



EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS E TRABALHO EM DIFERENTES INTERFACES

Roberta Rodrigues Ponciano & Luciene Correia Santos de Oliveira
Adriana Cristina Omena dos Santos
Organizadoras

EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS E TRABALHO
EM DIFERENTES INTERFACES

Roberta Rodrigues Ponciano
Luciene Correia Santos de Oliveira
Adriana Cristina Omena dos Santos
Organizadoras

EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS E TRABALHO
EM DIFERENTES INTERFACES
1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2024





www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG,
Brasil

Direção Editorial: Navegando Publicações
Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena
Arte da Capa: Alberto Ponte Preta
Imagem Capa: Pixabey

Copyright © by autor, 2024.

E2446 – SANTOS, C. P.; PORTO, F.; GURGEL, J. L. Educação, tecnologias e trabalho em diferentes interfaces. Uberlândia: Navegando Publicações, 2024.

ISBN: 978-65-6070-061-1

DOI -10.29388/978-65-6070-061-1-0

Vários autores

1. Trabalho 2. Tecnologia 3. Educação I. Roberta Rodrigues Ponciano; Luciene Correia Santos de Oliveira; Adriana Cristina Omena dos Santos. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

Índice para catálogo sistemático

Educação

370

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil
Anderson Brettas – IFITM – Brasil
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil
Carlos Lucena – UFU – Brasil
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil
Cílson César Fagiani – Uniube – Brasil
Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil
Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil
Marcelo Caetano Parreira da Silva – UFU – Brasil
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França – UFU, Brasil
Tatiana Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil
Valéria Lucília Forti – UERJ – Brasil
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.
Alicia Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal
Alexander Steffanell – Lee University – EUA
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana
Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me – Rep. Dominicana
Armando Martínez Rosales – Universidad Popular de Cesar – Colômbia
Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala
Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Christian Cwik – Universität Graz – Austria
Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Elsa Capron – Université de Nîmes / Univ. de la Réunion – France
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha
José Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México
Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México
Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela
Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia
José Jesus Borjón Nieto – El Colégio de Vera Cruz – México
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador
Lerber Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colômbia
Marvin Barahona – Universidad Nacional Autónoma de Honduras – Honduras
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Pilar Caggio Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia
Roberto González Aranas – Universidad del Norte – Colômbia
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba
Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai
Yoel Cordoví Nuñez – Instituto de História de Cuba v Cuba – Cuba

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
Mirna Tonus	
APRESENTAÇÃO	10
Luciene Correia Santos de Oliveira - Roberta Rodrigues Ponciano	
A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO	11
Edilaine Patrícia de Oliveira - Adriana Cristina Omena dos Santos	
DESCENTRALIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR: contrapontos entre a perspectiva freireana e a neoliberal	25
Juliana Cristine Brandão da Silva - Adriana Cristina Omena dos Santos	
O SENTIDO ONTOLÓGICO DO TRABALHO DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM O PADRÃO DE PRODUÇÃO, FLEXIBILIDADE E PRECARIZAÇÃO	36
Wilian Santos de Souza - Adriana C. Omena dos Santos	
TRABALHO DOCENTE PRECARIZADO: um quebra-cabeça do capital	48
Belarmina Vilela Cruvinel - Adriana Cristina Omena dos Santos	
CURADORIA DE CONTEÚDO E TRABALHO DOCENTE: perspectivas e práticas de docentes dos cursos de bacharelado em Jornalismo de universidades públicas	62
Leandro Luiz de Araujo - Maiara Sobral Silva - Adriana C. Omena Santos	
UMA ANÁLISE REVISITADA SOBRE O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB DE 2006 A 2022: um desenho no esboço	70
Luciana Charão de Oliveira - Adriana Omena Santos	
ADAPTAÇÃO EMERGENCIAL: a implantação das atividades acadêmicas remotas na Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFU durante a crise da Covid-19	82
Eduardo Brandão Lima Junior - Adriana Cristina Omena dos Santos	
EDUCAÇÃO, TRABALHO E PANDEMIA	94
Lílian Teixeira Cunha de Resende - Adriana C. Omena Santos	
A COMUNICAÇÃO DA CIÊNCIA COMO OBJETO DE FRONTEIRA NO ESTUDO DO TRABALHO JORNALÍSTICO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DA AMAZÔNIA LEGAL	105
Maiara Sobral Silva - Adriana C. Omena Santos - Janaina Miranda Muradás Amorim	
DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NA AMAZÔNIA BRASILEIRA E O PENSAMENTO DECOLONIAL: a importância da comunicação pública horizontal	117
Maiara Sobral Silva - Leandro Luiz de Araújo - Adriana C. Omena Santos	

REFINANCIAMENTO DE DÍVIDAS E GERAÇÃO DE EMPREGOS E RE- NDA	127
Cleide Francisca de Souza Tano - Adriana Cristina Omena dos Santos	
Robson Luiz de França - Carlos Alberto Lucena	
O CAPITALISMO GLOBAL, A ECONOMIA DO COMPARTILHAMENTO E A UBERIZAÇÃO DO TRABALHO	137
Luciene Correia Santos de Oliveira - Adriana Cristina Omena dos Santos	
CAPITALISMO FINANCEIRO E O PAPEL DO ESTADO NA ORDEM DO CAPITAL	148
Carolina Poswar de Araújo Camenietzki - Adriana Cristina Omena dos Santos	
TECNOLOGIAS SOCIAIS: Conceitos e algumas entidades que os utilizam	161
Roberta Rodrigues Ponciano - Adriana Cristina Omena dos Santos	
SOBRE AS (OS) AUTORAS (ES)	175

PREFÁCIO*

Interface pode significar um elemento que conecta ou proporciona a ligação entre dois sistemas, dispositivos, programas, departamentos, áreas ou ciências. Ela permite, por exemplo, que se estabeleça a relação que marca este livro, entre Educação, Tecnologias e Trabalho, a qual pode constituir-se de diversas maneiras e esferas.

Abordados em pesquisas de mestrado e doutorado desenvolvidas na linha de Trabalho, Sociedade e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), os temas apresentados e discutidos nesta obra demonstram a diversidade de interfaces que podem se constituir no campo educacional na relação com tecnologias e trabalho docente.

São trabalhos que versam, por exemplo, sobre as implicações das tecnologias digitais de informação e comunicação na precarização do trabalho docente, os efeitos da pandemia de COVID-19 e os desafios que a doença impôs a universidades e institutos federais brasileiros, tanto na graduação quanto na pós-graduação, o impacto do sistema neoliberal no ensino superior em um cenário de mudanças tecnológicas, as políticas públicas educacionais, entre outros assuntos, todos contando com a coautoria da professora e pesquisadora Adriana Cristina Omena dos Santos.

Em **A educação profissional no Brasil e o Ensino Médio integrado**, resultante de pesquisa de mestrado orientado por Omena, ela e Edilaine Patrícia de Oliveira analisam os processos de formação politécnica e suas contradições, passando pela redemocratização do país e pela legislação educacional brasileira para fundamentar a reflexão.

Juliana Cristine Brandão da Silva, junto à professora, aborda de maneira qualitativa e problematizadora o antagonismo entre o funcionalismo e a crítica presentes em um processo que impactou a educação brasileira no capítulo **Descentralização da gestão escolar: contrapontos entre a perspectiva freireana e a neoliberal**, debatendo sobre o conceito de descentralização e suas aplicações a partir das perspectivas mencionadas.

No terceiro capítulo, intitulado **O sentido ontológico do trabalho docente e sua relação com o padrão de produção, flexibilidade e precarização**, Wilian Santos de Souza e Adriana Omena tratam da fragmentação das relações de trabalho e da flexibilização em instituições públicas de ensino superior, expondo a vulnerabilidade dos trabalhadores e das instituições em um cenário marcado pelo aumento da terceirização, por meio de serviços temporários e da contratação de docentes substitutos.

A precarização do trabalho docente também é tema do quarto capítulo, de autoria de Belarmina Vilela Cruvinel e Adriana Omena, a partir da tese de doutorado da primeira. Com o título **Trabalho docente precarizado: um quebra-cabeça do capital**, o texto apresenta a compreensão das autoras quanto às políticas educacionais

* DOI - 10.29388/978-65-6070-061-1-0-f.7-9

baseadas no neoliberalismo. Para isso, elas recorrem a uma historicização do trabalho docente a fim de localizá-lo no atual contexto.

Já em **Curadoria de conteúdo e trabalho docente: perspectivas e práticas de docentes dos cursos de bacharelado em Jornalismo de universidades públicas**, Leandro Luiz de Araujo e Maiara Sobral Silva se unem à professora Omena para abordar o impacto das tecnologias nesses cursos e, especificamente, na atividade docente no que se refere ao esforço de curadoria diante de um universo de excesso informacional, enquanto elemento precarizante.

Cursos de graduação também são abordados no capítulo intitulado **Uma análise revisitada sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB de 2006 a 2022: um desenho no esboço**, de Luciana Charão de Oliveira e Adriana Omena, junto à pós-graduação lato sensu. No texto, que deriva da pesquisa de doutorado da primeira autora, o foco são as políticas públicas de educação a distância (EaD) e os impactos do neoliberalismo nesse processo, que envolve fatores financeiros, administrativos e docentes.

Em **Adaptação emergencial: a implantação das atividades acadêmicas remotas na Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFU durante a crise da Covid-19**, os reflexos da pandemia, em seu período mais grave, são abordados por Eduardo Brandão Lima Junior e pela professora Omena, com foco nas chamadas Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais (AARE), implantadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE). Diferenciando, imperativamente, o ensino remoto e a educação a distância, o texto expõe os problemas enfrentados à época.

Lílian Teixeira Cunha de Resende e Adriana Omena abordam a pandemia também no oitavo capítulo, intitulado **Educação, trabalho e pandemia**, desta vez no que se refere às condições do trabalho docente e sua desvalorização e precarização. As circunstâncias em que a educação se desenvolveu naquele período impactaram sobremaneira a atuação docente e evidenciaram uma situação de descaso, apontada pelas autoras em suas reflexões.

A ciência é outro tema importante desta obra, constante nos capítulos **A comunicação da ciência como objeto de fronteira no estudo do trabalho jornalístico nos institutos federais da Amazônia Legal**, de autoria de Maiara Sobral Silva, Adriana Omena e Janaína Miranda Muradás Amorim, e **Divulgação científica na Amazônia brasileira e o pensamento decolonial: a importância da comunicação pública horizontal**, escrito pela por Maiara Sobral, Leandro Araújo e a professora Omena. No primeiro, as autoras discutem conceitualmente a Comunicação Pública da Ciência (CPC) e o trabalho de jornalistas na divulgação científica, com indícios de precarização conforme resultados preliminares. No segundo, por sua vez, as autoras e o autor destacam a necessidade de uma outra abordagem na comunicação da ciência, considerando as particularidades regionais.

Os três capítulos seguintes versam sobre aspectos econômicos e financeiros relacionados ao mundo do trabalho. Em **Refinanciamento de dívidas e geração de empregos e renda**, Cleide Francisca de Souza Tano, Adriana Omena, Robson Luiz

de França e Carlos Alberto Lucena, orientanda e orientadora (es), analisam os aparatos educacional e de incentivos e benefícios fiscais, promovidos e concedidos pelo Estado, respectivamente, com vistas à empregabilidade e à geração de empregos.

Em **O capitalismo global, a economia do compartilhamento e a uberização do trabalho**, resultante da pesquisa de doutorado de Luciene Correia Santos de Oliveira, com orientação de Adriana Omena, as autoras abrangem o trabalho e a educação para analisar a realidade dos trabalhadores e os impactos das tecnologias digitais na qualidade de vida e nas condições de trabalho nesse contexto de uberização, em que a precarização se amplifica.

Já em **Capitalismo e o papel do Estado na ordem do capital**, Carolina Poswar de Araújo Camenietzki e a professora Omena analisam como o processo do capitalismo financeiro influencia as políticas públicas e sociais no Brasil, discutindo a mundialização do capital e a inserção do Estado brasileiro nesse processo, que levou a consequências como desigualdades e retirada de direitos da população, bem como acentuou a vulnerabilidade social.

O último capítulo, **Tecnologia social: conceitos e algumas entidades que os utilizam**, escrito por Roberta Rodrigues Ponciano e Adriana Omena, abrange detalhadamente os conceitos de tecnologia social (TS), adotados por diversas entidades governamentais e não governamentais. Trata, ainda, das dimensões e da certificação dessas tecnologias a partir de ações e programas em temas como educação, meio ambiente, saúde, alimentação, recursos hídricos, meio ambiente, renda e energia.

Os textos refletem processos que levaram docentes e gestores a repensar conteúdos e práticas educacionais, valorizando abordagens horizontais e decoloniais, em consonância com a perspectiva freireana, crítica, em contraponto a um contexto em que o neoliberalismo se impõe, mesmo diante de políticas públicas concebidas como sociais. A falta de infraestrutura e as desigualdades educacionais configuram algumas fragilidades do sistema educacional, diante da pressão pela produtividade acadêmica em um cenário no qual o capital financeiro redefine os rumos da educação pública.

Com os 14 capítulos desta obra, as (os) autoras (es) compartilham conhecimentos que priorizam a ciência, a equidade e a transformação social e trazem à tona a necessidade de uma análise aprofundada sobre a educação pública e seu papel em uma sociedade globalizada e financeirizada, na qual a geração de renda e a inclusão social são pontos-chave para o desenvolvimento de uma economia mais justa e inclusiva.

Mirna Tonus
Novembro de 2024

APRESENTAÇÃO*

Esta obra apresenta diferentes estudos e perspectivas desenvolvidas em pesquisas de Mestrado e Doutorado junto à linha “Trabalho, Sociedade e Educação” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) localizada na cidade de Uberlândia-MG. O Programa é o protagonista nesse encontro de objetivos que envolve diferentes trajetórias, formações e perspectivas, tendo como pano de fundo a preocupação com a Educação, as Tecnologias, o Trabalho e suas interfaces com a sociedade.

Totalizando 14 capítulos, foram publicados artigos sobre temas diversos como o trabalho, a Educação Básica e Superior, o trabalho docente, a tecnologia social, a comunicação científica, o capitalismo, as tecnologias e a empregabilidade na sociedade contemporânea. Portanto, as discussões sobre a educação e o mundo do trabalho permeiam as escritas cujas inspirações provêm de pesquisas, concluídas ou em andamento, realizadas sob a orientação da prof^a Dra. Adriana Cristina Omena dos Santos a quem tivemos o intuito de homenagear com esta coletânea.

O percurso da pesquisa, jamais linear, demonstra a necessidade de um trabalho de dedicação, persistência e coragem. A construção do objeto, sua lapidação e efetivação numa pesquisa acadêmica exige um trabalho no qual o papel da orientadora se mostra fundamental. Foi justamente no reconhecimento deste papel imprescindível que nos motivou a reunir orientandos e ex-orientandos da professora Adriana Cristina.

Expomos aqui nossa gratidão por sua escuta atenciosa, pelos diálogos, conselhos e orientações decisivas, além dos contrapontos, olhares distintos e problematizações. Sua postura expõe como a pesquisa acadêmica pode ser autônoma e construtiva, mas de maneira leve e saudável.

Por fim, além desta homenagem a nossa querida orientadora, fomos incentivadas a publicizar os estudos realizados na Pós-graduação entendendo que seu papel social pode ir além dos muros da Universidade, visto que os saberes e conhecimentos desenvolvidos contribuem com o avanço científico para outras pesquisas, mas também alcançar outros atores sociais e espaços da sociedade.

Suas eternas orientandas:

Luciene Correia Santos de Oliveira
Roberta Rodrigues Ponciano

* DOI - 10.29388/978-65-6070-061-1-0-f.10-10

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO*

Edilaine Patrícia de Oliveira
Adriana Cristina Omena dos Santos

Introdução

O Ensino Médio Integrado - EMI ofertado nos Institutos Federais - IFs integram a Educação Profissional, modalidade marcada pela dualidade de ensino ao longo da história da educação. No Brasil, a Educação Profissional sempre esteve em segundo plano, direcionada a atender a formação de trabalhadores às necessidades do mercado de trabalho o que se difere do ensino propedêutico, destinado a formar as elites brasileiras.

O sistema educacional brasileiro é construído nesse cenário dual. A partir da Constituição Federal de 1988 foi possível ampliar os direitos sociais e educacionais, apesar das pressões e interferências das políticas neoliberais, mas a reelaboração da Lei de Diretrizes e Base da Educação em 1996 e o Decreto n. 2.208 em 1997 apresentam resquícios da interferência do capital e das políticas neoliberais no sistema educacional. Contudo, após a eleição de Lula, novamente o ensino brasileiro, em especial a Educação Profissional, passa por uma nova reestruturação e, depois disso, se estabelece um modelo de educação o Ensino Médio Integrado- EMI.

O presente texto faz parte da dissertação de Mestrado apresentada na Linha de pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação, na Universidade Federal de Uberlândia e tinha o objetivo geral analisar as contradições dos processos de formação politécnica. A fim de compreender o tema proposto foi necessário conhecer a legislação estruturante do EMI, foco deste capítulo que apresentará um breve histórico da Educação brasileira passando por quatro momentos de desenvolvimento educacional e econômico com Nilo Peçanha, Getúlio Vargas, na Ditadura Militar e com o Governo Lula.

A fim de compreender a atual estrutura da Educação Profissional será apresentado a legislação a partir da Constituição de 1988, na sequência, a Lei de Diretrizes e Base da Educação em 1996 que reafirmou pontos do texto constitucional, contudo, no mesmo período, o governo Fernando Henrique Cardoso – FHC acontece o desmonte com o Decreto n. 2.208 em 1997, esse documento escondia o viés neoliberal e retrocedia em avanços já conquistados. Com a eleição Lula trouxe possibilidades de mudanças na educação profissional com a revogação do Decreto n. 2.208 pelo Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, esse documento enfatiza o processo de reestruturação da Educação Profissional na descrição do Ensino Médio Integrado – EMI e para materializar essa proposta, o governo Lula propôs alterações

* DOI - 10.29388/978-65-6070-061-1-0-f.11-24

na LDB um subcapítulo destinado à educação técnica de nível médio, o EMI.

Por fim, será apresentado o Ensino Médio Integrado um modelo em que o ensino segue a perspectiva verticalizada e transversal e tem como eixo estruturante a integração entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho, em cuja sustentação se busca desenvolver a Educação Tecnológica ou Politécnica e por fim, as considerações finais em que busca apresentar a importância de educação de qualidade para toda a população brasileira.

A educação profissional e a redemocratização do Brasil

O Ensino Médio Integrado - EMI ofertado nos Institutos Federais - IFs faz parte da Educação Profissional brasileira. Esse modelo educacional esteve direcionado a atender a formação de trabalhadores às necessidades do mercado de trabalho, pois para a elite do país, o ensino ofertado era o propedêutico. Isso ocorre desde a sua efetivação, com Nilo Peçanha (1909), e passa pela ampliação no governo Vargas (1930), a tecnificação na ditadura militar (1970) e a reestruturação no governo Lula (2004).

Em 1909, o presidente Nilo Peçanha, criou 19 Escolas de Aprendizes e Artífices em cada capital do Estado. Essa iniciativa tinha o objetivo de alterar as bases econômicas do país – de agroexportador para uma base fundada na industrialização – e, para isso ocorrer, era necessário também pensar em uma nova fase de formação de mão de obra no Brasil. (Caires; Oliveira, 2016).

Ao discorrerem acerca do assunto, Ciavatta e Silveira (2010) afirmam que as Escolas de Aprendizes Artífices foram pouco eficientes em um primeiro momento, mas marcaram uma nova era de aprendizagem de ofícios no Brasil. Esse foi o pontapé para o Estado assumir a responsabilidade com a formação de mão de obra no país e dar início à rede federal. Tais instituições apresentavam características assistenciais, cuja prioridade de matrícula era à população com poucos recursos e idade entre 10 anos, no mínimo, e de 13, no máximo, conforme os critérios estabelecidos pelo Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909 (Brasil, 1909)

Outro marco de expansão do Ensino Profissional no Brasil foi a Era Vargas, que se caracterizou por mudanças do papel do Estado com relação à economia, política, educação etc. Em um período no qual o Brasil esteve entre as 10 maiores economias do mundo, resultado do crescimento com a expansão industrial (1929-1945), em substituição às oligarquias cafeeiras e o aumento da população urbana, o governo consequentemente optou por novas estratégias de preparação da força de trabalho.

No que tange a esse assunto, Romanelli (2014) sublinha que o Estado não conseguia capacitar os trabalhadores pelo sistema oficial de Educação Profissional. Por isso, foi essencial acriação do sistema paralelo, composto por Serviço de Aprendizagem Industrial (SENAI)¹ e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)², para

¹ Foi criado em 1942 pelo Decreto-Lei n. 4.048 (Brasil, 1942) com o propósito de formar força de trabalho para diferentes setores industriais (Manfredi, 2016).

² Criado em 1946 pelos Decretos-Leis n. 8.621 e n. 8.622 (Brasil, 1946d; 1946e), visava ao aperfeiçoamento do ensino comercial e à obrigatoriedade das empresas do setor terciário em relação aos aprendizes (Manfredi, 2016).

o treinamento e a qualificação de pessoal em relação ao período da expansão industrial brasileira.

Dessa forma, o Ensino Profissional brasileiro foi reorganizado em duas direções: o Sistema Oficial de Educação Profissional administrado pelo Estado, Ministério da Educação e da Saúde Pública, na figura da rede federal de educação; e o Sistema Paralelo de Educação Profissional, com a criação do Senai e do Senac, conhecido como Sistema S e que possui uma “gestão privada prestando serviços de natureza pública, com recursos também de natureza pública” (Manfredi, 2016, p. 149).

Em 1964, um golpe leva à substituição do presidente João Goulart por um governo militar³. O Brasil inicia um novo período de crescimento econômico alicerçado no capital internacional, em especial com recursos financeiros do governo norte-americano, juntamente a retrocessos políticos direcionados por Atos Institucionais (AIs)⁴.

Diante do contexto econômico e das pressões das categorias em expansão, o governo militar se viu obrigado a reestruturar o modelo educacional e, para não perder o controle da classe média e atender a demanda de profissionais técnicos de nível médio, o Estado efetivou a Reforma Universitária por meio da Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Brasil, 1968) e, em 1971, estabeleceu a lei da profissionalização compulsória do ensino de 2º grau, Lei n. 5.692 (Brasil, 1971). Essa legislação surge “com duplo propósito: o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 33).

Percebe-se, portanto, que o crescimento do Ensino Profissional ocorreu para atender às demandas de profissional qualificado e minimizar os impactos das reivindicações pelo Ensino Superior. O Estado investe na terminologia técnica para novas formações profissionais pela profissionalização compulsória do Ensino Médio e a reforma universitária.

A lei da profissionalização compulsória (Brasil, 1971) evidencia as transformações no Ensino Profissional, pois “o governo militar substituiu a equivalência⁵ entre os ramos secundário e propedêutico pela habilitação profissional compulsória” (Santos, 2000, p. 219). Tal lei propõe a desativação dos cursos técnico-industriais de primeiro ciclo (ginásios industriais) e a inserção de todos os alunos do 2º grau de escolas públicas e privadas em cursos profissionalizantes obrigatórios – pelo menos na teoria, o objetivo era terminar a dualidade educacional brasileira.

No entanto, a obrigatoriedade do Ensino Profissionalizante de 2º grau não foi efetivamente implementada devido à falta de recursos materiais e de pessoal,

³ Governo militar: Humberto Castelo Branco (15 de abril de 1964 a 15 de março de 1967); Artur Costa e Silva (15 de março de 1967 a 31 de agosto de 1969); Junta Militar (31 de agosto de 1969 a 30 de outubro de 1969); Emílio Garrastazu Médici (30 de outubro de 1969 a 15 de março de 1974); Ernesto Geisel (15 de março 1974 a 15 março de 1979); João Figueredo (15 de março de 1979 a 15 março de 1985).

⁴ A edição e a outorga do AI-5 (Brasil, 1968) decretaram “o recesso do Congresso Nacional, das Assembleias Legislativas e da Câmara de Vereadores, definiu a intervenção nos estados e municípios e suspendeu os direitos políticos e o *habeas-corpus*, nos casos de crimes políticos” (Caires; Oliveira, 2016, p. 77).

⁵ As leis de equivalência (Leis n. 1.076, de 31 de março de 1950, e n. 1.821, de 12 de março de 1953) apresentam possibilidades para a flexibilização entre a educação profissional e o ensino secundário, algo posteriormente ratificado na Lei n. 4.024 (Brasil, 1961).

principalmente nas escolas públicas, estaduais e municipais. Segundo Moura (2007, p. 9), a compulsoriedade se restringiu apenas ao âmbito público (nos sistemas de ensino dos estados e no contexto federal): “Enquanto isso, as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, com os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes visando o atendimento às elites”, ou seja, para a inserção no Ensino Superior.

Naquele período, apenas as Escolas Técnicas Federais (ETFs) e as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) conseguiram formar o trabalhador com alto padrão de ensino e qualidade, provavelmente “em função da experiência que já possuíam, do fato de contarem com corpo docente qualificado, e, sobretudo, da existência de condições adequadas de infraestrutura, destacadamente no que tange às oficinas e aos laboratórios” (Caires; Oliveira, 2016, p. 82).

No transcorrer da história, o governo militar perdeu força devido às crises econômicas associadas a autoritarismo, censura, repressão e falta de direitos civis e políticos, impetradas por AIs, em especial o AI-5 (Brasil, 1968). Como consequência, em 1983, teve início uma campanha social para solicitar as eleições diretas, denominado como “Diretas Já”. Mesmo com a inserção social na campanha, as eleições aconteceram indiretamente com a eleição de Tancredo Neves e o seu vice, José Sarney. Assim, em 15 de março de 1985, terminou oficialmente a ditadura militar com a troca de poderes de João Figueiredo e a posse do vice-presidente José Sarney, devido ao falecimento do presidente, período em que se iniciou a Nova República.

Desse modo, o marco para refletir acerca da cena contemporânea começa nos anos 1980, historicamente conhecidos como “década perdida”, em relação a questões econômicas e sociais do país. Ainda assim, tal período também compreendeu o marco da redemocratização e abertura política, uma vez que, após 21 anos de governo militar, foram criadas e estruturadas leis que ampliaram os direitos sociais e a democracia, a exemplo da nova Constituição da República Federativa do Brasil - CRFB (Brasil, 1988), que assegura o Estado Democrático de Direito no Brasil.

Em 1982, o Ensino Profissional passava pela ratificação da Lei n. 7.044 (Brasil, 1982), com o fim da legislação da profissionalização compulsória no ensino de 2º grau. Kuenzer (1989, p. 25) reflete sobre os motivos do fracasso da profissionalização nesse nível educacional, uma vez que, para a autora:

Mesmo com a Lei 5.692/1971 e sua proposta de unificação do ensino de 2º grau, não se conseguiu ultrapassar este princípio, uma vez que à **proposta de escola única, não correspondeu a política** enquanto proposta de conteúdo, a dialética enquanto método e a recomposição das condições físicas da escola (grifos nossos).

Tal crítica é corroborada pelo pensamento de Moura (2007). Isso permite compreender que a profissionalização do ensino 2º grau, em 1971, ocorreu para mascarar as pressões populares por Ensino Superior e se restringiu apenas às escolas públicas, sem investimento e recursos humanos adequados – daí o fracasso evidente.

Em 1986, a estrutura da rede federal era composta por 19 escolas técnicas industriais, 36 EAFs e três Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Diante dessa realidade, o governo federal, com investimentos do Banco Mundial (BM), instituiu o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), para expandir a rede com 200 escolas técnicas, industriais e agrícolas de ensino de 1º e 2º grau. Contudo, após sete anos, o resultado foi ínfimo, pois, conforme a meta de 200 instituições, estavam efetivadas apenas: “19 escolas técnicas industriais, 41 Agrotécnicas, cinco CEFETs e 11 unidades de ensino descentralizado” (Ramos, 1995, *apud* Caires; Oliveira, 2016, p. 90).

No mesmo ano, o governo Sarney convocou a Assembleia Constituinte para a elaboração de um novo texto constitucional e, após dois anos, foi promulgada a CRFB (Brasil, 1988), conhecida como Constituição Cidadã. Tal denominação se deve ao fato de a Carta Magna contar com ampla participação no processo de elaboração, pelo seu viés de descentralização e, ainda, por propor a ampliação dos direitos sociais por meio de um tripé que envolve a seguridade social: saúde, assistência social e previdência social.

A social-democracia brasileira ficou conhecida como Estado de bem-estar social tardio, pois o texto constitucional de 1988 (Brasil, 1988) propôs ampliar os direitos sociais e, posteriormente, o país efetivou as políticas neoliberais que atacaram deliberadamente esse documento.

No transcorrer da história, com a eleição direta de Fernando Collor (1990-1992) se ampliaram as ações de cunho neoliberal. No que diz respeito à Educação Profissional, no período, o MEC criou a Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE) para estruturar as ações nessa modalidade de ensino. Enfim, o governo seguia as orientações do Consenso de Washington, porém com o fracasso no combate à inflação, os inúmeros escândalos que envolviam corrupções e a ineficiência para cumprir a agenda do ideário neoliberal corroboraram para o *impeachment* do presidente Collor.

Itamar Franco (1992-1994) assume o governo com o intuito de estabilizar a inflação – para isso, o governo implementa o Plano Real com a figura expressiva do ministro da Fazenda, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso - FHC. No governo Itamar, a Senete foi transformada em Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), com a proposta de aproximação das políticas públicas de Ensino Médio e Profissional; porém, essa articulação não foi implementada de fato (Caires; Oliveira, 2016).

Já o governo FHC (1995-2003) implementou uma estratégia econômica totalmente neoliberal e, de acordo com Saad Filho e Moraes (2018, p. 96), essa política pode ser sintetizada seguinte forma: “O neoliberalismo é mais que uma ideologia ou um conjunto claramente definido de políticas tais como privatização, liberação financeira e das importações ou ataque coordenado ao estado do bem-estar social”. Em suma, o referido governo, de base neoliberal, estabelece que o Estado é mínimo para os direitos sociais e máximo para o capital.

Ao mesmo tempo, o Estado promoveu diversas mudanças no sistema

educacional brasileiro com impactos para a Educação Profissional, ao efetivar a nova LDB (Brasil, 1996) posteriormente o Projeto de Lei N.1.603 (Brasil, 1996) e a efetivação do Decreto N. 2.208 (Brasil, 1997), legislações discutidas no próximo tópico. Há de se ressaltar que o governo FHC defendia propostas de reforma visavam acompanhar os avanços tecnológicos e atender às demandas do mercado de trabalho (Manfredi, 2016).

A eleição de Lula é a resposta às necessidades do país no enfrentamento das políticas neoliberais e contou com um grupo diverso de apoiadores que perderam com as políticas neoliberais no país e a aliança do Partido dos Trabalhadores (PT) com o Partido Liberal (PL), cujo vice-presidente foi José Alencar.

Após a eleição de Lula, foi necessário repensar as políticas educacionais para reestruturar a educação brasileira. Nesse percurso, o governo propôs um amplo debate para a construção de novos documentos norteadores e o foco era revogar o Decreto n. 2.208 (Brasil, 1997), espécie de ícone do viés autoritário e mercantilista das reformas do Estado neoliberal do governo anterior.

A elaboração de um documento para Educação Profissional, o Decreto n. 5.154 (Brasil, 2004) contou com sete versões de minuta – a primeira, elaborada em setembro de 2003, e a última, em abril de 2004. Trata-se, portanto, de um documento “híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 26).

Sendo assim, o Decreto n. 5.154 aprovado em 23 de julho de 2004 (Brasil, 2004), enfatiza o processo de reestruturação da Educação Profissional com o Ensino Médio Integrado – EMI. Nesse contexto de mudanças na Educação Profissional, sobretudo por meio da efetivação do EMI, o governo Lula propôs alterações na LDB (Brasil, 1996) com a Lei n. 11.741 (Brasil, 2008). Nesse sentido, faz necessário compreender as legislações que subsidiaram a reestruturação da Educação Profissional a partir da Constituição Federal de 1988.

A legislação educacional brasileira

No tocante à educação, o texto da Constituição de 1988 não é evidenciada a Educação Profissional, e sim apenas alguns pontos no artigo 205, ao reafirmar que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, além de acrescentar o objetivo de desenvolver “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Nessa pequena inserção, a Carta Magna apresenta a imprescindibilidade de desenvolver habilidades profissionais no decorrer do processo de escolarização do indivíduo. Além disso, a legislação sustenta a necessidade da construção de leis regulamentadoras para a educação, ou seja, a atualização da LDB (Brasil, 1996).

A LDB (Brasil, 1996) foi elaborada nos governos Sarney, Collor, Itamar e sancionada no governo FHC. Segundo Caires e Oliveira (2016, p. 107), após oito anos de debates, em 1996, a materialização da referida lei acontece “a partir do Substitutivo

de Darcy Ribeiro, que, reitera-se, apresentava maior proximidade com a proposta neoliberal priorizada pelo governo FHC”. Sendo assim, a legislação educacional resulta das contradições da sociedade brasileira: de um lado, a Constituição Cidadã (Brasil, 1988) e, do outro, as perspectivas neoliberais de um Estado mínimo, com a redução dos gastos públicos.

Nesse cenário, a Educação Profissional sofreu consequências dos ataques da política neoliberal desde a aprovação da LDB (Brasil, 1996), em que não se materializa a formação politécnica.

Nessa perspectiva, Demo (2012) ainda cita que a referida lei não é pior pela influência positiva de Darcy Ribeiro. As contribuições de Darcy para a aprovação de um texto legal curto e flexível objetivava avanços para construir uma educação sem que a legislação fosse um fator limitante. Porém, o autor destaca que a flexibilidade na LDB (Brasil, 1996) poderia contribuir com o direito de múltiplas interpretações das autoridades locais e do setor privado, o que enfraqueceria as ações educacionais.

Não obstante, a LDB (Brasil, 1996) apresentou avanços e reafirmou pontos do texto constitucional (Brasil, 1988). A normatização da LDB (Brasil, 1996) possui um capítulo com quatro artigos (39 ao 42) destinados à Educação Profissional, mas essa modalidade é apresentada apenas como uma modalidade limitada de ensino, por não ter considerado parte da Educação Básica e, tão pouco, estabelecido a integração com o Ensino Médio como proposta de ensino.

O governo FHC, alicerçado na LDB (Brasil, 1996), e a proposição de documentos reguladores defendiam que as propostas de reforma visavam modernizar os Ensinos Médio e Profissional, a fim de acompanhar os avanços tecnológicos e atender às demandas do mercado de trabalho (Manfredi, 2016). Diante dessa perspectiva, o governo apresenta o Projeto de Lei n. 1.603 (Brasil, 1996), houve intensas críticas por parte da comunidade cefetiana e dos educadores. Esse projeto conflituoso é descartado, mas, logo na sequência, ocorre outra investida de reforma na Educação Profissional com o Decreto n. 2.208 (Brasil, 1997). Assim, as propostas apresentadas pelo Estado para a sociedade como pressuposto de avanço e modernização do ensino do país eram, na verdade, são respostas às exigências do mercado de trabalho e escondem o viés neoliberal de privatização, flexibilização, desregulação e redução dos investimentos públicos nas políticas sociais.

O Decreto n. 2.208 (Brasil, 1997) extingue a integração entre o ensino geral e o profissional. O decreto desestrutura a base de integração e “o ensino médio retoma legalmente um sentido puramente propedêutico, enquanto os cursos técnicos, agora obrigatoriamente separados do ensino médio” (Moura, 2007, p. 13-14). Diante disso, o Ensino Técnico de nível de 2º grau passa a ser ofertado de duas formas: concomitante ao Ensino Médio e ou subsequente a quem já concluiu a Educação Básica.

A perspectiva de ensino definida por LDB (Brasil, 1996), Decreto n. 2.208 (Brasil, 1997) desconsidera a possibilidade de formação integral do aluno sob o viés politécnico e reafirma a dualidade estrutural na educação brasileira. Caires e Oliveira

⁶ Na concepção de Marx, essa formação objetiva unificar o homem com a preparação intelectual e manual, isto é, teoria e prática (Machado, 1989).

(2016) asseguram que o fato de proporcionar apenas formas concomitantes, subsequentes e a possibilidade de aproveitamento de módulos fragmentos leva à formação estreita e que objetiva atender o mercado.

A eleição Lula trouxe possibilidades de mudanças na educação brasileira, em especial, na educação profissional. Diante disso, era urgente a revogação do decreto n. 2.208, pois as contradições entre articulação e integração limitavam o Ensino Profissional e foram o cerne deste documento. Assim, o Decreto n. 2.208 (Brasil, 1997) é revogado pelo Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004 (Brasil, 2004), esse enfatiza o processo de reestruturação da Educação Profissional na descrição do Ensino Médio Integrado – EMI.

Nesse contexto de mudanças na Educação Profissional, sobretudo por meio da efetivação do EMI, o governo Lula propôs alterações na LDB (Brasil, 1996) com a Lei n. 11.741 (Brasil, 2008); logo, o capítulo da Educação Profissional foi renomeado e reestruturado para atender às demandas do ensino, sendo atualmente denominado “Da Educação Profissional e Tecnológica”. Além das mudanças relativas à Educação Profissional, é acrescido na LDB (Brasil, 1996) um subcapítulo destinado à educação técnica de nível médio, o EMI, cuja orientação se faz necessária pela restauração instituída no Decreto n. 5.154 (Brasil, 2004) e na Lei n. 11.741 (Brasil, 2008).

Caires e Oliveira (2016, p. 142) consideram que o “Ensino Médio Integrado representou a possibilidade de melhores condições para potencializar a constituição de uma educação Tecnológica alicerçada na formação humana integral, cidadã e crítica e na superação da dualidade”. Assim, o EMI se efetivou no Brasil como modalidade de nível médio desde 2004, com o Decreto n. 5.154 (BRASIL, 2004), esse decreto visa integrar o Ensino Médio à Educação Profissional técnica de nível médio, sob a perspectiva de uma Educação Politécnica. Já a Lei n. 11.892 (Brasil, 2008b) estabelece os IFs provenientes dos CEFETs, das EAFs e das Escolas Técnicas vinculadas à universidade. Sendo assim, faz necessário conhecer a proposta do Ensino Médio Integrado.

O Ensino Médio integrado

No Brasil, o Sistema Federal de Ensino, com a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, é composto por IFs, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os CEFETs do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, as escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. No país há “38 Institutos, com 400 *campi* espalhados por todo território brasileiro, além de várias unidades avançadas, atuando em cursos técnicos (50% das vagas), graduações tecnológicas, especializações, mestrado profissionais e doutorado” Pacheco (2011, p. 13-14).

A formação perpassa um modelo pedagógico, em que o ensino segue a perspectiva verticalizada da Educação Básica à Superior, ou seja, os professores atuam em todas as etapas e os alunos usufruem de todos os espaços de aprendizagem. Outro aspecto importante dos IFs é a transversalidade, que consiste no diálogo entre

educação e tecnologia, em que a ação pedagógica pretende valorizar e associar o ensino, a pesquisa e a extensão com a integração entre ciência, tecnologia e cultura.

De acordo com o levantamento documental, o foco dos IFs consiste na atuação em diferentes regiões do país, sem se concentrar apenas nas grandes cidades. O objetivo dos institutos é potencializar o desenvolvimento regional e local; por isso, é realizado permanente de acordo com o perfil socioeconômico, político e cultural das regiões onde atuam.

O Ensino Médio Integrado – EMI é 50% das vagas das instituições, o EMI busca efetivar a politecnicidade no Brasil. Para Moura (2007), tal modalidade possibilita maior qualidade de ensino para os alunos do Ensino Médio, haja vista as dificuldades estruturais das escolas públicas e o academicismo nas instituições particulares. Contudo, é importante não generalizar, uma vez que existem estabelecimentos públicos de ensino de excelente qualidade, mas sem ser a realidade para todos os educandos. Os estudantes filhos de trabalhadores sofrem com a precariedade da educação pública, pois a “formação proporcionada nem confere uma contribuição efetiva para o ingresso digno no mercado de trabalho nem contribui de forma significativa para o prosseguimento dos estudos no nível superior” (Moura, 2007, p. 20).

A efetivação e a implementação do EMI nas instituições públicas possibilitam a formação integral dos estudantes, em especial aos filhos da classe trabalhadora, e ainda reconfiguram o modelo de Ensino Médio brasileiro:

Uma formação voltada para a superação da dualidade estrutural cultura geral versus cultura técnica ou formação instrumental (para os filhos da classe operária) versus formação acadêmica (para os filhos das classes média-alta e alta). Esse ensino médio deve ser orientado, tanto em sua vertente dirigida aos adolescentes como ao público da EJA, à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, ética e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos (Moura, 2007, p. 20).

Nesses termos, a perspectiva de formação integral objetivada pelo EMI tem como eixo estruturante a integração entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho, em cuja sustentação se busca desenvolver a Educação Tecnológica ou Politécnica. Essa estrutura possibilita “uma formação sólida, superando as visões academicistas (preparação para o vestibular) e técnica (preparar para o trabalho)” (Kuenzer; Garcia, 2013, p. 41), com vistas à emancipação humana e à preparação para o mundo do trabalho.

De fato, a ciência é um elemento primordial para estruturar a formação integral, em que “deve estar a serviço do ser humano e a comunicação da produção do conhecimento é premissa básica para o progresso” (Pacheco, 2011, p. 30). O eixo tecnológico é a “linha central, definida por matrizes tecnológicas, que perpassa

transversalmente e sustenta a organização curricular e a identidade dos cursos, imprimindo a direção dos projetos pedagógicos” (Machado, 2008, *apud* Pacheco, 2011, p. 24).

A cultura faz parte da construção da identidade de um povo e envolve aspectos sociais, econômicos e políticos, ou seja, é constituída por relações sociais e produtivas e integra a formação omnilateral (Kuenzer; Garcia, 2013). Como princípio educativo, o trabalho oportuniza aprendizagens que rompem com o “aprender trabalhando” ou o “trabalhar aprendendo”, ao ser uma ação educativa em que os sujeitos (individual e coletivamente) “vivenciam e constroem a própria formação [...] o fato de que é socialmente justo que todos trabalhem, porque é um direito subjetivo de todos os cidadãos (Moura, 2007, p. 22).

Nesse sentido, o eixo estruturante do EMI e, conseqüentemente, dos IFs, pretende efetivar práticas pedagógicas que superem a dualidade entre trabalho manual e intelectual, e, ainda, a separação ciência/tecnologia e teoria/prática para efetivar uma educação com o compromisso de transformação social. Os pressupostos do EMI são estruturados nos princípios marxianos e gramscianos. Assim, o Ensino Integrado é um projeto pedagógico que determina a construção de uma escola emancipatória com pilares que superam os limites impostos pela divisão de classes, isto é, com soluções ético-políticas aos que vivem do trabalho, assim como o acesso aos conhecimentos científico-tecnológico e histórico-social, tendo em vista a construção de um novo projeto de sociedade (Frigotto, 2015; Kuenzer; Garcia, 2013).

O Ensino Integrado é “um projeto pedagógico que se pode cumprir com sua finalidade de formar na perspectiva da totalidade se assumir a liberdade como utopia e mantiver íntima vinculação com o projeto político de construção de uma sociabilidade para além do capital” (Frigotto, 2015, p. 66). Como última etapa da Educação Básica e formação profissional, o EMI, sob a perspectiva da emancipação humana, apresenta os seguintes pressupostos norteadores:

- Ontologia do ser social, em que o sujeito é ser social, ou seja, homens e mulheres se apresentam como seres históricos capazes de transformar a realidade. Na fundamentação marxiana, esse aspecto indica que a produção social predomina na vida dos indivíduos.
- Trabalho como princípio educativo, na perspectiva gramsciana, que busca a unidade entre instrução, trabalho/teoria e prática na formação de homens capazes de produzir, mas também de serem dirigentes e governantes.
- Pesquisa como princípio educativo, cuja premissa é a indissociabilidade com o ensino. Isso possibilita um conhecimento maior da realidade e a busca de soluções para questões práticas do cotidiano do estudante – deve-se gerar inquietude nele, para não aceitar respostas prontas. Como princípio pedagógico, é algo relevante para os alunos do EMI, pois, por meio de projetos curriculares ou bolsas de Iniciação Científica (IC), eles potencializam uma concepção de pesquisa comprometida com a melhoria da qualidade de vida coletiva e a realidade local.

- Currículo integrado, que possibilita ao estudante a compreensão da realidade concreta como totalidade e é “um todo dialético e estruturado, produzido por um conjunto de fatos que se inter-relacionam e que podem ser compreendidos, mas não pré-determinados ou previstos” (Ciavatta; Frigotto; Ramos, 2005, *apud* Moura, 2007, p. 23); logo, é uma proposta pedagógica direcionada à intervenção em virtude dos interesses coletivos.

A proposta do EMI dos IFs coaduna as bases de uma escola unitária comprometida com uma sociedade democrática e socialmente justa. As ações de ensino, pesquisa e extensão objetivam formar profissionais para o mundo do trabalho por meio da Educação Básica gratuita, laica, unitária, politécnica e universal; por conseguinte, pretende-se formar “um cidadão que tanto poderia ser técnico quanto um filósofo, escritor ou tudo isso. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista” (Pacheco, 2011, p. 11).

