso de pedagogia de 1939 a 1996. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2023.

O processo de precarização do trabalho é um fenômeno que se expande sobre a totalidade da tessitura social, condicionando e sendo condicionado por inúmeros processos, dentre eles podemos citar a formação dos sujeitos. Assim, questionamos se também seria possível compreender se o processo de precarização do trabalho pode ser identificado nos marcos legais para o curso de Pedagogia no período de 1939 a 1996. Para responder a essa questão, realizamos uma pesquisa documental cuja metodologia se baseou na Análise de Discurso. Entendemos o fenômeno da precarização do trabalho como uma condição estabelecida pelo capital para que a classe trabalhadora produza sempre mais, em condições objetivas, subjetivas e legais cada vez mais deterioradas e desregulamentadas, e recebendo sempre menos pela venda da sua força de trabalho e/ou do total de riquezas socialmente geradas, essa condição se manifesta de diferentes maneiras e formas, sendo articulada no século XX pelos modelos de gestão do trabalho taylorista-fordista e toyotista. Os resultados apontaram a existência de uma tendência nas legislações para o curso de Pedagogia em acompanharem os modelos de gestão capitalista, manifestados principalmente nos elementos de especialização, fragmentação, polivalência e flexibilidade, esses elementos e seus desdobramentos durante o desenvolvimento histórico do curso de Pedagogia e do trabalho desse profissional engendram situações de precarização do trabalho cujo aspectos podem ser identificados ainda na formação do(a) pedagogo(a).

Palavras-chave: Precarização; Pedagogia; Trabalho; Formação docente.

ABSTRACT

The process of precarious work is a phenomenon that expands over the entirety of the social fabric, conditioning and being conditioned by numerous processes, among which we can mention the formation of subjects. Thus, we question whether it would also be possible to understand whether the process of precarious work can be identified in the legal frameworks for the Pedagogy course in the period from 1939 to 1996. To answer this question, we carried out a documentary research whose methodology was based on Discourse Analysis. We understand the phenomenon of precarious work as a condition established by capital for the working class to produce ever more, in objective, subjective and legal conditions that are increasingly deteriorated and deregulated, and receiving ever less from the sale of their workforce and/or the total amount of socially generated wealth, this condition manifests itself in different manners and forms, being articulated in the 20th century by the Taylorist-Fordist and Toyotist work management models. The results pointed to the existence of a tendency in the legislation for the Pedagogy course to follow the models of capitalist management, manifested mainly in the elements of specialization, fragmentation, polyvalence and flexibility, these elements and their unfolding during the historical development of the Pedagogy course and the work of this professional engender situations of precarious work whose aspects can still be identified in the education of the pedagogue.

Keywords: Precariousness; Pedagogy; Labor; Teacher education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pesquisas com documentos.....	16
Figura 2 – Síntese do processo de Análise de Discurso.....	30
Figura 3 – Modelos de gestão, processo de precarização e educação.....	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fontes primárias.....	31
Quadro 2 – Fontes secundárias.....	32
Quadro 3 – Modelos de gestão do trabalho e precarização.....	81
Quadro 4 – Modelos de gestão e o processo de precarização do trabalho.....	98
Quadro 5 – Primeiro bloco: 1939 a 1968 – Predominância da influência do modelo taylorista-fordista e precarização nos marcos legais para o curso de Pedagogia.....	149
Quadro 6 – Segundo bloco: 1970 a 1996 – Transição para influência do modelo toyotista e precarização nos marcos legais para o curso de Pedagogia.....	187

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	4
2	ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO PROCESSO DE PESQUISA	9
2.1	OBJETO.....	9
2.2	REFLEXÕES E APONTAMOS SOBRE A PESQUISA COM DOCUMENTOS E ANÁLISE DE DISCURSO.....	10
2.3	PROCEDIMENTOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....	30
3	TRABALHO E SUBJETIVIDADE.....	35
4	TRABALHO DOCENTE E PRECARIZAÇÃO: UM PROCESSO EM CURSO	44
4.1	NEOLIBERALISMO: HISTÓRIA, CONCEITUAÇÃO E IMPLICAÇÕES.....	45
4.2	TAYLORISMO, FORDISMO E TOYOTISMO: RACIONALIZAÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO DO TRABALHO PRECARIZADO.....	56
4.3	PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO: CONCEITUALIZAÇÃO.....	83
5	A PRECARIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS(AS) POR MEIO DOS MARCOS LEGAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA.....	103
5.1	BRASIL E INDUSTRIALIZAÇÃO NO SÉCULO XX: APONTAMENTOS HISTÓRICOS.....	103
5.2	MODELOS TAYLORISTA-FORDISTA E TOYOTISTA E A PRECARIZAÇÃO NOS MARCOS LEGAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA.....	117
5.2.1	Primeiro bloco – 1939 a 1968: predominância da influência do modelo taylorista-fordista e precarização nos marcos legais para o curso de Pedagogia.....	125
5.2.2	Segundo bloco – 1970 a 1996: transição para influência do modelo toyotista e precarização nos marcos legais para o curso de Pedagogia.....	151
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	190
	REFERÊNCIAS.....	196

1 INTRODUÇÃO

A história desse projeto de pesquisa tem seu início na graduação em Pedagogia, mais especificamente em uma disciplina que objetivou realizar algumas reflexões, análises e discussões sobre o trabalho docente de forma a compreendê-lo dentro do contexto social, histórico e econômico. Assim, buscamos entender como a docência vem se inserindo nesse cenário e o papel que vai ocupando no jogo de disputa pela hegemonia.

Inquieto com os apontamentos e leituras realizadas, bem como observações e experiências próprias, estruturei alguns questionamentos que sintetizavam as minhas dúvidas sobre as condições de formação e trabalho docente naquele momento: os estágios refletem o processo de precarização subjetiva do trabalho docente? Os estagiários estão sob as mesmas condições de precarização? Se sim, quais os impactos dessa precarização sobre a formação do futuro docente? Quais as consequências das condições objetivas e subjetivas (se precarizadas) para a formação subjetiva do futuro professor? E ainda, quais as consequências para os alunos e para a educação se os professores estão sob condições objetivas e subjetivas precárias de formação e de trabalho?

Eram muitos questionamentos de grande complexidade e o tempo para respondê-las na ocasião era insuficiente. Diante disso, escolhemos por realizar uma pesquisa bibliográfica a partir de resumos, com o objetivo de descobrir se alguma tese ou dissertação do Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações realizava a aproximação/relação entre precariedade subjetiva (LINHART, 2014) e estágio supervisionado no curso de Pedagogia.

Tomando como base os resumos das teses e dissertações selecionadas que colocavam o estágio no curso de Pedagogia como objeto, e a partir do conceito de precariedade subjetiva proposto por Danièle Linhart (2014), obtivemos como resultado que nenhum dos 68 trabalhos selecionados realizava tal relação/aproximação entre estágio e precariedade subjetiva em seus resumos. Desse modo, as questões apresentadas inicialmente e que motivaram todo o processo de pesquisa se fizeram ainda mais urgentes.

O objetivo com a realização daquela pesquisa sempre foi à construção de subsídios teóricos, metodológicos e conceituais que nos permitissem aprofundar nas demais questões em momentos posteriores, tal como o mestrado.

Então, aqui apresentamos essa dissertação, fruto de um intenso processo de pesquisa, estudo e reflexão. Esta dissertação é a expressão das preocupações com a formação e o trabalho docente em um contexto que se mostra cada vez mais precarizado em todos os sentidos.

Durante o processo de pesquisa, mais especificamente, a construção de um aporte teórico sobre o processo histórico de concepção das políticas que norteiam o estágio de forma geral e em específico aquele que ocorre durante o processo de formação do pedagogo, percebemos a necessidade de compreender melhor a própria constituição do curso de Pedagogia, em especial os marcos legais. Estes conduzem e de certa forma objetivam dar unidade e prover um discurso homogêneo sobre como deve acontecer a formação desse profissional em âmbito nacional.

A necessidade referida acima tomou grande proporção na pesquisa, por se constituir em um espaço de intenso debate, cheios de entraves e jogos de disputa e, por isso, em dado momento compreendemos que a busca que estávamos realizando constituiu-se em problema central dessa pesquisa.

Compreendemos que o interesse primordial era entender o contexto de formação do Pedagogo em uma realidade cujo processo de precarização alcança e se estende em todas as direções.

Faz-se importante destacar que, apesar de privilegiarmos a nossa análise no curso de Pedagogia, ao nos referirmos à “formação do Pedagogo”, não nos restringimos apenas aos elementos acadêmicos que a constituem, pois partimos de uma compreensão materialista histórico-dialética da realidade e da própria constituição do sujeito como ser-humano.

Entendemos que a formação desenvolvida em nível superior compõe um complexo histórico, material e imaterial mais amplo, é a continuidade de um processo na história de cada sujeito e de sua coletividade que, como uma sociedade, vive atualmente sobre a égide do modo de produção capitalista.

Assim, nos vimos diante de um grande, novo e ainda mais complexo problema, em que os limites também ultrapassavam as condições de realização de um mestrado. Após processos de discussão e orientação, decidimos por realizar um recorte focalizando em nossa pesquisa os marcos legais para o curso de Pedagogia.

Compreendemos que as condições e relações de trabalho vêm sofrendo um processo intenso de precarização, exigindo trabalhadores moldados às necessidades de um mercado e capital cada vez mais volátil, flexível e voraz.

Concebemos o docente como um dos principais agentes responsáveis pela formação dos sujeitos, mas ao mesmo tempo ele mesmo submetido à um processo formativo para ocupar a função de professor. E, ainda, sabendo que a formação docente é regulamentada por meio de uma série de dispositivos legais (fruto de disputa) pelo Estado por meio de seus múltiplos órgãos e instituições, levantamos o seguinte problema: *os marcos legais que regulamentam e*

normatizam os cursos de Pedagogia possuem elementos correspondentes ao processo de precarização do trabalho?

A realização dessa pesquisa se justificou de diferentes formas. A primeira delas consiste no fato de que, como apontado, por meio de uma pesquisa bibliográfica preliminar, levando em consideração a leitura e análise de 68 resumos de teses e dissertações que tomavam o estágio no curso de Pedagogia como objeto, chegamos ao resultado que nenhum trabalho buscou compreender a relação entre precariedade subjetiva e o estágio supervisionado como um elemento que compõe a formação do pedagogo (FAUSTINO, 2020).

O estágio na época era o nosso *locus* de discussão. Com o processo de amadurecimento e estudo deste pesquisador, compreendemos que o que estava de pano de fundo e sustentava todas as indagações era o próprio processo de formação do sujeito, no caso pedagogo, em um ambiente precarizado e quais as consequências disso na sua própria formação.

Assim, a dúvida primordial que sustentava e motivava a pesquisa era compreender se o processo formativo vivenciado durante o curso de Pedagogia também possuía elementos do processo de precarização do trabalho como um fenômeno que se estende em todas as esferas da totalidade da vida societária no contexto do modo de produção capitalista.

Levando em consideração esses apontamentos, realizamos uma nova pesquisa preliminar por trabalhos que discutissem a precariedade na formação do pedagogo tomando como objeto os marcos legais que regulamentam e normatizam os cursos de Pedagogia. Constatamos que o tema ainda é pouco explorado em relação a sua importância e complexidade.

Assim, o desenvolvimento de pesquisas que objetivem compreender se historicamente o curso de Pedagogia também passa por um processo de precarização se mostra de suma importância científica e social, pois se constatou que é um tema ainda pouco explorado dentro da relação proposta.

A literatura vem apondo que um dos caminhos para a melhoria da qualidade da educação pública no Brasil passa pela melhoria na qualidade da formação de professores. Esse processo só é possível de ser realizado mediante o desenvolvimento de pesquisas sobre o tema em questão.

Tais pesquisas podem vir a subsidiar propostas para melhoria da qualidade da formação e do trabalho docente, capazes de levantar movimentos questionadores (e formar sujeitos igualmente críticos) do *modus operandi* em que a nossa sociedade está organizada.

Esta pesquisa também se justificou de forma pessoal, uma vez que como pedagogo passei por esse processo formativo e hoje questiono alguns aspectos dessa formação, de modo

a compreender quais são elementos constitutivos da docência e, em que medida e como ela poderia ser melhorada.

Também cabe destacar que o problema apontado nessa dissertação me acompanhou durante um bom tempo e viu na possibilidade de realização dessa pesquisa uma oportunidade de emergir e tomar forma, lançando mais um ponto de luz sobre o tema em questão.

Assim, tomamos como objetivo geral identificar os possíveis elementos do processo de precarização do trabalho nos marcos legais que regulamentam e normatizam os cursos de Pedagogia no Brasil de 1939 a 1996. Para atingir este objetivo, entendemos que precisávamos:

- Caracterizar e conceituar o processo de precarização do trabalho;
- Conhecer e descrever a história e os marcos legais que regem os cursos de Pedagogia;
- Identificar possíveis elementos do processo de precarização do trabalho nos marcos legais para o curso de Pedagogia;
- Refletir em como a legislação selecionada, nas condições analisadas, se precarizadas, podem vir a impactar e condicionar a formação dos pedagogos e seu trabalho.

Diante do problema que foi construído e dos objetivos tecidos, se fez necessário a construção de um aporte teórico-metodológico contundente, que nos permitisse caminhar por entre os documentos selecionados.

Após pesquisas e leituras, compreendemos que a Análise de Discurso foi a forma mais adequada de se aproximar e analisar os documentos. Assim, o segundo capítulo da presente dissertação se constituiu na discussão e apresentação dos nossos procedimentos metodológicos. Nele também apresentamos um pouco do processo de “idas e vindas” até a consolidação exata do caminho a ser percorrido.

Desse modo, construímos um terceiro capítulo dedicado a compreender a formação humana numa concepção materialista histórico-dialética, apresentando alguns apontamentos sobre a relação entre trabalho e subjetividade.

A partir dessa concepção de constituição do sujeito e da própria sociedade, construímos o capítulo quatro no qual buscamos caracterizar o fenômeno da precarização do trabalho e seus desdobramentos. Entendemos que os desdobramentos do processo de precarização se expressão fortemente nos modelos de gestão da produção capitalista no século XX.

Ainda dentro do mesmo capítulo, dedicamos um espaço para compreender o neoliberalismo, pois compreendemos que este elemento vem auxiliar na articulação de um conjunto de ideias que impulsionam e legitimam o processo de precarização do trabalho.

Após estarmos devidamente munidos teórico e metodologicamente, passamos ao processo de conhecimento do processo histórico do curso de Pedagogia, em especial no que diz respeito aos seus marcos legais, selecionando aqueles que iriam compor as nossas fontes primárias e secundárias, e analisando-as, assim como buscamos entender o seu contexto de produção. Esta etapa corresponde ao quinto capítulo, em que apresentamos as análises e resultados desse processo de estudo.

Por fim, mas já adiantamos ser um novo ponto de partida, apresentamos algumas considerações finais, realizando também alguns apontamentos sobre as possibilidades de novas pesquisas sobre a temática aqui discutida.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO PROCESSO DE PESQUISA

2.1 OBJETO

Desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa que, segundo Chizzotti (2003), Portela (2004), Minayo e Gomes (2012), tem como função extrair e trabalhar com o significado e o sentido dos discursos, identificando os elementos que podem responder ao problema da pesquisa. Nessa abordagem, embora seja possível trabalhar com elementos quantificáveis, estes servem como mais aporte de modo a aprofundar as análises e interpretações sobre fenômeno em questão.

Como apresentaremos mais detalhadamente nos próximos capítulos, essa pesquisa tem como perspectiva teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético (GROPPO, MARTINS, 2006; SEVERINO, 2007; BENITE, 2009; MARTINS, LAVOURA, 2018) que compreende o sujeito como parte de uma realidade dinâmica, concreta e histórica, e que ao mesmo tempo em que faz parte da produção dessa realidade também é produzido por ela.

Fundamentalmente o método que se guia por essa perspectiva pode ser resumido da seguinte forma:

[...] a) superação de enfoques dicotômicos; b) desvelamento do objeto de estudo em sua totalidade, movimento e contradições internas; c) descoberta das tensões consubstanciadas na intervinculação e interdependência entre forma e conteúdo; d) apreensão do objeto nos nexos existentes entre singularidade, particularidade e universalidade, ou seja, em sua historicidade e; e) captação dos traços essenciais do fenômeno em análise, a serem extraídos indutiva e dedutivamente a partir de sua aparência fenomênica (MARTINS, LAVOURA, 2018, p. 233).

Segundo Cantarelli, Facci e Campos (2017, p. 21), em uma perspectiva materialista histórico-dialética, “o estudo ontológico do ser social implica na apreensão da gênese histórica da especificidade da sociedade perante a natureza”. Nessa perspectiva o trabalho, como um meio que o ser humano constrói a sua existência, produzindo e reproduzindo a vida, se torna categoria fundamental.

Assim, a formação dos sujeitos/indivíduos (entendido como o conjunto da sua individualidade, personalidade, identidade a qual sintetizamos aqui como sendo a sua subjetividade), nessa perspectiva, compreende que o ser-humano não nasce dotado de uma essência específica dada a ele pela natureza, se faz preciso humanizá-lo, educá-lo para que se torne humano. Esse processo se dá a partir de processos e atividades de apropriação e objetivação, ou seja, compreendemos que a base de desenvolvimento dos sujeitos é a materialidade histórica e social, e é por meio do trabalho e dessa base que o ser humano se desenvolve. Cabe apontar também que não é um processo isolado, mas que se dá no

emaranhado das relações sociais com os outros humanos e o conhecimento produzido pela humanidade como, por exemplo, na escola, onde, por meio de seus diferentes agentes, em especial, os professores, e via uma série de ações e processos de ensino-aprendizado, objetivam uma formação específica, voltada a fim determinado e fundamentada em diferentes valores e perspectivas (MARTINS, 2001, 2004, 2010; SAVIANI, 2000, 2007, 2008, 2012; DUARTE, 2013, 2017).

Considerando que, tanto trabalho quanto educação se estruturam a partir da materialidade histórica da qual são fruto e para a qual se organizam, importa informar que, na modernidade, são condicionados pelo modo de produção capitalista.

No modo de produção capitalista, o trabalho assume uma forma histórica precarizada, em função das relações de produção pautada na exploração e na alienação. Consequentemente, os processos formativos, escolares e não escolares, também tendem a ser precarizados.

Uma vez que compreendemos que a precariedade é um elemento que compõe as formas de racionalização e operacionalização do capitalismo, e assim se estende por toda tessitura social ao produzirmos e reproduzirmos a vida, propomos verificar se é possível identificar elementos da precariedade também na formação de professores, em específico, dos pedagogos, configurando o que teoricamente concebemos ser uma precariedade formativa.

Tomamos como fontes primárias dessa pesquisa os decretos, leis, pareceres, indicações e resoluções que regulamentam e norteiam em nível nacional os cursos de Pedagogia no século XX, no período que corresponde desde a sua criação em 1939 até a promulgação da LDB de 1996.

Para tal tarefa é importante compreender o que são tais documentos, como desenvolver uma análise e produzir conhecimento sobre eles. No próximo tópico, portanto, teceremos algumas considerações sobre os meandros da análise de documentos educacionais, bem como expor como foi desenvolvido o processo metodológico e analítico dos materiais selecionados em busca da resposta à questão estruturada.

2.2 REFLEXÕES E APONTAMOS SOBRE A PESQUISA COM DOCUMENTOS E ANÁLISE DE DISCURSO

Realizar uma pesquisa cuja fonte primária são os documentos é uma tarefa complexa. Exige do pesquisador uma postura crítica e reflexiva desde o momento em que se decide pela realização da pesquisa de caráter documental, passando pela seleção das fontes, interpretação e análise destas até a construção do texto que expresse os resultados obtidos. Assim,

consideramos de fundamental importância o esclarecimento de alguns pontos que envolve a discussão teórico-metodológica em relação à pesquisa documental.

Quando o pesquisador decide realizar uma pesquisa documental, assumindo como fontes primárias determinados documentos, dos quais será extraída a matéria capaz de responder à pergunta que motivou o processo, é importante se ter claro que concepção se assume sobre o que vem a ser “documentos”, o que é considerado uma “pesquisa documental” e qual a sua importância no universo da pesquisa acadêmica.

Segundo Lüdke (1986), Gil (2002), Marconi e Lakatos (2003) e Severino (2007), a pesquisa documental é toda pesquisa que se desenvolve a partir de fontes de informação que ainda não receberam nenhum tratamento de análise ou que ainda podem ser reformulados de acordo com a especificidade de cada pesquisa. Os documentos que são selecionados pelo pesquisador passarão a compor o conjunto de suas fontes primárias.

Ainda segundo esses mesmos autores, algumas pesquisas possuem uma etapa de seleção, análise e interpretação de documentos como aporte e complementação à outras etapas, porém existem pesquisas que se dão inteiramente por meio dos documentos, ou seja, uma pesquisa documental.

Em um universo tão amplo de dados e informações, e facilitado acesso a eles por meio da internet, podemos ficar confusos sobre o que vem a ser documentos, em específico, aqueles referentes às políticas educacionais. Segundo Evangelista (s.d., p. 1), esses documentos podem ser:

[...] leis, documentos oficiais e oficiosos, dados estatísticos, documentos escolares, correspondências, livros de registros, regulamentos, relatórios, livros, textos e correlatos. Contudo, documento pode ser qualquer tipo de registro histórico – fotos, diários, arte, música, entrevistas, depoimentos, filmes, jornais, revistas, sites, e outros – e compõe a base empírica da pesquisa [...].

Cabe apontar que, ao propor uma pesquisa que tome como base empírica os documentos que regem a educação, se faz importante compreender que eles não definem e regulamentam apenas regras e diretrizes, eles são a expressão e o produto de um complexo e contínuo processo de lutas entre diferentes grupos e classes sociais, e seus respectivos interesses nos rumos e projetos de uma sociedade no que se refere a formação das novas gerações (EVANGELISTA, s.d.).

Shiroma, Campos e Garcia (2005), diante da concepção de que os documentos, em específico aqueles voltados à política educacional, também são a expressão de projetos de sociedades em determinado período histórico, pontuam que os documentos em sua lógica e sua estrutura objetivam justificar e concentrar esforços para a concretização desses projetos,

buscando muitas vezes aglutinar forças ou convencer determinados sujeitos para que sejam concretizados.

Compreendemos que os documentos de política educacional por si só não concretizam a sua implementação. Quem a realiza são as pessoas, em especial os trabalhadores da educação, por isso se faz importante um processo de convencimento, persuasão, recompensa ou mesmo punição destes para que os seus objetivos sejam alcançados (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005).

Entendemos que é por essa razão que o pesquisador precisa olhar com atenção a lógica e a racionalidade de sustentação de cada documento isoladamente, assim como no conjunto deles, sempre em relação ao contexto histórico, social, político e econômico de produção, análise e interpretação.

Também é importante salientar que eles não são um retrato histórico perfeito e estático de uma determinada realidade passada, mas sim, como a própria história, eles são uma fonte em contínuo processo de reconstrução e movimento, não em seu conteúdo, mas em sua interpretação, conforme a lente e o contexto do sujeito que se propõe a analisá-los e interpretá-los (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005).

Assim, ao adotar os documentos como fontes, se faz preciso entendê-los como um discurso que foi e é socialmente produzido, estando histórica e geograficamente localizados, e como discurso é passível de ser lido e relido, interpretado e reinterpretado.

Segundo Orlandi (1999), o discurso é de palavra viva, em pleno movimento, que não apenas circunda os sujeitos, mas são por eles produzidos, reproduzidos e recriados, condicionando e sendo condicionado pelo contexto material e histórico. Segundo essa mesma autora:

[...] a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim a palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso, observa-se o homem falando (ORLANDI, 1999, p. 15).

Se documentos são constituídos de discursos que se interpelam numa arena de disputas pela hegemonia da sociedade, em específico no caso aqui estudado, a luta se dá pelos rumos da educação, e conseqüentemente pela formação de sujeitos, é importante compreender que o discurso é construído pela língua, assim como a língua compõe o discurso, em um jogo no qual as relações de poder também são condicionantes. Segundo McNally (1999, p. 35 *apud* EVANGELISTA, s.d., p. 2):

[...] há uma inexorável relação entre língua, vida, história e sociedade dado que a língua é uma das esferas na qual é vivida a experiência social, portanto, “é o próprio material de que é constituída a consciência humana. A língua é a forma de consciência especificamente humana, a consciência de seres singularmente sociais”.

Shiroma, Campos e Garcia (2005) tecem considerações semelhantes e prosseguem no debate relatando que existe uma relação intrínseca e indissolúvel entre língua e política, não como um processo causal ou reflexivo, mas como condicionantes que se correspondem dialeticamente. Assim, os conflitos de classe também estão presentes na língua e na construção dos discursos, da mesma forma como os discursos se relacionam e condicionam as relações de classe, seja para sua reprodução e manutenção ou para seu questionamento e revolução, uma vez que língua também é consciência, nesse caso uma consciência histórica, social e materialmente constituída.

Compreendemos que os documentos não são construídos de forma despreziosa e pacífica, os discursos que o compõe não são desinteressados, cada escolha de palavra e conceito, cada construção de frase e parágrafo tem um determinado objetivo, objetivo este que muitas vezes é velado e passa despercebido, mas que visa ao convencimento, a argumentação, a contra argumentação, a legitimação ou a deslegitimação, enfim, atingir o interlocutor e com ele produzir sentidos e significados, norteando ações e atitudes (EVANGELISTA, s.d., ORLANDI, 1999).

Assim como Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 429), entendemos que esse processo de ocultação e intencionalidade também se dá por meio da cooptação dos discursos pela lógica dominante do capital, ou seja, palavras como educação de qualidade, inclusão ou mesmo educação para o trabalho, passam a compor os documentos de tal forma que o real objetivo e significado a ele atribuído pela lógica do capital é avultada, fazendo com que movimentos contestatórios sejam dificultados.

Tais autores também afirmam que essas palavras, uma vez cooptadas pela lógica do capital em sua constante luta por manter-se hegemônico, imbui à elas sentidos relativos às pessoas e à educação voltados aos seus interesses e objetivos que, quando traduzidos nos documentos, funcionam como uma “estratégia de legitimação eficaz na medida em que conseguem ‘colonizar’ o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da ‘modernidade’” (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005, p. 429).

Embora nacionalmente se compartilhe de uma língua oficial comum em que os conceitos objetivam trazer unidade e generalizam ideias, sentimentos, processos, objetos e adjetivam o mundo a nossa volta, os sentidos e significados são histórica e materialmente

condicionados, modificando as compressões e as relações que os sujeitos tecem com o objeto em questão e com os outros seres humanos (EVANGELISTA, s.d.).

Assim, por exemplo, a palavra trabalho conceitua uma determinada atividade em específico, porém também aglutina uma série de sentidos e significados construídos por cada sujeito a partir da classe social e período histórico em que vive (EVANGELISTA, s.d.).

Outro ponto importante a se considerar ao se trabalhar com documentos é ter claro que “documento é história” (EVANGELISTA, s.d., p. 3). Assim sendo, a análise e interpretação destes devem ocorrer de forma contextualizada e em relação aos respectivos momentos históricos em que foram construídos, conhecer os documentos sem se enveredar pela história que o envolve é, metaforicamente falando, a mesma coisa que olhar a ponta de um iceberg e tomá-lo como todo o fenômeno, sem ter a noção de todo gelo submerso que sustenta seu cume emergido.

Trabalhar com eles supõe, portanto, considerá-los resultado de práticas sociais e expressão da consciência humana possível em um dado momento histórico. Compreendê-los pode significar avançar na direção da apropriação [...] Em síntese, expressam vida, conflitos, litígios, interesses, projetos políticos – história. Na efervescência dessas determinações se encontram pesquisador, documento e teoria (EVANGELISTA, s.d., p. 5).

Diante da complexidade dos documentos, uma postura ativa do pesquisador é imprescindível, é ele que vai analisar, decompor, reconstruir, relacionar e interpretar as informações, dados, ideias, textos, discursos e as palavras em seu jogo estrutural e em relação ao contexto sócio-histórico e material em que foram articulados e tecem os seus sentidos e significados (EVANGELISTA, s.d.).

Em suma, cabe ao pesquisador a construção de uma “tradução” mais profunda, ampla e complexa do conteúdo e objetivo de cada documento em específico e no conjunto deles que foram selecionados para a pesquisa (EVANGELISTA, s.d., p. 5).

Segundo Evangelista (s.d., p. 5), o pesquisador que toma os documentos como sua base empírica e fonte primária de pesquisa:

[...] localiza, seleciona, lê, relê, sistematiza, analisa as evidências que apresenta. Esses passos resultam de intencionalidades que, para além da pesquisa, se vinculam aos determinantes mais profundos e fecundos da investigação, qual seja discutir, elucidar, desconstruir compreensões do mundo; discutir, elucidar, construir compreensões do mundo: produzir documentos, produzir conhecimentos é produzir consciências (EVANGELISTA, s.d., p. 5-6).

Cabe apontar que não são apenas as palavras que dizem algo, a sua ausência também é digna de atenção e análise, é preciso que o pesquisador dedique tempo a compreender as omissões, trocas, faltas, pausas, contradições e lacunas em cada documento isoladamente e no

seu conjunto, construindo o que vociferam no silêncio daquilo que a princípio está oculto ou disperso pela ausência, se faz necessário olhar para o que eles não explicitam (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005; EVANGELISTA, s.d.).

Segundo Evangelista (s.d., p. 5), o pesquisador precisa de:

[...] clareza, pelo menos, da temática do trabalho, local e período a serem abordados – todos passíveis de alteração se o estudo o exigir –, é importante a seleção inicial dos documentos que farão parte do *corpus* documental final. A escolha preliminar, ainda caótica, deve respeitar a pertinência aos objetivos inicialmente propostos, evitando-se tanto o alargamento exagerado da busca, quanto o seu estreitamento. Os documentos podem ser conseguidos em suportes materiais diferentes, como bancos de dados, *sites*, artigos, livros, entre outros. Nesse momento, todos os materiais encontrados podem ser importantes e não devem ser descartados *a priori*.

Nesse caminho descrito acima, é imprescindível que o pesquisador também tenha bem estabelecido a sua corrente teórica que auxiliará nas análises, fundamentando o posicionamento do pesquisador que funciona como uma perspectiva na qual os documentos serão enquadrados. Porém, é importante ter clareza que os documentos, como expressão de um momento histórico, possuem eles mesmo uma lógica interna e limites (assim como o processo analítico), ou seja, como já apontamos os documentos são historicamente localizados, e nem sempre correspondentes à perspectiva teórica assumida.

A partir da “tríplice temporalidade” descrita por Evangelista (s.d. p. 6) que relata a questão temporal do pesquisador e do documento (que em muitos casos não são os mesmos), compreendemos que a pesquisa com documentos exige um movimento de aproximação documental e histórica, momento em que o pesquisador se dedica a seleção e primeiras aproximações aos documentos por meio de uma leitura preliminar. Também busca compreender o contexto histórico em que esses documentos foram produzidos procurando ao mesmo tempo tecer relações e contextualizar o seu conteúdo.

Um segundo momento seria a análise documental (específica e em seu conjunto, sem perder de vista o contexto sócio-histórico de produção) em que o pesquisador, a partir dos caminhos, conceitos e ferramentas propostas pela Análise de Discurso, busca entender os discursos que compõe o documento e como eles se relacionam com o contexto de produção.

Compreendemos que o terceiro momento se refere a uma reaproximação documental teoricamente interpretada, em que o pesquisador, munido de uma profunda compreensão do contexto de produção dos documentos, das análises de seus discursos e do seu embasamento e lente teórica, se reaproxima dos documentos expressando a sua interpretação sobre eles. Os resultados desse processo levarão a novas possibilidades de exploração dos documentos.

Abaixo, na “Figura 1: Pesquisa com documentos”, buscaremos expressar uma representação gráfica desse processo de pesquisa com documentos para melhor visualização:

Figura 1 – Pesquisa com documentos



Fonte: figura elaborada pelo próprio autor com base em Evangelista (s.d. p. 6).

A primeira etapa se refere ao movimento inicial de se debruçar sobre os documentos, seu processo de seleção e identificação de seus respectivos elementos históricos e contextuais. Busca-se compreender os documentos como temporal e materialmente localizados, realizando uma primeira leitura desses elementos (documentos e contexto histórico).

Para depois analisar a sua lógica de concepção e construção. Realiza-se um processo de decompor, recompor, observar permanências, ausências, silenciamentos entre outros elementos que descreveremos mais adiante próprios da análise escolhida. Por último se realiza uma reaproximação e a interpretação dos discursos que o constituí, mediados pela perspectiva teórica adotada, e assim produzir conhecimento relativo aos documentos.

Entendemos que, apesar de expressarmos nossa compreensão sobre a pesquisa com documentos em uma linha sequencial, a lógica que a embasa é dialética, pois o produto da reaproximação teoricamente interpretada levará o pesquisador a um novo olhar sobre o documento e o contexto histórico de sua construção, o que permitirá novas análises e reinterpretções.

O processo ocorre com o pesquisador sempre consciente da impossibilidade de se alcançar a totalidade do fenômeno estudado, a cada ponto atingido, novos caminhos analíticos se tornam possíveis. Assim:

[...] o pesquisador deriva sua abordagem e da empiria retira elementos para sua intelecção e ação. Problematiza suas inferências e pergunta-se se suas inquirições fazem sentido. Tal procedimento não deve ser aleatório, conquanto seja sempre incompleto. Trata-se do papel posto para os intelectuais: encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história. Podemos afirmar que trabalhar com documentos significa aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação (EVANGELISTA, s.d., p. 7).

Pois entendemos que:

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico. Assim, ao se tratar de política é preciso ter clareza de que eles não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a “realidade”. Como fontes de concepções, permitem a captação da racionalidade da política, desde que adequadamente interrogados (EVANGELISTA, s.d., p. 9).

Bowe e Ball (1992, p. 19-20 *apud* SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005, p. 434-435) relatam que para se analisar os documentos de política educacional é preciso compreender alguns contextos, são eles: o “contexto de influência” onde ocorre a disputa pelos meios e fins da política educacional; o “contexto da produção de textos” onde os discursos que compõem as políticas educacionais se alinham e se estruturam (é aqui que os conceitos e as palavras são redigidas de forma a legitimar o projeto almejado para a educação); o “contexto da prática” que resumidamente se refere ao processo de concretização da políticas pelos agentes a que se destinam ou estão envolvidos, ou seja, a sua “implementação” (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005, p. 434); o “contexto dos resultados” referente aos impactos gerados pelas políticas implementadas e o “contexto das estratégias políticas” referente ao processo avaliativo e de aperfeiçoamento das políticas.

Consciente do complexo jogo que envolve pesquisa com documentos, fica evidente que a seleção dos documentos que comporão a fonte primária é essencial. Esta seleção não pode ser muito restritiva, pois do contrário os documentos ficam deslocados e a interpretação desfalcada, porém se for demasiadamente ampla, se corre o risco de se perder em meio as informações (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005; EVANGELISTA, s.d.).

Cabe apontar que a busca por documentos não se encerra na realização de uma primeira seleção. Esta etapa será desenvolvida durante toda a pesquisa conforme as necessidades

analíticas e interpretativas na construção dos sentidos, significados e no desvelamento dos projetos de sociedade que eles possuem, traduzidos por meio dos discursos que os expressam (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005; EVANGELISTA, s.d.).

Concordamos com Evangelista (s.d., p. 9) que “a riqueza de uma pesquisa é dada não apenas pela quantidade de fontes, mas pela amplitude do diálogo que o sujeito é capaz de produzir entre diferentes fontes e delas com a história, com a realidade”.

Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 432) apontam para a necessidade de se realizar a “intertextualidade”, ou seja, uma leitura e análise sempre em relação ao conjunto de fontes coletadas tantas quanto forem necessárias.

Assim, compreendemos que tal como um tecelão que por meio de um emaranhado de fios e amarrações produz um tecido, o pesquisador deve “tecer” no conjunto de documentos de política educacional (seus “fios”) a produção de uma teia de documentos capaz de prover e sustentar uma análise suficientemente profunda que torne possível responder a problemática da pesquisa.

Realizado esses apontamentos referentes a pesquisa com documentos de política educacional, questionamos: como e quais procedimentos analíticos são mais apropriados para conseguirmos navegar e produzir conhecimentos diante da complexidade que eles apresentam?

Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 440) e Evangelista (s.d.) apontam para a Análise do Discurso como uma boa alternativa, pois entendem que os documentos são compostos por discursos e essa ferramenta objetiva “compreender como um objeto simbólico produz sentidos” por meio dos discursos.

Orlandi (1999) e Florencio (at al., 2009) compreendem a Análise de Discurso para além de uma ferramenta analítica, mas como uma área de conhecimento, uma nova disciplina que, apesar de ser possível identificar seu gérmen já no século XIX, só vem a tomar forma e se expandir a partir de 1960, contexto em que os pesquisadores buscavam formas de desenvolver suas pesquisas e análises que permitissem compreender as complexas e intensas transformações em curso.

Os acontecimentos da Segunda Guerra Mundial mudaram o mundo, apresentando novas e complexas questões, o lugar do ser humano e o modo como produzimos são colocadas como centro das discussões.

O mundo era reinventado para uma nova era, foi preciso construir um espaço que as novas gerações pudessem não apenas dar prosseguimento no projeto social que se construía, mas também questioná-lo.

Após a Segunda Guerra podemos presenciar um momento de grande efervescência social, política e econômica, despontavam novas tecnologia capazes de aumentar a produção e fazer o capital se expandir. Em contrapartida se observa o recrudescimento das desigualdades sociais, acirrava-se a disputa entre capital e trabalho, despontavam greves e movimentos de questionamento desse processo e de toda cultura e estrutura patriarcal, racista, capitalista e tradicional que a sociedade vinha se fundando, o que incluiu a produção de conhecimento dentro desses limites (FLORENCIO at al., 2009).

A Análise de Discurso nasce na França como um movimento crítico e questionador da linguística que se fundamentava majoritariamente no estruturalismo. Essa nova perspectiva aborda a língua em sua materialidade histórico-social, cuja expressão e materialização se pode observar nos discursos (FLORENCIO at al., 2009).

Os discursos são dotados de grande complexidade, compostos no encontro entre a ideologia, a história, as relações sociais, a materialidade e o inconsciente. Entende-se que o discurso nasce da “relação indissociável entre língua, história e ideologia”, assim a Análise de Discurso busca compreender como os discursos produzem sentido (FLORENCIO at al., 2009, p. 23).

Desse modo, a Análise de Discurso não trabalha diretamente com a língua e com a gramática, tal como um sistema de regras fechado definido por convenções sociais. Esse meio analítico trabalha com o discurso, no qual língua e gramática são elementos constituintes, mas não determinantes. Estes, juntamente com outros elementos sempre em relação, inculcaram vida à palavra, construirão o discurso, que como vimos, é a “palavra em movimento” (ORLANDI, 1999, p. 15).

Assim, com a Análise do Discurso:

[...] procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e de sua história. Por esse estudo se pode compreender melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se. A Análise do Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social [...] o trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana (ORLANDI, 1999, p. 15).

Portanto, compreendemos que a Análise do Discurso exige uma compreensão ampla e profunda do contexto social e material do local, do tempo e dos sujeitos que produzem e reproduzem os discursos, e por meio dele movem-se pela história, produzindo-a e a eles próprios, assim como sentidos.

Cabe apontar que já apresentamos a importância da língua para a humanidade e como ela se relaciona com o trabalho, constituindo em material no qual a consciência se forma. Aqui

estamos redimensionando e ampliando essa importância, afirmando que a língua não é um elemento estático e parado no tempo, ela constitui os discursos, é esse último elemento que torna possível a produção de sentidos e significados que atravessam os objetos e fenômenos propiciando determinada compreensão sobre eles (FAIRCLOUGH, 2001).

Assim, a linguagem pode ser compreendida “como uma forma material da ideologia fundamentalmente importante” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 52) para compreender o movimento histórico de produção e reprodução da vida.

Não há discurso sem a língua, porém o discurso redimensiona a língua e a torna própria do sujeito, ao mesmo tempo que comporta uma dimensão de produção social e histórica, assim “os estudos discursivos visam pensar o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem, descentrando a noção de sujeitos e relativizando a autonomia do objeto da linguística” (ORLANDI, 1999, p. 16).

Diante dessa complexidade, a Análise de Discurso, segundo Orlandi (1999, p. 16-17), parte da relação entre língua (como um “objeto sócio-histórico”), discurso e ideologia. Ao se analisar os discursos, torna-se possível compreender essa relação e como dela se produz sentidos e significados para os sujeitos e por eles são produzidos.

Realizadas essas considerações sobre o objeto da Análise de Discursos, precisamos pontuar alguns pressupostos em que se fundamentam essa análise. O primeiro deles é que ao se analisar os discursos, pensa-se não apenas na unidade, como por exemplo, a frase composta por uma estrutura fixa baseada em regras, toma-se como *locus* o texto (FLORENCIO, at al., 2009).

O texto, cuja estrutura também comporta regras e frases, porém não se restringe a elas, o texto vai além, sua estrutura é fluída e mutável, e contém sempre uma relação com o outro e seu contexto. Assim, “a função da Análise de Discurso é explicar os caminhos e os mecanismos de estruturação do texto. Ou seja: explicar porque o texto produz sentido; não os sentidos contidos no texto” (FLORENCIO, at al., 2009, p. 25).

Assim, ao se estudar o texto por meio da Análise de Discurso procura-se compreender “como o texto diz” ao seu interlocutor e como esse significa o texto, tomando o contexto histórico e social como palco em que esse processo se desenvolve (ORLANDI, 1999, p. 18).

Esse fato pressupõe um trabalho de construção. Nenhum texto é para si, ele é sempre para o outro, também não é construído de forma solitária e inovadora, ele é sempre realizado a partir de outros textos compostos de outros discursos.

Assim, compreendemos que os textos são sempre sociais e históricos, cujo sentido não se limita ao findar do ato de produção e leitura, o texto está sempre incompleto, e por essa razão,

os sujeitos podem recriá-los lançando novos ramos discursivos a serem lidos, analisados e interpretados.

Nas palavras de Orlandi (1999, p. 18), “o texto não é apenas uma frase longa ou uma soma de frases. Ele é uma totalidade com sua qualidade particular, com sua natureza específica” e é isso que torna possível a produção de conhecimento a partir dos textos, ou seja, é a sua “discursividade” (ORLANDI, 1999, p. 18) que permite o ato de construção de sentidos e significados.

Assim, segundo Florencio et al. (2009, p. 23), é preciso referir o texto ao discurso, explicitar e interpretar os discursos em relação as formações e processos discursivos, e pensar como estas se relacionam com a ideologia, sem perder de vista todo o complexo histórico e material de produção do texto, do discurso (como produto e processo) e dos sujeitos.

A Análise de Discurso se constituiu a partir da interlocução de outras três áreas na interface das suas contribuições teórico-metodológicas na produção de conhecimento, são elas: “a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise” (ORLANDI, 1999, p. 19).

Também cabe apontar que a Análise de Discurso não toma cegamente essas contribuições, mas à medida que questiona seus saberes, produz novos relativos ao seu campo de análise (ORLANDI, 1999).

Assim, compreendemos que a Análise de Discurso engloba a ideia de que, apesar de a língua possuir uma estrutura e regras, essa não é determinante, sendo apenas “relativamente autônoma” (ORLANDI, 1999, p. 19) dos sujeitos, dos sentidos e significados por eles produzidos, pois está imersa em um contexto sócio-histórico, cuja materialidade não apenas afeta o simbólico, mas é por este afetado.

A história e o simbólico mantêm uma relação dialética, condicionando e sendo condicionados reciprocamente. Porém, esse processo não é de todo consciente, há uma parte dele que permanece oculta aos sujeitos, “isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia” (ORLANDI, 1999, p. 20) que sustenta parte do discurso na produção e reprodução dos sentidos.

A perspectiva de Análise de Discurso que adotamos nessa pesquisa parte da consciência sobre a interlocução dessas áreas na formação histórica, conceitual, analítica e metodológica da Análise de Discurso articulada principalmente por Michel Pêcheux¹ (FAIRCLOUGH, 2001;

¹ Michel Marie Jean Gaston Pêcheux, filósofo e linguista, nasceu em 24 de junho de 1938 na cidade francesa de Tours, considerado como um dos fundadores da Análise de Discurso de perspectiva materialista-histórica “que teoriza como a linguagem está materializada na ideologia e como está se manifesta na linguagem. Ele concebe o discurso, enquanto efeito de sentidos, como um lugar particular em que esta relação ocorre [...] Michel Pêcheux fez seus estudos na Escola Normal Superior de Paris, obtendo seu certificado para ensinar Filosofia em 1963. Em

FLORENCIO, *et al.*, 2009), e assumimos como tendência o materialismo histórico-dialético para compreender o discurso nos quais as principais contribuições podem ser encontradas.

Para além das contribuições de Pêcheux, nas obras de Mikhail Mikhailovich Bakhtin², Louis Althusser³ e György Lukács⁴, juntos esses autores traçam diálogos entre a “linguística crítica” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 51), a história e a ideologia que permitem compreender o discurso em sua materialidade, processo e formação ideológica, desvelando seus sentidos em efeitos e afetações nas condições em que são produzidos (FLORENCIO, *et al.*, 2009).

Assim, entendemos como Florencio (*et al.*, 2009, p. 26), que “a Análise de Discurso é pensada para se constituir, ao mesmo tempo, como intervenção científica e política, consolidando uma teoria marxista do discurso”, tomando como “conceitos nucleares – ideologia e discurso”.

Na perspectiva apontada acima, a língua é compreendida de um modo bastante diferente da linguística de viés estruturalista, que concebe a língua como sistema fechado, a concepção marxista, adotada dessa pesquisa compreende a língua:

[...] enquanto uma atividade especificamente humana, concreta e histórica [...] língua entendida como uma entidade inacabada, imprecisa, ambígua, cujos elementos assumem funções sintáticas e configurações semânticas não de todo definidas nem definitivas, o que implica poder observar sua incompletude. Ou seja, as palavras, embora podendo conter significados transsituacionais, produzem sentidos específicos, quando utilizadas em diferentes posições ideológicas (FLORENCIO, *et al.*, 2009, p. 26).

1966, ele passou a fazer parte do Departamento de Psicologia no CNRS (*Centre National de la Recherche Scientifique*). Possui diversas obras publicadas tais como “*Analyse automatique du discours*” (1969) e “*Le discours: structure ou événement?*” (1983). Pêcheux faleceu em 10 de dezembro de 1983 (Laboratório de Estudos Urbanos – LABEURB, Unicamp, Disponível em: <<https://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/home/lerArtigo.lab?id=48&cedu=1>>. Acesso em: 04/09/2022).

² Mikhail Mikhailovich Bakhtin, filósofo e linguista russo, nascido em 17 de novembro de 1895 na cidade de Oriol, ainda durante o Império Russo. De influência marxista, Bakhtin dedicou à vida aos estudos sobre a literatura, arte e cultura, se formou na Faculdade de História, Filologia e Filosofia da Universidade de Novorossia (Odessa) e na Universidade de São Petersburgo. Possui diversas obras publicadas, dentre as quais se destaca o livro “*Marxismo e Filosofia da Linguagem*” de 1929. Bakhtin faleceu em 7 de março de 1975 em Moscou (Vladimir Pliassov. Centro de Estudos Russos, Universidade de Coimbra. Disponível em <https://www.uc.pt/fluc/depllc/CER/centro_de_estudos_russos/cerartigos/cerartigo11>. Acesso em: 04/08/2022).

³ Louis Pierre Althusser, filósofo nascido em 16 de outubro de 1918 na Argélia. Estudou na *École Normale Supérieure* (ENS) em Paris, de perspectiva marxista, durante a vida estudou sobre diferentes assuntos com destaque para a ideologia, política e Estado. Entre suas obras, destaca-se “*Lire Le Capital*” de 1965. Althusser faleceu em 22 de outubro de 1990 na cidade de Paris, França.

⁴ “Nascido em 13 de abril de 1885 em Budapeste, Hungria, György Lukács é um dos mais influentes filósofos marxistas do século XX. Doutorou-se em ciências jurídicas e depois em filosofia pela Universidade de Budapeste. No fim de 1918, influenciado por Béla Kún, aderiu ao Partido Comunista e, no ano seguinte, foi designado Vice-Comissário do Povo para a Cultura e a Educação. É autor de *A teoria do romance* (1916), *História e consciência de classe* (1923) e da monumental *Estética* (1963), entre tantas outras publicações. Morreu em sua cidade natal em 4 de junho de 1971 em plena atividade, trabalhando nos Prolegômenos para uma ontologia do ser social” (Boitempo Editora – Autores: György Lukács. Disponível em: <<https://www.boitempoeditorial.com.br/autor/gyoergy-lukacs-539>>. Acesso em: 04/09/2022).

O discurso não pode ser compreendido apenas como um processo em que um emissor transmite uma informação por meio da língua, há mais meandros nesse percurso. Há um sujeito situado histórica e socialmente, há sentidos já produzidos e que serão reconstruídos, há um sujeito que recebe essa mensagem, carregada de sentido e significado que interpretará a partir do lugar em que se situa histórica e materialmente, há uma escolha de palavras que comportam sentidos e significados socialmente construídos e muitas vezes ocultados, que tem determinada intencionalidade e que visa a produção de determinada ação (ORLANDI, 1999)

Por fim, “as relações e linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre interlocutores” (ORLANDI, 1999, p. 21).

Tomando essa premissa, a autora afirma que a Análise de Discurso “coloca a interpretação em questão” (ORLANDI, 1999, p. 26), compreendendo como os sentidos são construídos no próprio processo de construção na relação entre os sujeitos e os objetos simbólicos.

O discurso não é um ato isolado e/ou passível de ser imputado de neutralidade. Ele ocorre sempre referenciado em outros discursos que compõem as formações discursivas de uma época.

Assim, se compreende que o discurso é produzido por sujeitos histórica e materialmente situados cujo objetivo é “responder às necessidades postas nas relações entre os homens, para produção e reprodução da existência, carrega o histórico e o ideológico dessas relações” (FLORENCIO *et al.*, 2009, p. 27). Partindo dessa premissa, o sentido produzido pelo discurso também é fundamentado “em função da perspectiva histórico-ideológica de cada enunciante” (FLORENCIO *et al.*, 2009, p. 28). Assim, os discursos se formam a partir das nossas bases e relações de produção de nossa existência e do aparato ideológico e discursivo construído a partir dela, cuja lógica atualmente é o capitalismo.

Florencio (*et al.*, 2009) aponta que a ideologia é um conceito extremamente complexo e que vem recebendo diferentes definições e tratamentos na história por meio de diferentes perspectivas teóricas.

Assim, pontuamos que tangenciaremos esse conceito para a Análise de Discurso na perspectiva materialista histórico-dialética, o que significa que as considerações aqui tecidas não dão cabo da complexidade apontada, mas permite avançar nos procedimentos e no percurso teórico-metodológico por nos assumidos.

Segundo Althusser (1971, apud FAIRCLOUGH, 2001, p. 52), a ideologia possui materialidade, que se manifesta no discurso, ou seja, mais que apenas um sistema de ideias, ela

condiciona e medeia as relações entre os sujeitos a partir das posições que eles assumem, camuflando-se de tal forma que dá aos sujeitos a “ilusão de serem agentes livres”.

Para Florencio (*et al.*, 2009), apoiado nas contribuições e considerações de Lukács, a conceituação de ideologia está fundamentada na premissa de que o ser humano, frente a realidade objetiva e a partir de suas condições materiais, age de modo a responder suas necessidades.

Entendemos que não é um agir puramente reativo, o ser humano é o único animal capaz de orientar conscientemente a sua ação visando um fim específico, ou seja, “antever o resultado de sua ação” (FLORENCIO *et al.*, 2009, p. 38), o ser humano trabalha, e assim produz e reproduz a sua existência própria e social.

Conforme o ser humano vai respondendo e sanando as suas necessidades “primárias” como, por exemplo, se alimentar entre outras condições que permitem a sua existência material como um organismo vivo, novas necessidades aparecem e se complexificam, caracterizando as necessidades “secundárias”. Segundo Florencio (*et al.*, 2009, p. 38) são essas:

[...] as que orientam as ações dos homens entre si, induzindo-os a assumirem posições (de mando, de subordinação, de cooperação, de contestação, de adesão, de resistência etc.), frente a situações postas por uma formação social. É das posições teleológicas secundárias nas quais se realiza "a prévia-ideação da prática social dos homens", no sentido de influenciar outros homens a assumirem posições, que surge a ideologia (FLORENCIO, *et al.*, 2009, p. 38).

Assim, a constituição e a forma de funcionamento do discurso se dão na e a partir das “relações sociais de produção e abrange as determinações de classe [...] e os horizontes culturais integrantes de uma formação social” (Florencio *et al.*, 2009, p. 39).

Uma vez que vivemos em sociedade organizada pelo modo de produção capitalista, as diferentes posições ocupadas pelos sujeitos nas relações de produção e suas condições materiais específicas, permitem diferentes posições ideológicas de acordo com o lugar ocupado na estrutura da realidade. Essas diferentes ideologias assumidas pelos sujeitos a partir das posições que ocupam caracterizam na Análise de Discurso as “formações ideológicas” (Florencio *et al.*, 2009, p. 39).

Entendemos que o ser humano, em específico o discurso, são atravessados pela ideologia, ela é um elemento fundamental que permite a articulação de sentidos. Em uma sociedade dividida em classes cujo modo de produção é o capitalismo, os discursos e seus sentidos são tomados pela relação de tensão existente entre capital e trabalho.

Assim, a ideologia cumpre o papel de tessitura em que esse jogo de forças se desdobra ao mesmo tempo em que se constitui como elemento capaz de dar sentido ao discurso, condicionando a realidade e por ela sendo condicionada.

Segundo Orlandi (1999, p. 46), a ideologia “[...] coloca o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência [...]”, o seu papel no discurso é fazer parecer que quem vocifera determinado discurso o faz por si mesmo, como um ato único e inovador, e como sendo único autor, quando na verdade o faz a partir de um emaranhado ideológico historicamente construído e condicionado pelos modos de produção.

Os discursos são sempre localizados e orientados para fins que extrapolam os limites da consciência e só podem ser construídos a partir da compreensão material, histórica e social, cabe a Análise de Discurso reconstruir esse processo e compreendê-lo em seu movimento.

Assim, o que guia a Análise de Discurso é a compreensão, diferente da inteligibilidade e da interpretação. A compreensão se refere ao processo de “saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música etc.) produz sentidos” (ORLANDI, 1999, p. 26), ou seja, compreender significa buscar explicitar o modo como os sujeitos em relação produzem sentido sobre o mundo e como estes são modificados no próprio ato de produção, interpretação e compreensão. Se busca entender o movimento realizado pelo discurso.

O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza a relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. Pela língua, pelo processo que acabamos de descrever (ORLANDI, 1999, p. 47).

Em suma, a Análise de Discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeitos e sentidos.

Com isso, cada análise será diferente, mesmo tomando o mesmo objeto de pesquisa, isso porque o que define a análise é a questão que motivou o pesquisador a realizar o processo. Orlandi (1999, p. 27) define esse aspecto como sendo o “dispositivo analítico”, que é revestido por um “dispositivo teórico”, e que consiste numa série de conceitos, fundamentos e pressupostos teórico-metodológicos que dará suporte à leitura do objeto em questão.

A Análise de Discurso comporta uma série de categorias e conceitos. Abordaremos apenas algumas delas, pois não é nosso objetivo nessa pesquisa, em específico nesse capítulo,

um aprofundamento nas questões de linguagem, mas sim construir um aparato que nos permita desenvolver uma análise do material coletado e selecionado.

Para compreender como os discursos produzem sentido, faz-se importante compreender as “condições de produção” (ORLANDI, 1999; FLORENCIO *et al.*, 2009). Esta categoria se refere às condições em que os discursos são produzidos, estes se referem às condições histórico-sociais, ideológicas e materiais mais amplas, como também às condições mais particulares, imediatas e específicas.

Nas palavras Florencio (*et al.*, 2009, p. 67) condições “restritas” ou como caracteriza Orlandi (1999, p. 30) do “contexto imediato” em que o discurso e os sentidos são produzidos e reproduzidos.

Desse modo, vê-se, as relações sociais e a luta de classes são as condições materiais da produção do discurso, compreendendo sujeito e situação, em suas relações sociais, abrangentes da cultura, economia, política, de um determinado momento histórico e de momentos outros, resgatados pela memória sócio-histórica e ideológica, ratificando, assim, o caráter histórico e ideológico do discurso (FLORENCIO *et al.*, 2009, p. 69).

Segundo Orlandi (1999), a partir dessas condições e tomando como base outros discursos e sentidos já proferidos, o ato de produção também é, ao mesmo tempo, um ato de reprodução, pois o sujeito o faz sempre a partir de uma posição ideológica histórica e materialmente determinadas. Seu discurso parte de determinadas “formações ideológicas” (FLORENCIO, *et al.*, 2009, p. 71), cujas bases podem ser encontradas no conflito de classes que sustentam as relações de produção da existência em nossa sociedade.

Nesse sentido, as formações ideológicas “dão sustentação ao dizer, produzindo sentidos que discursivamente procuram camuflar conflitos e deixar passar a ideia de ausência de contradições de classe” (FLORENCIO *et al.*, 2009, p. 72).

Assim, inconscientemente, o sujeito tece seu discurso no e a partir do lugar ilusório de autoria plena, autônoma e originalidade do que profere. Compreendemos as formações ideológicas como “organização de posições políticas e ideológicas” (FLORENCIO *et al.*, 2009, p. 73), pois o sujeito está histórica, material e socialmente posicionado, condições sem as quais as formações de discursos não seriam possível.

Cada formação ideológica traz em si, como um de seus elementos de composição, uma ou várias formações discursivas, como lugar em que as formações ideológicas realizam um trabalho de estabelecimento de sentidos - aceitáveis pela formação dominante, ou não. Desse modo, pode-se falar das mesmas coisas, atribuindo-lhes diferentes sentidos, porque as palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra (FLORENCIO *et al.* 2009, p. 76).

Segundo Orlandi (1999, p. 31) e Florencio (*et al.*, 2009, p. 78), esta relação com outros discursos e sentidos socialmente produzidos, historicamente acumulados e ideologicamente articulados e posicionados, nos levam a discussão sobre a relação entre “interdiscurso” e “intradiscurso”.

Segundo essas mesmas autoras, o interdiscurso se refere aos discursos que já foram preferidos em outros tempos e lugares, mas que fornecem sustentação ao intradiscurso, ou seja, aquilo que está sendo proferido pelo sujeito (ORLANDI, 1999; FLORENCIO *et al.*, 2009).

As mesmas autoras citam uma exemplificação elaborada por Courtine (1994 *apud* ORLANDI, 1999, p. 32; FLORENCIO *et al.*, 2009, p. 78-79) para relatar a interdependência entre interdiscurso e intradiscurso. Pontuam que mesmo o sujeito partindo dos discursos que já foram construídos, as posições e formações ideológicas e condições de produção permitem ressignificar os sentidos, produzindo outros efeitos.

Assim, o sujeito, ao retornar a discursos pertencentes a outra(s) formação(ões) discursiva(s), sempre realiza escolhas relevantes ao seu discurso, ao tempo em que se marca pela alteridade, pela historicidade, apesar da constante busca pela unicidade. A presença do outro no entrelaçamento de vários discursos (interdiscurso) provindos de outro lugar é que abre possibilidades para novos efeitos de sentido que se concretizam no discurso (FLORENCIO *et al.*, 2009, p. 81).

Também cabe apontar que esse “já-dito” (ORLANDI, 1999, p. 81) em que o sujeito busca elementos para construção de seu dizer, é denominado pela Análise de Discurso como “memória discursiva” (FLORENCIO *et al.*, 2009, p. 81). Assim, destacamos que não é um acesso e cópia desses discursos, mas sim de um processo em que o sujeito os ressignifica e o faz a partir de onde está localizado e posicionado histórica e socialmente.

Esse processo de busca na memória discursiva dos elementos para construção do discurso provoca algumas “lacuna, falhas, apagamentos do que não pode ou não deve ser dito. Sentidos historicamente sedimentados vêm pela via do esquecimento, pelo não-dito” (FLORENCIO *et al.*, 2009, p. 81), que podem ou não ser intencionais, que ocorrem pela lembrança consciente ou via inconsciente.

Cabe à Análise de Discurso desvelar esse processo entre o lembrado e o esquecido, cuja relação também condiciona sentidos orientando os rumos dos discursos. Por essa questão se faz importante atentar-se às figuras de linguagem tal como a metáfora, assim como a ferramenta de parafrasear, de não dizer e de silenciar. Este último pode a vir, inclusive, a comporta uma dimensão de censura, expressando mais uma vez as relações de força e política em nossa sociedade (ORLANDI, 1999; FLORENCIO *et al.*, 2009).

As categorias e conceitos apresentados acima nos dão uma dimensão da complexidade da Análise de Discurso e fornecem subsídios importantes para fundamentação analítica. Porém nos falta esclarecer o percurso a ser percorrido pelo pesquisador.

Orlandi (1999), Florencio (*et al.*, 2009) deixam claro que, apesar de tecerem e apontarem algumas etapas metodológicas importantes para Análise de Discurso (algumas delas já descritas), não existe um único caminho a ser construído e percorrido pelo pesquisador/analista, este sofre modificações conforme os contornos de cada pesquisa.

Apesar de descrevermos etapas, compreendemos que elas possuem um movimento de idas e vindas, aproximações e distanciamentos, porém sempre em caminho de aprofundamento nas materialidades discursivas, transformando-as em objeto discursivo sem perder de vista as condições de produção, de modo a caminhar de uma superfície manifesta ao que está, de certa forma, silenciado e oculto à uma primeira leitura, desvelando o caráter ideológico dos discursos e as posições discursivas. Enfim, entendendo como o texto produz sentido e como esse afeta a realidade e os sujeitos no próprio ato de produção e reprodução da vida.

Como já apontado, a primeira etapa a ser realizada pelo pesquisador consiste na definição do “recorte da realidade que será ponto de partida” (FLORENCIO *et al.*, 2009, p. 85). Aqui, além da separação do material que será analisado, sua natureza e seleção, também se inicia um primeiro contato, refletindo na amplitude do material selecionado em relação aos objetivos e questão da pesquisa, essa etapa se refere ao “objeto discursivo” (FLORENCIO *et al.*, 2009, p. 85) foco da análise.

Cabe apontar que esse recorte deve ser bem pensado e não ser tomado como definitivo, materiais podem ser acrescentados posteriormente ou mesmo retirados das fontes primárias, compondo as fontes secundárias.

Assim, se delimita qual a materialidade discursiva que será analisada, já levantando as primeiras indagações sobre o que está manifesto. Não se busca alcançar uma grande quantidade de material, mas fontes discursivas suficientes capazes de responder a questão proposta.

A segunda etapa refere-se ao “funcionamento da língua para as práxis discursivas” (FLORENCIO *et al.*, 2009, p. 86). Refere-se à uma fase mais descritiva da materialidade discursiva, observando e caracterizando como se é dito o que está sendo dito. Destaca-se as metáforas, paráfrases, metonímias, repetições, silenciamentos, condições de produção entre outras categorias analíticas já apontadas.