Considerações finais

A Educação profissional brasileira esteve em segundo plano, direcionada a atender a formação de trabalhadores às necessidades do mercado de trabalho o que se difere do ensino propedêutico, destinado a formar as elites brasileiras. No entanto, os avanços na rede oficial de Educação Profissional aconteceram com as mudanças políticas e econômicas do país, seja no início, com a inauguração das Escolas de Aprendiz e Artífices em 1909, ou depois, com as reformas de Getúlio Vargas, o tecnicismo do governo militar e, por último, com a eleição de um governo de esquerda e a implantação dos IFs.

O marco documental de reflexão partiu da CRFB (Brasil, 1988), em que o sistema educacional brasileiro passava por significativas transformações. Todavia, no mesmo período, o país efetivou as políticas neoliberais no governo FHC, ou seja, de um lado, havia a ampliação dos direitos sociais garantidos pela lei maior; do outro, os ataques à efetivação dos direitos do Estado mínimo.

Diante desse cenário de disputa, a LDB (Brasil, 1996) foi aprovada para atender aos interesses do mercado e das políticas neoliberais vigentes. Ela passou a subsidiar as reformas propostas para a Educação Profissional, nas quais as lacunas na legislação possibilitaram a consolidação do Decreto n. 2.208 (Brasil, 1997), que extingue a integração entre a Educação Geral e a Profissional.

No transcorrer da história, com a eleição do governo Lula, o sistema educacional brasileiro passou por novas transformações que objetivavam ampliar o acesso da população a uma educação de qualidade. Nesse ínterim, é revogado o Decreto n. 2.208 (Brasil, 1997) pelo Decreto n. 5.154 (Brasil, 2004), em que conferiu um novo arranjo à Educação Profissional e subsidiou a reestruturação da rede oficial e a implantação dos IFs. O EMI se efetiva como uma modalidade de ensino em que a prática integrativa e o eixo condutor entre a Educação Geral e a Profissional buscam, na essência, o trabalho como princípio educativo, bem como a pesquisa como permanente

princípio pedagógico e formação politécnica, ela representa uma educação gratuita, laica, unitária, politécnica, faltando apenas ser universal como preconiza o pensamento de Marx acesso universal para todos, pois esse modelo não foi pensado para atender a todos os cidadãos brasileiros, e sim um pequena parcela da população e , mesmo com políticas afirmativas, ficam evidentes as contradições.

Referências

BRASIL. Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitais dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, 26 set. 1909. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968b. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 dez. 1968. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988a**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 mar. 2021.

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 13 mar.2021.

BRASIL. Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 out. 1982. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17044.htm. Acesso em: 5 mar. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988a**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 mar.2021.

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997a. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts.39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 14 jul. 2020.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996a. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível no site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008a. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm. Acesso em: 21 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Médio Integrado**. [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/ensino-medio-integrado>. Acesso em: 4 mar. 2021.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação Profissional Brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis: Vozes, 2016.

CIAVATTA, Maria. O trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Dicionário da Educação Profissional em saúde**. Rio de Janeiro: ESPSVJ; Fiocruz, 2009.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 23. ed. Campinas: Papirus, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KUENZER, Acácia. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 68, p. 21-28, fev. 1989. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1118/1123>. Acesso em: 20 abr. 2020.

KUENZER, Acácia; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no estado do Paraná: desafios para implementação de uma política pública. In: SILVA, Monica Ribeiro da (Org.). **Ensino Médio Integrado: travessias**. Campinas: Mercado das Letras, 2013, p. 39-74.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989. (Coleção Educação Contemporânea).

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiá: Paco, 2016.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2007.11>. Acesso em: 22 jul.2021.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

ROMANELLI, Otaísa de Oliveira. **História da Educação no Brasil: 1930/1973**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SAAD FILHO, Alfredo; MORAIS, Lecio. **Brasil: neoliberalismo versus democracia**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da Educação Profissional. In: VEIGA, Cynthia Greive; LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DESCENTRALIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR: contrapontos entre a perspectiva freireana e a neoliberal*

Juliana Cristine Brandão da Silva
Adriana Cristina Omena dos Santos

Introdução

Na atual conjuntura educacional brasileira, torna-se, cada vez mais, imprescindível, rememorarmos as contribuições de Paulo Freire, contribuições essas que além de serem tão contemporâneas, ultrapassam todos os limites de tempo. Suas reflexões teóricas e prática, isto é, sua práxis¹, além de ser composta de questões atuais, vêm, cada vez mais, ocupando o debate educacional no Brasil.

O autor, consagrou-se, na metade do século XX, tornando-se um dos intelectuais, do campo educacional, mais representativo no Brasil e no mundo, portanto, a importância de revisitá-lo se deve também à sua “[...] valiosa contribuição pedagógica [...] iluminando a necessidade de desenvolver uma ‘pedagogia ética’ e ‘utópica’”, na perspectiva da superação de situações limitadoras” (ECCO, 2010, p. 79). Dentre suas contribuições podemos encontrar, direcionada principalmente a gestão administrativa das escolas, o termo: descentralização, que em síntese seria o meio para alcançar a tão almejada gestão democrática.

Em relação à descentralização, Rivas em 1991, afirmou que a descentralização dos sistemas educacionais na América Latina era um fato que estava acontecendo tanto em países com governos de democracia representativa quanto em governos de ditaduras militares. Estes últimos orientados por organismos técnicos internacionais como as Nações Unidas e o Banco Mundial, visando à superação de problemas dos sistemas educacionais, porém a tradição do centralismo seguiu atuando através de diferentes grupos de poder e pressão. O autor assinala que “a descentralização emerge como uma força instituinte, mas não se constitui na prática em força hegemônica no interior dos sistemas de administração educacional pela resistência das forças instituídas da centralização” (Rivas, 1991, p.9, tradução nossa²).

Os processos de descentralização são bem mais que uma decisão técnica ou uma estratégia política para resolver problemas educacionais, por isso às propostas são fundamentadas em lógicas políticas divergentes, como ocorre com o Banco Mundial e a UNESCO, por exemplo, que recomendam de maneira diversa as políticas descentralizadoras. O que na maioria dos casos, é o resultado de propostas de políticas

* DOI - 10.29388/978-65-6070-061-1-0-f.25-35

¹ Segundo Vázquez (1997) práxis é a “atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano” (VÁSQUEZ, 1977, p. 3).

² La descentralización emerge como una fuerza instituyente, pero no logra en la práctica constituir-se em fuerza hegemónica al interior de los sistemas de administración educacional por la resistencia que oponen las fuerzas instituídas de la centralización.

entrecruzadas, frutos da negociação da força que diferentes grupos possuem dentro do aparelho estatal (Rivas, 1991).

Deste modo recorreremos novamente às considerações de Rivas (1991), para quem as políticas descentralizadoras podem ser identificadas de diferentes maneiras, podem aparecer como uma lógica de inspiração democrático participativa com a finalidade de conseguir maior autonomia decisória, poder e recursos para as instancias regionais e comunitárias para resolver conflitos em âmbito educacional. Os defensores dessa proposta, como Freire por exemplo, acreditam que a administração próxima da comunidade permitiria que esta tivesse mais controle sobre o tipo de formação dos estudantes, podendo melhorar a qualidade educacional de sua comunidade ou região, sob o preceito de que e “a escola seja pública quanto à destinação comunitária e democrática quanto à gestão e estatal quanto ao financiamento” (Lima, 2000, p.15).

Contudo, as propostas de descentralização, também podem ser vistas como uma racionalidade neoliberal, operando através de uma lógica economicista quando fundamentam as propostas de descentralização para a necessidade de arrocho de gastos públicos, de privatização de contratações docentes e de transferência para o setor privado de escolas (Rivas, 1991). Assim, este artigo tem por pressuposto, contribuir com o debate sobre o conceito de descentralização e suas aplicações a partir da perspectiva freireana, contrapondo com a perspectiva neoliberal.

Partimos, neste sentido, do objetivo de descrever e problematizar as políticas de descentralização da Educação, prática esta, como citado *a priori*, que pode tanto partir de uma perspectiva democrática participativa, assim como a partir de uma perspectiva economicista. Os questionamentos que norteiam a proposta do artigo dizem respeito a saber quais são as diferenças entre a descentralização defendida por Paulo Freire e pelos governantes neoliberais? Como estão sendo implementadas estas políticas no Brasil? Quais ideologias vão ao encontro dessas implementações?

Para responder a tais questionamentos foi necessário, num primeiro momento, compreender o que é descentralização e como ela está sendo sistematizada no Brasil, além de descrever e problematizar as ideologias descentralizadoras.

Tais objetivos, foram problematizados e descritos, a partir de levantamentos de informações e da bibliografia já produzida acerca do tema, partindo de diferentes materiais publicados e dialogando diferentes autores e dados, por tanto, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, para Pizzani (2012) a pesquisa bibliográfica é compreendida como uma revisão de literatura das principais teorias que objetivam a pesquisa e/ou trabalho científico, sendo realizados em livros, artigos, periódicos, revistas, sites de internet e outras fontes.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de natureza qualitativa, de acordo com Minayo (2009) a pesquisa qualitativa, ocupa-se de um nível de realidade na qual não pode ser quantificada, trabalhando com um universo de motivos, significados, crenças, atitudes, valores, etc, buscando compreender a complexidade de fatos, fenômenos e processos específicos e/ou particulares.

Centralização, desconcentração e descentralização

Lima (2007) afirma que as políticas de descentralização educacional, efetivam-se em três esferas, no Brasil: econômico-financeira, administrativa e pedagógica, porém o poder central exerce muito mais a desconcentração do que a descentralização, “ já que está interessado apenas na administração de recursos e na distribuição de responsabilidades para aliviar a sobrecarga causada pelo crescimento do sistema educativo” (Lima, 2007, p.60). A autora ressalta que

Ainda que ambas -centralização e descentralização – tenham como referência o “centro”, na primeira, as decisões são tomadas em nível superior, representando, em países unitários, pelo Ministério da Educação e, em países federados, pelas Secretarias Estaduais. Na segunda, as decisões, em graus variados de autonomia, são tomadas em instâncias outras que não as centrais. A descentralização, tanto no decorrer da história quanto na realidade atual, vem sendo apresentada como solução para os problemas relacionados à educação. Mas, é preciso questionar de que forma acontece sua concretização (Lima, 2007, p.60).

Ao discorrer acerca do assunto Rivas (1991) afirma ser possível definir três termos em relação ao processo de descentralização da educação na América Latina que são: descentralização, desconcentração e centralização.

A centralização é entendida pelo autor como um tipo de organização, administração e governo do sistema de educação formal, onde as decisões são adotadas por um “centro” com jurisdição sobre todo o sistema de sua extensão territorial. Neste caso, o poder executivo representa o centro que opera através do Ministério ou da Secretaria de Educação. É no poder central do Estado que se concentram o poder decisório de financiamentos, contratação de pessoal, supervisão, administração, elaboração de planos e programas de estudo e demais normas que regem o sistema educacional. A centralização assim aparece como um fenômeno que acontece não só nos Estados unitários, mas também nas Repúblicas Federais.

A desconcentração, por sua vez, é compreendida por Rivas (1991) como a administração do sistema em que o Estado delega determinadas funções a entidades locais ou regionais que são dependentes diretos dos ministérios centrais, contudo mantem o poder da tomada de decisões nos aspectos levantados anteriormente e na capacidade de ceder, modificar, ou retirar atribuições dos funcionários dessas repartições, ou seja, esses organismos não são autônomos dependem diretamente do poder central.

Já a descentralização é entendida, pelo mesmo autor, como as situações em que entidades locais e regionais, do governo ou corporações autônomas, com significativa autonomia, capaz de definir suas próprias formas de organização e administração do sistema educacional público nas suas áreas respectivas, assim não há somente a delegação de funções operativas, mas também na tomada de decisões financeiras, na

elaboração do currículo e na administração e gestão educacional em determinadas zonas geográficas.

Ainda segundo Rivas (1991) é possível resumir em três principais objetivos declarados pelos países que estão empreendendo esses processos de descentralização da educação que são o aperfeiçoamento da gestão administrativa, eficiência e modernização da administração e aumento da efetividade do sistema educacional.

O aperfeiçoamento da gestão administrativa, de acordo com o autor, aparece como a incorporação de mais agentes sociais nos processos decisórios, rompendo assim com o afastamento da escola com a comunidade que a cerca, nessa perspectiva, a descentralização aparece com a democratização do sistema educativo, que em síntese geraria mais autonomia para escola, autonomia esta que para Warde (1992) é

[...] a liberdade de formular e executar um projeto educativo, [...] ela só é factível na medida em que a própria Escola seja incorporada a um projeto político radicalmente novo em sua natureza democrática e que, por isso mesmo, seja instaurado com a implosão das atuais estruturas e relações hierárquicas” (Warde, 1992, p.86).

Já o objetivo de melhorar a eficiência e modernizar a administração dos sistemas educacionais, tem a ver com as experiências das décadas passadas, que tornaram mais ineficiente a administração tradicional centralizada e burocrática, além disso, as crises econômicas na América Latina tornaram difícil de manter aos governos centrais as altas taxas de investimento nos sistemas educacionais. As políticas de descentralização aparecem ainda como uma perspectiva de conseguir apoio financeiro de comunidades locais e/ou particulares com os gastos educativos e os recursos disponíveis seriam utilizados de uma maneira mais eficiente em um sistema descentralizado (Rivas, 1991).

Em relação a aumentar a efetividade do sistema educacional, tem a ver com a elaboração de um currículo uniforme e centralizado, pois o currículo é compreendido como uma das causas do fracasso escolar e do escasso impacto que a educação tem gerado no desenvolvimento das regiões mais vulneráveis dos países, assim a descentralização torna possível a adaptação de um currículo voltado para as necessidades locais, integrando os setores nos processos de desenvolvimento da produção local (RIVAS, 1991).

O primeiro objetivo tem a ver com as propostas democráticas participativas de descentralização, compreendida por nós, como sendo a defendida por Paulo Freire, a segunda com as propostas neoliberais, e a terceira possui um caráter geopolítico (Rivas, 1991). Atentemo-nos aqui aos dois primeiros objetivos que serão considerados nos tópicos seguintes.

A descentralização educacional freireana

Lima (2007) afirma que as formas centralizadoras de administração, não eram vistas com satisfação por Paulo Freire, pois ele era radicalmente adverso às ações de

controle e subordinação da esfera administrativa das escolas relacionadas ao poder central, mostrando-se sempre à favor da delegação de poder na implantação de políticas voltadas para a educação e apoiando-se sempre em três pilares: a participação, a descentralização e a autonomia. Segundo Freire

A participação [...] implica, por parte das classes populares um “estar presente na História e não simplesmente nela estra representadas”. Implica a participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado (Freire, 2000, p. 75).

Coerente com o seu pensamento, Paulo Freire, durante sua administração na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo³, adotou uma política de valorização da participação de toda a comunidade escolar, a fim de favorecer, o exercício da cidadania. Expressou-se assim a esse propósito:

Na tradição política brasileira, participação tem significado, apenas, a discussão de problemas, sem acesso a decisões e, por descentralização, entende-se a execução de tarefas já decididas. A atual administração acredita que participação e descentralização implicam autonomia para que as escolas tomem decisões em conjunto com os órgãos centrais da Secretaria Municipal de Educação (Secretaria, 1992, p. 11).

Para Freire a democracia só é aprendida na prática, isto é, só se aprende democracia fazendo democracia pela participação, pois “ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que no fundo, é o direito também a atuar” (Freire, 1993, p. 88). É neste sentido que a participação e a descentralização são relacionadas ao ato de decidir, pois

O que significa “participar” e “descentralizar” numa administração popular? Os mesmos objetivos estão presentes no discurso de políticos cuja orientação é oposta à nossa. O que nos diferencia deles é o conteúdo que imprimimos a esses princípios e a nossa decisão de não permitir que eles fiquem apenas no terreno das intenções [...] para nós, descentralização e participação dizem respeito ao ato de decidir. O equívoco que mais frequentemente se comete em relação a essas questões é descentralizar a execução das tarefas e manter as decisões centralizadas (Secretaria, 1992, p. 65-66).

³ O Partido dos Trabalhadores, em 1988, ganhou as eleições da maior cidade do país, São Paulo. Paulo Freire, membro fundador do PT e também presidente da organização do partido para a educação, foi então nomeado Secretário da Educação do município de São Paulo, aceitando o convite da prefeita eleita Luiza Erundina em janeiro de 1989, permanecendo até maio de 1991, quando foi substituído por Mário Sérgio Cortella, seu ex chefe de gabinete, para retomar suas atividades acadêmicas (Kay; Carrara; Kay, 2013, p.56-57).

Freire citado por Lima (2007) acreditava que era preciso fortalecer as unidades escolares como centro de decisões, os órgãos centrais, assim, deveriam estar a serviço da escola, escola esta, que exerceria sua autonomia, decidindo os seus caminhos e alternativas para cumprir sua função social. A descentralização, nesta perspectiva, nada tem a ver com a desobrigação do Estado em relação aos sistemas educacionais públicos, pois na realidade

[...] a descentralização implica não na transferência pura e simples de poderes para os órgãos intermediários, mas numa concepção diversa da própria Administração, onde ela seja apoio à operacionalização do atendimento à demanda e à melhoria da qualidade deste atendimento, para melhor adequação do ensino às características e necessidades da clientela educacional e da comunidade organizada (Secretaria, 1992, p. 21).

Preocupado com essas questões, Freire, reestruturou a Secretaria Municipal de São Paulo, possibilitando uma inversão no foco de comando, passando a ser “de baixo para cima”. O Decreto nº 27.813, de 12 de junho de 1989, mudou a Superintendência Municipal de Educação (SUPEME) e o Departamento de Planejamento e orientação (DEPLAN) para Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa (CONAE). As até então denominadas Delegacias Regionais de Educação Municipal (DREM) passaram a ser Núcleos de Ação Educativa (NAE), subordinados à CONAE. Essas mudanças não foram simples substituições, significaram “a aplicação de concepções político-administrativas que davam evidência à intrínseca relação entre hierarquia e autoridade no centro da organização do órgão municipal” (Lima, 2007, p. 62).

Baseado ainda no princípio de descentralização das tomadas de decisões em nível local, intermediário e central, ainda de acordo com a autora, Freire, estimulou a participação criando colegiados, acreditando que para democratizar a administração, era preciso articular a toda a estrutura da Secretaria. Em nível local, em cada unidade escolar, havia o Conselho de Escola deliberativo. No nível intermediário, o colegiado composto pelo coordenador da CONAE, pela diretora da Diretoria de Orientação Técnica (DOT) e por dez coordenadores do NAE. Já no nível central, eram participantes do colegiado o Secretário de Educação, os Chefes de Gabinete e da Assessoria Técnica e de Planejamento, as Diretoras da DOT e do núcleo de Planejamento Central, o Coordenador Geral da CONAE, o Chefe da Assessoria Jurídica e o Assessor Especial do Gabinete (Secretaria, 1990, p.11).

Assim, a descentralização compreendida, defendida e efetivada por Paulo Freire, enquanto Secretário de Educação, tinha por pressuposto fortalecer os canais de comunicação entre os Conselhos Escolares e os colegiados intermediários e centrais, visando favorecer o diálogo entre as instâncias e representar todos os sujeitos envolvidos nos processos educacionais. Todos os problemas encontrados eram debatidos e enfrentados por todas as instâncias e discutidos pelos colegiados, ou seja, as decisões vinham da base, enquanto em uma administração autoritária e centralizadora, “os problemas administrativos transformavam-se em obstáculos que, na maioria das vezes, acabavam tomando conta dos espaços, dificultando e impedindo

o desenvolvimento de ações concretas para a maioria das escolas públicas” (Lima, 2007, p. 63).

Por fim, a descentralização defendida por Freire possui uma lógica de inspiração democrático participativa e crítica com a finalidade de conseguir maior autonomia decisória, poder e recursos para as instancias regionais e comunitárias para resolver conflitos em âmbito educacional. Tal proposta tem por finalidade aproximar a administração da comunidade, o que permitiria que esta tivesse mais controle sobre o tipo de formação dos estudantes, podendo melhorar a qualidade educacional de sua comunidade ou região. Já a descentralização, pela ótica neoliberal, segundo Rivas (1991) apresenta-se através de uma lógica economicista fundamentando as propostas de descentralização para a necessidade de arrocho de gastos públicos, de privatização de contratações docentes e de transferência para o setor privado de escolas. Como veremos a seguir.

Perspectiva funcionalista x perspectiva crítica

De acordo com Lobo (1990), *descentralização* é o desvio de funções da administração direta para a indireta, de uma esfera mais abrangente para uma menos e do Estado para a sociedade civil, onde organizações sociais e empresas privadas são colocadas em mesmo plano. Há autores que distinguem descentralização de desconcentração, como Mcmeekin (1993) citado por Lordêlo (2001), que define esta como sendo a transferência de algumas funções para estados e municípios, porém a autoridade central é mantida, já na descentralização há a transferência de parte da autoridade e responsabilidade para outras entidades. Costa (1997) assinala que a desconcentração é um passo para a descentralização. Para Lordêlo (2001) o conceito modal de descentralização sugere a transferência de uma esfera estatal maior para menor, contudo, esse conceito não abrange as novas formas de governar, dos arranjos envolvendo parcerias entre Estado e sociedade civil, do público-não estatal e de redes locais que gerem políticas públicas. De acordo com o autor:

A forma mais difundida de descentralização no Brasil é a municipalização. Isto é, a transferência de competência das esferas maiores (União e estados) para a menor esfera estatal (o município). Inegavelmente, em tese, é uma estratégia que cria mais facilidade para a participação e o controle das políticas públicas. Contudo, a participação e o controle dependem de circunstâncias políticas locais, sobretudo da qualidade de relações entre o Estado (no caso, o município), as entidades sociais e os cidadãos. Se essas relações são de dominação, de tutela, de clientelismo político e de fisiologismo, como prevalece em muitos municípios brasileiros, especialmente onde o Estado é o principal agente econômico e social, provedor de serviços de toda natureza, as instâncias decisórias se reduzem a espaços de legitimação e homologação (Lordêlo, 2001, p.173).

Ainda consoante Lordêlo (2001), há mais uma limitação da descentralização entre esferas estatais, que se deve ao orçamento público, onde toda despesa deve ser autorizada e classificada em categorias econômicas, o que significa que conselhos, arranjos institucionais e derivados e até mesmo gestores estatais não possuem autonomia financeira, ou seja, não possuem liberdade para aplicar recursos conforme suas necessidades.

No que tange as escolas estatais, estas são organizações governamentais regidas pelo mesmo estatuto das demais instituições estatais, isto é, para adquirir bens e/ou contratar serviços ela deve obedecer às mesmas regras que as outras instituições governamentais, passando por licitações públicas e prestando contas conforme as exigências da legislação oficial e ainda as escolas devem obedecer as normas específicas dos fundos de financiamento da educação, ou seja, seu grau de autonomia financeira é muito restrito, além disso “ a escola estatal não pode contratar e demitir usando critérios próprios. Os critérios são aqueles fixados em lei para todo serviço público [...] A escola estatal tem um grau maior de autonomia pedagógica do que administrativa, financeira e política” (Lordêlo, 2001, p.174).

Deste modo, as políticas descentralizadoras, como explana Rivas (1991), podem ser identificadas de diferentes maneiras, atualmente no Brasil elas podem ser compreendidas como uma racionalidade neoliberal, operando através de uma lógica economicista quando fundamentam as propostas de descentralização para a necessidade de arrocho de gastos públicos, de privatização de contratações docentes e de transferência para o setor privado de escolas.

As lógicas descritas, de acordo com Muñoz Izquierdo e Lavín de Arrivé citados por Rivas (1991), respondem aos principais paradigmas das teorias sociais que visam interpretar os fenômenos educacionais: por um lado há o paradigma liberal e economicista baseado em uma perspectiva funcionalista que atribuem à dinâmica social como uma tendência ao equilíbrio interno das forças operantes no interior da sociedade; por outro lado há o paradigma crítico, defendido por Freire, que se baseia numa perspectiva dialética compreendendo a dinâmica social como sendo uma permanente força de conflito em uma estrutura determinada.

Rivas (1991) ressalta que na perspectiva funcionalista, a descentralização aparece como um modelo relativamente simples a fim de proporcionar a participação da coisa pública aos cidadãos, este modelo supõe que há uma tendência uniforme dos países a participação, porém quando constatado que os níveis de participação são insuficientes argumentam que os níveis não foram alcançados por falhas técnicas do processo, já a perspectiva crítica compreendem essa relação como sendo dos grupos que possuem acesso aos recursos estatais e exercem poder em seus aparelhos. As perspectivas ainda se diferem na maneira de conceituar centralização e descentralização, na perspectiva funcionalista a centralização é definida como sendo quando o governo central mantém quase todo poder e autoridade, a descentralização seria o processo de transferência desse poder e autoridade de uma esfera maior para uma menor baseada no argumento do voluntarismo político da autoridade central em requerer a participação da comunidade nos processos educacionais.

Já na perspectiva crítica, os governos são compreendidos como sistemas complexos competitivos grupos ou facções em que os membros estão tanto dentro do governo como fora dele, ou seja, a descentralização não é vista como a participação dos indivíduos em geral e sim como o aumento da participação de determinados grupos ou indivíduos, podendo ser do governo central para um local; de uma instituição centralizadora para outra ou do governo para o setor privado, sendo não uma repartição do poder mas sua unificação, assim os objetivos não alcançados não são compreendidos somente pelas falhas técnicas, mas também pela resistência e a pressão que alguns grupos contra a modalidade descentralizadora.

Como é perceptível a definição de centralização e descentralização é variável de acordo da posição em que se olhe esse processo, na perspectiva funcionalista a descentralização é entendida como a devolução ou delegação de fração de poder do governo central aos locais, organizações comunitárias ou sociais; a empresas privadas ou a indivíduos particulares. Neste sentido, Rondinelli (1984) citado por Rivas (1991) difere quatro tipos de descentralização: a desconcentração, onde são delegadas responsabilidades administrativas a níveis inferiores dentro de agências centrais ou ministérios; a delegação, sendo a transferência de responsabilidades a organizações fora da estrutura burocrática, mas controladas pelo governo central; a devolução, onde a transferência acontece para as unidades do governo subnacional sendo suas atividades fora do controle direto do governo central e a privatização, onde as responsabilidades são transferidas a empresas privadas ou organizações sociais.

Rivas (1991) afirma que essas definições supõem a beneficiação de setores particulares que visam regular os sistemas educativos pelo mercado, por tanto tende-se a identificar a centralização sendo a atividade estatal e a descentralização sendo a atividade privada, como extremidades de um contínuo.

Ribeiro (1994) ao diferenciar o público do privado, o faz relacionado ao bem coletivo, “daquilo que não pode ser alvo de apreciação egoísta ou particular” (Ribeiro, 1994, p. 31), o autor ainda afirma que quanto mais os cidadãos forem reduzidos “a espectadores das decisões³³ políticas, menor será o caráter público das políticas adotadas, menor seu compromisso com o bem comum, com a res publica que deu nome ao regime republicano” (Ribeiro, 1994, p.34).

Considerações finais

Para que as políticas de descentralização ocorram verdadeiramente em prol da democratização educacional e social, como a defendida por Paulo Freire, devem ser analisadas as condições que cercam esses processos que vão muito além do discurso de compartilhamento de poder, de participação social e engajamento comunitário. Tanto a democracia como a descentralização requerem condições que possibilitem o seu caminho, isso significa que não se pode conceituar centralização como autoritarismo e muito menos descentralização como democracia, pois em geral os processos de descentralização educacional não tem ocasionado compartilhamento de

poder e sim uma realocização, ou seja, tais processos têm se convertido em uma nova recentralização.

A descentralização conforme está sendo implementada em nosso país, está longe de ser um processo em prol da democratização educacional ou da participação comunitária, como é o caso do projeto SOMAR que está sendo implementado em Minas Gerais, que de acordo com matéria publicada no site governamental de Educação do Estado (2022), é uma iniciativa de Gestão Escolar compartilhada entre o setor público e as organizações sociais.

É explícito o descontentamento da comunidade escolar com tais medidas, descontentamento este explanado pelo Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG), que compreende essas parcerias como a privatização da educação pública, de acordo com o sindicato “ isso significa que a responsabilidade de gestão da educação pública para será entregue para OS, num movimento explícito de privatização do ensino público e entrega do orçamento da Educação para empresas (Sind-UTE/MG, 2021).

Diante disto, é possível considerar que o processo de descentralização em nosso país, não tem se constituído a partir de um viés crítico, com fins democráticos e, sim, possui viés estritamente liberal e economicista baseado em uma perspectiva funcionalista, como explicado por Rivas (1991), ao afirmar que as políticas descentralizadoras podem ser identificadas de diferentes maneiras, e quando advindas da racionalidade neoliberal, operam por meio de uma lógica economicista, fundamentando as propostas de descentralização para a necessidade de contenção de gastos públicos, de privatização de contratações docentes e de transferência para o setor privado de escolas.

A partir das conceituações feitas por Rivas (1991) compreendemos que os processos de “parceria” que estão ocorrendo por todo o Brasil entre o público e as organizações sociais no âmbito educacional, são originárias de orientações feitas por organismos técnicos internacionais como as Nações Unidas e o Banco Mundial, para a América latina, sob o discurso de superação de problemas dos sistemas educacionais. Tais medidas podem ser consideradas como um processo de descentralização, visto que as organizações aparecem como entidades autônomas, sem fins lucrativos e a elas são delegadas poderes que até então eram atribuídos ao Estado.

Diante dessas considerações, mais uma vez, torna-se indispensável rever os ensinamentos de Paulo Freire, a democracia só se torna possível com a participação, e só se aprende fazer democracia, fazendo-a, a descentralização pode ser parte crucial deste fazer democrático, quando se tem por pressuposto este ideal, mas o sistema neoliberal, nada tem a ver com as teorias progressistas, democráticas e críticas, e tem encontrado na descentralização um caminho para a diminuição do Estado e de suas responsabilidades com as classes populares, utilizando desta vez seu principal meio de ascensão econômica e resistência: a educação.

Referências

- COSTA, V.L.C.; MAIA, E. M.; MANDEL, L.M. **Gestão Educacional e descentralização: novos padrões**. São Paulo: FUNDAP; Cortez, 1997.
- ECCO, I. **Reflexões: temas do cotidiano escolar**. Erechim, RS: Habilis, 2010.
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 4ª ed., 2000.
- KAY, M.; CARRARA, M.; KAY, P. Paulo Freire e a gestão democrática: uma leitura da experiência de participação na Secretaria de Educação do município de Santo André/SP. R. **Adm. Educacional**, Recife, v.3, n.9, p.53-81, jan./jun., 2013
- LIMA, L.C. **Organização Escolar e Democracia Radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez: IPF, 2000.
- LIMA, M. R. C. de. **Paulo Freire e a Administração Escolar: A busca de um sentido**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- LOBO, T. Descentralização: conceitos, princípios, prática governamental. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.74, p.5-10, 1990.
- LORDÊLO, J.A.C. Publicização da gestão escolar: Descentralização radical, privatização ou desresponsabilização do Estado? **RBP**, v.17, n.2, p.171-186. jul./dez.2001
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- PIZZANI, L. et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53–66, jul./dez, 2012.
- PRIVATIZAÇÃO das escolas públicas estaduais – Sind-UTE/MG na luta contra o projeto “Somar” do governo do Estado. **Sindutemg.org.br**, 2021. Disponível em <https://sindutemg.org.br/noticias/privatizacao-das-escolas-publicas-estaduais-sind-utemg-na-luta-contr-o-projeto-somar-do-governo-do-estado/> Acesso em: 21 abr. 2022.
- PROJETO Somar. [Educacao.mg.gov.br](https://www2.educacao.mg.gov.br/), 2022. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/mapa-do-site/cidadao/projeto-somar> Acesso em: 24 de abril de 2022.
- RIBEIRO, Renato Janine. A política como espetáculo. In: DAGNINO, Evelina (Org.). **Anos 90: Política e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- RIVAS, R. **Política de descentralización em la educación básica y media en América Latina: estado del arte**. Santiago Chile: Unesco/REDUC, 1991.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Planejamento. Instrumento de mobilização popular**. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 1992.
- VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- WARDE, Mirian Jorge. Considerações sobre a Autonomia da escola. In: WARDE, Mirian Jorge. **Idéias**. São Paulo: FDE, 1992.

O SENTIDO ONTOLÓGICO DO TRABALHO DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM O PADRÃO DE PRODUÇÃO, FLEXIBILIDADE E PRECARIZAÇÃO*

Wilian Santos de Souza
Adriana C. Omena dos Santos

A busca pela compreensão sobre o que é o trabalho e suas implicações ao indivíduo do tempo presente é fundamental para o conhecimento das formas em que a sociedade se organiza e a partir disto inferir sobre a relação da precarização e flexibilização. Os desdobramentos desta relação são relevantes e necessários ao passo que o trabalho permeia todas as relações e interações humanas (homem x natureza e homem x homem). É importante destacar que a atividade docente tem relevância sob o aspecto educacional e social, mas também se trata de um trabalho, em que o profissional que a exerce necessita de condições humanas de vida para que seja possível a execução desse precioso ofício. Assim, a relação entre trabalho, modos de produção e de vida, e suas relações com as precarizações, é fundamental para as reflexões do presente estudo.

Podemos afirmar que todo trabalho humano é ontológico e traz em si a dimensão estruturante do ser. Em outras palavras, trata-se de um processo de humanização, de subsistência, de formação e de valorização do homem. O trabalho está posto ao ser humano. Ele nasce com essa capacidade de trabalhar e é importante porque envolve a totalidade da transformação histórica, realidade presente e futura (Marx, 2011). No entanto, há outras concepções sobre o que vem a ser “trabalho”, que precisam ser consideradas. Uma dessas é a que Saviani (2007, p. 154) esclarece ao afirmar que “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho”. O homem se difere dos outros animais especialmente pela capacidade racional que é intrínseca ao ser humano. Tal característica permite ao homem a criação de seu modo de vida com o aprimoramento da sua relação com a natureza e com os outros indivíduos. A partir dessa racionalidade e de seu modo de vida, desenvolve a faculdade de fabricar objetos como ferramentas, instrumentos para segurança e manutenção da vida como um todo. Na esteira desse entendimento, recorremos a Marx (1998, p. 10) que afirma que

[...] pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira, mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material.

* DOI - 10.29388/978-65-6070-061-1-0-f.36-47

O que destacamos até aqui nos permite afirmar que o ato de agir sobre a natureza, convertendo o resultado no atendimento às necessidades humanas, é, também, designado como *trabalho*. Além disso, ressalta-se, também, que ao passo que ocorre esse processo ou movimento de trabalho, o homem torna mais complexas sua consciência e suas relações, já que passa a considerar outros elementos, como religião, política, economia e educação.

No contexto de produção e de valorização do homem, o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o indivíduo e a natureza. O homem se defronta com o material como uma força natural e apropriada da matéria de uma forma útil para sua vida. Nesse processo racional, o homem modifica a sua própria natureza (Marx, 1996) e a racionalidade só se desenvolve na ação, não apenas numa ação adaptativa. O trabalho humano é melhor que o trabalho da melhor aranha, visto que o homem racionaliza, arquiteta e planeja enquanto a aranha age por instinto. Todos os animais trabalham para satisfazer as exigências de sua própria existência, mas apenas o homem é que tem a capacidade de escolher e raciocinar.

No contexto da presente reflexão, evidencia-se, por exemplo, que a atividade docente é um trabalho e seu resultado visa ao atendimento da necessidade educacional, visto que o conhecimento acerca da manutenção da vida deve ser perpetuado. De outra forma, o trabalho dos professores influencia também os aspectos políticos e econômicos, e se traduz em um papel relevante na transformação da sociedade. Além disso, o professor, durante seu ofício, visa não apenas à Educação, mas também à satisfação de suas necessidades sociais e de sua própria subsistência, ou seja, espera receber a remuneração suficiente que permita uma vida digna.

As relações econômicas são, antes de tudo, relações sociais. O indivíduo interage ativamente neste contexto quando trabalha ou consome os produtos ou serviços. Isso ocorre especificamente por se tratar de uma relação com uma “classe trabalhadora”, que Braverman (1981, p. 320) conceitua como “a classe que nada possuindo senão sua força de trabalho, vende esta força ao capital em troca de sua subsistência”. Essa relação permite ao capitalista aproveitar o contexto e subjugar a força de trabalho em benefício do lucro. O ser humano precisa atuar em sua subsistência, reprodução e, assim, envolve-se em todas as demais relações humanas, sociais e econômicas.

O professor substituto, em condições de trabalho diferenciadas das do professor efetivo, exemplifica a realidade de muitos profissionais que se veem obrigados a aceitar vínculos laborais instáveis e desprovidos de garantias. Esse fenômeno pode ser compreendido à luz da necessidade de subjugação da força de trabalho em benefício da própria subsistência. A falta de estabilidade e os baixos salários contrastam com a alta demanda de qualificação e dedicação exigidas desses educadores, o que reflete uma dinâmica de exploração típica de sistemas neoliberais. A aceitação dessas condições adversas é uma resposta direta à necessidade de assegurar meios de sobrevivência, constantemente lutando para se manter relevante e empregável no mercado. Esse cenário não apenas evidencia a desigualdade estrutural no campo educacional, mas também questiona a sustentabilidade e a ética das práticas

laborais que perpetuam a vulnerabilidade dos profissionais temporários.

A racionalidade humana, concebida como uma construção social, forma-se incessantemente na interação com outros indivíduos e com o ambiente. Essa perspectiva destaca a importância da reflexão e da crítica como ferramentas essenciais para compreender a atualidade da vida humana e as formas precarizadas que os indivíduos enfrentam na busca por sua sobrevivência. No contexto contemporâneo, marcado pela lógica neoliberal, a precariedade laboral emerge como uma realidade que afeta significativamente diversos setores, incluindo a Educação. O professor substituto, por exemplo, simboliza essa precarização, vivendo sob condições de trabalho instáveis e desprovidas de segurança, obrigando-se a aceitar tais condições para garantir sua subsistência. A crítica reflexiva a essa situação permite questionar as estruturas sociais e econômicas que perpetuam a vulnerabilidade, alienação e a desigualdade, promovendo um entendimento mais profundo das forças que moldam a vida dos indivíduos na sociedade atual. Portanto, a análise crítica da precarização do trabalho é fundamental para desenvolver estratégias que visem à construção de um ambiente laboral mais justo e equitativo, onde a dignidade e a estabilidade do trabalhador sejam priorizadas e que o processo alienante, que envolve o trabalhador seja identificado e confrontado.

Para melhor compreendermos esse processo alienante, Marx (2011, p. 81) destaca que o indivíduo, ao passo que cria riquezas, embrutece-se. Nas palavras do autor: “quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando, tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, tanto menos pertence a si próprio”. Isso ocorre porque o trabalho alienado possui dois elementos articulados, um é a objetivação e o outro, o estranhamento. Tudo o que é produzido seja imaterial, seja material, de acordo com Marx (2011), primeiramente é produzido e, em seguida, converte-se em estranhamento. Aquele que faz o trabalho perde o que produz porque está fora dele. Logo, ele não possui mais controle sobre ele.

Esse processo de alienação também é observado em outras vertentes. O trabalhador é controlado; seus tempos são definidos, como para comer e descansar. Nesse contexto, o trabalhador é extremamente delimitado sobre o que deve fazer, como, quando e o porquê. Antunes (2000, p. 24) explica que “as funções produtivas e de controle do processo de trabalho social são radicalmente separadas entre aqueles que produzem e aqueles que controlam”. Assim, o homem age de acordo com a posição que ele ocupa no momento. Isso acaba sendo a personificação do capitalismo.

No século XX, com a explosão do setor industrial, a classe trabalhadora sofreu uma intensificação da relação de exploração do trabalho, caracterizando-se pelo aumento da mais-valia, ou seja, nesse caso, pelo prolongamento da jornada de trabalho. Para Marx (1998, p. 444), a

[...] produção capitalista, que é essencialmente produção de mais-valia, absorção de mais-trabalho, produz, portanto, com o prolongamento da jornada de trabalho não apenas a atrofia da força de trabalho, a qual é roubada de suas condições normais, morais e

físicas, de desenvolvimento e atividade. Ela produz a exaustão prematura e o aniquilamento da própria força de trabalho. Ela prolonga o tempo de produção do trabalhador num prazo determinado mediante o encurtamento de seu tempo de vida.

Nesse contexto, a exaustão é imposta como ritmo normal de trabalho, causado pelo prolongamento da produção, aumento da mais-valia e a diminuição do tempo de vida do trabalhador. A produção capitalista, centrada na geração de mais-valia e na absorção de “mais-trabalho”, prolonga a jornada de trabalho de maneira a causar não apenas a atrofia da força de trabalho, mas também a subtração das condições normais, morais e físicas necessárias para o desenvolvimento e a atividade saudáveis dos trabalhadores. Esse processo leva à exaustão prematura e ao aniquilamento da força de trabalho, estendendo o tempo de produção no curto prazo à custa do encurtamento da vida do trabalhador.

A análise empreendida até aqui pode, por exemplo, ser diretamente relacionada à situação do professor substituto em uma escola, cujo trabalho precário exemplifica os efeitos deletérios da lógica capitalista no campo da Educação. Os professores substitutos frequentemente enfrentam condições de trabalho instáveis, com contratos temporários, falta de benefícios e remuneração inadequada. Essa precarização do trabalho educacional não apenas limita o desenvolvimento profissional e pessoal desses docentes, mas também compromete sua saúde física e mental.

O professor substituto, assim como outros trabalhadores em situações precarizadas de trabalho, é forçado a prolongar sua jornada de trabalho, muitas vezes assumindo múltiplas funções ou trabalhando em várias instituições para garantir sua subsistência. Essa sobrecarga resulta na exaustão prematura e no desgaste de sua força de trabalho, refletindo o que Marx (1998) descreveu como atrofia e aniquilamento do trabalhador sob o capitalismo. Assim, a precarização do trabalho docente não é apenas uma questão de condições de emprego, mas também um sintoma de uma lógica econômica que prioriza a eficiência e o lucro sobre o bem-estar e o desenvolvimento humano. A crítica a esse sistema é essencial para buscar formas mais justas e sustentáveis de organização do trabalho, que valorizem e protejam a dignidade e a saúde dos trabalhadores.

Nas últimas décadas, ocorreu a expansão dos serviços e propiciou ainda mais a intensificação da extração da mais-valia (Antunes, 2018). Com o desenvolvimento de novos maquinários, tecnologia digital, reestruturação produtiva do capital financeiro, assim como uma nova fase, que é a do neoliberalismo, esse processo de extração da mais-valia e expropriação foi ainda mais ampliado (Antunes, 2018). O entendimento sobre expropriação é o mesmo apresentado por Marx (1998), quando ocorre a separação do artesão e sua obra. Assim, o trabalhador não se reconhece mais naquilo que produz. Tudo aquilo que produz não lhe pertence, recebendo apenas parte de seu trabalho.

O que apontamos anteriormente subsidia o nosso entendimento de que os grandes monopólios capitalistas aprenderam sobre como lucrar nesta nova era de serviços. O resultado é um novo proletariado de serviço da era digital (Antunes, 2018).

Ocorre a superexploração, que atinge principalmente os serviços de professores, médicos, advogados, eletricitas, domésticas e entregadores de comida, os quais se consolidaram a partir do advento das plataformas digitais. Os trabalhadores se vinculam a uma plataforma digital, e essa empresa os convoca para prestar trabalhos de acordo com sua área de conhecimento. Os trabalhadores recebem apenas quando trabalham, o que caracteriza a noção de trabalho intermitente. Para tanto, o trabalhador assume todos os custos como, por exemplo, um aparelho digital (celular), transporte, plano de saúde, uniforme, previdência, entre outros.

A expansão dos serviços, somada às inovações das plataformas digitais, propiciou distintos formatos de terceirização. No entanto, as justificativas quanto a sua concepção são as mesmas. Antunes, 2018, p. 167 expõe que

[...] em contraposição ao discurso empresarial que justifica a terceirização como parte da “modernização” das empresas na era da globalização, visando maior “especialização” das atividades produtivas, as pesquisas atestam que as empresas também terceirizam para transferir os riscos para os trabalhadores, desobrigando-se de cumprir e seguir as exigências da legislação e dos direitos trabalhistas, que se tornam de responsabilidade das terceirizadas. Não é difícil constatar, então, que a terceirização se transformou num dos elementos que ampliam de modo significativo os índices de acidentes, presentes praticamente em todos os ramos, setores e espaços do trabalho.

De acordo com o autor, essas estratégias são usadas, pois as empresas visam a reduzir os riscos, despesas e, em paralelo, ao aumento constante dos lucros. A terceirização se concretiza na realidade de várias formas distintas. Um exemplo disso é que com a intenção de reduzir o trabalho vivo e aumentar o trabalho morto, temos a expansão das máquinas e aplicativos que substituem a força de trabalho humana (Antunes, 2018). Isso ocorre com o propósito de ser mais produtivo e ter que lidar com menos greve e menos luta. A automação é feita para aumentar a produtividade do capital e reduzir a força de trabalho que é tratada como custo.

Outra forma de obter maiores ganhos é a intensificação do trabalho, de tal forma que a precarização do ser humano está intimamente ligada à precarização do trabalho. A esse respeito, Antunes (2018, p. 168) explica que

[...] em sua lógica destrutiva, o capital não reconhece nenhuma barreira para a precarização do trabalho. A exploração sem limites da força de trabalho é em si expressão das contradições estruturais de dada forma de sociabilidade.

Coadunamos com o autor acerca dessa precarização e destacamos que, nos últimos anos, tem sido ampliada em todo o mundo e mais especialmente no Brasil, a flexibilização dos direitos trabalhistas. Essa característica tem imposto as formas de vida, da maior parte da sociedade, condições cada vez mais precárias ao ser humano. Afirmamos isso, pois, na prática, o empregador pode dispensar o trabalhador a

qualquer hora, sob qualquer pretexto e sem compromissos com o trabalhador. Essa situação, conforme destacam Antunes e Druck (2013, p. 218), amplia sobremaneira os “trabalhos submetidos a sucessivos contratos temporários, sem estabilidade, sem registro em carteira, trabalhando dentro ou fora do espaço produtivo das empresas, quer em atividades mais instáveis ou temporárias, quando não na condição de desempregado”.

Tal contexto nos permite melhor compreender a forte tendência de ascensão do número de contratos temporários de professores nas instituições públicas federais de ensino. Trata-se da ampliação processual da substituição do trabalho contratado (regulamentado, concursado) por diversas outras modalidades e formas que permitem, “aumentar ainda mais as distintas formas de flexibilização salarial, de horário, funcional ou organizativa” (Antunes; Druck, 2013, p. 218). Essa situação possui como cerne a ideologia neoliberal que prega, conforme destaca Druck (2021, p. 825), a “defesa da concorrência como princípio de sociabilidade, transpondo para todas as esferas da sociedade os valores mercantis, transformando os homens em empresários de si mesmos”. Dessa forma, os homens passaram a ocupar o papel de agentes que devem agir como empresa e, assim, serem o único responsável pelo sucesso ou fracasso de sua vida.

O Estado neoliberal se fortalece, devemos frisar, no momento histórico da excessiva valorização da acumulação flexível e expressa uma nova forma de relação de poder entre as classes sociais. Assim a classe hegemônica capitalista se sobrepõe à classe trabalhadora, sem nenhum compromisso e responsabilidade, o que gera um retrocesso social e maior desigualdade econômica e social. Isso posto, é compreensível a percepção de que a precarização do trabalho e do homem se torna regra no contexto político e econômico vigente. É isso que nos esclarece Druck (2021, p. 4), ao afirmar que

[...] o neoliberalismo é um projeto político e econômico e constitui o arcabouço ideológico ideal para consolidar a reestruturação produtiva no contexto da globalização. Para além do conteúdo econômico, a essência política e ideológica do neoliberalismo é central para se compreender as ações dos governos e as mudanças no Estado, sustentada fundamentalmente no “culto ao mercado” que, ao se tornar hegemônico, consegue impregnar quase toda a sociedade. Assim, constata-se o reforço do individualismo em contraposição à ação coletiva; estimula-se a concorrência em detrimento da solidariedade social; eleva-se o mercado e as “coisas” à condição de sujeitos soberanos; difunde-se uma visão privatista da sociedade, onde se busca a desmoralização de tudo que é público em troca de uma defesa fervorosa do que é privado.

O neoliberalismo, conforme resta claro, não visa a limitar a intervenção do Estado, mas sim altera sua ideologia para que esteja, assim como o mercado, submetido à lógica da concorrência. Nesse viés, a atuação do Estado se volta para realizar a privatização de suas estatais e para promover reformas que introduzem o Estado gerencial, tendo como parâmetro a mercadorização e a concorrência como pilares. É

nessa perspectiva que avançam os pensamentos de Druck (2021, p. 5), que esclarece que o capitalismo flexível é quem exige esta formatação do “Estado neoliberal subordinado à lógica financeira que não apenas determina a conduta econômica, mas a vida social, pois normas de comportamento típicas do âmbito privado capitalista se transferem para outros campos sociais, como Educação, cultura, segurança, saúde, previdência, etc.”.

Assim, os serviços públicos oferecidos a sociedade passam a ser prestados por empresas privadas, ou seja, trata-se de um processo de mercadorização da vida. Existe, também, a figura do privado dentro do público, ou seja, quando os serviços públicos são realizados por funcionários em contratos temporários ou por trabalhadores de empresas terceirizadas. Não raramente, a relação jurídica é imperceptível para o indivíduo beneficiado dos serviços públicos.

É relevante, neste momento, caracterizar, de forma mais detida, algumas características que são transversais à lógica de trabalho.

A precarização do trabalho é um processo multidimensional de institucionalização da instabilidade. Isso significa que temos um grande processo que ocorre de várias formas distintas, o que o caracteriza como multifacetado. É, também, institucional porque vem de um Estado que garante e permite a instabilidade dos empregos. Principalmente a partir das últimas décadas, o trabalho tem se tornado mais instável, mais frágil, já que a garantia de trabalho está relacionada à perda de direitos trabalhistas. Trata-se de uma processualidade profunda inerente ao capitalismo. Assim, não é possível designar um ou outro grupo como responsável por este processo. A precarização do trabalho é um processo de perda de direitos trabalhistas, o que gera a fragilização que a sociedade neoliberal traz para as relações de trabalho.

As fragmentações das relações de trabalho geram consequências graves, como o aumento do exército industrial de reserva. Esse grupo não tem garantia de emprego e nem condições legais de vender sua força de trabalho. Tal situação amplia a existência dos trabalhadores informais como os ambulantes. Eles vivem ou sobrevivem sem garantia de emprego. Esse aumento da massa de pessoas que fazem um trabalho informal para sobreviver é intensificado durante as crises econômicas. Por sua vez, essas crises propiciam que as empresas pressionadas por aumentar sua taxa de lucro justifiquem as demissões. Esse processo de crises e demissões fomenta a informalidade, ou seja, os empresários obtêm a realização dos serviços, mas sem os encargos trabalhistas e custos obrigatórios exigidos pelo Estado. Assim, restringe-se a despesa do empresário em prol da manutenção do lucro.

O desemprego na sociedade neoliberal é uma característica que também precisa ser observada. O avanço do neoliberalismo gera a redução do Estado. O Estado deixa de privilegiar o estado de bem-estar social e passa a advogar pelo estado mínimo. Essa situação é possibilitada uma vez que existe um contingente de trabalhadores desempregados. Assim o empregador tem o poder de definir as regras, como despedir um trabalhador e contratar outro com salário reduzido. O trabalhador aceita qualquer condição de trabalho já que precisa comer, ter onde dormir, manter sua família e pagar as contas, mesmo sabendo que não é justo o quanto recebe e as condições de vida e

trabalho que é obrigado a enfrentar.

A contratação de professores substitutos no contexto da sociedade neoliberal evidencia a precarização do trabalho docente e a conseqüente diminuição do papel do Estado na garantia de condições laborais dignas. Com a redução do estado de bem-estar social e a adoção do estado mínimo, as instituições educacionais se veem pressionadas a reduzir custos, muitas vezes recorrendo à contratação temporária de professores. Esse modelo é sustentado por um mercado de trabalho caracterizado pelo desemprego elevado, onde a oferta abundante de mão-de-obra permite que os empregadores imponham condições desfavoráveis aos trabalhadores.

Os professores substitutos, inseridos nesse contexto, frequentemente aceitam posições com salários reduzidos e falta de estabilidade devido à necessidade de sustentar suas famílias e atender às demandas básicas de sobrevivência. Essa situação de vulnerabilidade reflete a dinâmica de poder desigual entre empregadores e trabalhadores, onde os primeiros têm a capacidade de despedir e contratar facilmente, mantendo os custos operacionais baixos. A aceitação de condições de trabalho injustas e precárias pelos professores substitutos não só compromete a dignidade e a justiça laboral, mas também impacta negativamente a qualidade da Educação oferecida.

A dependência excessiva de professores substitutos dificulta a continuidade pedagógica e o desenvolvimento de um ambiente de aprendizado estável e eficaz, prejudicando tanto os educadores quanto os alunos. Portanto, a prática de contratação de professores substitutos, embora economicamente conveniente para as instituições, revela as profundas desigualdades e injustiças existentes no mercado de trabalho neoliberal, sublinhando a necessidade de haver políticas que promovam a valorização e a estabilidade dos profissionais da Educação.

A precarização do trabalho é um fenômeno multifacetado que se manifesta como um movimento histórico, social e político. Ele possui natureza complexa e abrange diferentes dimensões da sociedade contemporânea. A precarização é uma estratégia de dominação do capital caracterizada pela crise do fordismo, o declínio dos estados de bem-estar social, a financeirização da economia, as políticas neoliberais e a reestruturação produtiva. Ademais, estão intrinsecamente ligadas à flexibilização do trabalho e à precarização. Ao compreender a precarização do trabalho em sua complexidade, torna-se possível vislumbrar suas implicações profundas na estrutura social contemporânea e suas conexões com outros aspectos da vida em sociedade. É isso que elucidam Teixeira, Rodrigues e Coelho (2016, p. 41):

A precarização é um movimento histórico, social e político, constituindo-se em: i) uma estratégia de dominação do capital num determinado momento histórico, combinando a crise do fordismo e dos estados de bem-estar social, a financeirização da economia, as políticas neoliberais e a reestruturação produtiva, que formam um novo regime de acumulação flexível; ii) não é apenas um resultado ou consequência da flexibilização do trabalho, conforme afirmado em muitos estudos, ela é a própria flexibilização, pois flexibilizar é precarizar e precarizar é flexibilizar; iii) além de ser um processo mundial, conforme já afirmado, se generaliza rompendo

determinadas dualidades, a exemplo dos excluídos e incluídos, empregados e desempregados, formais e informais, ou seja há um processo de precarização que se estende para todas as regiões e para todos os diferentes segmentos de trabalhadores, mesmo que se apresentando de forma hierarquizada; iv) as implicações destas transformações do trabalho atingem todas as demais dimensões da vida social: a família, o estudo, o lazer e a restrição do acesso aos bens públicos (especialmente saúde, educação e moradia); v) se expressa não apenas no âmbito do mercado de trabalho, (contratos, inserção ocupacional, níveis salariais), mas em todos os campos, como na organização do trabalho e nas políticas de gestão, nas condições de trabalho e de saúde, nas formas de resistência e no papel do Estado.

Esta citação apresenta uma análise acerca da precarização do trabalho, destacando sua natureza complexa e suas ramificações em diversos aspectos da vida social. A precarização não é apenas uma consequência da flexibilização do trabalho, mas sim uma estratégia intrínseca ao próprio processo de flexibilização, onde a busca por maior adaptabilidade e redução de custos por parte do capital resulta na fragilização das condições laborais.

Ao associar a precarização à flexibilização, ressalta-se a questão em que a busca por uma maior flexibilidade nas relações de trabalho, muitas vezes, leva à instabilidade e à insegurança para os trabalhadores, resultando em formas de trabalho mais precárias e vulneráveis. Isso se reflete não apenas no mercado de trabalho, mas também em outras esferas da vida social, como na saúde, na Educação, na habitação e até mesmo nas relações familiares e de lazer.

Essa reflexão sobre a precarização do trabalho pode, de fato, ser relacionada à noção de trabalho escravo em alguns aspectos. Assim como no sistema escravista, onde os trabalhadores eram explorados de forma desumana e desprovida de direitos básicos, a precarização do trabalho contemporânea também envolve a exploração de mão de obra em condições indignas, muitas vezes sem acesso a direitos trabalhistas mínimos, segurança no emprego ou garantias de condições dignas de trabalho.

Ambos os sistemas exploram a vulnerabilidade dos trabalhadores em prol do lucro, seja por meio da coerção direta no caso do trabalho escravo, seja por meio da pressão econômica e da flexibilização das relações de trabalho na precarização contemporânea. Portanto, ao refletir sobre a precarização do trabalho, é importante considerar não apenas seus aspectos econômicos e sociais, mas também suas semelhanças e conexões com formas históricas de exploração, como o trabalho escravo.

A partir disso, podemos inferir que as atuais condições de vida e trabalho, especialmente das classes sociais mais baixas, assemelham-se em alguns aspectos ao trabalho escravo, pois escravo é aquele sujeito que trabalha incessantemente, sob ameaça, enquanto busca garantir comida e um lugar para dormir. A esse respeito, Antunes (2018, p. 68) é enfático ao pontuar que:

[...] o proletariado no Brasil – e em vários outros países que vivenciaram o escravismo colonial – efetivamente floresceu a partir da abolição do trabalho escravo, herdando a chaga de um dos mais longevos períodos de escravidão, de modo que sua precarização não é a exceção, mas um traço constante de sua particularidade desde a origem.

Os trabalhadores contemporâneos que vivem uma rotina extenuante, ao final do dia, não possuem sequer energia para lutar por melhores condições de vida, nem para construir um mundo melhor porque estão exaustos e desesperançados. O ser humano se constrói nessa realidade, sobrevivendo e vivendo. Não é um processo adaptativo, e sim de busca pela sobrevivência.

A promulgação da Lei nº 13.429, conhecida como "Lei da Terceirização", e da Lei nº 13.467, a "Lei da Reforma Trabalhista", marcou um ponto de inflexão nas relações laborais no Brasil. Ao permitir a terceirização irrestrita das atividades-fim, essas legislações alteraram significativamente o panorama do mercado de trabalho, gerando debates acalorados sobre os impactos sociais e econômicos dessa mudança. Embora inicialmente fossem voltadas para o setor privado, essas leis têm implicações profundas também para o setor público. Esta pesquisa visa a examinar a terceirização, a precarização, a flexibilização e a situação dos contratos temporários dos professores substitutos e os possíveis impactos à sociedade, considerando os desafios e implicações que essa prática pode acarretar. A esse respeito, Druck (2021, p.8) apresenta as legislações alteradas recentemente que impactaram sobremaneira o contexto brasileiro. Nas palavras da própria autora, temos:

No campo da legislação do trabalho, foi aprovada a Lei nº 13.429, conhecida como a “Lei da Terceirização”, que derrubou o enunciado 331 que restringia a terceirização às atividades-meio, liberando a terceirização para as atividades-fim; e a Lei nº 13.467, a Lei da Reforma Trabalhista, que ratificou e explicitou o uso da terceirização sem nenhum limite ou interdição, além de retirar um conjunto de direitos estabelecidos desde a CLT. Embora essa nova legislação regule o trabalho no setor privado, ela serve de parâmetro e inspiração para o setor público.

Em um cenário marcado pela flexibilização das relações de trabalho e pela ampliação da terceirização, os servidores públicos federais enfrentam desafios sem precedentes. A possível terceirização da atividade-fim, influenciada pelas recentes mudanças legislativas, ameaça não apenas a estabilidade laboral desses trabalhadores, mas também a qualidade e a eficiência dos serviços públicos prestados à população. Nesse contexto, é fundamental que sejam realizadas reflexões críticas e ações efetivas para proteger os direitos e interesses dos servidores públicos e sociedade, garantindo-lhes condições dignas de trabalho e preservando o caráter público e social dos serviços prestados pelo Estado. A resistência e a mobilização dos servidores públicos são essenciais para enfrentar os desafios impostos pela terceirização e precarização, promovendo uma agenda de trabalho digno, justiça social e valorização do serviço

público como pilar fundamental do estado democrático de direito.

No contexto da flexibilização das relações de trabalho e da ampliação da terceirização, os servidores públicos federais enfrentam desafios que ameaçam não apenas a estabilidade laboral, mas também a qualidade e a eficiência dos serviços públicos. Essas mudanças refletem uma lógica neoliberal que transforma a dinâmica do trabalho, tornando-o mais precarizado e desvinculado do reconhecimento pessoal e profissional. A Educação, como atividade humana essencial e histórica, não escapa dessas transformações, influenciando diretamente as condições de trabalho dos professores. A precarização e a terceirização afetam a prática educativa, o que evidencia a necessidade de reflexão crítica sobre a preservação dos direitos laborais e a valorização do serviço público como pilar do estado democrático de direito. A esse sentido, Freire (2001, p. 12) discorre que

[...] aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia. E ensinar e aprender cortando todas estas atividades humanas.

Isso posto, não podemos nos olvidar que aprender e ensinar são atividades fundamentais que permeiam a existência humana, inseridas no contexto histórico e social. Essas atividades não estão isoladas; elas são intrinsecamente ligadas a outras expressões da humanidade, como a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência e a tecnologia. Cada uma dessas facetas contribui para a formação do indivíduo e para a construção do conhecimento coletivo. O processo de ensinar e aprender é, portanto, uma interseção complexa de experiências e emoções que refletem e moldam a nossa compreensão do mundo. A Educação, nesse sentido, não é apenas a transmissão de conhecimento, mas também a facilitação do desenvolvimento integral do ser humano, conectando-o com as diversas dimensões de sua existência

Nesse entendimento, para que o professor consiga realmente educar, faz-se necessário promovermos uma reflexão das relações intrínsecas do ser humano com o trabalho, caracterizadas pela falta de reconhecimento no produto e pela apropriação empresarial para geração de lucros, que leva a condições precárias de trabalho e de vida. No campo educacional, essa precarização é ainda mais acentuada entre professores terceirizados ou temporários, que enfrentam circunstâncias adversas e instáveis. A terceirização na administração pública exemplifica essa problemática, já que revela um quadro de desvalorização profissional que impacta negativamente tanto os trabalhadores quanto a qualidade dos serviços prestados. Portanto, é imperativo que as políticas de terceirização sejam reavaliadas e que soluções que promovam condições dignas de trabalho, justiça social e a valorização dos servidores públicos sejam asseguradas. Somente assim, a Educação e outros serviços essenciais poderão ser preservados como direitos fundamentais em uma sociedade democrática.

Por fim, ainda que estejamos convictos de que as condições precárias e subumanas de trabalho e de vida permeiam a relação com trabalho na contemporaneidade, quando tratamos de professores terceirizados ou com contratos temporários, a hipótese aventada para a pesquisa é que sejam circunstâncias ainda mais precárias.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho, 2.ed., São Paulo: Editorial Boitempo, 2000.

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal do Brasil (Collor, FHC e Lula)**. 2.ed., São Paulo: Autores Associados, 2005.

ANTUNES, Ricardo.; DRUCK, Graça. A terceirização como regra? **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, Brasília, v. 79, n. 4, p. 214-231, 2013. Disponível em: https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/55995/011_antunes_druck.pdf?sequence=1. Acesso em: 9 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017**. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113429.htm. Acesso em: 9 ago. 2024.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista**. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora. 1981.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. 5. ed - São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23.

GRAÇA DRUCK. O Estado neoliberal no Brasil: a ideologia do empreendedorismo e o fim dos servidores públicos. Dossiê Alternativas Internacionais: uma análise sociológica. **Contemporânea**. v. 11, n. 3 p. 821-844 set.–dez. 2021. Acesso em: 8 ago. 2024.

MARX, Karl. **O Capital**. v. I. Livro I. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl; ENGELS Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX. Karl. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

TEIXEIRA, Marilane Oliveira; RODRIGUES, Helio; COELHO, Elaine D'ávila (org.). **Precarização e terceirização**: faces da mesma realidade – São Paulo: Sindicato dos Químicos-SP, 2016.

TRABALHO DOCENTE PRECARIZADO: um quebra-cabeça do capital*

Belarmina Vilela Cruvinel
Adriana Cristina Omena dos Santos

Introdução

Este capítulo discorre sobre a compreensão das formas de precarização do trabalho docente a partir da reestruturação do capital via políticas educacionais que intensificam o controle pelo Estado neoliberal, o qual é um recorte da pesquisa de doutoramento (2022/2026) acerca do trabalho docente precarizado e o crescente desmonte de direitos, vinculada à linha de Trabalho, Sociedade e Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU).

Para melhor entendimento da relevância da educação nas sociedades, buscou-se nos estudos de Durkheim (2013, p. 10), que toda “sociedade alimenta um certo ideal de ser humano” e que a “educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para vida social” (Durkheim, 2013, p. 53). Portanto, para o autor não há uma sociedade sem um sistema de educação que apresenta dois elementos, ou seja, duas gerações: a primeira, de adultos quem ensina e a segunda de crianças ou jovens que necessitam apreender.

Em tal contexto, a sociedade contemporânea, no século XXI, aponta para transformações no trabalho docente desafiando, assim, o entendimento em sua totalidade, que é ministrar aula que se desenvolve por meio do ensino e se reconhece na aprendizagem Saviani (2013a). O recorte aqui exposto é como um jogo de quebra cabeça do contexto social e com muitas peças, as quais parecem soltas, contudo, não o são diretamente, mas indiretamente, uma vez que existem interesses que interligam, as quais constituem o sistema do capital neoliberal e os princípios são liberais (Heloani, 2018).

Em se tratando de neoliberalismo, Heloani (2018, p.105, grifos do autor) descreve que são reformas difundidas por discurso, assim “gerando ‘novas teorias’ sobre o ‘fim da História’, a ‘obsolescência’ dos clássicos e a ‘total inutilidade’ de todo pensamento crítico”. Que este termo é uma “concepção ideal do pensamento antidemocrático contemporâneo, que serve aos interesses do capital” (Heloani, 2018, p. 105), ou seja, que ele despolitiza radicalmente as relações sociais.

Para atender as novas demandas do mundo do trabalho, como mostra estudos de Antunes (2020, p. 29) é necessário compreender a “nova morfologia do trabalho”, ou seja, para trabalhadores de serviço, o qual coaduna com a redução dos postos de trabalho formal e aumento da informalidade, de contratos temporários e flexíveis, não

* DOI - 10.29388/978-65-6070-061-1-0-f.48-61

importando a atividade se mais intelectualizada ou manual e de perda de direitos. Assim, são fatores que interferem diretamente na educação (pública e privada), especialmente na estrutura do trabalho docente.

Acrescenta-se ao exposto o advento da Indústria 4.0, a nova expansão tecnológica avança em escala global (nos países periféricos) a nova configuração do trabalho e aumento de controle e no campo educacional da educação básica, a Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Insere-se na sociedade, portanto, o discurso de qualidade, eficácia e eficiência, que as pesquisas apontam para meios de controle, tais como os meio de sistemas operacionais bem como as avaliações em larga escala e a gestão em geral em que se tem acesso a vida histórica de cada aluno, todas ações do trabalhador docente, que possibilitam por meio da quantidade de acessos ou por meios dos indicadores estatísticos (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012; Saviani, 2013a e 2013b). Cabe considerar, em tal cenário, que para Marx (2017) a tecnologia é uma criação humana.

Para tal, a metodologia utilizada é a de pesquisa descritiva e documental com abordagem qualitativa. O conceito de documento é amplo e “a modalidade mais comum de documento é a constituída por texto escrito em papel, mas estão se tornando cada vez mais frequentes os documentos eletrônicos, disponíveis sob mais diversos formatos” Gil (2010, 29).

Diante disso, a estrutura do desenvolvimento e aqui apresentada encontra-se dividida em três partes. A primeira parte apresenta um levantamento histórico sobre o trabalho em geral e o trabalho docente, como específico (Antunes, 2020; Marx, 2020; Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012; Saviani, 2013a e 2013b); a segunda parte discute acerca da precarização do trabalho docente as quais levam instabilidade e responsabilização bem como a perda de direitos (Previtali; Fagiani; Lucena); a terceira parte descreve as políticas educacionais neoliberais que são meios de controle do trabalho docente (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012); por fim, as considerações finais resgatam o objetivo inicial, para assim, compreender o trabalho docente como uma peça de um grande quebra-cabeça do sistema do capital globalizado e tecnológico.

Trabalho e trabalho docente: um breve processo histórico

A história demonstra que o trabalho se encontra em todas as civilizações. Saviani e Duarte (2010) apontam que o trabalho para Marx é ontológico e condição fundante para formação humana do ser social, ou seja, o ser genérico, isto é,

[...] um representante do gênero humano, é a atividade vital, a qual é definida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie. No caso dos seres humanos, sua atividade vital, que é o trabalho, distingue-se daquelas de outras espécies vivas por ser atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social (Saviani; Duarte, 2010, p. 426).

Contraditoriamente, o trabalho, na sociedade capitalista, deixa de ser apenas uma “atividade vital para o homem é objeto da vontade e da consciência”, o qual se torna uma mercadoria. Assim, ele passa desenvolver-se de forma alienada perdendo o processo lúcido e passa para uma vida objetivada. Nesse sentido, Abbagnano (2012, p. 1147, grifo do autor), afirma que “a semântica da palavra trabalho deriva para ‘Labor’, uma atividade humana designada a modificar coisas naturais ou o ambiente que atenda às necessidades humanas”.

Desse modo, faz necessário compreender que existem muitas variações da palavra trabalho (como uma ação humana consciente) e que muda de acordo com espaço e tempo. Albornoz (2000, p. 11), afirma que o trabalho pressupõe uma atividade física e/ou intelectual, ou seja, “todo trabalho supõe tendência para um fim e esforço”.

Para o autor, o trabalho humano é permeado de intencionalidade e consciência. Contudo, existem posicionamentos contraditórios no que tange o trabalho, ou seja, quando requer esforço físico pode não recair o intelectual e/ou vice-versa. Assim, o trabalho humano é permeado de consciência com uma visão antecipada da totalidade do produto, mas que na sociedade contemporânea o trabalho se torna alienado, uma vez que a produção passou ser em série, assim deixando de se reconhecer no produto, Marx (2017). Para tanto, o homem realiza qualquer atividade (Saviani, 2018), ou seja, a palavra atividade se apresenta com a sentido de trabalho, mas nem toda atividade é considerando como trabalho (Albornoz, 2000).

Outro ponto para Albornoz (2000, p. 83), se refere ao “conceito de trabalho produtivo e a improdutivo”. Para o capital, o primeiro é uma ação restrita a qual gera mais valor ou que se torne um objeto. Diante disso, uma corrente aponta para que “os serviços não seriam produtivos” (p. 84). Contudo, o trabalho improdutivo existe um esforço necessário, uma vez que é uma atividade improdutiva e, “é difícil situar dentro de critérios econômicos restritos algumas atividades como o trabalho dos cientistas, artistas, médicos ou professores” (Albornoz, 2000, p. 85).

Diante disso, caracterizar o trabalho docente dentro dos requisitos econômicos, especificadamente, na educação pública tem sido ponto de estudos. Para Saviani (2013a, p. 12), conceitua como trabalho material (produtivo) e não material (improdutivo), assim, a atividade de ensino, “a aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo”, ou seja, “o ato de produção e o ato de consumo se imbricam”, portanto, a educação não se restringe ao ensino.

Seguindo tal linha de pensamento, Saviani (2013a, p. 13) destaca que a atividade do professor, ou seja, “o trabalho educativo eu o ato de produzir, direta ou intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade” é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” historicamente. Em tal perspectiva, os trabalhadores docentes são agentes transformadores da ordem vigente que pode ser positiva ou negativamente tendo em vista os fatores políticos, sociais, culturais, educacionais e econômicos para manter o *status quo* dos grupos dominantes por meio da corrente hegemônica do capital ou posicionar criticamente para uma “educação para além do capital” Mészáros (2008, p. 19).

Cabe enfatizar, entretanto, que o processo educacional no Brasil é relativamente novo, se comparado a outros contextos históricos, por exemplo o europeu. Diante disso, o trabalho docente por mais de três séculos ficou sobre a égide da religião católica e limitado a catequização e limitado a uma classe restrita da elite, período esse, que os professores não existiam formação específica (Saviani, 2013b).

Assim, na segunda década do século XX surgiu o movimento operário para separar o Estado e Igreja dando ênfase para a educação. Os apontamentos de Saviani (2013b) destaca que

[...] no que se refere à educação, o PCB posicionou-se em relação à política educacional defendendo 4 pontos básicos: ajuda econômica às crianças pobres, fornecendo-lhes os meios (material didático, roupa, alimentação e transporte) para viabilizar a frequência às escolas; abertura de escolas profissionais em continuidade às escolas primárias; melhoria da situação do magistério primário; subvenção às bibliotecas populares (Saviani, 2013b, p. 183).

Tal perspectiva perpassa o debate por melhores condições dos professores da educação básica brasileira, porém com uma redação textual genérica. No entanto, houve o outro movimento conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (Saviani, 2013b, p. 197), mas com pouco destaque para as condições do trabalho docente. Estudos destacam que no período ditatorial a educação foi voltada para os profissionais tecnólogos, ou seja, os professores formados como técnicos em nível de médio por meio do Magistério para atender, especialmente, a educação básica.

Até a década de 1990, havia duas modalidades para “formar professores: o magistério em nível médio de 2º grau (atual ensino médio) e atual licenciatura no curso superior”, como pontuam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 273-274). Tal processo que não ocorreu linearmente, mas entre avanços e retrocessos permeado por um Estado burocrático ou democrático (Saviani, 2013b).

O capital global avança em recursos tecnológicos, pós Segunda Guerra Mundial, com as tecnologias de informação e comunicação digital. Assim, reconfigurando a “organização e controle do trabalho”, entretanto, o labor precarizado não se encontra restrito aos trabalhos manuais ou desqualificado, o qual se estende ao trabalho específico, qualificado ou intelectual (Previtali; Fagiani; Lucena, 2019).

Na década de 1980, as lutas de classes enfraquecem o Estado ditatorial abrindo uma nova reconfiguração de Estado Democrático de Direitos, o qual se efetivou por meio da Constituição Federativa do Brasil de 1988, mas a reforma se efetivou com as políticas públicas na década de 1990, no campo educacional a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394/1996, a qual direciona a efetivação do plano de carreira dos trabalhadores.

Desse modo, a configuração educacional brasileira encontrava e encontra-se voltada para atender as demandas do capital, ou seja, voltada a preparar as novas gerações aptas para o mercado de trabalho e para exercer a cidadania e o desenvolvimento pleno. Ressalta-se, neste ponto, que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, destaca que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da

família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2017, p. 160).

De forma paradoxal, a política educacional da LDB, n. 9394/1996, trouxe as duas possibilidades existentes de formação em nível médio (curso do magistério), enquanto o artigo 87, parágrafo 4º, estabelece que até 2006 só seriam admitidos professores com ensino superior para o trabalho docente, assim, praticamente extinguindo-a. Acontece que a Lei 12.796/2013 acrescenta o artigo 62-A voltando os cursos de conteúdo técnico-pedagógico “professores habilitados em nível superior por treinamento em serviço”(Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 274), um retrocesso a carreira docente.

Um outro ponto levantado, em especial nas pesquisas realizadas por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), mostram que a primeira versão da LDB de 1996 não trouxe a definição do conceito de profissionalização dos trabalhadores docentes. A Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), afirma que são os profissionais da educação que atuam dentro do ambiente da educação escolar. A “Lei 12.014, de 6 de agosto de 2009, altera o art. 61 da LDB, definindo como profissionais da educação escolar aqueles que estão em efetivo exercício, tendo sido formados em cursos reconhecidos”, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 281/282).

O artigo 67, da LDB de n. 9394/1996, regulamenta a necessidade do plano de carreira para os profissionais do magistério por meio de estatutos e planos de carreira do magistério público para os sistemas de ensino estaduais e municipais e do Distrito Federal (Libâneo, Oliveira e Toschi (2012). Como incentivo inicialmente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que determinava a valorização dos profissionais da educação efetivos. Para os autores o

Ingresso exclusivo por concurso público de provas e títulos; licenciamento remunerado para aperfeiçoamento profissional; piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação e na avaliação de desempenho; hora atividade, isto é, período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluindo na carga de trabalho condições adequadas de trabalho (Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 283).

De acordo com os autores, o Fundef estabelecia prazo para elaborados planos de carreiras dos magistérios em todos os territórios brasileiros bem como nos níveis de ensino (municipal, estadual e federal) por meio de leis específicas, atual Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, de 2024 – Fundeb. Em tal perspectiva, a remuneração dos trabalhadores docentes deveria ser calculada de acordo que o referencial custo médio aluno/ano, carga horária de trabalho e a média dos alunos que esteja no sistema, que prevê a progressão na carreira trabalhador docente com dedicação exclusiva e horas reservadas aos estudos, planejamento e avaliação, mas amplia-se funções aos professores.

Na sociedade brasileira, o trabalho docente no senso comum é visto como a atividade de ensinar. É necessário, contudo, compreender que tal atividade necessita de um conhecimento específico de cada disciplina ou conteúdo, os saberes curriculares encontram discriminados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para cada níveis da educação básica e nas diretrizes curriculares estaduais e municipais; as ações pedagógicas do planejamento, organizar e avaliar; os saberes experiências, ou seja, refletir as próprias ações do trabalho docente.

Assim, o processo de educar é um “fenômeno essencialmente humano e, portanto, tem historicidade”, uma vez que passa de geração a geração. Na forma atual, a educação segue uma organização histórica, política, cultural e social, mas com os meios de comunicação acelera mudanças em costumes, hábitos, ou seja, a educação no decorrer do espaço e do tempo realiza transformações sociais (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 235).

Nessa linha de entendimento, Abbagnano (2012, p. 615) afirma que “em sentido geral, entende-se ideologia a visão do mundo de um grupo humano, p. ex., de uma classe social”, ou seja, para o autor a educação tem um papel fundamental divulgação dos novos conhecimentos.

Nessa concepção, apreender a atividade de ensino e trabalho docente em sua integralidade deve considerar especificidades do desenvolvimento profissional dos professores, tais como: saberes específicos, condições de trabalho adequados (infraestrutura que possibilite ao acesso e permanência dos alunos, número de aluno por sala, materiais didáticos) remuneração, jornada de trabalho, plano de carreira, piso salarial, progressão vertical e horizontal.

Assim, diante das novas demandas os professores vêm buscando se profissionalizar para atender as demandas da carreira do magistério. No entanto, as políticas públicas que iniciaram na década de 1990 reestrutura o sistema brasileiro com princípios liberais. Diante disso, políticas educacionais homogeneiza a sociedade e centraliza o controle para o Estado, como será desenvolvido no tópico seguinte.

Políticas educacionais: reorganização neoliberal

A sociedade brasileira nos anos 1990, no governo do Fernando Henrique Cardoso (1995/1998), sofre transformações com políticas públicas neoliberais, os princípios continuam sendo os do liberalismo, porém com algumas novas cores nas peças do quebra-cabeça do capitalismo, uma vez que as peças não extinguem e sim reconfiguram-se adaptando ao processo de globalização (Heloani, 2018; Shiroma; Moraes; Evangelista, 2004).

O Estado Neoliberal tem sua raiz no liberalismo econômica com os seguintes princípios:

[...] o direito à propriedade, a livre iniciativa e a concorrência, a ampla liberdade individual e a democracia representativa, com a devida independência dos poderes legislativo, judiciário e executivo

e, não nos esqueçamos da secularização da cultura, ou seja, a ação social como cálculo racional e não mais como fruto da ordem divina (Heloani, 2018, p. 101).

Os princípios são liberais, mas uma nova forma liberal que é uma corrente com pensamento e ideologia (liberal e conservador), ou seja, um movimento organizado e militante que foi divulgado por meio de congressos, conferências e obras bem como um conjunto de políticas adotada por governos neoconservadores a partir dos anos 1970, para redução de gastos públicos ou um “Estado Mínimo” para as políticas sociais, na qual encontra-se a educação (Heloani, 2018, p. 105).

Nessa linha de pensamento, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) conceituam neoliberalismo como sendo

[...] denominação de uma corrente doutrinária do liberalismo que se opõe ao social-liberalismo e/ou novo liberalismo (modelo econômico quem keynesiano) e retoma algumas das posições do liberalismo clássico e do liberalismo conservador, preconizando a minimização do Estado, a economia com plena liberação das forças de mercado e liberdade de iniciativa econômica Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 110)

A principal característica do neoliberalismo tem relação com a liberdade econômica, porém com governo limitado, em que o Estado mínimo “opõe-se radicalmente às políticas estatais de universalidade, igualdade e gratuidade dos serviços sociais, como saúde, seguridade social, educação”, (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012, p. 111).

Acerca da temática Giovanni e Nogueira (2018, p. 15) afirmam que “a presença das políticas públicas na vida das sociedades contemporâneas é fato crescente e incontestável”, ou seja, os cidadãos são consumidores em maior ou menor intensidade, as quais no capitalismo são globais.

Cabe discorrer que a definição atual de políticas públicas se desenvolve depois da Segunda Guerra Mundial, como “uma configuração específica de relações de poder – uma configuração institucionalizada, recorrente estruturada – mediante a qual se constitui uma probabilidade de ação coletiva” que possuem a natureza macroeconômica, política, sociocultural (Giovanni; Nogueira, 2018, p. 25).

No Campo educacional, um conjunto de reformas foram implantadas com destaque para a gestão da educação, o financiamento, o currículo, a avaliação e formação e profissionalização dos professores. Em tal contexto, Libâneo, Oliveira e Toschi, (2012, p. 114) afirmam que no modelo de gestão gerencial, o discurso era de “crise e fracasso da escola pública, como decorrência da incapacidade administrativa e financeira de o Estado gerir o bem comum”, o que dialoga com o principal discurso de reduzir gastos e otimizar lucros, com “o gerente autocrático, o Estado Avaliador” (Santiago; Lima, 2011, p. 40).

A primeira política pública do pacote foi a Lei de Diretrizes e Bases, n. 9394/1996, a qual regulamenta todos os níveis de ensino. Tal lei, já citada anteriormente, segue atrelada ao discurso de redução dos gastos, em duas dimensões: a primeira é descentralização atribuída à sociedade as responsabilidades, mas centralização do currículo e da avaliação, os quais tem impactos direto no trabalho docente (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

O orçamento primeiro da educação é estabelecido pela Constituição Federal de 1988, nas três esferas federal, estadual e municipal. Entretanto, houve a subvinculação de recursos por meio de fundos, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef, 1998/2006) substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb, 2007/2022) (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

Os Programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, tais como: Programa Nacional do Livro Didático, Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE (Formação pela Escola), Programa Brasil Profissionalizado e outros (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012)

O Plano Nacional de Educação, os Planos Estaduais de Educação e os Planos Municipais de Educação, possuem duração e vigência de dez anos, os quais necessitam que sejam traçadas metas e estratégias adequando-se às especificidades locais (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012). Na vertente do currículo, implanta-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) uma política que delimita os conteúdos a partir de habilidades e competências para a educação básica.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 160) destacam que a política de descentralização se efetivou com a municipalização ao atribuir aos municípios responsabilidades do ensino fundamental dos anos iniciais e a educação infantil. Entretanto, “as ações caracterizaram-se por um certo centralismo entendido até como antidemocrático”, uma vez que não houve um debate com os diversos setores sociais. Por outro lado, cabe considerar os esforços para cooperação entre público-privado (Heloani, 2018). Assim, em tal perspectiva, a educação se orienta com palavras oriundas no mercado de trabalho como eficiência, eficácia, qualidade, flexibilidade bem como avaliação.

Para Heloani (2018, p. 184, grifo do autor) palavras como qualidade, eficácia e avaliação formam importadas para educação para justificar o processo reforma, porém “trata-se de um discurso do domínio e da ‘transparência’: saber tudo, controlar tudo, prever tudo [...]” e responsabilização. Visando atender este discurso o Estado elabora um pacote de políticas educacionais para avaliar os níveis de ensino por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). As avaliações em larga escala testes padronizados e questionários socioeconômicos que é a base do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (notas das avaliações, número de matrículas, aprovação e evasão) (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

Acerca das avaliações externas para a educação básica, a de maior destaque é a Prova Brasil com avaliação de Língua Portuguesa e Língua Matemática aplicada

nos 5º e 9º anos, para todo território brasileiro e tal configuração, segundo os estudos de Cruvinel (2020), apontam para formação continuada direcionada ao conteúdo dos testes. No tocante ao Estado de Goiás, a avaliação externa por meio Saeb possui o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO) com o Programa Alfa Mais com foco nos da alfabetização 1º e 2º anos do ensino fundamental I, o qual possui material didático específico e formação continuada dos professores com turmas nesses anos (Goiás, 2023), ou seja, formação contínua como meio controle no trabalho docente.

Os estudos de Cruvinel (2020) apontam para três blocos principais políticas de formações continuadas para a rede municipal de Jataí/GO, tais como: diretrizes para os futuros gestores ou diretores escolares de acordo com o gerencialismo, preparação dos professores (5º e 9º anos) com os conteúdos específicos para as avaliações externas e formações para a demanda da inclusão (línguas e disciplinas voltadas a discentes no espectro autista), pois as políticas de formação continuada direcionam ou controlam o trabalho docente.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 270), “toda via não pode medir o rendimento escolar e imputar aos professores a culpa pelos baixos desempenhos” sem considerar outros fatores educacionais, sociais, econômicos, culturais dos alunos bem como a desvalorização profissional e responsabilização dos professores. Neste ponto cabem as considerações de Santiago e Lima (2011, p. 39) para discutir acerca de funcionário público, principalmente os ligados à educação, pois, segundo o autor, “o funcionário passou a ser responsável pela crise”, sendo desqualificados e cuja atividade profissional tem sido cada vez mais desqualificada.

Percebe-se, em tal contexto, que as alterações no mundo do trabalho possuem impacto direto na educação bem como no trabalho dos professores, uma vez que esta peça do quebra-cabeça do capital tem uma cor de destaque na construção das gerações futuras. Assim, as políticas públicas aqui rapidamente expostas são poucas diante da sua amplitude do assunto, mas interferem sobremaneira no trabalho docente. Para aprofundar o entendimento desta categoria é necessário compreender como o trabalho docente encontra-se inseguro com perdas de direitos e aumento do controle e precarização, os quais são abordados na sequência do texto.

Trabalho docente: precarização

Os avanços nas tecnologias digitais são visíveis na sociedade contemporânea, e rompem barreiras geográficas e espaciais. Ao mesmo tempo, o avanço tecnológico, a globalização e a reestruturação o trabalho atinge a educação especialmente o trabalho dos professores, as quais estas peças do quebra-cabeça do capital restringem direitos e levam a novas formas de precarização do trabalho, em especial aqueles ligados à educação.

Nesse sentido, a educação pública brasileira vem há muito tempo, bem antes da pandemia, sofrendo com a precarização do trabalho docente, haja vista o aumento

do número de contratos temporários, sobrecarga laboral, atividades administrativas além dos saberes específicos da profissão etc.

Para melhor entendimento, cabe observar os estudos de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 115), acerca das “relações entre o capital e trabalho e entre trabalho e educação alteram-se profundamente”, bem como a reestruturação produtiva no Brasil, “tendo como consequências a flexibilização, a informalidade e a precarização da classe trabalhadora” (Antunes, 2020, p.123). Assim, entre distintas formas de flexibilização

[...] podemos destacar, por exemplo, a salarial, de horários, funcional e organizativa. A flexibilização pode ser entendida como ‘liberdade da empresa’ para desempregar trabalhadores; sem penalidades, quando a produção e as vendas diminuem; liberdade, sempre para a empresa, para reduzir o horário de trabalho ou de recorrer a mais horas de trabalho; possibilidade de pagar salários reais mais baixos do que a paridade de trabalho exige; possibilidade de subdividir a jornada de trabalho em dia e semana segundo as conveniências das empresas, mudando os horários e as características do trabalho (por turno, por escala, em tempo parcial, horário flexível etc.) (Antunes, 2009, p. 233).

Para Antunes (2020, p. 123) a flexibilização do trabalho desenvolveu-se com maior intensidade a partir da globalização e tecnologias digitais, justificadas por meio das políticas neoliberais dos anos 1990 como forma de “burlar a legislação social do trabalho”.

Seguindo esta visão, Previtali, Fagiani, Lucena e Lima (2019, p. 191) apontam a inserção do país na divisão internacional do trabalho, a qual induz a imposição de reformas, tais como a PEC 241 e PEC 55 e a Reforma Trabalhista, n. 13.467/2017, as quais autorizam “o uso do trabalho flexível, terceirizado, subcontratado, temporário e em tempo parcial em atividades meio e atividades fim, com direitos limitados, ou mesmo ausentes”, portanto estende a todo o sistema educacional o que vem ocorrendo com maior intensidade nas instituições privadas, mas que tem chegado fortemente às instituições públicas.

Novo ciclo de reestruturação produtiva do capital, para adequar aos avanços tecnológicos, se intensifica a precarização do trabalho, um fenômeno que não é novo e que

[...] ao mesmo tempo que as relações e acumulações de trabalho tornam-se precarizados, o novo momento da acumulação capitalista ancora-se no trabalho com maiores exigências de níveis de escolaridade e qualificação, dado o patamar em que se encontra a divisão sociotécnica do trabalho mediante a difusão das inovações tecnológicas de matriz flexível e informacional (Previtali; Fagiani; Lucena; Lima, 2019, p. 191).