Esse processo, somado aos questionamentos e indagações ao discurso, permitirão revelar aquilo que se tenta manter encoberto, ou seja, é “só a partir da materialidade discursiva, isto é, o fenômeno é que se pode chegar ao silenciado” (FLORENCIO *et al.*, 2009, p. 86), e

posteriormente aos processos e formações discursivas, e às posições ideológicas, compreendendo que sentido o discurso constrói.

Compreendemos que o que se propõe nessas duas primeiras etapas é um processo que Orlandi (1999, p. 65) denomina de “des-superficialização”, que transforma a materialidade discursiva manifesta em objeto discursivo, um caminho que parte do fenômeno, e por meio de uma postura interpretativa, analítica e compreensiva ativa do pesquisador, se chega ao movimento do objeto analisado.

A terceira etapa consiste em alcançar a formação ideológica que sustenta o dizer, esclarecendo quais processos discursivos se materializam no discurso em questão. Aqui os dispositivos analíticos e os dispositivos teóricos são retomados na fundamentação da interpretação, análise e compreensão. Novamente pontuamos que não se deve perder o contexto e as condições de produção do discurso (ORLANDI, 1999).

Florencio (*et al.*, 2009, p. 87-88) aponta que para realizar o movimento descrito é preciso retomar o “dito” que consiste na materialidade discursiva que passou por um processo de descrição e caracterização. O “não-dito” fruto do processo de questionamento e indagação no qual também se destacou “os processos metafóricos, metonímicos, os lapsos, os equívocos” e o “silenciado” (FLORENCIO, *et al.*, 2009, p. 87-88) que está sempre em relação ao que foi dito e é construído a partir da postura ativa do pesquisador ao tecer outros discursos em relação ao que está sendo analisado. Busca-se chegar ao processo discursivo e as formações ideológicas do discurso tomado como objeto.

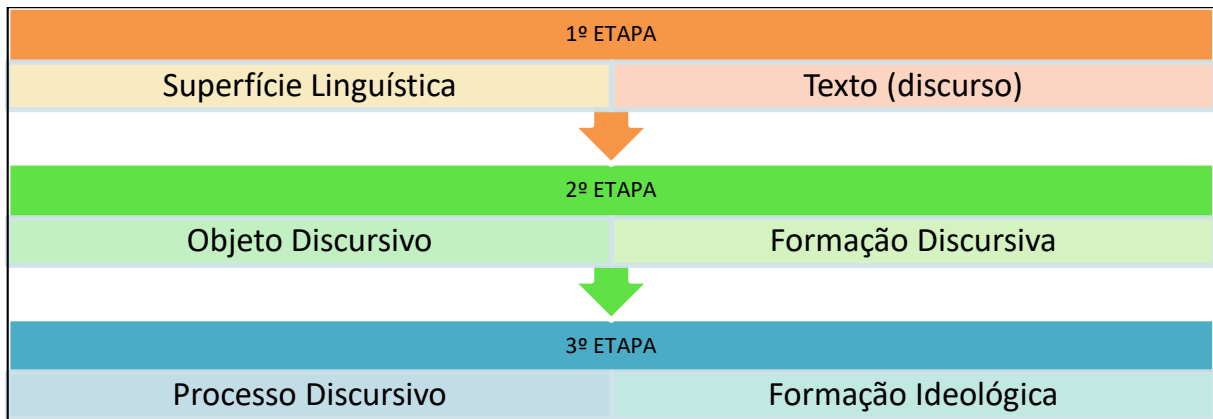
Todas as etapas estão sempre em relação às condições de produção, assim como a posição do próprio pesquisador, que também é sujeito histórica e materialmente localizado, cujo discurso também é fundamentado em uma posição ideológica (ORLANDI 1999; FLORENCIO *et al.*, 2009).

Sintetizando, temos que a interpretação realizada pelo analista do discurso se dá sempre a partir de um lugar discursivo, e, nesse sentido, será também afetada ideologicamente pela posição de classe. No entanto, o analista do discurso tem que buscar a objetividade que será possível através dos dispositivos teóricos da teoria do discurso e dos dispositivos analíticos que o objeto discurso aciona. Finalizando, ratificamos o que já assinalamos: o fato de ser ideológico não isenta o conhecimento científico busca da explicação do objeto (ORLANDI, 1999, p. 89).

Orlandi (1999, p. 77) descreve um esquema que sintetiza o processo. O recriamos a abaixo e o tomamos como uma espécie de mapa que permite navegar por meio da Análise de Discurso. O esquema objetiva mostrar os pontos cruciais da Análise de Discurso, porém dotado de abertura suficiente para permitir o processo exploratório e construção.

Segue esquema recriado:

Figura 2 – Síntese do processo de Análise de Discurso



Fonte: elaborado pelo autor com base em Orlandi (1999).

Realizada essas considerações, passamos ao tópico seguinte que apresenta uma descrição sobre como transcorreu esse caminhar. Destacamos a seguir os procedimentos, técnicas e instrumentos utilizados.

2.3 PROCEDIMENTOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Realizamos um aprofundamento teórico na literatura que discute o tema em questão neste projeto mediante as indicações e discussões realizadas nas reuniões de orientação. Cabe apontar que o aprofundamento teórico se deu em todo o percurso da pesquisa, diante das necessidades que foram aparecendo e dos dados que foram sendo colhidos.

Como salientado na introdução dessa dissertação, a ideia inicial do projeto de pesquisa passou por uma série de modificações no sentido de se aperfeiçoar e permitir o desenvolvimento de um trabalho dentro dos limites materiais e temporais possíveis para sua realização.

A pesquisa inicial previa uma série de etapas, pesquisas de campo e entrevista, porém com as reuniões de orientação, percebemos a necessidade de nos aprofundarmos na legislação que rege o curso de Pedagogia para compreender como os seus marcos legais entendem e direcionam o curso.

Uma vez compreendido que a precarização do trabalho compõe a tessitura social, definimos que seria importante compreender se é possível também apreendê-la nos marcos legais para o Curso de Pedagogia.

Realizada essas considerações, chegava o momento de, em acordo com os nossos objetivos e perspectiva teórico-metodológica, construir um percurso metodológico que permitisse compreender não apenas aquilo que estava explícito nos marcos regulamentais e

normatizantes, mas entender como eles produzem sentido, como se relaciona com o contexto de produção e quais efeitos produziam.

A partir do estudo e da compreensão da complexidade em se trabalhar e articular uma pesquisa com documentos, nos deparamos com a Análise de Discurso, que ia ao encontro dos nossos objetivos e permitia caminhar dentro da perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético.

Uma vez compreendido como articular o processo metodológico da Análise de Discurso à nossa pesquisa, passamos a desenvolver suas etapas em conformidade com as orientações realizadas pelos autores e as necessidades específicas de nossa pesquisa.

A primeira etapa consistiu na definição das fontes e o recorte histórico que seria adotado, assim como a seleção dos documentos. Tomando como base o contexto histórico foco dessa pesquisa, nossos objetivos e a partir da discussão sobre o percurso do curso de Pedagogia desenvolvido por Coutinho (2013) e Saviani (2021), consideramos importante selecionar todos os documentos que fornecessem regulamentação ou normatização específica para a construção do curso de Pedagogia.

Assim, definimos que comporiam nossas fontes primárias todos os documentos que regulamentassem, normatizassem ou fornecessem orientações, diretrizes e definições em nível nacional para o curso de Pedagogia desde a sua criação em 1939 até o final do século XX.

Essa escolha se justifica por dois motivos. O primeiro deles é que observar e analisar esses documentos permitiu compreender o desenvolvimento histórico e legal do curso. O segundo motivo se refere a apreensão do desenvolvimento do discurso e seus sentidos em relação ao curso. Uma vez que são marcos regulatórios nacionais, acabam representando uma compreensão assumida pelo Estado diante do curso e do profissional egresso, e que condiciona todo o processo de formação desses.

Realizada essas ponderações, selecionamos os seguintes documentos como fontes primárias:

Quadro 1 – Fontes primárias

FONTES PRIMÁRIAS		
Legislação	Data	Objeto
Decreto-Lei nº 1.190	04 de abril de 1939	Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia
Parecer CFE nº 251	1962	Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia
Lei nº 5.540	28 de novembro de 1968	Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e

		sua articulação com a escola média e dá outras providências
Parecer CFE nº 252	11 de abril de 1969	Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação de Pedagogia
Resolução CFE nº 2	12 de maio de 1969	Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia
Indicação CFE nº 22	08 de fevereiro de 1973	Trata da Formação do Magistério
Indicação CFE nº 67	02 de setembro de 1975	Trata dos Estudos Superiores de Educação
Indicação CFE nº 68	04 de dezembro de 1975	A formação pedagógica das licenciaturas
Indicação CFE nº 70	29 de janeiro de 1976	A preparo de especialistas em educação
Indicação CFE nº 71	12 de fevereiro de 1976	A formação de professores para educação especial

Fonte: elaborado pelo próprio autor com base nas fontes documentais pesquisadas, 2022

Cabe apontar que também entramos em contato com outros documentos que não visavam diretamente o curso de Pedagogia, mas que, de certa forma, o impactavam. Esses documentos serviram de suporte para clarificar alguns aspectos, porém não compõem o escopo principal de análise. Assim passaram a compor nossas fontes secundárias, permeando indiretamente a nossa compreensão sobre o fenômeno estudado e as discussões que foram tecidas.

Quadro 2 – Fontes secundárias

FONTES SECUNDÁRIAS		
Legislação	Data	Objeto
Decreto-Lei n. 3. 454	24 de julho de 1941	Dispõe sobre a realização simultânea de cursos nas faculdades de filosofia, ciências e letras
Decreto-Lei nº 8.530	02 de janeiro de 1946	Lei Orgânica do Ensino Normal
Lei nº 4.024	20 de dezembro de 1961	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Lei nº 5.692	11 de agosto de 1971	Fixa Diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências
Lei nº 9.394	20 de dezembro de 1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Fonte: elaborado pelo próprio autor com base nas fontes documentais pesquisadas, 2022

Também consideramos importante a inclusão destas fontes secundárias, pois a concepção de aluno e formação neles descrita se relacionam diretamente com o que se espera da formação e do trabalho docente em cada contexto histórico, direcionando e condicionando

não só as políticas de um campo em relação ao outro, mas também a formação nacional das gerações.

Inicialmente a busca pelos documentos se deu por meio de uma pesquisa na internet, porém só foi possível encontrar alguns deles, os mais recentes constavam no site do Ministério da Educação.

Já os documentos mais antigos foram solicitados mediante e-mail enviado ao setor responsável pelo armazenamento dos documentos no próprio Ministério da Educação. Também realizamos a aquisição do livro “Formação do Magistério: novo sistema” que reúne as indicações de Valnir Chagas para formação de professores.

Com os documentos selecionados, iniciamos a Análise de Discurso, empregando as considerações e etapas descritas anteriormente. Por essa razão apresentamos nos parágrafos que se seguem uma descrição sucinta sobre os procedimentos adotados norteados pela Análise de Discurso.

Adotamos como primeiro passo uma leitura demorada sobre o material selecionado. O principal objetivo foi a promoção da familiarização com o texto, sua estrutura e vocabulário, elucidando aquelas palavras cujo significado era desconhecido.

Também buscamos observar as repetições de frases e palavras, assim como destacamos alguns trechos que nos chamaram a atenção por levantar alguma dúvida ou conter alguma informação que a princípio julgamos importante.

Após esse primeiro contato, iniciamos um processo de aprofundamento, passamos a extrair metáforas, metonímias, repetições e silenciamentos, buscando aquilo que o texto colocava, porém não especificava o significado da expressão ou palavra.

Aqui, já foi possível observar que muitos trechos que selecionamos previamente continham expressões não explicadas no documento. A construção de paráfrases e o questionamento sobre os trechos selecionados em relação à totalidade do documento foi fundamental para permitir ver além das amarrações e pretensa neutralidade/imparcialidade que o texto de cunho jurídico induziu à ter.

Com os dados colhidos e questionamentos tecidos, começamos a desvelar que os documentos selecionados possibilitavam inúmeros caminhos interpretativos. Quando notamos um processo de dispersão nesse percurso, consideramos ser o momento de buscar compreender as condições de produção de cada um dos documentos, destacando aqueles aspectos relacionados ao problema e objetivo da pesquisa.

Então concentramos o nosso olhar sobre a história em seus aspectos políticos e econômicos, em especial no que diz respeito à gestão da produção e o ideal de sociedade

perseguido em cada momento. Assim, cada documento foi contextualizado histórica e socialmente, configurando suas condições de produção.

Sentimos a necessidade de observar as convergências e as divergências de cada documento em relação ao seu conjunto, então também destacamos as modificações presentes em cada um conforme uma legislação substituíra a anterior.

Esse processo aconteceu de forma manual por meio de grifos coloridos e marcações nos próprios documentos impressos, também realizamos a colagem de *post-its* com questionamentos e reflexões despertadas, além de destacar informações que a princípio julgamos necessárias de serem colhidas e registradas.

A princípio pensamos em organizar os dados em um quadro para melhor visualização de todo o percurso traçado de modo a organizar as informações e permitir um olhar sobre todo o conjunto. Porém, percebemos que o quadro estava dificultando o processo de análise, uma vez que os elementos e etapas da Análise de Discurso dialogavam a todo momento. Então concomitantemente ao processo descritivo, algumas questões já foram levantadas, pesquisadas e relações se tornaram possíveis de serem tecidas.

Finalizado o processo de análise, foi estruturado um texto a partir das informações e reflexões presentes nas fichas à luz do nosso aporte teórico-metodológico e conceitual, buscando evidenciar como a precarização do trabalho também pode ser compreendida nos documentos que regulamentam o curso Pedagogia no século XX, no período que corresponde de 1939 a 1996.

Com as análises realizadas, era chegado o momento de definir uma estrutura textual que permitisse expor os resultados alcançados. Os próximos capítulos sintetizam os resultados do processo descrito acima, e tecemos considerações relevantes sobre a relação entre trabalho e formação humana para, a partir dessa compreensão, entender o processo de precarização do trabalho e as suas formas de gestão durante o século XX. Para posteriormente entender como esse fenômeno pode ser compreendido nos marcos regulatórios para o curso de Pedagogia no período referido.

3 TRABALHO E SUBJETIVIDADE

Compreender a construção da subjetividade é uma tarefa complexa e apresenta alguns desafios, entre eles podemos citar como exemplo a própria natureza do objeto subjetividade (fenômeno humano imaterial) e a forma de melhor estudá-la; a segunda dificuldade diz respeito à existência de uma grande variedade de definições conceituais e até mesmo uma confusão teórica em relação aos demais termos como identidade, personalidade e individualidade. Assim, a compreensão da subjetividade e sua complexidade exige a contribuição de diferentes áreas do conhecimento (MARTINS, 2001; 2015).

No decorrer da história foram construídas diferentes formas de se pensar a subjetividade. Martins (2015) tece algumas críticas em relação a algumas delas, em especial àquelas que tomam a subjetividade como um elemento inato e natural da espécie humana transmitida a cada sujeito por meio de aparatos biológicos, ou seja, uma visão que torna o sujeito dotado de uma essência humana pré-concebida e herdada geneticamente.

Martins (2015) também critica as visões ditas psicologizantes ou subjetivistas que tomam a subjetividade como objeto sem relação com o contexto material em que está inserida. Cabe apontar que existem ainda as perspectivas, tais como as comportamentais, cujo contexto é tomado como fator, porém a subjetividade seria um simples reflexo de diferentes condicionantes respondendo a eles numa lógica causal, se refere à uma subjetividade “assujeitada” e ao mesmo tempo descontextualizada (deslocada) da temporalidade histórica e social.

As concepções descritas acima acabam tomando a subjetividade como se ela existisse por si só, uma entidade metafísica ou como resultado de uma série de estímulos e condicionantes, apenas refletindo o mundo objetivo.

Martins (2004, 2015) relata que tais concepções não conseguem abarcar a complexidade do processo de construção subjetiva, pois a separam da objetividade, tomando muitas vezes como elementos opostos ou como em algumas concepções idealistas, cuja vida subjetiva determina a vida concreta/material.

Tais concepções também tiram da equação os aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais, transformando a subjetividade em uma entidade auto formativa, autossuficiente e atemporal.

Apresentadas essas considerações iniciais, algumas questões podem ser tecidas: como seria uma compreensão do processo de construção da subjetividade que abarcasse a

complexidade da vida material, social e histórica? O materialismo histórico-dialético pode contribuir para a estruturação de uma visão mais abrangente sobre a subjetividade?

Já adiantamos que sim. O materialismo histórico-dialético ou Marxismo nos oferece aparatos para compreender a construção subjetiva de forma a abarcar a sua complexidade, pois concebe o indivíduo a partir de uma relação dialética com a realidade material e histórica, tornando-o produto e produtor de si, dos outros seres humanos e do seu mundo (PAULO NETTO, 2011).

Segundo Martins (2016), no paradigma materialista histórico-dialético a realidade é concebida como produto histórico da atividade humana, dotada de contradições e em constante movimento de transformação, sendo o ser humano, portanto, entendido como um “ser de práxis” (MARTINS, 2016, p. 186), produzindo o mundo, a si mesmo e os outros humanos por meio do trabalho.

Essa realidade, na atualidade, está estruturada em classes sociais, em que uma (dotada do controle dos meios de produção) explora a força de trabalho daqueles que são expropriados (possuindo apenas a força de trabalho para vender ao capital), ou seja, a burguesia e o proletariado, nesse sentido a ação humana deve estar orientada para a emancipação dessa situação de exploração e a superação da estrutura social do capitalismo (MARTINS, 2016).

Antes de prosseguirmos, propomos mais um momento de reflexão: o que nos diferencia dos demais animais? O que nos torna humanos? São questões que vez ou outra aparecem em discussões no cotidiano, às vezes propostas pela mídia por meio de textos ou até mesmo em filmes e livros. Se questionarmos as pessoas, provavelmente as respostas mais comuns que encontraríamos seriam aquelas relacionadas a inteligência, a capacidade emocional e seu controle, ou até mesmo a cognição, como um elemento que se refere a nossa capacidade racional, ou seja, a razão.

Provavelmente também existiriam respostas que se fecham sobre si mesmas, tal como: “somos humanos porque pertencemos à uma espécie, a espécie humana”. Tomemos esta última resposta como foco de reflexão, e passemos a abordá-la como uma condensadora da ideia de razão das demais que descrevem características ditas humanas.

Se insistirmos nesse questionamento percebemos que, apesar de sermos biologicamente iguais aos homens de 3 mil anos atrás, somos histórica e socialmente diferentes, o mesmo vale para o mundo natural em que vivemos, apesar de sermos fisicamente constituídos dos mesmos elementos bioquímicos, ele já não possui as mesmas características, nós nos transformamos no decorrer do tempo e transformamos a realidade a nossa volta, adaptamos a natureza às nossas

necessidades que por sua vez criaram novas necessidades, em um movimento contínuo, coletivo e histórico de transformação da realidade, dos outros e de nós mesmos.

Inspirados em Marx (2017), refletimos que enquanto o João-de-Barro continua a construir o seu abrigo da mesma forma e com os mesmos materiais, nós saímos das cavernas e passamos a habitar moradias cada vez mais modernas e tecnológicas que nos protegem das mudanças do tempo, passamos a explorar outros planetas em busca de recursos e quem sabe um novo lar para a humanidade, mudamos cursos de rios para abastecer cidades e gerar energia, criamos meios de comunicação, entre muitas outras coisas construtivas e também as destrutivas (tais como as armas/bombas nucleares e as guerras).

No decorrer dessas transformações do mundo natural e social por nós realizadas, também fomos nos constituindo como sujeitos e nos transformando, aprendemos com as gerações passadas, com o conhecimento socialmente construído e historicamente acumulado, e avançamos, algumas vezes vagarosamente, já outras em saltos qualitativamente maiores.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingui o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente (MARX, 2017, p. 255).

Denominamos trabalho a atividade de transformação da natureza com o objetivo de atender as nossas necessidades, é importante destacar que só o ser humano trabalha, “o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o ser humano e a natureza [...] em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (MARX, 2017, p. 255).

Diferente do João-de-Barro que reproduz um padrão de comportamento herdado geneticamente de sua espécie, que continua a reproduzir o mesmo tipo de abrigo que só se modificará no decorrer dos séculos de forma a se adaptar à natureza.

O ser humano, diferentemente dos outros animais, a partir de uma necessidade, pensa antecipadamente um determinado objeto e age sobre a natureza por meio de uma série de ações coordenadas e intencionais para produzir aquilo que é imprescindível a sua existência, e nesse processo o ser humano produz a si mesmo e os outros, produzindo a história.

Segundo Saviani (2013, p. 11),

Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o

trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo da atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional.

Então, não basta o ser humano nascer como espécie, se faz preciso um ‘segundo nascimento’ para além do biológico, há a necessidade de um processo de humanização do ser humano, de construção do gênero humano como um processo histórico e social em cada novo sujeito, o qual só se torna possível por meio da atividade denominada de trabalho (SAVIANI, 2007, 2013; DUARTE, 2013, 2017; MARTINS, 2015).

Cantarelli, Facci e Campos (2017, p. 21) reafirmam a fundamental importância sobre a compreensão da categoria trabalho para compreender a formação do ser humano como tal, e relatam que:

Os homens, para poderem existir, devem transformar a natureza, sem a qual a sua existência e a reprodução da sociedade seria impossível. Portanto, na medida em que a ação sobre a natureza é sua condição de existência – tanto física quanto psíquica – ressalta fundamental nesse processo a categoria trabalho e, nela, os elementos da ideia inicial e da ação orientada pela ideia.

Assim, entendemos que o trabalho é a essência do ser humano, não em um sentido restrito do termo tal como uma natureza imutável e atemporal, mas em seu sentido amplo, ou seja, ele se constitui como uma “atividade vital” (DUARTE, 2017, p. 411) sem a qual não seríamos humanos, sem ele não seria possível a reprodução do gênero humano, apenas a reprodução da espécie (DUARTE, 2017).

No decorrer do processo de trabalho o ser humano se transforma, aquele que “iniciou”⁵ esse processo já não é mais o mesmo, pois a medida em que ele age e transforma a natureza, se vê frente a novas necessidades que se complexificam no decorrer desse movimento (SAVIANI, 2007; MARTINS, 2004, 2015). Assim,

O ser humano, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, posto que a transformação objetiva é acompanhada da transformação subjetiva. A atividade de trabalho cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, o ser humano objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada nos produtos e fenômenos culturais passa a ser ela também objeto de apropriação, isto é, o ser humano deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim. No meu entender, esse é o significado da expressão “um ato de nascimento que se supera” (DUARTE, 2017, p 494).

⁵ A palavra “iniciou” está entre aspas, pois segundo Duarte (2017), não é possível falar de um início no sentido próprio do termo, uma vez que, em uma compreensão materialista histórica-dialética, as etapas se sobrepõem, se complexificam e se transformam no decorrer do desenvolvimento do processo, o trabalho sempre vai se dar a partir de um conjunto histórico, social e material já posto, porém sempre em transformação.

O trabalho não acontece no vazio e de forma isolada, ele se realiza sobre e a partir de uma determinada realidade material e histórica, implicado em uma teia de relações sociais com os outros humanos, é por meio do trabalho que o humano se singulariza e constrói a sua subjetividade, dando seguimento a construção do gênero humano, da sociedade e de si mesmo.

Em suma, compreendemos que por meio do trabalho “os homens aprendem a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la” (CANTARELLI, FACCI, CAMPOS, 2017, p. 26).

Segundo Duarte (2013, 2017), o trabalho comporta duas dimensões e movimentos – a apropriação e a objetivação – que se relacionam de forma dialética, garantindo não apenas a satisfação das necessidades e a existência subjetiva, mas também reprodução da sociedade e do próprio gênero humano em cada pessoa que nasce.

O ser humano a fim de sanar as suas necessidades se defronta com a natureza transformando-a. Para isso, precisa agir sobre ela por meio do trabalho, sendo tal atividade intencional e visa determinado fim previamente ideado.

Esse processo exige a apropriação das características desse objeto natural, após a apropriação o ser humano pensa em meios de transformá-lo e integrá-lo a prática social, a esse “processo de transferência, para as propriedades do objeto, de características da atividade do sujeito como também ao produto desse processo” (DUARTE, 2017, p. 928) denominamos de objetivação, que dará continuidade a novas formas de apropriação.

Em relação à objetivação, Cantarelli, Facci e Campos (2017, p. 22) apontam que este é composto por dos níveis ou momentos, sendo um “objetivo” e outro “subjetivo”, que dialeticamente se relacionam na produção do conhecimento:

[...] o nível objetivo, em que o objeto produzido passa a ser influenciado e a influenciar toda a sociedade, adquirindo uma dimensão genérica ao fazer parte da história humana, e o nível subjetivo, em que o conhecimento de um indivíduo se eleva a um saber acerca da realidade em geral, que, enquanto conhecimento genérico da realidade, pode ser aplicado em circunstâncias distintas daquelas em que se originou (CANTARELLI, FACCI, CAMPOS, 2017 p. 22).

Entendemos que por essa razão todo conhecimento é socialmente produzido e historicamente acumulado, vindo não apenas a formar o ser humano como sujeito dotado de uma vida psíquica, mas também como ser social e histórico.

Cantarelli, Facci e Campos (2017) apresentam considerações semelhantes sobre as dimensões que compõe o trabalho, “ideação e objetivação”, afirmando que embora sejam específicas e diferentes, é somente por meio da dialética entre elas que torna possível não apenas o trabalho, mas a própria constituição do ser-humano, ou seja:

[...] é justamente a capacidade de idear, antes de objetivar, que estabelece a diferença do homem em relação aos animais, bem como constitui uma condição essencial para o desenvolvimento psicológico do ser humano. A dialética do trabalho se revela no processo por meio do qual o homem, ao mesmo tempo em que transforma a natureza, transforma suas funções psicológicas. [...] A gênese da categoria trabalho corresponde à gênese de uma nova esfera do ser, a do psiquismo humano (CANTARELLI, FACCI, CAMPOS, 2017, p. 21-22).

Em relação a apropriação, cabe apontar que não é apenas da apropriação do objeto da natureza em questão naquele momento, mas de todo um conjunto de saberes, conhecimentos, instrumentos e técnicas socialmente produzidos e historicamente acumulados, que permitirá ao humano objetivar-se. A relação, portanto, entre apropriação e objetivação é dialética e se desenvolve em um contexto social, material e historicamente determinado (DUARTE, 2013, 2017; SAVIANI, 2000, 2007, 2012, 2013).

[...] os indivíduos precisam objetivar-se para se inserirem nesse processo histórico do gênero humano, isto é, precisam produzir e reproduzir a realidade humana, o que, porém, não podem realizar sem a apropriação dos resultados da história da atividade humana [...] A relação entre objetivação e apropriação como dinâmica geradora da historicidade do gênero humano não possui uma existência independente da objetivação e da apropriação realizadas pelos indivíduos. Ao contrário, é o conjunto da atividade dos indivíduos que efetiva a objetivação do gênero humano em níveis cada vez mais universais. A objetivação do gênero humano só é preexistente à atividade de cada indivíduo, mas não à atividade do conjunto dos indivíduos ao longo de toda a história. Em outras palavras, cada indivíduo, ao longo de sua vida, entra em relação com um nível historicamente alcançado de desenvolvimento objetivado da humanidade. Nesse sentido, e apenas nesse, o gênero humano objetivado possui existência prévia à atividade dos indivíduos e determina o “mundo” no qual esta se realiza. Em suma, a formação do indivíduo é resultado da permanente e essencial dialética entre a objetivação da atividade humana e a apropriação da atividade objetivada nos produtos materiais e ideativos (DUARTE, 2017, p. 904).

Assim, compreendemos como Martins (2001), Saviani (2003) e Cantarelli, Facci e Campos (2017, p. 24), que o trabalho, como atividade única e exclusivamente humana, é um movimento de “*práxis*”, ou seja, uma “ação material consciente e objetiva” expressa tanto em:

[...] sua atividade objetiva, pela qual o homem transforma a natureza, quanto na construção de sua própria subjetividade. Portanto, subjetividade e materialidade são momentos distintos, porém, ontologicamente articulados, do mesmo ser (CANTARELLI, FACCI, CAMPOS, 2017, p. 24).

Martins (2001, 2004, 2010, 2015) acrescenta o papel fundamental da linguagem na história da humanidade e conseqüentemente para o processo de construção da subjetividade, colocando-a como meio pelo qual os seres humanos realizam não apenas o intercâmbio de conhecimentos e pensamentos, mas a forma pela qual a consciência se estrutura e adquire forma.

Entendemos que é por meio da linguagem [uma objetivação, segundo Duarte (2017)] que o ser humano significará o mundo e realizará o intercâmbio entre os processos de apropriação e objetivação.

Essa ideia também é compartilhada por Cantarelli, Facci e Campos (2017), segundo esses autores a linguagem é o material pelo qual a consciência é formada, é por ela que os processos de objetivação e apropriação se tornam possíveis, pois ela permite aos humanos a apropriação de significados socialmente construídos e compartilhados, e historicamente acumulados e transformados.

Assim como Antunes (2011), entendemos que o trabalho não é uma atividade isolada, mas sim uma atividade social e histórica que se realiza na e a partir da realidade material. Em nosso contexto, o modo como organizamos a produção de nossa existência se chama capitalismo.

Segundo Mészáros (1995, p. 117 *apud* ANTUNES, 2009, p. 23), o capitalismo:

[...] nada mais é do que uma dinâmica, um modo e meio totalizante e dominante de mediação reprodutiva, articulado com um elenco historicamente específico de estruturas envolvidas institucionalmente, tanto quanto de práticas sociais salvaguardadas. É um sistema de mediações claramente identificável, o qual em suas formas convenientemente desenvolvidas subordina estritamente todas as funções reprodutivas sociais – das relações de gênero familiares à produção material, incluindo até mesmo a criação das obras de arte – ao imperativo absoluto da expansão do capital, ou seja, da sua própria expansão e reprodução como um sistema de metabolismo social de mediação”.

Cabe apontar que o processo produtivo só pode ser compreendido pela articulação dialética entre objetividade e subjetividade, o que nos leva à categoria de totalidade, um dos pilares do marxismo.

Nesse sentido, na categoria de totalidade cunhada por Marx, “o econômico, o político, o ideológico, o valorativo – constituem, simultaneamente, processo determinantes e determinados” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 9).

Assim se torna possível compreender que, ao tratar de produção, não nos referimos apenas ao sentido genérico que a palavra assumiu nos dias atuais, mas sim ao modo como os sujeitos, vivendo em coletividade, sob determinado momento histórico e sob determinadas condições materiais, produzem e reproduzem a vida.

Segundo Forattini e Lucena (2015), o trabalho, dentro do modo de produção capitalista, passa a ser compreendido como sendo mais uma mercadoria “uma vez que possui preço, diversidade e mercado, gera toda uma riqueza ao capital” (FORATTINI, LUCENA, 2015, p. 40), o que acarreta uma série de consequências ao trabalhador, entre as quais, podemos destacar “a luta pela sobrevivência, o estranhamento de si, a objetivação de sua personalidade, de seus

sentidos e da sua humanidade” (FORATTINI, LUCENA, 2015, p. 40), assim como o processo de alienação.

Duarte (2013) aponta que, se por um lado, o modo de produção capitalista trouxe contribuições tecnológicas e científicas, tal como a escola, entendida como um espaço de socialização dos conhecimentos, por outro, também condiciona os processos de alienação do ser humano.

O trabalho é cooptado pelo modo de produção capitalista, e assim passa a assumir determinadas características próprias desse modo de produção, entre elas a alienação, “o trabalho, no modo de produção capitalista, acaba por assumir a forma de trabalho alienado” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 12). Explicar o que é alienação é uma tarefa extremamente complexa diante de sua magnitude e importância desse fenômeno dentro do modo de produção capitalista.

A alienação, segundo Antunes (2016), é um elemento fundamental do metabolismo do capital, pois contribui para a sua reprodução, expansão e para o processo de exploração da força de trabalho e do trabalhador, e consiste no processo a partir do qual:

[...] separação entre resultado do trabalho e ser humano, entre produto e produtor faz com que aquela necessidade, que, em primeiro lugar, impulsionou, moveu o próprio processo de transformação da natureza não possa ser imediatamente satisfeita pelo objeto produzido (ANTUNES, 2016, p.72).

Assim, segundo Antunes (2009) a partir das contribuições de Mészáros, o trabalho fica subordinado ao capital. Em outras palavras, as “mediações de primeira ordem” que objetivam garantir a existência humana (o trabalho) ficam subordinadas e passam a ser dominadas pelos “sistemas de mediação de segunda ordem” (ANTUNES, 2009, p. 21-22), ou seja, o sistema metabólico do capital, que realiza um processo de captura do trabalho, integrando à sua estrutura como um de seus pilares fundamentais (tal como o Estado) sem o qual não existiria, imprimir nele processos de fetichização e de alienação.

Segundo Antunes e Pinto (2017, p. 12-13), a alienação possui dois momentos, a saber, “o estranhamento e a exteriorização”, e pode ser caracterizada como o “complexo social” em que o trabalho passa a expressar:

[...] uma negatividade (estranhamento) sempre presente no modo de produção capitalista, no qual o produto do trabalho, que resulta de sua exteriorização, não pertence ao seu criador, o ser social que trabalha [...] o/a trabalhador/a não se reconhece no produto de seu trabalho e dele não se apropria é um/a trabalhador/a que não se reconhece no próprio processo laborativo que realiza. Ele/a não se realiza, mas se aliena, se estranha e se fetichiza no próprio processo de trabalho. [...] o ser social que trabalha não se reconhece enquanto uma individualidade nesse ato produtivo central da sua vida [...] por não se reconhecer como indivíduo, o/a trabalhador/a

também não e reconhece como parte constitutiva no gênero humano [...] (ANTUNES, PINTO, 2017, p. 12-13).

A alienação dissocia o sujeito do fruto do seu trabalho, incidi diretamente nas relações entre os sujeitos e entre estes e o produto do seu trabalho, assim condiciona processos que Antunes (2016, p.72) denomina de “desumanização”.

Podemos compreender que, segundo Martins (2010, p. 13), a alienação tem impacto direto na formação da personalidade a suprimindo e criando “profundas contradições na existência humana”, segundo essa mesma autora:

As pessoas deixam de ser sujeitos do desenvolvimento de suas capacidades individuais, de suas histórias, do seu próprio crescimento, convertendo-se em executores de tarefas que não são definidas por elas. Com isso, sentimentos como a resignação, a passividade e indiferença, o conformismo e a desesperança são gerados e expressos em diferentes formas de sofrimento psicológico ou outros adoecimentos, representativos da despersonalização advinda da falta de sentido da vida ou de sua mistificação (MARTINS, 2010, p. 13).

Nesse sentido, segundo Antunes (2009 p. 130), “a subjetividade que então se manifesta encontra-se estranhada em relação ao que se produz e para quem se produz”. Já fetichismo, segundo Duarte (2012), é o processo em que o objeto passa a exercer poder sobre os sujeitos, mesmo este último sendo os seus criadores, se portam como criaturas frente ao objeto de fetiche.

O mundo das coisas domina os humanos, a criação humana passa a exercer domínio sobre as pessoas e sua vida. Antunes (2009) completa ao afirmar que o valor de uso é dominado pelo valor de troca, as relações que se tecem a partir daí são mediadas por sistemas de segunda ordem.

Assim, consideramos imprescindível que a compreensão da subjetividade e seus processos deve necessariamente tomar como ponto de partida toda a complexidade da realidade material, histórica e social, pois é a partir dela que a subjetividade se consubstancia.

Concordamos com Cantarelli, Facci e Campos (2017, p.29), portanto, que se faz “necessário reconhecer o movimento da consciência face às condições de alienação, que caracterizam o trabalho em uma sociedade marcada por relações capitalistas de produção”.

Outro elemento que compõe o mundo do trabalho no capitalismo e se relaciona diretamente aos processos de alienação e de fetichização, e que vai incidir na formação dos sujeitos, é a precariedade/precarização do trabalho, tema que será objeto de reflexão nos próximos capítulos.

4 TRABALHO DOCENTE E PRECARIZAÇÃO: UM PROCESSO EM CURSO

No mundo fabril, em especial, a partir do final do século XIX, desdobram-se formas de racionalização técnica e instrumental do trabalho, cujos processos de alienação, estranhamento e fetichização passam a ser intensificados, sofisticados e complexificados, levando ao acentuamento e diversificação da precarização do trabalho, dos sujeitos e da totalidade da vida. O modo de produção capitalista modifica-se a fim de conservar sua hegemonia e perpetuar seu modo de acumulação e exploração do trabalho.

[...] o século XX foi marcado por um duplo processo de alienação: se, por um lado, emergiram novas particularidades e singularidades na forma de ser da alienação, por outro, o modo de produção capitalista na contemporaneidade manteve essencialmente os seus traços ontológicos fundamentais alienantes, quer em sua variante taylorista e fordistas, quer em seu experimento toyotista (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 15-16).

Segundo Antunes (2006, 2009), Tonácio (2009) e Abonizio (2012), o processo adaptativo do capitalismo objetiva-se reorganizar para absorver as crises e contradições no interior de sua lógica, produzindo, por exemplo, o padrão flexível de acumulação, trabalhando na diminuição do poder do Estado em face às políticas sociais e na privatização de seus serviços, na fragmentação da classe trabalhadora, assumindo o desemprego como ferramenta de controle da massa produtiva e elemento de sua estrutura, aspectos adequados ao cenário que se desdobrava a partir de 1970.

Tonácio (2009) salienta que só é possível compreender o “padrão flexível” de acumulação que o capital assume hoje entendendo o seu desenvolvimento histórico, econômico e político, pois apenas dessa forma é possível entender seus processos de racionalização, operacionalização e lógica, assim como seus desdobramentos sobre o trabalho, sobre o trabalhador e sobre a totalidade da vida.

O fenômeno da precarização, apesar de assumir diferentes formas, só pode ser tangenciado dentro dessa compreensão histórica, uma vez que não é apenas de um produto do capital, mas uma de suas ferramentas de manutenção e expansão.

Assim, entendemos que processos de privatização, flexibilização, rotatividade no trabalho, fragmentação da classe, enfraquecimento das forças sindicais, racionalização como instrumento de dominação e exploração compõem um conjunto de fenômenos característicos e expressão mais atual do desenvolvimento do capital desde o início do século XX (TONÁCIO, 2009).

Alguns desses elementos, em especial aqueles que dizem respeito a relação entre a política e a economia, podem ser condensados sob a denominação de neoliberalismo. Compreendemos que o neoliberalismo é um elemento muito importante no processo de precarização do trabalho, dos sujeitos e da vida como um todo, ele, articulado a outros elementos que apresentaremos a seguir, compõe os trilhos nos quais a sociedade vem se guiando nos últimos tempos. Apresentaremos na próxima sessão uma breve definição conceitual e histórica do neoliberalismo, bem como algumas características e implicações no e sobre o trabalho e trabalhador.

4.1 NEOLIBERALISMO: HISTÓRIA, CONCEITUAÇÃO E IMPLICAÇÕES

A década de 1990 foi marcada pela intensificação do processo de reestruturação produtiva do capital em escala global, o que implicou a adoção de políticas neoliberais pelos Estados na gestão de seus serviços e lógica de funcionamento pressionados, em grande parte, pelas superpotências mundiais, o capital também adotou o discurso e o movimento da globalização como forma de se expandir (ABONOZIO, 2012).

Contudo, é a década de 1970 que muitos estudiosos consideram como o ponto de eclosão de uma nova forma de gerir a política e a economia capitalista mundial, compreendemos que não se pode afirmar que é uma forma extremamente “nova”, porém carrega traços e aspectos sociais, econômicos, políticos e históricos singulares (LAVAL, 2004; HARVEY, 2011; FREITAS, 2018).

A década em questão faz parte de um contínuo processo de reorganização do modo de produção capitalista que a partir de alguns eventos e marcos históricos se intensifica e se expande rapidamente pelo globo.

Entre esses marcos e eventos podemos destacar a reabertura da economia chinesa por Deng Xiaoping e seu caminhar em direção à uma das maiores potências econômicas mundiais. Já no cenário norte americano temos o Paul Volcker assumindo o comando do Banco Central dos EUA (Estados Unidos da América) e a eleição de Ronald Regan reafirmando e dando continuidade às decisões tomadas por Paul. Na Inglaterra houve a derrota da coalização dos partidos formados por trabalhadores para Margaret Thatcher com sua política econômica de austeridade e destruição de qualquer organização trabalhista, em especial os sindicatos (HARVEY, 2011).

Historicamente, a primeira experiência neoliberal foi realizada no Chile com a ditadura civil-militar de Pinochet (11 de set. de 1973 – 11 de mar. de 1990), a partir do golpe de Estado realizado sob influência e condições dos EUA e ratificado pela elite burguesa chilena que se

viu ameaçada em meio a um cenário de possível planificação econômica e de disseminação do ideário socialista e comunista (HARVEY, 2011).

Não cabe aqui detalhar como foi o processo ditatorial que ocorreu no Chile, mas sim destacar que esse país foi utilizado por grandes potências (como os EUA com Reagan e Inglaterra com Thatcher) como laboratório de aplicação das teorias neoliberais, que após fracassarem, foram aperfeiçoadas e utilizadas pelos países centrais do capitalismo mundial, o Chile ainda não se recuperou dessa experiência, passando por graves crises em diversos setores da economia e sociais (HARVEY, 2011).

A consolidação do neoliberalismo na política e na economia vem a se consolidar em 1979 com a eleição de Margaret Thatcher na Grã-Bretanha e de Ronald Reagan nos EUA em 1981, nesse período que duas figuras políticas de máxima importância e com ideário e projeto neoliberais assumem o posto mais alto de duas grandes potências econômicas e bélicas (HARVEY, 2011).

“Margaret Thatcher foi eleita na Grã-Bretanha com a firme obrigação de reformar a economia” (HARVEY, 2011, p. 31), assim colocou em ação uma série de medidas que objetivavam desmontar o Estado de Bem-estar Social que era considerado oneroso e perigoso aos interesses dos empresários e das grandes corporações.

Thatcher também objetivava destruir o poder sindical afetando diretamente a solidariedade e organização da classe trabalhadora, pois estas eram compreendidas como obstáculos ao processo de flexibilização e competitividade necessárias ao crescimento econômico (HARVEY, 2011).

Outro ponto almejado e articulado por Thatcher foi privatizar radicalmente as empresas e serviços públicos, alterando a lógica de direitos para uma mercadoria a ser comprada e consumida, além de permitir ao capital privado novas e amplas áreas de atuação e de mercado, e atraindo capital externo ao reduzir os impostos (HARVEY, 2011).

Todas essas medidas, somadas à sua personalidade, à política de austeridade e forte medidas repressivas e punitivas contra a classe trabalhadora na Inglaterra, acabaram por conceder à Margaret Thatcher o título de “Dama de Ferro”. Assumindo claramente uma posição neoliberal, os princípios em voga no seu mandato foram “[...] em favor do individualismo, da propriedade privada, da responsabilização individual e dos valores familiares” (HARVEY, 2011, p. 32).

Ronald Reagan tomou posição bastante semelhante, dando continuidade ao projeto de Paul Volcker na economia, cujo principal objetivo era controlar os índices inflacionários, mesmo que isso custasse uma onda de desigualdades e desemprego. Seguiu com a privatização

dos serviços e das empresas públicas, assim como na desconstrução de sindicatos e organizações trabalhistas. Os EUA, por meio de uma série de medidas econômicas e em um processo de financeirização das economias e da vida, “desenvolveram um sistema de colonialismo mais aberto e sem colônia” (HARVEY, 2011, p. 36) que permitia perpetuar e expandir a sua hegemonia política, cultural e econômica pelo mundo, em especial, nos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento que compõe a periferia do capitalismo mundial, mas que são importantes vetores de produção em uma economia mundial setorizada.

Estas figuras e marcos tão importantes na história articularam um conjunto de ações macroestruturais que mudariam o rumo da economia mundial, implicando em novas formas de sociabilidade dentro do modo de produção capitalista, todos eles tomavam como premissa fundamental das mudanças em curso a teoria político e econômica denominada de neoliberalismo (HARVEY, 2011), compreendemos que se faz importante compreender o que vem a ser o neoliberalismo e sua história.

“Em 1947, Hayek organizou uma sociedade internacional em Mont Pèlerin, nos Alpes Suíços, que depois passou a se chamar Sociedade Mont Pèlerin” (FREITAS, 2018, p. 20). Foram os pensadores membros dessa sociedade que estruturaram a fundamentação e difundiram o neoliberalismo pelo mundo, e que influenciaram duas figuras políticas de mais alto poder à frente de grandes potências mundiais, são elas: Thatcher como primeira ministra no parlamento inglês e Reagan como presidente nos EUA. Estes implementaram uma série de medidas políticas, econômicas e sociais de base neoliberal em seus países influenciando, pressionando e algumas vezes impondo (direta e indiretamente) este curso à economia mundial que já se encontrava em curso de mudança.

Os principais nomes dessa “nova” forma de reorganizar o capitalismo mundial e manter a hegemonia⁶ político-econômica das elites foram: Friedrich Hayek, Karl Popper, Ludwig von Mises e Milton Friedman, entre outros grandes nomes da filosofia, política e economia liberal (HARVEY, 2011; FREITAS, 2018).

Os integrantes da Sociedade Mont Pèlerin ocupavam locais de destaque e poder na política e no universo intelectual de renomadas universidades no mundo, fato que contribuiu para que os princípios e valores neoliberais se concretizassem e se irradiassem pelo globo, os indivíduos desse seleto grupo de pensadores se denominavam “neoliberais” pois retomavam os

⁶ Segundo Lima (2009), a hegemonia consiste no processo de tomada, manutenção e exercício do poder de um grupo sobre outro, de forma a manter uma relação de domínio, imposição, expropriação e exploração, para isso se faz necessário o controle dos meios de produção e a estruturação, articulação e disseminação de um conjunto de ideias, símbolos e valores que perpetuem e legitimem as relações de desigualdade e camuflem os conflitos sociais inerentes ao modo de produção capitalista, avultando a própria história.

princípios do “liberalismo clássico” do século XIX (FREITAS, 2018, p. 13), e realizando uma releitura deste, adotaram como princípio a liberdade individual e pessoal que, por sua vez, era alcançada e mantida por meio da liberdade econômica (livre mercado) e o direito à propriedade privada, ou seja, “a mão invisível do mercado constituía o melhor recurso de mobilização” (HARVEY, 2011, p. 30) e organização dos indivíduos na sociedade.

Apesar da origem deste movimento ser, na sua prática política, híbrida, remonta ao nascimento de uma “nova direita” que procura combinar o liberalismo econômico (neoliberal, no sentido de ser uma retomada do liberalismo clássico do século XIX) com autoritarismo social. [...] Na visão destes “novos liberais”, o liberalismo diz respeito à extensão do controle do governo em relação à economia (que deve ser mínimo), enquanto a democracia diz respeito à forma de manutenção do poder (Selwyn, 2015). Neste sentido, a democracia é apenas “desejável”, mas não é uma condição necessária ao neoliberalismo. Os direitos políticos não gozam de garantia incondicional sob o novo liberalismo econômico (FREITAS, 2018, p. 13-14).

Segundo Harvey (2011), o neoliberalismo, como resgate e releitura dos valores e princípios do liberalismo clássico, pode ser definido como sendo:

[...] uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas (HARVEY, 2011, p. 12).

Para o Neoliberalismo o mercado tem a “capacidade” não apenas de se autorregular, mas também regular toda a complexidade da dinâmica e metabolismo social. Nesse sentido, o Estado não deve interferir ou regular os rumos econômicos, porém deve criar mercados onde ele ainda não é presente, preservando-o e defendendo-o sob quaisquer circunstâncias, antes de qualquer outro interesse e compromisso (HARVEY, 2011).

As intervenções do Estado devem estar voltadas para os interesses do mercado por meio de seus aparelhos políticos, punitivos e coercitivos. Resumidamente o que o neoliberalismo propõe é um Estado mínimo em direitos e poder, porém forte e máximo na proteção dos interesses das elites econômicas, intervindo sempre que necessário para que esses interesses sejam conservados (HARVEY, 2011).

A partir de 1970, foi todo esse ideário que guiou o conjunto de ações e articulações político-econômicas e sociais que propiciaram “a desregulação, a privatização e a retirada do Estado de muitas áreas do bem-estar social” (HARVEY, 2011, p. 12), o neoliberalismo não apenas se mantém forte até hoje, como também pode-se observar o seu contínuo processo de intensificação, expansão, aperfeiçoamento e sofisticação.

Tamanho é o poder do neoliberalismo, que ele se integrou à lógica e ao pensamento cotidiano, como já pontuamos, ele propôs uma “nova” sociabilidade dentro do modo de produção capitalista, obliterando e dificultando ainda mais formas de se pensar, agir e relacionar fora de sua lógica, tal como apontado por Harvey (2011, p. 13) que relata que o neoliberalismo propõe um processo que opera em uma “destruição criativa” e apagamento da memória histórica, social e cultural.

O processo de neoliberalização, no entanto, envolveu muita “destruição criativa”, não somente dos antigos poderes e estruturas institucionais (chegando mesmo a abalar as formas tradicionais de soberania do Estado), mas também das divisões do trabalho, das relações sociais, da promoção do bem-estar social, das combinações de tecnologia, dos modos de vida e de pensamento, das atividades reprodutivas, das formas de ligação à terra e dos hábitos do coração. Na medida em que julga a trova de mercado “uma ética em si capaz de servir de guia a toda ação humana, e que substitui todas as crenças éticas antes sustentadas” (TREANOR, Neoliberalism), o neoliberalismo enfatiza a significação das relações contratuais no mercado. Ele sustenta que o bem social é maximizado se se maximizam o alcance e a frequência das transações de mercado, procurando enquadrar todas as ações humanas no domínio do mercado (HARVEY, 2011, p. 13).

O neoliberalismo altera até mesmo a nossa noção de espaço-tempo, ao não permitir uma visão e compreensão de todo o complexo histórico-social do qual somos produtos e produtores, essa teoria político-econômica encontra novos terrenos e utiliza como catapulta o processo de globalização e do avanço cada vez mais rápido das tecnologias, em especial, as da comunicação, informação e robótica (HARVEY, 2011).

Assim, nos lança em um mundo que ele construiu (por meio da exploração máxima da força de trabalho) em que a única lógica permitida e possível (ao menos é o seu projeto hegemônico, pois acreditamos na potência e na existência de formas de resistência e subversão) é aquela em que todos os valores são convertidos em valores de mercado (HARVEY, 2011).

Para entender como o neoliberalismo tornou-se hegemônico, é preciso compreender seus mecanismos de sustentação, tais como seus valores e princípios. Se entendemos o neoliberalismo como uma teoria das práticas político-econômicas articulada como o projeto de expansão da acumulação capitalista por meio da exploração e expropriação, ele se mostra nefasto a classe trabalhadora, mas favorável as elites econômicas que imprimi nele seus interesses e valores de classe.

Segundo Harvey (2011), o neoliberalismo tomou uma grande força e poder, pois articulou dentro de sua lógica, valores, ideias e desejos que obnubilam os seus reais objetivos e os processos sociais e históricos que o sustenta. Isto se deu, pois:

Nenhum modo de pensamento se torna dominante sem propor um aparato conceitual que mobilize nossas sensações e nossos instintos, nossos valores e nossos desejos,

assim como as possibilidades inerentes ao mundo social e habitamos. [...] As figuras fundadoras do pensamento neoliberal consideravam fundamentais os ideais políticos da dignidade humana e da liberdade individual. [...] Esses valores, sustentavam essas figuras, estavam ameaçados não somente pelo fascismo, pelas ditaduras e pelo comunismo, mas também por todas as formas de intervenção do Estado que substituíssem os julgamentos de indivíduos dotados de livre escolha por júris coletivos (HARVEY, 2011, p. 15).

O neoliberalismo ao imprimir e articular uma nova forma de sociabilidade, não incide apenas sobre as condições materiais, mas também sobre a subjetividade. Cabe apontar que entendemos as relações entre objetividade e subjetividade como dialéticas e históricas (HARVEY, 2011), tal como apontada inicialmente ao discutirmos a relação entre trabalho e formação subjetiva.

Segundo Laval (2004), a força e o domínio do neoliberalismo se estendem a todas as instituições e lugares, e toma forma como um forte condicionante na formação subjetiva das pessoas ao colocar a economia capitalista, não apenas como centro da vida, mas também como ponto de convergência o qual toda forma de vida deve se curvar e servir.

O neoliberalismo, também como um movimento que propaga uma ideologia, para além de causar a desmobilização social e a precarização do trabalho, precisa construir (ousamos dizer, muitos) inimigos comuns à uma nação “democrática” e que goza de “liberdade”, cabe apontar que essa democracia e liberdade são de acordo com a proposta conceitual realizada pelo neoliberalismo (FREITAS, 2014, 2018).

O Kraken⁷ neoliberal não é só uma questão econômica e política, mas também ideológica, no sentido de construir um aparato que coopte os sujeitos na defesa dos ideais liberais; toma como princípio a liberdade, os direitos individuais (relacionados a acumulação e a propriedade privada – em um processo de exacerbação do individualismo) e a sobrevivência daquele que ou se adapta ou se torna forte o suficiente para se defender e devorar seus adversários. São esses princípios, entre outros associados a ideia de livre mercado, que os reformadores visam colocar como fins da educação (DUARTE, 2004; FREITAS, 2018).

A teoria neoliberal e sua lógica mercadológica tentam ocultar toda e qualquer contradição. Velam e passam com violência por cima do contexto histórico, social, político e cultural de qualquer país e/ou comunidade que seus tentáculos alcancem (LAVAl, 2004).

⁷ Na mitologia grega, o Kraken era considerado um monstro ou animal de dimensão gigantesca, muito parecido com um polvo ou uma lula, possuindo em seu corpo diversos tentáculos. As narrativas relatam que durante as viagens, muitos navios não chegavam aos seus destinos, pois eram afundados por esse ser mitológico que habitava o fundo dos oceanos. Nós utilizamos dessa metáfora, baseada nas contribuições realizadas por Freitas (2018), para indicar que o neoliberalismo alcança diferentes esferas da vida por meio de diferentes meios, possuindo um caráter destrutivo à classe trabalhadora.

Faz-se importante destacar que o neoliberalismo só acirra e intensifica as contradições sociais e econômicas que eles dizem solucionar, o que o faz vociferar a necessidade constante e intermináveis reformas em diferentes setores e serviços, que também se transforma em um vetor econômico de absorção do dinheiro público pelo setor privado (LAVAL, 2004).

Trata-se, por exemplo, de configurar uma educação sob demanda, velada pela justificativa de respeito as individualidades, porém, na verdade se configura uma educação baseada na meritocracia, na competição e no individualismo, cujo processo formativo forneça sujeitos que atendam as demandas do mercado flexível em constante mudança (LAVAL, 2004).

A liberdade e a dignidade são valores utilizados pelo neoliberalismo como forma de justificativa para imposições dos princípios políticos e econômicos capitalistas. Estes são utilizados para justificar o processo de exploração dos trabalhadores, para privatização se serviços públicos, para guerra, para ditaduras e tudo o mais que se fizer conveniente ao mercado. (LAVAL, 2004; HARVEY, 2011).

O neoliberalismo entende que “as liberdades individuais são pela liberdade de mercado e de comércio” (HARVEY, 2011, p. 17), assim há a legitimação, inclusive a nível de Estado, “Estado Neoliberal” (HARVEY, 2011, p. 17), da proteção à propriedade privada.

A liberdade pessoal e individual se transforma em sinônimos de capitalismo sem nenhum tipo de regulamentação, restrição ou controle. O direito à liberdade se converte em “direito natural de acumular”, quem comandará os fluxos financeiros e a divisão/acesso dos rendimento/produtos/serviços que são socialmente produzidos é o mercado capitalista (FREITAS, 2018, p. 19).

Assim “somente pode haver liberdade, no seu sentido pleno, se houver liberdade econômica, livre mercado e garantia do direito de cada um acumular propriedade privada, por ‘seus méritos’” (FREITAS, 2018, p. 19).

Para a lógica neoliberal o imposto também se converte em algo que deve ser eliminado, pois é “injusto” com aqueles que “justamente” acumularam capital e podem financiar tudo o que precisam, o dinheiro que seria recolhido para implementação dos direitos na forma de serviços, tal como a educação, vai contra a lógica neoliberal do mérito e do direito natural e liberdade de acumular (FREITAS, 2018).

Nesse cenário que se desdobra, há mudanças significativas: o direito social se converte em serviço/mercadoria a ser adquirido/consumido, o indivíduo se torna empreendedor/vendedor de si mesmo, dependendo apenas de sua força de trabalho, desejo e vontade para ascender no caminho de escalada da pirâmide social e econômica. A competição passa a funcionar como

lógica das relações sociais e como elemento essencial ao aperfeiçoamento das qualidades de cada sujeito/instituição (FREITAS, 2018).

O neoliberalismo também opera no sentido de desregular a proteção social e trabalhista, pois estas são consideradas amarras que impedem o espírito competitivo, criativo e a liberdade de cada pessoa, pois esta passaria a “depende” de um terceiro (no caso, o Estado), esse processo torna o sujeito aberto a todas as investidas dos empresários, das grandes corporações e seus interesses mercadológicos e capitalistas (FREITAS, 2018).

Compreendemos que a teoria político-econômica neoliberal legitima o processo de precarização do trabalho, do sujeito e da vida ao distorcer a realidade, abafando suas nefastas consequências para a maioria da população e cooptando os sujeitos para a perpetuação de sua ideologia.

Cabe apontar que, para o neoliberalismo não importa o regime político, se democrático ou ditatorial, desde que o direito à propriedade privada e os demais interesses de mercado estejam garantidos às elites econômicas. Assim, seus valores de liberdade e de dignidade são voláteis e se descaracterizam muito facilmente a depender das condições históricas e sociais onde se realiza, ou seja, “[...] quando os princípios neoliberais conflitam com a necessidade de reestruturar ou sustentar o poder da elite, esses princípios são abandonados ou tão distorcidos que se tornam irreconhecíveis” (HARVEY, 2011, p. 28).

Compreendemos que o neoliberalismo consiste em:

[...] limitar ou dificultar o voto do cidadão, ou pelo seu oposto, facilitar para que o cidadão não se manifeste nas eleições (voto não obrigatório, por exemplo); impedir os processos de organização social dos mais desfavorecidos; não transferir impostos para os menos favorecidos e barrar os processos de redistribuição de renda; destruir a organização dos trabalhadores, a atuação dos sindicatos e confederações; destruir a atuação e organização dos movimentos que lutam pelos direitos humanos; atuar contra os imigrantes e contra ações de preservação do meio ambiente; desregular a atuação das corporações; privatizar tudo que for possível; propor formas de proteção constitucional quase que irrevogáveis, que evitem o impacto de eventuais decisões contrárias ao livre mercado, entre outras. Tudo isso em alto e bom som (FREITAS, 2018, p. 27).

É nessa sociedade em curso neoliberal (que passa por movimentos cíclicos de arrocho, estrangulamento e ajuste) que “a democracia é desejável para o liberalismo, mas não é uma condição necessária” (FREITAS, 2018, p. 25), aspecto esse que justifica regimes e medidas ostensivas, opressoras, punitivas, ditatoriais, guerras, fome, doenças e toda uma série de fatos e ações em favor da “liberdade individual”, que nada mais é que um verniz para o livre mercado no modo de produção e acumulação capitalista.

Os elementos e percurso apresentados até o momento nesse texto compõem o mesmo movimento de expansão e manutenção do sistema metabólico do capital como forma estruturante do modo de produção e da totalidade da vida societária.

Assim, é fundamental compreendê-los sempre em relação dialética e como uma totalidade histórica e socialmente articulada, resgatar a historicidades do neoliberalismo nos auxiliou a entender o seu projeto os seus fundamentos.

Com o final da Segunda Guerra Mundial o mundo entrava em uma nova era, que a princípio parecia reluzir aos anseios da classe trabalhadora, acabou se mostrando contrária. A era que se iniciava era próspera ao capital e ainda mais sombria para o trabalhador.

Sobre o jugo do processo de globalização, financeirização das economias, do neoliberalismo, de implantação da tecnologia na produção, de gestão toyotista e a migração dos empregos (em taxas cada vez maiores) da indústria para o setor de serviços, o trabalhador se viu diante do desemprego estrutural, da alienação levada até as suas consequências máximas e sobre um processo de (con)formação subjetiva que atendesse a esse cenário de precarização do trabalho e da vida (OBONIZIO, 2012).

Após os acontecimentos da Segunda Guerra Mundial, o mundo passou por um período de grande crescimento econômico, porém também se encontrava diante de um possível terceiro conflito, a Guerra Fria. Foi preciso construir formas de manter certa “harmonia” entre as grandes potências e encontrar formas de voltar a fazer as economias crescerem (HARVEY, 2011).

Segundo Laval (2004), após a Segunda Guerra Mundial o mundo (em especial os países capitalistas centrais) adentrou em uma fase de crescimento econômico e da promoção do “compromisso do *Welfare State*”⁸ (LAVAL, 2004, p. 9).

O processo de industrialização se intensifica, as taxas de emprego voltam a crescer, alguns países experimentando o pleno emprego. As organizações trabalhistas e sindicatos se

⁸ Segundo Gomes (2006, p. 203) *Welfare state* ou Estado de bem-estar social pode ser entendido como “um conjunto de serviços e benefícios sociais de alcance universal promovidos pelo Estado com a finalidade de garantir uma certa “harmonia” entre o avanço das forças de mercado e uma relativa estabilidade social, suprindo a sociedade de benefícios sociais que significam segurança aos indivíduos para manterem um mínimo de base material e níveis de padrão de vida, que possam enfrentar os efeitos deletérios de uma estrutura de produção capitalista desenvolvida e excludente”, apesar de a Alemanha, no final do século XIX, já estabelecerem e promoverem certa quantidade de serviços de seguridade social à sua população, foi somente no período do pós Segunda Guerra Mundial que o Estado de bem-estar social vem a se consolidar mais fortemente em alguns países europeus e nos EUA, como forma de assegurar o crescimento e o desenvolvimento econômico, nesse período, que vai até aproximadamente 1970, as taxas de lucro do capital compensavam os gastos sociais. Cabe apontar que o Estado de bem-estar social é de difícil conceituação e que assumiu diferentes características de acordo com a realidade social, política, histórica e econômica de cada país; no Brasil, um Estado de bem-estar social não chegou a se concretizar como nos países europeus e nos EUA.

fortalecem, a escola se volta para fornecer a indústria a mão de obra qualificada ao processo de produção, oferecendo um ensino extremamente técnico (LAVAL, 2004).

Intensifica-se também um debate mundial sobre a oferta de uma formação mínima a todos os sujeitos, preocupação que se deve ao constante avanço tecnológico e sua inclusão no processo de produção (LAVAL, 2004).

Também é nesse período do final e do Pós-ssegunda Guerra que nascem muitos organismos multilaterais, tais como o Banco Mundial⁹, a OCDE¹⁰, o FMI¹¹, a ONU¹², entre outros, buscando a construção de um espaço de articulação de projetos econômicos e sociais em escala global.