Considerando-se o exposto e relacionando-o com a educação pública no Estado de Goiás, nota-se que o número de contratos temporários, os quais ingressam

por meio de Processo Seletivo Simplificado, é expressivo e crescente, conforme aponta o estudo de Cruvinel (2020).

Para além da contratação flexível, o ensino flexibilizado, em especial no ensino médio (zona rural) da educação básica, do sistema público estadual de Goiás, vem ocorrendo por meio do teletrabalho. Tal possibilidade foi instituída com a Lei ordinária n. 20.802, de 08 de julho de 2020, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, com a criação do Programa GOIÁS TEC – Ensino Médio ao Alcance de Todos. Em tal contexto, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC), tem como objetivo a implantação do Ensino Médio por Mediação Tecnológica em distritos, zonas rurais e regiões de difícil acesso ou que possuam carência de professores habilitados por área de conhecimento. Esse projeto está em vigência (2024) e cabe enfatizar que para atender este programa é necessário apenas um professor/tutor para atender o polo educacional, explicitando, assim, a precarização do trabalho docente.

As pesquisas de Previtali, Fagiani; Lucena e Lima (2019, p. 200), acerca do teletrabalho, contribuem para o entendimento do trabalho docente precarizado a partir do novo perfil de trabalhador, pois consideram “elementos que compõem a formação, traduzidos em saberes e práticas sistematizados, não estão alheios às demandas do mundo do trabalho e seu patamar sociotécnico”, e são atendidas e implantadas pelo Estado Gestor que valoriza a dimensão técnica e prática do trabalho, mas desvaloriza as dimensões políticas e éticas e perda de direitos.

A Lei de Diretrizes e Bases, n. 9394/1996 regula a implantação de valorização do magistério por meio de planos de carreira em todos os níveis de ensino. Contudo, os municípios justificam a extinção dos planos de carreira do magistério o colapso das contas públicas – responsabilização dos professores pela má administração executiva, como exemplo a Lei Ordinária de Jataí/GO, n. 4.389 de março de 2022, a qual revoga o plano de carreira do magistério municipal.

Considerações Finais

Ao refletir sobre o trabalho docente precarizado, como uma peça do quebra-cabeça que é o sistema do capital, é possível compreender as formas de precarização do trabalho docente a partir da reestruturação do capital via políticas educacionais que intensificam o controle pelo Estado neoliberal. Assim, refletir o processo do trabalho historicamente possibilita a apreender a construção do quebra-cabeça do capitalismo (Previtali; Fagiani; Lucena; Lima, 2019).

No sistema estrutural do capital busca-se a manutenção da ordem vigente (hegemônica) ou em sentido contrário exercer uma ação contra hegemônica (Saviani, 2013). Contudo, cabe lembrar que para Marx (2017) o trabalho é alienado, uma vez que o trabalhador não se reconhece no produto. Neste sentido, o professor lida diretamente com um trabalho imaterial, sem perceber-se no produto de meio que se desenvolve no processo da formação de cidadãos.

O trabalho e a educação são recorrentes na conjuntura social ao longo das sociedades, já que são elementos fundamentais para construção da identidade do

cidadão, bem como nas relações sociais, independente da estrutura sociedade. Diante disso, as novas gerações demandam conhecimentos específicos para, assim, conseguir exercer a totalidade cidadã, ingressar no mundo do trabalho diante dos avanços tecnológicos e que se delega aos trabalhadores docentes adequar-se as futuras gerações. Acerca do assunto, as considerações de Antunes (2020), destacam que os jovens são mais adaptáveis aos usos das novas tecnologias digitais.

O quebra-cabeça do capital tem muitas peças, sendo o trabalho dos professores uma peça destacável, porém necessita desenvolver meios de controle, os quais vem intensificando e precarizando o trabalho docente por meio de políticas educacionais de avaliações externas, plataformas com programas que controlam planejamentos, conteúdos, avaliações.

Um outro fator de precarização do trabalho docente são os contratos temporários, ou seja, flexibilidade do trabalho, contratos temporários e subcontratos, tempo parcial e com direitos limitados.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2000. (Coleção primeiros passos; 171).

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2ª ed. ver. São Paulo: Boitempo, 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013. (Coleção primeiros passos; 20).

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. [recurso eletrônico] -- Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Educação, 2018. 514 p. Atualizada até a EC n. 99/2017. Disponível em <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2019.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Atualizada até março de 2017. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 30 jul. 2019.

CRUVINEL, Belarmina Vilela. **Formação continuada e suas implicações no trabalho docente e na qualidade social da educação: o caso da rede municipal de Jataí/GO**. 2020. [Recurso Eletrônico]. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Pós-graduação em educação. Disponível em: <https://repositorio.jatai.ufg/37935=pt-BR>. Acesso em: 24 jun. 2024.

GIOVANNI, Geraldo Di; NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Dicionário de Políticas Públicas**. 3.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

GOIÁS. Lei Ordinária 20.802 de 08 de julho de 2020. Institui, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, o Programa GOIÁS TEC – Ensino Médio ao Alcance de Todos. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, 09 de julho de 2020. disponível em:

<https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/103262/pdf#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2020.802%2C%20DE%2008,Art.> Acesso em: 07 out. 2023.

GOIÁS. **SAEGO**: Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás, 2023b. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/sala-de-imprensa/noticias3/4344-governo-de-goias-lanca-programa-em-regime-de-colaboracao-pela-crianca-alfabetizada-o-alfamais-goias.html?highlight=WYjhbGZhbWFpcyIsImdvaWFzIiwZ29pXHUw>. Acesso em: 07 de out. 2023

HELOANI, Roberto. **Modelos de gestão e educação**: gerencialismo e subjetividade. São Paulo: Cortez, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10ª ed. rer. e amp. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos / coordenação / Selma Garrido Pimenta).

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: o processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Iva Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do Trabalho).

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

PREVITALI, Fabiane Santana. FAGIANI, Gilson César. LUCENA, Carlos. LIMA, Antônio Bosco. **Desafios do trabalho e educação no século XXI**: 100 anos da Revolução Russa. Volume 2. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. Disponível em: https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro_completo_8dca963541126b. Acesso em: 15 mar. 2019.

SANTIAGO, Sandra Helena Moreira; LIMA, Antônio Bosco. Reforma do Estado e controle avaliativo. In: LIMA, Antônio Bosco (org.). **Estado e controle social no Brasil**. Uberlândia: UDUFU, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. Histórias das ideias pedagógicas no Brasil. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b. (Coleção memória da educação)

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43ª ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e lutas de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra barbárie. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVEIRA, Elizeth Rezende Martins. **Avaliação de desempenho individual e Simave sob o neoliberalismo: controle e precarização do trabalho docente em Minas Gerais (2007-2020)** [recurso eletrônico]. 2022. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/34814>. Acesso em: 24 de jun. 2024.

CURADORIA DE CONTEÚDO E TRABALHO DOCENTE: perspectivas e práticas de docentes dos cursos de bacharelado em Jornalismo de universidades públicas*¹

Leandro Luiz de Araujo
Maiara Sobral Silva
Adriana C. Omena Santos

Introdução

A evolução tecnológica vem trazendo inúmeras alterações em nossos hábitos e comportamentos. Com o passar das décadas, a cada nova tecnologia lançada há uma imediata substituição da tecnologia existente, alterando assim costumes coletivos e individuais. Para Kenski (2012, p.19) “as tecnologias invadem as nossas vidas, ampliam a nossa memória, garantem novas possibilidades de bem-estar e fragilizam as capacidades naturais do ser humano”.

Fruto de uma sociedade pós-moderna, capitalista e orientada aos anseios das classes dominantes, o acelerado desenvolvimento tecnológico trabalha a favor da efemeridade e da reprodução do metabolismo social do capital. Conforme Harvey (2004, p.306) a engrenagem capitalista “alcança crescimento mediante a destruição criativa, cria novos desejos e necessidades, explora a capacidade do trabalho e do desejo humanos, transforma espaços e acelera o ritmo da vida”. Logo, em um ritmo acelerado, a vida humana se volta para uma superacumulação seja de mercadorias, serviços e até informações.

O excesso informacional disponibilizado em ambiente digital, resultado da ascensão e popularização das tecnologias e as diferentes redes sociais, cria uma constante necessidade de apreciação crítica do conteúdo consumido. Neste panorama de sobrecarga, torna-se necessário pensar em uma limitação da quantidade de informações que recebemos para possibilitar uma melhor contemplação sobre todo o conteúdo obtido. Assim, a proposta de curadoria de conteúdo surge com suas alternativas para simplificação e contextualização de toda esta sobrecarga informacional. A essência da curadoria caminhou dos museus para os cenários da comunicação e educação, sempre buscando direcionar o olhar dos seus respectivos públicos aos materiais mais relevantes.

A curadoria é utilizada em diversos campos para filtragem e elevação do conteúdo mais significativo ou original com foco em determinada audiência. Ao analisarmos a sua relação com o processo educativo, podemos considerar que a curadoria dos materiais a serem utilizados e disponibilizados no ensino se torna essencial nos tempos atuais. Porém, considerando a realidade dos profissionais da

* DOI - 10.29388/978-65-6070-061-1-0-f.62-69

¹ Investigação compartilhada no XVI Congresso ALAIC 2022, de 26 a 30 de setembro de 2022, Buenos Aires – Argentina.

educação, a inserção de novas atividades, nota-se como a curadoria de conteúdo, pode precarizar ainda mais o trabalho dos docentes do ensino superior, que atualmente já está orientado para realização de diversas atividades além da atuação dentro de sala de aula.

Desse modo, o avanço tecnológico combinado com as reformas econômicas dos tempos contemporâneos, criam situações antes imprevisíveis. Tal contexto permite afirmar que o progresso científico e econômico contribui para o desenvolvimento sociocultural, porém pode acarretar novas adversidades nas diversas esferas das relações sociais.

Diante o exposto, o presente estudo iniciado em 2021 e vinculado à linha de pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação (TSE) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) entrelaça as temáticas do excesso informacional, da curadoria de conteúdo e da precarização do trabalho docente no ensino superior. Considera a sobrecarga laboral e funcional para discorrer acerca da crescente precarização do trabalho do universo dos docentes no ensino superior. Busca refletir sobre a precarização do trabalho docente no ensino superior e destacar a curadoria de conteúdo e suas especificidades no atual contexto do excesso de informações.

A investigação traz o principal questionamento “Como a curadoria de conteúdo no processo educativo, impulsionada pelo excesso informacional, pode contribuir para a precarização do trabalho docente no ensino superior?”. Perante esta questão, a pesquisa tem como objetivo principal descrever o conhecimento e o uso da curadoria no trabalho docente do ensino superior nos cursos de graduação em Jornalismo em três universidades federais no Brasil. Para tal fim, a pesquisa também abarcará os seguintes objetivos específicos:

1. Destacar a curadoria de conteúdo e suas especificidades diante do atual contexto de predominância da avalanche informativa.
2. Refletir sobre a precarização do trabalho docente no ensino superior e apresentar as suas principais características nos participantes dos ambientes pesquisados.
3. Identificar as principais convergências e divergências entre os docentes de três cursos de graduação em Jornalismo, a partir da abordagem comparada e do método histórico-dialético, com a confrontação dos dados constantes no Conceito Preliminar de Curso (CPC) e da coleta de dados junto aos participantes da pesquisa.

Assim, os conceitos fundamentais propostos aprofundarão sobre a curadoria de conteúdo mediante o excesso informacional; o conhecimento dos docentes do ensino superior acerca da curadoria de conteúdo e, por fim, as características da precarização do trabalho docente no ensino superior.

Excesso informacional, curadoria de conteúdo e precarização do trabalho docente

Na atual sociedade em que estamos inseridos, o sistema de produção e consumo capitalista instiga, cada vez mais, a acumulação e o excesso. Trata-se de um corpo social orientado para a posse e o lucro. Bhaskar (2020) denomina como Expansão Prolongada o período entre o século XVIII até o século atual que se caracteriza por um excesso de produtividade. Segundo o autor,

Durante os últimos duzentos anos, apesar das recessões, depressões, inversões, revoluções, guerras, alardes, choques e colapsos, a produção, desde filmes a alimentos, foi superior em cada ano à do ano anterior. E é evidente que isso se traduz em mais consumo. [...] Contudo, apesar de rezeiros quanto a recessões e ganhos de produtividade, a Expansão Prolongada não desacelerou. Aliás, desde a queda das cortinas de ferro e de bambu, quando a Europa Oriental e a China abriram suas economias, a economia mundial tem sido impulsionada pelo maior crescimento da força de trabalho e a maior implantação de tecnologia e corrida de atualização tecnológica jamais vistos. (Bhaskar, 2020, p.45)

Desse modo, a evolução do homem caminha entre extremos. Ao passo que pesquisadores registram evidências sobre escassez e os mais diversos obstáculos enfrentados à sobrevivência por nossos ancestrais, por outro lado, atualmente, a sociedade urge em filtrar e delimitar o necessário versus o supérfluo, principalmente no que diz respeito às informações. O avanço tecnológico combinado com as reformas econômicas dos novos tempos, criam situações e adversidades, antes imprevisíveis, nas diversas esferas das relações sociais.

O desenvolvimento tecnológico acompanhado da expansão dos meios de comunicação e da evolução social, acarreta alterações nos comportamentos sociais. Em um mundo repleto de possibilidades, o capital dita sua máxima de constante acumulação. Não somente ocorre uma acumulação de bens tangíveis, mas também dos intangíveis, numa abundância e intercâmbio de informações, produções científicas, culturais e experiências sensoriais.

O ingresso de quase boa parte da humanidade no mundo digital abriu as portas para a confecção e a difusão de conteúdos multimídias, extrapolando fronteiras geográficas e temporais e oportunizando a comunicação instantânea de indivíduos e corporações. Toda essa movimentação tecnológica das últimas décadas acelerou a propagação dos meios digitais, facilitando o acesso, produção, consumo e consequente excesso informacional.

Assim, de forma equivalente ao metabolismo social do capital, o excesso informacional se articula mediante o consumo de dados, fatos e notícias baseando-se na momentaneidade e na superacumulação. A produção e consumo de dados e informações se mantêm na superficialidade, instituindo um círculo vicioso acrítico e

parcial do que se é consumido. A atmosfera da sobrecarga informacional prioriza dimensões quantitativas em detrimento das qualitativas, enfraquecendo as possibilidades de reflexão e análise. Conforme Bhaskar (2020, p.13) houve um crescimento exponencial na quantidade de dados produzidos e dispostos na internet ao considerar que “nos últimos dois anos, a humanidade produziu mais dados que toda a história humana somada e esse ritmo extraordinário de produção ainda aumenta 60% ao ano”.

Perante uma cultura baseada na confusão informacional e na sobrecarga de dados, tem se criado um olhar para a curadoria. O termo transitou das artes para o campo comunicacional. Bhaskar (2020, p.112) destaca que “a curadoria nos permite focar no que interessa. Ela nos livra do fardo, mas nos traz benefícios; a seleção curatorial nos dá opções, mas opções melhores. Num mundo com escassez de tempo, ela poupa tempo.”

De acordo Silva (2012, p.75) a palavra curadoria inicialmente “usada para descrever os processos de escolher e dar visibilidade a determinadas obras, a partir de critérios valorizados pelo público ou por uma classe mais especializada no universo temático e estético em questão.” Logo, o curador das artes buscava aguçar os sentidos e o interesse do público diante de experiências mais profundas em relação as obras expostas, realizando uma busca ativa de conceitos de relevância entre obra e audiência.

Com o seu ingresso no campo da comunicação, o conceito deu origem as expressões “curadoria de conteúdo” e “curadoria digital”. Conforme Castilho e Coelho (2014, p.306) “embora a curadoria venha sendo usada em diversos campos do conhecimento humano, há vários séculos, foi a partir das mudanças tecnológicas registradas nos últimos 30 anos que ela ganhou relevância no segmento industrial e comercial, bem como na comunicação jornalística”. Assim, como no campo das artes, a curadoria de conteúdo apresenta fundamental importância ao lapidar e dar visibilidade aos materiais mais significativos que podem estar dispersos no universo da Web.

Bhargava (2009, n.p) define o curador de conteúdos como “alguém que continuamente encontra, agrupa, organiza e compartilha o melhor e mais relevante conteúdo online sobre uma questão específica.” Em face ao dilúvio de informações, esta atividade deve progredir ininterruptamente. Bhargava (2009) destaca que o curador de conteúdo não é responsável por criar mais material, contudo, tem como principal função impulsionar o conteúdo com mais relevância ao público diante da enxurrada de informações. Atividade também que se torna sucessivamente relevante na prática docente. Ao direcionarmos nosso olhar para o processo educativo, a quantidade de conteúdos dispersos nas mais diferentes páginas da internet e plataformas digitais exige cada vez mais a avaliação constante do professor e a seleção do que e como utilizar. Os avanços tecnológicos que facilitam o acesso à informação são os mesmos que contribuem para a superficialidade e a propagação de falsos ou equivocados conteúdos. Os docentes se encontram diante de um oceano de informações dispo-

nibilizadas em sua quase totalidade no mundo digital e progressivamente são pressionados, mesmo sem perceber, a incorporarem a curadoria de conteúdo em sua rotina já atribulada.

Em tal contexto os docentes do ensino superior encaram, gradativamente, um aumento nas atividades relacionadas a sua prática. Constantemente, diversas reuniões e afazeres nos campos administrativos, de pesquisa e extensão preenchem sua carga horária, antes destinada as aulas. Além do preenchimento de relatórios, lançamentos de notas e frequências, orientações aos alunos, organização de eventos, acompanhamento de projetos, participação em reuniões, condução de grupos de pesquisa, atuação em bancas, produção e divulgação de materiais científicos; os docentes também passam por análises de desempenho onde são cobrados e avaliados por seus comportamentos e produtividade. A situação se torna ainda mais complexa se consideramos as reflexões de Forattini e Lucena (2015, p.44) quando afirmam que

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.

Nas universidades se torna cada vez mais constantes as pressões organizacionais que causam uma sobrecarga de trabalho nos docentes, respaldada pelo aumento das exigências funcionais, cobranças por maior produtividade acadêmica e progressiva imposição no uso das tecnologias. No presente momento, em que os materiais impressos se tornam facilmente defasados e a incessante produção informacional estimula a transitoriedade dos conceitos, se faz essencial um crivo crítico dos conteúdos discutidos em aula.

Dessa forma, o docente acaba por engrossar o rol de suas responsabilidades; agora sobre a pesquisa e aprofundamento do conteúdo, disseminado na Web, que pode ser utilizado em suas aulas, a origem desse conteúdo, bem como a avaliação criteriosa dos materiais apresentados pelos discentes. Diante do atual mercado de trabalho, que também exige um professor flexível e multifacetado, a atividade docente torna-se mais precarizada, como a pesquisa busca observar.

Metodologia

A partir das inquietações elencadas no tópico anterior, apresentamos o percurso metodológico que permitiu o desenvolvimento desta investigação. Diante do objeto central do estudo, a pesquisa social com abordagem qualitativa pode ser considerada a mais indicada para proporcionar a compreensão das práticas e

perspectivas dos participantes de pesquisa, com vistas à semelhança da realidade alicerçada.

Conforme Gil (2021, p.3) “a pesquisa qualitativa estuda o ambiente da vida real, possibilita, então, capturar a riqueza da vida das pessoas mostrando como enfrentam e prosperam neste ambiente”. Assim, ao adotarmos a abordagem qualitativa, há uma primazia dos discursos, vivências, ideais e significados construídos pelos sujeitos em detrimento aos dados numéricos e quantitativos. Desse modo, podemos conhecer as experiências individuais e apreender sobre seus impactos na coletividade.

A presente pesquisa se desdobra em três principais eixos: o aprofundamento conceitual por meio de pesquisa bibliográfica e documental; o levantamento de campo mediante técnica descritiva de coleta de dados, e, por fim, o refinamento, análise e conflito dos dados através de abordagem comparada e método histórico-dialético. Apesar dos três eixos norteadores da pesquisa estarem apresentados isoladamente, apenas para fins elucidativos, constarão de forma condensada nos capítulos em atenção a complexidade dos processos sociais abarcados.

Em referência ao aprofundamento conceitual - devido à natureza das relações sociais – a compreensão, construção e sistematização dos conceitos deve atender a constante fluidez dos acontecimentos. Para Gil (2008, p.60) “a necessidade de consulta a material publicado manifesta-se ao longo de todo o processo de pesquisa”, logo a literatura existente sobre o tema embasa a evolução da investigação. Relevante também para esta pesquisa, as fontes documentais registram a estrutura social, os valores, as crenças e as atitudes de cada época. Assim, os documentos “publicados a intervalos regulares permitem seguir a evolução dos fenômenos e das situações no tempo”. (Laville & Dionne, 1999)

A respeito do levantamento de campo, o questionário foi estabelecido como instrumento para coleta de dados. Orientada por características da pesquisa descritiva, esta ferramenta é definida por Gil (1999, p. 121) como “composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc.”. Portanto, por meio das evocações dissertativas, a livre expressão dos participantes possibilita o levantamento das características, opiniões, atitudes e crenças em relação a temática proposta por este estudo.

No tocante ao refinamento, análise e conflito dos dados, o uso da abordagem comparada e do método histórico-dialético buscam ratificar e/ou confrontar as particularidades obtidas em campo e a (in)existência de correlação com os fundamentos e conceitos aprofundados. As diferenças ou similaridades apontadas nas respostas dos participantes da pesquisa possibilitarão, assim, uma análise crítica do real atentando a relação dos indivíduos dentro do sistema vigente. Conforme Zago (2013, p.114) “a dialética marxiana busca o significado do real na atuação histórica, concreta e material das pessoas. É na história que os seres humanos engendram e significam o mundo ao seu redor”.

Considerações finais

Imersos em uma cultura baseada na sobrecarga e confusão informacional, a sobrecarga de dados e fatos potencializa a ambiguidade entre informação e conhecimento. Cada vez mais, se faz necessária a filtragem e a reflexão crítica de todo o conteúdo que circula nos mais variados meios de comunicação. A superabundância multimidiática acelera a existência humana, nos fazendo acreditar que as experiências podem ser vivenciadas apenas por meio dos dispositivos digitais. Ao exigir agilidade e eficiência em todas as esferas da vida, o excesso informacional reflete em nossa capacidade de pensar e compreender.

Braga (2006) evidencia que a tentativa de apreensão das mais variadas informações causa um esforço desnecessário impactando na redução das habilidades cognitivas. A busca por uma atualização constante baseada em um consumo desenfreado de dados, fatos e notícias, provoca alterações no comportamento do ser humano e potencializa o desenvolvimento de transtornos psicossomáticos. Diante deste cenário de progresso tecnológico e superestimulação informacional, a filtragem e a análise crítica dos dados e fatos dispersos nos ambientes digitais se tornam progressivamente mais requisitadas.

Nesse momento, o termo “curadoria” transita do campo das artes para o campo comunicacional, buscando ressaltar o que realmente importa. O excesso de dados fora de contexto impacta nas diversas esferas da vida, incluído no processo de ensino, tornando a curadoria de conteúdo uma atividade relevante na prática docente. Na educação, a abundância de conteúdos dispersos nas diversas páginas da Web pode facilitar o acesso, mas, ao mesmo tempo, colabora para reproduzir a superficialidade da informação. Considerando o presente momento, em que os materiais impressos se tornam facilmente defasados e a incessante produção informacional estimula a transitoriedade dos conceitos, se faz essencial um crivo crítico dos conteúdos discutidos em aula.

Portanto, a presente investigação apresenta uma análise de fatores que, em um primeiro momento, isoladamente não apresentam relação direta entre si. No entanto, um estudo aprofundado associa e eleva debates necessários quanto ao excesso informacional e a curadoria de conteúdo como fatores que podem potencializar a sobrecarga laboral dos docentes, por consequência, precarizando ainda mais o trabalho dos profissionais da educação.

Referências

BHARGAVA, R. **Manifest for the content curator: the next big social media job of the future?** 30 set. 2009. Disponível em: <https://rohitbhargava.com/manifesto-for-the-contentcurator-the-next-big-social-media-job-of-the-future/>. Acesso em: 1 mar. 2023.

BHASKAR, M. **Curadoria: o poder da seleção no mundo do excesso.** São Paulo: Edições SESC, 2020.

CASTILHO, C. A. V.; COELHO, C. C. S. A. Curadoria de notícias e jornalismo na produção de conhecimento. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, v. 11, n. 1, jan./jun. 2014, p. 305-313. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2014v11n1p305/27194>. Acesso em: 1 mar. 2023.

FORATTINI, C. D; LUCENA, C. Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho. **Laplage em Revista**. Sorocaba, v. 1, n. 2, mai./ago. 2015, p. 32-47. Disponível em:

<https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/201/166>. Acesso em: 14 jun. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como fazer pesquisa qualitativa**. São Paulo: Atlas, 2021.

SILVA, T. Curadoria, mídias sociais e redes profissionais: reflexões sobre a prática. In: CORRÊA, E. S. (Org.). **Curadoria digital e o campo da comunicação**. São Paulo: ECA/USP, 2012, p. 73-84.

ZAGO, L. H. O método dialético e a análise do real. **KRITERION**. Belo Horizonte, v. 54, n. 127, jun. 2013, p. 109-124. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-512X2013000100006>. Acesso em: 1 mar. 2023.

UMA ANÁLISE REVISITADA SOBRE O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB DE 2006 A 2022: um desenho no esboço*

Luciana Charão de Oliveira
Adriana Omena Santos

Esse texto apresenta resultados atualizados acerca de pesquisa de doutoramento que teve como objetivo uma análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB enquanto política pública (ou programa?) cujo um dos objetivos é a expansão do Ensino Superior no país, prioritariamente através da Educação a Distância – EaD. A partir desta análise, percebe-se que o Sistema UAB, ora denominado de política pública, ora denominado de programa, foi gestado como uma política pública de cunho neoliberal, cuja contradição se encontra explícita por ser um programa de governo, do 1º governo Lula, e tinha como propósito central a ampliação das políticas públicas de cunho social, no caso, no campo educacional. Enquanto o eixo articulador do Sistema UAB tem uma questão social – a expansão de vagas no Ensino Superior para atender a uma demanda reprimida, por outro lado, os mecanismos utilizados para que o objetivo seja colocado em prática, correspondem a mecanismos próprios de uma política neoliberal. Isso corrobora com o fato de que a educação ofertada seja precarizada, e tal precarização envolve desde as condições estruturais até as condições de trabalho dos profissionais que atuam no âmbito do referido sistema.

Na sua concepção, tal política pública apresentou mecanismos que atendem diretamente ao projeto neoliberal e, ao mesmo tempo, outros mecanismos representam um distanciamento deste. Melhor dizendo, a iniciativa de ampliar a oferta ao Ensino Superior é “bem-intencionada”, porém, o modo como o processo foi estabelecido contradiz seu objetivo, por depender de fatores alheios e que vão além do poderio público, o que o torna precário. Entende-se, pois, que o Sistema UAB reforça os mecanismos de intensificação do trabalho, especialmente de cunho pedagógico e oferta uma educação precarizada buscando atender a uma demanda de cunho social, o acesso ao Ensino Superior.

O Sistema UAB no início de sua implementação necessitou de investimentos financeiros vultuosos e que segundo nossa análise tornou-se inviável de ser continuado devido à interrupção de destinação de recursos para a proposta. Vale dizer que corresponde a uma política pública marcada pela descontinuidade de gastos e ações que promovam sua perenidade. Buscamos aqui apresentar a ideia de que uma política pública educacional precisa ser uma política estatal e não ter uma durabilidade restrita aos governos cuja duração tem tempo determinado. Em outras palavras, o Sistema UAB foi implementado no 1º governo Lula e foi sendo modificado ao longo dos anos.

* DOI - 10.29388/978-65-6070-061-1-0-f.70-81

Nesse contexto houve um corte de gastos destinados ao Sistema UAB, a partir do ano de 2013, ocasionando um comprometimento do funcionamento dos cursos. Além disso, foram formados grupos destinados ao estudo dos fatores críticos detectados a partir das estatísticas que denotaram um ‘meio’ alcance dos objetivos, pois vários alunos que tiveram acesso ao Ensino Superior, não completaram o curso, ou seja, não conseguiram terminar os estudos e concluir a graduação.

Ao longo do século XX e, agora no século XXI algumas iniciativas voltadas para a EaD assim como tentativas para implantação da universidade aberta foram empreendidas no país. O que se percebe, no entanto, é que as políticas educacionais voltadas para a EaD são permeadas por lacunas que dão margem a ruptura dos processos e estagnação dos mesmos. Corroborando com essa ideia, Belloni (2002) diz que:

No Brasil (país historicamente dado a grandes experimentos tecnológicos inovadores na educação, que acabam por se tornar “elefantes brancos”, pela incúria do poder público e visão tacañha do setor privado), tem havido experiências de educação a distância nas quais se pode observar algumas características estruturais recorrentes: as políticas públicas do setor têm caráter tecnocrático, autoritário e centralizador que as destina necessariamente a resultados medíocres, senão ao fracasso, ao passo que a iniciativa privada vai ganhando terreno, construindo competência e obtendo verbas públicas. (Belloni, 2002, p. 124-125).

Somente no ano de 2006 o Sistema Universidade Aberta do Brasil foi implementado. Partindo da premissa que o Sistema UAB é uma política pública do campo educacional, ou ainda, um programa de governo com vistas a expandir o Ensino Superior no país, pode-se entender que as ações que promovam a continuidade e perenidade desta política pública não foram realizadas ao longo do período de sua existência. Ainda que o Sistema UAB represente um avanço, quando propõe como elemento integrador, a articulação entre as esferas federal, municipal e estadual, para ampliar o acesso ao Ensino Superior público, torna-se difícil uniformizar as ações compreendidas entre tais esferas ou níveis de governo. Sobre a parceria entre a federação, os estados e os municípios, Mill (2012) nos diz que:

Desde o início da instalação do Sistema UAB, essa parceria representou um grande desafio para todos os envolvidos: para o MEC, especialmente no sentido de articular suas instituições públicas de ensino superior para ofertar cursos por meio de uma nova modalidade educacional e no sentido de estabelecer trabalho colaborativo entre os três níveis (federal, estaduais e municipais, por vezes com posições políticas divergentes) e no sentido de buscar formas de financiamento do sistema com verbas públicas; para as IEs, no sentido de reestruturar suas engrenagens (por vezes enferrujadas) e promover a mudança de mentalidade sobre o que é ensinar e aprender; para estados e municípios, no sentido de buscar formas de manter uma infraestrutura presencial para atendimento das demandas de IEs distintas. No plano mais geral, o desafio está

na superação das dificuldades decorrentes da aprendizagem de trabalho colaborativo, seja entre as partes, seja internamente a alguma das partes. (Mill, 2012, p. 284).

A educação ofertada sob a égide do Sistema UAB acaba sendo precarizada, pois não apresenta as condições necessárias para tal oferta, condições estas próprias de uma instituição pública de ensino superior que possui autonomia. O Sistema UAB foi estruturado na forma de parceria entre Instituições Públicas de Ensino Superior – IPES, estados e municípios e, ao funcionar mediante tal parceria, não constitui uma universidade propriamente dita, mas utiliza a infraestrutura das IPES já existentes, representando assim uma sobrecarga de trabalho para docentes e oferta de uma educação precária aos discentes. Ao tratar de educação precarizada, entende-se esta como sendo um conjunto amplo envolvendo processos de ensino aprendizagem e, especialmente, as condições de oferta educacional sejam estas relacionadas à infraestrutura, de investimentos e, especialmente, do trabalho. No âmbito da elaboração das políticas públicas é necessário destacar que, no final do século XX e início do século XXI:

[...] democratizar passou a ser sinônimo de inserção, ainda que precarizada, em instituições de ensino, sejam públicas ou privadas. É por isso que a expansão de vagas se apresenta como meta cobrada pelos organismos internacionais aos países subdesenvolvidos. (Lima; Lima, 2017, p. 92).

A problemática desta tese foi a discussão sobre os mecanismos que alavancam o Sistema UAB, ora com características de política pública educacional, ora como programa de governo. Entende-se que, ao buscar ampliar o acesso ao Ensino Superior, o Sistema UAB apresenta elementos que visam a democratização deste acesso, atendendo a uma demanda específica, porém, os mecanismos e ações que viabilizam tal democratização são típicos de uma política pública educacional de caráter neoliberal. A contradição encontra-se nesta questão e, assim, a democratização ocorre de forma precária por estar em conformidade com a lógica do capital (caráter neoliberal), valorizando o Estado mínimo cujo papel é apenas de regulador. Em linhas gerais o Sistema UAB foi muito importante e talvez uma das mais expressivas políticas públicas em prol da EaD implementada no país. No entanto, apesar do caráter inclusivo determinado por um dos eixos de sua atuação que é a expansão de vagas no Ensino Superior, tal política pública não rompe com a lógica das políticas públicas educacionais de cunho neoliberal.

Tendo em vista o problema apresentado o objetivo geral da tese foi realizar uma discussão acerca do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB entendido como política pública educacional cuja configuração assemelha-se a uma estratégia de programa de governo. Tal política pública encontra-se assentada em alguns eixos de atuação e, o eixo trabalhado nesta tese refere-se à ampliação de vagas no ensino superior brasileiro. A partir disso coube demonstrar como a proposta implementada pelo Sistema UAB foi voltada para atender uma demanda reprimida – a ampliação do

acesso ao Ensino Superior público, e, por conseguinte, atender uma população carente, até então, excluída. No entanto, ainda que este acesso ao Ensino Superior tenha sido ampliado através do Sistema UAB, percebe-se que ele não garante a melhoria do ensino superior público e uma democratização deste nível de ensino, da maneira desejada. A formação viabilizada pelo Sistema UAB não visa, por assim dizer, a formação integral do homem, pois, se trata de uma formação para atender ao mercado de trabalho, é uma solução pontual e apenas formal, que não muda essencialmente a natureza das políticas públicas no campo educacional. Afirma-se, então, que a política pública em questão se apresenta como uma política pública de cunho neoliberal e cujas bases estruturais não viabilizam a continuidade de suas ações, dadas as suas fragilidades.

Visando atender ao objetivo geral deste texto, alguns objetivos específicos foram estabelecidos e relacionam-se diretamente com a problematização do objeto pesquisado.

A análise do Sistema UAB enquanto política pública do Governo Lula foi elemento chave para a compreensão de que tal política pública caracteriza-se como social, mas que, para colocar em prática seu funcionamento, vale-se de mecanismos de um governo neoliberal. Disso decorre que o Sistema UAB, ora se conforma como política pública, ora como programa e foi sendo delineado para atender de forma precária uma demanda existente, qual seria, a ampliação de vagas no Ensino Superior brasileiro.

Trabalhou-se a hipótese de que, a tentativa de se implantar uma Universidade Aberta no Brasil foi marcada por acertos e erros que, ao invés de propiciarem a consolidação de um sistema cujas bases avançassem qualitativamente e, não apenas em termos numéricos, facilitaram a estagnação e a provável interrupção do sistema.

A começar, a universidade aberta brasileira não se constitui como uma universidade autônoma institucionalmente e financeiramente e, indo mais adiante, não dispõe de pessoal especializado e preparado para atuar em uma universidade nestes moldes, cuja principal metodologia é a Educação a Distância – EaD. A universidade aberta nos moldes do Sistema UAB não tem um espaço institucional físico próprio e utiliza a infraestrutura das universidades já consolidadas, fato que acaba por piorar as condições das universidades públicas que já se encontram precárias, condições estas que dizem respeito especialmente a infraestrutura e recursos humanos. Isso acaba por ocasionar uma resistência à EaD dentro das IPES, devido às condições sob as quais o Sistema UAB configura.

Historicamente a EaD aparece no ideário brasileiro como uma forma de educar *mais fácil e menos rígida*. Além do mais, pode-se observar que aqueles que ‘fazem a EaD’ no Brasil, aprenderam na prática e, muitas vezes em guetos dentro das instituições de Ensino Superior cuja tradição marcada pelo ensino tradicional (ou presencial), relega a EaD a um segundo plano.

Merece atenção, pois, o fato de não existir dentro da maioria das instituições, ações que integrem a educação a distância à universidade, ou melhor dizendo, ações concretas para levar à institucionalização da EaD, propiciando assim, melhores condições de infraestrutura, de trabalho e de reconhecimento de sua importância no

processo de aprendizagem. Em outras palavras, presencia-se uma ruptura em projetos que buscavam incrementar a EaD nas Instituições Públicas de Ensino Superior e, ainda, a ausência de institucionalização na maioria daquelas que se propuseram a abraçar a Educação a Distância em seus projetos educacionais com a incorporação do Sistema UAB. Frente a isso, alguns questionamentos permeiam o Sistema UAB. Dentre eles: a estrutura do Sistema UAB que está assentada na articulação entre as três esferas governamentais é adequada para a expansão de vagas no Ensino Superior público? A política pública educacional aqui analisada trata-se de uma política pública para atender um projeto político de governo com tempo certo para seu nascimento, maturação, estagnação e até mesmo ruptura? Ou ainda, configura apenas como um programa de governo?

A ênfase aqui incide sobre um dos eixos de atuação do Sistema UAB, qual seria, a expansão de vagas no Ensino Superior, e, dentro dessa delimitação vale afirmar que as ações em prol da concretização das metas referentes a este eixo de atuação foram diminuindo com o passar dos anos, em consequência, especialmente da falta de investimentos no campo educacional. Atualmente o sistema já apresenta sinais de estrangulamento e abandono de investimentos governamentais que viabilizam a sua continuidade. Em conformidade com essa premissa, a avaliação do Sistema UAB como uma política pública educacional pode ser traduzida dentro do contexto abaixo:

A avaliação de políticas educacionais pode se efetivar por vários ângulos, concepções e perspectivas, que requerem uma análise contextualizada dos complexos contornos políticos que a engendram, uma vez que ela se apresenta por meio da tensão salutar entre a dimensão técnica e política, cujos horizontes teórico-ideológicos e políticos a traduzem como uma política de governo e/ou de Estado. Na tradição histórica brasileira, as análises indicam que as políticas educacionais têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade/continuidade, por carência de planejamento de longo prazo e por políticas de governo, em detrimento da construção coletiva, pela sociedade brasileira, de políticas de Estado. (Dourado, 2010, p. 681).

Tal análise decorreu da necessidade em revelar que tal sistema apresenta desde a sua concepção, fragilidades estruturais, de fomento, institucionais, dentre outras, que têm se apresentado desde a sua implementação, no ano de 2006. Coube investigar, pois, se o Sistema UAB corresponde, de fato a uma política educacional¹ ou apenas a

¹ Para distinguir política pública educacional de programa de governo deve-se considerar que as políticas englobam um conjunto de programas, ações e outros, para determinado fim. Desse modo, os programas encontram-se inseridos nas políticas públicas de governo, enquanto meios para se atingir alguns objetivos. Para explicitar essa distinção, vale mencionar o Plano Nacional de Educação – PNE como sendo uma política de Estado e o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, uma política de governo, uma vez que este último foi elaborado pelo grupo político em mandato eletivo, no governo Lula. Além disso, é importante apresentar a o que se entende por política pública e, para isso recorre-se a Secchi(2013, p. 2) que diz: “Uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público” e, ainda, “Políticas públicas tomam a forma de **programas** públicos, projetos, leis, campanhas publicitárias, esclarecimentos públicos, inovações tecnológicas e organizacionais, subsídios governamentais [...]” (p.11, grifo nosso). Nessa pesquisa revela-se que o Sistema UAB arquitetado como uma política pública, toma a forma de programa de governo com vistas a ampliar a oferta pública para o Ensino Superior utilizando a Educação a Distância.

um programa de governo cuja proposta teve uma adesão das esferas – federal, estadual e municipal, mas que, com o decorrer dos anos foi-se revelando ineficiente dadas as condições de interrupção de gastos públicos para a consolidação de suas linhas de atuação. Merece atenção o fato de que após a criação do Sistema UAB, este passou por algumas modificações relacionadas com as estratégias de gestão de cada governo. Tais modificações foram sentidas especialmente no tocante aos recursos destinados ao referido sistema, comprometendo assim, o andamento dos cursos. Pode-se citar, como exemplo, o corte de pagamento de bolsas e redução de número de bolsas destinados ao pagamento daqueles que trabalham nos cursos do Sistema UAB. Além disso, vale mencionar a importância atribuída por cada gestão à EaD, sendo esta considerada eficiente ou não às metas educacionais. Os dados aferidos revelaram que houve uma significativa ampliação das matrículas em nível superior no país, via Sistema UAB, até o ano de 2014.

No ano de 2015, praticamente 10 anos após a implantação do Sistema Universidade Aberta do Brasil, a Diretoria de Educação a Distância – DED², deu início ao monitoramento e avaliação dos cursos ofertados no âmbito desse sistema, com apoio do Sisub³:

Pretendeu-se, com isso, juntar elementos propiciadores de maior conhecimento por parte da CGPC/DED/CAPES de resultados que têm sido obtidos com esse programa governamental e, conseqüentemente, apurar os mecanismos de acompanhamento dos cursos e aperfeiçoamento dos critérios de análise das propostas submetidas a esta Agência para concessão de apoio. O citado levantamento buscou a identificação do que chamamos de Fatores Críticos, que têm interferido como entraves à consecução das finalidades formativas e de aperfeiçoamento de pessoal, conforme enunciado nos objetivos da Universidade Aberta do Brasil.

Este monitoramento foi feito no ano de 2015 em cursos de bacharelado, licenciatura e especialização. O objetivo foi entender as causas que levaram muitos alunos a desistirem de completar seus cursos, que totalizam 50% dos alunos. O levantamento de alguns aspectos, denominados fatores críticos, possibilitaram uma visão mais clara do quadro em questão. Como método de pesquisa dos dados, a DED teve acesso aos relatórios de coordenadores de curso das instituições de ensino superior ofertantes de cursos no Sistema UAB que encerraram seus cursos até dezembro de 2014.

O relatório resultante dessa avaliação considerou variáveis já estudadas por autores que se dedicam ao entendimento da Educação a Distância, compreendendo, pois, os seguintes: fatores administrativos, pedagógicos e financeiros, corpos docente e discente e os polos de apoio presencial. Os resultados apontam a necessidade de

² O documento na íntegra, está disponível no link: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-a-distancia/uab/24022022_RELATORIO_DE_MONITORAMENTO_CGPC_01.pdf

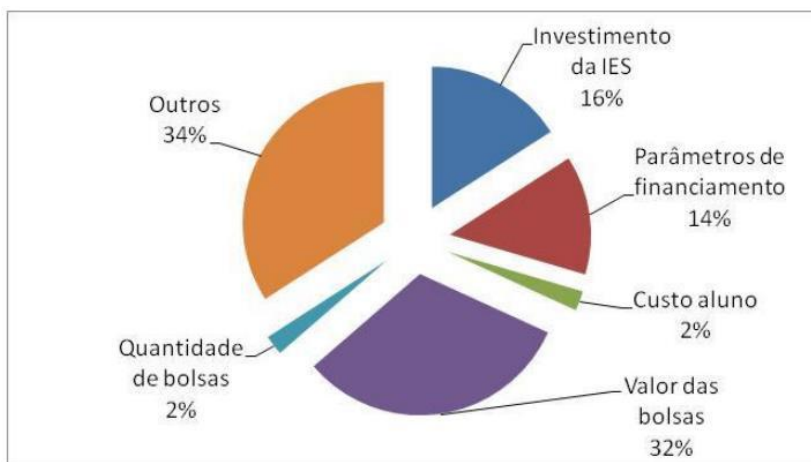
³ O Sisub constitui um Sistema de gestão do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). É um programa alimentado pelas instituições de ensino superior que ofertam cursos no âmbito do referido sistema.

melhoria em todos os fatores citados acima, o que não é mencionado no relatório. Não serão apresentados em detalhes todos os fatores, porém, apresentaremos os fatores financeiros, administrativos e corpo docente pois vão ao encontro do embasamento teórico e discussões realizadas na parte inicial deste texto.

Importante dizer que os relatórios foram enviados por 327 IES para a DED e que, destes, foram considerados como satisfatórios, 199 relatórios.

Os fatores financeiros são apresentados no gráfico 1:

Gráfico 1: Frequência de menções dos fatores financeiros incluído campo “outros”.