No projeto neoliberal os organismos multilaterais tiveram papéis fundamentais, apesar de se travestirem de um ideal mediador, democrático e participativo, são dominados pelas elites econômicas das grandes potências mundiais e trabalham a favor de seus interesses:

O FMI e o Banco Mundial, se tornaram a partir de então centros de propagação e implantação do “fundamentalismo do livre mercado” e da ortodoxia neoliberal. Em troca do reescalonamento da dívida, os países endividados tiveram que implementar reformas institucionais como cortes nos gastos sociais, leis do mercado de trabalho mais flexíveis e privatizações. Foi inventado assim o “ajuste estrutural” (HARVEY, 2011, p. 38).

Os anos reluzentes do capitalismo perduram até 1970, quando o mundo entra em uma grande crise e estagnação econômica, altos índices inflacionários e desemprego crescente. A grande questão em voga era como fazer a acumulação capitalista crescer nesse cenário? Os modelos de gestão do trabalho taylorista-fordista já não respondiam as necessidades do novo mercado que se colocava (LAVAL, 2004; HARVEY, 2011; ANTUNES; PINTO, 2017).

A crise do petróleo e da superprodução desenharam o cenário que justificava a elite capitalista a ascensão do neoliberalismo. O Estado de Bem-estar Social não era apenas “muito oneroso”, mas também perigoso aos capitalistas, pois permitia com que a classe de trabalhadores acessasse direitos, se educasse e se conscientizasse dos processos de exploração em cursos, fazendo-o com que participem cada vez mais da vida política, aumentando o seu poder (HARVEY, 2011).

Nesse período também se espalhavam pelo globo as ideias socialistas e comunistas, as elites temiam uma tomada de poder das classes trabalhadoras (cada vez mais organizadas) e uma divisão cada vez mais justa das riquezas produzidas, o que estava em jogo eram as taxas

⁹ Fundação em 1944.

¹⁰ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (fundação em 1961).

¹¹ Fundo Monetário Internacional (fundação em 1944).

¹² Organizações das Nações Unidas (fundação em 1945)

de lucros e a divisão do capital gerado, ou seja, o modo de produção e a acumulação capitalista (HARVEY, 2011).

A crise de acumulação do capital na década de 1970 afetou a todos por meio da combinação de desemprego em ascensão e inflação acelerada. A insatisfação foi generalizada, e a conjunção do trabalho com os movimentos sociais urbanos em boa parte do mundo capitalista avançado parecia apontar para a emergência de uma alternativa socialista ao compromisso social entre capital e trabalho que fundamentava com tanto sucesso a acumulação do capital no pós-guerra. Partidos comunistas e socialistas ganhavam terreno quando não tomavam o poder, em boa parte da Europa, e mesmo nos Estados Unidos forças populares agitavam por amplas reformas e intervenções estatais. Havia nisso uma clara ameaça *política* as elites econômicas e classes dirigentes em toda parte, tanto em países capitalistas avançados (como a Itália, a França, a Espanha e Portugal) como em muitos países em desenvolvimento (como o Chile, o México, e a Argentina). [...] Mas, para além disso a ameaça econômica à posição das elites e classes dirigentes tornava-se então palpável. Uma condição do acordo do pós-guerra em quase todos os países era que o poder econômico das classes altas fosse restrito e que o trabalho recebesse uma parcela mais ampla do bolo econômico. [...] Enquanto o crescimento se mantinha em altos níveis, essa restrição não parecia importante. Uma coisa é ter uma parcela estável de um bolo em crescimento. Mas quando o crescimento entrou em colapso nos anos 1970, quando as taxas de lucro reais ficaram negativas e a norma eram poucos dividendos e lucros, as classes altas em toda parte se sentiram ameaçadas. [...] As classes altas tinham que agir com mais vigor para se proteger da aniquilação política e econômica (HARVEY, 2011, p. 23-25).

Podemos compreender que o neoliberalismo ou projeto de neoliberalização, não foi apenas uma forma estruturada para reorganizar o modo de produção e acumulação capitalista, mas também um meio político-econômico que a burguesia estruturou para manter sua hegemonia e se proteger de uma possível invertida no cenário econômico, político e social.

Não se pode também perder de vista que, ao final do primeiro período do liberalismo clássico (1929), o evento mais importante ocorrido em plena queda deste foi a Revolução Socialista de 1917 na Rússia (deixando de lado a própria Primeira Guerra Mundial iniciada em 1914, ela mesma uma das causas dessa queda). Há, portanto, uma motivação ideológica para o retorno do neoliberalismo, alimentada permanentemente pelo medo da Revolução Socialista Russa e sua proposta de planificação da economia (medo estampado em cada página das publicações políticas de Mises [2010 e 2009] e Hayek [2010]). Mesmo com a queda do Leste Europeu, este medo continua a mobilizar o neoliberalismo, como um movimento de alcance mundial destinado a eternizar o liberalismo econômico (FREITAS, 2018, p. 21).

Harvey (2011, p. 27) tece considerações semelhantes, afirmando que:

Podemos, portanto, interpretar a neoliberalização seja como um projeto utópico de realizar um plano teórico de reorganização do capitalismo internacional ou como um projeto político de reestabelecimento das condições de acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas (HARVEY, 2011, p. 27).

Há, nesse sentido, um medo constante do processo social que poderia culminar na conquista do Estado pelas classes trabalhadoras. Partindo dessa realidade, o neoliberalismo, na figura de uma “nova direita”, passa:

[...] a implementar um conjunto de reformas que desestruturam a luta dos trabalhadores e colocam novos marcos de precarização da força de trabalho, ao mesmo tempo que recompõem as garantias do processo de acumulação. Para o neoliberalismo, as garantias deveriam ser incluídas nas constituições nacionais de forma a se tornar praticamente irrevogáveis, mesmo por caminhos que pudessem significar uma ruptura com as teses da democracia liberal. Afinal, o que está em jogo é a própria “liberdade pessoal e social” que precisa ser defendida a qualquer custo para deter a ideia de uma economia planificada (contrária ao livre mercado), de onde – dizem – advêm o “esquerdismo” e o “comunismo”. A ação do liberalismo econômico é, portanto, proativa, presciente de um risco futuro. Isso explica sua narrativa belicosa permanente contra a “social-democracia”, o “esquerdismo” e o “comunismo” – mesmo que não estejam no horizonte imediato (FREITAS, 2018, p. 21).

O projeto neoliberal não atingiu seus objetivos proclamados de liberdade e dignidade para todos (e pelo que já discutimos até o momento, compreendemos que podemos afirmar que ele nem poderia atingir tais objetivos), pelo contrário, apenas aprofundou as desigualdades sociais já existentes e legitimaram o processo com seu discurso meritocrático.

A classe trabalhadora, em sua maioria, ainda padece ludibriada com a promessa de paraíso para todos a ser proporcionado pelo livre mercado e continua alienada à sua situação, enquanto as elites econômicas e políticas vivem “com conforto em seus guetos dourados” (HARVEY, 2011, p. 47).

4.2 TAYLORISMO, FORDISMO E TOYOTISMO: RACIONALIZAÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO DO TRABALHO PRECARIZADO

Como vimos até aqui, os gastos com o *Welfare State* e a contínua articulação da classe trabalhadora que passava a ter um poder cada vez maior de negociação com o capital, começava a colocar em xeque o modo de produção capitalista baseado nos modelos de gestão do trabalho Taylorista¹³ e Fordista¹⁴.

A organização da classe trabalhadora também ameaçava o poder das elites político-econômicas que temiam uma virada na econômica e a divisão mais justa do capital, fato que justificava não apenas a implementação de políticas neoliberais, mais também a reestruturação produtiva, cuja expressão máxima atual podemos observar com o advento do toyotismo.

Entendemos que essas novas formas de relação, gestão e regimes de trabalho se configuraram desde o início do século XX, convencionou-se denominar de modelos de gestão do trabalho, pois aglutinam uma série de fatores que, não apenas intensificaram o processo de fetichização e alienação, mas que também estruturaram meios de alinhar e cooptar os sujeitos aos padrões de acumulação e produção em cada período.

¹³ Frederick Winslow Taylor (1856 – 1915)

¹⁴ Henry Ford (1863 – 1947).

Compreendemos que é na racionalidade técnico-instrumental¹⁵ que o taylorismo, fordismo e toyotismo se fundamentam e se justificam como métodos e modelos gerenciais científicos do trabalho, se apoderando também do processo educativo.

O século XX é denominado por Antunes e Pinto (2017, p. 17) como a “sociedade do automóvel”, tal período foi caracterizado pela intensificação do processo de industrialização em que surgiam, cada vez mais rapidamente, grandes centros industriais automobilístico.

A movimentação industrial e econômica configurou e condicionou um “novo projeto societal”, que não se limitou ao processo produtivo e de exploração do trabalho, mas se expandiu para toda a forma de produção e reprodução da vida, ou seja, englobou a “totalidade social” (ANTUNES, PINTO, 2017, p. 17).

O capitalismo, na busca por se manter hegemônico, passou por mudanças no que diz respeito a sua forma de gerir o processo de exploração da força de trabalho, tais mudanças não se restringiram aos muros da indústria, mas se ampliaram para toda a vida. A gestão do trabalho, no início do século XX, contou com “o nascimento da administração ‘científica’ de Taylor”, o que hoje se convencionou denominar de taylorismo (ANTUNES, PINTO, 2017, p. 17).

Frederick Winslow Taylor (1856-1915), criador do que convencionou-se denominar de taylorismo ou administração científica do trabalho, tem seu pensamento melhor representado na sua obra “Princípios da Administração Científica” publicada pela primeira vez em 1919 (ANTUNES, PINTO, 2017).

Na obra em questão Taylor objetiva tecer uma análise sobre os trabalhadores e o trabalho no sentido de maximizar a exploração da força produtiva em busca do aumento da lucratividade. Para realizar tal tarefa, lança mão daquilo que denominou de administração científica do trabalho, estudando os movimentos, gestos e operações realizadas pelos trabalhadores, objetivando eliminar tudo o que fosse avesso à produção (ANTUNES, PINTO, 2017).

Ao denominar seu método como sendo científico, Taylor buscou enfatizar seu suposto caráter “neutro”, estando acima de interesses políticos e de classe. Por meio da administração e gestão científica do trabalho, buscou instaurar uma aparência de cooperação entre força de trabalho e capital para o desenvolvimento de ambos (ANTUNES, PINTO, 2017, p. 19).

Para Taylor o conflito entre classes gerava prejuízo aos donos das empresas e aos trabalhadores, e resolvê-lo por meio da gerencia científica garantiria o benefício de ambas as partes. Taylor também partia do pensamento de que a classe trabalhadora fazia “cera”

¹⁵ Para compreender o processo histórico e a relação entre as ciências e a racionalidade técnico-instrumental, indicamos as discussões tecidas por Carnáuba (2010) e, Pontel e Mass (2013).

resultando em “baixo rendimento proposital”, seu método eliminaria essa variável (ANTUNES, PINTO, 2017, p. 19).

Assim, um dos objetivos da administração científica do trabalho é o de “[...] desenvolver técnicas que desmobilizem, mascarem ou mesmo revertam a favor do capital, as tensas relações entre compradores/as e vendedores/as de força de trabalho” (ANTUNES, PINTO, 2017, p. 19).

Segundo Linhart (2014, p. 47), o taylorismo é caracterizado pela:

[...] dureza das condições de trabalho, das relações sociais nas empresas, nas quais uma hierarquia arrogante se sobrepunha aos princípios de uma organização do trabalho, negando aos assalariados suas qualificações reais e sua condição de seres humanos e reduzindo o seu papel a simples executantes e peões do sistema.

Um dos pilares fundamentais do taylorismo é a dissociação e afastamento, ou seja, uma tentativa de separação entre o saber e o fazer operário. A partir das contribuições da administração e gerência taylorista, há a promoção da cisão entre o trabalho concebido como intelectual ou imaterial, daquelas atividades que eram caracterizadas como trabalhos manuais ou material (ANTUNES, PINTO, 2017).

Apesar de considerar os trabalhadores como seres cujo controle se faz não apenas necessário, mas esperado, Taylor tem consciência que eles “são os verdadeiros/as criadores/as dos métodos de realização de trabalho” (ANTUNES, PINTO, 2017, p. 19).

Por essa razão há a necessidade primordial de uma gerência que se aproprie dos saberes e dos fazeres da classe trabalhadora e os organize de uma forma que o controle e o domínio passem para a gerência capitalista por meio da cisão entre saber e fazer.

Sua proposta será, portanto, um sistema de administração pelo qual a “iniciativa” do/a trabalhador/a seja descartada como um meio para obtenção de produtividade. Esta deverá ser obtida não mais por concessões aos/às trabalhadores/as, mas pela usurpação pela gerência capitalista do conhecimento que detêm sobre o seu trabalho a fim de lhes impor, unilateralmente, uma nova forma de realização deste, tendo sempre como horizonte as necessidades da máxima extração de mais-valia. [...] Nesse sentido, Taylor estabelece como base da sua metodologia a necessidade, pela gestão capitalista, de reduzir toda forma de saber-fazer no trabalho a “tarefas” (ANTUNES, PINTO, 2017, p. 20-21).

Assim, o saber-fazer que integrava dialeticamente as dimensões subjetivas e objetivas/materiais do trabalho são afastadas, restando à uma grande parcela da classe trabalhadora o fazer desprovido de reflexão, pois seu trabalho foi reduzido a tarefas simples, fragmentadas e prescritas, em que tempo e forma de execução fogem ao seu controle, pois são ditadas a priori pela gerência capitalista e sua racionalidade técnica taylorista.

O modo taylorista de racionalizar e operacionalizar a produção capitalista, em que a tarefa (como um dos resultados da tentativa de dissociação e afastamento das dimensões saber-

fazer) assumi lugar central no processo produtivo, e objetiva “a extração do conhecimento da classe trabalhadora a fim de liquidar o seu poder de barganha em face dos/as compradores/as da força de trabalho” (ANTUNES, PINTO, 2017, p. 24).

Ao fragmentar o trabalho e reduzi-lo a tarefas pré-estabelecidas a serem desempenhadas, o taylorismo passa a exigir os trabalhadores adequados a partir da especificidade de cada tarefa, ou seja, a seleção de trabalhadores que possuem determinadas características físicas e cognitivas que o permitirão desempenhar as tarefas que lhe forem conferidas de forma ágil e no menor tempo possível. O importante aqui é saber que ser humano ocupará determinada função, caberá determinada tarefa e se ele/a desempenhará uma atividade intelectual ou manual na produção (ANTUNES, PINTO, 2017).

Uma vez selecionado por suas características e habilidades, o trabalhador passará por um treinamento, cujo objetivo é treiná-lo para desempenhar especificamente uma determinada tarefa dentro dos requisitos e tempos que foram impostos pela gerência capitalista (ANTUNES, PINTO, 2017).

Para que o treinamento obtenha êxito, faz preciso que ele seja bem estruturado, assim a administração científica do trabalho realiza um “estudo dos tempos e movimentos de cada tarefa” (ANTUNES, PINTO, 2017, p. 26) para saber exatamente qual o movimento ideal deve ser realizado e dentro do menor tempo possível para produção, eliminando os movimentos e comportamentos que não são desejados pelo capital.

Quando se alcança a máxima relação entre tempo, movimento e produção encontra-se o “*the best way*, o melhor caminho, o ciclo perfeito de operações” (ANTUNES, PINTO, 2017, p. 27), um modelo que será referência para o treinamento dos trabalhadores e execução das tarefas.

Faz-se importante destacar novamente que Taylor, ao estruturar seu método, acredita que ele será vantajoso não apenas para o capital na figura daquele que contrata a força de trabalho, mas também para o trabalhador, pois aumenta a qualidade da atividade desempenhada, reduz os custos de produção e constrói relações de “amizade e cooperação” entre capitalistas e proletariado.

Esse elemento tem por consequência a redução de greves e conflitos inerentes do processo de exploração e expropriação que o capital se fundamenta para produzir, se reproduzir, expandir (ANTUNES, PINTO, 2017).

Além da seleção e treinamento dos trabalhadores, para o taylorismo, também se faz importante a escolha das ferramentas e instrumentos mais adequados ao desempenho em determinada tarefa. Inicia-se um processo de padronização das ferramentas e instrumentos de

modo a potencializar os movimentos, reduzir ainda mais o tempo de execução de cada atividade e o desperdício de materiais na produção (ANTUNES, PINTO, 2017).

Por fim, Taylor ainda definiu que, embora o capital não deva criar formas de negociar com a força de trabalho, é importante manter um sistema de “gratificação ou bonificação” (ANTUNES, PINTO, 2017, p. 28) como meio de incentivo ao trabalhador para se submeter ao sistema estruturado, elevar os níveis de qualidade e produção. Uma vez que a gratificação/bonificação será dada somente aquele trabalhador que melhor desempenhar e finalizar a tarefa que lhe for atribuída.

Com seus princípios de administração “científica”, Taylor buscava reverter a discórdia entre o operariado e gerência capitalista, a fim de que ambos, ainda que guiados por interesses distintos, pudessem partilhar de um objetivo comum – o aumento da produtividade do trabalho (ANTUNES, PINTO, 2017, p. 29-30).

Porém, apesar da pretenciosa neutralidade benéfica a classe trabalhadora que Taylor tenta imputar em seu método, o que se revela como resultado desse processo não é apenas a construção de um sistema que permita ao capital controlar os corpos da classe operária com o objetivo de aumentar a rentabilidade do trabalho e das taxas de lucros da acumulação capitalista, mas algo que consegue ser ainda mais tirânico e desumanizante, condiciona processos de coisificação do ser humano.

Observa-se que o cerne do taylorismo:

[...] é uma apropriação do conhecimento, dos saberes-fazeres que detém sobre o trabalho. E mais: é um ataque às formas sociais de reprodução desse conhecimento pelos/as próprio/as trabalhadores/as, visando abortá-las e com isso abater a capacidade de negociação destes/as com o capital no ambiente de trabalho (no consumo de força de trabalho pelo capital na produção), quanto fora dele (na compra da força de trabalho pelo capital, na esfera da circulação). [...] Eis, pois, o objetivo central do taylorismo: reverter a dependência dos proprietários dos meios de produção para com a classe trabalhadora, não apenas quanto à compra da força de trabalho no mercado e seu adequado consumo na produção, mas também no que tange à própria reprodução da força de trabalho para além dessas esferas (ANTUNES, PINTO, 2017, p. 31-32).

O resultado desse processo é o aprofundamento “[...] das fraturas sociais em uma sociedade já fragmentada entre proprietários/as dos meios de produção e trabalhadores/as despossuídos/as [...]” (ANTUNES, PINTO, 2017, p. 32), sendo esses últimos transformados em coisa, em mercadoria a ser modelada e consumida pela máquina capitalista.

Apesar de todo cenário e precarização das condições de trabalho, esse modo, baseado em uma uniformidade e homogeneidade na gestão, ou seja, a gestão do coletivo, acabou por criar uma forte “cultura operária” de solidariedade entre pares. Esse aspecto facilitou a mobilização e a luta de classe na época, desencadeando e intensificando um novo processo de aperfeiçoamento do capitalismo de modo a lidar com essa coletividade de trabalhadores, que

não apenas crescia exponencialmente, mas que também se organizava e se politizava, fazendo-se ser ouvida e vista (LINHART, 2014, p. 47).

A continuação do projeto da administração “científica” do trabalho elabora por Taylor, é ampliada e ganha novos controles com “[...] a produção em série e o consumo de massa [...]” articulados por Henry Ford (ANTUNES, PINTO, 2017, p. 33).

Henry Ford (1863-1947) aprofunda o projeto iniciado por Taylor na exploração da classe trabalhadora cujo avanço se dá não apenas pela sua influência no processo produtivo, mas também sobre o consumo. Ford inaugura a “indústria de massas” (com a produção em larga escala) e insere “a linha de montagem em série e a padronização” como forma de gerenciamento, organização e controle do trabalho e dos trabalhadores, assim como do consumo (ANTUNES, PINTO, 2017, p. 35).

Ford e Taylor partilhavam do objetivo comum de “extrair o maior rendimento possível dos/as trabalhadores/as” (ANTUNES, PINTO, 2017, p. 37), assim como o mesmo pensamento em relação a classe dos trabalhadores (de que também seriam afetados negativamente pela falta de produtividade no trabalho), a partir desses preceitos tão parecidos, Ford estabelece algumas estratégias objetivando não apenas diminuir o tempo de produção, mas também os custos e desperdícios.

Entre as estratégias utilizadas por Ford objetivando aumentar as taxas de produtividade foi a oferta de grandes salários (para a média da época), porém esses salários eram vinculados aos lucros obtidos pela empresa, ou seja, se a empresa lucra os trabalhadores teriam melhores salários como consequência (ANTUNES, PINTO, 2017)

Ford também buscou estudar as demandas de consumo da população da época de modo a voltar o processo produtivo para saná-la. Essa forma de produção e consumo em massa, além de econômica, também aumentava as taxas de lucro pelas vendas realizadas.

Temos aqui dois pilares fundamentais do fordismo, a “standardização” (padronização no sentido de adequar-se à um padrão/forma de consumo) e a vinculação entre processo produtivo e “consumo de massa”, ou seja, produzia-se em grande quantidade para uma demanda previamente estudada que consumiria também de forma massiva (ANTUNES, PINTO, 2017, p. 39).

Cabe apontar que a standardização não é apenas de um processo de padronização da produção e do produto, mas também a condensação de uma “necessidade” ou “desejo” de consumo de um grande número de pessoas. Assim, mesmo que os preços fossem relativamente baixos, as taxas de lucros seriam altas pelo barateamento da produção e pela grande taxa de consumo.

Ford adotou os princípios semelhantes à da administração “científica” em relação aos estudos dos tempos e movimentos realizados por Taylor, porém avançará no sentido de integrar a cadeia produtivas ao vincular todos os postos de trabalhos. Assim, obtém o controle, não apenas sobre o operário individualmente, mas sobre o seu conjunto. Compreendemos que “tal como Taylor, Ford buscará abolir todo trabalho que não gere valor. Seu primeiro objetivo será fixar os/as trabalhadores/as nos postos, evitando deslocamentos pela empresa” (ANTUNES, PINTO, 2017, p. 40).

As ferramentas e máquinas também são padronizadas em virtude da tarefa exercida e dispostas próximas ao trabalhador de uma forma que seja evitado movimentos desnecessários ao processo produtivo, surge daí a chamada “linha de montagem automática” (1913 – Detroit, EUA) em que:

[...] um mecanismo de transferência com movimento contínuo dos objetos de trabalho, que eram levados a quase todas as sessões da planta, enquanto o produto sofria intervenção dos/as trabalhadores/as até que pudesse ser finalmente testado e posto no mercado. Cada um dos postos de trabalho deveria ter suas atividades reduzidas (tal como no taylorismo) a um conjunto de tarefas detalhadamente prescritas em termos de tempo e modo de execução, bem como quanto às ferramentas a serem usadas, ali presentes já em lotes e permitindo rápido acesso. O número de postos, sua disposição espacial, as tarefas e o número de trabalhadores/as eram articulados visando uma intervenção uniforme, a fim de manter todo conjunto numa cadência firme e constante e intensificar tanto quanto possível o consumo produtivo da força de trabalho (ANTUNES, PINTO, 2017, p. 41).

Como consequência da linha de produção e do trabalho ser fragmentado, reduzido a tarefas, com tempos e modos estranhos ao trabalhador, observa-se um processo de:

[...] especialização das atividades de trabalho a um nível de limitação e simplificação tão extremos que, embora no âmbito coletivo, do trabalho cooperado, o resultado fosse uma enorme produtividade, ao nível dos postos individuais, a linha fordista converteu os/as trabalhadores/as em “apêndices” da maquinaria (cenário da grande indústria já descrito e analisado por Marx no século XIX). (ANTUNES, PINTO, 2017, p. 41).

Assim, a especialização já prevista por Taylor, é ampliada por Ford que aprofunda seus limites. Aos trabalhadores cabia a execução mecânica e quase que automática de tarefas fragmentadas e repetitivas. Com o objetivo de legitimar esse controle sobre a força produtiva, dissuadindo resistências e diminuindo a rotatividade de trabalhadores especializados, Ford oferecia aumentos salariais, vinculados aos lucros da empresa.

A exploração do trabalho e a expropriação dos saberes-fazer, ou seja, o “[...] projeto de usurpação, pela gerência capitalista, do conhecimento do trabalho desenvolvido social e historicamente pela classe trabalhadora [...]” (ANTUNES, PINTO, 2017, p. 46), bem como a intensificação que o envolve, era obnubilado pela compensação financeira em relação à média salarial da época e ligada diretamente ao cumprimento das metas produtivas.

Assim, compreendemos que:

[...] o sistema taylorista-fordista (pois Ford consagra, incrementa e expande os métodos de Taylor) caracterizou a submissão da qualificação dos/as trabalhadores/as aos ditames da subsunção real do trabalho ao capital. A proposta de Ford, aliás, foi além da organização interna das empresas, dos postos, instalações e tarefas. Como aponta Antonio Gramsci, o americanismo (ou fordismo) foi mais que um sistema de gestão do trabalho fabril, caracterizando uma subalternização da classe trabalhadora às condições sociais e políticas da reprodução do capitalismo em suas bases industriais (ANTUNES, PINTO, 2017, p. 47).

Os processos organizativos do taylorista-fordista são baseados na linha de produção em série e em massa, de forma parcelada, com sistemas de gestão claramente hierarquizados e verticalizados, fundados na separação entre a ideação/concepção do produto e a sua fabricação (ANTUNES, 2006, 2009).

A era taylorista-fordista que marcou grande parte do século XX foi caracterizada pela fragmentação e segmentação do trabalho (cindindo o saber do fazer), pelo processo produtivo padronizado e em série, que se reduzia à execução de tarefas (cujo controle dos tempos e movimentos era pré-estabelecido, pensado e estruturado pela gestão), “[...] por isso, o século XX caracterizou-se como uma variante da sociedade do *trabalho alienado*” (ANTUNES, PINTO, 2017, p. 50).

Com o taylorismo a tarefa do operário é decomposta nos seus últimos fragmentos, tornando-a cada vez mais monótona e repetitiva. No entanto, permite que os “tempos mortos” da produção sejam reduzidos. Com o fordismo, o incremento da mecanização da produção acentua a produtividade do trabalho operário (ABONIZIO, 2012, p. 4).

Entendemos que este é um projeto que se expande para além dos muros das fábricas, e implica em uma nova sociabilidade condicionada pelo capital, ou seja, se ramifica pela sociedade permeando as relações e os processos sociais, fazendo vigorar um novo tipo de ser humano que se encaixava dentro dos valores e princípios do capital e seu modelo de gestão do trabalho.

O binômio taylorismo-fordismo foi mais que um método de organização do trabalho e da produção. Foi um movimento de reestruturação produtiva nos Estados Unidos, visando a ampliação da produção e extensão do mercado de consumo. E como tal implicou também uma reformulação da própria sociabilidade, uma retomada de posição das forças capitalistas contra o/a trabalhador/a coletivo/a organizado/a. o taylorismo-fordismo foi, enfim, uma resposta às contradições internas do sistema capitalista, buscando gerar um contingente de trabalhadores/as facilmente substituíveis segundo as suas qualificações (ANTUNES, PINTO, 2017, p. 50).

O taylorismo-fordismo¹⁶ não condicionou apenas mudanças materiais, mas operou substancialmente mudanças subjetivas. Ao coisificar o trabalho, fragmentando as suas dimensões, e reduzindo-o a uma atividade mecânica e automática em tarefas segmentadas e simplificadas, o próprio ser humano é coisificado no processo.

Entendemos que o ser humano não pode se constituir tal pelo trabalho assalariado, ele se estranha no produto que é fetichizado e se aliena, a sua condição passa a ser a de coisa subjugada e controlada no processo produtivo.

Assim, resta-lhe apenas ofertar/ vender ao capital a sua força física ou cognitiva, como um apêndice da maquinaria da linha de produção que dita tempos, atividades e processos. Resta-lhe apenas a execução, o trabalho passa a ser instrumento de desumanização para o trabalhador e de lucro e poder para o capital.

Compreendemos que a articulação entre os princípios do taylorismo e do fordismo, segundo Abonizio (2012, p. 4), “permitiu ao capital a sua dominação sobre o processo de trabalho, na medida em que o aspecto intelectual do operário era apropriado pelo capital”.

Porém, como descrevemos, a consolidação do taylorismo-fordismo não aconteceu sem resistência dos trabalhadores. Se fez necessário a adoção de estratégias de persuasão e cooperação, por essa razão foi articulado um sistema de bonificação por produção ou salários acima da média atrelado aos lucros da empresa.

Tais elementos não objetivam apenas aumentar a produtividade e os lucros do capital, mas desconstruir a solidariedade de classe, as organizações trabalhistas, diminuir as greves e levar a eliminação “das estruturas de reprodução das qualificações para além das fábricas” (ANTUNES, PINTO, 2017, p. 56).

Entendemos que se buscava a expropriar o trabalhador/a daquilo que antes lhe era condição da própria existência e meio de humanização, o trabalho, construindo um abismo entre o saber e o fazer, e usurpando o controle do processo produtivo, de tal forma que o trabalhador não se reconhece mais em seu produto, assim como também não conhece o processo de trabalho em seu conjunto.

O taylorismo-fordismo também fizeram uso da moral e da tradição da época, caracterizada pelo seu conservadorismo e patriarcado, como forma de consagrar, por mais uma via e em mais uma esfera, o seu poder. Pregava-se o zelo pela saúde física e mental, se utilizava do discurso religioso como forma de exaltação dos valores do capital, objetivando manter o

¹⁶ Compreendemos que há diferenças entre o taylorismo e o fordismo, porém, nesta pesquisa utilizamos a expressão “taylorismo-fordismo” para expressar a ideia de continuidade e aperfeiçoamento do processo de gestão do trabalho pelos modelos, conforme apontado por Antunes e Pinto (2017, p. 50).

trabalhador preparado para enfrentar longas jornadas de trabalho repetitivo, fragmentado e mecânico.

Gramsci apontara, portanto, que o fordismo foi um movimento que alcançou o plano da superestrutura, promovendo um novo complexo de valores, hábitos e normas de conduta, adentrando para isso nos campos da religião e da política, a fim de produzir uma nova forma de pensar e de agir, uma sociabilidade, chamada por ele de “americanismo” (Dias, 1999). Uma sociedade cujo o núcleo familiar se pauta pela monogamia, cujo os membros são abstêmios e mantêm um consumo frugal, a fim de suportarem, sem colapsar, o cronômetro da fábrica (ANTUNES, PINTO, 2017, p. 60).

Os limites entre a vida na fábrica e a vida privada começaram a se atenuar. Ford estruturou uma comissão especializada em controlar e supervisionar a vida de seus trabalhadores e seus familiares, se objetivava conservar o desempenho ótimo dos trabalhadores.

Cabe apontar que o final do século XIX e até metade do século XX também foi marcado por grandes revoltas, movimentos e greves da classe trabalhadora. Uma série de direitos como a redução da jornada, folgas remuneradas e a estruturação de contratos e vínculos formais de trabalho foram conquistadas nesse período.

Porém, a partir de 1950/1960 e mais fortemente a partir de 1970 o capital entra em um novo processo de reestruturação produtiva diante de uma “crise”, e prepara a base para uma nova mudança, objetivando manter aumentar a acumulação e garantir a exploração e o controle da classe trabalhadora. Entra em cena nesse período o modelo de gestão toyotista e com ele um novo projeto de sociabilidade e trabalhador/a são exigidos.

Apesar de impor condições difíceis de trabalho e longas jornadas de atividade, a os modelos de gestão taylorista-fordista também colocava os trabalhadores em uma coletividade claramente identificável, aspecto que facilitava a gestão dessa massa, mas também abria espaço para que os trabalhadores que dela faziam parte pudessem se identificar como pares se articulando para estruturar reivindicações (LINHART, 2014).

Os movimentos e coletivos trabalhistas exigiam não apenas melhores condições de trabalho, mas também solicitavam uma maior valorização e reconhecimento de suas capacidades criativas e intelectuais.

Os sindicatos ganhavam força e organizavam as reivindicações se tornando porta-vozes e canalizadores das demandas. Diante da ameaça à hegemonia do capitalismo, da queda das taxas de lucros, da modernização da linha de produção, do forte movimento sindical e coletivo, das constantes conquistas da classe de trabalhadores no âmbito do Estado, e da crise que se desdobra após 1970, o capital absorveu as exigências da classe trabalhadora dentro da nova reorganização produtiva flexível do Toyotismo (ABONIZIO, 2012; LINHART, 2014).

Esse movimento de apropriação das demandas sob a lógica e necessidades do capitalismo, permitiu ao capital a retomada do controle que estava ameaçada e exploração mais intensa da força de trabalho, garantindo a sua reprodução, expansão e consolidação diante do contexto que se construía, um capital baseado na acumulação flexível (ABONIZIO, 2012; LINHART, 2014).

Segundo Alves (2000), e Antunes e Pinto (2017, p. 65), o toyotismo ou sistema toyotista “emergiu dos experimentos, na empresa Toyota, empreendidos entre 1947 e o início dos anos 1970 no Japão, por Kiichiro Toyoda e Taichii Ohno: o primeiro, presidente-fundador; e o segundo, engenheiro industrial da empresa”.

Algumas das principais características dessa forma de gestão do trabalho, e que a diferencia do taylorismo-fordismo, são: a produção sob demanda, a organização dos trabalhadores em equipes e a modificação da relação humano-máquina (um mesmo trabalhador é formado para ser flexível o suficiente para operar diferentes máquinas) (ALVES, 2000; ANTUNES; PINTO, 2017).

O toyotismo se espalhou pelo mundo como referência não apenas na administração da produção de mercadorias nas indústrias, mas também na gestão e lógica na estruturação e oferta de serviços, inclusive aqueles de responsabilidade e ofertados pelo setor público, tal como a educação, espaço tão fundamental para o toyotismo (ALVES, 2000; ANTUNES; PINTO, 2017).

Isso mostra novamente como a educação é uma área estratégica na consolidação desse rearranjo produtivo ao se configurar como espaço-tempo em que pode vir a ser possível (con)formar a mão de obra apta e necessária ao novo, flexível e precário mundo que vem se estruturando nas últimas décadas (ANTUNES; PINTO, 2017).

Segundo Linhart (2014, p. 49), o trabalho que se desenvolver a partir desse ponto é caracterizado por uma “hiperpersonalização”, o seja, “a modernização do trabalho caracterizou-se essencialmente por uma individuação sistémica da gestão dos assalariados”.

Esse modo de racionalizar e operacionalizar a gestão da massa produtiva a partir da individualização, marcava uma dupla vantagem: a apropriação das demandas da classe por maior participação e qualificação, porém dentro da lógica e em favor ao capital, assim como abafar e desmobilizar os coletivos que ameaçavam as elites frente à possibilidade de divisão mais justa das riquezas socialmente produzidas (LINHART, 2014).

Assim, a partir dos princípios do Toyotismo, os capitalistas, donos dos grandes conglomerados industriais, passaram a articular e colocar em prática uma série de medidas que

garantiram a máxima produção, exploração da força de trabalho e o poder sobre os meios de produção.

Ao estabelecerem um padrão de acumulação flexível, adotaram o desemprego como forma de controle e parte integrante da estrutura da gestão empresarial, instituíram ferramentas de desarticulação da classe trabalhadora enfraquecendo os sindicatos (tal como a criação dos sindicatos de empresa) (ALVES, 2011; LINHART, 2014).

Também realizaram trocas conceituais (empregado para colaborador, chefe para líder, etc.) construindo um discurso que vela ou dissimula o conflito de classes e as hierarquias de poder, estimularam a competição e a bonificação pela produtividade individual ou de grupo, adotaram a produção por células/equipes de trabalho que muitas vezes colocavam os trabalhadores como adversários em condições cada vez maiores de isolamento e instabilidade trabalhista e legal (ANTUNES, 2006, 2009; ALVES, 2011; LINHART, 2014).

Compreendemos que foram sendo implantadas técnicas e ferramentas que buscavam colocar o indivíduo isoladamente como foco de intervenção, porém sem perder a coletividade da massa como plano de fundo.

Os trabalhadores passaram a ser tratados como uma somatória de individualidades, cujo objetivo comum era voltar cada sujeito para aumentar as taxas de lucro da empresa ao alinhar seus valores, comportamentos e competências para a produtividade por meio da ideia de aperfeiçoamento e ganhos pessoais.

Nas palavras de Linhart (2014, p. 50):

Pouco a pouco, implantaram-se uma individualização dos aumentos dos salários, formações personalizadas, critérios pessoais na grade de qualificação das convenções coletivas. As competências – inclusive o saber-ser – foram substituídas pelas qualificações e, por fim, as entrevistas individuais como o N + 1 para definir e avaliar os objetivos tornaram-se sistemáticas. Acrescentem-se a polivalência sistemática, a mobilidade, a flexibilidade, a criação de grupos de trabalho de diversas naturezas constituídas formalmente pela hierarquia, e compreendemos sem nenhuma dificuldade que os coletivos espontâneos e quase clandestinos dos assalariados foram solapados e ultrajados. A empresa moderna alega um discurso muito estruturado, sua vontade explícita de valorizar a pessoa, de investir em suas competências mais íntimas, tanto intelectuais quanto afetivas e emocionais. Para isso, apoia-se na evolução na natureza do trabalho (que se torna mais abstrato, mais reativo, mais qualitativo, e insere-se cada vez mais em atividades terciárias, de serviços), assim como na nova conjuntura da concorrência econômica no contexto da globalização, uma mundialização torna as prescrições tayloristas menos adaptadas – em todo caso, menos eficazes – e aconselham que se invista na mobilização individual de cada um (LINHART, 2014, p. 50).

A seguir, discutiremos um pouco mais sobre o toyotismo e suas implicações objetivas e subjetivas no que concerne ao processo de precarização do trabalho, do trabalhador e de toda totalidade da vida. Para isso, retornemos ao seu contexto de origem.

O Japão foi fortemente impactado pela Segunda Guerra Mundial, precisava se recuperar em um cenário de profunda recessão, “urgência naquele contexto, elevar-se a produtividade das empresas, sem contar com um mercado aberto e cativo [...]” (ANTUNES, PINTO, 2017, p. 66).

O modo de produção especializada, em massa e em série taylorista-fordista não respondia ao cenário econômico colocado, fez-se preciso buscar “[...] flexibilidade para produzir pequenas quantidades de muitos tipos de produtos nem contexto de demanda oscilantes” (ANTUNES, PINTO, 2017, p. 66).

Também se concluiu que não apenas a produção deveria estar vinculada diretamente a demanda, mas também criar estratégias de “redução relativa das instalações, dos equipamentos e dos efetivos de trabalho” (ANTUNES, PINTO, 2017, p. 67), o que posteriormente foi denominado de “empresa enxuta”, em que o aumento de produtividade teria que ocorrer sem que os custos de produção fossem elevados. Entendemos que estava posto o cenário para se pensar em novas formas do capital aprofundar o processo de exploração e expropriação da classe trabalhadora.

Foi a partir da década de 1970 e 1980 que o toyotismo ganhou força como uma forma de racionalização, operacionalização, organização e gestão do trabalho e do trabalhador, se torna “objetivação universal da categoria flexibilidade” (ALVES, 2000, p.29) na era da mundialização e reestruturação do capital.

Em comparação ao toyotismo-fordismo, o toyotismo realiza um avanço, não apenas no processo de domínio e gestão do trabalho, mas também na captura da subjetividade do trabalhador, o envolvendo por completo dentro da lógica de produção capitalista, avultando as contradições e desigualdades inerentes a esse modo de produção (ALVES, 2000).

Para isso utiliza-se de uma série de princípios e técnicas de gestão, contratação, remuneração e produção tais como, por exemplo, o “*just-in-time/kanban*, o controle de qualidade total e engajamento estimulado” (ALVES, 2000, p.31) objetivando a construção de uma “nova subjetividade operária, capaz de promover uma nova via de racionalização do trabalho” (ALVES, 2000, p.32) e dar prosseguimento a acumulação capitalista, agora flexível.

Consideramos o toyotismo o que pode ser tomado como a mais radical e interessante experiência de organização social da produção de mercadorias, sob a era da mundialização do capital. Ela é adequada, por um lado, às necessidades de acumulação do capital na época da crise da superprodução, e, por outro, ajusta-se à nova base técnica da produção capitalista, sendo capaz de desenvolver suas plenas potencialidades de flexibilidade e de manipulação da subjetividade operária (ALVES, 2000, p.32).

Cabe salientar que, apesar das diferenças em relação ao toyotismo-fordismo, o toyotismo não realiza uma ruptura total. Entendemos que há uma continuidade e reestruturação

dos processos face à nova realidade que se estrutura de modo a manter o capitalismo como modo de produção hegemônico.

A racionalização do trabalho que o toyotismo propõem, que taylorismo e o fordismo não conseguiram alcançar com tanto êxito, foi o “controle do elemento subjetivo da produção capitalista que estaria posto no interior de uma nova subsunção real do trabalho ao capital” (ALVES, 2000, p.34).

Antunes (2011, p. 415) relata sobre esse processo de continuidade. A seguir apresentamos uma citação um pouco longa, mas que consideramos ser fundamental, pois condensa o processo que estamos descrevendo sobre as formas de gerir o trabalho precarizado do capital. Segundo esse autor:

Se no século XX presenciamos a vigência da era da degradação do trabalho, nas últimas décadas do século XX e no início do XXI estamos diante de outras modalidades e modos de ser da precarização, próprias da fase da flexibilidade toyotizada, com seus traços de continuidade e descontinuidade em relação à forma tayloriano-fordista. À título de hipótese, que estamos explorando mais recentemente em nossa pesquisa, podemos sugerir ao menos duas formas mais gerais que desenham o que venho denominando como precarização estrutural do trabalho. A primeira, de base tayloriano/fordista, é mais acentuadamente despótica, embora mais regulamentada e contratualista. O trabalho é mais coisificado e reificado, maquinal, embora provido de direitos e de regulamentação social. É uma modalidade de trabalho coisificado de tipo regulamentado, tão ricamente explorada por Lukács em sua História e consciência de classe, quanto por Gramsci em seu ensaio Americanismo e fordismo, ambos seminais. A segunda forma de degradação do trabalho advém da implantação do que denomino flexibilidade liofilizada, aparentemente mais “participativa”, mas cujos traços de estranhamento e reificação são mais interiorizados do que aqueles vigentes no período precedente. Sem deixar de mencionar o fato de que a era da flexibilidade liofilizada é responsável pela desconstrução monumental dos direitos sociais do trabalho e pela generalização das novas modalidades da precarização. As “responsabilizações” e as “individualizações”, os “parceiros” ou “consultores”, os “envolvimentos” dos novos “colaboradores”, as “metas” e “competências” que povoam o universo discursivo do capital são, portanto, traços fenomênicos, encobridores de uma acentuada informalização e precarização do trabalho (ANTUNES, 2011, p. 415-416).

Antunes e Pinto (2017) tecem considerações semelhantes ao destacar que o toyotismo, apesar de trazer novos elementos para o processo produtivo capitalista que passava por uma “crise”, também é uma continuidade no aprofundamento da hegemonia capitalista e na exploração da classe trabalhadora, ampliando a acumulação, agora flexibilizada.

Assim, o taylorismo, o fordismo e o toyotismo são uma continuidade dentro de uma descontinuidade, há elementos que se modificam, porém o objetivo e os imperativos do capital permanecem fortalecidos. Assim, entendemos que a crise do capital é, na verdade, o movimento dele repensar a sua perpetuação no decorrer da história e como se expandir cada vez mais.

Podemos destacar alguns elementos que o que diferencia o toyotismo de seus percursores, são eles:

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

Tomemos como exemplo o processo de desespecialização para entender o movimento de “ruptura no interior de uma continuidade plena” (ALVES, 2000, p. 33). No toylo-rismo-fordismo o trabalho é desenvolvido de modo parcelar e em série, com longos e repetitivos processos de trabalho, o trabalhador torna-se um “especialista” na tarefa desempenhada. Já no toyotismo pode-se observar que o trabalhador assume diferentes atividades, se torna “polivalente” dentro da produção.

Um observador descuidado diria que há um rompimento total entre os modos de racionalizar e gerir o trabalho (especialização *versus* polivalência e desespecialização), porém ao se analisar com atenção observa-se também uma continuidade.

O que se tem no toyotismo é uma ampliação e intensificação do ciclo de tarefas executadas por trabalhador, porém seu sentido continua esvaziado e estranhada àquele que produz, e há também uma ruptura (no sentido de sofisticação na qualidade do processo de exploração da força de trabalho), pois o trabalhador tem a ilusão de qualificação do trabalho pela ampliação do ciclo produtivo (ALVES, 2000).

O processo de exploração é ainda mais velado e sofisticado, e o trabalhador convencido de sua necessidade. Assim, sua subjetividade é capturada no interior do processo e moldada à necessidade de expansão da acumulação capitalista, como salienta Alves (2000):

Tal como o taylorismo e o fordismo, o objetivo supremo do toyotismo – ou da “produção enxuta” – continua sendo incrementar a acumulação do capital, por meio do incremento da produtividade do trabalho, o que o vincula a lógica produtivista da grande indústria, que dominou o século XX. Ele pertence, tal como o taylorismo e o fordismo, ao processo de racionalização do trabalho (e, portanto, de sua intensificação) instaurado pela grande indústria. Por outro lado, cabe a ele – o toyotismo – articular, na nova etapa de mundialização do capital, uma operação de novo tipo de captura da subjetividade operária, uma forma organizacional capaz de aprofundar – e dar uma nova qualidade – a subsunção do capitalismo da Terceira Revolução Científica e Tecnológica (ALVES, 2000, p. 36).

A partir da Terceira Revolução Industrial, com a introdução de novas ferramentas tecnológicas e informacionais permitidos pela microeletrônica, e diante da crise da superprodução, um novo tipo de trabalhador passou a ser exigido pelo capital, cuja subjetividade desse cabo do processo de exploração, intensificação e flexibilização do trabalho.

Um trabalhador capaz de lidar com as transformações do modo de produção e de continuar o projeto de acumulação capitalista. O toyotismo surge como resposta a esses anseios, ao:

[...] propiciar, com maior poder ideológico, no campo organizacional, os apelos à administração participativa, salientando o sindicalismo de participação e os CCQ's (Círculos de Controle de Qualidade); reconstituindo, para isso, a linha de montagem e instaurando uma nova forma de gestão da força de trabalho (ALVES, 2000, p. 37).

Assim, segundo Alves (2000), compreendemos que apesar do toyotismo datar da década de 1950, é somente na década de 1970 e 1980 com o desenvolvimento da tecnologia (microeletrônica) na produção, com implantação de políticas-econômicas neoliberais, e com mundialização e setorização do capital, é que essa forma de gerir o trabalho e a força de trabalho se intensifica:

[...] adequado às necessidades técnicas da nova materialidade da indústria mundial: os avanços das iniciativas organizacionais de envolvimento do trabalhador, a captura da subjetividade operária, a inserção engajada dos trabalhadores no processo produtivo (a auto-racionalização operária). Desse modo, uma característica central do toyotismo é a vigência da “manipulação” do consentimento do operário, objetivada em um conjunto de inovações organizacionais, institucionais e relacionais no complexo de produção de mercadorias, que permite “superar” os limites postos pelo taylorismo-fordismo. É um novo tipo de ofensiva do capital na produção que reconstitui as práticas tayloristas e fordistas na perspectiva do que poderíamos denominar uma captura da subjetividade operária pela produção do capital. É uma via de racionalização do trabalho que instaura uma solução diferente – que, a rigor, não deixa de ser a mesma, mas que na dimensão subjetiva é outra – da experimentada por Taylor e Ford, para resolver, nas novas condições do capitalismo mundial, um dos problemas estruturais da produção de mercadorias: o consentimento operário (ou de como romper a resistência operária à sanha de valorização do capital, no plano da produção). (ALVES, 2000, p. 38-39).

Por meio de uma série de protocolos, o toyotismo busca garantir não apenas o domínio e controle físico do trabalho (seus tempos, processos, quantidade e intensidade de produção), mas também o consentimento e controle psíquico da força de trabalho por meio do engajamento estimulado que busca a construção de uma “parceria”¹⁷ entre capitalistas e operários, avultando o conflito de classes e toda a tensão advinda das contradições do capital.

Entre os diferentes protocolos institucionais e organizacionais adotados modelo de gestão do trabalho toyotista, podemos citar três principais, são eles: a polivalência operária (que elenca a desespecialização da mão de obra qualificada), a autonomia/auto-ativação e o *just-in-time* (ALVES, 2000).

¹⁷ Nos referimos aqui à uma suposta e virtualizada parceria e envolvimento entre capitalista e trabalhadores devido a interesses comuns conforme aponta Alves (2000).

Esses três protocolos se articulam e se influenciam, dando origem à uma outra série de transformações na gestão da força de trabalho e na produção de mercadorias que culminam no processo de intensificação, flexibilização e precarização do trabalho, do trabalhador e da vida.

Assim, entendemos que “é por isso que o toyotismo surge como expressão maior da acumulação flexível no complexo de reestruturação produtiva” (ALVES, 2000, p.42) na era de intenso desenvolvimento tecnológico, de mundialização do capital e reestruturação produtiva, “com o toyotismo que a captura da subjetividade operária adquire o seu pleno desenvolvimento, um desenvolvimento real e não apenas formal” (ALVES, 2000, p.42).

Segundo Alves (2000, p. 43), a “autonamação” / “auto-ativação”

[...] consiste em fazer com que as máquinas e os modos de operação incluam protocolos de responsabilidade pela qualidade dos produtos nos próprios postos de fabricação. Nesse caso, a “autonamação” designa o princípio de introduzir um mecanismo de parada automática em caso de funcionamento defeituoso, em que o trabalho interage ativamente com processos produtivos automatizados. [...] Ohno criou o conceito de “auto-ativação” para caracterizar os dispositivos organizacionais que dizem respeito à execução do trabalho humano (ALVES, 2000, p. 43).

A adoção da “autonamação” e “auto-ativação” exigem a reestruturação física da linha de produção, de tal forma que a disposição e organização da planta de trabalho e das máquinas permita ao trabalhador circular por ela executando diferentes atividades em uma sequência lógica prevista em protocolos, supervisionando a qualidade de fabricação do produto dentro do próprio processo de produção (ALVES, 2000).

O operário é colocado na condição de responsável e supervisor não apenas pela fabricação, mas também pela qualidade do que se produz. Assim, se observa que o trabalhador se desespecializa, pois não executa apenas uma única função, e passa a ser polivalente, pois trafega na execução de diferentes atividades e desempenha diferentes tarefas (ALVES, 2000).

No processo de auto-responsabilização e auto-supervisão (entre outras técnicas e ferramentas próprias do toyotismo), o trabalhador se encontra em uma situação de “inserção engajada” (ALVES, 2000, p. 45) no processo produtivo, o que permitirá a intensificação máxima da exploração ao diminuir resistência e abafar conflitos.

Segundo Alves (2000), o *justi-in-time/kanban* é um dos protocolos fundamentais do toyotismo cujo principal objetivo é promover uma série de meios que permitam o controle da produção e o tamanho dos estoques. Assim, a gestão que envolve recursos materiais e humanos se dá a partir dos estoques e demandas do mercado.

Entendemos que é uma “gestão pelos estoques” (ALVES, 2000, p. 46), reduzindo, ampliando, reaproveitando ou realocando a quantidade, intensidade e o tamanho da força de trabalho (trabalhadores) necessários para diminuir ao máximo possível os gastos na produção:

“realizar economia – aplicar a racionalização – para o capital no toyotismo significa dispensar estoques, dispensar excesso de pessoal e dispensar excesso de equipamentos” (ALVES, 2000, p. 49).

Alves (2000) também relata algumas ferramentas e técnicas do toyotismo que permitem envolver o trabalhador no processo de produção de forma a capturar a sua subjetividade e sujeitá-la ao processo de intensificação e precarização do trabalho.

Nos primórdios do toyotismo se tinham como principais estratégias “o emprego vitalício” (que mais tarde se tornou insustentável), salário por antiguidade e o sindicalismo de empresa, tais estratégias passaram a ser adaptadas conforme o grau de desenvolvimento capitalista em cada localidade, muitas vezes mesclando-se a princípios e técnicas do taylorismo-fordismo em algumas regiões (ALVES, 2000, p. 51).

Outro aspecto importante no processo de captura da subjetividade operária pelo toyotismo, e conseqüentemente a intensificação e precarização do trabalho, diz respeito a organização coletiva dos trabalhadores realizada pela empresa.

Os trabalhadores passam a compor equipes ou times, a comunicação e criação para a melhoria e economia dos processos não é apenas valorizada, mas também recompensada. Assim, os trabalhadores passam a exercer também o papel de supervisores do seu trabalho, do outro e da equipe que compõe, se estimula a competição não apenas entre equipes, mas também entre trabalhadores que passam a se cobrar por produtividade, “a competição entre operários é intrínseca à ideia de ‘trabalho em equipe’” (ALVES, 2000, p. 53).

É um jogo perverso, em que o trabalhador é colocado em situação de máxima exploração física, psíquica e emocional, se isolando no processo, assim:

Eis, portanto, o resultado da captura da subjetividade operária pela lógica do capital, que tende a se tornar “mais consensual, mais envolvente, mais participativa: em verdade, mais manipulatória”. Surge um “estranhamento pós fordista”, com o toyotismo, que possui uma densidade manipulatória maior do que em outros períodos do capitalismo monopolista. Não é apenas o “saber” e o “fazer” operários que são capturados pela lógica do capital, mas sua disposição intelectual-afetiva que é constituída para cooperar com a lógica da valorização [...] Se no fordismo tínhamos uma integração “mecânica”, no toyotismo temos uma integração “orgânica” – o que pressupõe, portanto, um novo perfil de operário central (Ravelli, 1995:190). Mas o que é integração “orgânica” para o capital, de certo modo, é expressão de uma “fragmentação sistêmica” para o trabalho assalariado – na consciência deste contingente e seus estatutos salariais (ALVES, 2000, p. 54 - 55).

Compreendemos que as técnicas e estratégias de valorização e recompensa individual por produção se sobressaíram nas últimas décadas. Essas técnicas são acompanhadas da proposta e justificativa neoliberal de flexibilização e desmonte da legislação trabalhista, cujo verniz ludibriante é o discurso da modernização dos vínculos empregatícios para geração de

postos de trabalho, quando na verdade, o que se promove é uma intensificação produtiva e intermitência no trabalho.

Também se observa o processo de “fragmentação sistêmica” (ALVES, 2000, p. 57) da classe trabalhadora, com o objetivo de baratear os custos de produção e impedir qualquer tipo de articulação entre os trabalhadores se não aquelas voltadas a melhoria dos processos produtivos. Compreendemos a terceirização de atividades da empresa à outras de menores como um importante elemento que fragmenta a classe trabalhadora.

Em um trabalho desenvolvido em rede, cujo principal resultado, para além do barateamento dos custos de produção, é a subcontratação e o trabalho precarizado via terceirização, também se observa a construção de diferentes “tipos” de trabalhadores em uma mesma empresa com diferentes direitos trabalhistas.

A natureza do toyotismo, ou da ideologia do neoprodutivismo, apesar de basear-se na introdução de novas tecnologias microeletrônicas na produção (o “trabalho morto”), sua maior preocupação ainda é manipular e construir um novo tipo de exploração do trabalho vivo (ALVES, 2000, p. 64).

Até mesmo os instrumentos de luta dos trabalhadores são absorvidos pela empresa gerenciado pela racionalização toyotista, como é o caso do sindicato de empresa, cujo um dos objetivos é a “neutralização política-ideológica da classe operária” (ALVES, 2000, p. 61).

O complexo de reestruturação produtiva sob a mundialização do capital, cujo “momento predominante” é o toyotismo, tende a impulsionar, em sua dimensão objetiva, as metamorfoses do trabalho industrial e a fragmentação de classe (cujos principais exemplos são a proliferação da subproletarização tardia e do desemprego estrutural). Surge um novo (e precário) mundo do trabalho. São novas (e cruciais) provocações do capital para o mundo do trabalho organizado. É a partir daí que emerge uma nova crise do sindicalismo moderno, de cariz estrutural, com múltiplos desdobramentos sócio-históricos (ALVES, 2000, p. 65).

Com a reestruturação produtiva e a mundialização do capital, se observa um movimento de diminuição exponencial da classe operária tradicional, aquela ligada diretamente aos núcleos produtivos industriais de contratação direta e “observamos a interpenetração, cada vez maior, entre funções “produtivas” e funções ditas “improdutivas” [...]” (ALVES, 2000, p. 66) que, segundo Antunes (2008) desembocam em um processo de transformação, complexificação e diversificação da classe operária:

[...] cuja redução numérica em seu centro produtivo tende a ocultar sua expansão periférica, interpenetrada por unidades de subcontratação industrial e de “serviços” (vale dizer, um neoproletariado “pós-moderno” com estatutos sociais precários) (ALVES, 2000, p. 67).

O movimento de diminuição numérica do proletariado industrial é acompanhado pelo processo de “relocalização industrial” (ALVES, 2000, p. 68). A partir da década de 70, houve

um movimento migratório de grandes indústrias para países subdesenvolvidos localizados à margem do capital. Também se observou o movimento de setorização da economia em que cada país passa a ocupar um local estratégico dentro da produção mundial capitalista conformando a sua estrutura à base produtiva que lhe foi determinada.

Em contrapartida, a redução desse proletariado mais centralizado na produção, vem gerando um grande contingente de trabalhadores “periféricos, um subproletariado tardio, de estatuto salarial precário” (ALVES, 2000, p. 69).

Cabe apontar em que a redução do proletariado industrial não significa que ele está caminhando para o seu processo de extinção, pelo contrário, esse fenômeno denota um processo de transformação e diversificação do proletariado ligado a indústria (ALVES 2000; ANTUNES, 2008). Muitos dos serviços industriais são terceirizados e os empregados são subcontratados ou migram para os setores de serviços que estão em relação com a produção industrial de mercadorias e bens (materiais ou imateriais). Há então uma:

[...] cisão na estrutura da classe operária entre seu núcleo produtivo, constituído pelos operários “polivalentes”, com a capacidade de autonomia, de iniciativa e de renovação contínua de seus conhecimentos, e os demais operários industriais, o subproletariado tardio, que são incorporados à produção, em sua maioria com empregos precários, temporários e com níveis de salários inferiores. Temos, portanto, a tendência de constituição de um mercado de trabalho “dual”, adequada a lógica do toyotismo. (ALVES, 2000, p. 70).

O operário que compõe o núcleo produtivo com a introdução de máquinas autônomas e informatizadas tende, cada vez mais, a apenas supervisionar o processo de fabricação, operando máquinas e sistemas. O trabalho manual tende a diminuir drasticamente, o que não significa um envolvimento intelectual do trabalhador no processo produtivo integrando a concepção e desenvolvimento, pelo contrário, o que se obtém desse processo é “[...] um novo estranhamento. A subsunção real do trabalho ao capital assumiria um novo sentido – é a subordinação do trabalho formal-intelectual (ou espiritual)” (ALVES, 2000, p. 71) ao capital.

O modo de gestão toyotista consegue dar esse salto na cooptação e captura da dimensão intelectual, subjetiva e emocional do trabalho, de modo a utilizá-la no processo produtivo por meio da exploração máxima de todas as capacidades humanas. Assim, entendemos que o produto do processo de trabalho continua estranhado ao trabalhador e em muitos casos, o seu consumo, inacessível a classe trabalhadora.

[...] eles ainda permanecem ligados ao trabalho “estranhado”, pois a lógica do capital os impede de controlar o processo produtivo, no sentido geral de estabelecer e autodeterminar os objetivos de suas atividades produtivas [...] É um aspecto do novo estranhamento sob o toyotismo. É isso que determina o tipo de vínculo de dominação

do capital sob a pós-grande indústria (é por isso que o toyotismo tende a operar a hegemonia do capital com base na fábrica “racionalizada” (ALVES, 2000, p. 73).

Todo esse processo de diversificação da classe operária, a dualidade (e muitas vezes rivalidade) existente entre “castas” de trabalhadores de um mesmo setor produtivo, com diferenças salariais e condições de trabalhos diversificadas, culminam no processo de “fragmentação da classe, cujos principais aspectos sociais são o desenvolvimento, por um lado, de uma subproletarização tardia, e, por outro, do desemprego estrutural” (ALVES, 2000, p. 74) e auxiliam no engendramento da precarização do trabalho.

Compreendemos que a gestão toyotista exige um contingente de trabalhadores, não apenas de reserva do sistema produtivo, mas excluídos, pois com o cenário que se desdobra se torna impossível absorvê-los.

Assim, os índices de desemprego se convertem não em algo a ser diminuído, mas expandido, de forma a manter o equilíbrio do sistema de produção e o crescimento da acumulação do capital. Entendemos que esse processo passa a receber respaldo e legitimação do sistema jurídico e legal que funciona dentro de uma lógica de Estado neoliberal.

Em relação a subproletarização tardia, Alves (2000, p. 77 – 78) relata que:

[...] é a nova precariedade do trabalho assalariado sob a mundialização do capital. Ela surge não apenas em setores tradicionais (e desprotegidos) da indústria (e de serviços), mas, sobretudo, em setores modernos da produção capitalista. Esta é a sua particularidade histórica: ela é decorrente da cisão da classe no interior de seu polo mais desenvolvido e organizado [...] é constituída pelos trabalhadores assalariados em tempo parcial, temporários ou subcontratados, seja na produção do capital. Nesse caso, tende a predominar o que alguns sociólogos e economistas denominam “informalidade” nas relações de trabalho (um eufemismo para a nova precariedade do trabalho assalariado) [...] A nova precariedade do trabalho assalariado – a subproletarização tardia – é adequada à lógica da acumulação flexível (ALVES, 2000, p. 77 – 78).

Entendemos com isso que o objetivo central, não é apenas a diminuição dos custos de produção com o emprego de mão de obra flexível e condições trabalhistas instáveis e deterioradas, que não onerem a empresa em salários, demissão, benefícios e direitos, mas também criar e manter uma cisão dentro da classe trabalhadora, ou seja, mais um fator de promoção da fragmentação da classe.

Entendemos que a partir da reestruturação do capitalismo, operando sobre a lógica do toyotismo, a fragmentação da classe passa a compor um aspecto crucial no avanço e desenvolvimento da acumulação de capital, assumindo contornos objetivos e subjetivos.

Nesse novo complexo que se configura, em especial a partir dos anos 80, o sindicalismo deixa de representar força de oposição ao avanço da exploração do capital e dos interesses da

classe trabalhadora, no sentido de operar mudanças radicais na forma de produção e distribuição dos bens socialmente produzidos.

O que se observa é um novo tipo de sindicalismo, alinhado a lógica capitalista de acumulação flexível, o que Alves (2000, p. 83) descreve como “posturas sindicais neocorporativistas”, que tendem a não enfrentar e mostrar resistência, mas negociar com o processo de exploração e expropriação do capital. É principalmente sobre esse aspecto que se desdobra a crise do sindicalismo atualmente.

A crise do sindicalismo moderno possui duas importantes dimensões históricas: por um lado, a dimensão socioinstitucional, caracterizada pelo declínio nos índices de sindicalização da classe [...] Por outro lado, temos a dimensão político-ideológica, caracterizada pela integração plena dos sindicatos à lógica mercantil, com a práxis de luta sindical, em maior ou menor proporção, sendo limitada ao horizonte da mercadoria, procurando garantir tão-somente, melhor preço da força de trabalho. É a crise do sindicalismo como predomínio de estratégias sindicais (e políticas) de cariz neocorporativo (ALVES, 2000, p. 85).

A dimensão socioinstitucional da crise do sindicalismo moderno também está associada às metamorfoses da classe trabalhadora a partir do complexo de reestruturação produtiva e da racionalização toyotista. Pode-se observar nas últimas três décadas do século passado a demissão em massa de trabalhadores que compõe setores industriais, por dois principais motivos, um deles relaciona-se a modernização da linha de produção que passa a exigir cada vez menos trabalhadores diretos. A demissão foi estratégica para o capital, pois “cortou” do convívio intra-empresa importantes lideranças sindicais (ALVES, 2000).

Esse processo de demissão e uma fábrica com menos operários corresponde a um dos eixos fundamentais do toyotismo. Outro ponto diz respeito a diversificação do interior da própria classe trabalhadora, tanto no que diz respeito às diferenças salariais e direitos trabalhistas quanto em relação aos diferentes tipos de ocupações que passam a surgir. Assim, a classe trabalhadora torna-se muito mais “heterogênea, fragmentada e complexificada” (ALVES, 2000, p. 87).

Observa-se também uma grande migração dos trabalhadores dos setores industriais para os setores de serviços cujo processo de articulação e sindicalização é mais difícil e complexo (ALVES, 2000).

Apontamos também que existe um terceiro aspecto que contribui de forma fundamental a crise do sindicalismo e por consequência ao processo de fragmentação da classe, Chang e Sorrentino (*apud* ALVES, 2000, p. 86) descrevem um “subproletariado tardio – o trabalho precário, por tempo parcial ou temporário”, cujo processo de sindicalização também é mais difícil.

Acrescenta-se a esse cenário de crise do sindicalismo, o processo de desestruturação que o trabalho vem passando em todas as suas esferas, sejam elas operacionais, institucionais ou jurídico-legais. Essas condições mantêm um processo de insegurança constante dos trabalhadores frente as mudanças rápidas e repentinas que vem ocorrendo com a ofensiva do capital.

Esse aspecto faz com que os sindicatos passem a canalizar a energia que ainda lhe restam para, além de negociar com o capital, colocar-se sempre em posição de defender o que já foi conquistado (salários, direitos, benefícios etc.) (ALVES, 2000; TONÁCIO 2009). A dimensão político-ideológica da crise do sindicalismo é caracterizada:

[...] pela intensificação das estratégias sindicais neocorporativistas, de cariz setorial, em que a dimensão classista é abandonada em prol de práticas sindicais voltadas para a mera preservação de interesses de segmentos organizados do proletariado industrial (ou de serviços) (ALVES, 2000, p. 88-89).

Essa dimensão toma corpo, por exemplo, juridicamente por meio do Estado que passa a operar numa perspectiva neoliberal, limitando na esfera legal a atuação sindical e retirando direitos trabalhistas em prol da máxima exploração da força de trabalho. Um efeito desse movimento é a diminuição constante no número de greves a partir da década de 1980. A greve representa uma das principais estratégias de resistências da classe trabalhadora, quando essas acontecem, o que se tem são em sua maioria greves de campanha para reposição salarial, numa postura negociadora com o capital (ALVES, 2000).

Cabe pontuar novamente os sindicatos estruturados pela própria empresa como um importante elemento da crise do sindicalismo. Esses consistem em grupos organizados dentro da própria empresa por representantes dos trabalhadores e tem a função de mediar as reivindicações.

O sindicato de empresa é uma ferramenta importante do toyotismo, pois opera a sua lógica de emular a participação nos poderes decisórios, quando na verdade é mais uma ferramenta de captura da subjetividade do trabalhador que vela o conflito de interesses e a luta de classes. Assim, “[...] a crise do sindicalismo é a crise da política da classe em seu movimento de instauração de obstáculos à sanha da valorização do capital” (ALVES, 2000, p. 98).

Entendemos que a fragmentação da classe trabalhadora e dissimulação do conflito consistem em elementos integrantes do processo de precarização, proporcionados, teorizados, racionalizados e operacionalizados pelo neoliberalismo e pelo toyotismo nos dias atuais.

Uma das evidências pode ser percebida também na “dessubjetivação da classe” (ALVES, 2011, p.11) que consiste em um processo político, ideológico e cultural de

obnubilção da memória histórica e da luta de classes, incentivo ao processo de individualização, dissolução dos coletivos e do sentimento/pensamento de solidariedade, forçando os sujeitos a adotarem os valores e comportamentos almejados pela nova indústria.

Compreendemos que os modelos de gestão capitalista aqui discutidos, com o objetivo de intensificar a produção e a aumentar a geração de valor em um processo de deterioração das condições objetivas, subjetivas e legais do trabalho, buscam em seus mecanismos constituir e manter o máximo distanciamento, tanto quanto for possível, entre as dimensões que compõe o processo de trabalho e conseqüentemente de formação humana a fim de controlá-los.

Assim, ao se apropriar e distanciar o saber e o fazer – entendendo o saber como conhecimento historicamente acumulado e socialmente construído, e o fazer como expressão da *práxis* – o trabalho é “afastado” de sua dimensão ontológica de prover as necessidades humanas e de formação do gênero humano passando servir a acumulação de capital e na exploração da classe trabalhadora.

Entendemos que essa tentativa de afastamento e obliteração da relação entre as dimensões objetivas e subjetivas que compõe a atividade trabalho também caracteriza o fenômeno da precarização do trabalho, que em sua superficialidade se manifesta de forma multifatorial e se engendra por diferentes mecanismos tais como os explicitados durante a discussão tecida nesse capítulo.

Por essas razões, compreendemos que o binômio taylorismo-fordismo e o toyotismo se constituem em formas de racionalizar e operacionalizar a precarização do trabalho e do trabalhador por meio de suas técnicas, estratégias, instrumentos, lógica e ferramentas.

Cabe apontar que ao nos referirmos à uma tentativa de obliteração ou distanciamento das dimensões que compõe o processo de trabalho, pois entendemos que mesmo com a sofisticação, complexificação, expansão e adaptação dos modelos de gestão da produção capitalista e do trabalho assalariado, pois compreendemos que uma cisão total entre a dimensão objetiva e subjetiva, e entre o saber e o fazer do trabalhador é impossível.

Uma vez que todo trabalho conserva, por mais rudimentar que seja, uma dimensão subjetiva sempre em relação a objetiva (vice-versa), ambas historicamente e materialmente condicionadas. Esse fato mantém um constante espaço de possibilidade de revolução e transformação das relações de exploração.

Se nos basearmos na definição de grandes dicionários Michaelis (2022), Priberan (2022) e Dicio (2022), etimologicamente a palavra *precário* vem do latim *precarius* que significa originalmente algo que se consegue por meio de “súplica”, que se é preciso implorar para conseguir, ou qualidade daquilo que é “incerto, inseguro, pobre, frágil ou débil”. E completam

ao dizer que dentro do campo da jurisprudência precário pode significar também “que não é nosso, que se possui por mercê ou empréstimo”.

Os modelos de gestão taylorista-fordista e toyotista também podem ser entendidas como o aperfeiçoamento de um modo de manter o trabalhador e o trabalho assalariado “pobre e débil” extraindo sua força de trabalho ao mesmo tempo que cria condições para sua perpetuação e geração de lucros cada vez maiores à acumulação capitalista.

Apoiados nas considerações tecidas até o momento e nas contribuições dos autores estudados, entendemos que dessa forma, o domínio do trabalho acaba por ser algo que não pertence mais ao trabalhador, pois o que lhe resta ofertar é apenas a sua força de trabalho ao capital.

Assim, o trabalhador não tem apenas o fruto da sua atividade alienado e expropriado, mas também o próprio trabalho (no conjunto de suas dimensões) e as capacidades físicas, mentais e emocionais.

Nesse sentido, Linhart (2014, p. 45-46) relata que “o sentimento de não dominar o seu trabalho e esforçar-se permanentemente para adaptar-se” em um movimento de intensificação e flexibilização não só das atividades desenvolvidas no trabalho, mas dos próprios valores morais e éticos em prol daqueles que a empresa, essa faceta compõe um elemento da “precariedade subjetiva”.

O controle e o domínio sobre o trabalho passam a ser estranho ao trabalhador e de posse do capital que dita os ritmos, ritos, tempos, objetivos e condições, que são, na maioria das vezes, deteriorados e alheios as reais necessidades humanas e sociais. Esse processo caracteriza e gera como produtos o adoecimento e o sofrimento físico, psíquico e emocional do trabalhador, assim como a destruição de toda a natureza:

Na própria alienação que o sistema produtivo impõe aos indivíduos está o cerne do estranhamento de si. O adoecimento do ser humano se relaciona de modo direto ao processo de exploração imanente à acumulação do capital, à propriedade privada, ao crescimento do sistema econômico mundial, que se coloca discrepante na proporcionalidade da miséria, na perda de sentido da liberdade e da vida. A objetivação do trabalhador torna-o um ser amorfo, desefetivado, desprovido da capacidade de racionalizar sua condição de objeto no mundo e do mundo. Marx esclarece, na dinâmica social, que “o auge dessa servidão é que somente como trabalhador ele [pode] se manter como sujeito físico e apenas como sujeito físico ele é trabalhador” (MARX, 1844, p. 82). Lógica que se aplica aos docentes uma vez que passam a ser tratados como seres trabalhadores do processo improdutivo/produtivo do saber (FORATTINI, LUCENA, 2015, p. 35).

Realizadas estas considerações sobre os modelos de gestão capitalista taylorista-fordista e toyotista, bem como, seus elementos que o caracterizam e que compreendemos engendram o desdobramento das situações de precarização do trabalho.

Apresentamos abaixo no “Quadro 3 – Modelos de gestão e o processo de precarização do trabalho: aspectos nucleares e caracterização” uma síntese da discussão realizada até o momento.

Quadro 3 – Modelos de gestão do trabalho e precarização

MODELOS DE GESTÃO E O PROCESSO DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO: ASPECTOS NUCLEARES E CARACTERIZAÇÃO

Modelos de gestão do trabalho	Aspectos nucleares	Caracterização	Precarização do trabalho
Taylorista-fordista (início do século XX – meados de 1960)	Especialização Fragmentação Padronização	O trabalho material e imaterial são separados; o saber e o fazer operário são tomados e expropriados; as relações entre as dimensões objetivas e subjetivas do trabalho são avultadas; trabalho repetitivo, fragmentado, especializado e reduzido à atividades/tarefas e/ou ações simples e mecânicas; o trabalhador é treinado para o exercício de funções específicas; atividades realizadas em condições insalubres, deterioradas e/ou perigosas; gratificação por desempenho de tarefa/atividades atribuída; aumentos salariais vinculados aos lucros da empresa; longas jornadas de trabalho; domínio ou controle da produção e atividade de cada função são realizada por máquinas distribuídas em linha de produção; trabalhadores são objetificados, reduzidos à engrenagens da máquina – desumanização; nega ao trabalhador uma real qualificação para o trabalho; medo e submissão à divisão hierárquica rígida dos postos de trabalho; repressão, moralismo e religiosidade como forma de perpetuar os valores de interesse produtivo do capital; abafamento do conflito de classe pela simulação de uma pretenciosa parceria entre capital e trabalho mediada pelo modelo de gestão; imposição dos valores da fábrica sobre os valores pessoais; desvalorização das capacidades criativas e intelectuais; vínculos formais de trabalho; processo de exploração regulado pelo Estado; produção e consumo em massa; padronização das ferramentas, ambientes e processos de trabalho; estandardização dos produtos; qualidade aferida ao final do processo de produção.	No século XX, a articulação dos elementos que caracterizam os modelos de gestão do trabalho engendram uma condição para que a classe trabalhadora aceite: <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar e produzir sempre mais; • Em condições objetivas, subjetivas e legais cada vez mais deterioradas e desregulamentadas; • Recebendo sempre menos pelo seu trabalho.
Toyotista (meados de 1960 – atualmente)	Flexibilização, intensificação, individualização, desespecialização, polivalência e desregulamentação	Desemprego estrutural; produção sob demanda; ampliação e intensificação do ciclo de tarefas, responsabilidades e funções; enxugamento da empresa: principalmente no que se refere aos estoques e mão de obra; eliminação de estoques de mercadorias e mão de obra; pulverização da planta produtiva em diversas localidades ou produção por partes via empresas terceirizadas; trabalhadores organizados em equipe ou células produtivas; modificação da relação humano-máquina (um trabalhador opera diferentes máquinas e desempenha diferentes funções) – polivalência; especialização flexível: é exigido níveis de qualificação cada vez mais elevados, porém dotados de uma flexibilidade no que se refere a possibilidade de atuação; formação personalizada; alinhamento dos valores pessoais ao da empresa; captura da subjetividade do trabalhador no interior do processo produtivo; sindicatos de empresa; desenvolvimento de capacidades e competências voltadas às necessidades produtivas; individualização e isolamento do trabalhador; desarticulação e enfraquecimento das organizações e coletivos trabalhistas, assim como dos sindicatos; estruturação dos sindicatos de empresa; estímulo à competição; simulação de participação dos rumos e dividendos da empresa – engajamento estimulado; bonificação por produtividade individual ou em grupo; disseminação de discursos e trocas conceituais que dissimulam ou velam o conflito de classes e hierarquias; dissolução das hierarquias: controle e punição realizada entre pares; qualidade aferida durante todo processo de produção e de responsabilidade individual e coletiva; contenção e/ou redução salarial; diversificação dos regimes de trabalho, caracterizados por serem cada vez mais flexíveis, instáveis, intermitentes e sob demanda; desconstrução e/ou desregulamentação da legislação trabalhista e contratos de trabalho.	A precarização do trabalho é a condição articulada pelo capital para que o processo de exploração da força de trabalho seja sempre (e cada vez mais) maximizada e ampliada para geração de valor. Assim, o capitalismo estabelece para a classe trabalhadora uma condição para que esta aceite (e seja convencida ou coagida) a trabalhar sempre mais, em condições objetivas, subjetivas e legais cada vez mais deterioradas, desregulamentadas e degradadas, e recebendo o mínimo possível pela venda da sua força de trabalho e/ou do total de riquezas geradas, ou seja, de precarização do trabalho.

4.3 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO: UMA CONCEITUAÇÃO

Pela questão da complexidade conceitual de definir o fenômeno da precarização, consideramos importante reconstruir o desenvolvimento histórico e apresentar as principais características do taylorismo, fordismo e toyotismo no século XX, que compreendemos que sejam formas de racionalizar e operacionalizar, não apenas a precarização do trabalho, mas a precarização da totalidade da vida, já que essas formas se expandem em diferentes esferas e níveis.

Segundo Alves (2011) e Abonizio (2012), o fenômeno da precarização não ocorre apenas sobre a força de trabalho, ela se expande, envolve e incide sobre o próprio ser humano. No contexto social e histórico do “capitalismo manipulatório” (ALVES, 2011, p. 1), o próprio ser humano, em todas as suas dimensões e complexidades, também deve ser precarizado, para assim poder responder as necessidades do metabolismo do capital.

Desse modo, a precarização do trabalho que ocorre hoje, sob o capitalismo global, seria não apenas “precarização do trabalho” no sentido de precarização da mera força de trabalho como mercadoria; mas seria também, “precarização do homem que trabalha”, no sentido de desefetivação do homem como ser genérico. O que significa que o novo metabolismo social do trabalho implica não apenas tratar de novas formas de consumo de força de trabalho como mercadoria, mas sim de novos modos de (des)constituição do ser genérico do homem (ALVES, 2011, p. 2).

Assim, o processo de precarização do trabalho é também a “precarização do homem-que-trabalha” (ALVES, 2013, p. 15). Segundo esse mesmo autor, compreendemos que há em curso um projeto que objetiva a construção de um ser humano tão precário que apenas responda de forma eficaz as necessidades e imperativos do capital, mesmo que isso implique em processos de adoecimento físico, psíquico e emocional.

Segundo Abonizio (2012) e Antunes (2006), compreendemos que, apesar das diferenças, em todas essas formas de organização e gestão do processo de trabalho assalariado – fordismo, taylorismo e toyotismo – o objetivo é sempre o mesmo: a exploração máxima da classe trabalhadora a fim de aumentar a acumulação de capital.

Assim, entendemos que o taylorismo-fordismo e o toyotismo compõe parte de *continuum* processo histórico, material, imaterial e subjetivo de aperfeiçoamento do modo de produção capitalista na manutenção da sua hegemonia sobre o controle da produção e da massa dos trabalhadores, concentrando-o nas mãos das elites econômicas.

O processo descrito transforma a razão – capacidade humana que historicamente passou a ser entendida como um meio de libertar os sujeitos dos dogmas da igreja – em racionalidade

técnico-instrumental para explorar, expropriar e dominar a classe trabalhadora ao engendrar situações de precarização do trabalho e dos próprios trabalhadores(as).

Entendemos que se faz importante salientar que não podemos confundir essas formas de racionalizar e operacionalizar o trabalho – entendidos como modelos de gestão capitalistas – com o fenômeno da precarização, mesmo que estes estejam em relação direta.

A partir de uma compreensão marxista da dinâmica da sociedade, compreendemos que o projeto de manutenção da hegemonia econômica e política nas mãos da elite capitalista passa, necessariamente, pelo controle e domínio dos meios de produção e, conseqüentemente, do processo de exploração do trabalho e dos trabalhadores.

Assim, as formas de gestão do trabalho baseadas na racionalização técnico-instrumental, taylorita-fordista e toyotista (sendo essa última mais alinhada aos ideais neoliberais), se convertem não apenas em um meio de gerir o trabalho assalariado, mas também como ferramenta de dominação e expropriação do trabalho e do próprio ser humano no conjunto de suas capacidades físicas, psíquicas e emocionais, e se justificam e se utilizam da aplicação de princípios que se dizem “científicos” e “neutros”.

Nesse processo a ciência é instrumentalizada e utilizada na estruturação de técnicas de controle, de intensificação do trabalho para geração de valor e de exploração de uma classe sobre a outra. Como aponta Antunes (2011, p 410):

[...] a racionalidade instrumental do capital impulsiona as empresas à flexibilização do trabalho, da jornada, da remuneração, aumentando a responsabilização e as competências, criando e recriando novas relações e formas de trabalho que frequentemente assumem feição informal.

Assim, entendemos que o taylorismo-fordismo e toyotismo são meios utilizados para se alcançar à máxima produção e geração de valor, engendrando no percurso o processo de precarização do trabalho. Então, a precarização do trabalho compõe a estrutura de manutenção do domínio e controle dos meios de produção e da classe trabalhadora pelos capitalistas.

Como relatado, na tentativa de controlar o trabalho e os trabalhadores, estas formas de racionalizar e operacionalizar, ou seja, gerir, articulam meios e condições que objetivam intensificar o processo de extração de força de trabalho, aumentar a geração de valor e a acumulação de capital.

Na medida em que também operam na constituição de mecanismos legais e político-jurídicos que legitimam esse processo de exploração e intensificação da atividade laborativa, aumentando os índices de desemprego estrutural (produzindo cada vez mais, com menos contingente de trabalhadores) e degradando as condições objetivas e subjetivas de trabalho.

O desemprego estrutural incidirá diretamente na corrosão dos salários e, se soma a esse conjunto, a deterioração das condições físicas, psíquicas e emocionais do trabalho causando sofrimento e grandes fraturas na formação humana e na sociedade, conformando e cooptando a subjetividade dos trabalhadores (ANTUNES 2006, LINHART, 2014).

Faz-se importante pontuar que estas condições de precarização do trabalho já estão postas pela estrutura do modo de produção capitalista, e podem ser apreendidas em especial no que diz respeito ao “[...] trabalho assalariado; classes e luta de classes; produção e reprodução; exploração do trabalho; processo de trabalho e processo de valorização e alienação do trabalho [...]” (SILVA, 2018, p. 245). Porém, entendemos que por meio dos modelos de gestão citados, há o impulsionamento, articulação, constituição e implantação do processo de precarização do trabalho.

Assim, os modelos de gestão capitalistas do trabalho e o processo de precarização possuem uma relação dialética e o objetivo comum de intensificar o processo de exploração e geração de valor ao deteriorar as condições de trabalho, articular o desemprego estrutural e buscar legitimação legal e jurídica.

Segundo Tonácio (2009, p. 10), é bastante difícil caracterizar, distinguir e conceituar o fenômeno da precarização do trabalho e, devido a essa questão, muitas pesquisas tem adotado uma definição conceitual que se baseia nas condições em que o trabalho é realizado, sejam essas concretas, subjetivas ou jurídicas (no que se refere ao desmonte da legislação trabalhista), buscando descrevê-las.

Tais análises, ao adotarem uma compreensão mais aparente, manifesto e superficial do fenômeno, acabam tomando como principal ponto de partida histórico do processo de precarização do trabalho o advento do toyotismo sem, no entanto, entender a sua constituição histórica e seu dinamismo no interior do metabolismo social capitalista, ou seja, como fenômeno em movimento, dotado de materialidade e historicidade.

São concepções mais descritivas do que conceituais, assim acabam partindo:

[...] do que é considerado como emprego formal ou como formas que se distinguem do paradigma do emprego homogêneo e estável, que vigorou até os anos de 1970. Mas, como estudar a precariedade na partir do que é heterogêneo, instável e mutante? Esse parece ser um dos desafios da atualidade (TONÁCIO, 2009, p.10).

Silva (2018, p. 225) tece considerações semelhantes, este autor aponta que a conceituação de precarização do trabalho que vem sendo adotada atualmente em muitas pesquisas se fundamenta fortemente em perspectivas que anunciam “o fim da centralidade do trabalho” em uma sociedade volátil e líquida.

Assim, a tese sobre uma sociedade dividida em classes e o conflito de interesses existente entre elas, tal como formulado pela teoria marxista, não conseguiria mais abranger e explicar o grau de desenvolvimento das sociedades atuais e a complexidade de suas relações produtivas.

Compreendemos que não se pode descartar tais definições, mas questioná-las e realocá-las para dentro de um contexto mais amplo, configurado e caracterizado pela “contradição entre trabalho assalariado e capital e, portanto, as lutas de classe” (SILVA, 2018, p. 226). Entendendo que as constantes crises do capital podem ser expressas no seu movimento de rearranjo com o objetivo de manter as relações de dominação, exploração e acumulação.

Por essa razão, o entendimento sobre contexto e desenvolvimento histórico para compreensão do que é precarização do trabalho é fundamental, em especial, no que se refere ao processo produtivo que, segundo Silva (2018), implica em compreender as contradições de uma sociedade estruturada pelo capitalismo, ou seja:

Isto implica compreender o estágio atual das relações societárias do capitalismo não como o desenvolvimento imanente e necessário das forças produtivas, da técnica e das formas de organização da produção de forma a-histórica e naturalizada, mas como síntese convulsiva das contradições internas do modo de produção capitalista e de seu projeto civilizatório, com desdobramentos efetivos sobre as classes sociais em presença e seus conflitos (SILVA, 2018, p. 225).

Assim, se pode entender que os fenômenos que vivenciamos hoje compõem parte de um processo histórico. As mudanças percebidas em diferentes esferas sociais, produtivas e institucionais são expressões do movimento do capitalismo na constante edificação de seu projeto de conservação do *status* atual de dominação e exploração destrutiva do ser humano sobre o ser humano e de toda a natureza, bem como contra forças questionadoras e revolucionárias.

O processo de precarização do trabalho também é uma expressão desse movimento reorganizativo do capital, pois sua dinâmica encontra-se no centro do processo de trabalho e da luta de classes (ANTUNES, 2007).

Uma vez que entendemos que a definição conceitual de precarização do trabalho está diretamente relacionada ao contexto material, imaterial e histórico de uma sociedade dividida em classes, em que uma é detentora dos meios de produção e possuidora de um grande controle sobre o Estado, explora a força de trabalho e de outra que é expropria de suas capacidades, direitos, conhecimentos e das riquezas que são socialmente produzidos.

Também podemos compreender que a definição conceitual de precarização do trabalho é um elemento central de disputa, uma vez que pode interferir no conjunto dos aspectos citados e trabalhar para a sua conservação ou transformação das relações de exploração (SILVA, 2018).

Antunes (2007) ressalta que hoje vivemos um contexto polissêmico no mundo do trabalho, tanto no que diz respeito as formas de trabalho, quanto na composição da classe trabalhadora.

Segundo esse mesmo autor, a precarização do trabalho, como elemento estrutural do trabalho assalariado, se expande e atinge a totalidade da vida. Pode-se observar a precarização do trabalho no movimento de reajuste do capitalismo no aperfeiçoamento do processo de exploração da força de trabalho e geração de valor. Assim, há cada vez mais uma redução dos postos de emprego e, em contrapartida, um aumento produtivo pela intensificação do trabalho e sua flexibilização, ou seja:

[...] intensifica-se as formas de extração de trabalho, ampliam-se as terceirizações, a noção de tempo e de espaço também são metamorfoseadas [...] É neste quadro, caracterizado por um processo de precarização estrutural do trabalho que os capitais globais estão exigindo o desmonte da legislação social do trabalho. E flexibilizar a legislação social do trabalho significa, não é possível nenhuma ilusão sobre isso, aumentar ainda mais os mecanismos de extração do sobretrabalho, ampliar forma de precarização e destruição dos direitos sociais que foram conquistados pela classe trabalhadora, desde o início da Revolução Industrial, na Inglaterra, e especialmente pós-1930, quando se toma o exemplo brasileiro (ANTUNES, 2007, p. 17).

Assim, a precarização do trabalho pode ser entendida como um processo em que o capital estabelece para a classe trabalhadora um cenário de escassez de postos de emprego e/ou sua “metamorfose” em empregos instáveis e sem proteção legal que regule o processo de exploração, somada à degradação das condições objetivas, subjetivas e legais de trabalho, cuja remuneração seja a mínima possível (ANTUNES, 2007, p. 14).

Isso porque, uma vez estabelecido um aumento gradual do desemprego estrutural e um elevado grau de competição entre trabalhadores, o capital articula uma diminuição dos salários e a flexibilização da legislação trabalhista e previdenciária, em um movimento de sua desregulamentação e desestabilização. Ainda se soma a esse cenário a degradação das condições físicas e subjetivas de realização do trabalho e a intensificação deste com o objetivo de atender a demanda de produção e consumo (ANTUNES, 2007), entendemos esse movimento como o estabelecimento do fenômeno da precarização do trabalho.

Silva (2018, p. 227) conceitua a precarização do trabalho como sendo a forma que o capital define as condições para que a classe trabalhadora “aceite trabalhar mais, em piores condições e recebendo menos”, tomando sempre como objetivo aumentar a geração de valor e

expandir a acumulação de capital, o que implica a intensificação do processo de exploração da força de trabalho.

Este mesmo autor ainda salienta que o processo de precarização tende a avançar e se aperfeiçoar durante os séculos XX e XXI, em especial no que se refere ao crescimento vertiginoso dos postos de emprego considerados “atípicos” (SILVA, p.233), passando de uma estabilidade nos postos e especialização das funções em modelos de gestão tayloristas-fordistas à desestabilização e flexibilização¹⁸ destes em um modelo toyotista.

Porém, sem perder de vista que, em todos esses modelos, a premissa de intensificação do processo de exploração do trabalho e aumento de geração de valor se mantêm e se aperfeiçoam por meio dos modelos de gestão capitalista citados.

Segundo Thébaud-Mony e Druck (2007), no Brasil a definição conceitual de precarização do trabalho está intimamente relacionada ao processo de flexibilização e suas consequências, em especial no que se refere as condições de trabalho, contratos e legislação trabalhista.

Para essas autoras, a precarização do trabalho pode ser compreendida como:

[...] o processo social instituído pela amplificação e institucionalização da instabilidade e da insegurança, expressa nas novas formas de organização do trabalho – onde a terceirização/subcontratação ocupa lugar central – e no recuo do papel do Estado como regulador do mercado de trabalho e da proteção social através das inovações da legislação do trabalho e previdenciária. Um processo que atinge todos os trabalhadores, independentemente do seu estatuto, e que tem levado à crescente degradação das condições de trabalho, da saúde (e de vida) dos trabalhadores e da vitalidade da ação sindical (THÉBAUD-MONY; DRUCK, 2007, p.31).

Assim, uma série de mudanças precisam sempre ser implementadas pelo capitalismo. Essas mudanças podem ser percebidas, por exemplo, desde a configuração da classe trabalhadora, em especial a sua diversificação e pulverização, na gestão do processo produtivos em seus modelos tayloristas-fordistas e toyotistas, nas condições concretas e subjetivas precárias, e em mudanças de níveis legais, perceptíveis principalmente na desregulamentação e desestabilização dos contratos de trabalho e legislação trabalhista, operados e legitimados principalmente no e pelo Estado.

¹⁸ Nesta pesquisa, compreendemos a flexibilização como: “[...] o processo que tem como condicionantes macroeconômicos e sociais derivados de uma nova fase de mundialização do sistema capitalista, hegemônico pela esfera financeira, uma fluidez e volatilidade típicas dos mercados financeiros contaminam não só a economia, mas a sociedade em seu conjunto, e, desta forma, generaliza a flexibilização para todos os espaços, especialmente no campo do trabalho. Nesta fase, a liberalização e liberdade do mercado atingem nível inédito de desenvolvimento. Esse processo mais geral determina e articula a flexibilização dos processos de trabalho, do mercado de trabalho, das leis trabalhistas e dos sindicatos, definindo o caráter da reestruturação produtiva mais recente, especialmente no que se refere à estratégia das empresas na adoção dos novos padrões de gestão do trabalho (toyotismo, empresa enxuta etc.)” (THÉBAUD-MONY; DRUCK, 2007, p.29).

Antunes (2017, p. 14) aponta que nesse movimento de mudança que vem acontecendo no mundo do trabalho e tem se intensificado nos últimos anos, não se retira o trabalho de sua centralidade na composição da sociedade como relatam alguns autores e pesquisas, mas apontam para uma “nova morfologia” da classe trabalhadora e do trabalho assalariado.

Nesse sentido, há um enxugamento dos postos de empregos industriais e na produção rural, que se modernizaram com o avanço de novas tecnologias, substituindo a força humana em muitas tarefas, e a migração dos trabalhadores aos postos de emprego para o trabalho em setores de prestação de serviços, e o aumento de “homens e mulheres terceirizados, subcontratados e temporários” (ANTUNES, 2017, p. 14).

Alves (2013) e Antunes (2013) apontam que o desmonte da legislação trabalhista é um importante aspecto da precarização do trabalho. O Estado vai se eximindo de regular o processo de exploração, na mesma medida em que vai articulando e legitimando um quadro legal de formas desreguladas e instáveis de trabalho, tal como a subcontratação, o trabalho intermitente, parcial, informal e o terceirizado.

As empresas globais – respaldadas pelos governos – alegam que precisam aumentar a sua produtividade e competitividade, o que só pode ser feito através da corrosão das condições de trabalho. [...] Trata-se, então, de salvar as grandes corporações em detrimento do que resta do mundo do trabalho e de seus direitos (ANTUNES, 2013, p. 22).

Nesse cenário, a subcontratação, a terceirização e o trabalho temporário passam a compor a realidade de parcelas cada vez maiores da população, fato que pode ser percebido na educação no que diz respeito as formas de contratação dos professores e em suas condições de trabalho; estes aspectos compõem o que denominamos de manifestações do processo de precarização do trabalho (ABONIZIO, 2012; RIGOLON, VENCO, 2013; LINHART, 2014).

Assim, compreendemos que o fenômeno da precarização do trabalho tende não apenas a se expandir em diversas esferas da sociedade e da vida, mas também se diversificar e multiplicar a sua forma mais manifesta, uma vez que, como já salientamos, esse é um quadro de “precarização estrutural do trabalho” (ANTUNES, 2013, p. 26) em que a destruição dos direitos e degradação das condições de trabalho são importantes elementos na composição do alicerce do processo produtivo capitalista.

Antunes (2017) e Silva (2018) salientam que o trabalho assalariado não perde sua centralidade, como afirmam alguns pesquisadores, pelo contrário, devido as mudanças pelo qual vem passando, se torna mais complexo e mais amplo, englobando inclusive a massa de trabalhadores considerados excedentes no processo produtivo, que se torna cada vez maior. Assim se configura:

O mosaico dessas formas de trabalho que hoje constituem o mundo do trabalho é bastante amplo. Há uma generalização de modos de trabalho baseados em uma diversificada, complexa, fragmentada base de tempo, duração, intensidade, contratos, formas de remuneração, setores interpenetrados (de que são exemplos, a indústria de serviços, a agroindústria, o agronegócio etc.), redes e cadeias produtivas, novas mediações entre trabalhadores e mercado de trabalho por meio das empresas intermediárias, subcontratação e terceirização, etc. Ou seja, o trabalho assalariado parece ter se expandido e complexificado, e não contraído ou desaparecido [...] (SILVA, 2018, p. 227).

Estas formas de trabalho podem ser denominadas de trabalho precário, pois criam meios propícios para que o processo de exploração para geração de lucros ao capital se intensifique e as condições de trabalho se deteriorem, ao passo que os salários se retraem.

Soma-se a isso o cenário de insegurança gerado pelo desmonte da legislação trabalhista e previdenciária, a adoção de políticas neoliberais pelo Estado, a reestruturação produtiva objetivando a flexibilização e o enxugamento dos postos de emprego e o crescimento constante do desemprego estrutural, que culminam na constituição de “formas de emprego da força de trabalho de caráter inseguro, incerto, instável e arriscado” (SILVA, 2018, p. 228).

Apesar de o processo de precarização do trabalho atingir de forma mais acentuada grupos já amplamente marginalizados da sociedade, tais como, as mulheres, idosos, pessoas que não concluíram os estudos ou possuem escolaridade mais baixa e os jovens, a precarização do trabalho, como elemento estrutural do capitalismo, atinge também (e cada vez mais intensamente) setores e grupos que historicamente gozaram de maior estabilidade, tais como os servidores públicos e operários industriais (ANTUNES, 2017; SILVA, 2018).

O processo de precarização do trabalho também engloba – e tenta camuflar – a expansão do trabalho infantil e do trabalho domiciliar, há também a expansão de trabalhos análogos a escravidão (ou mesmo o trabalho escravo), que apesar de constituírem em situações criminosas, são amplamente utilizados pelo capitalismo no processo produtivo, em especial, quando a produção migra para os países na periferia do capitalismo global (ANTUNES, 2017).

Assim, compreendemos que a precarização do trabalho não é um elemento novo, que nasce da crise do modelo taylorista-fordista e do advento e modelo toyotista de acumulação flexível, mas como fenômeno que, estando na gênese do capitalismo, incidi sobre a dinâmica da atividade de trabalho e se expande para a totalidade da vida, inclusive no que se refere à formação humana, que tende a entrar em consonância com o projeto estabelecido pelo capital:

Não apenas as relações empregatícias são degradadas e os processos de trabalho intensificados, mas direitos sociais e trabalhistas são corroídos, expectativas e projetos de futuro dos indivíduos são frustrados, vidas são espoliadas pelo adoecimento laboral, enfim, um novo modo de vida precário parece emergir (SILVA, 2018, p. 229).

Este mesmo autor, ao tecer suas considerações finais, aponta para o fato de que “precarizar o trabalho é degradar o mundo dos homens, a vida social e individual”. As mudanças se estendem do universo da produção à toda tessitura social e subjetiva (SILVA, 2018, p. 244).

Assim, todo modo de vida no interior de uma sociedade capitalista se constitui com base na precarização do trabalho. Diante dessa constatação, Silva (2018) indaga o porquê de mesmo diante de condições tão desumanas, o ser humano segue produzindo para o capital, e destaca a importância da educação para obliteração ou transformação dessa condição de precarização.

Compreendemos que o fenômeno da precarização articula as condições e as formas de exploração e intensificação da força de trabalho e de extração de mais valia com a implantação de novas tecnologias, a expansão do desemprego estrutural, a contenção e retração salarial, a construção de diferentes regimes contratuais de trabalho com diferentes estatutos e acessos a direitos, a destruição de serviços públicos, da seguridade social e da legislação trabalhista. Tais elementos caracterizam o fenômeno da precarização do trabalho, do ser humano e da vida (ANTUNES, 2011).

Como, entretanto, o capital não pode valorizar-se, isto é, gerar mais valor, sem realizar alguma forma de interação entre trabalho vivo e trabalho morto, ele busca incessantemente o aumento da produtividade, ampliando os mecanismos de extração do sobretalho em tempo cada vez menor, por meio da ampliação do trabalho morto corporificado no maquinário tecno-científico-informacional (ANTUNES, 2011, p. 408).

Cientes deste fato, o capital, na figura dos grandes empresários, com o advento do toyotismo e alinhado aos ideias neoliberais, coloca como um dos grandes objetivos a conquista da subjetividade dos trabalhadores por meio de ferramentas de persuasão, convencimento, emulação e recompensa.

Nesse sentido, o sujeito que passa a ser esperado é aquele que desenvolve um trabalho pensando e sentido de acordo com os valores e raciocínio da empresa. É um processo de colonizar, cercear e controlar não apenas o corpo e a atividade laboral, mas uma subjetividade conformada dentro dos limites do capital para aumentar a sua produtividade tanto quanto for possível.

Assim, a precarização do trabalho pode ser percebida e manifesta em diferentes formas, tão complexas e diversificadas quanto a composição da classe trabalhadora hoje, mas que possuem em comum mecanismos que deterioram e desestabilizam não apenas as condições físicas de trabalho, mas também as condições subjetivas.

Ao intensificar o processo produtivo, sem, no entanto, aumentar o quantitativo de trabalhadores, a precarização também atinge e se manifesta nas relações sociais, nos direitos, na saúde (física, psíquica e emocional) dos trabalhadores, nas formas de organização sindicais e movimentos reivindicatórios, que enfrentam um processo de corrosão, deterioração e pulverização (ANTUNES, 2017; SILVA, 2018)

Como apontado, o processo de precarização atinge e se manifesta também no próprio processo de formação humana ao configurar uma educação capaz de formar um contingente de capital humano alinhados ao cenário de precarização do trabalho e da vida (SILVA, 2018).

Assim, entendemos tal como relata Silva (2018, p. 229), que as formas de precarização do trabalho podem ser categorizadas em alguns eixos e desdobramentos, são eles:

[...] vulnerabilidade das formas de inserção e aumento das desigualdades sociais; intensificação do trabalho e terceirização; precarização da saúde e segurança no trabalho; perda das identidades individuais e coletivas; fragilização das organizações dos trabalhadores; condenação e descarte do direito do trabalho.

A questão sobre definição conceitual e de tipologia é ampliada, aprofundada e complexificada por Linhart (2014), que caracteriza e distingue a precariedade objetiva e a precariedade subjetiva, ambas estão sempre em relação, ou seja, condições objetivamente precarizadas desencadeiam processos de precarização subjetiva.

Assim, compreendemos que condições concretas e legais de trabalho como meios, ferramentas, regimes contratuais, estrutura da legislação trabalhista e previdenciárias, salários, etc., quanto mais deteriorados, fragilizados, fragmentados, inseguros e segmentados, condicionam estados subjetivos correspondentes de sofrimento psíquico e emocional, caracterizando a precarização subjetiva.

A precarização subjetiva pode ser expressa em seus desdobramentos como, por exemplo, nas relações entre trabalhadores, que estimulados, competem entre si, tecem relações autoritárias, camufladas de cooperativas, legitimadas por leis e estatutos internos, em busca de um produtivismo desenfreado, nos altos índices de adoecimento e afastamentos para tratamento de saúde (física e psíquica) em virtude da atividade laboral (ALVES, 2000, 2011; ASSUNÇÃO, OLIVEIRA, 2009; LINHART, 2014).

Cabe pontuar que a precariedade objetiva e subjetiva não estão em uma relação de causa-efeito, pois sendo um processo histórico, ambos elementos mantêm uma relação dialética. Nesse sentido, Rigolon e Venco (2013) consideram que:

À medida que a precariedade objetiva se concretiza ela dá lugar paulatinamente à subjetiva, posto que ela conduz e concretiza a compreensão de não pertencimento ao trabalho, da inexistência de apoio às ações e, particularmente, pela sensação de não

dominar a atividade profissional na qual se inscreve. A somatória de ambas contribui para o início ou o avanço do mal estar no trabalho, pois se instala um processo de autopunição em relação ao trabalho que exerce (RIGOLON, VENCO, 2013, p. 12).

Apontamos também as contribuições de Forattini e Lucena (2015), que relacionam o processo de adoecimento dos trabalhadores com a precarização das múltiplas dimensões e elementos que compõem o seu trabalho.

Entendemos que esse processo é de interesse do capital a fim de manter o controle sobre o trabalho, o trabalhador e sobre a totalidade da vida social, pois como apontado na citação acima, retira do trabalhador o domínio sobre o seu trabalho e suas capacidade. Segundo as autoras:

Em todo o mundo do trabalho o adoecimento sempre foi um fator inerente à situação de exploração, condições superdimensionadas para a suportação física e psíquica do trabalhador. Muitos estudos comprovam que o adoecimento do ser humano devido ao trabalho tem sido objeto de revisão dos fatores produtivos, embora as soluções sejam voltadas para a readaptação e redimensionamento da melhor forma possível de manter o crescimento e o *status quo* do sistema capitalista. Assim, se sofisticam e se aparelham os postos de trabalho, os métodos de gestão de pessoas, os benefícios imediatos e os recursos médicos para que as limitações humanas não impeçam os objetivos de produção. O que se tem observado, portanto, é o adoecimento generalizado do ser humano em âmbito também dos processos improdutivos da sociedade, como professores, profissionais aut nomos, enfermeiros, médicos, advogados etc., por colherem, cada qual, a sua parcela de participação em uma sociedade voltada ao lucro e   valorização dos objetos e não dos seres humanos (FORATTINI, LUCENA, 2015, p. 34).

Assim, a precarização do trabalho como um elemento estrutural, articulada pelas ferramentas de gestão do trabalho, condicionam as relações e condições de intensificação e exploração da forçá de trabalho e a geração de valor, assim como deterioram condições legais, objetivas e subjetivas.

Esse processo tem como produto não apenas o aumento das taxas de lucros, mas também o processo formativo do corpo e da subjetividade do trabalhador (e todos os demais aspectos que compõem a sua realidade/vida), visando os interesses do capital em manter as relações de poder, a exploração, a expropriação e a estrutura social de desigualdades.

Esse processo submete os trabalhadores a situações caracterizadas pelo sofrimento psíquico, emocional e físico, de intensificação dos tempos e processos de trabalho, e colabora para a fragmentação da classe, acarretando no sentimento de isolamento, pertencimento e dificultando a articulação política, a resistência, a solidariedade de classe e a luta (ANTUNES, 2009; ASSUNÇÃO, OLIVEIRA, 2009; RIGOLON, VENCO, 2013; LINHART, 2014; PFINGSTHOR, PAG S, 2016; CANTARELLI, FACCI, CAMPOS, 2017).

O sociometabolismo da barbárie é uma “fábrica do medo” que, enquanto afeto regressivo que atua na instância do pré-consciente e do inconsciente, torna-se “moeda

de troca” dos consentimentos espúrios das individualidades de classe. A função estrutural da barbárie social é a produção simbólica do medo como afeto regressivo da alma humana (ALVES, 2011, p. 15).

Os sentimentos de angústia e tensão também compõem o cenário diante de condições objetivas e subjetivas precárias que impedem, dificultam ou até mesmo são adversas a realização do trabalho (ANTUNES, 2009; ASSUNÇÃO, OLIVEIRA, 2009; RIGOLON, VENCO, 2013; LINHART, 2014; PFINGSTHOR, PAGÉS, 2016; CANTARELLI, FACCI, CAMPOS, 2017).

Soma-se a intensificação do processo produtivo e a deterioração das condições de trabalho, o estabelecimento de vínculos empregatícios instáveis e fragilizados carregados de medo e insegurança diante da imprevisibilidade, fluidez, mudanças, rotatividade e instabilidade constantes, característicos do desemprego estrutural, como forma de equilibrar lucros, produção e controle das pessoas (ANTUNES, 2009; ASSUNÇÃO, OLIVEIRA, 2009; RIGOLON, VENCO, 2013; LINHART, 2014; PFINGSTHOR, PAGÉS, 2016; CANTARELLI, FACCI, CAMPOS, 2017).

Assim, segundo Alves (2011, p. 7), o que se engendra do processo de reorganização produtiva não é apenas a forma de gestão e exploração da força de trabalho como mercadoria, a deterioração das condições objetivas e subjetivas de trabalho, o desmonte da legislação trabalhista e a desarticulação da classe dificultando a luta e resistência, mas também a (con)formação de um tipo de subjetividade aliada a esse processo de precarização do trabalho e moldada as necessidades capitalistas atuais.

Observa-se na atualidade, dessa forma, a “captura da subjetividade do trabalhador pelos valores empresariais”.

Portanto, o novo habitat do trabalho flexível que emerge da década de 2000 é uma construção sócio-institucional. Ele diz respeito não apenas a mutações tecnológicas-organizacionais das empresas capitalistas no cenário da terceira revolução industrial e mundialização do capital; mas também à alteração nas relações de trabalho operadas pelo Estado neoliberal. [...] As novas relações flexíveis de trabalho promovem mudanças significativas no metabolismo social do trabalho tendo em vista que alteram a relação “tempo de vida/tempo de trabalho” e alteram os aspectos de sociabilidade e auto-referência pessoal, elementos compositivos essenciais do processo de formação do sujeito humano–genérico. São relações flexíveis de trabalho que instauram a nova condição salarial que põem novas determinações no processo de precarização do homem que trabalha (ALVES, 2011, p. 7-8).

A intensificação e a flexibilização das jornadas de trabalho, a instabilidade e contenção salarial com remunerações cada vez mais baixas e variáveis, alteram não apenas a lógica das relações sociais e de consumo, mas também o tempo que o trabalhador possui e dedica a sua formação. Cria-se, assim, “[...] uma tríplice crise da subjetividade humana: a crise da vida

pessoal, a crise de sociabilidade e a crise de auto-referência pessoal” (ALVES, 2011, p. 3) construindo novas e radicais formas de exploração do ser humano e impondo um “processo crítico de (de)formação humano-social” (ALVES, 2011, p. 3).

Uma vez apontados alguns elementos que caracterizam o modelo de gestão e a precarização do trabalho, podemos tecer um recorte, no que tange e se relaciona a formação humana, como, por exemplo, as políticas que regulamentam a educação no Brasil.

As políticas que regem a educação no Brasil vêm passando por incontáveis reformas e alterações, em movimento que parece não haver (ou não ter em seu horizonte) a consolidação e a avaliação do seu processo de implantação e resultados.

Segundo Santos (2004, p. 1151), podemos relacionar essas alterações “a garantia de implementação de políticas, que se estruturam e se desenvolvem com base na cultura do desempenho, e assegurada pela criação do Estado avaliador” fundamental para a transposição da lógica empresarial para a educação.

Assim, o Estado passa a deixar o papel de responsável em fornecer a educação pública, gratuita e laica, e passa esse nicho ao setor privado. O Estado opera apenas como um órgão de avaliação dos resultados, regulando e garantindo que os investimentos realizados rendam lucros ao capital investido, elemento que virá a caracterizar o padrão de qualidade da educação sob essa lógica (SANTOS, 2004).

Nesse cenário, o docente perde sua autonomia, seu trabalho passa a ser controlado a partir de e em função do esquema de avaliação estabelecido do topo para a base (dos níveis mais elevados do poder político e econômico para o trabalho em sala de aula). Com seu sistema de punição e recompensa, gera uma cultura de competição não apenas entre os alunos, mas também dentre docentes em nome dessa qualidade (SANTOS, 2004).

Santos (2004) relata que o atual capitalismo, que se encontra em consonância com o processo de globalização da economia, vem condicionando um processo de ajuste das políticas às teorias neoliberais.

Segundo esse autor, “parte do ajuste estrutural, em que a criação do Estado mínimo exige reformas que repassem para o setor privado encargos e compromissos até então assumidos pelo setor público” (Santos, 2004, p. 1146).

Assim, o que se pode observar do movimento ocorrido nas últimas décadas é o alinhamento da educação por meio da implementação de políticas, cujo fundamento parte da concepção de “eficiência e eficácia” (Santos, 2004, p. 1146) cunhada pelo mercado. Esse fato causa profundos impactos da configuração da educação dos países, em especial, sobre a formação e o trabalho dos docentes.

Ao compreendermos que a subjetividade é construída por meio do trabalho, e que em nossa realidade o trabalho é precarizado, a subjetividade que então se manifesta e que se constitui como projeto capitalista também é precária. Um ser-humano cuja subjetividade é precarizada, fragmentada e débil em capacidades e compreensão das forças que condicionam a produção e reprodução da vida, na tentativa de obliterar possibilidades de resistência e transformação.

Assim, se faz necessário a constituição de uma educação para reprodução da precarização do trabalho, a fim de formar sujeitos adequados a lógica, acostumados a deterioração das condições de trabalho e intensificação da produção, submissos ao controle, alinhados aos valores capitalistas e com uma capacidade de reflexão crítica e histórica minimizadas e rudimentarizadas.

Tomando como base as discussões tecidas e o recorte temporal do século XX até os dias atuais, temos um processo de racionalização da produção que visava o controle do processo produtivo e a intensificação do processo de exploração e geração de valor a partir dos princípios científicos do controle dos tempos e movimentos, considerado um período taylorista-fordista.

Aproximadamente, a partir de 1970 e 1980, temos um modelo de gestão que se torna mais sofisticado e domina não apenas o processo de trabalho e o corpo do trabalhador, mas visa cooptar e conformar a própria subjetividade às demandas de um mercado flexível, volátil e competitivo, denominado de um período toyotista de produção.

A partir dos anos 1970, as relações de estabilidade salarial, os direitos trabalhistas e de seguridade social passaram a ser alvos de desmonte por meio do discurso neoliberal de que estes oneram o Estado tornando-o administrativamente ineficiente e dificultam a geração de valor devido a burocracia que envolve as contratações.

Uma das justificativas para a desestabilização e desmonte da legislação trabalhista e previdenciária (e de todo o conjunto das políticas públicas) se baseavam do discurso de que o próprio capital conseguiria absorver todas as demandas por meio da privatização dos serviços públicos e da liberdade dos sujeitos empreenderem com suas capacidades (ABONIZIO, 2012; PFINGSTHOR, PAGÉS, 2016).

Observa-se também a estruturação de todo um aparato jurídico e legal que legitimasse a diminuição do poder do Estado no que concerne, principalmente, na regulação do processo de exploração e funcionamento do mercado (ABONIZIO, 2012; PFINGSTHOR, PAGÉS, 2016).

Segundo Alves (2011), o capital passa a exigir um novo “tipo” de trabalhador, um que fizesse jus ao novo padrão flexível de acumulação. Observa-se que a partir da década de 1990

a educação, como responsável por formar esse novo trabalhador, passa a ocupar um lugar central nos debates dos organismos multilaterais¹⁹.

Mais recentemente, com impulso neoliberal, o trabalho docente vem ocupando um lugar de destaque e de grande importância na perpetuação do modo de produção capitalista de acumulação flexível, sendo espaço de disputa e controle, pois cabe principalmente a esse trabalhador educar (formalmente) as gerações.

Entendemos que o que está em jogo na educação e na formação de professores é a reprodução da hegemonia do modo de produção capitalista e sua perpetuação nas gerações seguintes.

Segundo Rodrigues e Coutinho (2017), a partir dos anos 1990 desdobram-se conferências e fóruns internacionais e nacionais que buscam construir a educação para o século XXI. Nesse mesmo período, no Brasil, se observa um movimento de “reprimarização da economia”²⁰ (RODRIGUES, COUTINHO, 2012, p. 890) objetivando atender aos imperativos do capital globalizado.

Nesse sentido, como expressão das conferências, fóruns e pressões internacionais, temos como exemplo a construção da Base Nacional Comum Curricular, a reelaboração das diretrizes para formação de professores e o movimento “Escola Sem Partido”.

Tais mudanças e movimentos confluem para a articulação da nova ordem do capital cujo objetivo é a educação de um trabalhador alinhado à instabilidade, à flexibilidade e à intensificação do trabalho, dotado de uma polivalência capaz de desenvolver diferentes atividades dentro de uma mesma célula produtiva, ou seja, conformado à precarização do trabalho.

Assim se faz necessário que a educação e a gestão de pessoas construam um novo aparato ideológico, disseminando:

[...] valores, sonhos, expectativas e aspirações que emulem o trabalho flexível. Não se trata apenas de administrar recursos humanos, mas sim, de manipular talentos humanos, no sentido de cultivar o envolvimento de cada um com os ideais (e ideias) da empresa. A nova empresa capitalista busca portanto, homens idealistas, no sentido mediano da palavra [...] adequada às novas habilidades emocionais (e comportamentais) do novo mundo de trabalho (ALVES, 2011, p. 6).

¹⁹ Organismos multilaterais como, por exemplo, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização Mundial do Comércio (OMC).

²⁰ Segundo Rodrigues e Coutinho (2017), esse movimento é acompanhado do processo de desmonte da indústria, nesse sentido, o Brasil ocupa no capital globalizado o papel de fornecedor de matéria-prima, ou seja, exploração e extração de riquezas para exportação.

Em relação as condições de trabalho para realização das atividades docentes, Abonizio (2012, p. 25) relata que:

[...] as condições de trabalho que o professor está inserido não têm colaborado para o êxito dessa profissão, pois, como foi observado através da literatura especializada, cada vez mais esse profissional tem se deparado com uma realidade difícil, por exemplo, trabalho em vários turnos, salários depreciados, trabalho extra-sala, infraestrutura problemática, contratos de trabalho temporários, entre outros. Além das consequências que todo esse conjunto traz para o processo e qualidade do ensino, outras implicações foram registradas à saúde desse profissional. Nesse sentido, foi significativa a exposição de alguns resultados a respeito da relação entre condição de trabalho docente e saúde, uma vez que, têm sido enormes os níveis de afastamento de profissionais da sala de aula por problemas relacionados à deterioração de sua saúde. Além de estar provocando fissuras para o futuro da educação devido à “contaminação” que esses profissionais tem tido pela síndrome de burnout, a qual, como alerta Codo (1999), é a síndrome da desistência do educador, que poderá levar a falência da educação (ABONIZIO, 2012, p. 25-26).

Diante da complexidade da discussão apresentada até o momento, consideramos importante construir e apresentar um quadro síntese sobre o processo de precarização do trabalho.

O quadro apresenta uma definição conceitual de precarização do trabalho adotada por nós nessa pesquisa, seguida pelos modelos de gestão do trabalho no século XX e os elementos que consideramos nucleares em cada um deles. Tais elementos e características engendram o processo de precarização do trabalho cujo desdobramentos podem ser classificados em um processo de precarização objetiva, precarização subjetiva e precarização jurídico-legal do trabalho.

É importante destacar que o quadro é um esforço de condensar as informações, compreensões e discussões tecidas. Não temos o objetivo apresentar em profundidade todos os elementos e esgotar a discussão conceitual sobre a precarização do trabalho, o que seria impossível e foge aos objetivos da pesquisa. O quadro funcionou como um mapa na reorganização e exposição das análises e resultados.

Quadro 4 – Modelos de gestão e o processo de precarização do trabalho

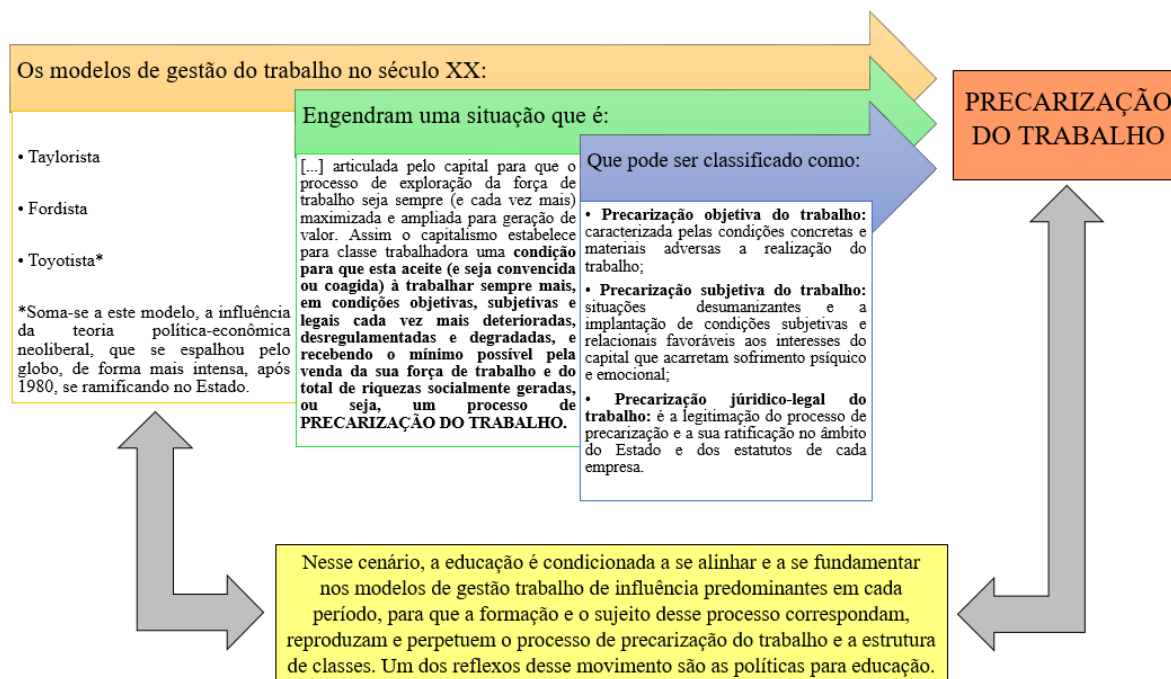
MODELOS DE GESTÃO E O PROCESSO DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

Precarização do trabalho: situação articulada pelo capital para que o processo de exploração da força de trabalho seja sempre (e cada vez mais) maximizada e ampliada para geração de valor. Assim o capitalismo estabelece para a classe trabalhadora uma condição para que esta aceite (e seja convencida ou coagida) a trabalhar sempre mais, em condições objetivas, subjetivas e legais cada vez mais deterioradas, desregulamentadas e degradadas, e recebendo o mínimo possível pela venda da sua força de trabalho e/ou do total de riquezas geradas, ou seja, de precarização do trabalho.

Modelos de gestão do trabalho	Aspectos nucleares	Precarização do trabalho	Desdobramentos
Taylorista-fordista (Início do sec. XX até 1960)	Especialização Fragmentação Padronização	No século XX, a articulação dos aspectos nucleares dos modelos de gestão por meio de suas técnicas e ferramentas, engendram uma condição para que a classe trabalhadora: trabalhe e produza sempre mais, em condições (objetivas, subjetivas e legais) cada vez mais deterioradas, insalubres e desregulamentadas, recebendo sempre menos pelo seu trabalho e/ou do total de riquezas socialmente geradas, ou seja, de precarização do trabalho.	Precarização objetiva do trabalho: caracterizada pelas condições concretas e materiais adversas a realização do trabalho, seja o trabalho assalariado ou o trabalho em sua concepção ontológica, porém favoráveis à acumulação de capital nos termos investimento versus ganhos. Como por exemplo: condições insalubres (sem equipamentos adequados), falta de materiais (ou inadequados), condições de segurança inapropriadas, longas jornadas (duplas, em alguns casos tripla), baixos salários (tão mínimos ou intermitentes que não permitem uma existência digna ou mesmo a subsistência, ritmos de trabalho intensos e controlados.
Toyotista (1960 – atualmente)	Flexibilização Individualização Desespecialização Polivalência Desregulamentação		Precarização subjetiva do trabalho: é o processo de construção de situações desumanizantes e a implantação de condições subjetivas e relacionais favoráveis aos interesses do capital que acarretam sofrimento psíquico e emocional advinda do conjunto de elementos que compõe a atividade laborativa, como, por exemplo, a segmentação da subjetividade em elementos simplificados e controláveis pela gestão, fragmentação da classe, desconstrução dos sindicatos, expropriação das capacidades éticas, morais, intelectuais, cognitivas e emocionais de cada sujeito ao impor e persuadir os sujeitos aos valores da empresa, dificultar processos de identificação entre pares, há também há a dissimulação do processo de sofrimento e adoecimento por meio da propagação de discursos que naturalizam estas mesmas situações, obnubilação do conflito de classe e da memória histórica para que o sofrimento fique à um nível individual e psíquico, valorização do individualismo dissolução dos coletivos, isolamento, internalização das hierarquia, autopunição, sensação de não dominar o trabalho e a si próprio, assim como estar sempre abaixo das expectativas laborais.
			Precarização jurídico-legal do trabalho: é a legitimação do fenômeno e a sua ratificação no âmbito do Estado e dos estatutos de cada empresa, que ora trabalham para o desmonte das conquistas da classe trabalhadora no que se refere, em especial, as leis trabalhistas, e ora no sentido de construção de uma jurisdição que vá ao encontro das situações objetivas e subjetivas precárias, de forma a garantir o movimento de acumulação do capital em diferentes contexto e momentos.

A partir das informações do quadro elaboramos uma figura com um esquema que sintetiza a forma como estamos compreendendo o processo de precarização do trabalho e sua relação com a educação. Apresentamos a figura abaixo:

Figura 3 – Modelos de gestão, processo de precarização e educação



É importante destacar que, quando se compreende que o processo de precarização do trabalho já está posto na gênese do capitalismo, ele se torna um dos pontos de partida e um dos pontos de chegada do processo de exploração da força de trabalho.

Assim, apesar de propormos uma linearidade no esquema apresentado para melhor poder compreender a sua dinâmica, o processo de precarização do trabalho é extremamente complexo e, como apontado, seus elementos aparecem manifestos na realidade sempre interligados.

Um exemplo dessa complexidade. A precarização objetiva do trabalho é caracterizada pelas condições concretas adversas a realização de um trabalho em sua concepção ontológica, porém favoráveis à acumulação do capital.

É importante destacar que condições insalubres de trabalho e como dissemos condições precárias como falta de material (ou escassez), condições de segurança inapropriadas, longas jornadas (ou duplas e até triplas), baixos salários (que muitas vezes não permitem nem mesmo

a condição de subsistência), podem não ser diretamente produtivas ao capital, porém são por ele articuladas de acordo com seus objetivos.

Por exemplo, é amplamente conhecido e frequentemente retratado pela mídia e pelas pesquisas as graves condições materiais da grande maioria das escolas públicas no Brasil. Há relatos de diversas carências que vão desde materiais mais básicos até as condições estruturais dos prédios e a situação de insegurança e violência nas escolas.

É de interesse do capital o processo de sucateamento das instituições públicas de ensino, ou seja, de precarização objetiva como forma de tornar o serviço ineficiente até ao ponto de esgotar as condições de sua realização. Assim, o capital pode justificar a intervenção da iniciativa privada na manutenção, no fornecimento e na gerência de materiais, dos prédios e das pessoas. Uma vez que a escola esteja dentro do controle da iniciativa privada, as condições de precariedade são rearticuladas buscando a maximização dos lucros *versus* a minimização dos investimentos.