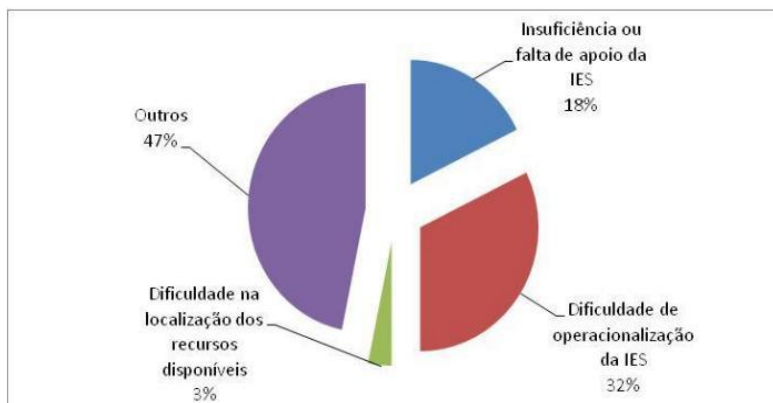


Fonte: Relatório Google Forms e dados Sisub/2015. Elaborado pela DED, disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-a-distancia/uab/24022022_RELATORIO_DE_MONITORAMENTO_CGPC_01.pdf

É possível observar que a soma das causas apontadas para o resultado total dos fatores críticos financeiros – parâmetros de financiamento, investimento da IES, custo aluno, valor da bolsa e quantidade de bolsas totalizam 66% e correspondem a itens já mencionados no presente artigo. No tocante ao financiamento, tendo em conta que os ‘parâmetros de financiamento’ foram mencionados pelas IES, deduz-se que a análise sobre a interrupção de financiamento realizada pelo Sistema UAB é uma realidade, como já mencionado anteriormente. O valor e a quantidade das bolsas também têm uma quantidade expressiva de respostas, totalizando 34% do que foi mencionado, o que indica a baixa remuneração para atuação no âmbito do referido sistema. Isso precariza as condições de trabalho dos profissionais responsáveis pelo andamento o curso, uma vez que os valores são baixos e a quantidade de alunos atendida é bem alta. Além disso, o investimento insuficiente não permite que o polo de apoio presencial tenha a qualidade necessária requerida para atender os alunos, além da falta de verba para o custeio de viagens dos professores aos polos de apoio presenciais.

A seguir os fatores administrativos são apresentados no gráfico 2:

Gráfico 2: Frequência de menções dos fatores administrativos conforme Parecer/Formulário

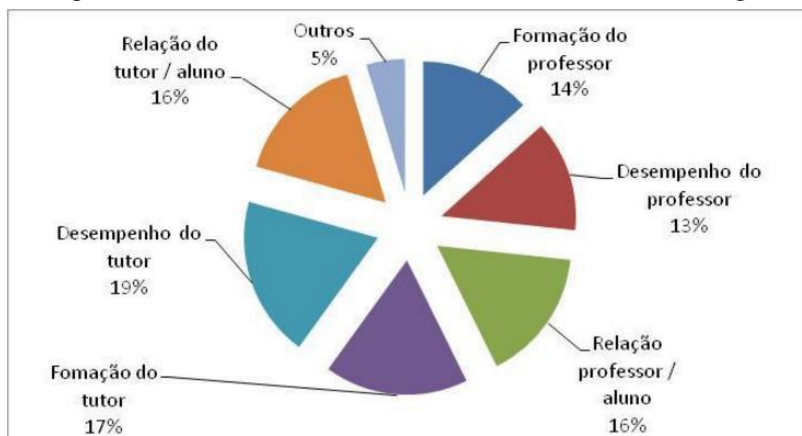


Fonte: Relatório Google Forms e dados Sisub/2015. Elaborado pela DED, disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-a-distancia/uab/24022022_RELATORIO_DE_MONITORAMENTO_CGPC_01.pdf

O destaque neste gráfico é dado à dificuldade de operacionalização da IES e Insuficiência ou falta de apoio da IES, cuja soma é de 50% dos fatores administrativos. Esses dois fatores são muito importantes haja visto que, a gestão de um curso EAD requer a integração de uma equipe multidisciplinar que trabalhe em sintonia e isso depende muito da atuação dos gestores que precisam de uma formação adequada para exercerem tal função. A insuficiência ou falta de apoio da IES também revela um aspecto preocupante, uma vez que, geralmente existe um treinamento inicial para quem atuará em cursos EAD, mas não existe uma formação continuada para estes profissionais. Outro fato que precariza o trabalho dos que atuam no sistema UAB: a falta de suporte para o exercício das funções.

O próximo fator crítico escolhido para análise foi o corpo docente. Segue o gráfico que ilustra este item:

Gráfico 3: Frequência de menções – Fatores Docente - incluído campo “outros”.



Fonte: Relatório Google Forms e dados Sisub/2015. Elaborado pela DED, texto disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-a-distancia/uab/24022022_RELATORIO_DE_MONITORAMENTO_CGPC_01.pdf

Observando atentamente o gráfico 3 que corresponde ao corpo docente, pode-se inferir que existe uma proximidade nas respostas que envolvem tanto professores quanto tutores. Isto é, segundo a análise aqui posta, a confirmação de que os papéis de ambos os atores realizam papéis iguais ou bastante semelhantes, ou seja, a prática docente. Interessante notar que a remuneração dos dois atores da EAD é bem diferente e tanto uma quanto a outra são bem insuficientes quando se analisa a quantidade e complexidade das funções que realizam. A formação exigida dos profissionais em questão é na área do curso que irão atuar e geralmente, aos tutores é solicitada pelo menos uma especialização e, aos professores, mestrado e/ou doutorado. Além disso é requerido que tenham um curso de formação de tutores ou de professores. Aos professores faz-se necessário uma mudança na didática utilizada haja visto que os materiais utilizados precisam de uma linguagem diferenciada que promova o diálogo textual pois é a forma de comunicação principal entre professores e alunos. Aos tutores é necessário o curso de formação para que sejam repassadas orientações tais como: a utilização de um ambiente virtual de aprendizagem, tempo para respostas aos alunos, tempo para correção de atividades, dentre outros. A precarização destas funções é notória, uma vez que não existe nenhuma ajuda de custo para os gastos com os meios de trabalho: computador, local para trabalhar (geralmente na casa do profissional) gastos com energia, dentre outros.

É importante apresentar um fato que corrobora com a redução dos gastos públicos no campo educacional. No ano de 2014, no final do primeiro mandato do Governo Dilma, um novo Plano Nacional de Educação – PNE, foi aprovado pela Lei de nº 13.005, de 24 de junho deste ano. Com duração prevista para o decênio 2014-2024, o plano trouxe várias metas que exigirão para sua realização, um maior montante de recursos financeiros. Assim: “O financiamento das metas do PNE está previsto na meta 20, que determina, até 2024, a aplicação de recursos públicos equivalentes a 10% do PIB na educação brasileira, o que significa quase que dobrar o volume de recursos financeiros.” (Amaral, 2017, p. 07).

No ano de 2016, porém, após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, e já no governo do presidente interino – Michel Temer, foi apresentada a Proposta de Emenda Constitucional, a PEC 241/55 ou PEC do Teto dos Gastos, com o objetivo de congelar os gastos públicos durante 20 anos. Essa PEC afeta as metas do PNE (2014-2024) e, representa um congelamento de gastos públicos em educação por um período de 20 anos. Nesse contexto compreende-se o Sistema UAB como alvo fácil desse congelamento, fato que contribui para comprometimento do funcionamento do mesmo, que já se caracteriza pela descontinuidade dos recursos destinados ao seu funcionamento.

No dia 1º de agosto do ano de 2018, o presidente da CAPES, Abílio Baeta Neves, enviou um Ofício ao Ministro da Educação do Governo Temer – Rossieli Soares da Silva, ofício este de nº 245/2018, onde mencionava os efeitos dos cortes de gastos no orçamento da CAPES e a inviabilidade em dar continuidade a uma série de programas sob responsabilidade da agência. Segundo Abílio Neves, tornar-se-á impraticável, cumprir com os compromissos da agência se o orçamento estiver abaixo

do teto da Lei de Diretrizes Orçamentárias – LDO, de 2019. No tocante ao Sistema UAB, Abílio Neves foi taxativo ao afirmar que ocorrerá:

Interrupção do funcionamento do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e dos mestrados profissionais do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB), com a suspensão dos pagamentos a partir de **agosto de 2019**, afetando os mais de **245.000** beneficiados (alunos e bolsistas - professores, tutores, assistentes e coordenadores) que encontram-se inseridos em aproximadamente 110 IES, que ofertam em torno de 750 cursos (mestrados profissionais, licenciaturas, bacharelados e especializações), em mais de 600 cidades que abrigam polos de apoio presencial. (Brasil, 2018).

Depois disso, ocorreu uma estagnação de recursos destinados ao Sistema UAB e, houve até uma sinalização de interrupção de sua continuidade para o ano de 2019, segundo documentos oficiais. Isso ocorreu devido aos cortes de gastos públicos, especialmente no campo educacional, decorrentes das medidas do governo interino de Michel Temer (2016-2018).

No dia 12 de novembro de 2022, em reunião realizada na cidade de São Paulo, o Fórum de Coordenadores UAB⁴ em carta aberta resume:

[...] foram elencadas algumas razões ligadas ao fomento e ao financiamento do Sistema UAB, no que diz respeito à necessidade de reajuste dos valores das mensalidades de bolsas, (re)inclusão de rubricas de capital no financiamento das ofertas e **revisão dos parâmetros de fomento da Capes para o Sistema UAB**. Sob outro ângulo, também foi ressaltada a urgência de medidas que devem ser adotadas para prevenção e combate à evasão estudantil nos cursos da UAB, o que exige um conjunto de ações nas dimensões pedagógicas, políticas, éticas e transformadoras. DE, R.; PAULO, S. **Carta Aberta do ForUAB**[s.l: s.n.]. Disponível em: https://ead2.ifam.edu.br/arquivos/Carta_ForUAB_assinada.pdf. Acesso em: 4 out. 2024.

No excerto acima percebemos que a preocupação com a questão da remuneração dos profissionais que atuam no Sistema UAB é fundamentada nos formatos de financiamento do referido sistema, ou seja, não existe um parâmetro adequado para ser seguido, fato que precariza o trabalho destes profissionais. Ao apontar a necessidade de uma revisão dos parâmetros de fomento da Capes para o Sistema UAB, revela a insustentabilidade do mesmo dadas as condições de sua oferta.

Ainda no dia 30 do mês de novembro do ano de 2022, o Decreto de nº 11.269 alterou o Decreto de nº 10.961, de fevereiro do mesmo ano. Tal decreto foi bastante preocupante pois trouxe uma série de bloqueios orçamentárias para as instituições e

⁴ O Fórum Nacional de Coordenadores- ForUAB foi criado no ano de 2012, pela CAPES. Tal fórum foi criado com o objetivo de auxiliar o Sistema UAB no estabelecimento de diretrizes, apoio pedagógico, dentre outros. A portaria de criação do fórum foi publicada no Diário Oficial da União nº 236, em 7 de dezembro de 2012.

ensino superior federais. Neste contexto, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes foi também afetada. Para o Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Sistema UAB - ForUAB, estes cortes têm incidência direta no Sistema UAB. Explicando melhor:

É importante ressaltar que o programa UAB, desde a sua implementação, repassa às IPES recursos orçamentários de custeio e de bolsas por meio da Capes para a oferta e manutenção da qualidade de cursos de graduação (bacharelados, licenciaturas e tecnológicos) e de pós-graduação (especializações e mestrados). *DO CORRENTE ANO, N. D. 30 DE N.; OS, Q. A. Orçamentária e Financeira e estabeleceu o cronograma de execução mensal de desembolso do Poder Executivo Federal para o exercício de 2022, impondo. Disponível em: https://www.unirio.br/arquivos/noticias/Notapublica_SistemaUAB.pdf. Acesso em: 4 out. 2024.*

Em decorrência desses cortes orçamentários foi delineado um quadro preocupante no campo educacional e no Sistema UAB não seria diferente, haja visto que tal sistema é custeado pela CAPES.

Não se pode negar que as ações empreendidas pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB viabilizaram, após a sua implementação no ano de 2006, a expansão do acesso ao Ensino Superior, mas esse sistema carece de ser reavaliado e quiçá reformulado pelo Estado brasileiro para atender um projeto educacional maior e mais concreto. Convém ainda mencionar um trecho da carta do ForUAB, com o intuito de reforçarmos o entendimento presente neste texto:

“O fortalecimento do Sistema UAB e dos mecanismos que viabilizam a EaD no Brasil representa uma importante ferramenta para o combate à pobreza e às desigualdades sociais na justa medida em que promove a formação qualificada de pessoas e alavanca o desenvolvimento econômico local e regional. [...]”, *DO CORRENTE ANO, N. D. 30 DE N.; OS, Q. A. Orçamentária e Financeira e estabeleceu o cronograma de execução mensal de desembolso do Poder Executivo Federal para o exercício de 2022, impondo. Disponível em: https://www.unirio.br/arquivos/noticias/Notapublica_SistemaUAB.pdf. Acesso em: 4 out. 2024.*

Em linhas gerais acredita-se que o Sistema UAB apresenta desde a sua concepção, fragilidades estruturais, de fomento, institucionais, dentre outras, que têm se apresentado desde a sua implementação, no ano de 2006.

Por fim, convém mencionar que a análise aqui apresentada sobre esse levantamento realizado pela DED e de outros documentos adicionais é uma análise decorrente das pesquisas e leituras realizadas pela autora em momentos que antecedem o referido relatório e constituem a expressão de opiniões particulares que provêm de experiências vividas pela própria autora.

Referências

AMARAL, Nelson C. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n.71, p. 1-25, out. 2017. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017227145>

BELLONI, M. Luiza. Ensaio sobre Educação a Distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 117-142, abr. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000200008&script=sci_abstract&tlng=pt.

BRASIL. Ministério da Educação. Ofício nº 245/2018-GAB/PR/CAPES.2018. Disponível em: https://sei.capes.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&codigo_verificador=0746852&codigo_crc=6755A444&hash_download=ef5e65b749e9b6a0c124c56e438345f0dbb86d4b097fccd29f4b4221365642ee971b5a5e507aea925d83d67d1d4d79f08696fa5be30b507aa19122ff68c396a9&visualizacao=1&id_orgao_acesso_externo=0.

DO CORRENTE ANO, N. D. 30 DE N.; OS, Q. A. Orçamentária e Financeira e estabeleceu o cronograma de execução mensal de desembolso do Poder Executivo Federal para o exercício de 2022, impondo. Disponível em: https://www.unirio.br/arquivos/noticias/Notapublica_SistemaUAB.pdf. Acesso em: 4 out. 2024.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 - 2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/03.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

LIMA, Daniele G. de, LIMA, Rita de Lourdes de. A precarização do trabalho docente no contexto da universidade operacional e suas inflexões na condição do professor substituto. **Universidade e Sociedade**. Brasília, v. 60, p. 86-99, jul. 2017. Disponível em: <http://www.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-2143586950.pdf>.

MILL, Daniel. **Docência virtual**: uma visão crítica. Campinas: Papirus, 2012a.

ADAPTAÇÃO EMERGENCIAL: a implantação das atividades acadêmicas remotas na Pós- graduação da Faculdade de Educação da UFU durante a crise da Covid-19*

Eduardo Brandão Lima Junior
Adriana Cristina Omena dos Santos

Introdução

O Brasil passou por um cenário sem precedentes, nas esferas política, econômica e social, devido a uma pandemia de “COVID-19”¹ causada pelo Coronavírus. Tal cenário tem exigido alterações e adaptações em todas as esferas sociais, incluindo-se educação e trabalho. Exatamente neste ponto é que se insere a pesquisa apresentada, ao buscar responder questionamentos de como tem sido o uso das tecnologias, bem como quais os impactos da pandemia na Educação Superior, em especial na implementação do Ensino Remoto Emergencial na pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia.

Insta salientar, para tanto, alguns pontos importantes sobre o Ensino Remoto, não apenas enfatizando-o como difusor de conhecimento, mas também mostrando os motivos que levaram a esse crescimento expressivo no Brasil, com a decorrência da pandemia de COVID-19. Nesse preceito, ao problematizar o assunto, surgem questionamentos dos mais variados, dentre os quais se destacam saber de que forma ocorreu a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE)² durante a pandemia do COVID-19 no Brasil, mais especificamente nos dois Programas de Pós-Graduação vinculados à Faculdade de Educação na Universidade Federal de Uberlândia.

Assim, a pesquisa se justifica tanto social como academicamente exatamente pela dimensão do impacto da pandemia em todas as esferas sociais, incluindo-se a educação. Tendo em vista ser um processo ainda em andamento as contribuições para a academia podem auxiliar na maneira como os Programas de pós-graduação lidam não apenas com esta pandemia de COVID-19, mas com outras situações que exijam o Ensino Remoto Emergencial.

Dessa forma, a proposta do trabalho foi exatamente mostrar a importância da referida proposta de pesquisa, para o aperfeiçoamento da Educação, mais notadamente, no que tange ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), por ser uma

* DOI - 10.29388/978-65-6070-061-1-0-f.82-93

¹ O Coronavírus é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. O novo agente do Coronavírus foi descoberto em 31/12/19 após casos registrados na China. Provoca a doença chamada de Coronavírus (COVID-19). Segundo o Ministério da Saúde o “COVID-19” é uma doença causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2, que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves.

² Caracterizando como uma solução temporária para uma problemática que se instala de modo imediato como ocorreu na pandemia de COVID-19 (CHARCZUK, 2021). Ademais, essa não é uma modalidade educativa, é uma alternativa encontrada para não deixar os estudantes sem aula devido a imposição de uma barreira sanitária biológica. Trata-se de uma tentativa pedagógica para não deixar os discentes e os docentes sem acesso ao ensino e aprendizagem, sendo nesse caso, inserido ou intensificado as plataformas digitais como meio comunicação.

alternativa já prevista pelo Ministério da Educação (MEC) em vários cursos, com a intenção de não interromper o ensino e aprendizagem.

Contextualizando o tema, cabe salientar que o objetivo geral do trabalho é analisar como se concedeu a implementação das Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais (AARE) nos dois programas de pós-graduação vinculados à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia durante a pandemia de COVID-19.

Com vista a atender aos objetivos gerais, a proposta tem como objetivos específicos: a) Discutir e comparar as diferentes condições tecnológicas ofertadas pela Universidade Federal de Uberlândia aos docentes e discentes no âmbito da pós-graduação durante a pandemia de COVID-19; b) Pesquisar as legislações e documentos recentes referentes aos calendários acadêmicos e escolares durante a pandemia de COVID-19; c) Apontar os desafios das atividades remotas da Universidade Federal de Uberlândia nesse período; e d) Verificar as questões trabalhistas, do ponto de vista documental, que permeiam o planejamento de atividades remotas de ensino no referido recorte temporal da pesquisa.

Assim, o estudo, apresenta uma metodologia qualitativa e exploratória, buscando reconhecer por meio de levantamento bibliográfico os sentidos atribuídos pelos docentes e discentes na transição das atividades presenciais para as remotas. Na sequência, por meio da pesquisa documental, com técnica de coleta de dados também documental, foram localizados e analisados documentos com as diretrizes utilizadas pelos Programas de Pós-graduação da Faculdade de Educação durante a pandemia.

Vale ressaltar que o Ensino Remoto e Educação a Distância são termos que podem levar ao equívoco de que as pessoas acreditem que sejam iguais, ou seja, são iguais, no entanto, eles se divergem quanto a sua utilização. O Ensino Remoto é implementado em cursos presenciais, de maneira pontual, como o ocorrido com a pandemia, tratando-se como uma estratégia pedagógica para atender, emergencialmente, aos cursos presenciais. Com base nisso, Charczuk (2021, p. 4-5) afirma que:

[...] o ensino remoto não pode ser considerado uma modalidade educativa, mas, sim, uma ação pedagógica, na qual se processa certa transposição do ensino presencial para o ensino mediado por ferramentas digitais, predominantemente, ou pela proposição de apostilas e materiais impressos remetidos aos alunos.

O Educação a Distância, por sua vez, é uma modalidade educativa pensada para ser a distância desde o planejamento inicial dos cursos nas instituições que a adotam. Está já implementado pelas instituições de ensino, que possui em sua estrutura a modalidade EaD, sendo ele planejado e elaborado para manter, preferencialmente, os alunos e professores separados por um espaço virtual. Desse modo, é válido ressaltar que um dos importantes documentos brasileiros sobre EaD se trata do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, no qual o termo educação a distância é caracterizado da seguinte forma:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017).

A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia- UFU, desenvolve suas atividades buscando uma articulação crescente do ensino, da pesquisa e da extensão. Atualmente, a UFU conta com 54 programas de Pós-graduação, ofertando cursos de mestrado e/ou doutorado (UFU, 2019).

A UFU foi criada em 1977, e estruturada em torno de três Centros, sendo eles: Ciências Humanas, Letras e Artes (CEHAR); Ciências Exatas e Tecnologia (CETEC); Ciências Biomédicas (CEBIM). Tais centros possuíam departamentos estruturados a partir de subáreas correspondentes.

Logo mais, a Faculdade de Educação (FACED), constituída, inicialmente, pela integração dos Departamentos da área da Educação (DEPOP e DEPFE), tem suas raízes na busca de uma nova maneira de pensar e organizar a Universidade, na perspectiva do fortalecimento da educação pública, gratuita e de qualidade. A FACED é marcada como uma instância acadêmica que assume, de forma compartilhada no âmbito da UFU, a responsabilidade pela formação dos profissionais da área da educação e da comunicação social, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão (UFU, 2021f).

No qual diz respeito à pós-graduação *stricto sensu* - Mestrado e Doutorado-, a FACED congrega e oferta dois Programas de Pós-Graduação. O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), com os cursos de Mestrado e Doutorado acadêmicos, e o Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE) com o curso de Mestrado Profissional. Já no que se refere a pós-graduação *lato sensu*, especialização, a FACED oferta periodicamente diferentes cursos nas áreas de sua atuação. As principais áreas de formação desenvolvidas nos cursos de especialização são supervisão e orientação educacional, mídias na educação, psicopedagogia, pedagogia empresarial, docência na educação superior, dentre outras (UFU, 2021f).

Os dois Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, tanto o Programa de Pós-graduação, em Educação (PPGED) quanto o Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE), apresentam nos objetivos preocupações que vão além da proposta pura e simples de ofertar um diploma de mestrado e/ou doutorado.

O programa PPGED tem como objetivo desenvolver estudos e pesquisas sobre a "Educação" e formar profissionais habilitados para este fim. Este objetivo tem como referência o contexto histórico-político da sociedade e as condições específicas da região, requerendo cooperação permanente de outras instituições educacionais e com variadas áreas de conhecimento.

O PPGCE, por sua vez, tem como proposta trabalhar de maneira interdisciplinar as áreas de Comunicação e Educação, tendo as Tecnologias como interface, no sentido de estabelecer trocas entre as diferentes áreas do conhecimento que se entrecruzam na dimensão do desenvolvimento tecnológico contemporâneo.

Com base na pesquisa documental nas páginas dos programas, e dos documentos específicos produzidos para atender às demandas advindas da pandemia, foi possível perceber que as coordenações buscaram explicitar como iriam enfrentar os desafios da pandemia e a continuidade do ensino e aprendizagem.

Ademais, os dois programas se mantiveram dispostos a manter a proposta do curso, dando continuidade as disciplinas de forma remota, as que eram ofertadas na modalidade educativa presencial. Haja vista, no campo das plataformas, eles se posicionaram de forma diferente, no entanto possuindo o mesmo objetivo, que é a viabilização, manutenção e interação do docente e do discente.

O Universo da pesquisa foram os cursos de pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia e a amostra selecionada foram os Programas alocados na Faculdade de Educação. Assim, após a coleta dos materiais na pesquisa documental, sendo feita por meio das informações e documentos disponíveis nos sites dos dois programas ofertados pela FACED, quais sejam: PPGED e PPGCE.

Na sequência, teve início a coleta e análise dos demais materiais, principalmente em Portarias, Medidas Provisórias, Decisões Administrativas, Despachos Decisórios, Resoluções, Atas, e Pareceres que demonstra como a Instituição lidou com a questão das aulas e foi feita a implementação do Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia. Para as análises buscou-se, sempre que possível, considerar categorias que dialogassem com as temáticas da linha de Trabalho, Sociedade e Educação.

À vista dos documentos analisados, foram feitas, de antemão, a análise das Legislações e Normas sobre o Comitê de Monitoramento à covid-19 da UFU. Dessa forma, é possível ver os documentos pré-analisados, sendo eles separados em legislações externas (Portarias e Medidas Provisórias do MEC, Parecer CNE/CP, Nota Técnica e Instrução Normativa) e internas da UFU.

À vista das publicações do Ministério da Educação, e por meio da Decisão Administrativa Direito Nº 1/2020, os Conselhos deliberativos da UFU começam a se impor sobre as mudanças dos calendários e da implementação da modalidade remota por meio dos Pareceres. Com base nisso, os conselhos foram separadamente deliberando sobre a suspensão do calendário de ensino presencial, implementação do ensino remoto emergencial e aprovação de um novo calendário.

Neste sentido, o Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação da UFU, publica em 19 de junho de 2020, por meio da Resolução 4/2020 a suspensão do calendário. Logo mais, em 29 de junho de 2020 é feita a regulamentação, em caráter excepcional, das atividades acadêmicas da pós-graduação stricto sensu (UFU, 2020a; UFU, 2020m).

A vista da situação pandêmica que o Brasil e o mundo presenciavam, foi necessário estabelecer um novo calendário para dar continuidade as atividades escolares. Desse modo, a UFU se viu diante do Parecer CNE/CP Nº: 5/2020 CNE/CP - aprovado em 28 de abril de 2021, que dispõe sobre a: Reorganização do

Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Foi mencionado neste Parecer, e faz-se importante salientar aqui, que a reorganização do calendário escolar busca garantir a realização das atividades com a finalidade de atendimento dos objetivos de aprendizagem previstos nos currículos da educação, atendendo as legislação e normas vigentes sobre o cumprimento da carga horária (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO — CNE, 2020).

Essa medida de implementação de mecanismos de volta, como foi mencionado acima, foi elaborada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que recebeu várias propostas de como retomar as atividades mantendo o distanciamento social. Em sua nota no processo de reorganização dos calendários escolares, foi enfatizado que deveria ser assegurado a reposição de aulas e a realização de atividades escolares, podendo ser efetivadas de forma que se preserve o padrão de qualidade previsto no inciso IX do artigo 3º, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) e no inciso VII do artigo 206 da Constituição Federal (Brasil, 1988; 1996).

A fim de regularizar tal situação, em cumprimento a Portaria MEC Nº 343, de 17 de março de 2020, que: dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus (COVID-19). A UFU aprova o Calendário Acadêmico da Graduação, com base na Resolução Nº 25/2020, do Conselho de Graduação, referente aos períodos letivos 2020/1, 2020/2, 2021/1 e 2021/2 para os campi de Uberlândia, Pontal, Monte Carmelo e de Patos de Minas. Com base nessa publicação, que os cursos de pós-graduação stricto sensu também regulamentaram o seu Calendário Acadêmico (UFU, 2020),

Em vista a aprovação do calendário escolar, por meio da Resolução supracitada, o CONPEP, por meio da Resolução Nº 17/2020, aprova o Calendário Acadêmico da Pós-graduação, para o ano de 2021, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU, 2020o).

Dessa forma, ao realizar a pesquisa no banco de dados, buscando no site da UFU, dentro dos conselhos superiores, cujas resoluções contemplassem o escopo do trabalho com 28 resultados pertinentes ao tema em estudo, com o total de 173 resoluções de todos os Conselhos da UFU.

As informações foram coletadas de Resoluções, Pareceres e Atas no site da UFU, publicados entre 1/janeiro/2020 (ano de início da pandemia no Brasil) a 31/dezembro/2021, utilizando-se como critério de busca os termos “COVID-19” e/ou “Coronavírus”. Além disso, foi usado como filtro de pesquisa: documentos, resoluções e todos os conselhos que fazem parte dos conselhos superiores sendo neste caso o Conselho Diretor (CONDIR), O Conselho de Graduação (CONGRAD), Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação (CONPEP), Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos estudantis (CONSEX), Conselho Universitário (CONSUN) e o extinto Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEP), em que não foi encontrado nenhum resultado para a pesquisa, uma vez que já é extinto.

Dessa forma, ao contabilizar as resoluções pertinentes para a pesquisa, foi possível observar que 28 (vinte e oito) resoluções trataram especificamente, do Ensino Remoto Emergencial em decorrência do COVID-19. Desse valor, 03 resoluções tratam de do CONPEP, que correspondem a aproximadamente 13% do total de resoluções, que são pertinentes a pesquisa.

Além do mais, fazendo-se a mesma busca com as Atas, foi possível ter o resultado de 79 (setenta e nove) reuniões no decorrer dos anos de 2020 e 2021. Com isso, desse valor, 04 reuniões são da CONPEP, que delibera sobre a pandemia e atividades dentro da UFU. Com base nessas Reuniões que foram estabelecidas Resoluções de cada conselho, sendo necessário a apresentação da proposta e o voto favorável para a aprovação.

Foi possível perceber, que essas 03 resoluções da CONPEP, correspondem aproximadamente, a 1,74%, em relação a quantidade total de resoluções encontrado, que corresponde a 173. É uma proporção pouco significativa, em se tratando da solucionar as controvérsias tratadas no presente trabalho, que cuidou analisar a implementação do Ensino Remoto Emergencial, se adentrando a precarização do trabalho docente e a formação acadêmica.

Neste caso, cabe trazer também aos resultados, as relações das alterações no tocante ao trabalho imaterial e trabalho docente, sendo esses como produtores de bem imaterial, que é o conhecimento, deve-se considerar que esses trabalhos têm papéis importantes de transformação social. Isso também pode ser visto no período de pandemia, uma vez que o ensino e a aprendizagem não poderiam parar, muito menos as pesquisas na UFU (Hypolito; Grishcke, 2013).

No que se refere a esse tipo de trabalho na UFU, é importante para o desenvolvimento regional. Neste caso, a extensão pode ser reconhecida como uma forma de estabelecer uma conexão entre a universidade e a sociedade, atendendo demandas da região que a mesma está inserida (FERREIRA et. al, 2021).

Conforme levantamento documental analisado, o CONDIR publicou somente uma resolução em que tratava do tema COVID-19, e em seu Caput dispõe sobre: medidas temporárias referentes ao Plano de Trabalho Docente, decorrentes da situação de excepcionalidade em função da pandemia de COVID-19, em todos os ensinos (UFU, 2021h).

Já o CONGRAD, possui 14 (quatorze) resoluções publicadas dispendo sobre assuntos diversos como: suspensão do calendário; autorização da retomado das atividades acadêmicas remotas; suspensão e alteração de calendários; aprovação de calendários para cursos de graduação da área da Saúde, etc. (UFU, 2020d; 2020e; 2020f; 2020g; 2020h; 2020i; 2020j; 2020k; 2020l; 2021i; 2021j; 2021k; 2021l; 2021m; 2021n). No decorrer das pesquisas, essa foi a primeira vez que a Instituição conceituou a Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais AARE, sendo demonstrado na resolução da CONGRAD nº 32 (UFU, 2021n, s.p.).

À vista do exposto, é possível vislumbrar nos documentos e informações nos sites dos programas e da UFU que a instituição buscou oferecer auxílio para que os discentes pudessem continuar com o ensino. Além disso, percebe-se que existiu a

necessidade da aprovação de um plano de atividade emergenciais pelo colegiado de Pós-graduação de cada programa (UFU, 2020n), que deveria conter pelo menos a metodologia, os recursos didáticos, as plataformas e mídias sociais utilizadas.

Além do mais, deveria apontar a forma de avaliação dos componentes e quanto a isso, o documento sugeria algumas opções, quanto ao tipo de plataforma a serem usadas, como: M-Conf-RNP; Microsoft Teams; Moodle e outras que vierem a ter chancela institucional da UFU (UFU, 2020). E por fim, foi aprovado o calendário acadêmico da pós-graduação, para o ano de 2022, da UFU, por meio da Resolução 10/2021 (UFU, 2021o).

A documentação apontava acerca da plataforma para serem realizados as atividades síncronas (em que o docente e o discente estão conectados numa mesma plataforma, num mesmo horário) e a assíncronas (atividades para serem realizadas pelos discentes e docentes em momentos diferentes, com prazo delimitado para concluir e ser avaliado) não foram exigidas nenhuma em particular, mas foram sugeridas um mínimo de uniformização, sendo predominantemente, usado pelo Moodle UFU.

No tocante ao trabalho docente, na pós-graduação, não foi mencionado nada relacionado com a resolução de possíveis problemas que a intensificação do trabalho poderia acarretar. Mas foi deliberado no artigo 13 da Resolução 6/2020 do COPEP (UFU, 2020n), que a carga horária das atividades remotas da Pós-graduação seria considerada para todos os fins funcionais em relação aos docentes que aderirem, sendo elas devidamente registradas no Período Letivo Suplementar Excepcional. No entanto em seu parágrafo único dispõe que o docente que: “optar por não realizar atividades acadêmicas de ensino no formato remoto não produz penalidade administrativa e funcional em seu desempenho profissional como docente da carreira do magistério do ensino superior federal” (UFU, 2020n, s.p.).

Por outro lado, foi possível verificar que existiu a assistência estudantil, em caráter emergencial e excepcional no período de realização do Ensino Remoto, como medida de enfrentamento à pandemia da COVID-19, conforme artigo 1º da Resolução 6/2021do CONSEX (UFU, 2021p). Ademais, a mesma resolução, no artigo 35, diz que os recursos serão financiados via recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que são recursos ofertados, para estudantes de graduação, como moradia estudantil, alimentação, transporte, etc. (UFU, 2021p).

Além de tudo, no artigo 3º, da Resolução 6/2021do CONSEX, regulamenta o pedido de auxílio para os discentes de pós-graduação, em que poderão solicitar os benefícios diretos e indiretos, no período do Ensino Remoto Emergencial, os(as) estudantes regularmente matriculados em cursos presenciais, temporariamente ministrados na modalidade remota, da UFU. No inciso IV aposta que na área de atuação de pós-graduação, os discentes poderiam solicitar desde que com atendimento na modalidade de inclusão digital (UFU, 2021p).

Já no artigo 37, da Resolução 6/2021do CONSEX (UFU, 2021p), é disponibilizado esse auxílio aos estudantes de pós-graduação, ao dispor que:

Art. 37. Os auxílios de Assistência Estudantil para estudantes da educação básica e da pós-graduação stricto sensu serão financiados via recursos do Tesouro Nacional captação própria, na modalidade de prestação de serviços, e/ou outras fontes destinadas pelo Ministério da Educação (UFU, 2021p, s.p.).

Em relação as Resoluções da CONSUN, foram publicadas quatro resoluções, que dispõe sobre a ação da instituição frente a pandemia. No que diz respeito ao trabalho docente, há nas considerações menção à existência de represamento de estudantes em disciplinas integralmente práticas ou em módulos componentes curriculares práticos que não puderam ser ofertadas remotamente (UFU, 2020p; 2020q; 2020r; 2021q). Leva a entender, que esse é um dos aspectos negativos inerentes ao Ensino Remoto Emergencial, tais como a dificuldade de adaptação e de aplicação das avaliações e que há comprometimento da saúde mental.

Entretanto, não é ofertado nenhum auxílio para o docente, que se encontrava trabalhando com uma nova prática de ensino, que não era predominante em aula e muito menos com a utilização de ferramentas na comunicação digital.

É importante destacar que cada Conselho diz respeito a um nível de ensino (graduação e pós-graduação), extensão ou administração. No entanto, no caso do CONDIR, CONSEX e CONSUN deliberam Resoluções que servem para todo o corpo estudantil. Geralmente, o CONGRAD, dispõe somente medidas para a Graduação, assim como a CONPEP que é somente para a Pesquisa e Pós-Graduação.

Considerações finais

Com base no exposto é possível concluir que, ao fazer uma análise qualitativa e exploratória de como se deu os sentidos ou atribuições pelos docentes e discentes na transição das atividades presenciais pelas remotas, foi perceptível a dificuldade dos diferentes atores no processo. Por mais que medidas tenham sido adotadas, para evitar a evasão dos discentes por causa do ERE, não foi possível mitigar totalmente a evasão dos discentes e a manutenção do ensino.

Vale ressaltar, por se tratar de uma análise documental qualitativa, sendo relevante para o trabalho, foi demonstrado que somente a pesquisa dos discentes do PPGED, não sendo possível realizar tal comparação com os discentes do PPGCE, uma vez que a pesquisa demonstrada anteriormente, somente foi realizada com os discentes do PPGED, não sendo encontrada no ato da pesquisa para se realizar a comparação. No entanto, como se trata de duas pós-graduações ofertadas pela mesma instituição, que possuem as mesmas ofertas de ensino, é possível entender que os problemas enfrentados pelos discentes e docentes são os mesmos para os programas PPGED e PPGCE.

De acordo com os dados obtidos, foram apresentadas as principais dificuldades encontradas para dar continuidade ao desenvolvimento da pesquisa do PPGED, como o acesso às bibliotecas da UFU; a fontes de dados documentais; acesso a fontes de

dados institucionais (escolas, instituições educativas, museus, arquivos, dentre outras); e acesso a sujeitos de pesquisa, possíveis participantes por meio de concessão de entrevistas, grupo focal etc (UFU, 2020b).

A UFU ofertou cursos de extensão, destinados exclusivamente aos docentes, para que esses pudessem se capacitar. Obteve cursos preparatórios de diversas plataformas como *moodle*, plataformas RNP, *Teams* e *jtsii*. Além do mais, foi distribuído o “Guia didático para atividades acadêmicas remotas emergenciais, com a finalidade de planejar as atividades, usando a plataforma Moodle.

Por fim, em relação ao trabalho docente, na pós-graduação, não foi mencionado nada sobre possíveis problemas que a intensificação do trabalho poderia acarretar aos profissionais. Isso deve ser revisto, uma vez que a instituição não procurou mitigar os impactos da intensificação do trabalho docente na UFU durante a pandemia.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamento o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 maio 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em 30 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, Edição Extra A, Brasília, DF, 1º abr. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm. Acesso em 28 jun. 2021.

CHARCZUK, S. B. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, [s.l.], v. 45, 2021, [s.p.]. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236109145>. Acesso em 27 mar. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP nº 5/2020. Brasília, DF, 28 abr. 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 abr. 2020. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201- parecer-cp-2020>. Acesso em 30 jul. 2020.

FERREIRA, L. G. V; et al. “SEM PARAR”: Contribuições Regionais das mulheres docentes nas atividades de Extensão Universitária durante a Pandemia da COVID-19. In: ENCONTRO DE GESTÃO E NEGÓCIOS, 1, 2021, Uberlândia. **Anais...** [S.l.: s.n.], 2021.

Disponível em: http://www.egen.org.br/sites/default/files/%27SEM%20PARAR%27_Contribui%C3%A7%C3%B5es%20Regionais%20das%20mulheres%20docentes%20nas%20atividades%20de%20Extens%C3%A3o%20Universit%C3%A1ria%20durante%20a%20Pandemia%20da%20COVID-19.pdf. Acesso em 1 jun. 2022.

HYPOLITO, A. M; GRISHCKE, P. E. Trabalho imaterial e trabalho docente. **Educação**, [s.l.], v. 38, n. 3, p. 507-522, 2013. <https://doi.org/10.5902/198464448998>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 mar. 2020b

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis - CONSEX.** 2021a. Disponível em: <https://ufu.br/unidades-organizacionais/conselho-de-extensao-cultura-e-assuntos-estudantis-consex>. Acesso em 24 mai. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Conselho de Graduação - CONGRAD.** 2021b. Disponível em: <https://ufu.br/unidades-organizacionais/conselho-de-graduacao-congrad>. Acesso em 24 mai. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação - CONPEP.** 2021c. Disponível em <https://ufu.br/unidades-organizacionais/conselho-de-pesquisa-e-pos-graduacao-conpep>. Acesso em 24 mai. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Conselho Diretor – CONDIR.** 2021d. Disponível em: <https://ufu.br/unidades-organizacionais/conselho-diretor-condir>. Acesso em 24 mai. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Conselho Universitário – CONSUN.** 2021e. Disponível em: <https://ufu.br/unidades-organizacionais/conselho-universitario-consun#:~:text=O%20Conselho%20Universit%C3%A1rio%20%2D%20CONSUN%20%C3%A9,em%20todas%20as%20suas%20a%C3%A7%C3%B5es.&text=Elaborar%20o%20seu%20Regimento%20Interno>. Acesso em 24 mai. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Decisão administrativa reitoria nº 1/2020, de 16 de março de 2020. Suspensão de aulas e atividades acadêmicas da UFU a partir de 18/03/2020, e replanejamento de atividades administrativas, como medida de prevenção ao COVID-19.** Sistema Eletrônico de Informações, Uberlândia, 2020a. Disponível em:

https://www.sei.ufu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?9LibXMqGnN7gSpLFOOgUQFziRouBJ5VnVL5b7-UrE5RYu-afiXEpZ8b8g7frjGLEdVsjcYwxAHgLCYoXfc3Ai9IdK3WQvtVYj1hX_iFxz-BbdeeN-a3T1o9WHvZdo1mF. Acesso em 28 abr. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Decisão administrativa reito nº 1/2020, de 16 de março de 2020. Suspensão de aulas e atividades acadêmicas da UFU a partir de 18/03/2020, e replanejamento de atividades administrativas, como medida de prevenção ao COVID-19.** Sistema Eletrônico de Informações, Uberlândia, 2020a. Disponível em:

https://www.sei.ufu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?9LibXMqGnN7gSpLFOOgUQFziRouBJ5VnVL5b7-UrE5RYu-

afiXEpZ8b8g7frjGLEdVsjcYwxAHgLeYoxfc3Ai9IdK3WQvtVYj1hX_iFxz-BbdeeN-a3T1o9WHvZdo1mF. Acesso em 28 abr. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Faculdade de Educação- FACED.** 2021f. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/unidades/unidade-academica/faculdade-de-educacao>. Acesso em 30 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Plano Emergencial de Atividades.** Pesquisa Feita com os Discentes do PPGED. 2020b. Disponível em: http://www.ppged.faced.ufu.br/sites/ppged.faced.ufu.br/files/arquivos/plano_de_atividades_emergencial_2020_ppged_final.pdf. Acesso em: 21 mai. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Resolução CONGRAD n° 25/20. Aprova o Calendário Acadêmico da Graduação, referente aos períodos letivos 2020/1, 2020/2, 2021/1 e 2021/2 para os campi de Uberlândia, Pontal, Monte Carmelo e de Patos de Minas. **Sistema Eletrônico de Informações**, Uberlândia, 2020l. Disponível em: <http://www.Reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONGRAD-2020-25.pdf>. Acesso em 30 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Resolução CONGRAD n° 32/21. Regulamenta a organização e a oferta de componentes curriculares na forma híbrida, no âmbito do ensino de graduação na Universidade Federal de Uberlândia, durante a situação de emergência decorrente da Pandemia COVID-19.** Sistema Eletrônico de Informações, Uberlândia, 2021n. Disponível em: <http://www.Reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONGRAD-2021-32.pdf>. Acesso em 28 maio 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Resolução CONPEP n° 04/20. Dispõe sobre a suspensão do Calendário Acadêmico da Pós-graduação para o ano de 2020.** Sistema Eletrônico de Informações, Uberlândia, 2020m. Disponível em https://www.sei.ufu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?9LibXMqGnN7gSpLFOOgUQFziRouBJ5VnVL5b7-UrE5STRYBk733D8ISEzUBsRAKIwxt02BpTwX-GwOP9qDh4AfufpY6rpbWY6AeXwqV5RSVIFzmhOZBYDURxkK2L5yD1. Acesso em 28 abr. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Resolução CONPEP n° 06/20. Dispõe sobre a regulamentação, em caráter excepcional, da oferta de componentes curriculares e de outras atividades acadêmicas da pós-graduação stricto sensu, como exames de qualificações, defesas de teses e dissertações, processos seletivos e pesquisas, no formato remoto, em função da suspensão das aulas e atividades presenciais em decorrência da pandemia do novo coronavírus, causador da COVID-19.** Sistema Eletrônico de Informações, Uberlândia, 2020n. Disponível em http://www.proae.ufu.br/sites/proae.ufu.br/files/media/arquivo/pos_-_resolucao_no_62020_do_conselho_de_pesquisa_e_pos-graduacao_-_2141015_-_23117.0381672020-93.pdf. Acesso em 28 abr. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Resolução CONPEP n° 10/2021. Aprova o Calendário Acadêmico da Pós-graduação, para o ano de 2022, da Universidade Federal de Uberlândia.** O CONPEP da Universidade Federal de Uberlândia, no uso das competências que lhe são conferidas pelo art. 18 do Estatuto, na 10ª reunião realizada aos 20 dias do mês de outubro do ano de 2021, tendo em vista a aprovação do Parecer n° 67/2021/CONPEP de um de seus membros, nos autos do Processo n° 23117.054416/2021-79. Sistema Eletrônico de Informações, Uberlândia, 2021o. Disponível

em: http://www.ppipa.icbim.ufu.br/sites/imunoparasito.ufu.br/files/calendario_2022.pdf. Acesso em 28 abr. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Resolução CONPEP nº 17/20. Aprova o Calendário Acadêmico da Pós-graduação, para o ano de 2021, da Universidade Federal de Uberlândia.** Sistema Eletrônico de Informações, Uberlândia, 2020o. Disponível em:

https://www.sei.ufu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?9LibXMqGnN7gSpLFOOgUQFzi-

[RouBJ5VnVL5b7UrE5Qa9ezpcxwMbwLTniOARFoPE91ukxC0YYqLxKP6NKrP-NHp1uPLP5mcjIT6v5eG5e30t_t6Alm7DfvRJMF3pmS5](https://www.sei.ufu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?9LibXMqGnN7gSpLFOOgUQFzi-RouBJ5VnVL5b7UrE5Qa9ezpcxwMbwLTniOARFoPE91ukxC0YYqLxKP6NKrP-NHp1uPLP5mcjIT6v5eG5e30t_t6Alm7DfvRJMF3pmS5). Acesso em 30 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Resolução CONSEX nº 06/2021.** Dispõe sobre as normas que regulamentam a Assistência Estudantil em caráter emergencial e excepcional no período de realização do ensino remoto, como medida de enfrentamento à pandemia da Covid-19, na Universidade Federal de Uberlândia. Sistema Eletrônico de Informações, Uberlândia, 2021p. Disponível em: <http://www.Reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSEX-2021-6.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2022.