Outro exemplo. A precarização subjetiva, caracteriza pelo processo de desumanização do ser humano e a construção e implantação de condições subjetivas e relacionais favoráveis aos interesses do capital, desencadeando condições de sofrimento psíquico e emocional advinda do trabalho.

A fragmentação e segmentação, não apenas dos processos de trabalho, mas também da própria subjetividade, da classe e dos relacionamentos de forma a controlar as capacidades, relacionais, éticas, morais, intelectuais, cognitivas e emocionais de cada sujeito com vias a atender a produção e dificultar processos de identificação entre pares, causam condições de sofrimento psíquico e emocional, tais como a depressão e a Síndrome de *Burnout* (Síndrome do Esgotamento Profissional).

Tais doenças são muitas vezes compreendidas pela literatura de psicopatologia e psicologia do trabalho como dificuldades dos sujeitos em se reajustar ao sistema e suas nuances. Assim, o que se desdobram são meios de administrar essas síndromes e doenças por meio de programas desenvolvidos pela empresa, porém sem nunca modificar a estrutura do processo de adoecimento e sua lógica.

Entendemos que há uma dissimulação do processo de sofrimento e adoecimento por meio da propagação de discursos que naturalizam essas mesmas situações. Faz-se preciso propagar o discurso de naturalização das condições de precarização subjetiva para que as pessoas sejam convencidas do processo de expropriação e exploração de suas capacidades, e não tragam a consciência a origem do seu sofrimento no trabalho. O capital necessita que as

pessoas sejam cooptadas de tal forma que não só aceitem o domínio dos corpos e da subjetividade, mas sintam que ele é necessário à vida.

Todo esse processo encontra seu correspondente na precarização jurídico-legal do trabalho, que se caracteriza pela legitimação e ratificação legal no âmbito do Estado e dos estatutos de cada empresa, que ora trabalham para o desmonte das conquistas da classe trabalhadora e ora no sentido de construção de uma jurisdição que vá ao encontro das situações objetivas e subjetivas precárias.

No próximo capítulo, continuaremos a nos aprofundar sobre o fenômeno, passando também a discutir, especificamente, como o processo de precarização do trabalho pode ser percebido na legislação que normatiza o curso de Pedagogia, refletindo em como este impacta e condiciona o processo de formação e trabalho docente.

5 A PRECARIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS(AS) POR MEIO DOS MARCOS LEGAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

Conceituado a precarização do trabalho para esta pesquisa, precisamos entender como esse fenômeno se manifesta no universo do trabalho e da formação docente, quais as suas expressões e impactos, transpondo essa compreensão para analisar se os marcos regulatórios do curso de Pedagogia evidenciam marcas da precarização na formação de pedagogos(as).

Para realizar essa transposição, primeiramente é importante entender as questões históricas, econômicas, sociais e políticas que envolvem o contexto no qual o curso de Pedagogia foi legalmente criado e se desenvolveu.

Nosso objetivo com essa pequena caminhada histórica é elucidar que esses fatores, em especial o processo de industrialização do Brasil, serviram de plano de fundo na constituição dos marcos legais para o curso, compondo importantes elementos condicionantes destes.

5.1 BRASIL E INDUSTRIALIZAÇÃO NO SÉCULO XX: APONTAMENTOS HISTÓRICOS

O primeiro marco legal do curso de Pedagogia, o Decreto-Lei 1190/39, data de 1939, ano que era declarada a Segunda Guerra Mundial, cuja repercussões fizeram o Brasil adotar medidas políticas e econômicas que já se encontravam em processo de lenta gestação.

Assim, já apontamos que a década de 1930 é caracterizada pelo início de uma intensificação na mudança de perspectiva e modelo de gestão econômico brasileiro que trará grandes impactos sociais, alterando a lógica nacional e realocando o Brasil no cenário internacional.

Cabe apontar que este não é um movimento linear, mas sim de avanços e de retrocessos, assim como de lutas entre forças conservadoras, liberais, progressistas e revolucionárias no que se refere a gestão da economia nacional, da industrialização e da educação (PIERUCCI *et al.* 2007; PRADO JÚNIOR, 2008).

Até 1930 o Brasil vinha de uma forte tradição imperialista, ainda conservava em sua estrutura econômica o ideário colonial de exploração. Mesmo com a independência em 1822, a abolição da escravatura em 1888 e a Proclamação da República em 1889, forças políticas e econômicas sustentadas principalmente pela exportação de matérias primas, em especial o café, resistiam em deixar o poder, mesmo com a clara insuficiência do modelo (PRADO JÚNIOR, 2008).

Os oligarcas e barões do café e da mineração, que formavam uma restrita elite e detinham alto poder de influência política e econômica, lutavam contra as forças renovadoras.

Diante do cenário da Primeira Guerra Mundial em que o modelo econômico calcado nas exportações mostrou claros sinais de esgotamento (PRADO JÚNIOR, 2008).

Nesse período, que data aproximadamente de 1885 até meados de 1930, boa parte da Europa e dos EUA já estavam em processo de intensa e crescente industrialização, adentrado em uma “segunda onda” impulsionada, principalmente, pelo desenvolvimento e introdução de novas tecnologias advindas do “domínio de novas formas de energia”, acarretando na adaptação do processo produtivo a formas de modelos de gestão de trabalho mais adequadas às condições da produção manufaturada (PIERUCCI *et al.* 2007, p. 262).

Assim, os princípios e modelos desenvolvidos por Taylor e posteriormente aperfeiçoados por Ford, o que se convencionou denominar de binômio taylorista-fordista, apontavam para o início do capitalismo em sua era “monopolista” (PIERUCCI *et al.* 2007, p. 262).

O Brasil, apesar de contar com pequenas fábricas e oficinas ligadas principalmente ao setor ferroviário, ainda estava longe dos padrões de industrialização europeus e norte-americanos. A economia nacional se baseava principalmente na extração do café, do qual éramos o principal produtor, mas também, em menor grau, de borracha, de cacau e de alguns minérios (PIERUCCI *et al.* 2007, p. 262).

É por via do modelo exportador e com o ideário ainda de colônia de exploração que o Brasil adentra ao cenário internacional e passa a compor o fluxo econômico do capital mundial. É nesse período também que, diante do esgotamento desse sistema, que o Brasil começa a pensar em vias alternativas à exportação (PRADO JÚNIOR, 2008).

Compreendemos ser importante destacar que, segundo Pierucci *et al.* (2007), o desenvolvimento industrial brasileiro se deu em virtude do capital acumulado, principalmente pelo cultivo da cana de açúcar e do café, da extração de minérios cujo fim era exportar e atender as necessidades de um mercado externo.

Com a queda da exportação do café durante a Primeira Guerra Mundial, o movimento migratório e o crescimento populacional urbano-assalariado, a economia iniciou seu movimento de voltar-se para o mercado interno (PIERUCCI *et al.* 2007; PRADO JÚNIOR, 2008).

Soma-se a esse cenário, o processo o crescimento populacional urbano desencadeado pelas pequenas fábricas, por oficinas ferroviárias e pela imigração de trabalhadores advindos principalmente da Europa (PIERUCCI *et al.*, 2007; PRADO JÚNIOR, 2008).

Destacamos que parte da força de trabalho imigrante²¹, considerada melhor preparada ao serviço fabril, já a pleno vapor e consolidado em boa parte da Europa, foi absorvida pela indústria de manufatura que ainda era muito insipiente aqui no Brasil (PIERUCCI *et al.*, 2007; PRADO JÚNIOR, 2008).

O desenvolvimento e intensificação da indústria de manufatura se deu, principalmente, após a década de 1930, em meio as intercorrências da Segunda Guerra Mundial, apresentando uma nova onda de crescimento populacional urbano e industrial. Configura-se aí o início do proletariado industrial urbano brasileiro (PIERUCCI *et al.*, 2007; PRADO JÚNIOR, 2008).

Em 1930 findava a Primeira República ou República Velha com a derrubada de Washington Luís da presidência da República pela Revolta de 1930, e iniciava um governo de transição, cuja figura central foi Getúlio Vargas²² um dos líderes da revolução, que em 1934 assume como presidente e, posteriormente, já no Estado Novo em 1937, como ditador.

Getúlio iniciou seu mandato político enfrentando um cenário de grande recessão econômica causada principalmente pela Crise de 1929 seguida da Grande Depressão dela decorrente. Nesse período a dívida externa do Brasil se acumulava e a moeda se desvalorizava, causando um processo de desaceleração econômica (PIERUCCI *et al.*, 2007).

O iniciar a Segunda Guerra Mundial trouxe um novo fôlego ao modelo exportador, porém, que não durou muito. O mercado interno, que dependia bastante da importação de produtos manufaturados (sejam eles acabados ou para montagem e finalização em solo nacional) assim como de combustíveis, sofreu uma forte crise (PRADO JÚNIOR, 2008).

Devido aos acontecimentos da Guerra, o movimento marítimo foi fortemente debilitado, dificultado e, em alguns casos, interrompido as importações, fazendo os países a buscarem alternativas (PRADO JÚNIOR, 2008).

Assim, o Brasil passa a operar uma série de medidas econômicas de incentivo ao desenvolvimento da indústria nacional para atender ao mercado interno por meio da modernização e o desenvolvimento industrial (PRADO JÚNIOR, 2008).

Pierucci *et al.* (2007, p. 269) realiza uma pontuação semelhante e define o momento como uma “crise” da economia calcada em um modelo exportador de café e importador de produtos manufaturados devido à Guerra, e o aumento crescente dos preços desses produtos foram elementos importantes para acelerar a industrialização do país. Em suas palavras:

²¹ Acrescentamos aqui um pequeno adendo sobre o processo imigratório cujo ideais higienistas e eugenistas que buscavam “clarear a população” formada principalmente por pretos, pardos e indígenas, se faziam presentes.

²² Getúlio permanece no poder da república por 18 anos, divididos em dois períodos, o primeiro deles como ditador, e o último que data de 1951 a 1954 novamente dentro dos limites constitucionais e democráticos (PIERUCCI *et al.* 2007; PRADO JÚNIOR, 2008).

A crise do SME (Setor de Mercado Externo) foi, por assim dizer, permanente e acarretou a ruína da antiga oligarquia agroexportadora, que perdeu sua primazia política. Em seu lugar, ocupou o poder uma coligação de capitais agrícolas e industriais ligados ao Setor de Mercado Interno (SMI) (PIERUCCI *et al.*, 2007, p. 269).

Como apontado, a indústria do país até então era incipiente, para não dizer vergonhosa se comparada aos países europeus e os EUA – não havia infraestrutura e crescimento coordenado até o momento. Além das forças que ainda lutavam em preservar o modelo exportador.

O país não contava com uma estrutura tecnológica, comunicativa e logística que permitisse o assentamento de fábricas, interligação da produção e o escoamento de mercadorias manufaturadas entre os estados. Até 1930 o cenário era de esparsas e pequenas fábricas rudimentares, como relata Pierucci *et al.* (2007, p. 264) em nível quase que “artesanal” (com exceção da indústria têxtil).

Apesar de ter havido um crescimento industrial até aproximadamente a década de 1920, a indústria no Brasil nesse período poderia ser caracterizada como:

[...] uma ampla atividade manufatureira, realizada, em grande parte, numa miríade de pequenos estabelecimentos, organizados sobre a forma de Produção Simples de Mercadorias, ou seja, operados por seus donos e familiares, com o eventual auxílio de alguns empregados (PIERUCCI *et al.* 2007, p. 265).

Compreendemos que o desafio que estava posto em meio aos acontecimentos da Segunda Guerra, para além de consolidar uma economia nacional calcada nos avanços que o mundo vivenciava em termos tecnológico, produtivos e financeiros, também se fazia necessário a construção de uma nação alinhada a nova fase do capital capaz de operar esse projeto.

Era preciso exorcizar o espírito imperialista, escravocrata e colonial arraigado, algo semelhante ao que relata Prado Júnior (2008, p. 295) quando afirma que:

São todas essas circunstâncias que levarão a economia brasileira para novos rumos, que são os únicos que lhe sobriam para sair das contradições profundas em que se embrenhara. Isto é, refazer-se sobre outras bases, deixar de ser um simples fornecedor do comércio e dos mercados internacionais, e tornar-se efetivamente o que deve ser uma economia nacional, a saber, um sistema organizado de produção e distribuição dos recursos do país para a satisfação das necessidades de sua população. Romper definitivamente com seu longo passado colonial, e fazer-se função da própria comunidade brasileira e não de interesses e necessidades alheios (PRADO JÚNIOR, 2008, p. 295).

Assim, durante a Segunda Guerra o Brasil vivenciava dois processos: exportava matérias-primas para suprir as necessidades da guerra, em especial no que se refere a alimentos e minérios, ao mesmo tempo em que o processo de industrialização sofria um novo impulso devido à crise de importação de produtos manufaturados.

O processo de industrialização e modernização das linhas de produção, apesar de tentar se livrar do modelo colonial de exportação, calçou seu desenvolvimento nos lucros advindos desse modelo (PIERUCCI *et al.* 2007; PRADO JÚNIOR, 2008).

Compreendemos que a década de 1930 foi decisiva para a economia brasileira, principalmente no que se refere em uma mudança de mercado, que passa a priorizar a produção industrial e o consumo nacional. O poder político e econômico:

[...] passou a dar máxima prioridade ao desenvolvimento do mercado interno, ao crescimento "para dentro", adotando uma estratégia em que a industrialização aparece como instrumento para tornar a economia nacional o menos dependente possível do mercado mundial (PIERUCCI *et al.* 2007, p. 271).

Os acontecimentos da Segunda Guerra Mundial também fizeram com que o Brasil construísse ou intensificasse novos laços comerciais fora do Europa, que somada a dificuldade de importação de produtos, o risco de desabastecimento e as políticas adotadas para controlar as relações intercambiais, faz emergir as mudanças no modelo de gestão econômico e de produção. Como aponta Prado Júnior (2008, p. 300):

As restrições do comércio importador ainda terão outra consequência importante. Privado do abastecimento externo no que diz respeito a um sem-número de manufaturas, o mercado interno tem de recorrer à produção nacional, o que abre amplas perspectivas para as atividades industriais do país. Repetia-se o que já ocorrera por ocasião da I Guerra Mundial (1914-18). E desta vez em escala muito maior, de um lado porque a redução dos fornecimentos exteriores é muito mais drástica, e doutro porque as necessidades do mercado nacional se tinham tornado maiores. Além disso, partia-se agora, o que não acontecera em 1914, de um nível industrial já mais elevado, tornando-se por isso mais fácil o aparelhamento da indústria no sentido de atender a tais necessidades acrescidas e insatisfeitas pelo habitual recurso à importação. A indústria brasileira não será aliás solicitada unicamente pelo mercado interno; alguns de seus setores mais desenvolvidos e habilitados (como em particular a de tecidos de algodão) encontrarão também alguns mercados externos, como nos países da América Latina e na África do Sul, às voltas com as mesmas dificuldades de abastecimento que nós. Os próprios Estados Unidos se tornam grandes importadores de tecidos brasileiros.

Faz-se importante destacar que, embora o objetivo se sintetizasse nesse ideal industrial, social e econômico, o Brasil nunca conseguiu abandonar a tradição colonialista. Ao findar da Segunda Guerra Mundial e o início da Guerra Fria, há o estreitamento dos laços políticos e econômicos com os EUA.

Nesse jogo, as elites econômicas mundiais colocam o Brasil como um país emergente, cuja posição no capital mundializado ainda é o de fornecedor/exportador de matérias-primas e importação de produtos manufaturados e tecnologia. O desenvolvimento industrial que observamos na segunda metade do século XX é desacelerado com o processo de setorização

das economias no final do século, afetando setores cruciais ao desenvolvimento industrial (PIERUCCI *et al.* 2007; PRADO JÚNIOR, 2008).

No final da década de 1930, a indústria nacional intensifica seu desenvolvimento, trazendo uma onda de crescimento populacional urbano e expansão de centros industriais e comerciais. Assim, o Estado volta-se para a estruturação de serviços e políticas públicas que em última instância objetivavam atender as necessidades da indústria nacional, mas que passavam pelo processo de reflexão e estruturação de programas e políticas em muitos setores.

Alguns desse setores são destacados por Pierucci *et al.* (2007), tais como o rodoviário, como um fator importante e barato na ligação de diferentes regiões para a circulação de mercadorias entre estados, o setor agrícola como responsável em suprir a demanda interna por alimentos e a indústria de alimentos processados que se desenvolvia e, a educação como integradora da sociedade ao objetivo de industrialização.

A educação passou a ser compreendida como forma de integrar a população a vida moderna nesse novo cenário industrial e de produção em massa de larga escala que se desdobrava.

Porém, um grande desafio se colocava para o sistema de educação: se expandir em nível nacional e coordenado, alinhado aos novos tempos que se apresentavam. É nesse ponto que um golpe se estrutura e se assenta em 1937, o governo ditatorial do Estado Novo. Assim, passou a vigorar políticas educacionais centralizadoras, caracterizando boa parte do período até aproximadamente o fim da década de 1940 (COUTINHO, 2013).

Segundo Coutinho (2013), até a década de 1930 o Brasil ainda não tinha articulado a nível nacional um sistema/rede de educação pública, o que se tinha até então eram esparsas e desconexas decisões e uma estrutura legal e política que tinham como objetivo sanar questões de forma regional.

Havia também uma grande diferença regional de desenvolvimento das redes de ensino. As regiões mais ricas do país e com maior desenvolvimento industrial e urbano, tais como São Paulo e Rio de Janeiro, já contavam com algumas articulações, órgãos, estruturas e contornos mais nítidos. Assim, acabaram servindo de modelo para a federação, referenciando o sistema de ensino em nível nacional (COUTINHO, 2013; SAVIANI, 2021b).

Dado esse cenário, entendemos que cabia ao Estado a tarefa de construir, implementar e articular uma rede de ensino em um cenário de regiões econômica e industrialmente muito diferentes.

Compreendemos que ao mesmo tempo em que o Estado buscava consolidar e dar identidade à uma nação, também possuía como tarefa o processo de articular um projeto de

desenvolvimento econômico, urbano e industrial alinhado ao movimento do capital internacional em um período de Guerra.

Faz-se importante destacar que o Estado Novo, de regime ditatorial, caracterizou-se pela centralização do poder nas mãos rígidas do Estado, que crescia e se desdobrava em diferentes órgãos destinados às questões específicas como, por exemplo, educação e infraestrutura, em uma estrutura hierárquica de controle (COUTINHO, 2013).

É nesse período que a educação passa a ser compreendida como eixo basilar da nova sociedade que despontava. Cabia à educação não apenas a formação do sujeito capaz de integralizar e integrar uma nação fazendo-a desenvolver e funcionar econômica, social e culturalmente, mas também estar preparada para o trabalho industrial. Despontava a necessidade de “formação do ‘novo’ homem que colaborasse para com a modernização do país” (COUTINHO, 2013, p. 116), assim, plantava-se o gérmen inicial de uma ideologia nacional-desenvolvimentista.

A educação, para alcançar os objetivos propostos, passa a alinhar as suas bases ao movimento renovador da educação, em que os principais expoentes são os princípios da Escola Nova²³ no que se refere a construção, implementação e consolidação de uma educação pública, gratuita e laica (COUTINHO, 2013; SAVIANI, 2021b).

Em 02 de setembro de 1945 era decretado o fim da Segunda Guerra Mundial, e no Brasil, em 29 de outubro de 1945, Getúlio Vargas deixa o poder, era o fim do Estado Novo (PIERUCCI *et al.*, 2007; COUTINHO, 2013).

O período que se seguiu após 1945 foi de recuperação dos países devastados pela guerra, em especial os europeus. Estes se voltaram para a reconstrução e consolidação de sua economia. Grande parte do capital utilizado para reconstrução dos países Europeus foi financiado pelos EUA por meio do Plano Marshall (PIERUCCI *et al.*, 2007; PRADO JÚNIOR, 2008).

O cenário de relativa paz foi passageiro, ao final da década de 1940 inicia-se a disputa político-ideológica e econômica entre as duas grandes potências, os EUA como representante máximo do capitalismo e a URSS (União Soviética) como bloco alinhados às ideias socialistas e comunistas.

O Plano Marshall, de vultuosos investimentos para reestruturação da Europa, foi um meio de aumentar significativamente a influência norte-americana no continente (PIERUCCI *et al.*, 2007; PRADO JÚNIOR, 2008).

²³ Cabe apontar que em 1932 foi divulgado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” que impactariam diretamente a disputa entre os renovadores e a escola tradicional católica (SAVIANI, 2021a, 2021b).

No Brasil, após a eleição de Dutra, se inicia uma política de governo claramente alinhada aos ideais liberais, advindo principalmente das alianças construídas com os EUA durante o período de guerra.

As políticas que foram construídas após a Revolução de 1930 até meados de 1945 em diferentes setores, foram promovidas objetivando a preservação da hegemonia de uma pequena elite burguesa industrial, justificada pelo discurso de desenvolvimento social e econômico da nação.

Segundo Prado Júnior (2008), a elite que enriqueceu com o ciclo do modelo exportador de matérias-primas, durante a Segunda Guerra, impulsionada principalmente pela dificuldade de importação de produtos manufaturados, também busca articular o desenvolvimento e consolidação industrial.

E, após a Revolução, esse projeto de hegemonia tem sequência, emergindo como um de seus pontos-chaves a criação, em 1931, do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), que teve como seu primeiro presidente Armando de Salles Oliveira e como principais dirigentes e colaboradores Roberto Simonsen, Roberto Mange e Lourenço Filho, além de Noemy Silveira, Júlio de Mesquita Filho e Raul Briquet, os quais, como Lourenço Filho, foram signatários do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (PICHELI, 1997, pp. 44, 55 e 95). Esse grupo, em especial Salles Oliveira, Roberto Simonsen e Júlio de Mesquita Filho, também esteve à testa da fundação da Escola de Sociologia e Política, em 1933, e da Universidade de São Paulo (USP), em 1934. O IDORT exerceu influência decisiva na formulação das políticas governamentais em todo o período pós-Revolução de 1930 que se estende até 1945, marcando fortemente a reorganização educacional, não apenas no que se refere ao ensino profissional, no qual sua orientação foi decisiva. Roberto Mange e Lourenço Filho atuaram como consultores na elaboração das Reformas Capanema de 1942 e 1943, das quais resultaram a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e as leis orgânicas do ensino industrial, secundário e comercial (idem, p. 61) (SAVIANI, 2021b, p. 192-193).

Segundo Coutinho (2013, p. 153), “a intervenção estatal foi, gradualmente, sendo abolida, por acreditar-se na livre iniciativa do mercado para regular e direcionar o desenvolvimento econômico”. Apesar desse movimento inicial não ter promovido os resultados esperados, as orientações de perspectiva liberal e posteriormente neoliberais se enraizaram no país, impactando diretamente na constituição e implementação de políticas públicas e serviços prestados pelo Estado, tal como a educação.

A partir da década de 1950 a economia brasileira continua em seu projeto de consolidação de uma indústria nacional. É nesse período que, devido à ausência de interesse de investimento privado e escassez de capital estrangeiro, o Estado passa a articular e a construir empresas estatais.

Como exemplo, temos a criação da Petrobrás e da Eletrobrás, empresas estratégicas no processo de industrialização, uma vez que o seu produto diminuiria a dependência de

combustíveis importados, podendo ser utilizado internamente na produção industrial. Este é um aspecto bastante importante na segunda era do processo de industrialização no Brasil (PIERUCCI *et al.*, 2007; PRADO JÚNIOR, 2008).

Também é nesse período que as empresas de veículos crescem, não apenas como montadoras, mas produzindo motores, carrocerias e peças em nível nacional a fim de atender a demanda que crescia à um menor custo. Mesmo que as montadoras ainda somassem um valor significativamente maior de plantas e capital, o cenário tende a ficar mais favorável após a diminuição da dependência de combustíveis importados (PIERUCCI *et al.*, 2007).

Porém, mesmo diante dessas mudanças, o Brasil ainda permanecia em posição de desvantagem em relação aos países desenvolvidos, principalmente no que se refere ao controle dos índices inflacionários e ao desenvolvimento de tecnologia.

Assim, continua muito dependente da importação de maquinário capazes de articular e consolidar o processo de industrialização. Nesse sentido, Pierucci *et al.* (2007, p. 276) relata que a industrialização no Brasil no período em questão:

[...] se dá mediante importação de tecnologia, tanto sob a forma de novos produtos como de mudanças de processos. As mudanças de processo são importadas com atraso, pois a mão-de-obra é mais barata, não justificando sua substituição por capital na mesma medida que nos países industrializados e também porque os mercados são menores, não permitindo grandes escalas de produção. Não obstante, a importação de processos de produção que proporcionam maior produtividade do trabalho é essencial ao capital para dominar as áreas da economia em que pretende se expandir. A superioridade do capitalismo industrial em face da Produção Simples de Mercadorias consiste precisamente na sua maior produtividade, que se reflete em custos mais baixos. Mas esta superioridade só se materializa na medida em que o capital pode dispor de equipamentos e matérias-primas adequadas, que, pelo menos numa primeira fase, têm que ser importados. O mesmo se dá com a importação de novos produtos, que se incorporam ao consumo na medida em que a população se urbaniza. O estilo de vida urbano é um produto do capitalismo industrial, que se transforma cada vez que novos produtos são lançados no mercado. O automóvel, a televisão, o telefone, a geladeira e centenas de outros produtos caracterizam um padrão de vida que constitui a razão de ser do “desenvolvimento” para a maioria da população. É claro que a importação desses novos produtos tende a crescer na medida em que parcelas crescentes da população são incorporadas à economia capitalista.

Outro fator importante a ser considerado no que concerne ao período que se inicia em 1945 e vai até aproximadamente 1955, foi a forte instabilidade e crise política, o que afetará internacionalmente a imagem do Brasil em relação, por exemplo, ao fluxo de investimento.

Somente após a 1956, com a eleição de Juscelino Kubitschek, que “o sistema de trocas comerciais entre os países capitalistas industrializados, cujas economias são cada vez mais integradas pelas multinacionais tanto americanas como europeias e japonesas” (PIERUCCI *et al.*, 2007, p. 279), contexto em que o Brasil passará a integrar de vez o fluxo produtivo no cenário do capital mundial.

O plano de governo de Juscelino Kubitschek tinha claro o objetivo de consolidar de vez a industrialização no país. Para isso fez a mudança da capital para o centro do país, buscando acelerar o processo de ligação entre diferentes estados, integralizando os fluxos econômicos internamente (PIERUCCI *et al.*, 2007; PRADO JÚNIOR, 2008).

A mudança acelerou um segundo processo, o de construção de uma grande rede rodoviária, que além de mais barata que as linhas férreas, tinham como vantagem se ramificar a partir de grandes rotas e aos poucos serem melhoradas (PIERUCCI *et al.*, 2007; PRADO JÚNIOR, 2008).

Em 21 de abril de 1960 era fundada a cidade de Brasília que passa a ser considerada a capital do Brasil. Neste ano, o país também já contava com as principais artérias rodoviárias prontas, o que permitia não apenas o fluxo de pessoas, mas também (e principalmente) a circulação de mercadorias.

A indústria começa a se organizar e se coordenar internamente por meio de setores produtivos que se abasteciam entre si numa rede produtiva interna. Segundo Pierucci *et al.* (2007, p. 280), “das realizações industriais, a mais impressionante, sem dúvida, foi a implantação da indústria automobilística”, sendo fortemente incentivada por uma série de concessões e incentivos fiscais por parte do governo e a expansão das malhas rodoviárias

Compreendemos ser importante destacar que, segundo Pierucci *et al.* (2007), as empresas que apresentaram significativo crescimento no Brasil após 1960 tinham como objetivo a produção em larga escala, já há muito tempo plenamente implantada, consolidada e em funcionamento na Europa e nos EUA desde o início do século XX.

O diferencial foi que, em território nacional, a produção industrial em massa e em larga escala pôde contar com importantes avanços tecnológicos desenvolvidas após a Segunda Guerra Mundial, tanto no que se refere aos modelos de gestão do trabalho quanto o melhoramento de maquinários, o que serviu de acelerador do processo de consolidação industrial (PIERUCCI *et al.*, 2007; PRADO JÚNIOR, 2008).

Outro aspecto importante a ser destacado é que, após 1956, a indústria monopolista passa a contar bem menos com o investimento de capital do Estado, empresas estrangeiras começam a estabelecer a sua produção no país, trazendo capital.

O Estado nesse período já começa a se retirar como figura mediadora do fluxo produtivo e distribuição de capital e, gradualmente, operar mais com políticas de incentivo e isenções de impostos para atrair empresas, contando significativamente mais com o “capital multinacional” (PIERUCCI, *et al.*, 2007, p. 281). As empresas estrangeiras iniciavam o movimento de investir

o seu capital onde as vantagens da relação de custos de investimento versus produção rendessem os maiores lucros.

Para compreensão desse cenário, se faz preciso entender que o que estava em jogo era a consolidação da indústria e a participação do capital brasileiro na economia globalizada assim:

Nessas condições, a resposta mais provável é que a abertura da economia ao capital estrangeiro tenha sido o resultado da correlação de forças, dentro da aliança no poder, dos que se colocavam contra e a favor da industrialização acelerada e contra e a favor da participação das multinacionais e do Estado nesse processo. Sendo a alternativa à entrada do capital multinacional a expansão ainda maior do capital estatal, já que o capital privado brasileiro continuava incapaz de atingir um grau de concentração monopolístico, é possível que os partidários da industrialização tenham-se aliado aos adversários do capital estatal para neutralizar a oposição de outros setores da coligação no poder, sobretudo os que davam prioridade à agricultura de exportação, optando dessa maneira por uma política de portas abertas ao capital estrangeiro (PIERUCCI, *et al.*, 2007, p. 282).

Como resultado da consolidação da indústria, impulsionado principalmente pela indústria automobilística e as transformações dela decorrentes, o capital monopolista tende a se espalhar pelo território, afetando todos os setores, inclusive o agrícola, mais resistente as mudanças.

Nesse período surgem grandes fazendas para produção em larga escala de grãos (monocultura) e a abertura de pastagens para criação de gado, expropriando milhares de pequenos produtores de suas terras. Estava posta de vez “a substituição da produção artesanal pela industrial” (PIERUCCI, *et al.*, 2007, p. 282).

O cenário de crescente industrialização, desenvolvimento do país e expansão da economia segue até aproximadamente meados de 1960, porém, os índices inflacionários assim como a dívida pública voltaram a crescer a partir de 1962 (PRADO JÚNIOR, 2008).

Nesse mesmo período, há também uma crescente onda de organização da classe operária-industrial, que reivindica uma fatia cada vez maior e mais justa das riquezas geradas. A classe operária começava a se organizar politicamente no Brasil, imprimindo no Estado as suas demandas (PIERUCCI *et al.*, 2007; PRADO JÚNIOR, 2008).

Por essas questões, entre outras (não apresentadas devido aos limites e objetivos dessa pesquisa), entre 31 de março e 1 de abril de 1964 era declarado o Golpe Civil-militar. Assim se instala uma ditadura civil-militar em território nacional (PIERUCCI *et al.*, 2007; PRADO JÚNIOR, 2008), que se caracterizava por:

[...] forte concentração de poder no Executivo federal, o qual é utilizado para resolver as contradições no plano econômico que o impasse político tinha agravado. O sistema fiscal foi reformado, elevando a participação do Estado no produto [...] Em última análise, a centralização do poder, após 1964, superou as numerosas resistências tanto de interesses regionais como do setor privado da economia a que o Estado se

apropriasse de uma parcela maior do excedente. Tornou-se, assim, viável praticar uma política de equilíbrio fiscal e se fortaleceu a capacidade de decisão da burocracia estatal em face de outras frações da classe dominante. Os assalariados perderam o direito de barganhar coletivamente por aumento de salários. O reajustamento periódico dos salários nominais passou a ser decidido, para todas as categorias de trabalhadores de todo o país, pelo Governo federal. Entre 1965 e 1967 esses reajustamentos foram consideravelmente inferiores ao aumento do custo de vida, ocasionando uma queda dos salários reais. Mas essa queda não foi geral. Os salários do pessoal administrativo e dos técnicos não deixaram de subir, ao passo que os dos trabalhadores pouco qualificados diminuiu fortemente (PIERUCCI *et al.*, 2007, p. 284-285).

Como apontado nos capítulos iniciais, nesse período – que comporta o final da década de 1950 até a década de 1970 – os países da América Latina foram alvos de múltiplos golpes de Estado, seguidos da instalação de governos ditatoriais. Justamente o período em que as ideias socialistas e comunistas se espalhavam fortemente pelo globo, constituindo partidos e movimentos claramente alinhados a esses ideais.

O Estado, comandado pelos altos escalões do exército e legitimado pela burguesia e classe média brasileira se volta totalmente à construção de políticas públicas para o favorecimento do setor econômico, pois considerava que o mercado, autorregulador, poderia alavancar os demais setores.

A educação, a saúde, a infraestrutura orbitavam a necessidade de acumulação de capital, que em grande parte ficava concentrado nas multinacionais que se instalaram no país. Essas empresas aproveitaram a nova onda de incentivos do governo. Segundo Pierucci *et al.* (2007, p.288) umas dessas políticas de incentivo foi o “*joint ventures*” que consistia em uma articulação:

[...] entre o capital multinacional, o capital estatal e o capital privado, tendo por finalidades suprir o mercado interno e exportar. Há numerosos casos já concretizados na área da petroquímica, da siderurgia e da indústria automobilística, além de projetos ambiciosos, em parte paralisados por causa da recessão mundial, nos setores de papel e celulose, aço e alumínio.

Assim, compreendemos que no final da década de 1970 já tínhamos o processo industrial consolidado e em pleno funcionamento, o que serviu para que a economia capitalista monopolista dominasse o cenário nacional e integrasse o território numa rede de produção internamente articulada.

Esse fato leva a uma realocação do Brasil no cenário internacional, que passa a diversificar a produção de manufaturados com vista a competir no mercado globalizado. Há também uma crescente demanda de produtos manufaturados no mercado nacional em virtude das mudanças sociais que se desdobravam (principalmente no que se refere ao processo de

urbanização que gera novas necessidades a serem supridas pela produção em massa industrial) (PIERUCCI *et al.*, 2007; PRADO JÚNIOR, 2008).

Nesse cenário, as multinacionais, na busca por maiores lucros, fixam sedes em países desenvolvidos, porém espalham a produção e a montagem de produtos nos países em desenvolvimento e subdesenvolvidos, pois, além dos incentivos fiscais oferecidos pelos governos, também gozavam de uma mão-de-obra mais barata. Assim articula-se a “divisão internacional do trabalho” que reforça a dependência internacional do Brasil no que concerne à tecnologia e capital (PIERUCCI *et al.*, 2007; ANTUNES, 2006, 2017).

É preciso considerar que essa nova estratégia de desenvolvimento para fora tem consequências para as diferentes classes sociais. Do ponto de vista do capital nacional e, em particular, do que se poderia chamar de comunidade técnico-científica (na qual se incluíam desde as universidades até as empresas de consultoria), ela prolonga e tende a perpetuar a dependência tecnológica, já que as multinacionais (todas estrangeiras) mantêm a produção de tecnologia em geral nos países em que estão situadas suas matrizes (PIERUCCI *et al.*, 2007, p. 288).

Compreendemos que, a partir de 1964, o Brasil não só continua, mas aumenta a importação de tecnologia, também exporta matérias primas e produtos montados e/ou manufaturados produzidos pela indústria nacional. Estabelece-se uma relação de dependência não apenas econômica, mas também técnico-científica em todos os setores, em especial, os econômicos e educacionais:

Além disso, a importância que as multinacionais assumem para o Balanço de Pagamentos (elas são não só grandes exportadoras, mas sobretudo as maiores importadoras de mercadorias e de capitais) reduz a capacidade de decisão, no campo econômico, tanto do capital nacional quanto do Estado brasileiro. Do ponto de vista dos assalariados, os efeitos são mais diferenciados. O reduzido valor da força de trabalho é condição indispensável para tornar competitivos, no mercado mundial, os manufaturados brasileiros. O que requer uma política de contenção salarial permanente. Mas esta política não atinge os escalões médios e elevados da administração das grandes empresas, cujos níveis de ganho tendem a acompanhar as tendências mundiais de remuneração da chamada “nova classe média”. Criou-se, assim, um desnível crescente entre dois tipos de assalariados, ambos tendo seus ganhos condicionados em termos de competição internacional (PIERUCCI *et al.*, 2007, p. 288).

A construção e consolidação de políticas educacionais passam a ser fortemente pressionadas por organismos multilaterais que atrelam o investimento de capital a metas a serem atingidas na formação dos sujeitos, cujo objetivo é atender o mercado que se encontrava novamente em um processo de mudança intensificada após a crise de 1970.

A alfabetização passa a ser o grande alvo durante a ditadura civil-militar, sendo compreendida pelo Estado como um obstáculo ao desenvolvimento social e, principalmente, econômico. Assim, segundo Saviani (2021a, p. 93), na passagem para a década de 1970 a

hegemonia no cenário educacional passa a ser da “concepção pedagógica produtivista” que já havia começado a tomar forma em 1960, se expressando no que, no Brasil, esse mesmo autor denominou de “Pedagogia Tecnicista” que parte:

[...] do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo para torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação para dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o aluno, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 2021a, p. 174).

Segundo Saviani (2000, 2021a), a concepção produtivista de Pedagogia concebe a educação como um bem a ser consumido pela economia, sendo fator indispensável para expansão do capital e perpetuação do modo de produção, cujo principal fundamento é a “teoria do capital humano”.

A Teoria do capital humano concebe que o grau de qualificação do indivíduo é primordial na produtividade e qualidade do trabalho, ou seja, quando mais qualificado para desempenhar determinada função ou conjunto delas, maior serão os lucros em relação ao investimento. Segundo Minto (2006), a origem da teoria do capital humano é datada de 1950, cujo criador foi Theodore W. Schultz, que ao ser aplicada à educação:

[...] gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento (MINTO, 2006, Glossário on-line HISTEDBR - Coleção "Navegando pela História da Educação Brasileira", 2006, sem página).

O período que se estende até 1985 é fortemente influenciado por essa perspectiva, as políticas educacionais tendem a expressar e a legitimar a concepção pedagógica produtivista. Os traços elementares da Pedagogia Tecnicista ainda permanecem pressionando a legislação educacional a se adequar a sua lógica, que somado a influência da gestão toyotista, busca

fornecer ao capital mão-de-obra adequada ao novo cenário de acumulação flexível que se desdobra intensamente após a década de 1980.

Assim, compreendemos que nesse contexto histórico brasileiro, com a aplicação nos processos de trabalho das ideias consideradas modernas para a gestão do trabalho, há, cada vez mais, uma pressão para que a educação se adeque à lógica administrativa que pauta o trabalho produtivo, tanto no que se refere à formação das novas gerações, quanto à gestão dos processos de formação e trabalho docente.

Esse resgate histórico, portanto, teve o intuito de evidenciar esse contexto histórico para, a seguir, adentrarmos às análises dos documentos legais que orientam a formação dos(as) pedagogos(as).

5.2 MODELOS TAYLORISTA-FORDISTA E TOYOTISTA E A PRECARIZAÇÃO NOS MARCOS LEGAIS CURSO DE PEDAGOGIA

A partir das análises, identificamos duas tendências predominantes nos marcos legais para o curso de Pedagogia. Assim, consideramos adequado, a título de melhor exposição, dividir o texto a seguir em dois grandes blocos a partir da influência dessas tendências.

O primeiro bloco corresponde ao período que data de 1939 a 1968, cuja influência identificada foi o da legislação apresentar traços do modelo de gestão taylorista-fordista. O segundo bloco abrange o período de 1969 a 1996, que consideramos um momento de transição da legislação para uma influência toyotista.

Compreendemos que esta influência funciona como um importante condicionante da legislação, buscando conformá-las e imprimir sobre elas suas características de forma a corresponder à gestão do trabalho em cada período.

É importante destacar que, por meio da identificação dessas tendências na legislação em apresentar elementos de correspondência aos modelos de gestão produtiva e do trabalho, pudemos identificar e evidenciar alguns aspectos que engendrariam o processo de precarização nos documentos selecionados.

Resumidamente, buscava-se no período analisado em questão a construção e consolidação de uma rede de educação pública que fosse capaz, não apenas de aglutinar e construir a identidade nacional consolidando uma nação²⁴, mas também fazer mover a economia do país frente ao cenário de modernização e mundialização do capital. Assim, compreendemos que a articulação de um espírito nacional-desenvolvimentista marcou fortemente o Brasil do século XX, ao menos até meados da década de 1970.

²⁴ Que deixava de ser um império e passava a se constituir como república democrática instituída em 1889.

Para que tal tarefa fosse realizada, foi preciso que a educação, concebida como um privilégio das elites nos séculos anteriores, fosse expandida e gerenciada pelo Estado para, não apenas ser acessível e gratuita, mas gradualmente obrigatória a todos e voltada aos interesses sociais, políticos e econômicos deste e de quem os controlava, ou seja, uma pequena elite burguesa.

Assim, estavam postos os primeiros elementos que impulsionariam uma série de atos na construção da educação pública brasileira na primeira metade do século XX, mas que funcionariam como fortes condicionantes nas transformações que se sucederam no final do século devido à onda de globalização e setorização das economias mundiais face as exigências do capital de acumulação flexível.

Um dos primeiros desafios encontrados para articulação e expansão da rede de ensino pública, para além da forte tradição elitista, era não apenas a falta de professores qualificados, mas também a qualidade do seu processo de formação e profissionalização.

A questão que pairava no início do século XX em relação a formação docente, dizia respeito à que professor era necessário ao contexto para que este pudesse formar a sociedade capaz de implementar o projeto social, econômico e político do período.

Assim, a partir desse ponto, o professor e seu trabalho começam a figurar, mais enfaticamente, como objetos de políticas educacionais nacionalmente articuladas e suas constantes reformas, que visavam regulamentar e controlar os rumos de sua formação e a sua atuação (COUTINHO, 2013; SAVIANI, 2021a), que compreendemos que, em última instância, busca condicionar diretamente a formação do público que a escola atende. Assim:

A formação dos profissionais necessários para a educação nacional, segundo Capanema, então Ministro da Educação e Saúde Pública, deveria ser adequada às tarefas que cabiam a cada nível. Assim, os quadros técnicos e os professores para o ensino secundário seriam formados em cursos superiores; o ensino secundário, por sua vez, formaria os professores para atuarem no ensino primário. A cada nível seria ministrado o ensino necessário para o exercício profissional adequado ao desenvolvimento da nação. Os princípios e as bases para o desenvolvimento do país, contudo, não seriam definidos por quaisquer dos grupos da sociedade civil, mas sim pelo Estado. O Estado centralizador e regulador se fazia presente na educação enfatizando, portando, os mecanismos de controle administrativo e pedagógico de toda a estrutura educacional. Imbuído dessas ideias, Capanema continua implementando o projeto educacional do Estado Novo por meio de vários Decretos, atingindo cada nível e modalidade da educação, na reforma que ficou conhecida na historiografia educacional como Reforma Capanema, tendo iniciado com a criação do INEP, em 1938 e da Universidade do Brasil, em 1937, a Faculdade Nacional de Filosofia, em 1939 e, no seu interior, o curso de Pedagogia [...] (COUTINHO, 2013, p. 117-118).

Diante do contexto econômico que se mostrava, em especial, no que se refere ao crescimento e modernização industrial, é colocada sobre a educação a tarefa de formar a mão de obra necessária e adequada a esse contexto.

Como já pode ser evidenciado, o século XX foi de intensas transformações. Para que a realização de nossas análises fosse possível, procuramos traçar um pequeno sobrevoo sobre a história do Brasil no que corresponde ao século XX, em especial, no que se refere às questões relativas à produção e à educação, em interface ao processo de precarização trabalho. Isso porque entendemos que o processo de precarização do trabalho e na formação docente tem raízes históricas profundas, estando indissolúvelmente relacionada às mudanças que o modo de produção capitalista vem passando, em especial, no que se refere aos seus modelos de gestão do trabalho (ASSUNÇÃO, OLIVEIRA, 2009; PFINGSTHOR, PAGÉS, 2016; TONÁCIO, 2009; RIGOLON, VENCO, 2013; FORATTINI, LUCENA, 2015).

Compreendemos que a docência, assim como outras atividades da totalidade social, vem sendo condicionada a se adequar à lógica do capital, e as políticas para a educação e para a formação docente vem refletindo e legitimando esse processo (ASSUNÇÃO, OLIVEIRA, 2009; PFINGSTHOR, PAGÉS, 2016; TONÁCIO, 2009; RIGOLON, VENCO, 2013; FORATTINI, LUCENA, 2015).

Descrevemos esse movimento como sendo um processo de precarização jurídico-legal, quando as formas de trabalho e formação precarizadas são ratificadas e legitimadas pelo e no Estado, que ora trabalha para a construção desse quadro legal que o legitima, ora legisla em prol da desregulamentação das políticas públicas e direitos que já foram conquistados pela classe trabalhadora.

Forattini e Lucena (2015) apontam, a partir da concepção de trabalho como o meio pelo qual a vida humana se constrói e é construída, entendem que é fundamental para o capital, como forma de manter seu projeto hegemônico, controle e imprima sobre o trabalho docente, assim como na educação de forma geral, determinadas características alinhadas aos seus interesses de acumulação e exploração.

Assim, entendemos que a educação se constitui em um campo de disputa pelo projeto de sociedade a partir da formação dos sujeitos, sendo condicionada a se adequar à lógica de racionalização e operacionalização do capitalismo em seus diferentes modelos de gestão do trabalho em cada contexto social e histórico, que por sua vez articulam um cenário de precarização do trabalho que se estende sobre a formação dos sujeitos, em um processo de correspondência.

Nas palavras das autoras:

Como centralidade da vida humana, o trabalho, compreendido em atividades produtivas e improdutivas, permeia as relações carregadas de atribuições e responsabilidades objetivas, tanto quanto de cargas subjetivas, traz consequências diretas sobre a significação da vida em sociedade. Os parâmetros que a sociedade capitalista estabeleceu para os formadores de ciências e educadores são os mesmos para os processos produtivos, ou seja, metas quantitativas, produtivismo atrelado à ascensão na carreira, avaliação de resultados como método de reconhecimento e remuneração além de estrutura precária e massificada de políticas e práticas de ensino. A discussão é ampla principalmente sobre os aspectos vivenciais do trabalho improdutivo, intelectual e cognitivo levado a uma esfera de produtivismo e “coisificação” do saber a serviço do capital (FORATTINI, LUCENA, 2015, p. 33).

Entendemos que o cenário descrito acima venha a gerar como produto da articulação desses diferentes elementos, o que caracterizamos no capítulo anterior, como sendo elementos do fenômeno da precarização do trabalho.

Observa-se no decorrer da história, que é colocado sobre o docente uma carga de trabalho ampla, cuja formação e condições de trabalho são cada vez mais deterioradas e inadequadas (em muitos casos avessas) ao desenvolvimento do seu trabalho.

Assim, a partir dessas condições, o docente vem sendo pressionado a desempenhar um papel de executor de políticas e projetos desenvolvidos de forma verticalizadas e, que hoje, estão alinhadas aos interesses da acumulação flexível.

O movimento que se desdobra no século XX, principalmente em relação aos modelos de gestão do trabalho e ao processo de precarização deste, condicionam e buscam correspondência em diferentes esferas, dentre elas a legislação para a educação, em especial aquela destinada para a formação docente.

Segundo Saviani (2008), os Cursos Normais podem se constituir como o gérmen do lugar acadêmico da Pedagogia no Brasil, consolidado como lócus de formação de professores na Reforma Paulista de 1890, estendendo-se para expansão nos Institutos de Educação de São Paulo e Rio de Janeiro, no contexto das propostas emanadas do Movimento da Escola Nova, na década de 1930.

Contudo, é com a criação do curso de Pedagogia em 1939 que o lugar acadêmico da Pedagogia se consolida. A partir daí, o curso de Pedagogia passa por uma série de normatizações buscando adequar sua estrutura às necessidades das reformas educacionais em curso em cada tempo e contexto histórico.

O curso de Pedagogia tem como marco inicial o Decreto-Lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939, que pode ser compreendida como a expressão de uma intensa disputa e de concessões, principalmente, entre renovadores e a igreja católica. Tal disputa foi mediada pela forte presença do Estado e seus objetivos de desenvolvimento, nacionalização e modernização via industrialização.

Os principais objetivos do Decreto-Lei nº 1.190/39 são o desenvolvimento de uma elite intelectual nacional, assim como regulamentar e organizar a criação da Faculdade Nacional de Filosofia, na qual, entre as seções de filosofia, ciências e letras (e a Seção Especial de Didática), figurava a seção de Pedagogia com um único curso, o de Pedagogia.

O decreto-lei em questão compõe parte de um quadro de reformas educacionais que ficou conhecido como “Reforma Capanema” (SAVIANI, 2021a, 2021b). O movimento de reformas na educação se intensificou no século XX, e seus desdobramentos podem ser observados até os dias de hoje na política educacional brasileira.

Assim, compreendemos que a consolidação do espaço acadêmico da Pedagogia ligado, sobretudo, à constituição de cursos de formação de profissionais da educação, se dá no bojo do processo histórico de universalização da educação escolarizada, no contexto de “modernização” da sociedade em que a vida urbana e a produção manufatureira vão ganhando espaços.

Evidencia-se, assim, pelos apontamentos feitos até agora, que o conhecimento sistematizado de natureza pedagógica precede a constituição de um lugar acadêmico da Pedagogia (SAVIANI, 2008)²⁵.

Segundo Saviani (2021a), a Pedagogia, para adentrar os campos da academia como uma área do saber e como um curso em nível de graduação, se valeu desse movimento educacional brasileiro de renovação pedagógica, que de certa forma oxigenou o espaço educacional da época, caracterizado principalmente pelo elitismo e pela tradição religiosa.

Se até o século XIX predominavam tendências tradicionais de educação, cuja preocupação pedagógica estava voltada principalmente para o conteúdo e o método de ensino mais adequado para moldar a essência do indivíduo. No início do século XX há uma inversão, proporcionada principalmente pelo movimento renovador, que assume sua forma mais aparente no movimento da Escola Nova (SAVIANI, 2021a).

A Escola Nova nasce dos acontecimentos históricos e econômicos, tais como a crescente preocupação e discussão sobre a infância do pós-guerra, que começa a tomar forma e a ocupar o cenário acadêmico e posteriormente os debates internacionais. Nesse movimento, o foco é

²⁵ Há uma discussão bastante interessante sobre as epistemologias, a delimitação do campo da Pedagogia como área do saber científico e a definição da educação como objeto de estudo. Como este não é o foco da presente pesquisa, recomendamos a leitura das seguintes obras: Wachowicz (2002), Röhr (2007), Dalarosa (2008), Ferreira (2016), Martins (2016) e Saviani (2021a). Em relação a essa temática, pontuamos que concordamos com Saviani (2021a, p. 70): “[...] se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade, o conceito de pedagogia reporta-se a uma teoria que se estrutura a partir e em função educativa. A pedagogia como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade, não tendo como objetivo formular diretrizes que orientam a atividade educativa, como é o caso das teorias “crítico-reprodutivistas”.

deslocado da figura do professor para o aluno, colocando-o no centro do processo de aprendizagem (SAVIANI, 2021a).

Com a mudança de centralidade do processo de ensino-aprendizado, a preocupação também se desloca, os estudos na perspectiva da Escola Nova procuram compreender como o aluno aprende, buscando suas explicações na biologia, na psicologia, na sociologia entre outras áreas do saber científico (SAVIANI, 2021a).

Assim, compreendemos que a Escola Nova procura modernizar a educação fundamentando-a não mais na tradição religiosa, mas nas explicações científicas sobre os processos de aprendizado e a composição de um ambiente propício para que ele ocorra (SAVIANI, 2021a).

O eixo da atividade do trabalho pedagógico desloca-se, portanto, da compreensão intelectual da atividade prática, do aspecto lógico ao psicológico, dos conteúdos cognitivos aos métodos e processos psicológicos, dos conteúdos cognitivos aos métodos e processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço ao interesse, da disciplina à espontaneidade, da quantidade para qualidade. Tais pedagogias configuram-se como uma teoria da educação que estabelece o primado da prática sobre a teoria. A prática determina a teoria (SAVIANI, 2021a, p. 72).

Segundo Nóvoa (2003) e Saviani (2021a, p.27), o movimento de renovação pedagógica também defendia a ideia de que a expansão da educação pública de responsabilidade estatal (que caminhava a passos lentos até 1930) e de melhoria do ensino oferecido nas escolas estavam diretamente relacionados à “profissionalização da atividade dos educadores”, com especial destaque à figura do professor.

Segundo Nóvoa (2003), a profissionalização do professor comporta um movimento histórico e complexo que caminha desde a delimitação de um campo profissional e de trabalho, a construção de um conjunto de legislação específica relacionada a carreira e a formação, a institucionalização do processo formativo com a delimitação tanto de instituições, currículos, meios e objetivos específicos à docência, e por última mas não menos importante, a construção de associações e comunidades profissionais para esse trabalhador.

Ainda segundo esse autor, o movimento supracitado tem como norte a estruturação de um “estatuto social e econômico dos professores” que se relaciona à imagem e representação desse na sociedade e o lugar que este ocupa. Este “eixo estruturante” comporta duas dimensões: uma referente à delimitação de um conjunto de valores e outra referente ao corpo técnico e teórico que constituem a docência (NÓVOA, 2003, p. 20-21).

Michaels, Shiroma e Evangelista (2011), ao analisarem as políticas de formação de professores, chegam a quatro teses centrais. Entendemos que tais teses aglutinam uma série de desdobramentos legais que levam ao alinhamento da docência aos valores e à lógica capitalista

em seus modelos de gestão do trabalho e, conseqüentemente, de precarização do trabalho e da formação docente.

Neste sentido, a ideia de profissionalização se torna um dos elementos centrais na articulação desse alinhamento entre docência e capitalismo, em específico, no que se refere aos modelos de gestão do trabalho.

A primeira tese se refere a questão da “profissionalização como estratégia de (con)formação docente” (MICHEALS, SHIROMA, EVANGELISTA, 2011, p. 22), cuja racionalidade e lógica imbuídas nesse conceito pelo capital é o controle sobre o professor, sobre o trabalho educativo e sobre o aluno.

A legislação voltada para a educação, para a formação e para o trabalho docente, mais intensamente (e de forma mais articulado ao cenário global) aquelas elaboradas após 1980 (contexto de consolidação neoliberal e toyotista pelo mundo), vêm utilizando desse conceito não como uma forma de prover estabilidade jurídica, salarial, qualidade formativa e condições de trabalho adequadas para uma educação socialmente referenciada, mas sim para estender o seu domínio sobre aqueles que preparam o capital humano a ser consumido pela indústria e pelos setores de serviço (MICHEALS, SHIROMA, EVANGELISTA, 2011).

Compreendemos que o que está em jogo é a formação de uma subjetividade que se alinhe ao cenário produtivo, inicialmente de especialização e fragmentação, e mais ao final do século XX, de instabilidade e flexibilidade econômica e política. Sujeitos conformados à precarização da vida por meio da educação.

Assim, embora só mais recentemente a questão da profissionalização venha ganhando destaque em pesquisas e discussões, ela é uma questão histórica, permeando e condicionando a estruturação de marcos regulatórios para a formação desse profissional, aqui em específico, a formação do pedagogo desde a sua constituição no primeiro marco legal datado de 1939.

A ideia de controle que vem historicamente sendo atribuída ao conceito de profissionalismo/profissionalização justifica uma série de mecanismos impostos ao professor e ao aluno, como por exemplo, um sistema de avaliação cujo fim, segundo Santos (2004), é a gratificação daqueles que seguiram os programas impostos e desenvolveram no aluno “habilidades e competências” com eficiência e eficácia necessárias ao capital.

Então, o sentido de profissionalismo que vem sendo adotado visa a promoção da:

[...] segmentação da categoria, pois tem como cerne de sua proposta a meritocracia, a avaliação por desempenho de alunos e professores para o estabelecimento de rankings e o pagamento por produtividade [...] Em síntese, a racionalidade presente na profissionalização de professores busca obscurecer as determinações históricas dessa categoria. Quanto aos efeitos da ideologia do profissionalismo sobre o magistério,

podemos destacar a disputa entre pares; o individualismo; as maneiras forjadas de obter boas condições de trabalho, formação, melhoria salarial, reconhecimento social. Por parte dos empregadores, as políticas de profissionalização são um recurso para administrar conflitos, forjar consensos, estabelecer meritocracia, salários diferenciados, condições para o gerenciamento dos professores, um dos maiores contingente de servidores públicos segundo a UNESCO. (MICHELS, SHIROMA, EVANGELISTA, 2011, p. 25-26).

Cabe lembrar que, segundo Abonizio, (2012), Coutinho (2013), Rigolon e Venco (2013), a profissionalização e qualificação do magistério sempre se configuraram reivindicações da categoria, uma vez que a docência é historicamente marcada pela concepção vocacional, salvacionista e pela informalidade, em especial no Brasil.

Compreendemos que a informalidade, caracterizada pela fragilidade legal, pela intermitência na existência e desenvolvimento da atividade laborativa, e salarial, pode ser caracterizada como uma forma de manifestação do trabalho precário numa dimensão estrutural do capitalismo.

É nesse quadro, caracterizado por um processo tendencial de precarização estrutural do trabalho, em amplitude ainda maior, que os capitais globais estão exigindo também o desmonte da legislação social protetora do trabalho. E flexibilizar essa legislação social significa — não é possível ter nenhuma ilusão sobre isso — aumentar ainda mais os mecanismos de extração do sobretrabalho, ampliar as formas de precarização e destruição dos direitos sociais que foram arduamente conquistados pela classe trabalhadora, desde o início da Revolução Industrial, na Inglaterra, e especialmente pós-1930, quando se toma o exemplo brasileiro (ANTUNES, 2011, p. 411).

Para se ter uma ideia, foi apenas tardiamente, a partir do final do século XIX e mais intensamente a partir de 1930 (com importantes reformas a partir 1980, período que as reformas na educação tomaram nova propulsão), que o Brasil começou a regulamentar em nível nacional um sistema de educação pública, em que processo de formação e trabalho decente fosse capaz corresponder as mudanças necessárias ao avanço e desenvolvimento econômico e industrial (COUTINHO, 2013).

A partir desse cenário histórico e por essa questão, o discurso da profissionalização docente foi aceito sem grandes resistências, e foi se consolidando conforme as reformas foram sendo estruturadas e implementadas, fato que condicionou os marcos legais para o curso de Pedagogia.

Assim, o capital se apropriou da demanda da categoria (a profissionalização) no interior de sua lógica e atribuiu um sentido e significado que fossem alinhados aos seus interesses, ou seja, um que lhe permitisse o controle tanto da formação e do trabalhador/trabalho decente quanto do sujeito/aluno formado nesse processo (MICHELS, SHIROMA, EVANGELISTA, 2011; COUTINHO 2013; SAVIANI, 2021).

Entendemos que nesse processo o professor é expropriado do domínio sobre a sua atividade cujos fins são exteriores e estranhos as necessidades de cada sujeito histórico, social e materialmente situados, passando a atender aos interesses das elites econômicas (MICHELS, SHIROMA, EVANGELISTA, 2011; COUTINHO 2013; SAVIANI, 2021).

Observa-se que o professor encontra-se “desapropriado” de seus instrumentos de trabalho, que são o saber/conteúdos e o saber fazer/método, restando-lhe uma técnica sem competência ou muitas competências sem o saber. O professor encontra-se alienado, seu trabalho foi destituído de sentido, deixou de constituir meio para a construção da sua humanidade. Como afirmava Marx (2010, p. 79), “a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência (Macht) e à grandeza (Grösse) da sua produção [...]” (CANTARELLI, FACCI, CAMPOS, 2017, p. 40).

Como relatado, para que os avanços do desenvolvimento econômico almejados fossem alcançados se fazia necessário constituir e expandir um sistema de ensino público. Essa expansão passava pelo processo de profissionalização docente, pela elevação do seu nível de escolaridade e pela multiplicação desse profissional.

Assim, ao se pensar a formação de um professor para o ensino primário, também foi preciso configurar um profissional que formaria esse docente, chegamos assim ao curso de Pedagogia.

5.2.1 Primeiro bloco – 1939 a 1968: predominância da influência do modelo taylorista-fordista e precarização nos marcos legais para o curso de Pedagogia

Informamos, a título de introdução do item 5.2.1, que as fontes que serão foco desse tópico são:

- Decreto-Lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939: Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia;
- Decreto-Lei n. 3. 454 de 24 de julho de 1941: Dispõe sobre a realização simultânea de cursos nas faculdades de filosofia, ciências e letras;
- Decreto-Lei nº 8.530 de 02 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal
- Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961: Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Parecer CFE nº 251 de 1962: Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia;
- Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968: Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências.

Como mencionado, no Decreto-Lei 1190/39, entre as seções da Faculdade Nacional de Filosofia, encontrava-se a de Pedagogia, ao aluno que terminasse o curso de três anos era conferido o título de bacharel em Pedagogia.

O Decreto-Lei 1190/39 de 04 de abril de 1939, que organizou a Faculdade de Filosofia, era composto por 64 artigos, 11 capítulos e 12 sessões, e foi assinada por Getúlio Vargas e Gustavo Capanema. O referido documento normaliza um total de 12 cursos, sendo o 12º destinado ao Curso Especial de Didática, destinado aqueles que desejavam seguir a carreira no magistério.

Para se alcançar o título de licenciado, era necessário que o aluno cursasse mais um ano de Didática, que compunha uma seção especial da faculdade, denominada no art. 2º parágrafo, único do Decreto-Lei 1190/39 de “Seção Especial de Didática” (BRASIL, 1938). Segundo Saviani (2021), o esquema ficou conhecido como “3+1”.

As análises do Decreto-Lei 1190/39 nos permitiram notar que na grade de disciplinas dos outros cursos: Filosofia, Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia e História, Ciências Sociais, Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-germânicas, ou seja, da seção I à seção X, não há a presença da palavra educação/educacional nas disciplinas de cada curso.

As palavras educação/educacional foram identificadas apenas na seção de Pedagogia e Didática. E, apesar da legislação em questão afirmar que uma de suas finalidades é a preparação do magistério para o nível secundário, a palavra ensino, que pode ser encontrada 17 vezes, não aparece relacionada nas descrições e definições dos cursos, mesmo o de Didática.

Art. 1º A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia. Serão as seguintes as suas finalidades: a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; b) *preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal*; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino (BRASIL, 1939, grifos nossos).

Também foi interessante notar certo distanciamento entre a finalidade da referida legislação e a estruturação dos cursos que ela propõe. Apesar de já apontar a necessidade de uma profissionalização dos docentes em nível superior, nos pareceu que o ensino, como uma parte fundamental do trabalho docente de nível secundário, ocupou um lugar de menor importância no documento como um todo.

Mesmo na Seção Especial de Didática, cujo objetivo é justamente preparar o licenciado para atuar como docente formador do professor de nível primário, o ensino também não aparece de forma clara.