EDUCAÇÃO, TRABALHO E PANDEMIA*

Lílian Teixeira Cunha de Resende
Adriana C. Omena Santos

Introdução

O propósito deste capítulo é trazer uma reflexão sobre as condições do trabalho docente, e a sua desvalorização, aspecto que se sobressaiu, durante a pandemia do Covid-19. Traz uma análise da importância do trabalho e sua relação com a educação, a qual torna-se um processo de identidade, e estabelece um conjunto de aprendizagens. Mas que, ao longo dos tempos e no contexto contemporâneo capitalista, o trabalho sofreu consequências que levaram cada vez mais, à precarização.

Educação e trabalho: primeiras reflexões

Sabe-se que o homem é um ser histórico e tem no trabalho a contribuição para contentar suas necessidades por meio das relações sociais. Na concepção de Saviani (2007), apenas o ser humano trabalha e educa, ou seja, ele se distingue dos outros animais pela racionalidade, característica primordial que caracteriza o pensar.

Dessa forma, ainda nas palavras do autor citado, o trabalho e a educação podem ser reconhecidos como atributos humanos e, diferentemente dos animais que se adaptam à natureza, o homem precisa fazer o percurso inverso, ao transformá-la e ajustá-la às próprias necessidades:

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material (Marx; Engels, 1974, p. 19).

Saviani (2007) ainda pondera que a existência humana não é garantida pela natureza e, tampouco, corresponde a uma dádiva natural, mas deve ser produzida pelo próprio homem, o que corresponde a um produto do trabalho, ou seja, o ser humano não nasce como tal, e sim se constitui de fato; ademais, não nasce com sabedoria para se produzir como homem, pois necessita aprender tal função e a produzir a própria existência.

Para o autor, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a própria formação, como um processo educativo no qual a origem da educação coincide com a dos seres humanos. Saviani (2007) alega que a relação entre trabalho e educação é, basicamente,

* DOI - 10.29388/978-65-6070-061-1-0-f.94-104

de identidade, em que as relações com a natureza, o homem e a experiência estabelecem um processo de aprendizagem. Nesse caso, educavam-se e educavam as futuras gerações, ação conhecida como modo de produção comunal ou comunismo primitivo e, por não existir divisão de classes, buscava-se a sobrevivência e, como fim, o bem comum. Diante do processo de se educar, a educação se identificava com a vida.

É possível constatar que a educação está presente desde as origens mais primitivas, cuja relação com o trabalho é histórica, com um processo desenvolvido ao longo do tempo e que se aperfeiçoou de acordo com as novas formas de produção; e ontológica, porque resulta da própria produção em suas extensões sociais, políticas e históricas (Saviani, 2007).

Outra autora, Araújo (1998/1999) discorre acerca da relação entre trabalho e educação e explica que o homem se diferencia dos demais seres vivos pela racionalidade, o que lhe permite o atributo primordial: o pensar. Conforme a autora:

O homem, embora sofra limitações em seu ambiente e necessite adaptar-se, por sinal, ele possui a capacidade de transcendê-lo, por meio da consciência que tem das situações que vivência. Portanto, há um movimento dialético entre o ser humano e o mundo; o homem precisa adaptar-se ao mundo, mas, por outro lado, exerce alguma ação sobre o mesmo, isto é, atribui-lhe um sentido (Araújo, 1998/1999, p. 72).

Ainda nas palavras de Araújo (1998/1999, p. 71), “por ser racional, o homem está, existencialmente, comprometido com o conhecimento de si mesmo e com a sua relação com-o-mundo, principalmente, com o mundo de seus projetos”. Desse modo, o processo que relaciona o homem à natureza diz respeito à sobrevivência e à produção da própria vida.

Em um viés contextual, não é possível ao homem viver sem trabalhar e, com o aperfeiçoamento das formas de produção, há a divisão do trabalho com ruptura das comunidades primitivas, ao repartir os homens em classes sociais: proprietários de terras e não proprietários de terras (trabalhadores). Para Saviani (2007, p. 155), a analogia dos proprietários de terras que vivem do trabalho alheio por meio da mão de obra dos trabalhadores é chamada de produção escravista ou exploração do trabalho, na qual a divisão se amplia à educação:

Uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.

O mesmo autor nos leva a compreender que a escola surge como a primeira modalidade definida como “lugar do ócio, tempo livre” (Saviani, 2007, p. 155), percepção que se desenvolveu separadamente do processo produtivo e em decorrência da divisão entre trabalho e educação. Com o passar dos séculos, a escola sofreu

mudanças e se tornou a principal instituição educativa, ao atuar como estrutura de dominação mais eficaz. Esse processo de separação, desde a antiguidade, se refere a uma constante na história da educação, em que tais elementos são apresentados sob formas diferentes e peculiares nas seguintes oposições:

A separação entre instrução e trabalho, a discriminação entre a instrução para os poucos e o aprendizado do trabalho para os muitos, e a definição da instrução “institucionalizada” como instituto oratória, isto é, como formação do governante para a arte da palavra entendida como arte de governar (o “dizer”, ao qual se associa a arte das armas, que é o “fazer” dos dominantes); trata-se, também, da exclusão dessa arte de todo indivíduo das classes dominadas, considerado um “charlatão demagogo”, um meduti. A consciência da separação entre as duas formações do homem tem a sua expressão literária nas chamadas “sátiras dos ofícios”. Logo esse processo de inculturação se transforma numa instrução que cada vez mais define o seu lugar como uma “escola”, destinada à transmissão de uma cultura livresca codificada, numa áspera e sádica relação pedagógica (Manacorda, 1989, p. 356).

Saviani (2007), influenciado por Manacorda (1989), garante que, na história das instituições educativas, não se deve afastar nosso olhar das rupturas que, compreensivelmente, se manifestam de maneira mais nítida em suas formas, com a mudança dos modos de produção da existência humana. Depois disso, a relação entre trabalho e educação sofreu novas determinações com o surgimento do modo de produção capitalista:

Com a ruptura do modo de produção antigo (escravista), a ordem feudal vai gerar um tipo de escola que em nada lembra a Paideia grega. Diferentemente da educação ateniense e espartana, assim como da romana, em que o Estado desempenhava papel importante, na Idade Média as escolas trarão fortemente a marca da Igreja Católica. O modo de produção capitalista provocará decisivas mudanças na própria educação confessional e colocará em posição central o protagonismo do Estado, forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes (Saviani, 2007, p. 157).

E essas determinações do modo de produção capitalista impactou diretamente no trabalho exercido pelo professor, o qual o deixou cada vez mais precário ao longo do tempo. E em 2020, com a pandemia do covid19, apenas sobressaiu o descaso com a escola pública brasileira, por parte do sistema.

Precarização do trabalho docente em tempos de pandemia

Temos conhecimento da importância do trabalho para a existência humana, Piovezan (2017) sublinha que, no contexto contemporâneo capitalista, o trabalho sofreu impactos que levaram à precarização. Rosenfield (2011), outra autora que aborda a mesma temática, informa que o trabalho precário é socialmente empobrecido, desqualificado, informal, temporário e inseguro.

O termo “precarização do trabalho” é visto por alguns autores, a exemplo Pochmann (2006) e Antunes (2009), como desestruturação do mercado de trabalho, desemprego em larga escala, perda salarial, flexibilização que pode ser entendida como “liberdade da empresa” para (des)empregar trabalhadores, reduzir ou aumentar horas de trabalho, subdividir a jornada de trabalho em dia e semana convenientes para a empresa, desregulação da legislação trabalhista, entre outros. Inclusive, o vocábulo “precarização” está relacionado ao tempo histórico do processo laboral precário dos últimos anos, como destaca Alves (2007, p. 114-115):

O que chamamos de processo de precarização do trabalho é o processo de diluição (ou supressão) dos obstáculos constituídos pela luta de classe à voracidade do capital no decorrer do século XX [...]. A precarização possui um sentido de perda de direitos acumulados no decorrer de anos pelas mais diversas categorias de assalariados. A precarização é síntese concreta da luta de classes e da correlação de forças políticas entre capital e trabalho. É o conteúdo do Estado político da decadência histórica do capital.

No que tange à precarização do trabalho docente, Piovezan (2017) aponta que o assunto tem sido estudado no Brasil por pesquisadores da área da educação nos últimos 30 anos, como Assunção e Oliveira (2009), Ferreira Junior e Bittar (2006) e Oliveira (2004). Ferreira Junior e Bittar (2006, p. 1166), inclusive, elucidam que o arrocho salarial foi uma das marcas registradas da política econômica do regime militar:

No conjunto dos assalariados oriundos das classes médias, o professorado do ensino básico foi um dos mais atingidos pelas medidas econômicas que reduziram drasticamente a massa salarial dos trabalhadores brasileiros. O processo da sua proletarização teve impulso acelerado no final da década de 1970 e a perda do poder aquisitivo dos salários assumiu papel relevante na sua ampla mobilização, que culminou em várias greves estaduais entre 1978 e 1979.

O empobrecimento da carreira docente no Brasil é um fato abordado por estudiosos como Ferreira Junior e Bittar (2006) e Enguita (1991), os quais demonstram que, devido ao recebimento de baixos salários, há consequências que vão além da pauperização material. Sampaio e Marin (2004, p. 1210) indicam que a “pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal e nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais”. Ademais:

Um dos aspectos mais relevantes do processo de proletarização vivido pelo magistério brasileiro é que ele desmistificou as

atividades pedagógicas do professor como ocupação especializada pertencente ao campo dos chamados profissionais liberais, ocorrendo, de forma acentuada, a paulatina perda do seu status social. A partir desse momento, teve início a construção da nova identidade social do professorado do ensino básico, ou seja, a de um profissional da educação submetido às mesmas contradições socioeconômicas que determinavam a existência material dos trabalhadores. Estavam plasmadas, assim, as condições que associariam o seu destino político à luta sindical dos demais trabalhadores (Ferreira Junior; Bittar, 2006, p. 1166-1167).

Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2021)¹, professores no Brasil recebem menos que outros trabalhadores que possuem ensino superior, em especial os docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que provoca o desprestígio e o desinteresse pela carreira.

Para Siniscalco (2006, p. 36), a baixa remuneração dos profissionais do magistério pode ocasionar o afastamento dos jovens interessados em seguir a carreira docente, com impacto “na composição e na qualidade da força de trabalho no ensino, além de afetar a capacidade dos sistemas educacionais de recrutar indivíduos acima da média e de manter os professores mais qualificados”.

Sampaio e Marin (2004), por sua vez, asseveram que as condições econômicas e sociais brasileiras têm efeitos sobre a escola, ao torná-la frágil, insuficiente e instável, tendo em vista a precarização do trabalho docente. Elas declaram que as condições de trabalho desses profissionais se apresentam em diferentes facetas, como carga horária de trabalho e de ensino, tamanho das turmas professor/alunos, rotatividade/itinerância dos professores pelas escolas e questões sobre a carreira no magistério. Além disso, as autoras justificam os efeitos dessas condições precárias sobre as práticas curriculares.

Percebe-se, conforme o breve exposto, que pensar a educação no Brasil é revisitar uma história de desigualdades, lutas e conquistas. Para Affonso *et al.* (2021), a precarização do trabalho docente tem ocorrido ao longo do tempo e foi potencializada durante a pandemia de Covid-19. Os autores comentam que as condições de trabalho advindas desse período impactaram docentes da educação básica e superior e correspondem a uma conjuntura estrutural com baixos salários, planos de carreira desmotivadores, carga horária elevada e frequentemente composta por várias matrículas, escolas sem infraestrutura para o ensino e a permanência no próprio ambiente para estudar, preparar aulas, participar de reuniões e outras atividades, além do escasso material didático.

Com a substituição das disciplinas presenciais por aulas que utilizam ou não de TDICs, por meio do Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) n. 5 (BRASIL, 2020a, p. 8), as atividades remotas passaram a ser chamadas de “não presenciais”, cuja realização:

¹ A OCDE (2021) é formada por países-membros que se dedicam a promover o desenvolvimento econômico e o bem-estar social, para estimular o progresso econômico e o comércio mundial.

[...] não se caracteriza pela mera substituição das aulas presenciais e sim pelo uso de práticas pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC, currículos e propostas pedagógicas passíveis de serem alcançadas através dessas práticas.

Como dito anteriormente, problemas e lacunas educacionais preexistentes foram potencializados com o ER e o período de pandemia, o que demonstrou o esquecimento e o sucateamento no tocante à educação, em que:

As relações entre a dificuldade de adaptação ao meio digital, sobrecarga de trabalho e a sensação de angústia são características que se entrelaçam e se reforçam, proporcionando sofrimento psíquico e não acolhimento à classe docente, num momento de dificuldade e grandes mudanças no ensino (Feuerharmel; Limberger, 2020, p. 4).

Professores precisaram dedicar um tempo maior em relação ao planejamento e à adaptação das práticas docentes para a realização de atividades remotas, devido ao manuseio das ferramentas tecnológicas, como a criação de *links* e ambientes virtuais, além das condições de acesso à internet. Para Pontes e Rostas (2020), ao longo dos anos, os docentes têm perdido as horas de descanso em função da demanda de atividades fora da sala de aula (planejamento, correção de atividades etc.), com diminuição dos momentos de ócio. Durante a pandemia, com as atividades não presenciais, as horas de trabalho se intensificaram progressivamente, em que parece haver uma perda significativa na percepção temporal que acentua quantitativamente as horas focadas no trabalho.

Nessa circunstância em que o professor precisa conciliar as vidas privada e profissional, ele ainda precisa adequar o ambiente doméstico para realizar o seu trabalho. Losekann e Mourão (2020) afirmam que, com a pandemia, potencializou-se a influência do trabalho na subjetividade pelo isolamento social, redução do espaço de lazer e relacionamento com a família, por confusão ou invasão das atividades do trabalho nesses espaços. Nesses termos, o modelo de trabalho no mundo empresarial capitalista é caracterizado da seguinte forma:

Assim, movida por essa lógica que se expande em escala global, estamos presenciando a expansão do que podemos denominar *uberização do trabalho*, que se tornou um *leitmotiv*² do mundo empresarial. Como o trabalho on-line fez desmoronar a separação entre o tempo de vida no trabalho e fora dele, floresce uma nova modalidade laborativa que combina mundo digital com sujeição completa ao ideário e à pragmática das corporações. O resultado mais grave dessa processualidade é o advento de uma nova era de escravidão digital, que se combina com a expansão explosiva dos

² Uma tradução possível para o português é “motivo condutor”.

intermitentes globais (Antunes, 2018, p. 37).

À guisa de contextualização, o professor, enquanto trabalhador, ao ter sua função “uberizada” durante a pandemia, se tornou proprietário dos meios de produção (equipamentos eletrônicos e tecnológicos), com a necessidade de arcar com os custos das aquisições para executar as atividades remotas, além de potencializar os gastos domésticos, a energia por exemplo, e não receber em contrapartida um valor adicional à remuneração. Isso desonerou os empregadores para ele se tornar responsável no que concerne ao uso das TDICs, e pelos resultados relativos à aprendizagem dos alunos.

Com os impactos da pandemia de Covid-19, apenas se evidenciou a precarização do trabalho docente, como citam Pontes e Rostas (2020, p. 285), em que se acentuou o adoecimento do trabalhador:

Há, ainda, uma forte associação entre convívio social, reclusão, sobrecarga de trabalho, horários flexíveis, mudanças na prática pedagógica ao adoecimento mental do professor. Por outro lado, o docente ocupa um papel importante na difusão e mediação do conhecimento, o seu adoecimento físico e/ou mental pode causar danos à sociedade a curto, médio e longo prazo (Pontes; Rostas, 2020, p. 285).

A crise da pandemia de Covid-19 reiterou os postulados de diversos estudos, em relação à necessidade de o Brasil investir urgentemente em escolas, nos alunos, professores e TDICs:

Os professores e alunos da Rede Pública no Brasil, possuem dificuldades financeiras em aplicar em tecnologias de ponta para o seu uso pessoal. Com o atual salário, a maioria dos professores da Educação Básica não possuem condições em instalarem na sua residência tecnologias boas como internet de banda larga, assinatura online de bons programas na sua área de formação ou TV Digital por assinatura, ou mesmo um computador que acompanhe a evolução das tecnologias (Palú; Schütz; Mayer, 2020, p. 113).

Os autores ainda destacam a fragilidade da educação brasileira, *ipsis litteris*:

Em países desenvolvidos, o professor é um dos primeiros profissionais a ter o acesso às tecnologias digitais, para oferecer mais ao aluno na aprendizagem. No Brasil, o professor e os alunos da Educação Básica sofrem por serem os últimos. Sofrem nas escolas pela péssima qualidade dos equipamentos, multimeios, internet e computadores de péssima qualidade. Além disso, sofrem nas suas residências, por não acompanharem a evolução dos equipamentos, tecnologias e a internet, pela falta de condições financeiras para adquiri-los, dificultando a pesquisa, a comunicação e a clareza dos métodos necessários para a aprendizagem (Palú; Schütz; MAyer, 2020, p. 114).

Ribeiro (2021), Moran, Masetto e Behrens (2006) asseguram que os problemas educacionais existiam e se sobressaíram na pandemia. Isso coaduna as considerações

de Santana e Sales (2020, p. 77), em que discorrem sobre as mesmas dificuldades:

A pandemia é amplificadora dessas crises, tornando-as maiores e mais complexas e, ao mesmo tempo, denunciante. Na área da educação, com o clamor pela apresentação de soluções imediatas para o desenvolvimento das ações educacionais formais em tempos de pandemia, estratégias alternativas foram ocupando espaço nas rotinas pedagógicas das escolas que precisavam acelerar para o século XXI no que diz respeito à infraestrutura física e tecnológica, mas, em sua grande maioria, permanecem nos séculos passados na dimensão pedagógica centrada na transmissão de conteúdo.

Nóvoa (2022), discorre sobre a necessidade da escola em passar por transformações. Todavia, tais necessidades, devem ser repensadas e recomeçadas de fato, a partir do modelo escolar instaurado nos últimos 150 anos, e não da escola propriamente dita. O autor adota prudência na visão otimista em relação às questões tecnológicas utilizadas no âmbito emergencial da pandemia, com cuidado sobre os “delírios futuristas”, pois as mudanças devem partir da realidade, de experiências das escolas, e principalmente, do trabalho docente.

Considerações finais

Conforme apresentado neste artigo, a educação está presente desde as origens mais primitivas, da qual sua relação com o trabalho é histórica. E a relação do homem com o trabalho, o diferencia dos demais seres vivos pela racionalidade. Saviani (2007), nos leva a compreender que a escola surge como a primeira modalidade definida como “lugar do ócio, tempo livre”, o que fortaleceu separadamente, do processo produtivo da divisão entre trabalho e educação.

Mas que com o passar dos séculos, a escola passa por mudanças, a qual a torna a principal instituição educativa, de dominação mais eficaz, e com o surgimento do modo de produção capitalista, arca com novas transformações.

Tais mudanças impactam diretamente no trabalho do professor, e o empobrecimento da carreira docente no Brasil, fato abordado por diversos estudiosos, como menciona o artigo, resultou da desvalorização, sobrecarga de trabalho, sala de aulas lotadas e o adoecimento do docente. O que foi demonstrado durante a pandemia do Covid-19, uma situação de descaso com a educação, que já acontece há tempos, e que apenas se destacou, e continua, após passado o período de pandemia.

É preciso compreender o papel da educação, ter noção de trabalho como princípio educativo e permitir uma reorganização da escola a partir da realidade e das experiências dos professores que participam ativamente na construção de um mundo mais justo.

Referências

ALVES, Giovanni. **Dimensões da reestruturação produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2. ed. Londrina/Bauru: Praxis/Canal 6, 2007.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? *In*: ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy (Orgs.) **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARAÚJO, Fernanda Paula. O existir do homem. O existir do homem. **Μετανόια**, São João del-Rei, n. 1, p. 71-74, jul. 1998/1999. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/lable/revistametanoia_material_revisto/revista01/texto08_existenciahumana.pdf. Acesso em: 16 jun. 2022.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Do quadro-negro à lousa virtual: técnica, tecnologia e tecnicismo. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino**: novos tempos, novas configurações. Campinas: Papirus, 2009.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP n. 5, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1º jun. 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 jun. 2021.

FERREIRA JUNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a05v2797.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

FEUERHARMEL, Lilian Dalbem de Souza; LIMBERGER, Veridiana. Trabalho docente na pandemia: uma análise a partir de reportagens em mídia digital. *In*: JORNADA ACADÊMICA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNISC, 12., 2020, Santa Cruz do Sul. **Anais...** Santa Cruz do Sul: Unisc, 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/jornacad/article/viewFile/20894/1192613002>. Acesso em: 6 mar. 2022.

LOSEKANN, Raquel Gonçalves Caldeira Brant; MOURÃO, Helena Cardoso. Desafios do teletrabalho na pandemia COVID-19: quando o home vira office. **Caderno de**

Administração, Maringá, v. 28, p. 71-75, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CadAdm/article/view/53637>. Acesso em: 6 mar. 2022.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1982. Vol. I, Tomo 1.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **La ideologia alemana**. 3. ed. Montevideo/Barcelona: Pueblos Unidos/Grijalbo, 1974.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas: Papyrus, 2006. (Coleção Papyrus Educação, 1).

NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022. Disponível em: <https://rosaurasoli-go.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2023.

PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Alan; MAYER, Leandro (Orgs.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

PIOVEZAN, Patrícia Regina. **As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal**. 2017. 224f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/148792/piovezan_pr_me_mar_parc.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 17 jul. 2023.

POCHMANN, Marcio. Desempregados do Brasil. *In*: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. Educação fora da caixa: as tecnologias digitais como ferramentas para o ensino remoto emergencial. *In*: LACERDA, Tiago Eurico de; GRECO JUNIOR, Raul (Orgs.). **Educação remota em tempos de pandemia**: ensinar, aprender e ressignificar a educação. 1. ed. Curitiba: Bagai, 2021, p. 133-143. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/601699/2/Editora%20BAGAI%20%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Remota%20em%20Tempos%20de%20Pandemia.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2023.

PONTES, Fernanda Rodrigues; ROSTAS, Márcia Helena Sauaia Guimarães. Precarização do trabalho do docente e adoecimento: COVID-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo. **Revista Thema**, Pelotas, v. 18, p. 278-300, 2020. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1923>. Acesso em: 6 mar. 2022.

ROSENFELD, Cinara. Trabalho decente e precarização. **Tempo Social**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 247-268, jun. 2011. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12660>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1223, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t7pjz85czHRW3GcKpB9dmNb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2023.

SANTANA, Camila Lima Santana e; SALES, Kathia Marise Borges. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia covid-19. **Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 75-92, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9181>. Acesso em: 15 abr. 2022.

SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, José Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VAL-DEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). **O legado educacional do século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2023.

SINISCALCO, Maria Teresa. **Perfil estatístico da profissão docente**. São Paulo: Moderna, 2003.

A COMUNICAÇÃO DA CIÊNCIA COMO OBJETO DE FRONTEIRA NO ESTUDO DO TRABALHO JORNALÍSTICO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DA AMAZÔNIA LEGAL*^{1 2}

Maiara Sobral Silva
Adriana C. Omena Santos
Janaína Miranda Muradás Amorim

Introdução

A pesquisa visa a discussão do trabalho jornalístico no processo de divulgação científica realizado pelos Institutos Federais da Amazônia Legal e seus efeitos na comunicação da ciência desenvolvida nessas instituições. A escolha dessa região é motivada, especialmente, por dois fatores: distanciamento dos grandes centros brasileiros, sendo a residência da pesquisadora, e pela ausência de trabalhos sobre a atuação do jornalista na divulgação científica nessa região, em especial contemplando os Institutos Federais (IF's) na Amazônia Legal do país. A Amazônia Legal brasileira é composta pelos seguintes estados: Acre, Amapá, Amazonas, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. O motivo de estudar as instituições dessa região se dá pelas suas particularidades: os desafios da divulgação científica nessa região podem sofrer impactos das “especificidades oriundas de sua geografia, de seu povo, de sua cultura e de seus processos históricos que são regionais e, concomitantemente, globais” (Silva; Mascarenhas, 2018, p. 203).

Nesse sentido, apresenta-se aqui um objeto de fronteira, seja porque a comunicação da ciência enquanto objeto de estudo possui interface com todas as áreas de conhecimento, seja porque a pesquisa busca, ainda, a interface entre a divulgação científica na região Amazônica e o trabalho precarizado ou não do jornalista. Assim, a proposta pode ser caracterizada como um objeto de fronteira, ao buscar mesclar áreas como Políticas Públicas, Comunicação da Ciência, Sociologia da Ciência e Educação. Para tanto, é preciso compreender que, pela semelhança das práticas, por muitas vezes o trabalho do jornalista na assessoria de comunicação de uma instituição de ensino superior pode ser considerado como de divulgação científica ou, ao menos, parte de seu trabalho deveria ser voltado para a divulgação da ciência, porém os objetivos dessas atividades são diferentes, principalmente considerando-se as especificidades da divulgação científica e da comunicação pública da ciência.

* DOI - 10.29388/978-65-6070-061-1-0-f.105-116

¹ Trabalho apresentado no GP Comunicação, Divulgação Científica, Saúde e Meio Ambiente e nos anais, do 46º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, realizado de 4 a 8 de setembro de 2023.

² Trabalho desenvolvido com recursos do CNPq e FAPEMIG e inserido no grupo de pesquisa CNPq - Comunicação Pública da Ciência, Tecnologias e Educação – CPCienTE junto à Universidade Federal de Uberlândia.

Comunicação da Ciência como objeto de fronteira

Considerando a interface entre os campos contemplados na pesquisa (políticas públicas, comunicação, divulgação científica, trabalho), cabem as considerações de Campos (2018, p. 478) ao afirmar que:

[...] objetos de fronteira podem ser definidos como entidades, com diferentes significados para pessoas de diferentes comunidades, mas que, em seu uso, fornecem uma linguagem comum para que essas pessoas possam interagir umas com as outras [...].

O estudo dessas fronteiras entre as diferentes áreas pretende apresentar múltiplos olhares quanto ao trabalho de divulgação científica no âmbito dos Institutos Federais da região Amazônia Brasileira e quanto à atuação do jornalista nessas atividades, tendo como ponto de partida a (não) precarização do trabalho jornalístico.

Cabe destacar, neste contexto, que por mais que o objeto seja comum a diferentes áreas, não é necessário existir uma única visão sobre esse tema, como ressaltam Martini e Filippi (2022, p. 73, tradução nossa) ao afirmarem que: “objetos de fronteira constituem um conjunto de arranjos de trabalho que permitem que diferentes comunidades de prática realizem uma tarefa colaborativa sem a necessidade de consenso³”.

Assim, é preciso compreender que a plasticidade do objeto de fronteira permite que ele se adapte conforme a comunidade e o uso que essa faz dele:

Nesse sentido, os objetos fronteirços são caracterizados por sua plasticidade para se adaptar às necessidades locais e às limitações impostas a eles no uso. Mas também têm uma natureza robusta que garante uma identidade comum a todos os locais por onde passam. Seu suporte como objetos de fronteira implica uma multiplicidade de práticas de ajuste, que cada comunidade realiza de acordo com suas necessidades⁴ (Martini; Filippi, 2022, p. 74, tradução nossa).

O conceito de CPC é apresentado por Daza-Caicedo (2013), que ao estudar a Comunicação da Ciência a considera a como sinônimo do conceito de Apropriação Social da Ciência e Tecnologia (ASCyT), que é utilizada para três propósitos:

[...] a) como formas de nomear atividades como as realizadas em museus, feiras e semanas científicas, comunicação científica em meios de comunicação de massa, atividades educacionais não-formais e informais em ciência e tecnologia, entre outros. b) Como um conceito de pesquisa acadêmica que lida com as diferentes

³ Texto original: “[...] los objetos frontera constituyen un conjunto de arreglos de trabajo que permiten a distintas comunidades de prácticas realizar una tarea colaborativa sin necesidad de consenso”.

⁴ Texto original: “En este sentido, los objetos frontera se caracterizan por su plasticidad para adaptarse a las necesidades locales y a las limitaciones que se les imponen en el uso. Pero, también poseen una naturaleza robusta que asegura una identidad común a través de los lugares por los que transitan. Su sostenimiento como objetos frontera implica una multiplicidad de prácticas de ajustes, que cada comunidad realiza en función de sus necesidades”.

maneiras pelas quais a ciência e a sociedade estão relacionadas. Grande parte desta pesquisa centra-se na análise das relações que ocorrem entre especialistas e não especialistas; esses trabalhos podem estar localizados em diferentes posições teóricas. c) No campo das políticas de ciência e tecnologia, com programas que buscam encorajar o desenvolvimento de atividades, pesquisa e avaliação dessas questões⁴ (Daza-Caicedo, 2013, p. 51, tradução nossa⁵).

Desta forma, percebe-se que o objeto de fronteira não se adapta conforme o seu local de estudo, mas pode ser estudado por diferentes perspectivas e comunidades o que leva, por sua vez, a uma falta de consenso (D’Almeida; Campos, 2021). Exatamente devido aos diferentes olhares, advindos de diferentes áreas, os autores afirmam que:

Não se trata de estabelecer uma visão consensual, que sirva de intermediação para diversos pontos de vista, mas sim sobre pontes entre as representações expressas pelas linguagens envolvidas em determinado contexto interdisciplinar, que podem ser estabelecidas a partir da identificação dos objetos de fronteira, ou seja, da identificação dos objetos que são alvo de trabalho cooperativo entre pelo menos duas comunidades (D’Almeida; Campos, 2021, p. 7).

Nesse sentido, o objeto de fronteira está em intersecção entre duas ou mais áreas de conhecimento e/ou comunidades, sem a necessidade de consenso entre esses participantes. Por esse motivo não versamos aqui sobre um “lugar de tranquilidade” conceitual ou epistemológica, pois, como espaço de fronteira, pode ou não estar sob pressão e disputa. Com essa perspectiva, a divulgação científica encontra-se também neste lugar, visto que intersecciona diferentes áreas e diferentes grupos de interesse, em razão dessas fronteiras, em que pode ser identificada uma tensão entre os atores envolvidos, pois cada um possui olhar e atuação diferentes com relação ao processo de divulgação/comunicação da ciência.

Foi possível perceber, durante o levantamento bibliográfico para a pesquisa, que, por muito tempo, em razão da soberania do paradigma dominante sobre os demais, não foi possível superar essas fronteiras, visto que nesse modelo existe uma hierarquia entre os saberes. Então com a iminência do paradigma emergente na ciência, vale destacar que essas fronteiras estão cada vez mais interconectadas e mescladas, como pontua Santos (2018, p. 59) quando afirma que:

Os fatos observados têm vindo a escapar ao regime de isolamento prisional que a ciência os sujeita. Os objetos têm fronteiras cada vez

⁵ Texto original: “a) como maneras de denominar actividades como aquellas que se realizan en museos, ferias y semanas de ciencia, comunicación de la ciencia en medios masivos, actividades de educación no formal e informal en ciencia y tecnología, entre otras. b) Como concepto en investigaciones académicas que versan sobre las diversas maneras en que ciencia y sociedad se relacionan. Buena parte de estas investigaciones se centran en examinar las relaciones que ocurren entre expertos y no-expertos, estos trabajos pueden ubicarse en posturas teóricas disímiles. c) En el terreno de las políticas de ciencia y tecnología, con programas que buscan incentivar el desarrollo de actividades, investigaciones y evaluaciones de estos temas”.

menos definidas; são constituídos por anéis que se entrecruzam em teias complexas com os dois restantes objetos, a tal ponto que os objetos em si são menos reais do que as relações entre eles.

Com essas fronteiras cada vez mais fluidas, confirma-se a percepção de que a comunicação da ciência não está isolada em determinada área ou a uma determinada comunidade, pois trata-se de um objeto comum para diferentes atores e públicos sendo, portanto, inserindo no que o configura efetivamente como um objeto de fronteira. Em razão dessa intersecção, a comunicação da ciência torna-se relacional, ou seja, as relações entre as áreas, comunidades, atores e públicos são mais atrativos do que a comunicação da ciência em si. Assim, ao abordar o trabalho do jornalista e sua relação com a divulgação científica nas instituições estudadas, pretende-se analisar as pontes de contato entre os atores envolvidos nesse processo, em especial nessa especialidade da comunicação ao abordar a divulgação da ciência.

Ao adentrar mais especificamente e de modo conceitual na comunicação da ciência e da divulgação científica, é possível recorrer a Brandão (2007, p. 4) quando afirma que ambas se valem de diferentes instrumentos que “[...] vão de metodologias tradicionais de informação tecnológica para comunidades, técnicos e autoridades até às novas tecnologias que são hoje as grandes responsáveis pela rápida expansão da rede de cientistas e divulgadores”.

Também abordamos na pesquisa o conceito de Comunicação Pública (CP), mais especificamente, a definição adotada será a apresentada pela Associação Brasileira de Comunicação Pública (ABC Pública) em seu guia, em que Medeiros e Chirnev (2021, p. 10) destacam que a CP é aquela “[...] que assume a perspectiva cidadã na comunicação envolvendo temas de interesse coletivo. Diz respeito ao diálogo, à informação e ao relacionamento cotidiano das instituições públicas com o cidadão”. Medeiros e Chirnev (2021) apontam ainda 12 princípios da CP, quais sejam: garantir acesso amplo à informação; fomentar o diálogo; estimular a participação; promover os direitos e a democracia; combater a desinformação; ouvir a sociedade; focar no cidadão; ser inclusiva e plural; tratar a comunicação como política de Estado; garantir a impessoalidade; pautar-se pela ética; e atuar com eficácia.

A partir desses elementos, os autores destacam que a comunicação pública não é apenas aquela feita por instituições públicas, mas toda aquela voltada ao interesse público. Ainda nesse contexto, cabe destacar, no entanto, que não existe consenso sobre o conceito de CP, pois, como apresenta Brandão (2006), a CP possui interfaces com diferentes ramos da Comunicação — dentre eles: a Comunicação Organizacional; a Comunicação Científica; a Comunicação do Estado e/ou Governamental; a Comunicação Política; e Estratégias de Comunicação da Sociedade Civil Organizada.

É importante destacar, no que diz respeito à divulgação científica e suas relações com a comunicação da ciência e comunicação pública, que com o advento da internet e a popularização da Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I), e com os

desdobramentos da pandemia de Covid-19⁶, esse processo tem ganhado novos atores, como os próprios pesquisadores, além de novos espaços e contribuições voltados para as preocupações com a ciência, sua divulgação e sua relação com a sociedade em geral.

Em tal contexto, a divulgação científica pode ser compreendida de maneira mais ampla, como uma maneira de tornar acessível não apenas as informações, mas o próprio envolvimento com a ciência, em especial estudos e pesquisas e a inserção desta na vida das pessoas. Desta forma, entendendo que as ações sociais, políticas e institucionais para essa divulgação não podem ser isoladas: é preciso integrar processos, ações e atores, no sentido de viabilizar o acesso da sociedade ao processo científico e não apenas aos resultados. Somente a partir de tal processo é possível a efetivação de uma comunicação pública da ciência como um passo além da divulgação científica, visando o envolvimento da sociedade com a ciência, a tecnologia e a inovação.

O trabalho do jornalista na Divulgação Científica

O mundo do trabalho como um todo vem passando por uma significativa transformação, especialmente em relação à força de trabalho. Anteriormente, a medida do trabalho estava associada a um capital tangível e mensurável. No entanto, no contexto do atual capitalismo contemporâneo, o trabalho, por vezes, não possui mais essa materialidade e não pode ser mensurado de forma única. Nesse cenário, o ser humano ganha uma nova dimensão e responsabilidade, e, como resultado, surge uma nova forma de trabalho: o trabalho imaterial.

O conceito tradicional de trabalho abstrato simples, que por muito tempo foi considerado a fonte de valor desde os tempos de Adam Smith, está sendo substituído pelo trabalho complexo. O trabalho que anteriormente envolvia a produção material, mensurado em unidades de produtos por unidades de tempo, agora é substituído pelo chamado trabalho imaterial, para o qual os padrões clássicos de mensuração não são mais aplicáveis. Essa mudança representa uma transformação significativa na compreensão e avaliação do trabalho na contemporaneidade.

Alguns autores sistematizam a ideia de que se vive, na atualidade, uma crise do modo de produção capitalista fabril e o trabalho, tal como se vê configurado, a partir do saber, do conhecimento e da ciência, não pode mais ser compreendido como produtor de valor e por isso, o trabalho não é mais a categoria principal. André Gorz é um dos autores de destaque dessa proposta do conhecimento enquanto principal força produtiva. Para ele, o conhecimento presente no “saber da experiência, o discernimento, a capacidade de coordenação, de auto-organização e de comunicação”, “formas de um saber vivo adquirido no trânsito cotidiano, que pertencem à cultura do

⁶ O coronavírus (Covid-19) é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2. A pandemia foi declarada em 11 de março de 2020. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos da doença em vários países e regiões do mundo. Até o presente momento, no Brasil, existem 34.868.153 casos confirmados e 688.487 óbitos. Vale destacar que o enfrentamento do governo brasileiro à pandemia foi marcado por troca de gestores, demora para reagir ao surto e disseminação de desinformações.

cotidiano”, (GORZ, 2005, p.9), representam o tipo conhecimento valorizado hoje pelo capital e que não pode, diferentemente do saber formalizado, ser separado do empregado.

De acordo com Silva (2016), esse conhecimento pode ser identificado, por exemplo, na administração do trabalho pelo próprio trabalhador, que coordena todas as habilidades adquiridas em sua vida na execução desta atividade. Diferentemente do capital do conhecimento, há muito utilizado pelo capitalismo na transformação de conhecimento humano em trabalho morto nas indústrias e empresas, o trabalhador aplica, de acordo com Gorz, não mais apenas o conhecimento necessário para a produção. Quando entrega as singularidades que dele não podem ser dissociadas, entrega-se como um prestador de serviços. Por isso, segundo a autora, para Gorz, o trabalho,

[...] tomado como substância de valor comum a todas as mercadorias, deixa de ser mensurável em unidades de tempo. Os fatores que determinam a criação de valor são o ‘componente comportamental’ e a motivação, e não o tempo de trabalho dispendido. São esses fatores que as empresas entendem como o seu ‘capital humano’ (Gorz, 2005, p.9).

A autora ressalta que apesar desta visão quantitativista de Gorz acerca da concepção marxiana de valor de troca das mercadorias e de sua supervalorização do conhecimento como novo produtor de riqueza, o autor realiza teorizações importantes para compreender o que de fato são as características humanas absorvidas pelo mercado. Por esse motivo, e apesar das ressalvas acerca da descentralização do trabalho promovidas por ele, sua concepção de trabalho imaterial é de grande utilidade para compreender os trabalhos na área de comunicação.

As regras e normas para a execução do trabalho jornalístico, por exemplo, exigem um aprendizado sistematizado deste profissional, demandado principalmente pela necessidade de produzir conteúdo noticiosos imparciais. Mas esta profissão está intrinsecamente relacionada à utilização dos saberes humanos e cotidianos como ferramentas de produção. O saber do jornalista, sua sensibilidade para os fatos e acontecimentos não podem ser formalizados e dele separados para a mecanização de sua atividade. Mas o produto desta mesma atividade, apropriado pelas grandes empresas de comunicação, tornou-se uma mercadoria. As informações produzidas por esses prestadores de serviços, a partir de seus saberes e características não substituíveis, estão submetidas às lógicas de produção direta ou indiretamente.

Assim, o trabalho do jornalista está inserido nessa divisão de modelos, pois envolve uma produção não palpável, não resultando em materiais físicos, mas sim em informações e conhecimento, caracterizando-o como um trabalho imaterial. Nesse contexto, Silva (2016, p. 9-10) enfatiza que:

Ainda que o trabalho imaterial do jornalista, os trabalhos relacionados à comunicação social e outros conhecidos como trabalhos intelectuais não caracterizem a transformação da natureza

ou a satisfação de necessidades vitais do homem, partimos do pressuposto de que a demanda por informação e diversos tipos de conhecimento representam uma das tantas outras exigências da vida humana nas novas configurações da sociedade.

Na atual configuração social, o papel do jornalista é de mediador dos fatos, construindo narrativas com base em pesquisas e fontes, e o resultado de seu trabalho não possui materialidade. Nessa mesma perspectiva, o trabalho do jornalista na divulgação científica também é imaterial, como destacado por Silva (2016, p. 13): “tais atividades fazem uso de categorias puramente sociais, como a linguagem, a escrita e a informação, para se tornarem fontes de um conhecimento comum e, por isso, legitimadas pela própria sociedade ao longo da construção histórica da humanidade”.

Ao fazer uso dessas categorias sociais, o jornalista entrega um serviço. Antunes (2018) destaca que na atualidade existe a explosão do novo proletariado de serviços, com novos significados, em especial por conta do advento da internet. Antunes (2018, p. 30, grifos do autor) enfatiza, ainda, que “[...] em vez do *fim do trabalho na era digital*, estamos vivenciando o *crescimento exponencial do novo proletariado de serviços*, uma variante global do que se pode denominar *escravidão digital*. Em pleno século XXI”.

Sendo assim, quanto ao trabalho jornalístico, o jornalista não oferece produtos como mercadorias, mas oferece sua força de trabalho como mercadoria, segundo Silva (2016, p. 17):

O trabalhador oferecer sua força de trabalho como uma mercadoria caracteriza, então, a época capitalista. Essa força de trabalho é uma das coisas compradas pelo capitalista no mercado para que seja colocada em um processo de produção com as outras coisas. Se antes o homem realizava na matéria natural seu objetivo, apropriava-se e transformava a natureza para satisfazer suas necessidades e produzir valores de uso, agora, sua força de trabalho é consumida pelo capitalista no processo de produção também enquanto valor de uso. Esse trabalho é compulsório, não é voluntário. Isso quer dizer que não somente o resultado do trabalho é estranho ao trabalhador, mas também o ato de produzi-lo.

Nesse sentido, ao oferecer sua força de trabalho, evidencia-se que “o saber se tornou a mais importante fonte de criação de valor, uma vez que está na base da inovação, da comunicação e da auto-organização criativa e continuamente renovada (Antunes, 2018, p. 81).

Além da imaterialidade do trabalho, a pesquisa vai abordar a formação, a qualidade de vida, a precarização e a desprofissionalização dessa atividade exercida pelo jornalista na divulgação científica, com o objetivo de compreender como essas esferas interferem no trabalho jornalístico para comunicação da ciência dentro dos IF's da Amazônia Legal. Ao falar de formação, será investigado, por meio dos questionários enviados aos jornalistas, se estes cursaram disciplinas específicas sobre comunicação da ciência ou divulgação científica durante sua formação, no intuito de analisar como a (não) formação para tratar da ciência reflete na prática jornalística. Nesse ponto,

acredita-se que a baixa oferta de disciplinas na graduação sobre a ciência afeta a abordagem do jornalista sobre o assunto.

No que tange ao trabalho do jornalista nos Institutos Federais, será questionado o tipo de vínculo empregatício, o tempo de atuação na referida instituição, se o questionado exerce ou não função gratificada/cargo de direção e se o jornalista atua na divulgação científica. Caso ele atue nessa divulgação, deverá responder como atua e qual o fluxo para solicitação desse trabalho. Por fim, nessa parte do questionário será investigada a prioridade do trabalho jornalístico na instituição, a existência ou não de Política de Divulgação Científica e o que o entrevistado entende por divulgação científica.

Já com relação à qualidade de vida, será questionado sobre sua satisfação das expectativas no trabalho na divulgação científica, como as demandas impactam na vida pessoal do entrevistado e qual sua carga horária. Quanto à precarização, o questionário apresenta questionamentos sobre a composição da equipe para atendimento às demandas de divulgação científica, se a formação da equipe enfraquece o trabalho do jornalista na divulgação científica, será investigado também sobre o incentivo destinado à produção de material para divulgação científica, além disso, o questionário traz perguntas sobre a comunidade externa e a comunidade interna no planejamento das atividades de divulgação científica, e para terminar, a pergunta que pretende nortear os achados dessa pesquisa: qual o trabalho de divulgação científica que você faz e qual o trabalho que gostaria de fazer?

Para tratar da desprofissionalização do jornalista dentro das instituições estudadas, será analisado o quadro de jornalistas, a oferta de concursos para essa área, bem como o Decreto nº. 10.185, de 20 de dezembro de 2019, que extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica seguido de reflexões de possíveis impactos de tais medidas.