Assim, podemos compreender que a formação de um intelectual e de um profissional para o ensino nessa legislação estão longe de compor um mesmo processo, ou ao menos relacionados.

No documento em questão, o Decreto-Lei 1190/39, a formação do intelectual como aquele que desenvolve estudos e pesquisas não se relaciona com a formação do professor como elementos dialéticos.

Entendemos que isso fortalece a compreensão historicamente construída de uma docência mais vinculada à uma concepção técnica em detrimento de outras, aspecto que discutiremos mais adiante, mas que já pode ser apontado também pela separação da produção de conhecimento “desinteressado” e “técnico” (BRASIL, 1939).

Porém, se faz importante salientar que, seja em uma concepção desinteressada ou técnica, a finalidade é a formação do trabalhador. O trabalho, no Decreto-Lei 1190/39, funcionou como horizonte no qual o documento se guiou.

É importante pontuar que a formação do trabalhador - Matemático, Filósofo, Físico, Biólogo, Pedagogo - parece tangenciar a docência. Esta não é a base do processo formativo, nesse Decreto-Lei 1190/39 para a formação do trabalhador.

Pode-se entender que o trabalho docente é tangenciado, se constituindo como um apêndice do processo. E, para exercê-lo, bastaria alguns conhecimentos de natureza técnica, passível de aplicação, sem relação orgânica com o conjunto dos conteúdos dispostos nos currículos. Entendemos que esse é um elemento histórico importante no esvaziamento e aligeiramento dos currículos das licenciaturas, contribuindo para a precária origem da docência como trabalho e como profissão.

Cabe apontar que o contexto histórico do século XX é fortemente marcado por um pragmatismo científico e sua articulação direta no desenvolvimento econômico e social. O curso de Pedagogia e a formação do magistério de forma geral, não fogem a essa marca.

Segundo Santos (2004), quando o trabalho é articulado sob a lógica do capital com os seus critérios de produtividade, eficiência e eficácia, entre outros elementos dos modelos de gestão do trabalho, a educação também passa a ser condicionada por esses critérios, se tornando referência para delimitar os meios e determinar os objetivos dos processos de ensino-aprendizado na escola e na universidade.

A educação passa a ser concebida de uma forma pragmática, favorecendo sobre ela uma “visão técnica e utilitarista” que se expande em todos os níveis de ensino e se articula aos modelos de gestão do trabalho em cada período (SANTOS, 2004, p. 1150).

Assim, a formação docente, tomando como exemplo os marcos regulatórios dos cursos, (entendidos como direcionamentos legais para estruturação dos processos formativos e seus conteúdos), também passam a se guiar e a serem construídos a partir da concepção de que o professor é um agente importante de reprodução dos valores e princípios capitalistas.

O trabalho docente sofre forte pressão para se voltar ao objetivo de fornecer ao mercado o futuro trabalhador moldado às necessidades do capital, tendo como meios os seus modelos de gestão do trabalho em cada momento histórico.

Assim, compreendemos que a legislação para formação docente, aqui especificamente, a legislação para o Curso de Pedagogia Decreto-Lei 1190/39, tende a reproduzir uma visão tecnicista e utilitarista, em que o professor passa a ser um executor de projetos e instruções.

Nessa lógica, o processo educativo só passa a ser valorizado se estiver voltado aos retornos (lucros) que podem oferecer, em outras palavras, a educação só tem sentido se for possível de ser utilizada pelo capital como forma de se expandir e se perpetuar.

Santos (2004, p. 1151) relata que um dos produtos dessa concepção de educação, de formação e de trabalho docente, é a “desqualificação da profissão” (SANTOS, 2004, p. 1151), que passa a receber a roupagem pelo capital de profissionalização docente.

Segundo Assunção e Oliveira (2009), as políticas educacionais são fortemente direcionadas para tomar como princípio um viés desenvolvimentista-econômico, no sentido de que a educação seria capaz de fornecer ao mercado o trabalhador a ser consumido nos processos produtivos.

Assim, a educação passa a ser referenciada pela empregabilidade que ela pode oferecer ao sujeito e ao capital, com a justificativa de também melhorar as condições de vida deste, quando o que se articula na realidade é a manutenção da sua condição de explorado e violentado por processos desumanizantes.

Uma das formas que esse processo se articula é através da transposição de uma série de aspectos do mundo empresarial para a escola e para as universidades, tais como os critérios e “eficácia, produtividade e excelência” (ASSUNÇÃO, OLIVEIRA, 2009, p. 351) dos modelos de gestão do trabalho, acarretando como uma das grandes consequências a precarização do processo formativo como resposta conjectural as necessidades do capital.

Em relação ao trabalho como horizonte norteador da formação do pedagogo e da técnica como operador desse conhecimento, Coutinho (2013, p. 116) tece considerações semelhantes:

[...] o primeiro objetivo traçado refere-se a formar trabalhadores intelectuais para atividades culturais desinteressadas ou técnicas pois, quando se afirma que o objetivo é formar trabalhadores, mesmo que sejam eles intelectuais, a finalidade não é desinteressada, ao contrário, a referência de formação é o trabalho que o trabalhador

terá que executar. O outro aspecto, o da técnica, já mostra sua característica de “interesse”, visto que a técnica, entendida como um instrumento de ação, interessa à medida que possibilita alcançar objetivos pré-estabelecidos. A segunda finalidade aponta, claramente, a característica de formação profissional de parte do quadro de magistério da educação nacional restrito ao ensino secundário, normal e superior. O terceiro objetivo proposto para a universidade diz respeito à pesquisa mas já aponta seu limite quando estabelece que deverá versar sobre os “domínios da cultura que constituem objeto de ensino”.

Tomando agora especificamente as disciplinas do curso de Pedagogia e Didática estipuladas no Decreto-Lei 1190/39, a Didática é entendida como parte de uma sessão especial da Faculdade Nacional de Filosofia, apartada dos demais cursos, inclusive o de Pedagogia:

SECÇÃO XI - Do curso de pedagogia: Art. 19. O curso de pedagogia será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas: Primeira série: 1. Complementos de matemática. 2. História da filosofia. 3. Sociologia. 4. Fundamentos biológicos da educação. 5. Psicologia educacional. Segunda série: 1. Estatística educacional. 2. História da educação. 3. Fundamentos sociológicos da educação. 4. Psicologia educacional. 5. Administração escolar. Terceira série: 1. História da educação. 2. Psicologia educacional. 3. Administração escolar. 4. Educação comparada. 5. Filosofia da educação. SECÇÃO XII - Do curso de didática: Art. 20. O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas: 1. Didática geral. 2. Didática especial. 3. Psicologia educacional. 4. Administração escolar. 5. Fundamentos biológicos da educação. 6. Fundamentos sociológicos da educação (BRASIL, 1939).

No Decreto-Lei 1190/39 o curso de Pedagogia tinha duração de três anos e era composto por 15 disciplinas divididas em séries. A disciplina de Psicologia Educacional é a única que aparece em todas as séries, seguida por História da Educação e Administração Escolar que aparecem a partir da segunda série.

O currículo estabelecido pelo Decreto-Lei 1190/39, também conta com duas disciplinas de fundamentos, sendo uma relacionada a Biologia e outra a Sociologia, ambas destinadas a compreensão do processo educativo pelo prisma das respectivas ciências. Há também duas matérias relacionadas à Filosofia, uma específica à Sociologia, uma dedicada à Educação Comparada e um à Estatística voltada a educação.

É importante destacar novamente que apenas no curso de Pedagogia há a especificidade da educação, tanto que as palavras educação/educacional se repetem 11 vezes e 1 vez a palavra escola/escolar quando relacionada a questão da administração/gestão desse ambiente.

Percebeu-se nas disciplinas propostas pelo Decreto-Lei nº 1.190 (BRASIL, 1939) para o curso de Pedagogia, tais como a “Sociologia; Fundamentos biológicos da educação; Psicologia educacional; Fundamentos sociológicos da educação” (BRASIL, 1939) uma preocupação em compreender os fundamentos da aprendizagem por meio do *locus* de ciências já consolidadas, aplicadas à educação.

O mesmo ocorre com o curso de Didática, acrescidas das disciplinas de “Didática geral e Didática especial”, ou seja, pôde-se evidenciar o movimento de deslocamento do “como ensinar” para o “como aprender”.

Parece haver uma preocupação maior em compreender o processo de ensino-aprendizado, no sentido de pesquisar e entender como ele ocorre e quais as suas bases psicológicas, sociológicas e biológicas, do que o ensinar, compreendemos que está é uma marca da Escola Nova no Decreto-Lei 1190/39.

Compreendemos ser um tanto contraditório, se tomarmos como referência o contexto atual. O professor catedrático de nível universitário que ensina no curso de Pedagogia não ter como fim a formação de um licenciado, mas sim um bacharel, pois, apesar de tomar como objeto os processos de ensino-aprendizagem, cabe somente ao Curso de Didática a formação do professor vinculado a atividade de “ensinar”.

A Didática como sessão “especial” nos parece funcionar como algo de menor importância, dadas também as condições de curta duração e da repetição de algumas disciplinas que seriam equivalentes ao do bacharel em Pedagogia.

Segundo Saviani (2021, p. 36), a estrutura do curso de Pedagogia e o isolamento das disciplinas que funcionavam como blocos de conteúdo, tal como pôde ser evidenciado, pretendia formar o “técnico da educação” por meio do título de bacharel.

Este aspecto referente ao técnico em educação é reforçado no Art. 51 que apresenta as exigências para ocupação de cargos, na alínea “c) para o preenchimento dos cargos de *técnicos de educação* do Ministério da Educação, o diploma de bacharel em Pedagogia” (BRASIL, 1939, grifos nossos).

Ainda tomando as contribuições de Saviani (2021a), a ideia da constituição de um curso que conferia o título de bacharel em Pedagogia partiu da premissa de que a profissão de pedagogo já tivesse seus domínios e espaço de atuação consolidados.

Como já apontamos, até os dias de hoje a delimitação desse campo profissional ainda é tema de intenso debate. Soma-se a esse aspecto, um sistema nacional de educação ainda em formação (bastante incipiente na absorção não apenas desse profissional, no que se refere ao seu objeto e local de trabalho, mas também de toda demanda de alunos de diferentes camadas sociais).

Outro aspecto que entendemos estar relacionados a questão da formação de um bacharel que viria a ocupar um cargo de técnico de educação, é a pressão realizada pelo setor econômico que adentrava em fase de uma “segunda onda” do processo de industrialização. Mesmo que ainda em posição secundária se comparado ao processo de extração e exportação de matéria

prima como aponta Pierucci *et al.* (2007), compreendemos que essa pressão condiciona a ideia de um profissional especialista.

Assim, com a formação do curso de Didática, o pedagogo recebia o título de licenciado, porém, uma nova questão se colocava. Uma vez licenciado, quais disciplinas no ensino secundário o pedagogo poderia ministrar? Uma vez que já havia áreas mais consolidadas fornecendo professores específicos às disciplinas.

Para compreender a figura de um especialista e técnico em educação, entendemos que se faz importante entender o gérmen da noção de técnica aplicada à educação e, em específico, na formação do pedagogo. Cabe questionar que noção de técnica é essa e o que seria um técnico em educação no contexto histórico do Decreto-Lei 1190/39.

No Decreto-Lei 1190/39, como apontado, a palavra “técnico” aparece três vezes, porém, apenas em uma dessas vezes está vinculada a um lugar profissional a ser ocupado. A princípio esse fato pode passar despercebido, mas é também a única vez nesse documento em que o pedagogo tem um lugar específico e exclusivo de atuação.

Já apresentamos que a palavra técnica está relacionada com a ação ou aplicação e que o elemento norteador do Decreto-Lei 1.190/1939 (BRASIL, 1939) é o trabalho, assim entendemos que é importante que o sentido não apenas dessas palavras, mas do documento como um todo, sejam tecidos a partir do entrelaçamento de alguns elementos já destacados.

O primeiro aspecto a ser tomado em consideração e que descrevemos até o momento é a criação/colocação da Didática como seção especial, e que conferia o título de licenciado ao formado. O segundo aspecto se refere ao curso de Pedagogia como aquele destinado a formar o técnico em educação.

E o terceiro aspecto se refere ao currículo como blocos de conteúdo, separando teoria e prática, cujos fragmentos se somam para conferir o título e formar um profissional especialista, mesmo que o seu lugar de atuação não fosse claro e consolidado.

Compreendemos que a problemática referente à concepção de técnica que o documento deixa flutuante e, em especial, a separação entre teoria e prática, também pode ser observada na configuração das aulas no Decreto-Lei 1190/39 em seu Art. 40:

Art. 40. O ensino será ministrado em aulas teóricas, em aulas práticas e em seminários: § 1º As aulas teóricas visarão a exposição sistemática das disciplinas; § 2º As aulas práticas, que se realizarão em laboratórios, gabinetes ou museus, visarão a aplicação dos conhecimentos desenvolvidos nas aulas teóricas; § 3º Os seminários serão reuniões periódicas do docente com um grupo de alunos, para a realização de colóquios sobre um tema relacionado com as disciplinas ensinadas (BRASIL, 1939, grifos nossos).

No Decreto-Lei 1190/39 se pode observar uma separação clara entre os fundamentos teóricos e as noções práticas, manifesta principalmente na configuração das aulas, ou seja, percebe-se um processo de dicotomização entre teoria (trabalhada no curso de Pedagogia e demais licenciaturas) e prática (trabalhada no Curso de Didática cujo fim é a preparação do licenciado apto a lecionar determinada disciplina).

O fenômeno da dicotomia entre teoria e prática também é percebida e apresentada por Gebran, Arantes e Stábile (2013), que compreendem que essa é uma questão que marca fortemente a estruturação do curso de Pedagogia e que, embora tente ser “superada”, perdura até os dias de hoje, condicionando não apenas a elaboração dos planos de curso e seus respectivos currículos, mas também a própria formação subjetiva do docente.

Soma-se o conteúdo do art. 40 do Decreto-Lei 1190/39, a organização do ano letivo, que compreendemos como outro elemento que nos permite observar a lógica causal entre teoria e prática, sendo o primeiro aplicado sobre o segundo. O documento define em seu art. 36, “ano escolar” (BRASIL, 1939) que é organizado da seguinte forma:

Art. 36. O ano escolar compreenderá os seguintes períodos: a) Dois períodos letivos, sendo tanto o primeiro como o segundo de três meses e quinze dias. b) Dois períodos de exames, sendo o primeiro de quinze dias e o segundo de um mês. c) Dois períodos de férias, sendo o primeiro de quinze dias e o segundo de três meses. Parágrafo único. O ano escolar começará no dia 15 de março e será observada a seguinte sucessão de períodos: primeiro período letivo, primeiro período de exames, primeiro período de férias; segundo período letivo, segundo período de exames, segundo período de férias. Art. 37. Haverá, em cada ano escolar, um período especial de exames, destinado a exames de segunda época e a exames vestibulares (BRASIL, 1939).

A lógica nos artigos apresentados acima consiste em: estudo teórico das disciplinas seguida de aplicação prática e exercícios, cujo resultados seriam avaliados em exames para verificação do aprendizado. Após o período de estudos e avaliações, os alunos poderiam gozar de um momento de férias/descanso para que o ciclo de estudo teórico das disciplinas, aplicação prática, avaliação e descanso recomeçasse.

Entendemos ser interessante notar como esse processo lembra o sistema de treinamento e de produção taylorista-fordista discutido nos capítulos anteriores. Há uma linearidade no processo de ensino e aprendizado em momentos bastante específicos e definidos, assim como processos finais de avaliação que julgam o conteúdo absorvido.

Também há uma clara separação entre o pensar e o fazer, entre aquilo que é teórico e aquilo que é prático, trabalho material e trabalho imaterial, e um direcionamento a uma dessas esferas promovidas pelos cursos, essa característica é um dos elementos nucleares do modelo de gestão do trabalho taylorista-fordista.

Cabe apontar que, dentro dessa lógica, se algo aplicado não obteve o resultado esperado, o problema está na prática desempenhada pelo sujeito e não na teoria, ou seja, foi o sujeito que não aplicou os passos corretamente definidos pela teoria estudada no curso.

A dicotomia teoria e prática encontra sua correspondência, assim como, também podem ser observadas na legislação que se destina a regulamentar a formação do professor para o ensino primário, o Decreto-Lei nº 8.530/1946 em seu art. 14:

Art. 14. Atender-se-á na composição e na execução dos programas aos seguintes pontos: a) adoção de *processos pedagógicos ativos*; b) a *educação moral e cívica* não deverá constar de programa específico, mas resultará do espírito e da execução de todo o ensino; c) *nas aulas de metodologia deverá ser feita a explicação sistemática dos programas de ensino primário, seus objetivos, articulação da matéria, indicação dos processos e formas de ensino, e ainda a revisão do conteúdo desses programas, quando necessário* d) a *prática de ensino* será, feita em *exercícios de observação e de participação real* no trabalho docente, de tal modo que nela *se integrem os conhecimentos teóricos e técnicos de todo o curso* [...] (BRASIL, 1946, grifos nossos).

Entende-se que os conteúdos aprendidos de forma independente serão integrados no momento da prática. Há novamente uma relação de ordem entre aquilo que é teórico, prático e técnico, assim como o aprendizado da docência a partir da observação e posterior aplicação por meio da imitação.

Pode-se observar no Decreto-Lei nº 8.530/1946 que o conteúdo moral e cívico se faz fortemente presente como elemento político do período do Estado Novo e da forte influência da igreja católica nos rumos educacionais do país.

Também destacamos no Decreto-Lei nº 8.530/1946 a questão de “processos pedagógicos ativos” (BRASIL, 1946) como marca do movimento da Escola Nova, que é reforçado novamente nos artigos 27, 28 e 29 da mesma legislação, que se somam à ideia de cooperação social, objetivando as questões de interesse nacional:

Art. 27. Estabelecer-se-á nas aulas, entre o *professor e os alunos regime de ativa e constante colaboração*. § 1º O professor terá em mira que a preparação para o magistério exige sempre capacidade para *trabalho em cooperação, espírito de auto-crítica e de compreensão humana, pelo que se esforçará em assim orientar o seu ensino*; § 2º *Os alunos deverão ser conduzidos não apenas à aquisição de conhecimentos discursivos, mas à realização das técnicas de trabalho intelectual mais recomendáveis futuros docentes*. Art. 28. Os programas deverão ser executados na íntegra, de conformidade com as diretrizes que fixarem. Art. 29. Como trabalhos complementares os estabelecimentos de ensino norma deverão promover entre os alunos, a organização e o desenvolvimento de instituições para-escolares, destinadas a criar, em regime de autonomia, condições favoráveis à *formação dos sentimentos de sociabilidade e do estudo em cooperação*. *Merecerão especial cuidado as instituições que tenham por objetivo despertar entre os escolares o interesse pelos problemas nacionais* (BRASIL, 1946, grifos nossos).

Compreendemos que se faz importante pensar o significado e a relação entre as palavras “ativa”, “colaboração” e “condução” nesse contexto. A ideia de postura ativa vai de encontro ao

trecho relativo à condução do aluno pelo professor, pois a legislação estipula que os alunos devem ser conduzidos (que consideramos mais apropriado à ideia geral do documento em questão, em que um sujeito dotado de conhecimento conduz outro sem conhecimento para que esse aprenda ouvindo, observando e imitando).

Entendemos que os “processos pedagógicos ativos” no art. 14 não significam necessariamente uma postura ativa do aluno no que concerne ao seu próprio aprendizado. A ideia de aprender teoricamente, observar e aplicar está presente em todo o documento sendo um fator marcante, que se legitimam nas “Escolas Anexas” (BRASIL, 1946) para demonstração das práticas de ensino.

Teoria e prática como momentos separados, distintos e passíveis de serem pensados separadamente ou relacionados de forma linear em que se aprende uma teoria e depois se aplica o conteúdo, somados a organização geral do curso no que se refere aos tempos e processos de ensino, prática/aplicação e verificação, nos conduzem a compreender que o saber e o fazer são tratados como elementos separados no primeiro marco legal do curso de Pedagogia, o Decreto-Lei 1.190/1939, se refletindo também no Decreto-Lei nº 8.530/1946.

Porém, cabe apontar que enquanto o Decreto-Lei 1.190/1939 (BRASIL, 1939) ainda previa instrução de um intelectual que produzisse conhecimento “desinteressado”, na lei que regulamenta o ensino normal, Decreto-Lei nº 8.530/1946, não há a descrição dessa finalidade. Compreendemos que essa questão se arrasta durante o desenvolvimento do curso de Pedagogia e da formação docente de forma geral, sendo objeto de reflexão até os dias de hoje.

Assim, tomando os elementos acima, o sentido do Decreto-Lei 1.190/1939 e do Decreto-Lei nº 8.530/1946, já podem começar a ser construído. Estes, orbitam a necessidade de um profissional que operasse a formação dos sujeitos que chegariam a rede de ensino com o processo de expansão, cujo objetivo posto era articular em seu horizonte o processo de industrialização do país.

Seja no Decreto-Lei 1.190/1939 ou no Decreto-Lei nº 8.530/1946 (este último, mais enfaticamente), o que se revela é o início de uma configuração formativa cujo objetivo é um profissional especializado e apto para atuar profissionalmente na rede em uma função específica.

Esta função específica é comandada pelo Estado que, por sua vez, é caracterizado pelo seu aspecto centralizador. Entendemos o movimento identificado supracitado como a premissa da configuração de um profissional que execute o projeto proposto pelo Estado, e que aplique a teoria transferida a ele durante a formação.

Ainda sobre a relação entre teoria e prática, o que concerne ao “primado da prática sobre a teoria” tal como relatado por Saviani (2021a, p. 71-72), é mais perceptível na legislação destinada ao Ensino Normal, Decreto-Lei nº 8.530 (BRASIL, 1946).

Art. 1º. O ensino normal, ramo de ensino do segundo grau, tem as seguintes finalidades: 1. Prover à formação do *pessoal docente necessário às escolas primárias*; 2. *Habilitar administradores escolares* destinados às mesmas escolas; 3. *Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação* da infância (BRASIL, 1946, grifos nossos).

Compreendemos que, devido ao Ensino Normal estar mais voltado para o trabalho diretamente com o aluno em nível primário, ou seja, a formação de um professor para o ensino primário, vem a prevalecer um conjunto curricular e finalidades mais norteados pela prática.

Esse aspecto pode ser evidenciado pelo conjunto de disciplinas, que envolvem o ensino de técnicas, métodos e didáticas mais adequados, tal como destacado no trecho abaixo:

Art. 7º O curso de *regentes de ensino* primário se fará em quatro séries anuais, compreendendo, no mínimo, as seguintes disciplinas: Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia geral. 4) Ciências naturais. 5) Desenho e caligrafia. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e economia doméstica. 8) Educação física. Segunda série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia do Brasil. 4) Ciências naturais. 5) Desenho e caligrafia. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e atividades econômicas da região. 8) Educação física. Terceira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) História geral. 4) Noções de anatomia e fisiologia humanas. 5) Desenho. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e atividades econômicas da região. 8) Educação física, recreação e jogos. Quarta série: 1) Português. 2) História do Brasil. 3) Noções de Higiene. 4) *Psicologia e pedagogia*. 5) *Didática e prática de ensino*. 6) Desenho. 7) Canto orfeônico. 8) Educação física, recreação e jogos. Art. 8º O curso de formação de *professores primários* se fará em três séries anuais, compreendendo, pelo menos, as seguintes disciplinas: Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Física e química. 4) Anatomia e fisiologia humanas. 5) Música e canto. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Educação física, recreação e jogos. Segunda série: 1) Biologia educacional. 2) Psicologia educacional. 3) Higiene e educação sanitária. 4) *Metodologia do ensino primário*. 5) Desenho e artes aplicadas. 6) Música e canto. 7) Educação física, recreação e jogos. Terceira série: 1) Psicologia educacional. 2) Sociologia educacional. 3) História e filosofia da educação. 4) Higiene e puericultura. 5) *Metodologia do ensino primário*. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto, 8) *Prática do ensino*. 9) Educação física, recreação e jogos (BRASIL, 1946, Decreto-Lei nº 8.530, grifos nossos).

Diferentemente do curso de Pedagogia, podemos notar as palavras metodologia, prática e técnica diretamente relacionadas ao ensino, ou seja, a efetivação do trabalho docente na relação com o aluno caracterizando, talvez, uma profissionalização ancorada na docência.

No período em questão, o analfabetismo era um grave problema no Brasil (que se arrastou nas décadas seguintes dando origem à inúmeros programas do Estado, sendo um dos principais focos dos governos ditatoriais após o Golpe Cível-Militar de 1964). Nesse contexto, se fazia necessário uma mão de obra minimamente qualificada, formada em rudimentos de

escrita, leitura e matemática, capaz não apenas de operar o maquinário tecnológico (produto de importação), mas também habituada à forma de pensar e se comportar colocadas pela indústria.

Assim, compreendemos que o contexto de desenvolvimento e consolidação industrial exigia da educação sujeitos alinhados aos modelos de gestão industrial da época e aos aspectos civis e morais colocados pela ditadura civil-militar. O Estado tinha claro a necessidade de expansão do ensino, porém este deveria ser guiado por seus interesses, princípios, valores e limites.

No período que compreende aproximadamente de 1920/1930 até aproximadamente a década de 1960 e 1970, a indústria nacional, tal como os países Europeus e os EUA, baseavam seus modelos de gestão do trabalho nos fundamentos tayloristas-fordistas, que vinham a se refletir sobre toda a vida social, principalmente nos processos formativos das pessoas, se materializando e condicionando a estruturação, articulação e implementação da educação nacional.

Como relata Saviani (2021b), [...] a burguesia industrial brasileira dos anos de 1920 incorpora de forma consistente a orientação fordista e a aplica ao objetivo de submeter o trabalhador aos ditames da fábrica, controlando, inclusive, sua vida íntima [...] (SAVIANI, 2021b, p. 190). E continua: [...] as fontes disponíveis mostram que a burguesia industrial assimilara, na década de 1920, a orientação taylorista-fordista; e o governo provisório, assim que foi instalado, praticou “políticas keynesianas” [...] (SAVIANI, 2021b, p. 191).

Compreendemos que a dicotomia entre teoria e prática – percebida ao refletirmos sobre a Seção de Pedagogia (bacharelado) que se encontra separada da Seção Especial de Didática (licenciatura), assim como na grade curricular de ambos os cursos no Decreto-Lei 1.190/39 (BRASIL, 1939), é fruto da mudança na gestão produtiva e econômica nacional em seu movimento de busca por concretizar e perpetuar o ideal de modernização e expansão industrial, reverberando na política e administração da educação nacional e, conseqüentemente, na formação e trabalho docente.

Compreendemos que a educação começa a ser influenciada mais enfaticamente pelos ideais da Escola Nova, em específico no que se refere a expansão do ensino público, gratuito, laico e de responsabilidade Estatal, cujos fundamentos devem ser dotadas de um pragmatismo científico e não mais na tradição.

Assim, o Decreto-Lei 1.190/39, as instituições e suas estruturas, passam a ser articuladas sob forte influência do modelo de gestão do trabalho taylorista-fordista, modelo predominante no que se refere a produção industrial do contexto histórico em questão, em que bases também se proclamam científicas.

Soma-se a esse cenário, a disputa entre a Igreja Católica e os renovadores pelo poder de influência sobre a educação, ambas tendências humanistas. Segundo Saviani (2021a), esta disputa tende a ser traduzida, no conflito entre as escolas públicas e escolas privadas, sobre a égide do liberalismo econômico em detrimento do movimento de planificação econômica que vinha mostrando claros sinais de articulação desde o final da Segunda Guerra Mundial.

Segundo Prado Júnior (2008), a produção e a expansão industrial, e conseqüentemente o enriquecimento da “nova” elite burguesa, tem acentuado crescimento às custas da exploração dos trabalhadores.

Cabe apontar que devido ao controle do regime ditatorial do Estado Novo, que apesar de ter implementado a legislação trabalhista, dificultou e reprimiu a articulação política da classe operária, que vinha em uma onda crescente.

É certo que este [o progresso] se fazia à custa da massa trabalhadora do país, que suportou todo o ônus daqueles sacrifícios (por efeito, em particular, das restrições alimentares e do encarecimento considerável da vida), e são somente as classes possuidoras que dele participarão efetivamente. A pressão sobre o mercado por efeito de uma oferta insuficiente de mercadorias (resultado da diminuição da importação e aumento da exportação sem acréscimo compensador da produção), bem como a inflação do meio circulante (efeito de pesadas emissões provocadas por grandes despesas públicas decorrentes direta e indiretamente do estado de guerra e pelo financiamento acima lembrado dos saldos do comércio exterior) provocam uma rápida ascensão de preços, que não será acompanhada senão muito tardiamente pela elevação de salários e da remuneração do trabalho em geral; o que, em boa parte, será devido ao vigente regime ditatorial e conseqüente restrição às liberdades públicas, que colocava os trabalhadores em situação desfavorável na luta por melhores condições de vida. Aquela defasagem entre a progressão do custo de vida e o nível de salários resulta naturalmente em forte acréscimo da exploração da força de trabalho e um sobre-lucro apreciável que provoca intensa acumulação capitalista. O considerável enriquecimento das classes possuidoras (ou melhor de alguns de seus setores mais bem situados para se prevalecerem da situação) ainda é fomentado pela valorização da propriedade imobiliária, sobretudo a urbana (reflexo da diminuição do poder aquisitivo da moeda, bem como do desenvolvimento dos centros urbanos) e pela intensa especulação que caracterizou a vida financeira do Brasil (e a que caracterizou a vida financeira do Brasil (e a administrativa e política também...) no correr da guerra (PRADO JÚNIOR, 2008, p. 300-301).

Nas legislações analisadas até o momento, compreendemos que o capital buscava se apropriar e condicionar o processo formativo dos sujeitos, utilizando como meio o espírito renovador e modernizante do movimento da Escola Nova, em específico, no que se refere à uma educação de alcance nacional, pública e laica, articulada e fundamentada em modelos científicos. O modelo educativo proposto seria a forma de se alcançar a industrialização do país que, por sua vez, proporcionaria o desenvolvimento social da classe trabalhadora.

Esse processo discursivo engendra a formação ideológica de cientificidade, progresso, desenvolvimento social e econômico via industrialização, dentro dos limites impostos pelo capital que mantém o controle do Estado.

O Estado, que objetivava primeiro os interesses de uma pequena elite brasileira, buscou avultar o processo de exploração da massa populacional, que começa a crescer e se proletarizar, assim, articula uma série de elementos que legitimam esse processo, na mesma medida em que configurou uma educação sob influência dos diferentes ferramentas e princípios do modelo de gestão taylorista-fordista.

Entendemos que um desses elementos é a legislação para o curso de Pedagogia, que precisa, ao mesmo tempo, perpetuar o processo de expansão do capital via industrialização, assim com obnubilar o processo formativo que perpetua a exploração, ou seja, modernizar e operar mudanças na formação dos sujeitos para o processo produtivo e dentro dos limites e necessidades do capital.

Assim, também entendemos que o projeto de educação que de fato se articula é uma formação calcada em princípios taylorista-fordista, que objetivam não apenas os interesses da indústria no que se refere à mão de obra, mas também a conservação do regime político ditatorial do Estado Novo no que concerne a centralização do poder, o crescimento da produtividade industrial e a manutenção da hegemonia burguesa urbano-industrial que despontava das classes médias.

Como já expusemos nos capítulos iniciais, compreendemos que a educação é um processo formativo contínuo que se dá por meio do trabalho, seja o trabalho em seu sentido ontológico ou o trabalho assalariado capitalista, ambos articulam processos formativos a medida que são operados, formando sujeitos mais ou menos alinhados aos projetos societários em disputa.

Porém, quando o trabalho é cooptado pela forma de produção capitalista, ele passa a ser mediado por uma racionalidade estranha, se afastando da produção e reprodução da constituição do gênero humano para atender outras necessidades colocadas por outros que figuram genericamente nos grandes capitalistas.

Esse processo desumaniza o ser-humano, o reduzindo a força de trabalho a ser aperfeiçoada por meio da educação e, posteriormente explorada pela indústria e setores de serviços.

Quando as dimensões objetivas e subjetivas do trabalho são atravessadas e conduzidas pelo modelo taylorista-fordista, percebida e traduzidas nos documentos analisados até o momento, principalmente pela separação entre os elementos teóricos e práticos da formação do pedagogo (que vai ao encontro do desejo da consolidação de um indústria de mesmo viés tomando o trabalho alienado como horizonte), temos estabelecido um cenário em que, os

elementos (princípios, fundamentos e técnicas) tayloristas-fordistas articulam a educação dos sujeitos especializados em uma determinada tarefa.

O taylorismo-fordismo, ao se instalar nas bases de produção e reprodução da vida – o trabalho – procura encontrar sua correspondência e imprimir nos processos educativos os seus elementos. Os aparatos legais vêm assim a legitimar institucionalmente esse processo à medida que são por eles legitimados, configurando um processo de precarização jurídico-legal.

Estes elementos condicionam uma educação que formam sujeitos para produzir mais, em condições físicas, psicológicas e emocionais deterioradas, e cuja remuneração não é justa diante do montante de riqueza produzida, ou seja, condicionam o processo de precarização do trabalho, que aqui percebemos articuladas na educação via legislação.

Assim, o trabalho educativo não objetiva mais a constituição humana através da apropriação dos saberes socialmente produzidos e historicamente acumulados, mas sim o controle dos sujeitos para expropriar suas capacidades em virtude da acumulação de capital.

Esse movimento, analisado nas legislações em questão, vai se refletir nos processos de ensino-aprendizado com o aluno, assim, a precarização do trabalho, articulada também na educação, se expande e vai alcançando diferentes níveis no processo de ensino conforme o ciclo de formação precária se consolida.

Desse modo, compreendemos que a submissão às condições de trabalho precárias começa desde a formação docente, cujo marcos legais foram historicamente se alinhando as demandas e momentos do capital, em especial no que se refere a suas formas de modelo de gestão da produção.

Há também de se destacar a apropriação da demanda de profissionalização da categoria no interior da lógica do capital, que se tornou uma importante via de desqualificação do pedagogo e controle sobre o seu trabalho pelo Estado. Assim, entendemos que o processo de precarização na formação também se dá via apropriação dos elementos que compõe o processo de profissionalização do pedagogo (NÓVOA, 2003).

O produto desse processo formativo precarizado é um aluno, futuro trabalhador precarizado, alinhado às demandas do capital, pois passou por um processo de formação pragmática, técnica e pobre no que se refere a formação de seres humanos culturalmente críticos capazes de ler a realidade histórica e material.

Compreendemos que este é um processo extremamente perverso e violento, pois faz de pessoas objetos a serem utilizados nos processos produtivos, assim como avulta e camufla a exploração da classe.

O sujeito desse processo educativo, cuja subjetividade é forjada por intermédio do taylorismo-fordismo, trabalha para a perpetuação do processo de exploração e expropriação, é uma subjetividade com profundas marcas da precariedade, entendida como um elemento que o coisifica o indivíduo, alinhando-o as demandas do mercado e ao trabalho alienado, ao operar um trabalho em condições objetivas, subjetivas e legais deterioradas, recebendo o mínimo pela venda da força de trabalho, mas produzindo sempre mais.

Assim, sendo a subjetividade um elemento da história dos homens, compreendê-la do ponto de vista ontológico-objetivo é de fundamental importância para entender o adoecimento atualmente constatado na prática docente. É necessário reconhecer o movimento da consciência face às condições de alienação, que caracterizam o trabalho em uma sociedade marcada por relações capitalistas de produção (CANTARELLI, FACCI, CAMPOS, 2017, p. 29).

Entendemos que essa dicotomia e tentativa de afastamento entre as dimensões objetivas e subjetivas do trabalho, e a separação entre trabalho material e imaterial, bem como a formação de um profissional especializado em determinada função, são elementos do processo de precarização do trabalho que atravessam os marcos legais do curso de Pedagogia.

Também compreendemos que o processo formativo docente não se encerra após a graduação, pois “ao mesmo tempo em que contribui para formação da personalidade dos alunos, o professor também desenvolve a sua” enquanto trabalha (CANTARELLI, FACCI, CAMPOS, 2017, p. 29), ambos, docente e alunos, se formam em um cenário em que a precarização constitui um elemento estrutural de sua educação.

Cabe lembrar que a formação de um sujeito precarizado parte da premissa de que “a materialidade do mundo dos homens é a subjetividade objetivada” (CANTARELLI, FACCI, CAMPOS, 2017, p. 24).

Assim, o adoecimento do professor (e também o do aluno) e dificuldades de aprendizado, bem como uma série de desdobramentos e elementos que se somam configurando, por exemplo, a queixa/problema escolar, é entendido aqui como um dos produtos do processo da precarização manifesta também na formação, pois é “um reflexo, na subjetividade do sujeito, da forma como a atual organização da base material incide sobre a ideação e sobre as condições de objetivação” (CANTARELLI, FACCI, CAMPOS, 2017, p. 24) que em nossa realidade, organizada pelo modo de produção capitalista, passa por um processo de precarização.

Também entendemos a diferenciação na formação de um intelectual, um técnico e um “pessoal docente necessário à escolas primárias” (BRASIL, 1946) como uma das expressões da dicotomia entre teoria e prática, entre o pensar e o fazer.

Assim, esses aspectos podem ser compreendidos como elementos que compõem o modelo de gestão do trabalho taylorista-fordista, em especial no que concerne a especialização na formação, engendra a o processo de precarização na formação do pedagogo.

A precarização, compreendida nas legislações que regulamentam a formação do pedagogo e do magistério aqui em questão, influenciam e precarizam não apenas o trabalho do professor catedrático que se guiará por essa forma de compreender e articular o ensino, mas também o próprio pedagogo em formação e, por conseguinte, o magistério formado no ensino normal.

Portanto, entendemos que esse afastamento, entre teoria e prática, busca o controle do processo formativo dos sujeitos, bem como, condicionar uma massa de trabalhadores alinhados e necessários ao momento do capital.

O meio utilizado para formação dessa massa foi a articulação de uma educação embasada no modelo de gestão do trabalho em voga na indústria naquele momento, cujo objetivo é justamente aumentar a produtividade por meio da estruturação de processos capazes de controlar os fluxos de trabalho por meio da especialização e fragmentação das atividades (controlando trabalho e trabalhador no que concerne às suas capacidades físicas, mentais, emocionais e morais).

Educa-se não apenas para explorar a força de trabalho assalariado o máximo possível e maximizar os lucros ao configurar condições deterioradas de trabalho sem remuneração adequada, mas também para que o processo seja naturalizado, avultando as contradições do sistema.

Nesse sentido, entendemos que o curso de Pedagogia e a docência de forma geral vêm, historicamente, passando por um processo que desprofissionaliza e desqualifica o professor (que se camufla no discurso da profissionalização/qualificação), e é por essa via que os elementos do modelo de gestão do trabalho se assentam na legislação para o curso e no controle da atividade docente.

Compreendemos que se retira e manipula o estatuto e a imagem desse profissional diante da sociedade, o expropria do saber e domínio sobre o seu trabalho ao estruturar uma educação sob programas e projetos pré-definidos pelas demandas industriais do capital, o torna raso e puramente técnica a sua formação (OLIVEIRA, 2004).

Soma-se como agravante ao processo formativo do pedagogo, o fato de que o profissional formado no curso ainda não tinha os limites de sua profissão e lugar de atuação claramente delimitados, o que o torna mais vulnerável no jogo de interesses e projetos em disputas.

Também foi possível perceber que ambos, o Decreto-Lei 1.190/1339 quanto o Decreto-Lei 8.530/1946, não esclarecem as condições objetivas em que a formação deveria ocorrer, o último documento citado, tangência essa questão nos art. 42 e art. 49.

No art. 42: “instalações didáticas adequadas”, e no art. 49: “remuneração condigna”, não especificam o que seria adequado e o que seria condigno, o que abriu uma grande margem interpretativa, gerando grandes diferenças salariais e de condições de trabalho e formação dos professores que atuavam nas Escolas Normais, no Ensino Primário e Secundário pelo país. Compreendemos que esse aspecto abrirá os primeiros precedentes legais que legitimaram o processo de desvalorização salarial da carreira docente.

A desvalorização salarial é um aspecto que compõe o processo de precarização, pois limita o professor não apenas de conseguir sanar suas necessidades básicas, mas impacta também a sua formação continuada e cultural. Os documentos se eximem de estabelecer o que seria condigno, abrindo espaço para valoração do trabalho docente conforme as necessidades de quem controla o Estado.

Soma-se à questão salarial, a carga de trabalho extra que muitas vezes não é reconhecida e remunerada, mas que compõe parte da rotina do trabalho docente, tais como, por exemplo, a elaboração de aulas e correção de exames, o que faz com que o trabalho se intensifique ainda mais em carga, variedade de atividade e duração da jornada.

Assim, não é raro que os professores tenham mais de um emprego para complementação de renda, seja essa dentro ou mesmo fora do campo da educação, segundo Abonizio (2012, p. 16):

Outra faceta da intensificação do trabalho docente refere-se ao trabalho extra-sala. Uma particularidade do profissional da educação está relacionada ao tempo gasto fora da sala de aula com correções de provas, lançamentos de notas, preparação de aulas e provas, etc. Todo esse tempo gasto se torna invisível para o sistema educacional, ou seja, não contabilizado no pagamento dos professores (ABONIZIO, 2012, p. 16).

Dando continuidade em nossas análises das legislações, em 20 de dezembro de 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional correspondente à Lei nº 4.024, que implicará em mudanças na formação dos profissionais que atuavam na educação, tal como o curso de Pedagogia.

A respectiva legislação reserva o Capítulo IV para definir o nível de formação do magistério para o Ensino Primário e para o Ensino Médio, assim como para a orientação e inspeção educacional, movimento novamente realizado dentro de um pacote de reformas que se iniciavam.

Nesse novo conjunto de reformas, novamente recai sobre a educação o papel central no que concerne ao desenvolvimento econômico e industrial, porém, se antes ela era compreendida como responsabilidade do Estado na definição seus meios e finalidades, agora sua construção volta-se diretamente aos objetivos da indústria.

A educação passa a ser entendida como formadora de recurso humano a ser consumida e explorado pelo capital, ou seja, as pessoas também compõem parte do capital a ser administrado conforme as necessidades do mercado. Assim, há um forte alinhamento do Brasil, em relação às políticas econômicas e educacionais nacionais ao movimento internacional, que coloca a escolas e universidades como instituições à serviço do processo produtivo (COUTINHO, 2013).

Santos (2004) relata que a política educacional do Brasil, em especial nas últimas quatro décadas foram fortemente influenciadas pelos órgãos e instituições multilaterais, comandando pelos países capitalistas centrais, estes passam a delimitar os principais contornos e objetivos das políticas educacionais nacional de acordo com os interesses de uma economia globalizada, setorizada e neoliberal.

A relação entre educação e produção passam a se constituir como elementos centrais na implantação e consolidação das políticas educacionais brasileiras (SANTOS, 2004), porém, segundo Abonizio (2012), devido à complexidade existente entre esses elementos, muitos trabalhos não levam em consideração o trabalho assalariado em relação à educação e à atividade docente.

Uma vez que essa relação não é considerada em sua complexidade, não se é possível construir uma visão mais profunda do complexo existente entre as relações de produção da vida e o processo formativo dos indivíduos. Compreendemos que esse fato contribuí para que o fenômeno da precarização do trabalho seja abordado de forma descontextualizada ou/e superficialmente.

Se entendemos que produção e educação estão relacionadas e não podem ser compreendidos separadamente, a precarização do trabalho, como fenômeno que engloba a totalidade da vida social, também pode ser compreendida nas instituições educacionais como, por exemplo, as universidades, cujo objetivo é a formação dos sujeitos.

Estes sujeitos que são histórica, material e socialmente situados, porém, devido ao processo de precarização e alienação, passam a ter essas características veladas por processos educativos conformativos às necessidades de acumulação e expansão do capital.

Compreendemos que é nesse contexto de intensificação do processo de precarização do trabalho, o qual também condiciona a formação docente, que o professor, entendido nessa

pesquisa na figura do pedagogo, se forma, compõe, e desenvolve o seu trabalho (ANTUNES, 2009; ASSUNÇÃO, OLIVEIRA, 2009; RIGOLON, VENCO, 2013; LINHART, 2014).

As novas demandas geradas pelo capital de acumulação flexível, que se espalhou pelo globo a partir da década de aproximadamente 1960 e 1970, vem fazendo grande pressão e condicionando o processo de adaptação do trabalho e formação docente, de modo que esse, em seu conjunto de atividades e pressupostos, seja capaz de reproduzir os modelos de gestão do trabalho e produzir o capital humano necessário aos cenários econômicos que se desdobram (LAVAL, 2004; ABONIZIO, 2012).

Como pudemos observar, no início do século XX, essa mesma docência sofreu pressão para formar um trabalhador especializado, a formação desse professor também precisou se adequar a essa demanda para que o ciclo de reprodução e perpetuação continuasse dentro do processo formativo dos sujeitos.

Segundo Oliveira (2004), após 1960, esse processo se intensifica, e as evidências tem apontado para uma docência capaz de formar trabalhadores dotados de uma flexibilidade e polivalência almejados pelo mercado sem, no entanto, abandonar completamente o modelo de especialização e fragmentação do trabalho, fato que vem se refletindo em todo sistema educacional, da educação básica ao ensino superior.

A flexibilidade aparece na organização do trabalho nas empresas como necessária às novas formas de produção comandadas pelo mercado. Ao contrário do modelo fordista de produção em série, voltado para o consumo de massa, demandando grandes estoques, o momento atual sugere formas mais flexíveis de organização e gestão do trabalho. A rígida divisão das tarefas, característica marcante do fordismo, vem cedendo lugar a formas mais horizontais e autônomas de organização do trabalho, permitindo maior adaptabilidade dos trabalhadores às situações novas, possibilitando a intensificação da exploração do trabalho. A constatação de que as mudanças mais recentes na organização escolar apontam para uma maior flexibilidade, tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação, corrobora a ideia de que estamos diante de novos padrões de organização também do trabalho escolar, exigentes de novo perfil de trabalhadores docentes (OLIVEIRA, 2002, p. 1139).

Compreendemos que entre os trabalhadores que compõe a escola/universidade se observa que a pressão se desdobra mais intensamente sobre o professor, este profissional vem ocupando um lugar de destaque nas reformas educacionais, pois cabe à ele desenvolver processos de ensino-aprendizado capazes de formar os sujeitos. É de interesse do capital que os alunos sejam alinhados aos seus valores e capazes de darem prosseguimento na perpetuação do projeto hegemônico de sociedade por ele cunhado.

Como apontado, o impacto dessa pressão e processo de adaptação da docência às demandas do capital podem ser percebidos, segundo Oliveira (2004), pelas constantes reformas

nas políticas que regem a educação brasileira, em especial aquelas destinadas a formação docente que a partir de 1960 será constantemente reformulada.

Compreendemos que para podemos avançarmos na discussão, precisamos compreender a natureza do trabalho docente, em que consiste essa atividade tão vital na reprodução ou transformação da estrutura social e econômica.

Entendemos que o professor desenvolve um trabalho educativo que é característico do processo de ensino-aprendizado e se desenvolve principalmente na escola. Um dos objetivos do trabalho educativo é “levar o indivíduo a se apropriar dos elementos culturais, produzidos histórica e coletivamente, necessários à sua formação como ser humano” e a se singularizar-se nesse processo (CANTARELLI, FACCI, CAMPOS, 2017, p. 26).

Assim, compreendemos que se faz importante definir o que é o trabalho educativo. Saviani (2008, p. 12) define o “trabalho educativo” como sendo um “trabalho imaterial” cujo “produto não se separa do ato de produção”. Segundo esse mesmo autor:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2008, p.13).

Dessa forma, segundo Cantarelli, Facci e Campos (2017), o trabalho, especificamente aqui, o trabalho educativo sofre influência de uma série de condicionantes próprios do modo de produção capitalista e dos seus modelos de gestão do trabalho que vão incidir diretamente na formação dos indivíduos.

Faz-se importante destacar novamente que a formação docente, em especial a partir de 1930, passa a ser entendida como *locus* estratégico na disputa pelo projeto de sociedade, porém é partir de 1960 que as políticas educacionais passam a se apropriar e a incorporar das ideias sobre a teoria do capital humano de forma mais articulada, fazendo com o que o controle sobre a atividade docente seja ainda mais fundamental à produtividade.

A escola, enquanto uma instituição organizada, sistematizada, na sociedade atual pode contribuir para a formação da consciência dos alunos. O professor, nesse caso, colabora para esse processo, uma vez que cabe a ele, por meio da transmissão dos conhecimentos científicos, fornecer subsídios para que o aluno compreenda a realidade para além da aparência. Sendo a consciência o reflexo psíquico da realidade, por meio do conhecimento das várias ciências, o professor instrumentaliza o aluno para que possa analisar os fatos e, na coletividade, buscar transformá-los. Ele contribui para a própria formação humana [...] (CANTARELLI, FACCI, CAMPOS, 2017, p. 25).

Forattini e Lucena (2015) realizam apontamentos semelhantes sobre o papel da escola e a importância do trabalho docente. Esses elementos são tomados como meios privilegiados de formação humana e da sociedade, sendo as instituições de ensino, tais como escolas e universidades, um dos possíveis meios na manutenção ou na transformação social.

No que concerne ao Capítulo IV da Lei nº4.024/61, as análises indicaram que o documento ainda não prevê a formação em nível superior para o professor que atuará no ensino primário. A formação em nível superior está prevista como exigência apenas para atuação no ensino médio, conforme a disciplina que lecionará.

Cabe apontar que, pelas análises e, segundo Saviani (2021a; 2021b), o pedagogo continua ainda sem um espaço claramente definido, no que concerne à docência lhe foi permitido o ensino de algumas disciplinas, tais como História e Matemática.

No Capítulo IV também foi possível notar a forte presença de palavras “especial(s) e especialização” sempre associada no que se refere à uma formação específica de acordo o lugar de atuação que se pretende.

O formado em Pedagogia, para além de ministrar algumas disciplinas em nível médio, também poderia atuar na orientação educacional das escolas de ensino médio, desde que comprovado “estágio mínimo de três anos no magistério” e formação em curso especial oferecido pelas faculdades de filosofia (BRASIL, 1961).

TÍTULO VIII - Da Orientação Educativa e da Inspeção: Art. 62. A formação do orientador de educação será feita em cursos especiais que atendam às condições do grau do tipo de ensino e do meio social a que se destinam. Art. 63. Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério. Art. 64. Os orientadores de educação do ensino primário serão formados nos institutos de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial e em institutos de educação, com estágio mínimo de três anos no magistério primário (BRASIL, 1961).

A questão da especialização será legitimada no Parecer CFE nº 251/1962, em que o relator advoga que com a gradual expansão do ensino, o curso de Pedagogia seria destinado à formação do professor primário e as funções da educação que não comportam à docência, seriam realizadas por meio de cursos de especializações em nível de pós-graduação (BRASIL, 1962).

Coutinho (2013, p. 162) esclarece que no conjunto de reformas realizadas por Capanema, a formação de professores tem por finalidade “a adequação dos níveis e

modalidades de formação profissional às necessidades do mercado de trabalho, racional e hierarquicamente distribuídos na estrutura educacional”.

Assim compreendemos que há um contínuo processo de alinhamento das políticas educacionais (especificamente, os marcos legais da formação de pedagogos analisados até o momento) à economia, no que concerne ao desenvolvimento do processo produtivo capitalista e seus respectivos modelos de gestão do trabalho no período analisado até o momento de redação do Parecer n.º 251/62.

Em consequência da promulgação da LDB 4.024/1961 que, segundo Coutinho (2013), representa um momento de intensificação do processo de direcionamento e sistematização do sistema de ensino brasileiro a partir de concepções científicas e técnicas, cuja figura central capaz de articular suas finalidades era o docente, é aprovado em 1962 o Parecer nº 251 seguido de sua Resolução pelo Conselho Federal de Educação, com redação de Valnir Chagas, também assinam o documento Anísio Teixeira e Newton Sucupira. A Resolução do referido parecer era composta essencialmente por 3 artigos que definem, respectivamente, as disciplinas (currículo mínimo) e a duração do curso.

O Parecer nº 251 de 1962 que estabelecia o currículo e duração mínimos do curso de Pedagogia é composto por 7 páginas, o documento é dividido em 4 subtítulos a saber: o curso, currículo mínimo, duração do curso e conclusão.

Um dos objetivos do Parecer nº 251/62 era definir um currículo e duração mínimas para o curso de Pedagogia, segundo Saviani (2021a) o texto do Parecer CFE nº 251/62 comporta a seguinte estrutura:

O texto tece considerações sobre a indefinição do curso; refere-se à controvérsia relativa à sua manutenção ou extinção; e lembra que a tendência que se esboça no horizonte é a da formação dos professores primários em nível superior e a formação dos especialistas em educação em nível de pós-graduação, hipótese que levaria à extinção do curso de pedagogia. Considera, entretanto, que a referida hipótese só poderia ser levada em conta num momento posterior, justificando-se, ainda que em caráter provisório, a sua manutenção naquele início dos anos 60 do século XX. Em consequência, procede à sua regulamentação efetuando apenas pequenas alterações na estrutura até então em vigor (SAVIANI, 2021a, p. 37).

As análises indicaram que o Parecer nº 251/62, vislumbra a formação dos docentes em nível superior e, apesar de pretensa superação do esquema “3+1”, acaba por legitimá-la, porém, apresenta algumas novidades.

Diferentemente do que havia sido definido no Decreto-Lei nº 3.454 de 1941, no Parecer CFE nº 251/62, o estudante poderia cursar o bacharel e a licenciatura concomitantemente no período de 4 anos, com isso a licenciatura ficou composta pelas disciplinas de Didática e Prática de ensino.

Parágrafo único – Para obtenção do diploma que habilita ao exercício de magistério em cursos normais, são também obrigatórios a Didática e Prática de Ensino, na forma estabelecida para a licenciatura em geral (BRASIL, 1962, p. 66).

Segundo Saviani (2021a), umas das grandes questões em relação ao pedagogo não foi solucionada no referido parecer, este profissional ainda continuava com um espaço de atuação muito indefinido, fato que levava aos estudantes a optarem pelas disciplinas de Didática e Prática de Ensino para seguirem o caminho da licenciatura.

Assim, a escolha passa a ser guiada pela alocação no mercado de trabalho, que devido ao processo de expansão do ensino, carecia de docentes para formar os professores que atuariam no nível primário.

Também foi possível notar que em levantamento apresentado no Parecer nº 251/1962, há um espaço muito pequeno destinado à “Pesquisa Pedagógica” sendo apenas duas cadeiras destinadas a essas “disciplinas” num total de 22 currículos submetidos à apreciação do Conselho Federal de Educação.

Este fato pode indicar que o objetivo anterior da formação de uma elite intelectual capaz de desenvolver pesquisas educacionais começa a ser suplantado em detrimento do interesse em uma formação de uso mais imediato e técnico que o contexto de expansão do ensino e de acelerado processo de consolidação industrial exigia.

Outro aspecto que também pôde ser percebido é a ausência de disciplinas especificamente direcionadas a pesquisa no bloco indicado na resolução do Parecer nº 251/1962.

Em 28 de novembro de 1968 é promulgado a Lei nº 5.540 que reorganiza o ensino superior, impactando diretamente o curso de Pedagogia. A Lei 5.540/68 era composta por 59 artigos e 5 capítulos, e foi sancionada pelo então presidente Arthur da Costa e Silva.

No referido parecer é possível perceber claramente uma grande preocupação com o mercado de trabalho em que os profissionais formados atuariam. Os artigos 15, 23 e 26 apresentam esse aspecto de forma bastante elucidativa:

Art. 15. Em cada universidade sob forma de autarquia especial ou estabelecimento isolado de ensino superior, mantido pela União, haverá um Conselho de Curadores, ao qual caberá a fiscalização econômico-financeira. Parágrafo único. Farão parte do Conselho de Curadores, na proporção de um terço deste, elementos estranhos ao corpo docente e ao discente da universidade ou estabelecimento isolado, entre os quais *representantes da indústria, devendo o respectivo estatuto ou regimento dispor sobre sua escolha, mandato e atribuições na esfera de sua competência.* [...] Art. 23. *Os cursos profissionais* poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de *corresponder às condições do mercado de trabalho.* [...] Art. 26. O Conselho Federal de Educação fixará o currículo mínimo e a duração mínima dos *cursos superiores correspondentes a profissões*

reguladas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional (BRASIL, 1968, grifos nossos).

Compreendemos que a referida legislação foi construída sendo norteada pela empregabilidade dos conhecimentos e técnicas aprendidas durante o curso de nível superior para sanar as necessidades e resolver problemas de ordens produtivas e econômicas.

No período em questão o foco ainda diz respeito à indústria, assim, diante do percurso percorrido, podemos compreender que a Lei nº 5.540/68 se alinha à concepção produtivista e advoga em favor de uma Pedagogia Tecnicista no que concerne ao ensino superior, se tornando referência para elaboração de outros documentos para o ensino superior.

Antes de prosseguirmos para o próximo bloco, apresentamos abaixo o “Quadro 5 – Primeiro bloco: 1939 a 1968 – Predominância da influência do modelo taylorista-fordista e precarização nos marcos legais para o curso de Pedagogia”, com o objetivo de melhor expressar o percurso analítico e os resultados construídos até o momento.

O quadro 5 destaca o período correspondente e a influência predominante, apresenta uma breve síntese, as legislações que compõe o bloco, os elementos correspondentes ao modelo de gestão do trabalho identificados no conjunto de marcos, e uma classificação desses elementos em três processos de precarização do trabalho, que quando engendrados na formação pelos marcos, trazem consequências que precarizam o processo formativo.

Quadro 5 – Primeiro bloco: 1939 a 1968 – Predominância da influência do modelo taylorista-fordista e precarização nos marcos legais para o curso de Pedagogia

Primeiro bloco: 1939 a 1968

Predominância da influência do modelo taylorista-fordista e precarização nos marcos legais para o curso de Pedagogia

Nesse primeiro bloco se pode observar que a profissionalização – demanda da categoria – foi sendo utilizada como meio de controlar a formação e o trabalho do pedagogo, alinhando-os para o desenvolvimento econômico via industrialização. Assim, a formação de um intelectual vai, aos poucos, sendo suplantada pela formação de um profissional que pudesse atuar na rede de ensino que se expandia, formando o professor de nível primário. A formação de um especialista norteia a configuração curricular, em que os aspectos teóricos e práticos são claramente separados e passíveis de assim serem compreendidos: ao curso de Pedagogia cabia uma formação mais voltada à teoria, já ao curso de Didática e de formação de professores primários, predominada uma noção de uma formação mais norteadada pela prática. A partir desses apontamentos, a formação do Pedagogo teve nesse primeiro bloco um caráter bastante técnico, cuja fragmentação caminha do currículo fragmentar e em blocos de conteúdo, muito próxima da ideia de um treinamento de perspectiva taylorista-fordista. Um outro aspecto importante diz respeito à imprecisão de um lugar exclusivo de atuação profissional do Pedagogo. Ao configurar um curso de Pedagogia e definir que este formaria o técnico de educação, seu espaço de trabalho se restringia, então os alunos passaram a buscar a licenciatura para poder ministrar aulas no curso de formação de professores primários, ou seja, buscavam uma colocação no mercado de trabalho. Os documentos desse primeiro bloco também não delimitam as condições físicas do local de formação e a remuneração, apenas se limitam a utilizar adjetivos como adequadas e condignas, o que levou a um diferença, não apenas formativa, mas salarial pelo país que no período contava com regiões economicamente muito discrepantes.

Legislações	Elementos identificados	Possíveis engendramentos do processo de precarização do trabalho na legislação do curso de Pedagogia
Decreto-Lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939: Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia	Profissionalização; formação técnica; treinamento; currículo fragmentar; especialização e distanciamento entre a teoria e a prática e entre o saber e o fazer; formação de um intelectual suplantada pela formação de um profissional de uso imediato (docente); imprecisão do lugar de atuação profissional (trabalho); colocação no mercado de trabalho como importante fator para escolha da licenciatura; imprecisão na definição das condições da instituição formadora; indefinição salarial.	Precarização Objetiva
Decreto-Lei n. 3. 454 de 24 de julho de 1941: Dispõe sobre a realização simultânea de cursos nas faculdades de filosofia, ciências e letras		A precarização objetiva se caracterizada pelas condições concretas e materiais deterioradas e adversas a realização do trabalho. Quando os documentos se eximem de definir as condições físicas das instituições formativas e a remuneração condignas ao trabalho do pedagogo, essas ficam à mercê dos interesses de quem detêm o poder do Estado no período em questão. O processo e as condições de exploração da força de trabalho e a remuneração pela venda dessa força são ditados pelo capital sem a mediação do Estado, a formação passa a ter essa marca pela não definição das condições físicas de formação e remuneração.
Decreto-Lei nº 8.530 de 02 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal		Precarização Subjetiva
Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961: Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional		A precarização subjetiva é caracterizada pela articulação de situações desumanizantes e a implantação de condições subjetivas e relacionais favoráveis aos interesses do capital que acarretam sofrimento psíquico e emocional. A apropriação da demanda da categoria por profissionalização pelo capital por meio da legislação articulou uma forma de controlar a formação do(a) pedagogo(a) e o seu trabalho, alinhando ambos ao capital e o modelo de gestão do trabalho. Esse aspecto incidiu diretamente sobre a constituição de sua identidade profissional e nas relações entre pares, que passou a ser medida por processos alheios à formação do gênero humano, ou seja, desumanizantes. Soma-se aqui a imprecisão no lugar de atuação profissional (trabalho) que não tinham contornos claros, o que fragilizou a formação de uma identidade desse profissional subjugando-os aos interesses do Estado e do capital. A formação articulada pela legislação desse bloco se caracterizou por seu aspecto de especialização à uma função específica (técnico de educação), em que a teoria e a prática, e o saber e o fazer são tidos como elementos passíveis de serem compreendidos separadamente. Assim, o currículo era fragmentar e uma formação norteadada pela noção de técnica, muito próxima a ideia de treinamento em que o aprendizado se dava pelo estudo teórico, observação de modelos e posterior aplicação prática, suplantando a ideia inicial de um intelectual capaz de produzir conhecimento, articulando, aos poucos, uma docência, guiada pela prática de técnicas que buscavam atender a necessidades de industrialização do país.
Parecer CFE nº 251 de 1962: Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia		Precarização Jurídico-legal
Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968: Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências		Precarização jurídico-legal do trabalho é a legitimação do processo de precarização e a sua ratificação no âmbito do Estado e dos estatutos de cada empresa. Nesse primeiro bloco temos uma legislação que se apropria da demanda por qualificação, valorização e profissionalização que, ao regulamentar a estrutura do curso de Pedagogia, buscou articular uma formação que fosse ao encontro dos interesses de modernização e industrialização, que passava necessariamente pela expansão da rede de ensino com vias a formar um contingente de mão de obra adequada ao modelo industrial taylorista-fordista. Assim nota-se elementos desse modelo de gestão na estrutura legal do curso, buscando legitimar o processo de precarização do trabalho que estes mesmos elementos buscam articular na formação do Pedagogo.

5.2.2 Segundo bloco – 1969 a 1996: transição para influência do modelo toyotista e precarização nos marcos legais para o curso de Pedagogia

Informamos, a título de introdução do item 5.2.2, que a Lei 5.540/1968 marcou o início de uma mudança importante na orientação da concepção pedagógica orientadora da política educacional, articulada a uma mudança também do modelo de gestão.

Em relação ao Curso de Pedagogia, sofre modificações diretas e/ou indiretas por meio de um arcabouço legal/normativo, estes documentos serão as fontes de análise desse tópico que pretende evidenciar. Os documentos são:

- Parecer CFE nº 252 de 11 de abril de 1969: Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação de Pedagogia;
- Resolução CFE nº 2 de 11 de abril de 1969: Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia;
- Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971: Fixa Diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências;
- Indicação CFE nº 22 de 08 de fevereiro de 1973: Trata da Formação do Magistério;
- Indicação CFE nº 67 de 02 de setembro de 1975: Trata dos Estudos Superiores de Educação;
- Indicação CFE nº 68 de 04 de dezembro de 1975: A formação pedagógica das licenciaturas;
- Indicação CFE nº 70 de 29 de janeiro de 1976: A preparo de especialistas em educação;
- Indicação CFE nº 71 de 12 de fevereiro de 1976: A formação de professores para educação especial;
- Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A partir da Lei nº 5.540/68 é elaborado o Parecer CFE nº 252 de 11 de abril de 1969, seguida da aprovação Resolução CFE nº 2 de 12 de maio de 1969, que compreendemos como uma espécie de aperfeiçoamento do Parecer nº 251/62 e do artigo 30 da Lei nº 5.540/68:

Art. 30. A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior (BRASIL, 1968).

O Parecer CFE nº 252/69 que define os “Estudos Pedagógicos Superiores” estabelecendo um currículo e duração mínimos para o curso de pedagogia, é composto por quatro partes, o seu relator é Valnir Chagas, também assinam o documento Newton Sucupira e o Padre José Vieira de Vasconcelos e Durmeval Trigueiro. A respectiva resolução, Resolução CFE nº 2 que fixa os conteúdos mínimos e a duração do curso de pedagogia é composta por 11 artigos.

Entendemos que o Parecer CFE nº 252/69 e a Resolução CFE nº 2 de 1969 detalham a qualificação e a formação da figura de um especialista dentro de um profissional que começa a operar mais enfaticamente a partir do princípio da polivalência.

Assim, no Parecer CFE nº 252/69 e a Resolução CFE nº 2 de 1969 as atividades profissionais a serem desempenhadas são amplificadas, porém, o caráter de especialista se mantém através das habilitações.

Compreendemos que isto já acontecia no decorrer do desenvolvimento da profissão docente dentro das instituições de ensino no início do século XX – professores assumindo diferentes funções e atividades – (SAVIANI, 2021b), porém, agora esse processo é legitimado e regulado pelo Estado através da legislação. Como podemos observar no trecho do Parecer nº 252/1969 abaixo:

Outra condição, de certo modo resultante da primeira, é a limitação do número de habilitações e das áreas de cada vez. Evita-se com isto uma polivalência dispersiva em setores que requerem autenticidade, sem contudo impedir o diplomado volte à escola para, mediante aproveitamento de estudos anteriores, obter novas habilitações que poderão ser consignadas em apostilas no título inicial (BRASIL, 1969).

Que se traduz nos Art. 1º e Art. 7º da Resolução CFE nº 2/1969:

Art. 1º - A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação (BRASIL, 1969).

Art. 7º - O diploma do curso de Pedagogia compreenderá 1 (uma) ou 2 (duas) habilitações, da mesma ordem de duração ou de ordens diferentes, sendo lícito ao diplomado complementar estudos para obter novas habilitações. Parágrafo único - A capacitação profissional resultante do diploma de Pedagogia incluirá: a) o exercício das atividades relativas às habilitações registradas em cada caso; b) o exercício de magistério, no ensino normal, das disciplinas correspondentes às habilitações específicas e à parte comum do curso (§ 1º do art. 2º, letras b a f) quando este tiver duração igual ou superior a duas mil e duzentas horas, observados os limites estabelecidos para efeito de registro profissional; c) o exercício de magistério na escola de 1º grau, na hipótese do número 5 (cinco) do art. 3º e sempre que haja sido estudada a respectiva metodologia e prática de ensino (BRASIL, 1969).

Entendemos que o Parecer CFE nº 251/62 operava a partir do princípio da formação de um especialista dotado de conhecimentos teóricos e técnicos para uma área específica de

atuação dentro da educação (que no momento ainda era bem nebulosa, mas que se aglutinava em torno do “técnico em educação” e do docente da escola secundária que prepararia o professor para o ensino primário) cuja titulação era o bacharel.

Já no Parecer CFE nº 252/69 e na Resolução CFE nº 2 de 1969, a docência passa a ser o *locus* de formação do curso de Pedagogia. Assim, o curso passa a contar com um currículo dividido em uma parte comum e uma parte diversificada, e oferece a seus egressos o título de licenciado (há, nesse sentido, a realocação da Didática para dentro da grade do curso de Pedagogia, compondo a parte comum).

Da formação do licenciado em Pedagogia se derivaria a formação de um especialista, destinado a áreas específicas de atuação (agora mais claras e definidas devido ao grau de estruturação do sistema de ensino em nível nacional, tomando à docência como horizonte formativo) que são concebidas como habilitações:

Art. 2º - § 3º - A parte diversificada compreenderá, segundo a modalidade de habilitação específica e conforme as possibilidades de cada instituição, duas ou mais dentre as seguintes matérias e atividades, na forma do art. 3º: a) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; b) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau; c) Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior; d) Princípios e Métodos de Orientação Educacional; e) Princípios e Métodos de Administração Escolar; f) Administração da Escola de 1º Grau; g) Princípios e Métodos de Supervisão Escolar; h) Supervisão da Escola de 1º Grau; i) Princípios e Métodos de Inspeção Escolar; j) Inspeção da Escola de 1º Grau; l) Estatística Aplicada à Educação; m) Legislação do Ensino; n) Orientação Vocacional. Art. 3º - Para cada habilitação específica serão exigidas as matérias da parte comum e mais as seguintes dentre as enumeradas no § 3º do artigo anterior: 1. Orientação Educacional — as das letras *a, b, d, n* e *o*; 2. Administração Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus — as das letras *a, b, e I*; 3. Supervisão Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus — as das letras *a, b, g* e *p*; 4. Inspeção Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus — as das letras *a, b, i* e *m*; 5. Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais — as das letras *a, q* e *r*; 6. Administração Escolar, para exercício na escola de 1º grau — as das letras *a, f* e *I*; 7. Supervisão Escolar, para exercício na escola de 1º grau - as das letras *a, h* e *p*; 8. Inspeção Escolar, para exercício na escola de 1º grau — as das letras *a, j* e *m* (BRASIL, 1969).

Assim, apesar de figurar fortemente a presença e a necessidade de um especialista para funções específicas na hierarquia das instituições de ensino, também compreendemos que a polivalência começa a se expressar e ser legitimada no presente documento, principalmente pela regulamentação das diferentes funções na rede e a consequente ampliação do leque de atuação e responsabilidades do pedagogo.

Compreendemos que polivalência na formação do pedagogo no marco em questão se dará em dois sentidos. O primeiro se relaciona diretamente ao ensino com a diversificação de disciplinas e níveis de atuação, ou seja, o pedagogo poderia ministrar aulas de diferentes

disciplinas, com diferentes conteúdos, em diferentes níveis do ensino primário e no ensino secundário.

Também compreendemos que a polivalência se dará pela ampliação das atividades de trabalho, ou seja, a formação do pedagogo passa a conferir um maior número de atribuições possíveis conforme se especializa nas habilitações.

Assim temos um pedagogo cuja formação lhe garante a atividade de ensino (docência), a atuação como técnico de educação e também como um especialista habilitado para funções “não-docentes” dentro do sistema de ensino e na hierarquia das redes e instituições.

Se antes o Parecer nº 251/62 e sua respectiva resolução apontavam esses indícios, mas como o próprio Valnir Chagas relatava, esperavam uma movimentação do mercado de trabalho para que ocorressem, assim como também não colocava à docência como *locus* da formação do pedagogo, o Parecer CFE nº 252/69 e a Resolução CFE nº 2/69 realizam de vez essa modificação, colocando o trabalho docente como norte da formação do pedagogo e as habilitações como especialidades a partir da docência.

Formava-se assim um profissional dotado de especialidade para determinadas tarefas nas redes de ensino, mas polivalente o suficiente para também poder atuar com diferentes conteúdos em salas de aulas de diferentes níveis, assim como habilitado para assumir diferentes atribuições.

Saviani (2021a) relata que o currículo instituído derivado dessa configuração foi criticado por ser demasiadamente generalista:

O aspecto mais característico da referida regulamentação foi a introdução das habilitações visando a formar “especialistas” nas quatro modalidades indicadas (Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar), além do professor para o ensino normal. Dir-se-ia que, por esse caminho, se pretendeu superar o caráter generalista do curso que levava à definição irônica do pedagogo como “especialista em generalidades” ou, jocosamente, como “especialista em coisa nenhuma”. Pelas habilitações procurou-se privilegiar a formação de técnicos com funções supostamente bem especificadas no âmbito das escolas e sistemas de ensino que configurariam um mercado de trabalho também supostamente já bem constituído, demandando, em consequência, os profissionais com uma formação específica que seria suprida pelo curso de pedagogia; daí a reestruturação desse curso exatamente para atender à referida demanda (SAVIANI, 2021a, p. 44).

Entendemos que o processo de precarização na formação do pedagogo, nesse momento, se expressa nessa flexibilidade e fluidez em relação ao currículo e, como apontado, à identidade desse profissional, assim como nessa consequente intensificação e polivalência do seu trabalho, na mesma medida em que o currículo vai se esvaziando em conteúdo, se tornando raso (não se aprofunda nos conteúdos), porém múltiplo (na diversidade de assuntos e temáticas que o curso deve ser capaz de tratar).

Entendemos que o professor, cuja identidade profissional não tem os contornos claros se torna líquida e permeável, se adaptando mais facilmente as pressões do capital sobre a educação. Esse mesmo professor se vê diante de um contexto de trabalho, agora legalmente intensificado devido a ampliação da rede (sem investimentos equivalentes) e do leque de atribuições que lhe são conferidas e legitimadas pelo quadro legal.

Compreendemos que esta é uma situação de precarização manifesta na formação, uma vez que há uma intensificação do trabalho e ampliação de atividades e responsabilidades, e em contrapartida o aligeiramento e generalização do currículo, não preparando corretamente o pedagogo para essa diversidade de atribuições e responsabilidades. O parecer em questão, assim como os demais, continua sem definir as condições objetivas das intuições para que esse processo de mudança por ele proposto ocorra.

Cabe apontar que o contexto de trabalho docente é historicamente deteriorado, de escassos investimentos financeiros, o que torna o espaço de trabalho e os materiais disponíveis muitas vezes avesso a realização do trabalho educativo, se soma a esse cenário esse processo de intensificação e ampliação do leque de atribuições, funções e responsabilidades, sem o preparo adequado do professor, regulamentada já no processo formativo.

Assim, podemos entender que há uma formação com elementos da precarização (ampliação de responsabilidade e atribuições, porém uma generalização e superficialização dos currículos) na busca por corresponder as necessidades do contexto de expansão do ensino que carecia de professores primários qualificados.

O objetivo de toda essa movimentação continua sendo a industrialização, que solicitava da educação sujeitos dotados de rudimentos de leitura e escrita, e cálculos simples. Cabe apontar que no período em questão o modelo de gestão do trabalho que ainda é adotado é o taylorismo-fordismo, imprimindo na educação os seus princípios, porém os ideais toyotistas já mostravam os primeiros sinais.

Nesse cenário de ampliação de responsabilidades e atribuições, porém aligeiramento e superficialização dos currículos, e condições objetivas de escassos investimentos, o trabalho docente fica comprometido. Os professores que tinham como objetivo de:

[...] levar o aluno a se apropriar dos conhecimentos produzidos pelos homens, com vistas à sua humanização. No entanto, considerando, por exemplo, as condições objetivas de trabalho, caracterizadas em nossa sociedade pela precarização, os profissionais não conseguem desenvolver a prática docente desta forma (CANTARELLI, FACCI, CAMPOS, 2017, p. 35-36).

Ao se aligeirar a formação por meio de um currículo generalista e formar um profissional polivalente, apto a execução de diferentes funções (sem, no entanto, abandonar por

completo a especialização deste), somado a implementação de programas pré-estabelecidos por políticas verticalizadas e centralizadoras característicos do Estado nesse período, faz com que o controle e as dimensões do trabalho educativo, e seus objetivos sejam retirados das mãos do professor e da comunidade escolar, passando gradualmente para aqueles que comandam o projeto societário do período, que, como apontado, inicia sua movimentação de mudança para o padrão flexível de acumulação.

O aligeiramento curricular da formação docente e a ampliação temática, assim como dos conteúdos curriculares escolares, são projetos da forma estruturante do capitalismo atual. Cientes que o conhecimento e a cultura são impregnados pelos interesses de classes e grupos, também entendemos que é somente por meio do acesso a eles (que foram socialmente produzidos e historicamente acumulados) e a sua apropriação, que se tornam possíveis o desvelamento dos processos de expropriação, exploração, exclusão e precarização que o professor, aluno e toda classe trabalhadora vivenciam hoje.

Assim, o trabalho docente tem “sempre um sentido político em si” conscientes disso ou não (CANTARELLI, FACCI, CAMPOS, 2017, p. 39). Com um currículo generalista, porém funções profissionais ampliadas, o caráter político e histórico fica avultado e a possibilidade de transformação dessas condições dificultadas.

Entendemos que estas formas de conceber e organizar a política de formação docente, expressa, por exemplo, nos marcos para o curso de Pedagogia, são estratégias que tomam como base o desenvolvimento do processo produtivo capitalista, mais especificamente, suas formas de gerir e operacionalizar o trabalho e o trabalhador.

Também entendemos que tais formas e modelos de gestão, taylorismo-fordismo e toyotismo, possuem elementos que engendram a precarização do trabalho, que ao serem aplicados na estruturação da educação, engendram a precarização no processo formativo dos sujeitos, assim:

[...] as atuais políticas de formação docente, como as novas DCNs para o Curso de Pedagogia, e conseqüentemente, as novas formas de trabalho docente (contratos temporários, terceirização, dentre outras) e de organização escolar (currículos, conteúdos e avaliação) no Brasil foram uma tentativa de resposta por parte do Estado e da sociedade civil ao novo contexto instaurado: o do capitalismo contemporâneo, baseado no padrão flexível de acumulação (TONÁCIO, 2009, p. 7-8).

Como dito anteriormente, com o objetivo de controlar e expropriar o trabalhador das suas capacidades, as estratégias que passam a ser utilizadas pelos modelos de gestão do trabalho buscam eliminar resistências, persuadindo os professores e a população, punindo aqueles que diferem ou vão de encontro, e recompensando aqueles que se alinham a tais políticas e projetos.

O fundamento das estratégias de controle está no distanciamento entre as dimensões objetivas e subjetivas que compõe o trabalho educativo, ou seja, o professor se torna um executor de programas pré-estabelecidos, cujo fim é a formação de um sujeito formado à necessidade do capital. Na mesma medida em que se deterioram as condições de trabalho e de formação, e se regulamenta o processo de intensificação e ampliação do trabalho, também se articula uma formação esvaziada em conteúdos teóricos, que permitem a leitura das realidades.

Assim, o próprio professor (pedagogo) é educado em sua formação na graduação, para executar e implementar um projeto de sociedade em que os sujeitos são capacitados para exercer inúmeros fazeres, sem, no entanto, capacidade crítica de ler esse processo de ampliação e pensar sobre esse fazer.

Ambos, professor e aluno, se tornam sujeitos que não apenas vivenciam e desenvolvem um trabalho educativo com traços do processo de precarização, mas são em si precarizados no processo formativo.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi perceber que o Parecer CFE nº 252/69 destaca o contexto de sua produção e os aspectos relacionados ao desenvolvimento econômico da época, citando duas vezes o mercado de trabalho como um importante fator que impulsiona a transformação dos marcos regulatórios e legais do curso de Pedagogia e na educação de forma geral.

Porém, apesar de deixar claro que a formação se volta para a atuação profissional e o mercado de trabalho, não relata nada sobre as condições, objetivas, subjetivas e legais do trabalho e seu respectivo mercado do período em questão.

Também não faz nenhuma referência ao contexto sociopolítico que o Brasil vivenciava, uma ditadura civil-militar, que a cada ano tornava-se cada vez mais violenta e repressiva, imprimindo na educação um forte ideal moral da burguesia da época.

Assim, é possível entender que o documento alude ao fato de que a formação oferecida aos pedagogos não se relaciona diretamente com as condições objetivas, subjetivas e legais de trabalho, assim como não se relaciona com o cenário sociopolítico em voga, prevalecendo o discurso da importância da atuação do professor para o desenvolvimento industrial e a ampliação de empregabilidade permitida por sua formação.

Não esclarece a orientação desse desenvolvimento (industrial) – para quê, por quê, para quem desenvolver e em que sentido desenvolver –, ou seja, o norte do processo formativo e seus fundamentos ficam avultados em meio ao discurso do desenvolvimento social via desenvolvimento econômico.

Também prevalece uma ideia de acompanhamento e conformação da formação do pedagogo diante das novas exigências do mundo que se colocava, relatando que tais exigências eram frutos da modernização do país, e não da necessidade de fazer a acumulação de capital se expandir.

Compreendemos que historicamente, nesse processo de reforma das políticas para formação do pedagogo, a estrutura econômica e seus desdobramentos não foram colocadas em questão.

Assim, a exclusão, o controle dos índices de pobreza e desemprego são colocados como responsabilidade da educação solucionar, sem revelar a relação que estes tecem com lucros do capital e os modelos de gestão do trabalho.

Dada a importância da educação para toda a sociedade, se justificava o controle, a padronização e avaliação dos seus resultados por meio de instrumentos e técnicas de gestão do mundo industrial e corporativo para o aperfeiçoamento e melhoria da qualidade do ensino.

Como ponta do processo de ensino-aprendizado e de certa forma a última “barreira” para implantação dessas políticas, se encontra o professor que, como pudemos evidenciar nas análises realizadas até o momento, vem gradualmente, desde a sua formação, sendo controlados por forças que lhe são estranhas e, não raro, diferem das reais necessidades de seus alunos e das suas próprias no processo de atuação.

Entendemos que o professor é expropriado de sua docência, ou seja, dos conhecimentos dos fundamentos do seu trabalho, já em sua formação, e passa a ser educado para ser um executor de programas e projetos pré-estabelecidos (uma gama deles foram elaborados no período de ditadura civil-militar). Assim, o professor formado, também é expropriado dos meios de realização do seu trabalho, objetivos e subjetivos.

Uma vez executor de projetos, se faz preciso realinhar a formação docente ao cenário que se mostra, perpetuando a ideia de uma docência executora.

Assim, tais reformas serão marcadas pela padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, sob o argumento da organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade, possibilitando baixar custos ou redefinir gastos e permitir o controle central das políticas implementadas. O modelo de gestão escolar adotado será baseado na combinação de formas de planejamento e controle central na formulação de políticas, associado à descentralização administrativa na implementação dessas políticas. Tais estratégias possibilitam arranjos locais como a complementação orçamentária com recursos da própria comunidade assistida e de parcerias. A equidade far-se-ia presente sobretudo nas políticas de financiamento, a partir da definição de custos mínimos assegurados para todos. A expansão da educação básica realizada dessa forma sobrecarregará em grande medida os professores. Essas reformas acabarão por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de diferentes fatores que se farão presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, tendo como corolário maior

responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade (OLIVEIRA, 2004, p. 1131).

Entendemos que esse cenário de precarização do trabalho e da formação se torna fundamental para que a estrutura que sustentam as desigualdades sociais e a exclusão não sejam modificadas, objetivando adaptar os sujeitos a elas por meio da educação.

Nesse sentido, os interesses das elites econômicas ficam preservados e camuflados, e os professores e alunos são culpabilizados por uma educação baseada nos modelos de gestão da indústria, que apontava para a necessidade de aumentar os níveis de competição e difundir a ideia de meritocracia nos sistemas de ensino a partir da década de 1960 e 1970.

Segundo Saviani (2021a), a formação do pedagogo e seus marcos regulatórios foram sendo construídos e se guiando pelas pressões que a lógica mercadológica realizava:

[...] a formação ministrada nas escolas deveria servir à produtividade social, ajustando-se, o mais completamente possível, às demandas do mercado de trabalho que, por sua vez, são determinadas pelas leis que regem uma sociedade de mercado como esta em que vivemos. Nessas circunstâncias, a questão educativa é reduzida predominantemente à sua dimensão técnica, afastando-se o seu caráter de arte e secundarizando, também, as exigências de embasamento científico. Daí a pretensão de formar os especialistas em educação por meio de algumas poucas regras compendiadas externamente e transmitidas mecanicamente, articuladas com o treinamento para a sua aplicação no âmbito de funcionamento das escolas. [...] Supõe-se, portanto, que a escola já está devidamente organizada e o ensino funcionando dentro de parâmetros adequados, cabendo ao especialista inserir-se nela para garantir-lhe a eficiência por meio de uma racionalidade técnica que maximize a sua produtividade. Trata-se, em suma, daquilo que estou denominando “concepção produtivista de educação”, que, impulsionada pela teoria do capital humano formulada nos anos 50 do século XX, se tornou dominante em nosso país a partir do final da década de 1960, permanecendo hegemônica até os dias de hoje.

Assim, compreendemos que a finalidade real da formação descrita no Parecer CFE nº 252/69 e na Resolução CFE nº 2/69 fica avultada. Os referidos documentos acabam funcionando como um fator que dificulta compreender que a formação dos pedagogos se relaciona diretamente ao contexto produtivo, econômico e político, em específico, no que diz respeito às necessidades de perpetuação do modo de produção capitalista em seus modelos de gestão e operacionalização taylorista-fordista do trabalho, que já apontava os “novos” ares orientais do toyotismo.

O toyotismo, que começa a se expandir pelo mundo após a crise de 1970, é um importante fator na balança de investimento *versus* lucros por meio da exploração da classe trabalhadora. Esse “novo” modelo ascende à níveis ainda mais sofisticados, almejando conquistar de vez a subjetividade dos sujeitos por via da relação educação-trabalho.

É justamente o debate entre licenciatura e bacharelado, técnico ou docente, percebida a analisada até o momento, que compreendemos estar relacionada a questão da especialização e polivalência.

Entendemos que o aspecto descrito acima se manifesta no profissional polivalente em atribuições, disciplinas e níveis de ensino que pode lecionar e, ao mesmo tempo, especialista em atividades e funções de trabalhos “não-docentes” específicas permitidas pelas habilitações.

Assim, o professor à medida que se especializa também amplia o seu leque de empregabilidade, já que a elevação do nível de formação, no período em questão, já não garante o emprego. As legislações para o curso de Pedagogia, elaboradas após 1960 e mais intensamente aquelas elaboradas após 1970, tomam fortemente o fator da empregabilidade em sua estruturação.

Oliveira (2004) relata que a ideia de uma educação, cujo objetivo é fornecer aos sujeitos a oportunidade empregatícia e de competição no mercado, assim como um meio do sujeito conseguir se movimentar nas diferentes classes sociais, está intimamente relacionada a concepção de uma educação como a responsável por resolver as questões de injustiça social e econômicas.

Esse ideário camufla os mecanismos de funcionamento do capitalismo, se refletindo principalmente nas reformas realizadas na educação na década de 1960. Cabe resgatar que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é datada de 1961. A partir de então, essa perspectiva da educação, calcada numa ampliação do leque da empregabilidade tende a se fortalecer.

O período descrito acima é o início de um movimento que já vinha acontecendo, e vem a se intensificar novamente na década de 1990. Já sobre o julgo do neoliberalismo e da acumulação flexível, o Brasil tende a se alinhar às políticas internacionais de forma mais articulada, sejam elas econômicas, educacionais ou sociais.

Segundo Oliveira (2004, p. 1129), esse movimento de alinhamento, tem sua expressão na premissa de uma educação, como meio de “equidade social”, “empregabilidade” e de caráter “compensatório” em relação a situação de pobreza. Entendemos que tais discursos perpetuam e legitimam no sistema educacional a ideia de meritocracia, também presente no neoliberalismo.

Em sentido semelhante e destacando os impactos da racionalização toyotista ao penetrar os muros da escola moldando os processos que ali ocorrem, Forattini e Lucena (2015, p. 44) relatam que o processo de precarização não apenas condiciona o trabalho docente, as relações

e a própria formação humana, mas é, a medida em que se perpetua e se expande, também naturalizada e banalizada. Segundo as autoras:

O mercado mundializado e globalizado sugere um homem genérico, com domínio de línguas estrangeiras, de comportamento flexível e direcionado para o aprendizado rápido. O mundo acadêmico, refém do mercado, é estimulado a ser autogerido no desenvolvimento de sua carreira e nas atividades cognitivas, sendo levado ao desempenho focado em resultados, à mercantilização de suas pesquisas e à intensificação das atividades administrativas, de ensino, de pesquisa e de extensão para além de sua carga horária formal. [...] O que se percebe é a transferência de princípios da produtividade empresarial para a área acadêmica, estabelecendo dimensões produtivistas acompanhadas da adoção de concepções epistêmicas para esse fim. [...] A inspiração toyotista imposta pelos critérios de obtenção da mais valia absoluta e relativa expressas pela ocupação das vinte e quatro horas do tempo do trabalhador são retomados no ambiente acadêmico. Em outras palavras, as formas de envolvimento toyotista expressas pela negação da jornada de trabalho em prol de formas de envolver as mentes dos trabalhadores, conquistando suas subjetividades e, conseqüentemente, suas próprias mentes, são retomadas e reafirmadas no mundo acadêmico, potencializando processos de alienação e estranhamento do trabalho dos professores. Um cenário precário de condições de trabalho se consolida com essa ação. Os professores estranhados em sua própria condição de trabalho acabam por atuar em ambientes acadêmicos movidos por relações precárias entre seus pares assentadas em uma espécie de desertificação das próprias relações sociais. Essas formas de estranhamento acabam por envolvê-los nas teias da individualização máxima, entendendo a sua própria condição de sofrimento como natural e não social. (FORATTINI, LUCENA, 2015, p. 44-45).

É nesse cenário que o fator de empregabilidade, segundo os autores Michels, Shiroma, Evangelista (2011), se relacionam a questão da profissionalização docente tal como é colocada nas políticas de educação, e aqui especificamente a formação do pedagogo desde o seu início, mas que agora passa a contar com os elementos de aligeiramento dos currículos e ampliação do leque de atuação.

A profissionalização descrita pelas autoras se desdobra em três processos fundamentais para o controle sobre o trabalho docente. A “desintectualização docente” (MICHELS, SHIROMA, EVANGELISTA, 2011, p. 26), cuja concepção técnica se sobressai as demais, fazendo com que o currículo e a formação de modo geral sejam aligeirada e pragmática, privilegiando a prática.

Soma-se a “reconversão docente”, cujo objetivo é a oferta de uma formação docente “restrita do ponto de vista teórico e alargada em termos de ação docente” (MICHELS, SHIROMA, EVANGELISTA, 2011, p. 31-32), tal como percebido e destacado nos marcos analisados até o momento quando descrevemos o processo de generalização dos currículos.

Este processo vem a ser legitimado pela “certificação” de caráter “avaliativo e regulador” (MICHELS, SHIROMA, EVANGELISTA, 2011, p. 29), valorizando as competências e habilidades técnicas da docência necessárias a expansão da acumulação capitalista, que também é justificada pelo discurso de fornecer à docência um caráter científico,

cujos produtos podem ser controlados e mensurados numericamente (investimento *versus* lucro em relação ao professor e ao aluno), ou seja, um alinhamento dos marcos aos princípios dos modelos de gestão do trabalho.

No período em questão, o capital articula a formação de um profissional, dotado de capacidade para desempenhar “N” funções em sua célula de trabalho (em nosso caso, a escola ou rede de ensino) e ao mesmo tempo apto a lecionar.

Assim, entendemos que um profissional, cuja polivalência é o cerne, diante do contexto que se desdobra com o aumento do desemprego estrutural, tem seu trabalho intensificado, pois ao buscar competir por empregabilidade se vê tensionado a se especializar em diferentes áreas para assumir diferentes funções.

Segundo Tonácio (2009), as políticas de que regem não apenas o processo de trabalho docente, mas também de sua formação, visam expressar, defender e imbuir a ideia de um profissional polivalente, alinhado aos valores modernos de gestão do trabalho. Quando na verdade estão criando um processo contínuo de construção de um professor precarizado em todas as dimensões que compõe a docência e o trabalho educativo.

O sujeito já egresso de uma educação, em maior ou menor grau, realizada em condições precárias, passa no ensino superior por uma formação com aspectos semelhantes e legitimados pelo quadro legal.

Professor e aluno permanecem alinhados aos valores atuais do capital, dentro de um contínuo ciclo de precarização do trabalho e da formação, que é maquiado de diferentes jargões que camuflam a historicidade e a perversidade desse processo que desumaniza os sujeitos.

As políticas de formação e de trabalho docente passaram a privilegiar a ideia de competência ou, em termos didáticos, a Pedagogia das Competências. Nessa concepção, a gestão escolar passou a ser participativa e a contar com a colaboração de todos os sujeitos envolvidos. Tal ideário modificou a organização escolar e o trabalho docente: ocorreu uma intensificação do trabalho docente e do seu tempo. A partir da ampliação dos tempos-espacos para a educação, a própria identidade profissional do professor foi posta em questão (TONÁCIO, 2009, p. 5).

Segundo Santos (2004), as políticas de formação docente e para a educação de forma geral, ao serem voltadas aos interesses, necessidades e valores das elites econômicas, gerida pelos modelos taylorismo-fordismo e, depois da década de 1970, mais intensamente, pelos princípios do toyotismo, trazem grandes consequências para o trabalho desenvolvido diariamente em sala de aula com os alunos. Forjam “a subjetividade docente, de acordo com os novos padrões de trabalho que hoje estão predominando nas instituições escolares” (SANTOS, 2004, p. 1154).

Entendemos que o conjunto de legislação para o curso de Pedagogia que se desdobra a partir de 1960 começa a se basear em um padrão mais flexível que é idealizado pelo toyotismo, cujo interesse é a formação de um trabalhador conformado ao processo de precarização do trabalho.

Assim, “na cultura da performatividade vão se configurando novas facetas nas relações entre profissionais do ensino, seu trabalho e sua identidade profissional” (SANTOS, 2004, p. 1154) em que a precarização se torna elemento que os atravessa.

No parecer CFE nº 252/69 e sua respectiva resolução nº 2, o professor à medida que se especializa por meio das habilitações, pode se dedicar a um ou outro ramo de especialidades “não-docentes” (não tem como objetivo ensinar, porém o fim volta-se para promoção dos processos de ensino-aprendizado) por meio das habilitações.

Assim, entendemos que o processo de precarização também pode ser percebido nessa intensificação e ampliação do trabalho por meio da polivalência de funções atribuída ao professor.

Como apontado, através da legislação para a formação do pedagogo, esse profissional vai se formando para assumir uma ampla gama de responsabilidades e funções, em que a própria formação vai se aligeirando ao se dividir em múltiplas áreas sem, no entanto, se aprofundar. Esta estrutura vai se configurando em mais um elemento que inicia a ideia de flexibilidade nos marcos para o curso de Pedagogia.

Nesse contexto, por força da reforma dos programas e de seus conteúdos Pedagogia de Projetos, transversalidade dos currículos, entre outras, os docentes passaram a ter que dominar novas práticas e saberes, que foram traduzidas em uma maior flexibilização na formação e no trabalho docente, o que representou, em muitos casos, um aumento de tempo no trabalho e de tarefas a serem cumpridas. A flexibilidade das relações de trabalho, conforme explica CASTEL (1998), é uma maneira de nomear os ajustamentos e as adaptações dos trabalhadores e das empresas necessários às novas condições impostas pela reconfiguração da sociedade salarial, ou seja, das relações capital-trabalho instauradas na configuração do capitalismo contemporâneo (TONÁCIO, 2009, p. 9).

Oliveira (2004) tece considerações semelhantes, afirmando que os professores, a partir da década de 1970, assumem grandes responsabilidades e múltiplas tarefas, que muitas vezes estão além do processo de ensino-aprendizado e da formação recebida (que por sua vez, foi aligeirada) na graduação.

Assim, os pedagogos a partir de 1970, são cada vez mais colocados em situações que não conseguem mais responder ou dominar, configurando um espaço de tensão e insegurança diante de atividades para o qual não está preparado.

Os pedagogos, e os professores de forma geral, são colocados como responsáveis pelo fracasso dos alunos e dos programas educacionais, são constantemente convocados por situações em sala de aula (e extra sala) a desempenharem funções e atenderem solicitações, cuja formação aligeirada e ampliada não os preparou e os limites extrapolam questões pedagógicas.

Em contrapartida, vivenciam uma realidade de desvalorização social da carreira, que acompanha uma desvalorização salarial, se desdobrando diretamente na autoimagem e identidade desse profissional que passa a ser enfraquecida e carregada de desmotivação (OLIVEIRA, 2004), configurando um cenário que pode ser caracterizado como de precarização subjetiva.

A ampliação das tarefas do pedagogo também pode ser percebida no trecho em que o relator se refere a “*dupla tarefa de instruir e educar*” (BRASIL, 1969, p.108) descritos no Parecer CFE nº 252/69 e sua respectiva resolução.

Ao promoverem a formação do especialista no professor polivalente, recai sobre este profissional, não só a responsabilidade por instruir e educar, mas também responder à essa ampliação e intensificação de seu trabalho.

Faz-se interessante destacar a escolha de palavras utilizadas pelo relator. *Instruir* apresenta a ideia de guiar por instruções (passo-a-passo ou etapas) que são delimitadas e objetivam um fim específico, cujo resultado será igual se todas as operações forem executadas conforme as instruções.

Entendemos o *educar* como um ato mais abrangente, em correspondência a formação dos sujeitos como seres humanos, relacionado à forma de ser, agir e estar no mundo, uma disposição afetiva, cognitiva, social, emocional e material.

No texto do Parecer CFE nº 252/69, compreendemos que a instrução e a educação são concebidas alinhadas às necessidades da época no que se refere ao mercado de trabalho e desenvolvimento econômico do Brasil.

Assim, compreendemos que a tarefa do professor de instruir e educar (assim como ser instruído e educado no curso de Pedagogia) para o trabalho que, se não está diretamente vinculado a atividade industrial, objetiva, em última instância, lhe fornecer o apoio necessário. Ensinar a ser e instruir um humano cuja disposição cognitiva, afetiva, emocional e moral volta-se a necessidade da industrial e do capital.

O documento também faz referência ao início das disputas entre os normalistas e os professores formados em nível superior, em especial os pedagogos. Os primeiros sentem seu espaço de atuação invadido pelos pedagogos, que agora podem atuar na educação de nível primário, pois segundo o relator: “*quem pode mais, pode mesmo*” (BRASIL, 1969, p.110).

A elevação das exigências acadêmicas para a docência já estava prevista em documentos anteriores ao Parecer CFE nº 252/69, à medida que o contexto fosse exigindo formações em níveis cada vez mais altos do ensino.

Em relação a esse aspecto, é interessante notar como a elevação do nível de ensino para professores, em específico aqueles formados no curso de Pedagogia (que agora permite a atuação também em nível primário), desencadeia disputas no interior de uma mesma classe profissional – os docentes.

Os docentes, agora com diferentes níveis formativos e atuando em um mesmo contexto de trabalho, passam a sentir o espaço de trabalho invadido, como o próprio relatório Parecer CFE nº 252/69 apresenta.

Entendemos que este elemento – disputa entre os profissionais pelo espaço de trabalho – compõe um dos aspectos da precarização do trabalho, sendo percebida e prevista nos marcos legais para a formação do pedagogo.

O conflito e a disputa passam a ser elementos com forte presença no sistema de ensino a partir da década de 1970, alinhada à dissolução dos coletivos e sindicatos de trabalho que se desdobram a partir desse período, colocando a classe trabalhadora em constante disputa entre si.

A forma de contratação, o regime de trabalho e as exigências formativas, assim como a construção de um ambiente de disputa entre trabalhadores, são elementos importantes que configuram e engendram a precarização objetiva e subjetiva do trabalho.

O desmonte da legislação trabalhista em relação ao aumento numérico de profissionais contratados em diferentes regimes (temporários, por exemplo) e com diferentes níveis de formação, vem gerando uma atmosfera de competição, de não-identidade e de difícil articulação da categoria docente para luta, mesmo que as demandas, muitas vezes, sejam as mesmas (RIGOLON, VENCO, 2013).

Soma-se a esse cenário a já mencionada desvalorização salarial (mesmo se tratando de documentos que normatizam a formação, estes não fazem nenhuma referência a valorização salarial conforme as exigências formativas aumentam) e uma imagem deteriorada do profissional docente. Estes são elementos que vêm se concretizando e se fortificando a partir de 1970, consolidando uma formação do pedagogo com traços da precarização do trabalho (RIGOLON, VENCO, 2013).

No Parecer CFE nº 252/69 e na Resolução CFE nº 2/69, o estágio aparece de forma bastante enfática, se tornando quesito obrigatório para conseguir as habilitações, se soma ao

estágio, a condição de exigência de experiência de magistério para orientação, administração e supervisão.

Art. 6º - Será sempre obrigatória, sob a forma de estágio supervisionado, a prática das atividades correspondentes às várias habilitações, abrangendo pelo menos 5% (cinco por cento) da duração fixada para o curso em cada caso. Parágrafo único - Além do estágio previsto neste artigo, exigir-se-á experiência de magistério para as habilitações em Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar.

É importante compreender que o estágio é um objeto cuja definição ainda é bastante controversa. Nele aspectos relativos à formação do pedagogo e seu trabalho coincidem para definir os rumos desse profissional em relação ao seu espaço de atuação, nesse caso, definido pelas habilitações.

O documento não apresenta uma discussão sobre o processo de estágio, apenas delimita sua duração, fato que abre espaço para que cada universidade venha a concebê-lo e conduzi-lo de uma forma. Este aspecto da singularidade do estágio, vai ao encontro do trecho que esclarece que a proposta apresentada pelo Parecer CFE nº 252/69 e na Resolução CFE nº 2/69 de “uma convergência de que resultem modelos capazes de preservar objetivos comuns e ajustar-se a peculiaridades locais” (BRASIL, 1969).

Compreendemos que o estágio é um momento importante do processo de formação docente, pois, segundo Silva (2015) e Silva e Gaspar (2018), este pode vir a propiciar um espaço de desenvolvimento profissional contextualizado e produzir saberes relativos ao trabalho docente e ao campo da educação de forma geral.

O estágio é de difícil conceituação, mesmo diante dos aparatos legais, cada instituição de ensino concebe, projeta, organiza, executa e avalia o estágio de uma forma singular. Segundo Calderano (2013), este aspecto para além de demonstrar a necessidade de constantes estudos sobre esse o estágio, também evidencia que as políticas para a formação docente e investimentos na educação ainda são insipientes, mal administrados e pouco consolidadas.

Ao analisarmos as pesquisas e a literatura que tomam o estágio como foco análise, tais como: Moraes e Jesus (2000); Pierro e Fontoura (2009); Oliveira e Gonzaga (2012); Rodrigues (2012); Pimenta e Lima (2017), encontramos no cerne da discussão conceitual do estágio a compreensão da relação “teoria e prática”, do “currículo/estruturação curricular” e da própria compreensão de “docência”.

Assim, o estágio é muitas vezes concebido como algo separado e independente do currículo ou mesmo como um espaço de aplicação/reprodução prática dos conteúdos teóricos e/ou modelos aprendidos no decorrer do curso.

Segundo os autores citados, estas são concepções fragmentadas e que precisam ser superadas para permitir a estruturação de programas de estágio (assim como Projetos Político Pedagógico de cursos de formação de professores) orientados pela ideia de práxis.

Estes seriam programas críticos, reflexivos e capazes de contribuir para formar trabalhadores docentes que se mantenham em constante movimento de investigação e compreensão do seu trabalho, da realidade em que estão inseridos e da dinâmica social, história e material que ele e seus alunos compõe.

O estágio, como espaço e tempo de aprendizado pelo trabalho supervisionado/acompanhado, também é compreendido como um momento importante de constituição do modo de ser docente. Assim, as formas e as condições objetivas, subjetivas e legais em que ele se realiza, bem como as compreensões de estágio e da própria docência, condicionam e influenciam fortemente construção da identidade e/ou personalidade docente e futuramente sua atuação profissional (SHIMIZU *et al.*, 2008; SILVA, GASPARG, 2018).

Pfingsthor e Pagès (2016, p.134) relatam que a “cultura de trabalho” compõe um importante aspecto condicionador da identidade docente. Esta “cultura” é composta por condições objetiva, subjetiva e legais que influenciam o trabalho e a própria formação do trabalhador docente, porém, não é raro, que estes passem pelo processo de precarização.

Assim, se por um lado o estágio permite vivenciar a realidade do trabalho docente, por outro ele também expõe o aluno à um processo formativo e de trabalho que passam pelo processo de precarização, e sem uma formação que torne o profissional crítico dessa condição, possivelmente ela será naturalizada ainda na formação.

Segundo Faustino (2020), devido à complexidade que o estágio possui, ele é objeto de pesquisas até os dias de hoje, apresentando uma grande diversidade de concepções, podendo vir a se configurar como um espaço de resistência e de construção de uma docência alinhada aos ideais revolucionários ou de reprodução do sistema na promoção de um processo formativo precário para o trabalho precarizado.

Em 1970, dentro do período de ditadura militar, estoura a crise do petróleo e da superprodução, afetando toda a economia em escala global, trazendo novamente um período de recessão e desaceleração da econômica brasileira, estagnado a produção industrial que nesse período era uma das bases fundamentais do processo produtivo nacional.

É também na década de 1970 que são articuladas e aprovadas uma série de indicações estruturadas principalmente pelo conselheiro Valnir Chagas, para a formação de professores, em especial, para a formação dos pedagogos.

Esse movimento de promoção de uma nova reforma para a formação de professores se deu impulsionada principalmente pelas alterações apresentadas na Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, cujo objetivo era fixar novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

Na Lei nº 5.692/71 a preparação para o mercado de trabalho se fortifica, além de prever em seu artigo 1º a “qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1971), em seu artigo 4º, parágrafo 3º a habilitação profissional junto a formação de segundo grau: “art. 4º - § 3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins” (BRASIL, 1971).

A oferta dessa habilitação profissional será realizada “mediante a necessidade do mercado de trabalho local ou regional”, conforme consta a seguir:

Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento. § 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que: a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais; b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial. § 2º A parte de formação especial de currículo: a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau; b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periódicamente renovados. § 3º Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores (BRASIL, 1971).

Essa formação poderá ser realizada em parceria com as empresas, configurando o espaço do estágio, cabe apontar que o estágio “não gera vínculo de emprego” (BRASIL, 1971), mesmo que haja a realização de uma remuneração pela atividade.

Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas. Parágrafo único. O estágio não acarretará para as empresas nenhum vínculo de emprego, mesmo que se remunere o aluno estagiário, e suas obrigações serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento.

Como discutido, o estágio é um espaço importante de formação profissional, porém podemos perceber que o que se legitima com essa legislação é um espaço de formação de um profissional com um estatuto diferente dos demais que compõe a empresa ou instituição em que o estágio se realiza.

Uma vez que o estagiário não terá vínculo com a empresa, os direitos e benefícios não ficam resguardados por lei, mas definidos nos termos dos convênios estabelecidos, assim se

configura um profissional em uma frágil condição legal e que não é reconhecido como parte da categoria no local de trabalho, o que caracterizaria um processo de precarização jurídico-legal.

Reforçando a ideia de “aptidão” (BRASIL, 1971) do aluno para determinada área profissional, o documento estabelece a obrigatoriedade da orientação educacional voltada principalmente para a área vocacional:

Art. 10. Será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade (BRASIL, 1971).

Essas questões vão permear e traçar as exigências mínimas de formação para o professor que irá atuar no primeiro e segundo grau:

CAPÍTULO V - Dos Professores e Especialistas: Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos. Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (BRASIL, 1971).

Assim como para os cargos da educação que não se referem especificamente à docência, ou seja, os especialistas:

Art. 33. A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação (BRASIL, 1971).

A Lei nº 5.692/71 também estabelece, nos artigos que vão desde o 34º até ao 40º, que o ingresso na carreira docente se dará mediante a prestação de “concurso público de provas e títulos” entre aqueles que possuem os quesitos mínimos exigidos para atuação no magistério em cada nível do ensino.

Determina também a estruturação de carreira própria e remuneração conforme o nível de qualificação, porém o valor a ser estabelecido fica a cargo de cada sistema de ensino, fato que novamente irá refletir em uma diferenciação salarial desse profissional pelo Brasil.

Art. 34. A admissão de professores e especialistas no ensino oficial de 1º e 2º graus far-se-á por concurso público de provas e títulos, obedecidas para inscrição as exigências de formação constantes desta Lei. Art. 35. Não haverá qualquer distinção, para efeitos didáticos e técnicos, entre os professores e especialistas subordinados ao regime das leis do trabalho e os admitidos no regime do serviço público. Art. 36. Em cada sistema de ensino, haverá um estatuto que estrutura a carreira de magistério de 1º e 2º graus, com acessos graduais e sucessivos, regulamentando as disposições específicas da presente Lei e complementando-as no quadro da organização própria do

sistema. Art. 37. A admissão e a carreira de professores e especialistas, nos estabelecimentos particulares de ensino de 1º e 2º graus, obedecerão às disposições específicas desta Lei, às normas constantes obrigatoriamente dos respectivos regimentos e ao regime das Leis do Trabalho. Art. 38. Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação. Art. 39. Os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção de graus escolares em que atuem. Art. 40. Será condição para exercício de magistério ou especialidade pedagógica o registro profissional, em órgão do Ministério da Educação e Cultura, dos titulares sujeitos à formação de grau superior (BRASIL 1971).

O concurso público de provas e títulos é um fator muito importante para a docência. Para se ter uma ideia sobre a demanda em questão, Rigolon e Venco (2013) relatam que somente em 1963, São Paulo realizou o primeiro concurso para preenchimento de vagas do que hoje corresponde ao ensino fundamental.

A realização de concurso como meio de ingressar nos sistemas de ensino como docente, fornece ao professor não apenas o acesso à direitos trabalhista e previdenciários, mas auxilia na configuração de um campo profissional importante para a construção e delimitação da identidade docente (RIGOLON; VENCO, 2013).

O ingresso por concurso de provas e títulos, também permite ao professor um prosseguimento no trabalho desenvolvido com os alunos e escolas de forma relativamente “autônoma” em relação a hierarquia dos cargos nas instituições de ensino, já que prevê uma permanência do docente nas escolas e universidades, fato que também favorece o processo de formação continuada do próprio docente e a articulação da classe profissional (RIGOLON; VENCO, 2013).

Porém, como já salientamos, a construção dos marcos regulatório para o curso de Pedagogia e para a docência de forma geral, é um caminho de alguns avanços e muitas vezes grandes retrocessos.

A mesma lei que prevê a realização do concurso de provas e títulos e estabelece a formação mínima, em suas disposições transitórias, prevê a admissão de professores sem a formação mínima exigida, quando não houver candidatos que atendam aos quesitos básicos, novamente configurando docentes com diferentes níveis formativos em um mesmo espaço de atuação.

Esse elemento também contribuí para compreensão de que os sistemas de ensino estavam se ampliando, porém o acesso ao ensino superior para formação de professores não o acompanhava no mesmo ritmo, uma vez que já se prevê a contratação de profissionais sem a formação em nível superior:

Art. 77. Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário: a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau; c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau. Parágrafo único. Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar: a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos; b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação; c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho (BRASIL, 1971).

A partir desse conjunto de alterações, em 1973, Valnir Chagas iniciou o processo de tecer uma série de indicações para a formação do magistério em atendimento as novas disposições legais e ao contexto socioeconômico que se colocava.

É importante notar que nesse conjunto de oito indicações, que abrange o período de 1973 a 1976, 5 impactaram diretamente o curso de Pedagogia, foram elas as indicações nº 22, nº 67, nº 68, nº 70 e nº 71 com suas respectivas resoluções.

As Indicações nº 22 e nº 67 possuíram como objetivo introduzir e fundamentar as propostas e decisões apresentadas e tomadas nas demais que funcionaram como desdobramentos e especificações.

A Indicação nº 22, denominada de “A Formação do Magistério” no livro “Formação do Magistério – novo sistema” (CHAGAS, 1976), é composto por um texto sem subtítulos, em sua conclusão tece, de forma a resumir a discussão realizada, as indicações para a formação do magistério.

O texto da Indicação nº 22 é de 8 de fevereiro de 1973, como relata Chagas (1976, p. 23), busca estabelecer “os princípios e normas gerais [...] para disciplinar a formação superior do magistério destinado ao ensino de 1º e 2º graus”, e a indicação nº 67 de 2 de setembro de 1975, versa sobre os “Estudos Superiores de Educação”.

O conjunto de medidas descritas advogavam pela extinção do curso de Pedagogia já tangenciada no Parecer CFE nº 251/62 e 252/69 e suas respectivas resoluções. A denominação “Estudos Superiores de Educação” carregava a ideia e proposta de uma formação mais ampliada em contrapartida a concepção mais restrita quando se pensava em um curso específico de Pedagogia.

Entendemos que a tese central que justificaria a extinção do curso de Pedagogia era calcada no argumento da restrição, como os estudos superiores em educação eram supostamente mais “amplo e pretensamente mais completa” (SAVIANI, 2021a).

Um dos aspectos que aparece em diferentes momentos no texto da Indicação nº 22 e que consideramos muito importante para a nossa discussão, diz respeito a polivalência e a flexibilização.

Polivalência e flexibilização aparecem, muitas vezes, articuladas ao currículo, em especial no que se refere ao aproveitamento de disciplinas e a flexibilidades destas. Comprendemos que esse aspecto se relaciona à urgência de profissionais docentes e especialistas habilitados em um tempo hábil para atender a necessidade do sistema de ensino em expansão, ou seja, a formação de um profissional flexível e polivalente capaz de desempenhar diferentes funções dentro da educação, assim como aumentar o seu potencial de empregabilidade.

Se dermos sentido absoluto e não apenas funcional à ideia de terminalidade, planejando os cursos como última oportunidade propiciada aos que o concluem, certamente a hipótese do seu prosseguimento se tornará improvável ou mesmo nula. Entretanto, se tivermos presente essa hipótese e, desde logo, nos situarmos numa perspectiva mais ampla de “educação permanente”, cada vez maior será o número de disciplinas aproveitáveis [...] O problema resolve-se, pois, numa concepção mais dinâmica dos cursos e numa estruturação mais flexível dos currículos plenos (CHAGAS, 1976, p. 18).

Nota-se no trecho acima que o conselheiro advoga que a solução para a formação do licenciado está na implantação de uma mudança de perspectiva da base do processo formativo, no sentido de caminhar de um profissional de formação geral a ser especializado posteriormente.

O relator apresenta a ideia e a necessidade de continuidade permanente dos estudos pelos docentes que, por sua vez, seria guiado por meio de currículos dotados de flexibilidade e reaproveitamento capazes não apenas de estimular o profissional a seguir estudando, mas também acelerar esse processo.

Assim formação deveria se guiar pelo princípio da polivalência:

Em maio p.p., na conferência que proferimos neste conselho durante o “V seminário de Assuntos Universitários”, propusemos como solução “o preparo de um profissional que circule facilmente do 1º ao 2º grau e, ao mesmo tempo, da “atividade” à “disciplina”, passando pela “área de estudo”. Apoiamo-nos para tanto em um só princípio – o da polivalência – encarado em suas direções: “a polivalência vertical, decorrente de cursos planejado segundo o disposto no artigo 23 da lei n.º 5.540/68, com ‘modalidades diferentes quanto ao número e à duração’, e a polivalência horizontal, resultante de uma globalidade decrescente em que, até o nível da licenciatura de 1.º grau, prepare o docente de atividades e áreas de estudo, e daí por diante, num jogo discriminativo de habilitações, se forme o mestre de disciplinas” (CHAGAS, 1976, p. 19).

Em outro trecho, o conselheiro reafirma a importância da promoção da polivalência para a formação do magistério, assim como também vislumbra como seria o futuro dos cursos de

licenciatura quando esse princípio fosse amplamente implementado e absorvido pelos currículos e na estruturação das licenciaturas:

A característica da polivalência conduzirá, de um lado, a que se reduza o número de cursos e, de outro, que se dê maior importância às matérias básicas encaradas em si mesmas. Ademais, a previsão de habilitações específicas para todas as licenciaturas plenas levará a que se adotem mecanismos de flexibilidade nos currículos mínimos, enquanto o preparo a elevar-se “progressivamente” exigirá que, desde o início, sempre se tenha presente a possibilidade do aproveitamento de outros estudos realizados a um nível para o prosseguimento em nível mais alto. Na parte de formação pedagógica, a cumulatividade do exercício profissional imporá uma capacitação mais nítida e intencional do professor para ajustar-se as diferenças individuais dos alunos [...] (CHAGAS, 1976, p. 22).

Essa ideia será mantida na elaboração de todas as demais indicações e, que mais à frente, poderá ser observada e traduzida nas especificações referentes às habilitações e dos especialistas da educação.

Esse conjunto de elementos se basearam no princípio da polivalência “vertical e horizontal” (CHAGAS, 1976, p. 19) no que concerne ao saber-fazer do processo formativo docente que durante e pós a graduação conduzirá à ideia de empregabilidade.

Comprendemos que o discurso que se engendra argumenta que o profissional docente, buscando aumentar o grau de empregabilidade e sendo reaproveitado dentro do próprio sistema, busca se formar permanentemente em diferentes funções (com as habilitações e especializações).

Como relata o próprio conselheiro Valnir Chagas (1976, p. 20), “em pouco tempo, às vezes menos de um ano” se formar, citando como exemplo o licenciado em Geografia dentro desse esquema, como podemos observar no trecho abaixo:

Em cada licenciatura haverá, portanto, duas ordens de habilitações: a habilitação geral, que denomina o próprio curso e lhe determina o campo, e habilitações específicas, tantas quantas possíveis e proporcionadas pelo estabelecimento, relacionadas com partes daquele campo cujo estudo se aprofunda, em duração plena, para o ensino de disciplina ou exercício de especialidade pedagógica. [...] Assim as vantagens não são apenas individuais. Consoantes com o que salientávamos no Parecer n.º 355/72, a nova solução “amplia o campo de atuação e de emprego” dos professores e, “tornando mais rico e flexível o mercado de trabalho, ensinará aos sistemas de ensino melhor utilização dos recursos humanos para atendimento de suas necessidades” (CHAGAS, 1976, p. 19 - 20).

A Indicação n.º 22 ainda relata que a formação dos professores envolve duas esferas: uma relacionada ao conteúdo como objeto de ensino e outra relacionada a formação pedagógica que se relaciona a forma/meio de ensinar, ou seja, método.

O relator compreende que todas as licenciaturas devem estruturar um mínimo de formas/meios de ensinar, o qual ele se refere como sendo uma “formação pedagógica ampliada e aprofundada” (CHAGAS, 1976, p. 22).

Comprendemos que essa questão comporta a discussão já apresentada sobre a relação entre teoria e prática, conteúdo e forma, objeto e método, que se apresenta como sendo de difícil solução desde o primeiro marco legal do curso de Pedagogia.

Também entendemos que essa complexa relação entre teoria e prática servirá de base para estruturação de um estágio concebido como um espaço de demonstração e imitação nos documentos anteriores, “uma didática de receitas” (CHAGAS, 1976, p. 22), porém que nesse documento se traduz na ideia de treinamento sob supervisão, tal como relata a Indicação n.º 22:

Outra solução a manter é a do estágio supervisionado, a desenvolver-se em escolas e demais instituições, existentes na comunidade, suscetíveis de utilização [...] nenhuma dúvida restará quanto à oportunidade de se conservar nesse treinamento prático, aperfeiçoá-lo e estendê-lo já agora a todas as áreas (geral, especial e pedagógica) do magistério (CHAGAS, 1976, p. 22-23).

O estágio será concebido como um meio ou mesmo uma possibilidade de solução da equação da teoria e prática no curso de Pedagogia, um espaço e tempo em que ambos os aspectos se integrariam no contexto real de trabalho com o objetivo de treinar o futuro docente.

8. Em qualquer hipótese, a formação de professores e especialistas incluíra, obrigatoriamente, uma parte de treinamento em situação real a fazer-se, sob a forma de estágio supervisionado, em escolas e outras instituições da comunidade (CHAGAS, 1976, p. 25).

Também é importante notar que a escola já não é o único lugar em que o estágio poderá se desenvolver. O documento abre a possibilidade para o se desenvolvimento em outras instituições que constituem as comunidades.

Comprendemos que se por um lado os cursos de licenciatura iniciam seu processo de se apropriar que a escola não é o único espaço educativo possível, por outro também demonstra um leque de atuação ampliado, ou seja, uma ampliação do nicho de trabalho.

A Indicação n.º 67 de 2 de setembro de 1975, ou “Estudos Superiores de Educação” (CHAGAS, 1976), é extensa e foi subdividida pelo relator em 7 partes, sendo a última, “Conclusões”, destinada a condensar a discussão realizada e à redação das indicações.

No texto da Indicação n.º 67 pudemos encontrar um breve relato histórico do curso de Pedagogia, apresentando principalmente a questão da dicotomia entre o conteúdo e o método de ensinar. Assim, relata sobre o esquema de formação já apresentada “3+1” em que a Didática compunha um curso especial destinado a formar o licenciado a partir do bacharel em apenas um ano. Também apresenta a importância que o mercado de trabalho tem para a definição do

curso, destacando o pouco espaço de atuação que o bacharel em Pedagogia (técnico em educação) detinha.

O conselheiro Valnir Chagas relata o constante desencorajamento a que os bacharéis eram submetidos para não seguir a carreira docente, mesmo em um cenário em que havia carência desse profissional em relação expansão do sistema de ensino público.

Na Indicação n.º 67, o conselheiro também reforça a ideia de que com o tempo não será mais necessário um curso específico de Pedagogia, pois toda área/disciplina dedicada à um conteúdo específico, comporta necessariamente processos educativos. Uma vez que a licenciatura é norteadora do curso, estes deveriam prever uma parte destinada à ao método de ensino.

1. – Os estudos superiores de Educação compreenderam a formação pedagógica das licenciaturas de conteúdos e os cursos ou habilitações destinados ao preparo: a) de professores para as atividades inerentes aos anos iniciais de escolarização; b) de professores para a educação especial; c) de professores de disciplinas específicas e de práticas para as habilitações pedagógicas ministradas em nível de 2º grau; d) de profissionais para o exercício de especialidades educacionais, em escolas e sistemas escolares, e do pedagogo em geral (CHAGAS, 1976, p. 75).

As disciplinas para a formação pedagógica das licenciaturas são descritas na Indicação n.º 68, “A Formação Pedagógica das Licenciaturas” (CHAGAS, 1976) se referindo a elas como “direção didática de conteúdos” (CHAGAS, 1976, p. 98), estas poderiam ser realizadas de forma concomitante às disciplinas de conteúdo ou mais ao final do curso, desde que fosse realizada uma “recapitulação dos conteúdos do ponto de vista de seu ensino” (CHAGAS, 1976, p. 98).

A Indicação n.º 68 é composta por 7 partes, sendo a maior delas a “Mínimos Curriculares” destinada a discussão sobre as disciplinas do curso, ao final da referida indicação, se encontrou o projeto de resolução que foi aprovado em 4 de dezembro de 1975.

As disciplinas estão descritas no art. 3º da resolução da Indicação n.º 68, e se relacionam com a área da psicologia, no sentido de buscar compreender como o aluno aprende. Há também disciplinas destinadas aos métodos e práticas mais adequados ao ensino de cada conteúdo

A disciplina de Prática de Ensino era destinada ao estágio supervisionado, que era orientado pela perspectiva de aplicabilidade e práticas dos conhecimentos, a ser desenvolvido em concomitância as demais disciplinas de conteúdo.

Art. 3º - A formação pedagógica das licenciaturas compreenderá pelo menos as seguintes matérias e atividades: 1.1 – Psicologia do desenvolvimento; 1.2 – Psicologia da Aprendizagem; 1.3 – Ensino de 1.º e 2.º Graus; 1.4 – Metodologia do Ensino de 1.º e 2.º Graus; 2.0 – Instrumentação para o Ensino; 3.0 – Prática de Ensino (CHAGAS, 1976, p. 98).

Na Indicação n.º 67, os princípios de polivalência e flexibilidade são continuados, funcionando como meios pelo qual seria possível formar o especialista no professor, ou seja, a partir de uma formação geral que permitisse ao egresso lecionar, também se especializaria em uma (ou várias) área de atuação na educação em função não docente.

Em nível de graduação, não há dúvida de que o caminho é generalizar o preparo de especialista e docentes do ensino pedagógico como acréscimo proporcionado a candidatos que tenham prévia formação e experiência profissional do magistério. Com isso, ao tempo em que se concretiza uma reivindicação de décadas agora experimentada com êxito, alcança-se a terceira integração – a do especialista no professor – paralelamente ao que se pretende como polivalência (CHAGAS, 1976, p. 68).

A partir dessas considerações, o conselheiro apresenta a seguinte conclusão no tópico cinco:

5. – A formação de especialistas em Educação e de professores para o ensino pedagógico de 2º grau, tanto quanto o pedagogo em geral, será feita com habilitações acrescentadas a cursos de licenciaturas e, em caráter transitório ditado pelas peculiaridades locais, como curso aberto a docentes que tenham preparo de 2º grau, exigindo-se em qualquer hipótese a prévia experiência profissional de magistério (CHAGAS, 1976, p. 76).

A Indicação n.º 70 de 29 de janeiro de 1976, “O Preparo de Especialistas em Educação” (CHAGAS, 1976), foi homologada em 04 de março de 1976, é composta por 9 partes, sendo a última destinada ao projeto de resolução composto por 16 artigos vem a especificar e normatizar a formação dos especialistas em educação, ou seja, “habilitar o especialista no professor” destinado às funções não docentes a partir de “acréscimo específico a uma base comum de estudos” (CHAGAS, 1976, p. 103) complementado a Indicação n.º 67.

Art. 1.º - O preparo de especialistas em Educação e de professores para o ensino pedagógico de 2.º grau, assim como do pedagogo em geral, será feita como habilitações acrescentadas a cursos de licenciatura ou, em solução transitória ditada pelas condições locais, com o caráter de curso aberto a docentes que tenham formação de 2.º grau (CHAGAS, 1976, p. 133).

É interessante notar novamente que a habilitação por meio da especialização é colocada não apenas como algo qualitativamente positivo ao sistema de ensino ao reaproveitar docentes, dotados de experiência no magistério, em outras funções, mas também ao próprio professor.

O discurso que se engendrava para essa ampliação de atividades através da formação especializada, era de que já se percebia “uma tendência moderna de o profissional mudar de atividade uma, duas ou mais vezes durante a sua vida útil” (CHAGAS, 1976, p. 105).