Caso esse decreto continue em vigência, a tendência para recomposição do quadro de jornalistas no quadro dos técnicos administrativos dos Institutos Federais (IF's) e das Universidades Federais (UF's) será a terceirização. Nesse sentido, o caminho da precarização passa pela impossibilidade de novos concursos para o cargo de jornalista e de recomposição desse quadro nas instituições, fatores que podem impulsionar a terceirização da área nos IF's e nas UF's, uma das marcas do neoliberalismo presente nos dias de hoje. Essa mudança no regime de trabalho é uma tendência nas últimas décadas, como destaca Antunes e Druck (2015, p. 20-21):

Na recente crise global, a partir de 2007/2008, esse quadro se intensificou ainda mais e nos faz presenciar uma corrosão ainda maior do trabalho contratado e regulamentado, que foi dominante ao longo do século XX, de matriz tayloriana-fordista, e que vem sendo substituído pelos mais distintos e diversificados modos de terceirização, informalidade e precarização, ampliando os mecanismos de extração do sobretrabalho em tempo cada vez menor.

Ainda não é possível confirmar esse processo rumo à terceirização, uma vez que com a mudança no Governo Federal em 2023 surge a possibilidade de revogação do Decreto nº. 10.185, de 20 de dezembro de 2019, mas como lembram Araújo e Pessoa (2023, p. 10): “o desmonte dos direitos sociais do trabalho vem sendo efetuado pelo Estado numa perspectiva neoliberal que avança no Brasil”.

Quanto à precarização do trabalho no serviço público como um todo, é necessário ressaltar que não é recente o fato de que o Estado vem incorporando características do neoliberalismo, visto que desde 1990 com a reforma do Estado, o serviço público, tem ganhado contornos da iniciativa privada, Araújo e Pessoa (2023, p. 18) reforçam: “[...] vê-se a invasão no serviço público de termos como estratégia, gestão, qualidade total, eficácia, produtividade, cliente, produto, marketing, desempenho, performance, competência, excelência, entre muitos outros do mundo empresarial”.

Contudo, a crescente influência da lógica comercial do mundo dos negócios no âmbito público coloca em perigo princípios essenciais que os servidores públicos devem seguir, tais como ética, imparcialidade, tratamento equitativo e a primazia do interesse público. Cabe ressaltar também que a estabilidade garantida pelo concurso público não elimina a precarização do trabalho e o impacto na qualidade de vida do servidor, visto que:

[...] a presença de relações de trabalho deterioradas e conflituosas, o arrocho salarial, a intensificação da carga de trabalho dos servidores, a redução de concursos públicos de servidores técnico-administrativos, a terceirização, entre outros elementos, demonstra a complexidade de uma carreira no serviço público, atravessada pela organização e gestão do trabalho de raiz flexível, porém com procedimentos e metas produtivistas de raiz fordista, que podem promover adoecimento e sofrimento mas também orgulho e realização profissional (Araújo; Pessoa, 2023, p. 20).

Portanto, a partir do contexto exposto é que o presente estudo visa investigar o cenário da atuação jornalista na divulgação científica dos IF's da Amazônia Legal brasileira e quais os impactos dessa atividade na qualidade de vida e na precarização do trabalho dos atores envolvidos.

Percurso metodológico e resultados preliminares

Tendo em vista a proposta apresentada e o objetivo geral da pesquisa é analisar os processos e as relações de trabalho jornalístico na divulgação científica feita pelos Institutos Federais da Amazônia Legal brasileira⁷, são três os objetivos específicos: discutir a divulgação científica e a desinformação como objetos de fronteira, descrever

⁷ Institutos Federais dos estados Acre, Amapá, Amazonas, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins.

as relações de trabalho jornalístico na divulgação científica das referidas instituições, e por fim, mapear as iniciativas de divulgação científica nessas instituições.

Assim, diante do contexto apresentado, bem como a partir do breve levantamento teórico preliminar, a pesquisa ora proposta tem como caracterização ser um estudo aplicado, com resultados que podem vir a ser utilizados em curto e em médio prazo; trata-se, também, de uma pesquisa de viés descritivo e documental, por partir de documentos para descrever e analisar uma situação observada (GIL, 1999). Trata-se, ainda, de um estudo qualitativo e comparado, com viés exploratório e entrevistas em campo. Assim, a primeira etapa metodológica da pesquisa tem sido o aprofundamento da revisão bibliográfica em literatura especializada, seguida de levantamento de dados por meio da realização da pesquisa descritivo documental, que trabalhará com dados colhidos da realidade pesquisada.

Somente após a finalização da pesquisa bibliográfica e do levantamento e análise documental, é que serão encaminhados os questionários aos jornalistas das referidas instituições, com o intuito de entender melhor questões relacionadas ao perfil, formação, atuação, qualidade de vida e precarização do trabalho.

Os questionários serão enviados por e-mail aos jornalistas dos nove IF's da região estudada, em média cada instituição possui entre 6 e 8 jornalistas, sendo assim o corpo da pesquisa será entre 36 e 48 profissionais. O questionário contém 30 questões, entre perguntas abertas e fechadas, dividido em cinco seções: perfil, formação, trabalho, qualidade de vida e precarização do trabalho.

De posse de todas as informações acerca do objeto e da amostra/corpus da pesquisa, serão desenvolvidas análises críticas e reflexivas à luz de uma perspectiva histórico-dialética. Por meio da utilização de tal método do conhecimento da realidade, será possível analisar o objeto da pesquisa em suas diferentes dimensões, uma vez que “o materialismo histórico-dialético como possibilidade teórica, isto é, como instrumento lógico de interpretação da realidade contém em sua essencialidade lógica a dialética, e neste sentido aponta um caminho epistemológico para a referida interpretação” (Benite, 2009, p. 3).

Como sinalizado no resumo, os resultados preliminares do levantamento bibliográfico e documental apontam indícios da precarização do trabalho jornalístico, bem como o desconhecimento de especificidades da divulgação científica e da comunicação pública da ciência, por parte dos atores envolvidos nos processos nas instituições inseridas no corpus da amostra.

Considerações finais

A divulgação científica sempre esteve presente nas instituições de ensino e pesquisa, explicitando um dos pressupostos do estudo, o fato de que se espera das instituições governamentais, agência de fomento e instituição de pesquisa, entre elas as universidades e institutos federais que ofereçam cursos superiores e desenvolvam pesquisa científica, que sua produção comunicacional relacionada com a divulgação

científica deva estar em consonância com as diretrizes da Comunicação Pública e voltada para a divulgação e democratização da ciência, .

Soma-se a isso o cenário pandêmico vivido em 2020, em que os fatores de exclusão foram propulsionados, sendo preciso, nesse sentido, identificar as ações dessa divulgação científica nas diferentes regiões, com atenção especial ao norte do país. Levando em consideração as peculiaridades e as particularidades amazônicas, Vasconcelos e Freitas (2012) reforçam que a história da região está relacionada com os sonhos e planos econômicos projetados para ela, que nem sempre foram pensados dentro do seu contexto social, histórico e ambiental.

Desta feita, os autores destacam ainda que por essa falta de contexto, os atores sociais, ou seja, os amazônidas não se reconhecem como sujeitos históricos, incluindo-se nessa situação tanto os cientistas, quanto os jornalistas e a sociedade em geral. Em razão desse não reconhecimento, é necessário inserir os sujeitos amazônidas nos seus processos sociais, históricos e ambientais, entre eles está a divulgação científica. Exatamente nesse ponto reside a problematização da pesquisa ao acompanhar a comunicação da ciência em tal região. Como a pesquisa ainda se encontra em desenvolvimento, os resultados são preliminares, mas já sinalizam um diálogo nos objetivos e mesmo na hipótese da tese de doutoramento em andamento.

Referências

ANTUNES, R.; DRUCK, G. A terceirização sem limites: a precarização do trabalho como regra. **Revista O Social em Questão**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 19-40, 2015. Disponível em: <http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/Sm4618UP754c17102374.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2023.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARAÚJO, D. DA S. R.; PESSOA, Y. S. R. Q. Trabalho, Pandemia e Serviço Público: a precarização da classe trabalhadora brasileira. **Revista Valore**, [S.l.], v. 8, p. e-8068, jun. 2023. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/1420/1135>. Acesso em: 09 ago. 2023.

BENITE, A. M. C. Considerações sobre o enfoque epistemológico do materialismo histórico-dialético na pesquisa educacional. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, Espanha, v. 50, n. 4, p. 1–15, set. 2009. Disponível em <https://rieoei.org/RIE/article/view/1887/2913>. Acesso em 2 mar. 2023.

BRANDÃO, E. P. Usos e significados do conceito comunicação pública. In: Núcleo de Pesquisa Relações Públicas e Comunicação Organizacional do Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom, **Anais... XXIX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO**, Brasília, 6. 2006.

BRANDÃO, E. P. Conceito de Comunicação Pública. In: DUARTE, J. (org.). **Comunicação pública: Estado, mercado, sociedade e interesse público**. São Paulo: Atlas, 2007. p. 1–20.

CAMPOS, L. M. Classificação de objetos de fronteira na organização do conhecimento e o

papel das ontologias. **Liinc em Revista**, [s. l.], v. 14, n. 2, [s.p.], 2018. Disponível em <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/4314>. Acesso em 13 maio 2022. DOI: 10.18617/liinc.v14i2.4314.

D'ALMEIDA, N. G. S. B.; CAMPOS, L. M. Conceituação de objetos de fronteira: o papel das culturas epistêmicas. **Tendências da Pesquisa Brasileira e Ciência da Informação**, [s. l.], v. 14, p. 1–24, 2021. Disponível em: <https://revistas.ancib.org/index.php/tpbci/article/view/568>. Acesso em 17 out. 2022

DAZA-CAICEDO, Sandra. La apropiación social de la ciencia ey la tecnologia como un objeto de frontera. In: VOGT, Carlos Alberto et al. **Comunicação, divulgação e Comunicação, divulgação e percepção pública de ciência e tecnologia**. Petrópolis: De Petrus, 2013. p. 49-62. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/280559468_La_apropiacion_social_de_la_ciencia_y_la_tecnologia_como_un_objeto_de_frontera. Acesso em: 26 dez. 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999

MARTINI, M. Á.; FILIPPI, C. V. Preprints en las ciencias de la vida: objetos frontera, cooperación y estandarización. **Revista CTS**, [s. l.], v. 17, n. 49, p. 69–90, 2022. Disponível em <http://ojs.revistacts.net/index.php/CTS/article/view/262>. Acesso em 6 abr. 2023.

MEDEIROS, A.; CHIRNEV, L. **Guia de comunicação pública**. 1ª ed. Brasília: Associação Brasileira de Comunicação Pública, 2021.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SILVA, A. R. P; MASCARENHAS, S. A. N. Implicações do Pensamento Decolonial para a Educação Amazônica. **Revista Multidebates**, Palmas, Tocantins, n. 2, v. 2, p. 202–218, 2018.

SILVA, G. C. **O trabalho imaterial do jornalista: relações de produção, conhecimento e reificação**. 119 f. 2016. Dissertação (Mestre Pós-graduação em Educação) — Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2016. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2016.245>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/14038>. Acesso em 15 nov. 2022.

VASCONCELOS, E. R.; FREITAS, N. M. S. Amazônia, entre um olhar científico e um olhar amazônica: Pistas para um processo educativo que inicia com as preocupações locais. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, 29, 2012.

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NA AMAZÔNIA BRASILEIRA E O PENSAMENTO DECOLONIAL: a importância da comunicação pública horizontal^{*1}

Maiara Sobral Silva
Leandro Luiz de Araújo
Adriana C. Omena Santos

Introdução

O trabalho tem como proposta discutir o pensamento decolonial na divulgação científica, em especial na divulgação científica produzida na Amazônia Brasileira. Para tanto, promove a reflexão sobre a relação entre a pluralidade de vozes e olhares, assim como o desenvolvimento de uma divulgação científica mais inclusiva e diversa.

Desta forma, é preciso pensar sobre o papel dos sujeitos amazônidas na construção de políticas públicas, ações e projetos, proporcionando um ecossistema horizontal, no qual os atores estejam no mesmo nível. Nesse modelo de divulgação científica horizontalizada, não cabe a verticalização de cima para baixo, onde exista uma hierarquia e uma desigualdade de inteligências.

Além disso, este enfoque permite que se leve em consideração o contexto da Comunicação Pública da Ciência (CPC), as diferentes compreensões e iniciativas desenvolvidas pelas instituições e a necessidade de diferenciar, no processo, a divulgação científica de assessoria de imprensa institucional, de jornalismo científico e da própria comunicação pública.

Sendo assim, o trabalho aponta o pensamento decolonial como um caminho e uma perspectiva para a divulgação científica na Amazônia Brasileira, pois viabiliza uma saída da lógica capitalista que preconiza um caminho e uma perspectiva únicos, baseados na relação de dominação.

Metodologia

Tendo em vista o breve contexto apresentado, a pesquisa ora proposta tem como caracterização um viés bibliográfico, por partir de livros e artigos que discutam a Comunicação Pública (CPC), Divulgação Científica e Pensamento Decolonial. Esse aprofundamento em bibliografia especializada auxilia nas conexões e discussões, uma vez que Pizzani et al. (2012, p. 64) ressaltam que:

A revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica é uma etapa fundamental antes da elaboração ou desenvolvimento de

* DOI - 10.29388/978-65-6070-061-1-0-f.117-126

¹ Trabalho apresentado no XVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIIC), em setembro de 2022.

um estudo, artigo, tese ou dissertação. [...] Por isso, é importante que os interessados tracem uma linha condutora que permita identificar as fontes informacionais e, principalmente, manuseá-las com sabedoria para poder chegar à informação desejada.

Mesmo considerando o estado embrionário do trabalho, já é possível vislumbrar que o método utilizado será o materialismo histórico-dialético, tendo em vista a natureza das contradições observadas, historicidade e complexidade da temática. Assim, de posse das informações coletadas serão desenvolvidas análises à luz do método histórico-dialético, que visa:

[...] captar o conjunto de nexos e relações dos diferentes elementos que constituem a totalidade de um objeto ou de fenômeno. Vale dizer, apreender as relações entre as diferentes determinações mais simples as quais se constituem como unidade mínima de análise e que possibilitam explicar a coisa investigada na sua totalidade, num movimento lógico dialético que vai do todo às partes e das partes ao todo constantemente (Martins e Lavoura, 2018, p. 227).

Por meio da utilização de tal método do conhecimento da realidade será possível analisar o objeto da pesquisa em suas diferentes dimensões, sendo assim, o estudo em questão visa discutir a relação entre a divulgação científica e o pensamento decolonial no sentido de não hierarquizar saberes ou inteligências, mas sim investir e acreditar na pluralidade de vozes e olhares.

Amazônia brasileira e especificidades

O primeiro passo antes de partir para a discussão sobre comunicação pública e divulgação científica é contextualizar geograficamente a Amazônia Brasileira dentro da Amazônia, essa última abrangendo o território de oito países, quais sejam: Brasil, Bolívia, Colômbia, Equador, Guiana, Peru, Suriname, Venezuela e um departamento francês, a Guiana Francesa. A parte brasileira é constituída pelos seguintes estados: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, ou seja, a região norte do Brasil. Há ainda a existência do conceito de Amazônia Legal, que inclui os estados do Maranhão e do Mato Grosso.

É uma região rica em diversidade no que diz respeito a recursos hídricos, biológicos, naturais e culturais, motivo pelo qual tem importância mundial a sua preservação. Mesmo com toda essa riqueza, a região enfrenta desafios como: desmatamento, altos índices de desigualdade social e analfabetismo, baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), com grande parte da população vivendo em extrema pobreza, sem saneamento básico e com carência de água potável e serviços sanitários.

Sobre essas especificidades da Amazônia Brasileira Aragón (2018, p. 21) alerta que:

[...] a dimensão internacional da Amazônia em nível regional revela toda a complexidade da região em termos físicos e humanos. Desde qualquer critério, a população que habita a região é nada desprezível, contestando aqueles que ainda acreditam no mito do vazio amazônico.

Nesse sentido, os desafios da divulgação científica na região Amazônica podem ser catalisados por causa das “especificidades oriundas de sua geografia, de seu povo, de sua cultura e de seus processos históricos que são regionais e, concomitantemente, globais” (Silva e Mascarenhas, 2018, p. 203). Com o cenário vivido em 2020, os fatores de exclusão foram propulsionados, sendo preciso, nesse sentido, identificar as ações dessa divulgação científica.

Levando em consideração as peculiaridades e as particularidades amazônicas, Vasconcelos e Freitas (2012, p. 4-5) reforçam que:

A história da região Amazônica está envolvida pelos sonhos e planos de desenvolvimento econômico projetados para a região. Esses foram pensados fora de seu contexto social, histórico e ambiental. Por isso, até hoje, as dimensões sociais, culturais e históricas da região ainda não são compreendidas em todos os seus aspectos pela sociedade geral. Assim, mesmo os atores sociais inseridos nesse tempo-espaço, os amazônidas, muitas vezes não conseguem entender a sua história e, portanto, não se reconhecem como sujeitos históricos.

Por esse contexto de não reconhecimento, é necessário inserir os sujeitos amazônidas nos seus processos sociais, históricos e ambientais, entre eles está a divulgação científica. Vale destacar a importância da participação dos envolvidos nessa comunicação, não sendo possível realizar uma divulgação científica verticalizada, de cima para baixo: é preciso a inserção dos sujeitos e a horizontalização do processo.

Ainda sobre a importância da instrumentalização dessa população amazônica, Vasconcelos e Freitas (2012, p. 10) destacam:

[...] os sujeitos amazônidas instrumentalizados por um ensino que lhes proporcione além do esclarecimento de conceitos, uma formação humanizada e emancipadora diante da trajetória histórica de exploração de sua região, poderão melhor compreender suas necessidades e as reivindicar durante o processo de desenvolvimento.

Para além da divulgação científica, é preciso pensar em um processo emancipatório de ensino para os sujeitos amazônidas, no qual eles participem e pensem sobre as ações. Mais uma vez aqui se reforça a importância da horizontalização e a participação dos atores envolvidos.

Comunicação pública e outros conceitos

O contexto da Comunicação Pública da Ciência (CPC) seja no Brasil ou no exterior passa ainda por diversos desafios, que remetem à própria conceituação de termos com os quais possui interface como, por exemplo: a divulgação científica, o jornalismo científico ou mesmo a comunicação institucional de instituições que lidem diretamente com ciência.

Conforme Caribé (2015, p. 93), “a principal característica da divulgação é o processo de recodificação, de transposição de linguagem especializada para linguagem cotidiana, fazendo uso de metáforas, com o objetivo de tornar o conteúdo acessível ao grupo amplo de receptores”.

Ao discorrer acerca do assunto, Brandão (2007, p. 04) afirma que:

A comunicação e a divulgação científica utilizam um leque variado de instrumentos que vão de metodologias tradicionais de informação tecnológica para comunidades, técnicos e autoridades até às novas tecnologias que são hoje as grandes responsáveis pela rápida expansão da rede de cientistas e divulgadores. Com esta aceção, a comunicação pública está inserida no âmbito das discussões que dizem respeito à gestão das questões públicas e pretende influir na mudança de hábitos de segmentos de população, bem como na tomada de decisão política a respeito de assuntos da ciência que influenciam diretamente a vida do cidadão.

Quando exercida, a comunicação pública faz com que, de um lado, haja a divulgação de informações de interesse público e de outro, com que o receptor exerça seu direito de receber essas informações, tendo oportunidade de participar do debate na esfera pública. A CP pode ser desenvolvida por diferentes organizações, por ser entendida dentro das atividades descritas anteriormente, existindo, por exemplo, a comunicação governamental, que é desenvolvida por órgãos do Governo, incluindo entidades da administração direta, indireta e autarquias nas esferas federal, estadual e municipal.

Frente a este paradoxo de divulgar o que se acredita que nem sempre deva ser divulgado, seja pela complexidade política e científica ou pela pseudo falta de interesse social, é que recorremos ao conceito de Comunicação Pública (CP), mesmo sem consenso de definição e ainda pouco discutido entres os pesquisadores e profissionais da área da comunicação. Os argumentos geram algumas vertentes de entendimento do termo, que podem ser aplicados em diversos sentidos.

Entre essas vertentes é possível citar a elucidada por Medeiros e Chirnev (2021, p. 10), que apresentam a CP como aquela:

[...] que assume a perspectiva cidadã na comunicação envolvendo temas de interesse coletivo. Diz respeito ao diálogo, à informação e ao relacionamento cotidiano das instituições públicas com o cidadão. Destina-se a garantir o exercício da cidadania, o acesso aos serviços e às informações de interesse público, a transparência e a

prestação de contas. Ocorre no ambiente de informação e interação envolvendo Estado, Governo e Sociedade Civil. Zela pelos princípios constitucionais e democráticos. A existência de recursos públicos ou de interesse público caracteriza a necessidade de atendimento às exigências da comunicação pública.

Medeiros e Chirnev (2021) apontam ainda 12 princípios da CP, são eles: garantir acesso amplo à informação; fomentar o diálogo; estimular a participação; promover os direitos e a democracia; combater a desinformação; ouvir a sociedade; focar no cidadão; ser inclusive e plural; tratar a comunicação como política de Estado; garantir a impessoalidade; e pautar-se pela ética e atuar com eficácia. Ao partir desses elementos, os autores destacam que a comunicação pública não é apenas aquela feita por instituições públicas.

Por isso, apesar da terminologia induzir a pensar que se trata apenas da comunicação feita por órgãos do governo, autores defendem que se trata de um conceito que, apesar de ainda estar em consolidação, de acordo com Brandão (2007), pode ser aplicado a vários conhecimentos e atividades, como: comunicação organizacional; científica; governamental; política; e como estratégias de comunicação da sociedade civil organizada, tornadas públicas e atendendo ao interesse público. Reside neste ponto a contribuição em termos de conhecimentos teóricos de uma discussão da comunicação pública da ciência/inação nas instituições de ensino superior e de pesquisa.

Exatamente nesse sentido, faz-se necessário diferenciar também a divulgação científica de assessoria de imprensa institucional e de jornalismo científico. A primeira é centrada na publicação das ações/atividades institucionais: a instituição é a protagonista. No caso do jornalismo científico, o foco está nos resultados das pesquisas: os processos não ganham o mesmo destaque.

Segundo Bueno (1985, p. 1422), “o conceito de jornalismo científico deve, obrigatoriamente, incluir o de jornalismo, apropriando-se das características enunciadas por Otto Groth: atualidade, universalidade, periodicidade, difusão”. Sendo assim, o tempo de produção é fator determinante quando se diz respeito ao jornalismo científico, que carrega muitas especificidades e delimitações do próprio jornalismo.

Quanto à divulgação científica, é importante destacar que com o advento da internet e a popularização da Ciência, Tecnologia e Inovação (CT & I), esse processo tem ganhado novos atores, como os próprios pesquisadores, além de novos espaços e contribuições, dentre as quais destaca-se a contribuição social, como ressaltam Lordêlo e Porto (2012, p. 27):

O conhecimento sobre CT&I assume um papel fundamental para o indivíduo ter a compreensão do mundo em que vive em sua extensão e complexidade. Só através do conhecimento ele terá condições de compreender e tomar decisões que de alguma forma irão afetar as suas vidas. Entretanto, essas informações precisam alcançar a sociedade de alguma forma e é neste cenário que a divulgação científica deve atuar com intensidade.

Desta forma, a divulgação científica pode ser compreendida como uma forma de popularizar a ciência, entendendo que as ações sociais, políticas e institucionais para essa divulgação não podem ser isoladas: é preciso integrar processos, ações e atores, no sentido de viabilizar o acesso da sociedade ao processo científico e não apenas aos resultados. Somente a partir de tal processo é possível a efetivação de uma comunicação pública da ciência que vise, além da divulgação científica, o envolvimento da sociedade com a ciência, a tecnologia e a inovação.

Para além desses conceitos e terminologias, cabe destacar que a divulgação científica envolve uma prática educativa, e, nesse sentido, “toda prática educativa contém inevitavelmente uma prática política” (Saviani, 1999, p. 98). Sendo assim, é importante levar em consideração o contexto atual de (não) investimentos na ciência e na educação em meio ao sucateamento do ensino público brasileiro e das instituições de pesquisa e fomento à pesquisa.

Vale destacar que a pandemia do novo coronavírus serviu como pano de fundo para o aprofundamento dessa política contemporânea e processual de desconstrução da ciência e da educação, principalmente em instituições públicas de ensino e ciência.

Pensamento decolonial e comunicação

No Brasil, outro aspecto a ser considerado sobre a divulgação científica é a colonização: processo por meio do qual foi criada uma hierarquia de saberes, como se o saber científico fosse superior ao saber tradicional. Para Rancière (2020, p. 115-116, grifo do autor) essa divisão de inteligências tem um motivo:

Pode-se, portanto, atribuir a causa da distração pela qual a inteligência consente com o destino da matéria a uma só paixão: o desprezo, a paixão pela desigualdade. Não é o amor pela riqueza nem por qualquer bem que perverte a vontade, é a necessidade e pensar sob o signo da desigualdade. A esse respeito, Hobbes fez um poema mais *atento* do que Rousseau: o mal social não vem do primeiro que pensou em dizer “Isso me pertence”; ele vem do primeiro que pensou em dizer: “Não és igual a mim”.

Nesse contexto, a colonização brasileira trouxe à tona a paixão pela desigualdade, uma vez que os saberes tradicionais de indígenas e africanos foram considerados inferiores aos saberes científicos apresentados pelos europeus (no caso, os portugueses). Esse eurocentrismo científico é mais um dos desafios que o cientista brasileiro encontra na sua busca por fazer ciência.

É importante que a ciência se aproxime do pensamento decolonial, ou seja, como destacam Suess e Silva (2019, p. 3), “um pensamento que se desprende de uma lógica de um único mundo possível (lógica da modernidade capitalista) e se abre para uma pluralidade de vozes e caminhos. Trata-se de uma busca pelo direito à diferença e a uma abertura para um pensamento-outro”.

A decolonidade na ciência concede benefícios à própria ciência, assim como aos atores e à diversidade. É preciso compreender que o conhecimento científico

perpassa os vários ambientes educacionais e que a interação entre os saberes apresenta um novo olhar para esse mundo acadêmico. A inclusão da diferença nesse mundo é uma das formas de abrir a possibilidade desses olhares, sendo, por isso, importante pensar em como acolher essa pluralidade.

Sobre a decolonidade, Silva e Neri (2020, p. 605) discorrem ainda:

O outro sentido de decolonialidade é associado ao próprio processo de colonização. Ou seja, desde a primeira modernidade, com a invasão europeia, os povos originários já forjavam pedagogias poderosas. Conhecimentos milenares que foram saqueados pelo brancocentrismo ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, quanto mais a Europa dissertava sobre os princípios iluministas da humanização, mais ela animalizava coletivos não ocidentais nas esquinas da colonização, como apontam Dussel (1997), Quijano (2009) e outros intelectuais latino-americanos.

Nesse contexto, é importante destacar o desafio da inclusão do pensamento brasileiro na ciência também por conta dos fatores culturais e colonizadores. Neste sentido, o pensamento decolonial traz um novo olhar para esse processo, visto que ele busca uma diversidade de atores.

Sobre essa pluralidade de vozes, Oliveira (2017) destaca que é importante saber o que acontece com os jovens indígenas, quilombolas, ribeirinhos, dentre outros, porque eles podem falar muito sobre o futuro. Além disso, por meio do diálogo com essa juventude, será possível ecoar as vozes juvenis em prol da busca por uma nova democracia.

Nesse novo tempo, a comunicação não é mais hierarquizada, mas sim uma comunicação em rede, com agentes diversificados, que falam com públicos específicos. O desafio proposto pelo autor diz respeito a pensar em como esse novo universo tecnológico comunicativo influencia na criação de novas narrativas.

O desafio é lançado para todos os sujeitos amazônidas, em especial aos docentes. Nesse ponto, enfatiza Oliveira (2017, p. 44):

Alô professor! Neste tópico, nosso maior desafio é pensar como esse novo universo tecnológico comunicativo pode influir na criação de novas narrativas, visibilizando situações, cenas, processos que apresentem novas histórias, novos contextos e novos sujeitos com capacidade para contribuir para a compreensão da diversidade e da complexidade da Amazônia e do Brasil.

É perceptível que a nova realidade mundial apresenta a participação cidadã como modelo de governança — esta possível por meio de redes de organizações locais, nacionais e globais, que atuam pela defesa da democracia e da diversidade e no enfrentamento às estruturas corruptas, viciadas e excludentes.

Ao falar sobre o advento da rede mundial de computadores — Internet — Silva e Neri (2020, p. 613) reforçam:

A expansão dos meios de comunicação tecnológicos colocou os povos da floresta amazônica e os seus saberes nas manchetes de jornais, nas páginas virtuais de notícias, nas redes sociais e nos principais veículos televisivos do mundo, como aponta Porto-Gonçalves (2015). Não há mais como sustentar a frágil ideia de que a Amazônia é um vazio demográfico.

Nesse sentido, essa aldeia global envolve a todos e concede voz aos sujeitos amazônidas, não sendo possível negar o uso dessas tecnologias, como afirmam Silva e Neri (2020, p. 614, grifo das autoras):

Os saberes tradicionais das comunidades indígenas e de outros coletivos que foram se constituindo no processo de pluralidade histórica, como os ribeirinhos e os quilombolas, não negam a tecnologia ou o conhecimento ocidental; lutam para que as suas epistemologias ocupem um justo lugar no processo de uma transdisciplinaridade em curso ou, como denomina Grosfoguel (2012), um pensamento de fronteira. Um desafio que exige um intercâmbio de experiências com outros países latino-americanos que também têm a Amazônia no “fundo de seus territórios”.

Assim sendo, o processo de divulgação desses saberes precisa respeitar essa pluralidade, que não pode ser hierarquizada. É necessário esse olhar transdisciplinar, que perpassa os limites, ou seja, esse pensamento de fronteira: nesse contexto, a comunicação pode fortalecer ou enfraquecer o processo.

Segundo Oliveira (2017, p. 47) “a comunicação é uma arma muito importante, já que serve à dominação, mas também à resistência”. Para essa resistência, as redes de comunicação são fundamentais pois aproximam atores sociais antes isolados, ou seja, criam oportunidades para cooperação e sem a necessidade de um encontro físico.

A comunicação a serviço da dominação ou da resistência, no que diz respeito à divulgação científica também, são ambas possíveis, fazendo-se notar a importância do pensamento decolonial nessa comunicação, nesse processo de divulgação científica. É preciso observar também que em tempos de muitas vozes, há uma necessidade de escuta atenta às vozes daqueles que de fato são sujeitos participantes no processo — no estudo em questão, os sujeitos amazônidas.

Primeiras discussões em busca de considerações finais

Em tempos de negacionismo científico e de propagação de desinformações, discutir o processo de comunicação da ciência e da divulgação científica é necessário para a consolidação e fortalecimento de tais ações, ainda mais no contexto amazônico, com suas especificidades e particularidades. Para tanto é discutida a relação de importância entre a divulgação científica na Amazônia Brasileira e o pensamento decolonial.

Nesse artigo o pensamento decolonial é destacado como um pensamento desvinculado da lógica da modernidade capitalista, na qual existe um único mundo

possível. Em contraponto, o pensamento decolonial acredita numa pluralidade de vozes e caminhos, ou seja, em vários mundos possíveis. E nesse sentido, a decolonidade na ciência e na comunicação, ou seja, na divulgação científica, concede novos trajetos, que partem de um processo hierarquizado/vertical para um processo participativo/horizontal.

A pesquisa em questão é embrionária e está no campo bibliográfico, mas entende o peso da responsabilidade da comunicação das instituições públicas que trabalham com pesquisa na divulgação de seus resultados, com o exercício de fazê-los chegar ao público por meio da mídia ou outras ferramentas que garantam maior forma de divulgação da ciência, viabilizando assim a comunicação pública da ciência. A junção dessa especificidade da divulgação científica por diferentes meios e atividades e as peculiaridades da Amazônia Brasileira é abordada na pesquisa em desenvolvimento e apresentada no presente artigo.

Vale destacar que termos como Comunicação Pública (CP) e Comunicação Pública da Ciência (CPC) sequer possuem consenso na área, e, além disso, a divulgação científica tem ganhado novos processos, novas ações e novos atores em razão do cenário imposto pela pandemia da Covid-19 — cenário que tem exigido posicionamento das instituições de ensino públicas. Como recorte desse cenário no Brasil é possível citar as estratégias governamentais e políticas de disseminação intencional de desinformações.

Por isso, em complemento a essa parte inicial aqui apresentada, é preciso uma análise da divulgação científica realizada nas instituições de ensino públicas presentes na Amazônia Brasileira, assim como dos atores envolvidos nesse processo e suas relações de trabalho. Caso seja possível, sugere-se a análise do papel das instituições de ensino públicas no combate ao negacionismo científico e à propagação de desinformações no contexto pandêmico.

Referências

ARAGÓN, L. E. A dimensão internacional da Amazônia: um aporte para sua interpretação. **Revista NERA**, Presidente Prudente, n. 42, p. 15–33, 2018.

BRANDÃO, E. P. Conceito de Comunicação Pública. In: DUARTE, J. (org.). **Comunicação pública: Estado, mercado, sociedade e interesse público**. São Paulo: Atlas, p. 1–20, 2007.

BUENO, Wilson da Costa. Jornalismo científico: conceitos e funções. **Ciência e Cultura**, n. 37, v. 9, p. 1420-1428, 1985.

LORDELO, F. S.; PORTO, C. M. Divulgação científica e cultura científica: Conceito e aplicabilidade. **Rev. Ciênc. Ext.** [s.l.], v. 8, n. 1, p. 20, 2012.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223–239, 2018.

MEDEIROS, A.; CHIRNEV, L. **Guia de comunicação pública**. 1ª ed. Brasília: Associação Brasileira de Comunicação Pública, 2021.

OLIVEIRA, B. P. Comunicação: controle e rebeldia. In: BELTRÃO, J. F.; LACERDA, P. M. (org.). **Amazônias em tempos contemporâneos**: entre diversidades e adversidades. 1ª ed. Rio de Janeiro: Mórula editorial/Aba publicações, 2017. P. 42–53.

PIZZANI, Luciana; SILVA, Rosemary Cristina da; BELLO, Suzelei Faria.; HAYASHI, Maria Cristina P. I. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI**, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 53-66, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896> Acesso em: 27 out. 2021.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 32ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SILVA, A. R. P; MASCARENHAS, S. A. N. Implicações do Pensamento Decolonial para a Educação Amazônica. **Revista Multidebates**, Palmas, Tocantins, n. 2, v. 2, p. 202–218, 2018.

SILVA, L. I. C; NERI, I. T. T. Teorias em disputa: o duelo entre liberalismo e pedagogia decolonial na Amazônia. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, Minas Gerais, v. 9, n. 3, p. 587–618, out. 2020.

SUESS, R. C; SILVA, A. S. A perspectiva decolonial e a (re)leitura dos conceitos geográficos no ensino de Geografia. **Revista Geografia, Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, Rio Grande do Sul, v. 23, n. 7, p. 1–36, 2019. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/35469/pdf>. Acesso em 23 out. 2021.

VASCONCELOS, E. R.; FREITAS, N. M. Amazônia, entre um olhar científico e um olhar amazônida: Pistas para um processo educativo que inicia com as preocupações locais. **REMEA — Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 29, p. 1–16, 2012. Disponível em <https://seer.furg.br/index.php/remea/article/view/2949>. Acesso em 1 nov. 2021.

REFINANCIAMENTO DE DÍVIDAS E GERAÇÃO DE EMPREGOS E RENDA*¹

Cleide Francisca de Souza Tano
Adriana Cristina Omena dos Santos
Robson Luiz de França
Carlos Alberto Lucena

Introdução

Um dos grandes problemas contemporâneos é a crise do emprego e, portanto, a consequente redução dos postos de trabalho. Neste sentido questões e dilemas relacionados ao trabalho e às políticas de inserção profissional são debatidos em diversos eventos científicos e acadêmicos. Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, linha de pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação.

O objetivo deste capítulo é discutir e melhor compreender o refinanciamento de dívidas concedidos pelo Estado ao setor produtivo em prol da geração de empregos. Este capítulo integra a discussão sobre o aparato de incentivos e benefícios fiscais concedidos pelo Estado ao setor produtivo em prol da geração de empregos desenvolvida pela autora e coautores. É parte integrante da pesquisa de doutorado da autora com orientações dos coautores.

Na íntegra da tese, a pesquisa discute e analisa tanto o aparato educacional promovido pelo Estado em prol da empregabilidade quanto o aparato de incentivos e benefícios fiscais concedidos pelo Estado em prol da geração de empregos. A pesquisa tem como hipótese que é uma falácia o discurso político de Estado mínimo, gerencial, que defende que o Estado deve concentrar suas atribuições naqueles serviços mínimos necessários para o funcionamento regular da sociedade, tais como policiamento, forças armadas, poderes executivo, legislativo e judiciário etc. e proceder a não-intervenção na economia direta, inclusive com o afastamento de atuar por meio de estatais permitindo, assim, a liberdade individual e a competição entre os agentes econômicos e, assim, ele permitirá, pela sua ausência no mercado, a concorrência e por sua vez, gerará mais empregos.

O trabalho segue a luz das teorias histórico crítica e a metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica e a documental em fontes primárias e secundárias. A discussão é importante no universo acadêmico, pois contribui para discussão sobre questões relacionadas as ações do Estado em prol do setor produtivo e contribui para reflexões acerca da efetividade das políticas governamentais, bem como contribui para com o posicionamento do cidadão e politização sobre as ações do Estado ao longo dos tempos.

* DOI - 10.29388/978-65-6070-061-1-0-f.127-136

¹ Este texto é parte integrante da tese de Doutorado defendida pela autora com orientações dos coautores.

A partir de 1990, no governo de Fernando Collor de Mello, o neoliberalismo de mercado (conservador e elitista) se torna uma ideologia dominante, opondo-se ao modelo socialista e social-democracia, conforme relatam Libâneo, Oliveira e Toschi (2007). Estes autores destacam que:

O neoliberalismo teorizado por Hayek não significa o fim do novo liberalismo/social-liberalismo de Keynes e Dewey ou mesmo uma negação de todos os fundamentos do liberalismo clássico, e sim uma nova, grande e complexa rearticulação do liberalismo, imposta pela nova ordem econômica e política mundial. (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2007, p. 86)

Percebe-se que, neste modelo, prevalecem os seguintes projetos de modernização: a livre concorrência e fortalecimento da iniciativa privada; Estado minimalista, com três funções, policiamento, justiça e defesa nacional; projeto de desestatização, desregulamentação e privatização; desqualificação dos serviços públicos e das políticas públicas; e estímulo à competitividade, eficiência e qualidade, embasados fortemente nas contribuições teóricas de Friedrich Hayek.

Hobsbawm (2015), Vieira (2015) e Lucena et al (2014) discutem sobre a questão da crise nas economias nacionais e mundiais e as consequências da migração de empresas mediante a internacionalização, bem como sobre os juros internacionais que fizeram com que os sistemas nacionais entrassem em colapso.

Esses autores nos mostram que no caso brasileiro não foi diferente, a conta do “milagre econômico” de 1970, chegou logo nos anos de 1980, e juntamente com ela vieram: a redução dos investimentos em obras públicas e privadas; a aceleração do desemprego; e o aumento da dívida externa contratada a juros flutuantes nos anos anteriores. Nestes cenários de crises percebe-se que apesar do discurso de Estado mínimo, o setor produtivo requisita cada vez mais apoio do Estado para sustentar suas operações.

Os estudos de Howlett, Ramesh e Perl (2013) comprovam a presença de jogos de interesses nas diferentes propostas em disputa na sociedade, retratando uma realidade bastante complexa e passível de várias interpretações, em especial sobre as funções econômicas do Estado. Entretanto, estes jogos de interesses não se configuram como “luta de classes” à luz da Teoria Marxista. Diversos autores trabalham com a categoria luta de classes, inclusive dando amplitude ao conceito de classes, dentre eles Antunes (2009), Mészáros (2011) e Wright (2000).

A explicação destes autores nos permite perceber a diferença existente entre de luta de classe e jogos de interesses. Wright (2000) explica que a análise de classe inclui diversos elementos como: estrutura de classes; formação de classes em atores organizados coletivamente; a consciência de classe, ou seja, a compreensão dos atores de seus interesses de classe; e a luta de classes, que se configura na prática de atores para a realização de interesses de classe. De modo especial, esse autor explica que “não se trata de simplesmente entender a estrutura de classes, mas seus efeitos, entender as

interconexões entre esses elementos e suas consequências para outros aspectos da vida social” (WRIGHT, 2000, p. 2).

A discussão sobre as funções do Estado é importante no universo acadêmico, contribui para novos olhares sobre o que está posto. Percebe-se que o discurso político neoliberal pregava que o Estado deveria deixar de produzir bens e de prestar serviços, aumentando assim a concorrência, além de aumentar o número de empresas e, conseqüentemente, gerando mais empregos.

Reflexões sobre os estudos apresentados por Harvey (2012) permitem inferir que, no ideário neoliberal, pregava-se o Estado Mínimo apenas para a classe trabalhadora, uma vez que o Estado deveria continuar mantendo políticas e infraestruturas para que as grandes empresas continuassem operando.

Musgrave e Musgrave (1980, p. 98) afirmam que: “Se o processo social é visto em termos de uma luta de classes, as decisões relacionadas com os impostos e os gastos governamentais tornam-se um importante instrumento nesta luta”. Entretanto, dialeticamente analisando, eles chamam a atenção para o fato de que “o papel da atividade orçamentária pode tomar outro aspecto e ao invés de um meio de exploração pode se transformar em um instrumento de acomodação social”.

Ao discutirem mais especificamente sobre as influências dos grupos de interesses na política fiscal e orçamentária, estes autores afirmam que:

É evidente que as decisões da política fiscal são um meio através do qual os interesses de determinados grupos são expressos. Do lado dos dispêndios, as pressões são geradas tanto pelos consumidores quanto pelos produtores dos serviços públicos. Entre os grupos de consumidores, as associações automobilísticas apoiam a construção de rodovias, os inquilinos apoiam a construção de moradias populares [...] Entre as organizações produtoras, a indústria de armamentos favorece gastos militares, as corporações de construção civil advogam programas de moradias, os lobbies da construção e do transporte rodoviário pressionam a favor de mais rodovias, associações de professores desejam mais contratações e um melhor salário etc. (Musgrave; Musgrave, 1980, p. 99)

Ainda nas considerações destes autores, os grupos de interesses podem apresentar um quadro análogo no que diz respeito aos impostos:

Vários grupos de contribuintes se organizam para defender seus interesses, e as comissões que estudam os impostos no Congresso encontram-se sob constantes pressões, como já havia sido ressaltado. Estes grupos podem defender os interesses da indústria petroquímica a favor de abatimentos tributários em função da exaustão dos poços de petróleo, o lobby do setor imobiliário, apoiando métodos de depreciação acelerada, governadores advogando isenção do pagamento de juros das dívidas de seus estados com a União, ou representantes das escolas privadas requisitando o abatimento das mensalidades escolares para fins do imposto de renda ou a possibilidade de total dedução fiscal das contribuições feitas às instituições de ensino. Na medida em que

cada grupo tem por objetivo evitar uma tributação relativa maior do que a dos outros grupos, eles contribuem para a formação de um sistema fiscal mais equitativo. Mas se eles buscam e obtêm uma situação fiscal mais favorável o resultado será o oposto. (Musgrave; Musgrave, 1980, p. 99)

Reflexões sobre as considerações destes autores nos permitem inferir que tanto os incentivos na forma de programas políticos e de incentivos complementares, quanto os de fornecimento de infraestruturas para o setor produtivo, são instrumentos utilizados no jogo de interesses pelos agentes das políticas públicas.

Os estudos apresentados nos permitem perceber que as consequências deste jogo de interesses no campo dos incentivos fiscais é muito devastadora, pois não é um jogo em que todos ganham e sempre o contribuinte acaba “pagando a conta” de uma forma ou de outra.

Em decorrência dos estudos apresentados é importante discutir mais especificamente a questão do refinanciamento de dívidas do setor produtivo via programa REFIS, em especial o implantado em 2009.

Lei 11.941, de 27 de maio de 2009 – A questão do REFIS e desdobramentos

A implantação de programa de refinanciamento fiscal, em 2009, em apoio ao setor produtivo, não pode ser vista como uma surpresa, pois a literatura nos mostra que no Brasil é histórico, que em momentos de crise sempre há a mão do Estado em apoio ao setor produtivo, acompanhando, assim, uma tendência mundial.

No cenário da crise de 2008 não foi diferente. O Estado adotou, na área tributária em atendimento ao setor produtivo, o parcelamento ordinário de débitos tributários, implementando o REFIS em 2009, mediante a Lei 11.941, de 27 de maio de 2009, que tratou sobre o parcelamento ou pagamento dos débitos para com a Secretaria da Receita Federal do Brasil e os débitos para com a Procuradoria-Geral da Fazenda Nacional, inclusive dos saldos remanescentes de outros parcelamentos.