O relator, ao justificar as medidas na indicação em questão, considera que há no Brasil uma teimosa “tradição” em deixar aos professores o processo de pensar a educação, quando na

verdade, o que podemos observar até o momento é que o professor foi na maior parte das vezes objeto de políticas verticalizadas.

Essa compreensão se reforça ao tomarmos o contexto sóciopolítico de uma ditadura civil-militar, com um Estado repressor e centralizador. Essa ideia pode ser observada no seguinte trecho:

Não é de hoje que, no Brasil, se atribui a professores já experimentados a tarefa de pensar a Educação, organizá-la constantemente. Essa é mesmo a nossa tradição, que teimosamente persiste ao longo dos anos e resiste às mudanças planejadas em outras direções (CHAGAS, 1976, p. 102).

O que podemos perceber, ao longo da história, é que os professores foram assumindo diferentes funções dentro do sistema de ensino de forma muito improvisada, se responsabilizando por questões que a formação, assim como o aparato legal, ainda não fornecia respaldo suficiente, pois ambos estavam em construção.

O relator, ao trazer esse trecho alude a ideia de que há uma força que resiste à normatização [“mudanças planejadas em outras direções” (CHAGAS, 1976, p. 1020)] tão necessária ao desenvolvimento da educação nacional. Compreendemos que essa força que resiste é em suma a figura do próprio docente, uma vez que, segundo o próprio relator, foi a ele deixado a tarefa de pensar a educação.

Assim, podemos entender que o texto do documento justifica e defende as habilitações em cursos de especialização (baseado na premissa de formar o especialista no professor), pois só assim haveria um controle da atividade desempenhada por esse profissional e a melhoria da qualidade do ensino.

Uma vez a formação regulamentada pelos princípios descritos, também se pode aumentar o controle e prever o conteúdo e a forma do próprio processo formativo, alinhando o profissional, seu trabalho e o sistema de ensino em uma só direção definida pelo Estado, que por sua vez, é dominado para conservar os interesses das elites econômicas nacionais e internacionais.

As habilitações que a Indicação n.º 70 se refere é uma especialização feita sobre o professor a qual o curso de Pedagogia objetiva formar. Novamente se coloca a questão da polivalência e especialização, quando o relator descreve que estas “não são categorias excludentes e podem coexistir” (CHAGAS, 1976, p. 122).

Assim, como nas indicações anteriores, coloca essa questão como sendo positiva tanto ao sistema de ensino, quando ao próprio docente, que a partir de uma formação comum, (e acrescentamos também o adjetivo de geral), vai ampliando seu leque de atuação em funções da

educação ao se especializar, tais como os supervisores e orientadores, porém sem deixar de ser, em última análise, professores.

Esse aspecto também é justificado pela ideia de uma maior flexibilidade do trabalhador, evidenciando os mais um dos indícios nos marcos regulatórios de um mercado em que o pleno emprego já não é uma tendência e o desemprego estrutural de amplia, forçando o trabalhador à se manter num movimento de busca constante para atender as nuances do mercado de trabalho no que se refere a sua qualificação.

O relator apresenta o seguinte trecho quando começa a relatar sobre os níveis e formas de habilitação, que alude a esse momento da economia global em transição:

Ainda que quando importasse no desvio que propositalmente escolhemos como tema de discussão, a estrutura proposta estaria muito em consonância com a tendência moderna de o profissional mudar de atividade uma, duas ou mais vezes durante a vida útil (CHAGAS, 1976, p. 105).

O trecho acima é colocado logo após o relator descrever como o curso de Pedagogia e a carreira docente vem sofrendo um processo de desvalorização e atribuí essa desvalorização à forma como o curso está estruturado e vem formando profissionais que “o mercado de trabalho repele ou escassamente absorve” (CHAGAS, 1976, p. 105).

Assim, compreendemos que há novamente um claro sentido de alinhar o curso de Pedagogia às exigências do mercado, que no momento começa a exigir um trabalhador flexível e polivalente, capaz de assumir diferentes funções em diferentes cargos. Essa tendência marcou muito fortemente a formação docente nos anos que se seguiram, principalmente a partir da promulgação da LDB de 1996.

A Indicação n.º 70 também alude que as habilitações também podem contribuir para solucionar a evasão docente da profissão, uma vez que permite ao professor “em período relativamente curto, obter grau superior e alcançar mais rápido progresso profissional” (CHAGAS, 1976, p. 107), sem, no entanto, colocar em questão o processo de evasão.

Compreendemos que o discurso apresentado relaciona o abandono da carreira do magistério se daria apenas em virtude de uma questão profissional a ser resolvida por meio de uma mudança da estrutura formativa que permitisse ascender na carreira e conseqüentemente conseguir “melhores” cargos e salários em um curto período de tempo.

As condições objetivas e subjetivas do trabalho docente não são aspectos colocados em discussão no decorrer da Indicação n.º 70, principalmente quando se discute sobre a evasão desse profissional.

Apontamos que o processo de precarização do trabalho é uma das principais causas de afastamento, evasão e abandono da carreira docente, cuja manifestação se pode observar, por exemplo, nos altos índices de adoecimento docente e violência contra esse profissional. Também destacamos que no período em questão a rede de ensino se expandia buscando absorver uma alta demanda, porém que não recebia recursos suficientes para isso.

Tomando o mercado de trabalho como referência e a necessidade de consolidação de um sistema de ensino articulado e orientado ao projeto social do período em questão, a Indicação n.º 70 em seu Projeto de Resolução define que as habilitações se dariam por campos.

Tais campos formariam profissionais específicos a partir de uma base curricular comum a se diversificar posteriormente conforme a habilitação escolhida. As habilitações eram: a administração, a supervisão, a orientação, a supervisão/orientação, a habilitação polivalente e a habilitação em Magistério Pedagógico do 2.º Grau.

Para todas estas, estava previsto no Art. 7.º a realização de um “Estágio de Prática”:

Constitui parte integrante do currículo, para todos os efeitos, o Estágio de Prática na área correspondente a cada habilitação, incluindo a habilitação ao Magistério Pedagógico de 2.º Grau, o qual será realizado, com a necessária supervisão, em órgãos dos sistemas de ensino, em escolas ou complexos escolares e em outras instituições onde se desenvolvem os trabalhos respectivos (CHAGAS, 1976, p. 139).

É interessante notar que a noção e a orientação de estágio permanecem vinculadas a um espaço e tempo de aplicação prática e de ensaio para o trabalho a ser realizado futuramente, a atividade de estágio não é considerada trabalho docente, mas sim:

[...] uma experiência parcial na medida em que o aluno-mestre ensaia o aspecto docente do magistério sem, paralelamente, atingir a profissão toda em suas múltiplas implicações, incluindo as que alcançam as relações de trabalho (CHAGAS, 1976, p. 104).

Essa concepção é reforçada pelo trecho no qual o relator se refere ao possível alargamento das possibilidades de espaços em que o estágio poderia ser realizado conforme o sistema de ensino e demais instituições educativas fossem absorvendo os profissionais formados e se integrando, “o importante é diversificar os locais onde os estudantes *ensaiem* as aplicações de suas especialidades” (CHAGAS, 1976, p. 130).

Outra especialização possível está prevista em na Indicação n.º 71 e seu projeto de resolução datados de 12 de fevereiro de 1976, que se destina a formação dos professores para Educação Especial, já prevista na Lei n.º 5.692, o referido documento é composto por 7 partes, sendo a última destinada ao projeto de resolução que é composto por 10 artigos.

A formação desse especialista foi subdividida em quatro habilitações correspondentes à especificidade de cada deficiência:

Art. 1.º - A formação superior do magistério de educação especial tem por objetivo capacitar o professor para, mediante procedimentos adequados, exercer as suas funções nas áreas de alunos deficientes, devendo fazer-se como habilitações acrescentadas a curso de licenciatura ou com o caráter de curso aberto a docentes diplomados em nível de 2.º grau. Parágrafo único – para a formação referida neste artigo, fixam-se as áreas de educação especial relativas aos deficientes da visão, da áudio-comunicação, físicos e mentais, podendo outras ser criadas, pelas instituições de acordo com o disposto no artigo 18 da Lei n.º 5.540, com observância das normas contidas no Parecer CFE n.º 44/75 (CHAGAS, 1976, p. 150).

Também é importante notar que a Indicação n.º 71 e seu respectivo projeto de resolução proibem que a habilitação em Educação Especial ocorra dentro do curso de Pedagogia, devendo esse profissional a partir da promulgação da resolução, realizar a parte diversificada da habilitação que desejar cursar, uma vez que a parte comum já era contemplada dentro do próprio currículo.

O movimento da formação do pedagogo caminha em direção à uma polivalência e na constituição de um profissional cada vez mais flexível, cuja formação é aligeirada sem, no entanto, perder a ideia de especialização. Estas questões foram aperfeiçoadas e amplificadas na promulgação da Lei n.º 9.394 de 10 de dezembro de 1996 que definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/96).

É a partir de 1990 que, segundo Oliveira (2004, p. 1130), há a consolidação do processo de transposição da lógica empresarial para a educação, que vai impactar diretamente não apenas a forma de gerir os recursos, mas passaram a impor controle sobre todos os aspectos que compõe o processo de ensino-aprendizado, em especial, o trabalho docente.

Nas palavras da autora:

Essa nova regulação repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico (OLIVEIRA, 2004, p. 1130-1131).

Apesar da LDB n.º 9.394/96 ter apresentado importantes avanços na promoção de uma educação pública, também conserva em sua estrutura o alinhamento ao movimento internacional do capital, em específico no que concerne a formação da mão de obra em uma economia setorializada.

Assunção e Oliveira (2009, p. 352), relatam que com a publicação da LDB de 1996, o movimento de “dilatação, no plano legal, da compreensão do que seja o pleno exercício das atividades docentes” se intensificou, acarretando um processo de intensificação e multiplicação de atividades e responsabilidades, ou seja, a precarização do trabalho que também se manifesta na formação dos docentes, que tem como um dos produtos o adoecimento de professores.

O processo de precarização do trabalho docente pode ser observado no interior do novo paradigma, “educação para todos”, na medida em que a atividade docente extrapola de maneira demasiada a sua área de formação. Por exemplo, em muitos casos o professor é obrigado a desempenhar funções de assistente social, enfermeiro, psicólogo, etc. Além disso, as estratégias de gestão, como por exemplo, o comunitarismo, voluntariado (Amigos da Escola), incidem e reforçam o sentimento de desqualificação e desprofissionalização desses profissionais (ABONIZIO, 2012, p. 14).

O autor prossegue a sua reflexão sobre o adoecimento docente como mais um elemento manifesto que compõe o processo de precarização:

[...] as condições de trabalho que essa categoria profissional está submetida têm sofrido severas transformações. Por exemplo, processo de desqualificação, desprofissionalização, intensificação do trabalho, flexibilização dos contratos, entre outros. Desse modo, todo o movimento referido tem contribuído para o definhamento da saúde dos trabalhadores da área, principalmente no que pese à saúde mental (ABONIZIO, 2012, p. 23).

Cantarelli, Facci e Campos (2017) completam ao analisar como esse contexto de adoecimento está intimamente imbrincado nas relações que são tecidas no ambiente de trabalho e na formação da personalidade docente.

Tais autoras relatam que os trabalhos que visam analisar essa relação revelam que os docentes se sentem culpados por não conseguirem desempenhar o seu trabalho como desejavam e assumem a responsabilidade por isso e pelo contexto de precarização da docência (CANTARELLI; FACCI; CAMPOS, 2017).

Assim, “um problema que deve ser encontrado no contexto histórico-social em que a atividade pedagógica é realizada, acaba ficando na esfera da subjetividade, do individual”, acarretando estados de sofrimento e adoecimento (CANTARELLI; FACCI; CAMPOS, 2017, p. 19), ou seja, de precarização subjetiva do trabalho docente, cujo indícios já podem ser observados na legislação para a formação desse profissional.

Soma-se a esse cenário o isolamento e a fragmentação da classe (que como vimos, pode ser observada desde a década de 1960) que faz com que questões coletivas não encontrem espaço de emergir como tal, ou seja, dificultam a solidariedade de classe e a sua mobilização, este aspecto atravessa fortemente a constituição do modo de ser docente (CANTARELLI; FACCI; CAMPOS, 2017).

O mesmo relata Santos (2004, p. 1153), quando analisa a cultura do desempenho e da “performatividade”, e seus impactos sobre o trabalho e a saúde docente que se intensificam após 1990.

Os professores sentem a sobrecarga de trabalho e responsabilidade que lhe são colocadas, pois são convocados a responder problemas complexos e históricos que ultrapassam

os limites da sua formação, das atividades pedagógicas realizadas isoladamente e de acordo aos ditames estipulados pelo Estado avaliador e pelo mercado. Segundo a autora:

[...] a cultura da performatividade vai sutilmente instilando nos professores uma atitude ou um comportamento em que eles vão assumindo toda a responsabilidade por todos os problemas ligados ao seu trabalho e vão se tornado pessoalmente comprometidos com o bem-estar das instituições. Nesse cenário, podemos citar como exemplo a preocupação crescente dos docentes universitários em realizar o maior número de pesquisas e de publicações, mesmo que estas não satisfaçam seus interesses e estejam aquém de seu potencial intelectual em termos de qualidade, mas que sejam capazes de garantir a quantidade, o que resultará, muitas vezes, em um melhor conceito sobre seu trabalho e da sua instituição, por parte dos comitês criados pelo Estado avaliador. Também os professores da educação básica, a cada dia, apresentam mais problemas de saúde, com um alto índice de stress, porque se sentem culpados por todas as falhas ocorridas no processo de escolarização de seus alunos. Esses professores se auto-avaliam culpando-se por aquilo que lhes foi imposto fazer e que não conseguiram realizar, como sendo uma falta pessoal. É inegável que o professor tem responsabilidade com relação ao desempenho de seus alunos, mas grande parte dos problemas que enfrenta nesse campo é de ordem econômica, social e institucional e não apenas relacionados ao seu trabalho pessoal (SANTOS, 2004, p. 1153).

Junto à polivalência, flexibilização, sofrimento e adoecimento, elementos do processo de precarização do trabalho, temos também as políticas de responsabilização docente baseadas nas avaliações e bonificações que se desdobram na década de 1990 (ABONIZIO, 2012). Entendemos que tais políticas de avaliação e bonificação, ao serem legítimas por um quadro legal e impactarem diretamente a remuneração e estatuto desse profissional, configura um processo de precarização jurídico-legal.

Laval (2004) também relata esse constante avanço e constituição de uma série de avaliações censitárias ligadas à uma estruturação de bonificações e desvalorização salarial que pressionam o alinhamento do trabalho decente a perpetuar os interesses do capital em relação a formação dos sujeitos.

A avaliação e responsabilização do docente e do aluno também são legitimadas por meio da disseminação dos discursos de que a educação é o único meio possível pelo qual se se pode alcançar a equidade social e a eliminação da pobreza, ou seja, por meio do trabalho do professor e do esforço pessoal do aluno, o sujeito pode ascender na esfera social pelo emprego (ABONIZIO, 2012).

Também compreendemos que se percebe o processo de precarização do trabalho e formação do pedagogo na tentativa de expropriar dos professores e comunidades escolares o controle do processo de ensino-aprendizado, como foi apontado, principalmente pela via da concepção de profissionalização desse profissional pelo capital.

Como relatado, um dos aspectos observados nos marcos para o curso de Pedagogia, é a tentativa de torná-lo um mero executor de processos pré-definidos nas políticas públicas

verticalizadas que não levam em consideração os interesses da comunidade e as condições de trabalho na escola.

Compreendemos que há historicamente um estrangulamento cada vez maior dos recursos destinados a escola pública, o que tornam as condições materiais de trabalho inviáveis e muitas vezes obstáculo ao ensino-aprendizado, em prol de um incentivo constante ao processo de privatização da educação e demais serviços prestados pelo Estado, principalmente por meio das políticas de “*vouchers*” (LAVAL, 2004).

Assim, entendemos o alinhamento da educação, em específico a formação do pedagogo, aos valores e lógica neoliberais e toyotista na sua gestão/administração, formam a dualidade perfeita que engendram a precarização na formação e no trabalho docente a partir de 1990, perpetuando todo o processo de exploração e dominação (LAVAL, 2004; ANTUNES, 2017), mesmo que em um processo de transição.

Entendemos que o processo de precarização do trabalho e da formação docente, assim como da educação de cada sujeito, ficam obnubilada. Compreendemos que esse encobertamente se dá também por meio do discurso historicamente construído (tanto na legislação para o curso de Pedagogia quanto para as políticas educacionais de forma geral) de que um maior controle do trabalho docente e dos resultados do processo educativo por meio dos modelos de gestão industrial se fazem necessários, em virtude do aumento da qualidade da educação brasileira.

Não se coloca em questão que estes modelos se baseiam em uma instrumentalização da ciência em prol do processo de dominação e que são alinhados aos interesses das elites econômicas, assim a educação é convertida em instrumento de reprodução da dominação também no território formativo dos sujeitos, em especial, nas escolas e universidades.

Compreendemos que é no período que se inicia no final na década de 1980, que o Brasil se alinha ainda mais às políticas neoliberais, e que segundo Abonizio (2012) o processo de precarização do trabalho docente se intensifica, fortificando a sua legitimação no âmbito legal.

Com esse alinhamento, a formação docente é um campo de forte disputa política e alvo de uma série de reformas que, como vimos, passam a ser construídas e implementadas. Tais políticas são caracterizadas principalmente pela verticalidade de construção e implementação, e são baseadas em sistemas de qualidade total, avaliações e bonificação por resultados.

Entendemos que essa forma se alinha ao modelo de gestão do trabalho toyotista, que hoje orbitam a acumulação flexível e contam com o ideal neoliberal como aparato que fornece ampla gama de discursos que justificam o processo de precarização do trabalho e da formação.

Nesse sentido, é importante lembrar que o professor, segundo Tonácio (2009, p. 5), apesar de ocupar um “papel central nas reformas [...] não se tornou sujeito dessas políticas”, pelo contrário, o professor passa a ser entendido:

[...] como a causa dos mesmos, pois é enunciado comum desses documentos, a necessidade da reconstrução das práticas docentes e de sua profissionalização. A reconfiguração da formação e profissionalização docente tem se constituído, atualmente, na terceira etapa do processo de reformas para a formação docente. Daí, então, a necessidade da elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (TONÁCIO, 2009, p. 5-6).

Em relação a qualidade total, Antunes (2011, p. 412) afirma que essa ideia é uma grande “falácia”, pois quando o capital, na figura dos empresários e investidores, se refere ao termo qualidade, a ideia que se tenta inculcar é aquela que se refere a qualidade do produto.

O que está em jogo na Qualidade Total é a relação ao investimento de força de trabalho e capital investido no processo versus retorno de lucro, assim, o que se observa é o aperfeiçoamento da “obsolescência programada” (ANTUNES, 2011, p. 414), fazendo com que os produtos e sua possibilidade de uso durem cada vez menos forçando novas aquisições.

Esse processo entre em consonância com o crescente processo de intensificação do trabalho para dar conta da produção e consumo, sem, no entanto, aumentar os gastos com contratação de novos trabalhadores, divisão das riquezas geradas e melhorias de suas condições objetivas, subjetivas e legais de trabalho (ANTUNES, 2011).

Assim, a Qualidade Total também se refere ao nível de eficiência que o capital consegue articular e regular os níveis de produção, consumo, investimento e lucros, em relação a exploração da força de trabalho.

Compreendemos que se diminuem os níveis de investimento de capital, mesmo que isso signifique um processo de intensificação do processo de exploração da força de trabalho, a expansão da informalidade, de flexibilização da legislação trabalhista ou mesmo o trabalho escravo ou análogo, em suma, correspondem à produtos do processo de precarização do trabalho e do trabalhador (ANTUNES, 2007; 2011; SILVA, 2018; THÉBAUD-MONY, DRUCK, 2007).

Também é importante destacar que nem o trabalho e nem o produto fruto desse processo correspondem as reais necessidades humanas, se soma a esses elementos o processo de construção de necessidades, que visam em última instância o aumento das taxas de consumo. Entendemos que este é um processo destrutivo do ser humano e dos recursos naturais.

O resultado é visível quando se dissipa a bruma ideológica que sustenta esse engenhoso mecanismo: quanto mais “qualidade total” as mercadorias aparentam ter (e aqui novamente a aparência faz a diferença), mais reduzido é seu tempo de vida útil

e menor é o tempo de duração que elas devem efetivamente conter. O desperdício, a superfluidade, a destrutividade e a obsolescência programada tornam-se características determinantes da produção, seja ela material, ou imaterial. E o curioso é que, mergulhado nessa lógica destrutiva, nunca os capitais falaram tanto em *sustentabilidade* (ANTUNES, 2011, p. 414).

Trazendo para a realidade da educação, o que se pode observar é um interesse cada vez maior de empresários e investidores do mercado educacional, que invadem a escola e corroem os processos que ali ocorrem, forçando que a formação de sujeitos seja rápida, de baixo custo e útil ao capital.

Para que isso ocorra o trabalho docente é essencial, esse é o profissional pode vir a reproduzir a mesma lógica do mercado e da indústria com os alunos, assim sua formação deve ser orientada para tal objetivo.

Continuando a análise das políticas de formação docente, Tonácio (2009) relata que as políticas que regem os cursos de formação de professores, como as DCNs para o de Pedagogia, continuam refletindo a questão da empregabilidade, elemento que já pode ser percebido na legislação para o curso de Pedagogia desde a década de 1970.

Em um cenário de instabilidade, de flexibilidade, de desemprego e de informalidade, a empregabilidade se torna não apenas um objetivo a ser alcançado com os alunos em sala de aula, mas também da própria formação e carreira docente.

A formação docente, aqui especificamente a do pedagogo, vem sendo forçada a adotar todos os desdobramentos da empregabilidade, como, por exemplo, a competição, avaliação, recompensa por produção, flexibilidade curricular (desde que voltada aos interesses do mercado de trabalho), Qualidade Total e toda uma série de dispositivos típicos das formas de gestão do trabalho na indústria toyotista (TONÁCIO, 2009).

Compreendemos que estes elementos engendram o processo de precarização não apenas do trabalho, mas também do ensino-aprendizado ao incidir sobre ele, assim atua diretamente na formação dos sujeitos.

Cabe apontar que, segundo Thébaud-Mony, Druck (2007) e Antunes (2011, p. 408), não se pode confundir informalidade com o fenômeno da precarização. A informalidade como uma modalidade de trabalho vem crescendo substancialmente nos últimos anos e se diversificando, variando em níveis de mais ou menos instáveis no que se refere ao regime de trabalho, salários e acesso à direitos, e variando conforme o nível de capacitação e qualificação exigido para determina função.

Assim, compreendemos que não se pode confundir os dois fenômenos, porém entendemos que a informalidade pode engendrar situações de precarização, pois, como

apontado por Thébaud-Mony, Druck (2007), colocam os sujeitos em situações vulneráveis e deterioradas em diferentes sentidos e articulam processos desumanizantes que coisificam os sujeitos e suas capacidades, intensificando o processo produtivo, além dos fornecer baixos salários.

Entendemos que ambos, informalidade e precariedade, se encontram em relação e caracterizam o universo do trabalho docente hoje, segundo esse autor:

Uma fenomenologia preliminar dos modos de ser da informalidade demonstra a ampliação acentuada de trabalhos submetidos a sucessivos contratos temporários, sem estabilidade, sem registro em carteira, dentro ou fora do espaço produtivo das empresas, quer em atividades mais instáveis ou temporárias, quando não na condição de desempregado (ANTUNES, 2011, p. 408).

O mesmo autor concluí a sua análise em relação ao cuidado, atenção e criticidade na definição e diferenciação conceitual entre informalidade e precarização do trabalho, da seguinte forma:

Se a informalidade não é sinônimo direto de precariedade, sua vigência expressa formas de trabalho desprovido de direitos e, por isso, encontra clara similitude com a precarização. Se a boa teoria e a cuidadosa reflexão não devem borrar conceitos e categorias que são assemelhados e similares (mas não necessariamente idênticos), apontar suas conexões, suas inter-relações e suas vinculações torna-se, entretanto, imprescindível. Assim, nesse universo categorial e analítico, poder-se-ia concluir acrescentando que a flexibilização e a informalização da força de trabalho são caminhos seguros, utilizados pela engenharia do capital, para arquitetar e ampliar a intensificação, a exploração e, *last but not least*, a precarização estrutural do trabalho em escala global (ANTUNES, 2011, p. 418).

Entendemos os elementos citados acima, empregabilidade, desemprego, flexibilidade, avaliação por resultados como expressão do processo de precarização do trabalho, que se expressam também na formação tanto do professor quanto do aluno. Estes mesmos elementos também podem ser compreendidos como condicionantes do fenômeno da precarização na era da acumulação flexível e financeirização das economias.

Tal como apontado por Oliveira (2004, p. 1140-1141) na citação abaixo, cujos elementos condensam o atual cenário de precarização da docência:

O que temos observado em nossas pesquisas é que os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo. Na realidade aquela escola tradicional, transmissiva, autoritária, verticalizada, extremamente burocrática mudou. O que não quer dizer que estejamos diante de uma escola democrática, pautada no trabalho coletivo, na participação dos sujeitos envolvidos, ministrando uma educação de qualidade. Valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, substantivados em procedimentos normativos que modificaram substancialmente o trabalho escolar. O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações,

sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente. Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. Cabe, ainda, ressaltar que, em levantamento realizado recentemente, foi possível constatar que as questões salariais e de caráter profissional, aquelas atinentes à defesa dos direitos trabalhistas, ainda são as mais contundentes nas lutas e manifestações dos trabalhadores docentes. Isso se explica provavelmente pelo quadro de precarização das condições de trabalho e de remuneração a que esses profissionais se viram submetidos nos últimos anos (OLIVEIRA, 2004, p. 1140-1141).

Segundo Rigolon e Venco (2013), os resultados desse processo configuram um contexto de intensa precarização sobre a docência, e podem ser observados nos altos índices de adoecimento físico, psíquico e emocional de professores que muitas vezes precisam se afastar do trabalho.

Em relação a formação docente, observou-se uma desvalorização da carreira docente e um aligeiramento dos currículos que estão em processo de confluírem em direção à um conglomerado de habilidades e competências que atendam aos interesses do capital.

O curso de Pedagogia, historicamente, apresentou uma tendência a conformar um executor de programas profissional, cuja amarras a eles sejam avultadas e mistificadas pelo ar de modernização, mas que precarizam o trabalho, a educação, os sujeitos e a vida.

Assim como no primeiro bloco, apresentamos abaixo o “Quadro 6 – Segundo bloco: 1970 a 1996 – Transição para influência toyotista e precarização nos marcos legais para o curso de Pedagogia”, com o objetivo de melhor expressar o percurso analítico e os resultados construídos até o momento.

O quadro 6 destaca o período correspondente e a influência predominante, apresenta uma breve síntese, as legislações que compõe o bloco, os elementos correspondentes ao modelo de gestão do trabalho identificados no conjunto de marcos, e uma classificação desses elementos em três processos de precarização do trabalho, que quando engendrados na formação pelos marcos, trazem consequências que precarizam o processo formativo.

Quadro 6 – Segundo bloco: 1970 a 1996 – Transição para influência toyotista e precarização nos marcos legais para o curso de Pedagogia

Segundo bloco: 1970 a 1996

Transição para influência toyotista e precarização nos marcos legais para o curso de Pedagogia

Nesse Segundo bloco se pode observar que o especialização continua como um forte princípio no qual a formação do pedagogo se fundamenta, atingindo um grau bem mais elevado do que as legislações anteriores, ao apresentar e configurar uma formação específica para cada função do sistema de ensino, tal configuração atinge seu platô no Parecer 252/69 e Resolução 2/69. Porém, nesse mesmo bloco, se inicia a cogitar um profissional polivalente em dois sentidos, o primeiro é em função da diversificação de cargos que o pedagogo pode assumir conforme se habilita, aumentado o número de responsabilidades e atribuições, o segundo diz respeito à docência que passa a nortear o processo formativo do curso de Pedagogia (é importante destacar que o processo do professor assumir diferentes funções é algo histórico, porém, o que acontece agora, é um legitimação e regulamentação desse processo que já ocorria.). Nesse sentido, a formação de um técnico de educação no curso de Pedagogia é aos poucos abandonada pela ideia de docência (bacharel para a licenciatura). Há a inclusão da Didática ao curso de Pedagogia na tentativa de unir esses campos na formação do pedagogo, porém o distanciamento e a desarticulação entre a teoria e a prática, o saber e o fazer docente não é superada. O currículo que se articula é ampliado em temáticas para conseguir sobrevoar diferentes aspectos da diversidade de atribuições docentes e não-docentes, porém não se aprofunda, é demasiadamente generalista, não preparando o pedagogo para esse novo cenário de ampliação de funções, atribuições e responsabilidades. O bloco também coloca o mercado de trabalho como um importante fator que impulsiona a transformação do marcos regulatórios e legais do curso de Pedagogia e na educação de forma geral, porém não descreve a condição desse mercado, apenas fornece algumas características tal como a tendência de mudar de profissão que se intensifica e a modernização dos processos produtivos como fator que condiciona uma formação permanente com o objetivo de manter o fator da empregabilidade, ideia que é fortificada. Outro aspecto relacionado ao currículo, diz respeito a flexibilidade e o reaproveitamento de disciplinas, buscando formar cada vez mais professores em um curto espaço de tempo. Com a ampliação do leque de atuação, os pedagogos se viram em conflito com os professores primários, que sentiram seu espaço invadido, há nesse sentido a construção de uma disputa no interior de uma mesma categoria profissional, os docentes, que passam a competir por espaço no mercado de trabalho. Novamente a remuneração não é estabelecida nacionalmente, deixando essa tarefa às redes de ensino. A ideia de um treinamento se mantém no bloco, sendo desenvolvida no momento do estágio que integrará a formação teórica e a formação prática do pedagogo. Há a constituição da ideia de uma formação geral levando a constituição do docente, e a partir deste formar o especialista em cursos posteriores. Apesar de trazer o elemento da evasão docente da profissão, não tece críticas as condições de realização do trabalho docente, mas relaciona a solução dessa questão à uma mudança da base formativa do curso de Pedagogia.

Legislações	Elementos identificados	Possíveis engendramentos do processo de precarização do trabalho na legislação do curso de Pedagogia
Parecer CFE nº 252 de 11 de abril de 1969: Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação de Pedagogia	Polivalência; especialização, distanciamento entre teoria e prática, currículo generalista, amplo, raso e flexível; formação permanente; aligeiramento dos conteúdos; empregabilidade; conflito no interior de uma mesma classe profissional; ampliação das atribuições e responsabilidades; formação como um treinamento; remuneração não estabelecida nacionalmente; evasão da profissão docente (licenciatura); empregabilidade e mercado de trabalho como importantes fatores da formação do pedagogo;	<p>Precarização Objetiva</p> <p>A precarização objetiva se caracteriza pelas condições concretas e materiais deterioradas e adversas a realização do trabalho. Quando os documentos se eximem de definir as condições físicas das instituições formativas e a remuneração condignas ao trabalho do pedagogo, essas ficam à mercê dos interesses de quem detêm o poder do Estado no período em questão. O processo e as condições de exploração da força de trabalho e a remuneração pela venda dessa força são ditados pelo capital sem a mediação do Estado, a formação passa a ter essa marca pela não definição das condições físicas de formação e remuneração. Observa-se no bloco em questão um professor que tem uma ampliação de atribuições e responsabilidades, apesar da pretensa qualificação, o que se observa é um intensificação no ritmos e tempos de trabalhos para dar conta das diferentes demandas na rede de ensino.</p>
Resolução CFE nº 2 de 11 de abril de 1969: Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia		<p>Precarização Subjetiva</p> <p>A precarização subjetiva é caracterizada pela articulação de situações desumanizantes e a implantação de condições subjetivas e relacionais favoráveis aos interesses do capital que acarretam sofrimento psíquico e emocional. Ao ter o número de atribuições, funções e responsabilidades ampliados ao mesmo passo em que se esvazia o currículo em conteúdo, se separa e se distancia o saber e o fazer, o tornando amplo em temáticas e flexível o suficiente para formar muitos, em pouco tempo, a um baixo custo, porém sem se aprofundar, os pedagogos, quando formados, são lançados em situações que não se encontram suficientemente instrumentalizados. Ver-se diante de demandas sem o preparo é um fator de tensão e estresse, que pode a vir desencadear estados de sofrimento ou mesmo a evasão docente como os documentos relatam. Nesse cenário, a ideia de uma formação enquanto um treinamento para situações é colocada como uma solução palpável à essa questão, assim como para melhoria da qualidade do ensino, justificando o controle e a hierarquia. Outro ponto diz respeito ao conflito no interior de uma mesma classe, é característico do modelo de gestão toyotista configurar uma coesão aos interesses da empresa, porém semear a</p>
Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971: Fixa Diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências		
Indicação CFE nº 22 de 08 de fevereiro de 1973: Trata da Formação do Magistério		

Indicação CFE nº 67 de 02 de setembro de 1975: Trata dos Estudos Superiores de Educação	gradual elevação do nível de qualificação.	discórdia e a competição do interior da classe para gerir individualidades no processo produtivo. Nesse ponto podemos citar a empregabilidade e o mercado de trabalho, que passam a nortear a formação do pedagogo, este deve manter em contínua formação para manter seu posto e mudar de função conforme as necessidades do mercado, a formação do pedagogo posta nesse bloco configura um processo que permite atender um cenário de ampliação do desemprego estrutural, também fatores de sofrimento docente. Assim, observa-se que muitos elementos dos quadros de sofrimento e do adoecimento docente podem ser observados postos já na formação, configurando um dos pilares da educação desse trabalhador.
Indicação CFE nº 68 de 04 de dezembro de 1975: A formação pedagógica das licenciaturas		Precarização Jurídico-legal
Indicação CFE nº 70 de 29 de janeiro de 1976: A preparo de especialistas em educação		Precarização jurídico-legal do trabalho é a legitimação do processo de precarização e a sua ratificação no âmbito do Estado e dos estatutos de cada empresa. Assim como no primeiro bloco, o que se observa é uma legislação que vai ao encontro das transformações do processo produtivo, mostrando o início de um processo de intensificação da articulação das políticas para a educação ao cenário produtivo mundial. Nesse sentido, a precarização jurídico-legal do trabalho pode ser percebida na formação do pedagogo justamente por esse alinhamento que se manifesta, por exemplo, na articulação de uma formação que responda à instabilidade nos postos de trabalho, que seja rápida e de baixo custo, mesmo que isso implique em condições físicas deterioradas ou condições de sofrimento de adoecimento psíquico e emocional.
Indicação CFE nº 71 de 12 de fevereiro de 1976: A formação de professores para educação especial		
Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional		

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que o processo de precarização do trabalho, entendido como um elemento estrutural do capitalismo, pode ser definido como o processo de articulação do capital em estabelecer para classe trabalhadora uma condição para que esta aceite (ou seja coagida, ludibriada ou convencida) a trabalhar sempre mais, em condições objetivas, subjetivas e legais cada vez mais deterioradas, desregulamentadas e instáveis, e receber o menor valor possível pela venda da força de trabalho e/ou do total de riquezas socialmente geradas.

No século XX, entendemos que o processo de precarização se articula por meio dos princípios, técnicas e ferramentas dos modelos de gestão do trabalho assalariado, ou seja, via taylorismo, fordismo e toyotismo, que apesar de possuírem diferenças marcantes, são também um *continuum* no projeto capitalista em se manter hegemônico e conservar a estrutura de exploração de classes.

A estrutura de perpetuação e expansão da exploração do humano sobre o humano não apenas é mantido nos modelos supracitados, mas também aperfeiçoados, se adequando as diferentes necessidades da produção capitalista no decorrer da história.

Os respectivos modelos de gestão possuem em seu núcleo o controle da atividade produtiva e do trabalhador por meio do afastamento das dimensões objetivas e subjetivas que compõem o trabalho, em um movimento de se apropriar e expropriar dos trabalhadores os seus saberes e seus fazeres, inserindo uma outra lógica e objetivo que desumaniza o ser humano no processo, ao tratá-lo como coisa parte da maquinaria produtiva.

Entendemos que esse movimento de expropriação das capacidades do trabalhador aconteça, principalmente, por meio de uma hiper-especialização e uma hiper-fragmentação do trabalho até meados de 1970 e, após essa década até os dias de hoje, pela flexibilização, instabilidade e polivalência do trabalho e do quadro legal que regula o processo de exploração. Também não podemos deixar de citar o desemprego estrutural como um elemento marcante no engendramento do processo de precarização do trabalho.

Há, com esses modelos de gestão, uma intersecção de uma lógica e de objetivos estranhos e avessos às reais necessidades humanizantes, por meio daquilo que é tão próprio e característico aos seres humanos, o trabalho.

A precarização do trabalho, como um fenômeno histórico e social, se manifesta de maneira multiforme, mudando de tempos em tempos suas formas de manifestação e intensidade, porém sempre no sentido de se aperfeiçoar. Compreendemos que essas mudanças

na manifestação do processo de precarização acompanham as formas e modelos de gestão do trabalho assalariado.

Por meio da literatura estudada, também compreendemos que o processo de precarização do trabalho pode ser classificado em três grupos que condensam uma série de situações que o caracterizam.

O primeiro deles é a precarização objetiva do trabalho, que corresponde às condições físicas, materiais e concretas deterioradas de trabalho. O segundo grupo é a precarização subjetiva do trabalho, caracterizado por situações emocionais, cognitivas e morais de sofrimento e adoecimento psíquico e emocional.

Também consideramos importante tecer um terceiro grupo que denominamos de precarização jurídico-legal do trabalho. Este se caracteriza pela legitimação ou ratificação do processo de precarização no âmbito legal, seja pelo Estado ou pelos estatutos das empresas. Assim, o processo de precarização passa a ser socialmente e institucionalmente reconhecida. É importante destacar que aqui há dois movimentos, um de desconstrução dos direitos conquistados pela classe trabalhadora no decorrer da história e outro na construção de um aparato jurídico e legal que regulamente o processo de precarização do trabalho.

Apesar de didaticamente diferenciarmos e separarmos o fenômeno da precarização do trabalho em objetiva, subjetiva e jurídico-legal, compreendemos que elas se encontram e se manifestam na realidade sempre em uma relação dialética, de interdependência. Assim, comportam elementos que se entrecruzam e se articulam nas situações de forma a promoverem e aperfeiçoarem o processo de geração de valor por meio da exploração da força de trabalho e virtude do aumento da acumulação de capital.

Também compreendemos que quanto mais os diferentes tipos de precarização do trabalho se relacionam e se naturalizam, maior o nível de aperfeiçoamento do processo de precarização, até o ponto em que ela mesma é velada e de difícil percepção e compreensão. Assim, definimos em categorias, no sentido de haver uma maior predominância de uma ou de outra em diferentes situações.

Cabe apontar que essas categorias aparecem em diferentes níveis de intensidade conforme cada profissão ou posto de trabalho, porém todas necessitam de um aparato ideológico que os sustentem, seja este discurso do próprio aparato legal, ou o discurso “científico” e popular promovidos por diferentes meios.

Esses discursos acabam camuflando o processo de precarização do trabalho pela ideia de modernização e desenvolvimento socioeconômico, tal como foi apontado durante a análise dos marcos legais para o curso de Pedagogia.

Para tal tarefa, realizamos uma pesquisa documental, de caráter qualitativo, cuja perspectiva adotada foi o materialismo histórico-dialético, analisando os marcos legais para o curso de Pedagogia no século XX por meio da Análise de Discurso.

Compreendemos que o processo de precarização busca correspondência em diferentes esferas da vida, se estendendo e se reproduzindo também nos processos formativos dos sujeitos com o objetivo de, além de preparar o capital humano adequado e naturalizado ao processo de precarização, também perpetuar o controle, o domínio e a expropriação das capacidades dos trabalhadores já no território formativo.

Uma vez que o trabalho precarizado é imposto, se faz necessários trabalhadores moldados de forma a suportar essas condições, ou seja, um trabalhador precário. Estrutura-se uma educação igualmente precarizada. A precarização do trabalho e a precarização que acontece no processo formativo, em específico, em instituições de ensino, como é o caso do curso de Pedagogia, mantêm entre si uma relação de correspondência aos momentos do capital e seus modelos de gestão do trabalho.

Assim, o trabalho educativo não só está sujeito ao processo de precarização, mas é um território de suma importância para sua reprodução estrutural, material, subjetiva e legal deste. Essa condição permite ao capital expropriar os sujeitos de sua condição de seres humanos histórica, material e socialmente constituídos e localizados, assim como também dominar o seu processo formativo.

O trabalho e a formação que se desdobram nessa condição são estranhos ao trabalhador e seu produto é alienado, essa situação causa profundas contradições sociais e grandes fraturas na subjetividade, e ousamos dizer, no processo de humanização.

Entendemos que o ser humano nesse processo é ora bestializado e assim precisa ter suas capacidades e impulsos controlados e ora concebido como coisa flexível a ser modelada e aperfeiçoada, tomando sempre como fim os aumentos das taxas de lucro do capital em seus diferentes momentos.

Uma vez compreendido que o processo de precarização do trabalho se estende em todas as esferas e níveis da vida e da sociedade, incluindo a educação, buscamos compreender como e se ele também se manifestaria na legislação que regulamenta o curso de Pedagogia.

Durante a pesquisa, foi possível identificar alguns elementos dos modelos de gestão do trabalho nos documentos analisados. Esses elementos engendram situações de precarização na formação e trabalho do pedagogo ao intensificar, controlar e aligeirar a formação. Esse processo encontra seu correspondente dialético nas condições objetivas, subjetivas e legais do trabalho docente em cada período.

A partir das análises realizadas, compreendemos que foi possível perceber em cada bloco dos marcos legais para o curso de Pedagogia indícios e características presentes também nos modelos de gestão do trabalho.

No primeiro bloco, que corresponde ao período de 1939 a 1968, que denominamos por uma predominância da influência do modelo taylorista-fordista, foi possível perceber os seguintes elementos e característica no conjunto de legislações: profissionalização; formação técnica; treinamento; currículo fragmentar; especialização e distanciamento entre a teoria e a prática e entre o saber e o fazer; formação de um intelectual suplantada pela formação de um profissional de uso imediato (docente); imprecisão do lugar de atuação profissional (trabalho); colocação no mercado de trabalho como importante fator para escolha da licenciatura; imprecisão na definição das condições da instituição formadora; indefinição salarial.

No segundo bloco que corresponde ao período de 1970 a 1996, que denominamos de um momento de transição para influência toyotista, foi possível perceber no conjunto de legislações os seguintes elementos e característica: polivalência; especialização, distanciamento entre teoria e prática, currículo generalista, amplo, raso e flexível; formação permanente; aligeiramento dos conteúdos; empregabilidade; conflito no interior de uma mesma classe profissional; ampliação das atribuições e responsabilidades; formação como um treinamento; remuneração não estabelecida nacionalmente; evasão da profissão docente (licenciatura); empregabilidade e mercado de trabalho como importantes fatores da formação do pedagogo; gradual elevação do nível de qualificação.

Esses indícios, identificados por meio de alguns elementos característicos ou semelhantes aos dos modelos de gestão do trabalho, ao serem articulados na legislação para estruturação dos cursos de Pedagogia, tendem a conformar uma formação também com essas características.

Os modelos de gestão do trabalho no período estudado articulam uma condição de precarização do trabalho, ou seja, uma condição para que a classe trabalhadora produza sempre mais, em condições físicas, subjetivas e legais deterioradas e desregulamentadas, recebendo o menor valor possível pela venda da força de trabalho e/ou do total de riquezas geradas, ou seja, ao articularem o processo de máxima exploração e seu aperfeiçoamento.

Uma vez que os marcos também possuem elementos dos modelos de gestão do trabalho, as legislações para o curso de Pedagogia também tendem a engendrar, quando implementadas na realidade formativa, uma condição que se assemelha ao processo de precarização do trabalho.

Assim, entendemos que há a existência de uma correspondência entre os modelos de gestão do trabalho e os marcos legais para o curso de Pedagogia, e essa correspondência articula elementos do processo de precarização do trabalho, também no espaço formativo, especificamente nessa pesquisa, a formação do pedagogo.

Se entendemos que a precarização é uma condição imposta para a classe trabalhadora, também podemos entender que as legislações para o curso de Pedagogia fazem parte do conjunto de elementos que auxiliam a constituir, impor e naturalizar essa condição, configurando um processo de precarização que denominamos de precarização jurídico-legal, pois há a legitimação do processo de precarização pelos marcos.

Os marcos legais para o curso de Pedagogia também constituem um conjunto de discursos que integram um processo discursivo e ideológico maior, que buscam articular o processo de precarização do trabalho, atuando (e por meio) no campo formativo. A tendência identificada é que os marcos tendem a corresponder aos modelos de gestão do trabalho e isso também traz para o interior da estrutura dos marcos elementos que precarizam a formação do Pedagogo.

É importante salientar que devido à natureza do objeto de estudo, os marcos legais para o curso de Pedagogia, não foi possível classificar com clareza as consequências e as manifestações de cada elemento identificado do modelo de gestão do trabalho na legislação nas tipologias do processo de precarização do trabalho assumida nessa pesquisa.

Foi possível, muito sucintamente, a partir da literatura sobre curso e sobre o contexto social e histórico estudados, relacionar a estrutura legal dos marcos e seus desdobramentos na estruturação e implantação dos cursos de Pedagogia, e assim tentamos classificar esses desdobramentos, que compreendemos com as condições de formação e trabalho, nas tipologias, ou seja, observando se elas eram ou não correspondentes ao processo de precarização objetiva, subjetiva e jurídico-legal.

Assim, entendemos que se pode configurar uma quarta categoria, um processo de precarização formativo, caracterizado pela manifestação, legitimação, reprodução e produção do processo de precarização do trabalho no campo formativo dos sujeitos.

Pelo exposto, podemos compreender que quando a formação é precarizada, o que se tem é a promoção de conteúdos limitados às funções a serem futuramente desempenhadas pelos sujeitos no trabalho, buscando legitimar o modelo produtivo e de gestão do trabalho.

Os processos formativos são especializados e fragmentados ou são amplificados, flexibilizados e aligeirados de forma a promover uma especialização ou uma superficialidade e polivalência em capacidades e competências, mas sempre alinhadas as demandas do capital.

Assim, a docência é expropriada, pois o professor se torna um elemento cujo trabalho passa a ser controlado por forças alheias e estranhas às reais necessidades dos sujeitos histórica, material e socialmente situados. Compreendemos que foi esse movimento percebido ao analisar os marcos legais para o curso de Pedagogia que, ao promover a profissionalização desse profissional, estabeleceu um alinhamento e correspondência aos elementos e princípios dos modelos de gestão do trabalho e às necessidades do mercado em cada período, tomando a precarização como um dos pilares fundamentais em sua estruturação.

A partir da discussão aqui apresentada, compreendemos que a precariedade – objetiva, subjetiva, jurídico-legal e formativa – tende a se estender à toda tessitura social, em todo processo de constituição do ser trabalhador e do seu trabalho.

Assim, devido à importância política e econômica que a educação, especificamente o “trabalho educativo” (SAVIANI, 2013, p.13) desenvolvido pelo pedagogo possuem, estes se constitui como uma arena de forte disputa e conflito de forças antagônicas, uma almejando o pleno desenvolvimento e emancipação humana e outra a reprodução da estrutura social de exploração, expropriação, exclusão e precarização.

Consideramos que é fundamental destacar a importância da realização de mais pesquisas que relacionem a temática da legislação para a educação e o fenômeno da precarização do trabalho para que, não apenas caminhos teórico-metodológicos sejam desbravados e aperfeiçoados ao se debruçar sobre a temática, mas que o fenômeno seja, cada vez mais, desvelado e desnaturalizado em ambos os campos – educação e trabalho – passando a ser compreendido como constructos humanos e históricos capazes de serem transformados.

Também destacamos a necessidade de ampliar o leque de pesquisas sobre a dimensão formativa. Para isso, seria importante desenvolver pesquisas que incluam os trabalhadores(as) da educação, professores(as), e futuros(as) trabalhadores(as) da educação, como sujeitos de pesquisas, bem como os processos formativos iniciais e continuados aos quais são sujeitados na condição de trabalhadores(as) da educação.

REFERÊNCIAS

ABONIZIO, Gustavo. Precarização do trabalho docente: apontamentos a partir de uma análise bibliográfica. **Revista LENPES-PIBID de Ciências Sociais, Ensino de Sociologia em Debate**, UEL, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: < <http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/1%20Edicao/1ordf.%20Edicao.%20Artigo%20ABONIZIO%20G.pdf> >. Acesso em: 14/10/2021.

ALBUQUERQUE, Moema Helena Koche de; ROCHA, Eloisa Acires Candal; BUSS-SIMÃO, Márcia. Formação docente para educação infantil nos currículos de Pedagogia. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698183858>>. Acesso em: 07/05/2020.

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2000.

ALVES, Giovanni. Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório – o novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha. **Rev. Estudos do Trabalho**, ano V, n.8, 2011.

ALVES, Giovanni. Prefácio: O adoecimento do trabalho como falha metabólica do capital. In: NAVARRO, Vera Lúcia; LOURENÇO, Edvânia Ângela de Souza (orgs.). **Aveso do trabalho III: Saúde do trabalhador e questões contemporâneas**. 1º ed. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

ANTUNES, Caio Sgarbi. **A escola do trabalho: a formação humana em Marx**. 2016. 184 f. Tese (Doutora em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas – SP, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/305034>>. Acesso em: 30/05/2020.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11ª ed., São Paulo: Cortez, 2006.

ANTUNES, Ricardo. Dimensões da precarização estrutural do trabalho. In: DRUCK, Graça; FRANCO, Tânia (org.). **A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização**. São Paulo: Boitempo, 2007.

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

ANTUNES, Ricardo. Os modos se ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho?. **Serviço Social & Sociedade [online]**, São Paulo, n. 107, p. 405-419, jul./set. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-66282011000300002>>. Acesso em: 09/04/2022.

ANTUNES, Ricardo. A corrosão do trabalho e a precarização estrutural. In: NAVARRO, Vera Lúcia; LOURENÇO, Edvânia Ângela de Souza (orgs.). **Aveso do trabalho III: Saúde do trabalhador e questões contemporâneas**. 1º ed. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Revista Edu. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302009000200003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 07/09/2020.

BENITE, Anna Maria Canavarro. Considerações sobre o enfoque epistemológico do materialismo histórico-dialético na pesquisa educacional. **Revista Ibero-americana de Educação**, n.º 50/4, 25 de setembro de 2009. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/deloslectores/3024Benite.pdf>>. Acesso em: 07/08/2020.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 1.190**, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia.

_____. **Decreto-Lei n. 3.454**, de 24 de julho de 1941, Dispõe sobre a realização simultânea de cursos nas faculdades de filosofia, ciências e letras.

_____. **Decreto-Lei n. 8.530**, de 2 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Normal.

_____. Congresso Nacional. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 251/62**. Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia.

_____. **Lei n. 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 252**, de 11 de abril de 1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação de Pedagogia.

_____. Conselho Federal de Educação. **Resolução n. 2**, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia.

_____. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____. **Indicação n. 22**, de 8 de fevereiro de 1973. Trata da Formação do Magistério.

_____. **Indicação n. 67**, de 2 de setembro de 1975. Trata dos Estudos Superiores de Educação.

_____. **Indicação n. 68**, de 4 de dezembro de 1975. Formação Pedagógica nas licenciaturas.

_____. **Indicação n. 70**, de 29 de janeiro de 1976. Trata do preparo de Especialistas em Educação.

_____. **Indicação n. 71**, de 12 de fevereiro de 1976. Trata do preparo de Especialistas em Educação.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Resolução CNE/CP 1/2006** – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm>. Acesso em: 10/04/2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 10/04/2020.

CALDERANO, Maria da Assunção. Tecendo relações entre teses e ações desenvolvidas por professores supervisores de estágio curricular. **36ª Reunião Nacional da ANPEd**, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia – GO, 2013.

CANTARELLI, Adriana Gonzaga; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; CAMPOS, Herculano Ricardo. Trabalho docente e personalidade: alienação e adoecimento. In: FACCI, Marilda Gonçalves; URT, Sonia da Cunha (orgs.). **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor**. Teresina: EDUFPI, 2017. p. 19-44.

CARNAÚBA, Maria Érbia Cássia. Sobre a distinção entre teoria tradicional e teoria crítica em Max Horkheimer. *Revista Kínesis*, vol. II, nº 03, Abril-2010, p. 195 – 204. Disponível em: <<https://doi.org/10.36311/1984-8900.2010.v2n03.4345>>. Acesso em: 20/01/2022.

CHAGAS, Valnir. **Formação do Magistério: novo sistema**. São Paulo: Atlas, 1976.

CHIZZOTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, nº 2, 2003, p. 221-236. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>>. Acesso em: 07/08/2020.

COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. **A questão da prática na formação do pedagogo no Brasil: uma análise histórica**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s/n], 2013.

DALAROSA, Adair Angelo. Epistemologia e educação: articulações conceituais. **Publ. UEPG Ci. Humi.. Ci. Soc. Apli.. Ling., Letras e Artes**. Ponta Grossa, v. 16 n. 2, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.5212/publ.humanas.v16i2.651>>. Acesso em: 04/05/2021.

DICIO Dicionário Online de Português [on-line]. **Precário**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/precario/>>. Acesso em: 26/03/2022.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores associados, 2004.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo [livro eletrônico]. Campinas – SP: Autores Associados, 2017.

DUARTE, Newton. A Pedagogia Histórico-Crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n° 2, p. 59-72, dez. 2013.

DUARTE, Newton. O bezerro de ouro, o fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade. In: _____. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2012.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. Sem data.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAUSTINO, Heitor Henrique. **Estágio supervisionado no curso de Pedagogia e precariedade subjetiva no trabalho docente**: tecendo relações e revisando as produções acadêmicas. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Departamento de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2020. 129f.

FERREIRA, Vagner. Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades. **Rev. Cienc. Educ.**, Americana, ano XVIII, n 35, p. 197-204, out. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.19091/reced.v1i35.566>>. Acesso em: 16/05/2021.

FLORENCIO, Ana Maria, *et al.* **Análise do discurso**: fundamentos & práticas. Maceió: EDUFAL, 2009.

FORATTINI, Cristina Damm; LUCENA, Carlos. Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho. **Laplage em Revista (Sorocaba)**, vol.1, n.2, mai.-ago. 2015, p.32-47. Disponível em: <<https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/201> >. Acesso em: 07/04/2022.

FREITAS, Luís Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n° 129, p. 1085-114, out.-dez., 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?lang=pt&format=pdf> >. Acesso em: 06/10/2021.

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

GEBRAN, Raimunda Abou; ARANTES, Ana Paula Pereira; STABILE, Randall Freitas. A formação do pedagogo no Brasil: fundamentos legais. **Revista Pedagogia em Foco**, v. 8, p. 143-162, 2013.

GIL, Antônio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4° ed., São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Fábio Guedes. Conflito social e *welfare state*: Estado e desenvolvimento social no Brasil. **Revista de Administração Pública**. 2006, v. 40, n. 2, p. 201-234. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0034-76122006000200003>>. Acesso em: 28/08/2021.

GROPPO, Luís Antonio; MARTINS, Marcos Francisco. **Introdução à pesquisa em educação**. Campinas/Americanas - SP, 2006.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2011.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIMA, Marcos. **“Terceiro setor”, educação e hegemonia: uma análise da ação estratégica do “terceiro setor” e suas implicações político-pedagógicas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

LINHART, Danièle. Modernização e precarização da vida no trabalho. In.: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III**. São Paulo: Boitempo, p. 464, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing [recurso eletrônico]: uma orientação aplicada**. 6º ed., Porto Alegre: Bookman, 2012.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5º ed., São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2ª ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. A natureza histórico-social da personalidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 82-99, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20093.pdf>>. Acesso em: 05/08/2020.

MARTINS, Lígia Márcia. A personalidade do professor. **33ª Reunião Anual da ANPEd**, de 17 a 20 de outubro de 2010, Caxambu/ MG, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Minicursos%20em%20PDF/GT20.pdf>>. Acesso em: 04/08/2020.

MARTINS, Lígia Márcia. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP. Marília, 2001.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.59428>>. Acesso em: 09/08/2020.

MARTINS, Marcos Francisco. Pesquisa em Educação e Transformações Sociais. **Rev. Argumentos Pró- Educação**, Pouso Alegre, v. 1, nº 2, p. 173 – 192, mai. – ago., 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.24280/ape.v1i2.89>>. Acesso em: 09/07/2021.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2017.

MICHAELIS Brasileiro Dicionário da Língua Portuguesa [on-line]. **Precário.** Disponível em: < <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/prec%C3%A1rio/> >. Acesso em: 26/03/2022.

MICHAELS, Maria Helena; SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Quatro teses sobre política de formação de professores, In: GENTIL, Heloisa Salles; MICHAELS, Maria Helena. **Práticas pedagógicas:** currículo, política e espaço escolar. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2011.

MINAYO, M. C. de S.; GOMES, S. F. D. R. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 31. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MINTO, Lalo Watanabe. Verbete: Teoria do Capital Humano. In: **Glossário on-line HISTEDBR** - Coleção "Navegando pela História da Educação Brasileira", 2006.

MORAIS, Jaqueline de Fátima dos Santos; JESUS, Regina de Fátima. Formação de professoras - percebendo o entrelaçar de fios na construção da identidade docente. **23ª Reunião Anual da ANPEd**, de 24 a 28 de setembro de 2000, Caxambu/ MG, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_08_18.pdf>. Acesso em: 23/04/2020.

NÓVOA, António. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor.** 2º ed., Portugal: Porto Editora, 2003.

OLIVEIRA, Caroline Barroncas de; GONZAGA, Amarildo Menezes. Professor pesquisador – Educação científica: o estágio com pesquisa na formação de professores para os anos iniciais. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 3, p. 689-702, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v18n3/13.pdf>>. Acesso em: 21/04/2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1º ed., São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PIERUCCI, Antônio Flávio de Oliveira, *et al.* **O Brasil republicano:** economia e cultura (1930-1964). v. 11, 4º ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

PFINGSTHOR, Verónica Larraín; PAGÈS, Judit Vidiella. A construção da subjetividade (docente) em um contexto pós-fordista: trabalho imaterial e precariedade. In: SANCHO GIL, Juana M.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando. **Professores na era da incerteza:** aprender a docência no mundo atual. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 133-154.

PIERRO, Gianine Maria de Souza; FONTOURA, Helena Amaral da. Estágio supervisionado no curso de Pedagogia na perspectiva de ação de intervenção social. **32ª Reunião da ANPEd**, 04 a 07 de outubro de 2009, Caxambu – MG, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 8º ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PONTEL, Evandro; MASS, Olmaro Paulo. Esclarecimento e modernidade: uma leitura a partir da crítica de Adorno e Horkheimer. **Revista Filosofazer**, Passo Fundo, n. 42, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://www.ifibe.edu.br/filosofazer/index.php/filosofazerimpressa/article/view/53>>. Acesso em: 20/01/2022.

PORTELA, Girlene Lima. **Abordagens teórico-metodológicas**: pesquisa quantitativa ou qualitativa? Eis a questão. Projeto de Pesquisa no ensino de Letras para o Curso de Formação de Professores da UEFS. 2004.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

PRIBERAN Dicionário da Língua Portuguesa [on-line]. **Precário**. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/prec%C3%A1rio>>. Acesso em: 26/03/2022.

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar: COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS. **Modelos de documentos – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**. São Carlos/SP, 2020. Disponível em: <<http://www.propq.ufscar.br/etica/cep/modelos-de-documentos-cep>>. Acesso em: 14/08/2020.

RICHARDSON, Roberto; *et al.* **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3º ed., São Paulo: Atlas, 2012.

RIGOLON, Walkiria; VENCO, Selma. Quem quer ser professor? A precariedade objetiva e subjetiva no trabalho docente. **36º Reunião Nacional da ANPED** – 29 de setembro a 02 de outubro, Goiânia – GO, 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09_2817_texto.pdf>. Acesso em: 03/04/2020.

RODRIGUES, Fabiana de Cássia; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. Apontamentos sobre a educação e trabalho no Brasil contemporâneo: aspectos da contrarreforma educacional. **Rev. HISTEDBR**, Campinas, v.17, n.3 [73], p.886-905, jul./set. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8650990>>. Acessado em: 31/07/2021.

RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães. Anatomia e fisiologia de um estágio. **35ª Reunião da ANPED**, 21 a 24 de Outubro de 2012, Porto de Galinha – PE, 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-1566_int.pdf>. Acesso em: 16/04/2020.

RÖHR, Ferdinand. Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 51–70, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643573>>. Acesso em: 9 maio. 2021.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, Set./Dez. 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400004>>. Acesso em: 09/04/2022.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 33ª ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10ª ed. rev., Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. rev., Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr., 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 06/08/2020.

SAVIANI, Dermeval. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Pro-Posições, Campinas, SP**, v. 18, n. 1, p. 15–27, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643570>>. Acesso em: 27/06/2021.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. 3 ed., Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6 ed., Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021b.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23º ed., São Paulo: Cortez, 2007.

SHIMIZU, Alessandra de Moraes; GOMES, Alberto Albuquerque; ZECHI, Juliana Aparecida Matias; MENIN, Maria Suzana de Estefano; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Representações sociais sobre a identidade e trabalho docente: a formação inicial em foco. **31ª Reunião Anual da Anped**, 19 a 22 de outubro de 2008, em Caxambu – MG, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-4278-int.pdf>>. Acesso em: 21/04/2020.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba, Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Dossiê - Políticas públicas e educação no contexto da globalização**, v. 23, n. 2, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/%25x>>. Acesso em: 27/03/2022.

SILVA, Arlete Vieira da. Estágio: pesquisa formação e escrita de si como prática de iniciação à docência. **37ª Reunião Nacional da ANPED**, 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC, Florianópolis – SC, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-3628.pdf>>. Acesso em: 19/04/2020.

SILVA, Haíla Ivanilda; GASPAR, Mônica. Estágio Supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Rev. Bras. Estud. Pedagogia**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3093>>. Acesso em: 20/04/2020.

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da. Trabalho precário e formação do trabalhador: a precariedade como modo de ser. **RTPS – Rev. Trabalho Política e Sociedade**, v. 3, nº 5, p.

223-250, jul.-dez. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.29404/rtps-v3i5.3969>>. Acesso em: 04/10/2022.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: _____. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9º ed., Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

THÉBAUD-MONY, Annie; DRUCK, Graça. Terceirização: a erosão dos direitos dos trabalhadores na França e no Brasil. In: DRUCK, Graça; FRANCO, Tânia (org.). **A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização**. São Paulo: Boitempo, 2007.

TONÁCIO, Glória de Melo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e o trabalho docente: a precarização e flexibilização do trabalho. **32ª Reunião Anual da Anped**, Caxambu – MG, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-5335-int.pdf>>. Acesso em: 07/01/2020.

WACHOWICZ, Lílian Anna. A epistemologia da educação. **Educar em Revista** - Editora da UFPR, Curitiba, n. 19, p. 53-72. 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.246>>. Acesso em: 16/05/2021.