Esta prática de suporte ao setor produtivo não ocorreu apenas na esfera federal, tendo sido implementada também por governos estaduais e municipais. Seus impactos são significativos tanto sobre a arrecadação tributária quanto sobre o comportamento dos contribuintes e sobre o PIB, em âmbito nacional e regional.

Apesar disto, a literatura nos mostra que esta prática se tornou uma constante, uma vez que o Estado aprovou legislação específica para fins de recuperação fiscal nos anos 2000, 2003, 2006 e 2009. Inicialmente, o Refis, de que trata a Lei nº 9.964, de 10 de abril de 2000; seguido pelo Parcelamento Especial (PAEX), conforme a Lei nº 10.684, de 30 de maio de 2003; e pelo parcelamento de que trata a Medida Provisória nº 303, de 29 de junho de 2006; e posteriormente o REFIS em 2009, mediante a Lei 11.941, de 27 de maio de 2009, que estamos analisando mais especificamente.

No caso do refinanciamento de dívidas, Paes (2014) avaliou os programas de refinanciamento brasileiro e constatou que os Programas de Recuperação Fiscal, no

âmbito federal, concedidos em curtos intervalos de tempo, tiveram impactos no comportamento do contribuinte, bem como sobre a arrecadação. Conforme narrativa deste autor, nestes programas há um comportamento comum dos contribuintes:

Quando são instituídos, há uma adesão em massa dos contribuintes, mas com o passar do tempo muitos deles são excluídos, seja por inadimplência ou por quitação da dívida ou ainda por adesão a um novo parcelamento. Com isso, logo após o terceiro ano a quantidade de contribuintes que permanecem nos programas cai substancialmente. (Paes, 2014, p. 326)

As considerações do autor citado acima retratam bem a fala dos autores Musgrave e Musgrave (1980) ao tratarem sobre o fato de certas medidas no âmbito das políticas orçamentárias se tornarem “instrumento de acomodação social”. Reflexões sobre as considerações desses autores, correlacionadas com nossos estudos, nos permitem considerar que uma parcela do setor produtivo de certa forma se acomoda, deixa de cumprir com suas obrigações fiscais e fica à espera de que o Estado novamente lance novo programa de refinanciamento e parcelamento fiscal e, desta forma, obtém certa vantagem econômica e até competitiva em relação aos seus concorrentes que quitam seus débitos em dia.

A prova disto está nas constatações de que os números sobre migração de um refinanciamento para outro são expressivos e que o percentual que aproveita estes programas para realmente quitarem suas dívidas é muito pequeno (PAES, 2014). Então, nos indagamos: por que o Estado continua promovendo estes programas?

Buscamos uma possível resposta para esta indagação na nota técnica do IPEA sobre custo e tempo do processo de execução fiscal promovido pela Procuradoria Geral da Fazenda Nacional (PGFN), elaborada por Cunha, Klin e Pessoa (2011).

Segundo este relatório, o custo unitário médio total de uma ação de execução fiscal promovido pela PGFN é de R\$ 5.606,67, sendo que o tempo médio total de tramitação é de 9 anos, 9 meses e 16 dias e a probabilidade de obter-se a recuperação integral do crédito é de 25,8%. Considerando estes dados, os autores desta pesquisa consideram que o ponto a partir do qual é economicamente justificável promover-se judicialmente o executivo fiscal é de R\$ 21.731,45 e, desta forma, em ações inferiores a este valor é improvável que a União recupere um valor igual ou superior aos custos do processo judicial (IPEA, 2011).

Entretanto, não podemos considerar que a implantação de programas de parcelamento de dívidas tenham sido implantados exclusivamente para recuperar os valores inferiores aos custos dos processos de execução fiscal, uma vez que identificamos, em nossa pesquisa junto às publicações das demonstrações contábeis de terceiros, empresas privadas e divulgadas na Imprensa Oficial de Minas Gerais, que grandes empresas aderiram a estes programas, com parcelamento de dívidas na casa de milhares de reais, valores estes bem superiores que os custos para execução via cobrança judicial.

Os estudos apresentados mostram que este tipo de benefício surge das demandas do setor produtivo que, muitas vezes organizadas, aumentam seu poder negociações e entram em um jogo de interesses com o setor público. Muitas das empresas que demandam estes benefícios não estão com reais dificuldades econômicas em seus negócios e usam este tipo de benefício como forma de aumentar sua competitividade e acumular capital, ou aderem a estes programas quando lhes é conveniente, por exemplo, para receber uma certidão negativa de débito visando novos empréstimos, participação em licitações ou qualquer outra forma que exija que sua situação esteja regular com o Estado.

Entretanto, existem empresas com reais dificuldades que realmente utilizam destes programas para conseguirem continuar operando. Na pesquisa que realizamos junto às demonstrações contábeis, podemos perceber empresas com resultados de exercício negativos, assim como empresas com alta taxa de lucro, que aderiram ao Refis.

Os resultados da pesquisa de Paes (2014) mostram que a concessão de parcelamentos sucessivos reduz significativamente a propensão do contribuinte para pagar seus impostos, ainda que a diferença entre o que é previsto legalmente e o que realmente entra nos cofres públicos, ou seja, o hiato tributário, sem a concessão de parcelamentos, seja de 30%, mas que pode aumentar em até quatro pontos percentuais diante da oferta de programas de refinanciamentos de dívidas.

Fica evidente, portanto, o jogo de interesse problematizado por Musgrave e Musgrave (1980) exercido pelos detentores do capital, mostrando que essas questões precisam ser problematizadas, pois influem diretamente nos orçamentos nacionais e, conseqüentemente, nas políticas públicas que poderiam, de forma efetiva, reduzir as desigualdades existentes.

Com relação aos efeitos dos programas de refinanciamento, no tocante à arrecadação de receitas, os dados da pesquisa de Paes (2014) também mostram que as receitas com presença de parcelamento tributário são sempre inferiores àquelas que seriam obtidas se não houvesse parcelamento durante toda a etapa de concessão entre os períodos analisados de 2000 a 2009. Este autor, ao correlacionar os dados de sua pesquisa com o PIB, chega à conclusão de que as perdas são bastante substanciais, sendo superiores a 1% do PIB em vários anos.

Percebemos nos estudos apresentados falhas tanto no processo de elaboração das políticas fiscais quanto no processo de execução fiscal, pois as constatações do IPEA (2011) tanto podem indicar empecilhos burocráticos que atrasam e impedem as cobranças eficazes quando também sugerem o atendimento a certos grupos de interesses especiais, conforme teorizado por Musgrave e Musgrave (1980). Consideramos que carecemos de novas pesquisas que contribuam com a elucidação destas questões e com a preservação da execução de políticas que realmente potencializem a redução das desigualdades econômicas e sociais, em especial via geração de empregos.

As pesquisas acadêmicas sobre questões relacionadas com o aparato de medidas fiscais, em apoio ao setor produtivo, têm nos mostrado que estes fatos não

estão ocorrendo apenas em nível nacional. Castelo (2016), em sua análise sobre o impacto do programa de recuperação fiscal na inadimplência tributária no estado do Ceará, realiza uma análise do antes e depois do Refis Estadual de 2009.

Castelo (2016) destaca, em suas considerações finais, que, em uma análise pontual, em que foram escolhidas oito divisões por Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE), a hipótese de aumento da inadimplência por parte de empresas que aderiram ao parcelamento de dívidas ocorreu com aumento, em três atividades, sendo respectivamente: fabricação de produtos alimentícios, com incremento de 295,10%; comércio por atacado, exceto veículos automotores e motocicletas, com incremento de 191,81%; e transporte terrestre, com incremento de 48,20%.

Em decorrência disto, continuamos nossa pesquisa sobre a questão Refis 2009 – Lei 11.941, de 27 de maio de 2009, observando também algumas demonstrações contábeis publicadas na imprensa oficial de Minas Gerais, com o intuito de explorar informações sobre empresas que aderiram a programas de parcelamentos de dívidas tributárias.

Esta análise empírica tem como fonte de informação diversas demonstrações contábeis publicadas na Imprensa Oficial de Minas Gerais, em Publicação de Terceiros: Empresas Privadas, a partir de 15 de dezembro de 2010. As publicações observadas foram publicadas no período de 15 de dezembro de 2010 a 31 de dezembro de 2015, no site: <http://www.iof.mg.gov.br/index.php?pesquisa-nos-jornais.html>.

Na pesquisa detecta-se empresas com vários perfis: com situações financeiras positivas e negativas; com operações na casa de reais e na casa de milhares de reais; com grande volume de gastos com folha de pagamento; bem como empresas com redução considerável no volume de pagamento com despesas com pessoal, que aderiram aos programas de refinanciamento de dívidas.

Esta constatação nos permite inferir que os programas de refinanciamento de dívidas não contribuem apenas com empresas com dificuldades financeiras, tampouco são programas que o governo lança apenas visando recuperar receitas perdidas, com as quais não compensa gastar com os custos dos processos judiciais. Esses programas contribuem também com o setor produtivo que possuem resultados financeiros positivos, de modo a proporcionar para o setor vantagens competitivas e acumulação de capital.

Além disso, tampouco pode ser considerado um programa que visa à geração de empregos, uma vez que observamos empresas com adesão ao programa de refinanciamento com redução das obrigações trabalhistas. Porém, observamos também empresas que aderiram ao programa e que apresentaram aumentos no volume de seus passivos circulantes, no tocante a despesas com pessoal.

Diante destas constatações e reflexões sobre nosso objeto de estudo, correlacionadas com as teorias estudadas e com os trabalhos acadêmicos apresentados, é possível inferir que o aparato de incentivos fiscais montado para o setor produtivo visa mais atender ao interesse do setor produtivo que gerar empregos. Isto porque, se

as receitas do Estado são reduzidas, a geração de emprego, por parte das obras públicas, e/ou prestação de serviços públicos, são drasticamente afetados também.

É importante ressaltar que essa temática possibilita diversas problematizações. Além disso, a compreensão das nuances de nosso objeto de pesquisa demanda diversos estudos, pois assim como as relações de trabalho assumem novas configurações com o passar da história; as formas de apoio ao setor produtivo, por parte do Estado, também sofrem transformações ao longo do tempo, demonstrando que o setor produtivo demanda novos aparelhos para sua reprodução.

Este trabalho é importante no universo acadêmico tem potencial para subsidiar outras pesquisas e no tópico seguinte apresenta-se as considerações finais.

Considerações finais

Objetivou-se neste capítulo refletir e discutir para melhor compreender o refinanciamento de dívidas concedidos pelo Estado para o setor produtivo em prol da geração de empregos. Os estudos permitem considerar que no contexto da reestruturação produtiva, há uma necessidade do privado se apropriar do público, seja por meio de políticas oficiais de formação de força de trabalho qualificada, ou por política de incentivos fiscais, ou de fornecimento de estrutura, ou mudanças na legislação dentre outras, para que a meta primária do capital que é gerar lucro e acumular capital seja atingida.

Compreende-se que uma parcela do setor produtivo de certa forma se acomoda, deixa de cumprir com suas obrigações fiscais e fica à espera que o Estado novamente lance novo programa de refinanciamento e parcelamento fiscal e, desta forma, obtém certa vantagem econômica e até competitiva em relação aos seus concorrentes que quitam seus débitos em dia.

Os estudos apresentados confirmam a hipótese apresentada, uma vez que o discurso de Estado Mínimo realmente é uma falácia. Consideramos que este trabalho deixa clarividente o histórico das dinâmicas e estratégias do setor produtivo para obter incentivos do Estado. Permitindo assim compreender a forma piramidal em que o Estado protege o setor produtivo, salvando primeiro o grande capital, depois o médio, seguido pelo pequeno e por último pensa no trabalhador.

Esperamos que este trabalho contribua com novos olhares sobre o que está posto na sociedade e que possa contribuir com reflexões acerca do aparato de incentivos do Estado ao setor produtivo e quanto a efetividade destas medidas.

Referências

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009. ISBN 978-85-85934-43-9, e-ISBN 978-85-7559-259-5.

BRASIL. **Lei nº 9.964, de 10 de abril de 2000**. Institui o Programa de Recuperação Fiscal – Refis e dá outras providências, e altera as Leis nºs 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.844, de 20 de janeiro de 1994.

BRASIL. **Lei nº 10.684, de 30 de maio de 2003.** Altera a legislação tributária, dispõe sobre parcelamento de débitos junto à Secretaria da Receita Federal, à Procuradoria-Geral da Fazenda Nacional e ao Instituto Nacional do Seguro Social e dá outras providências.

BRASIL. **Medida provisória 303, de 29 de junho de 2006.** Dispõe sobre parcelamento de débitos junto à Secretaria da Receita Federal, à Procuradoria Geral da Fazenda Nacional e ao Instituto Nacional do Seguro Social nas condições que especifica e altera a legislação tributária federal. 2006a. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2006/medidaprovisoria-303-29-junho-2006-544085-norma-pe.html>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. **Lei 11.941, de 27 de maio de 2009.** Altera a legislação tributária federal relativa ao parcelamento ordinário de débitos tributários; concede remissão nos casos em que especifica; institui regime tributário de transição e dá outras providências.

IPEA. Nota Técnica. **Custo e tempo do desenvolvimento e execução fiscal.** Promovido pela Procuradoria Geral da Fazenda Nacional. Brasília, novembro de 2011. Disponível em: . Acesso em: 05 mar. 2018.

CASTELO, André Mota. **O impacto do Programa de Recuperação Fiscal na Inadimplência Tributária do estado do Ceará:** uma análise do antes e depois do REFIS Estadual de 2009. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/21922>. Acesso em: 20 ago. 2018.

CUNHA, Alexandre dos Santos; KLIN, Isabela do Valle; PESSOA, Olívia Alves Gomes. IPEA, **Nota Técnica. Custo e tempo do processo de execução fiscal promovido pela Procuradoria Geral da Fazenda.** Brasília. IPEA, 2011. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=12759. Acesso em: 03 abr. 2018.

HARVEY, D. **O enigma do capital e suas crises.** São Paulo: Boitempo, 2012. ISBN 978-85-7559-184-0.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos:** o breve século XX – 1914 – 1991. Tradução de Marcos Santarrita. Revisão técnica de Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 2ª Ed. 53ª reimp. e atual. 2015. ISBN 978-85-7164-468-7.

HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL, A. **Política Pública:** seus ciclos e subsistemas – uma abordagem integral. Tradução técnica Francisco G. Heidemann. Rio de Janeiro: Elieser, 2013.

IMPrensa Oficial de Minas Gerais. **Publicações de Terceiros:** Empresas Privadas. (Demonstrações contábeis publicadas no período de 15 de dezembro de 2010 a 31 de dezembro de 2015). Disponível em: <http://www.iof.mg.gov.br/index.php?/pesquisa-nos-jornais.html>. Acesso em: 15 fev. 2019.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. ISBN 978-85-249-0944-3

LUCENA, Carlos *et al.* **Mundialização e Trabalho:** um debate sobre a formação dos trabalhadores no Brasil. *In:* LOMBARDI, José C.; LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane S. (Org.). **Mundialização do Trabalho, transição histórica e reformismo educacional.** São Paulo, Campinas: Librum, 2014. ISBN 978-85-65608-13-8.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Trad. Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. 1. Ed. Revista. São Paulo: Boitempo, 2011. ISBN 978-85-7559-145-1

MUSGRAVE, Richard A.; MUSGRAVE, Peggy B. **Finanças Públicas**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Campus/São Paulo: Universidade de São Paulo, 1980. ISBN 85-7001-045-1

PAES, Nelson Leitão. Os efeitos dos parcelamentos sobre a arrecadação tributária. **Estudos Econômicos**. São Paulo, v. 44, n. 2, p. 323-350, abr-jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612014000200004. Acesso em: 08 mar. 2018.

TANO, C. F. S. **Trabalho, educação e consenso**: apoio do Estado ao setor produtivo x geração de empregos e empregabilidade. 2019.187 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2466>

VIEIRA, Evaldo. **A República Brasileira – 1951-2010**: de Getúlio a Lula. São Paulo: Cortez, 2015. ISBN 978-85-249-2361-6.

WRIGHT, Eric Olin. **Class Counts** - Student Edition. 2000. ISBN 0-521-55387-3. Disponível em: <https://www.academica.org/erik.olin.wright/49.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2018.

O CAPITALISMO GLOBAL, A ECONOMIA DO COMPARTILHAMENTO E A UBERIZAÇÃO DO TRABALHO*¹

Luciene Correia Santos de Oliveira
Adriana Cristina Omena dos Santos

Introdução

No capitalismo, o trabalho é concebido como parte essencial desde as suas origens, e hoje, em um contexto denominado de contemporaneidade transnacional e/ou global, tem sido caracterizado pela presença de grandes corporações e organismos financeiros que coordenam e dominam em escala planetária aquilo que se produz e se consome, bem como pelas políticas internacionais.

Em um processo de desenvolvimento do capitalismo, alcançado após suas crises cíclicas e transformações associadas à busca crescente de extração de mais-valia e de elevação da acumulação de capital, o capitalismo global cresce cada vez mais, com o intuito de elevar a extração dos lucros a partir da exploração da força de trabalho. Tendo início em países centrais, esse processo foi caracterizado por sua expansão para além das fronteiras das grandes potências capitalistas, alcançando países como o Brasil.

Avanços no desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC)² viabilizaram mudanças na cultura, na política, na economia e, especificamente, no trabalho, ao propiciarem novas formas de trabalho *online* e digital. A Era Informacional trouxe consigo possibilidades para o capitalismo se apropriar de uma forma mais eficiente do conhecimento, tornando estas potencialmente geradoras de valor. Há o empenho em se obter altas taxas de produtividade, reduzir os custos e o tempo da produção em uma lógica na qual todos os espaços de trabalho podem criar valor, inclusive o setor de serviços e o trabalho do infoproletariado (Antunes, 2018).

Desta maneira, a própria noção que se tem de trabalho sofreu alterações significativas, passando por uma adequação às novas necessidades do capital e às transformações tecnológicas. A precarização e a intensificação do trabalho compõem este cenário, no qual a instabilidade nos postos de trabalho, a relação pautada na informalidade, nos baixos salários e no elevado tempo laboral caracterizam a nova e a atual rotina dos trabalhadores.

* DOI - 10.29388/978-65-6070-061-1-0-f.137-147

¹ Este artigo apresenta resultados parciais da pesquisa de Doutorado em Educação intitulada “Informalidade, educação e tecnologias digitais: Um estudo sobre o trabalho dos motoristas da empresa Uber na cidade de Uberlândia-MG”. Esta pesquisa foi realizada entre os anos de 2019 a 2023 na Universidade Federal de Uberlândia sob orientação da prof.^a Dra. Adriana Cristina Omena dos Santos.

² A denominação Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) constitui em um termo bastante amplo, que inclui tecnologias como a televisão, o vídeo, a carta, o rádio, o telefone e o computador, os smartphones, a internet, dentre outros. Com o intuito de especificar e caracterizar as ferramentas que compõem o objeto desta investigação, as novas tecnologias (mediadas pela internet) foram denominadas de Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) (Costa; Duqueviz; Pedrosa, 2015; Baranauskas; Valente, 2013). É o caso dos aparelhos celulares, dos aplicativos e da internet, que são viabilizadores do trabalho dos motoristas de aplicativo.

Logo, trabalho e educação consistem em categorias imprescindíveis para a análise que se aprofundou e se desdobrou em outros questionamentos também essenciais para se compreender a totalidade da realidade na qual os trabalhadores uberizados se encontram inseridos, o que afeta os motoristas de aplicativo da empresa Uber.

Mudanças têm sido realizadas em toda a sociedade, guiadas pelos interesses econômicos, e têm sido capazes de dominar trabalhadores com um perfil cada vez mais heterogêneo no tocante aos fatores educacionais e profissionais. É neste cenário que se insere o fenômeno conhecido por uberização, objeto de estudo desta pesquisa que tem como objetivo abordar a uberização enquanto uma das novas formas assumidas pelo trabalho no contexto da globalização, apresentada enquanto uma manifestação da economia do compartilhamento. Para isto, foram realizadas análises e estudos a partir da pesquisa bibliográfica (Marconi; Lakatos, 2010) com o intuito de aprofundar as discussões sobre a temática.

O fenômeno da mundialização, as tecnologias digitais e a sociedade em rede

No contexto da globalização dos anos de 1990, a sociedade se viu transformada pelo desenvolvimento técnico e científico que, sob a influência dos interesses de mercado, motivou a instituição de inovações ligadas à microeletrônica, à automação, à comunicação, ao transporte e às engenharias etc. Na busca por se fortalecerem, grandes potências e corporações multinacionais investiram em pesquisas em favor de manter e disseminar seus poderes. Estas criações se constituíram em instrumentos de defesa e armamentos, mas também foram direcionadas para um uso privado e doméstico, passando a fazer parte do cotidiano da população em geral (Kenski, 2007).

Essas mudanças atingiram diversas esferas sociais, como é o caso do trabalho, da economia, da educação, da cultura, da política, do lazer e do consumo. Um mundo digital foi formado a partir da revolução tecnológica, que gerou sistemas de redes constituídos pela internet e pela comunicação sem fio. Nessa configuração social, também chamada de Era da Informação, as relações sociais passaram a ser intermediadas pela virtualidade, que criou uma cultura, adaptando ou substituindo as formas tradicionais de se interagir que prevaleciam anteriormente. Isso embasou uma estrutura, formando a sociedade em rede e a conseqüente disseminação das tecnologias digitais (Castells, 2011).

Esse sistema organizado em redes remete à base material para o crescimento subsequente da sociedade. Nesse processo, os Estados-nação foram os impulsionadores da globalização na busca por se beneficiar, economicamente, do livre fluxo entre as fronteiras. Entretanto, houve uma perda da capacidade de controle destes fluxos de riqueza e as redes ultrapassaram seus territórios. Um sistema global foi formado, caracterizando-se pela geografia da desigualdade social, econômica e tecnológica. Dessa forma,

[...] embora tudo e todos no planeta sentissem os efeitos daquela nova estrutura social, as redes globais incluíam algumas pessoas e territórios e excluía outros, induzindo, assim, uma geografia de desigualdade social, econômica e tecnológica. Em uma transformação paralela, movimentos sociais e estratégias geopolíticas se tornaram em grande parte globais a fim de agir sobre as fontes globais de poder, ao passo que as instituições do Estado-nação, herdadas da Era Moderna e da sociedade industrial, foram gradualmente perdendo sua capacidade de controlar e regular os fluxos globais de riqueza e informação (Castells, 2011, p. II).

A sociedade em rede e a virtualidade, como seu elemento central, fazem parte da realidade configurada pela globalização. Visões como a de Castells (2011) indicaram a possibilidade do fim do trabalho explorado mediante a existência do desenvolvimento tecnológico, como descrevem Antunes e Braga (2009):

Trata-se de um conhecido argumento pós-industrial, amplamente retomado por Castells e outros, e que consiste em proclamar a superação do trabalho degradado típico da fábrica taylorista e fordista pela “criatividade” e “autonomia” inerentes às atividades de serviços associadas às tarefas de concepção e planejamento de processos e produtos. Na verdade, a suposta hegemonia desse modo de desenvolvimento produtivo, que Castells chamou de “informacionalismo”, carrega consigo a promessa segundo a qual a inserção ocupacional emancipada *no e pelo* trabalho complexo é algo potencialmente acessível a todos. O emprego nas chamadas tecnologias de informação e comunicação foi concebido quase como sinônimo de não trabalho, *tal a disjuntiva e mesmo antinomia que operava em relação à modalidade vigente de trabalho assalariado* (Antunes; Braga, 2009, p. 08, grifos dos autores).

Diferentemente desta perspectiva, Antunes e Braga (2009) explicam que há uma nova morfologia do trabalho e outros meios de se criar valor que marcam o capitalismo contemporâneo. Estudos relacionados a estes trabalhadores, também chamados de infoproletários, têm demonstrado uma tendência à alienação do trabalho informacional. Dessa maneira, um olhar mais ampliado e crítico precisa evidenciar as suas peculiaridades e contradições, sendo estas características decisivas e presentes nos rumos tomados pela sociedade em anos posteriores³.

Tendo em vista a importância dessa possibilidade de se entender a realidade, contribuições como as de Dowbor (2020), Laval (2019), Antunes (2018), Harvey (2011), Alves (2007) e Santos (2003) foram essenciais para as reflexões realizadas nesta pesquisa. Partindo destes pressupostos teóricos, entende-se que a globalização formou um processo bastante amplo e complexo, motivado e impulsionado pela esfera econômica. Estabeleceu-se, então, uma relação direta com os esforços pela

³ A história tem mostrado os rumos tomados pela globalização, nos quais as tecnologias têm sido implementadas para atender às necessidades do capital e possibilitar o crescimento econômico de empresas multinacionais em detrimento do bem-estar coletivo e, sobretudo, da classe trabalhadora, que é impactada diretamente por estas transformações aplicadas nos processos produtivos.

manutenção e pelo fortalecimento do capitalismo. Os interesses dominantes direcionaram os fluxos do capital e a constituição da sociedade global, sendo cruciais para se entender as vivências constituídas posteriormente. Desta forma, este fenômeno não pode ser visto como limitado a um sistema de técnicas. Nas palavras de Santos (2003),

A globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista. [...] No fim do século XX e graças aos avanços da ciência, produziu-se um sistema de técnicas presidido pelas técnicas da informação, que passaram a exercer um papel de elo entre as demais, unindo-as e assegurando ao novo sistema técnico uma presença planetária. Só que a globalização não é apenas a existência desse novo sistema de técnicas. Ela é também o resultado das ações que asseguram a emergência de um mercado dito global, responsável pelo essencial dos processos políticos atualmente eficazes. Os fatores que contribuem para explicar a arquitetura da globalização atual são: a unicidade da técnica, a convergência dos momentos, a cognoscibilidade do planeta e a existência de um motor único na história, representado pela mais-valia globalizada. Um mercado global utilizando esse sistema de técnicas avançadas resulta nessa globalização perversa (Santos, 2003, p. 12).

Como exposto anteriormente, a globalização colocou em pauta novos conceitos, modificando a consolidada ideia de centralização de esforços para a produção de mercadorias nos espaços industriais e fabris. Para Alves (2007), este processo esteve associado à denominada 4ª Revolução Tecnológica, descrita pelas alterações realizadas pelas classes dominantes capitalistas. Como resultado de suas ações, ganhou destaque o desenvolvimento do ciberespaço enquanto uma rede interativa e controlativa associada aos interesses da produção e da reprodução social.

A mercadoria passou, neste sentido, por uma transformação na qual se constituiu em mercadoria-informação, e o conhecimento ganhou um papel importante na estrutura social configurada. O capitalismo passou a ser marcado por novas formas de se produzir e de se gerar riquezas, sendo que a instituição das tecnologias técnico-informacionais se espalhou pela sociedade e alcançou diversos ramos da economia.

O processo de mundialização produtiva tem propiciado a transnacionalização do capital e, também, da classe trabalhadora, em uma mistura de elementos locais, regionais, nacionais e internacionais. O desenvolvimento técnico e científico tem gerado riquezas a partir de sua relação com a mão de obra, extraindo desta ligação uma maior e mais eficiente produtividade, pois o capital depende do trabalho para manter seus ciclos e seu crescimento.

O capitalismo global tem crescido e se fortalecido em uma realidade em que o trabalho continua imprescindível e tem sido, com o intuito de adaptar os processos produtivos aos interesses da economia globalizada, submetido à exploração dinamizada pelas intervenções tecnológicas.

Novas faces do trabalho no mundo contemporâneo: a economia do compartilhamento e a uberização do trabalho

A busca pela mundialização tem incluído ações e processos que afetaram decisivamente o mundo do trabalho por meio das transformações e adaptações que atingiram a classe trabalhadora. De fato, a informatização da sociedade como um todo e, sobretudo em relação ao trabalho, tem gerado consequências importantes para os trabalhadores submetidos à precarização do trabalho, à flexibilização, à informalização, à terceirização, à subcontratação e à intermitência. Dentre as diversas formas assumidas pelo trabalho nestes novos moldes, o ciberproletariado surge como um sujeito que vivencia tais formas de trabalho no contexto da globalização (França, 2019; Araújo, França, Lucena; 2018; Previtalli, Fagiani; 2015; Antunes, 2011).

Como consequências para os trabalhadores, vemos: as interferências no ritmo de trabalho e na produtividade resultante das jornadas de trabalho, em um processo que tem gerado adoecimento, sofrimento físico e psíquico; doenças ocupacionais; e acidentes causados pelas condições de trabalho impostas. Acrescentam-se a esses elementos o incentivo a um crescente processo de individualização e de fragilização dos laços de solidariedade. Sob estes moldes, muitos destes profissionais foram colocados em uma condição de rotatividade, descartabilidade, competição e isolamento em trabalhos cada vez mais incertos, intermitentes, parciais e precários (Santos; França, 2019; Antunes, 2011; 2018; 2019).

Além disso, na sociedade do conhecimento, valores como competição, formação básica e competências ligadas à inserção social do indivíduo são apresentados como essenciais. Há, ainda, uma concepção de educação como ferramenta utilizada para atender, ideologicamente, aos interesses dos setores dominantes, ou seja, definida em consonância com a racionalidade neoliberal.

Neste escopo, teorias do capital humano ganham centralidade na educação, constituindo tendências ligadas a uma formação que atenderia aos interesses do capital, ou seja, à produção de mercadorias. De igual maneira, os indivíduos são incentivados a ter uma formação mínima e suficiente, composta por saberes específicos, para colaborar com a lógica do sistema, em uma perspectiva que tem ganhado adeptos entre gestores e administradores das empresas capitalistas (Laval, 2019; Cury, 2017). Dessa forma, a educação tem sido instrumento de controle e legitimação da dominação, pautada na busca pela formação profissional e prática que atenda às necessidades produtivas e ao manuseio das tecnologias empregadas.

Portanto, como ferramentas que podem contribuir para o poder econômico dominante, as tecnologias digitais foram concebidas como mecanismos de se propiciar a elevação da produtividade, do consumo e dos lucros na sociedade da informação e do conhecimento. Para isso, no contexto da globalização, foram desenvolvidos instrumentos e aplicações tecnológicas para propiciar a reprodução ampliada do capital, permitindo que a internet, a economia do compartilhamento e o uso dos aplicativos para celulares, como veículos viabilizadores da economia, passem a compor esta conjuntura.

A uberização se constitui numa destas formas apresentadas pelo trabalho digital na contemporaneidade, este se insere na sociedade global fundamentada em valores neoliberais, nos quais a livre iniciativa, o desemprego estrutural e a qualificação para o trabalho são importantes para o funcionamento do próprio sistema e surgem disfarçados sob eufemismo como economia compartilhada e/ou empreendedorismo. Essa configuração é proveniente de esforços oriundos dos interesses dominantes e da busca pela reprodução ampliada do capital.

O termo “economia do compartilhamento” tem sido citado como sinônimo de consumo colaborativo, de economia em rede, de plataformas igual-para-igual, de economia dos bicos, de economia da viração, de serviços de *concierge* e de economia sob demanda. Conceitualmente, refere-se às práticas ou aos negócios que utilizam a internet para proporcionar relações de troca no mundo físico. Também vista como um movimento social, reúne comércio e causas como alugueis de casas, oferta de caronas, realização de tarefas domésticas, empréstimos de objetos e de ferramentas, dentre outras.

Por outro lado, também tem sido empregado sob a justificativa de proporcionar crescimento econômico individual e, supostamente, ocasionar o status de microempresários. Estas concepções têm sido utilizadas na legitimação de um novo modelo flexível de trabalho que tem gerado o enriquecimento de uma minoria composta por investidores e executivos de multinacionais. Estes utilizam os argumentos da economia do compartilhamento para realizar a prática do subemprego e de negócios desregulamentados, com o discurso de incentivar o “consumo responsável” e práticas ligadas ao “empreendedorismo” (Antunes, 2020; Slee, 2017).

Constituindo-se em um dos discursos relacionados à economia do compartilhamento, a uberização constitui em uma prática que se diferencia pela exploração do trabalhador digital, informalizado e autônomo, que é vigiado e controlado pelos aplicativos de celulares durante a realização da prestação dos serviços. Desta maneira, a utilização deste termo vai além das trocas entre iguais e dos negócios locais, pois passou a abranger negócios em escala mundial e relações comerciais controladas por empresas multinacionais (Antunes, 2020; Slee, 2017).

Na uberização do trabalho, a exploração dos trabalhadores tem se mostrado eficiente e previamente planejada de modo a se tornar uma ferramenta de extração de lucratividade em escala planetária. Essas formas assumidas pelo trabalho se relacionam a diversas características que marcam a mundialização do capital e o controle ideológico do trabalhador.

Este é associado ao empreendedorismo que consiste em um termo utilizado em favor do incentivo à autonomia e às liberdades individuais no capitalismo global, no qual prevalecem as concepções neoliberais e as forças do mercado.

Por outro lado, conceitos como empreendedorismo são utilizados, ideologicamente, para encobrir os interesses econômicos que permeiam a contemporaneidade e o uso do trabalho precarizado e intensificado para a acumulação de capitais em detrimento do trabalhador, cada vez mais envolvido em trabalhos em tempo parcial e intermitentes. Desta maneira, o trabalho uberizado consiste em uma

destas manifestações supostamente “empreendedoras”, mas que representam formas de exploração do trabalho digital que não asseguram meios de se tornarem empresários e de usufruírem de alguma forma de ascensão social. Neste sentido, o conceito de empreendedorismo relaciona-se a

[...] uma forma oculta do assalariamento do trabalho, a qual introduz o véu ideológico para obliterar um mundo incapaz de oferecer vida digna para a humanidade. Isso ocorre porque, ao tentar sobreviver, o “empreendedor” se imagina como proprietário de si mesmo, um quase-burguês, mas frequentemente se converte em um proletário de si próprio, que autoexplora seu trabalho (Antunes, 2020, p. 15-16).

Estudos têm demonstrado essa configuração como parte da exploração capitalista contemporânea em escala global, na medida em que é difusa, dinâmica e ampla a sua atuação. Publicadas recentemente, podem ser destacadas as produções de Santana e Antunes (2021), Antunes (2020; 2019; 2018), Antunes e Filgueiras (2020), Abílio (2020a); Abílio *et al.* (2020), Dowbor (2020), Graham e Anwar (2020), Grohmann (2020), Previtali e Fagiani, (2020; 2015), França (2019), Zuboff (2019), Franco e Ferraz (2019), dentre outras.

Apresentando-se sob a forma da economia do compartilhamento, há a divulgação de um suposto protagonismo e liberdade do trabalhador, ali inserido como motorista de aplicativo, entregador de encomendas e/ou alimentos, dentre outros. Entretanto, para a sociedade, consiste em uma aparente e imediata solução para problemas relativos ao trabalho e ao transporte urbano e suas complexidades (Antunes, 2020).

Mesmo diante de outras empresas cujo trabalho tem se desenvolvido de modo semelhante àquele realizado pela empresa Uber⁴, esta demonstra ser um caso pioneiro que, inclusive, deu nome ao fenômeno que está se disseminando para outras atividades profissionais. Suas ações têm se consolidado internacionalmente, o que traz à tona elementos importantes para se analisar o trabalho uberizado e expõe a necessidade de se problematizar e entender as contradições inerentes a esse fenômeno (Antunes, 2020; Slee, 2017).

A empresa Uber expõe na mídia informações sobre a sua presença no mundo e no Brasil, suas áreas de atuação, procedimentos para a vinculação do trabalhador, seu aplicativo e curiosidades sobre a empresa⁵. Esse conteúdo se limita àquilo que seus dirigentes querem expor aos clientes e motoristas, não divulgando outros números e

⁴ Outras empresas multinacionais e nacionais têm sido criadas e atuam com propostas idênticas à empresa Uber. Estas têm se disseminado e não se limitam ao setor de transportes de pessoas. Exemplos disso são: 99 Pop, Cabify, Blablacar, inDriver, Garupa, Lady Driver, “Uber que se cuida!” (Souza, 2021). Optou-se, nesta pesquisa, por focar a análise no caso da empresa Uber no Brasil e no transporte de passageiros, devido a ser um caso pioneiro e exemplar do ponto de vista dos interesses do capital.

⁵ O *site* da empresa constitui em um destes veículos midiáticos nas quais há estas informações, dados e procedimentos para possíveis passageiros e para motoristas que se interessam em se vincular à empresa. Seu endereço é <https://www.uber.com/br/pt-br/>.

fatos que seriam bastante úteis às pesquisas e reflexões acadêmicas em Ciências Sociais e na área da Educação.

Ressalta-se que, ainda no começo do ano de 2022, após mais de uma década de existência da empresa, em seus *sites* e redes sociais oficiais, não são localizados bancos de dados e informações sobre a dinâmica do trabalho uberizado, como as contratações, as demissões, as políticas de metas e premiações, que são omitidas e não disponibilizadas para fins de pesquisa científica. Logo, os perfis dos seus trabalhadores, como quantidade, sexo, idade, raça, escolarização, tipos de veículos, renda, dentre outros, não são localizados na internet pelos meios de comunicação oficiais da empresa Uber, até o momento de escrita desta pesquisa finalizada no ano de 2023.

Diante destas dificuldades em se obter dados detalhados a partir da própria empresa, informações coletadas em trabalhos de campo têm se mostrado fundamentais para as discussões acadêmicas sobre o tema e são motivam a realização de outras investigações que aprofundem as reflexões.

Considerações finais

Várias pesquisas têm contribuído significativamente para o desenvolvimento de reflexões sobre a temática e a problematização de outras questões associadas ao trabalho uberizado, ao trabalho digital e informal, como podem ser citados os trabalhos de Abílio (2020a), Abílio *et al.* (2020), Antunes e Filgueiras (2020), Santana e Antunes (2020), Filgueiras e Cavalcante (2020), dentre outros.

Mediante este referencial teórico, evidencia-se que o trabalho digital informal, ainda que precarizado, tem sido concebido pelos trabalhadores como uma alternativa viável para a sua sobrevivência em um contexto no qual há dificuldades de inserção laboral. Sob a ótica do capital, as ferramentas tecnológicas, que mediam o trabalho vinculado à empresa Uber, mostram-se mecanismos eficientes de inserção de trabalhadores na lógica do trabalho digital informal e uberizado. Existe uma diversidade de perfis escolares e profissionais que caracterizam os motoristas de aplicativo, que são submetidos, indiscriminadamente, a tempos de trabalho ampliados e a condições de trabalho precárias, instáveis e inseguras e em atividades que propõem torná-los “empreendedores”, “empresários” e “trabalhadores independentes”.

Como foi discutido neste artigo, o mundo do trabalho está em constante expansão e dinamização, sendo caracterizado por valores neoliberais, nos quais prevalecem as ideias da economia do compartilhamento e do empreendedorismo. Esta realidade tem colaborado para a precarização do trabalho informal, somando-se àquela já existente em diversos setores produtivos formais, como a indústria, o comércio, bem como em outras formas de prestação de serviços (Antunes, 2020).

Um processo de intensificação e de precarização do trabalho digital é identificado como característica da rotina dos trabalhadores imersos na uberização. Trata-se de um fenômeno recente na sociedade e nas análises acadêmicas, inserido, ainda, em um contexto em constante mudança e que, a cada dia, é transformado por fatores novos que atingem as condições de trabalho e a qualidade de vida dos

trabalhadores. Diante da gama de aspectos e da complexidade de elementos que vêm à tona na análise dialética da sociedade capitalista contemporânea, estudos como este ganham importância.

Referências

ABÍLIO, Ludmila Costhek. **Live Ciclo de debates Trabalho informalidade no capitalismo de plataformas**. 2021. Mediação Jéssica Juliana e Fabiana Alcântara. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E0bRkC1MHKM&list=PLiS3OvRzrjX-t9r2vkq-S5zyfcJv4MwCS&index=5>. Acesso em: 19 maio 2021.

ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização: gerenciamento e controle do trabalhador *just-in-time*. In: ANTUNES, Ricardo. (Org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ABÍLIO, Ludmila Costhek *et al.* Condições de trabalho de entregadores via plataforma digital durante a Covid-19. **Revista Jurídica Trabalho e Desenvolvimento Humano**, Campinas, v.3, ed. esp., p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://www.cesit.net.br/condicoes-de-trabalho-de-entregadores-via-plataforma-digital-durante-a-covid-19>. Acesso em: 29 abr. 2021.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da Reestruturação Produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. 2. ed. Londrina: Praxis, 2007. Disponível em: d.yimg.com/kq/groups/21224389/446627105/name/DRP.pdf. Acesso em: 20 dez. 2019.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da Indústria 4.0. In: ANTUNES, Ricardo. (Org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo. (Org.) **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida**. São Paulo: Boitempo, 2019.

ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da servidão**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2011a.

ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy. (Org.). **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual**. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo; FILGUEIRAS, Vitor. Plataformas digitais, uberização do trabalho e regulação no capitalismo contemporâneo. In: ANTUNES, Ricardo. (Org.). **Uberização**,

ARAUJO, Romildo de Castro; FRANÇA, Robson Luiz; LUCENA, Carlos. Trabalho e educação: formação humana e crise estrutural do capital. In: LUCENA, Carlos; LUCENA, Lurdes; BERNARDES, Elizabeth Lannes. **Trabalho e educação: Teoria e resistência**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

BARANAUSKAS, M. C. C.; VALENTE, J. A. NIED 30 anos. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 1-5, 2013. DOI: 10.20396/tsc.v1i1.14436. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tsc/article/view/14436>. Acesso em: 8 fev. 2022.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**: A era da informação: economia, sociedade e cultura. 6. ed. atual. São Paulo: Paz e Terra, 2011. v. 1.

COSTA, Sandra Regina Santana; DUQUEVIZ, Barbara Cristina; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Tecnologias digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 603-610, set./dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000300603&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 8 fev. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais. **RBPAAE**, v. 33, n. 1, p. 015 -034, jan./abr. 2017.

DOWBOR, Ladislau. **O capitalismo se desloca**: Novas arquiteturas sociais. São Paulo: Edições Sesc, 2020.

FILGUEIRAS, Vitor; CAVALCANTE, Sávio. Um novo adeus à classe trabalhadora?. *In*: ANTUNES, Ricardo. (Org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

FRANÇA, Robson Luiz de. As mudanças científico-tecnológicas e a flexibilização nas relações de trabalho e o processo de reestruturação produtiva. *In*: FRANÇA, Robson Luiz de;

BARBOSA, Magno Luiz; LUCENA, Carlos. **Trabalho, educação e flexibilização das relações de trabalho**: Impactos sobre a saúde do trabalhador. Uberlândia Navegando, 2019.

FRANCO, David Silva; FERRAZ, Deise Luiza da Silva. Uberização do trabalho e acumulação capitalista. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 17, n. esp., p. 844-856, nov. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512019000700844&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 abr. 2020.

GRAHM, Mark; ANWAR, Mohammad Amir. Trabalho digital. *In*: ANTUNES, Ricardo. (Org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

GROHMANN, Rafael. Plataformização do trabalho: características e alternativas. *In*: ANTUNES, Ricardo. (Org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Trabalho digital e educação no Brasil. *In*: ANTUNES, Ricardo. (Org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Trabalho e educação na nova ordem capitalista: inovação técnica, qualificação e precarização. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 15, n. 65, p. 58-72, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642696>. Acesso

em: 18 jun. 2021.

SANTANA, Marcos; ANTUNES, Ricardo. **A pandemia da uberização e a revolta dos precários**. 1º maio 2021. Disponível em: <https://www.dmtmdebate.com.br/a-pandemia-dhttps://www.dmtmdebate.com.br/a-pandemia-da-uberizacao-e-a-revolta-dos-precarios/a-uberizacao-e-a-revolta-dos-precarios/>. Acesso em: 26 mai. 2021.

SANTOS, Irella Borges dos; FRANÇA, Robson Luiz de. A sublimação e o trabalho: sofrimento e adoecimento do trabalhador no contexto de reestruturação produtiva no mundo do trabalho. *In*: FRANÇA, Robson Luiz de; BARBOSA, Magno Luiz; LUCENA, Carlos. **Trabalho, educação e flexibilização das relações de trabalho**: Impactos sobre a saúde do trabalhador. Uberlândia: Navegando, 2019.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SLEE, Tom. **Uberização**: a nova onda do trabalho precarizado. Tradução de João Peres. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância**: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2019.

CAPITALISMO FINANCEIRO E O PAPEL DO ESTADO NA ORDEM DO CAPITAL*

Carolina Poswar de Araújo Camenietzki
Adriana Cristina Omena dos Santos

Introdução

Uma análise dos processos em curso na sociedade requer situar material, política e socialmente os determinantes os quais estão inscritos quaisquer objetos de estudo. A proposta deste capítulo é apreender, a partir da teoria crítica, as determinações socioeconômicas que o modelo produtivo do capitalismo financeiro foi inscrito no Brasil e sua influência nas políticas públicas e sociais. Situar estas políticas como expressão dos distintos interesses em conflito na sociedade brasileira, requer o entendimento de que o seu desenvolvimento é determinado a partir de causalidades e funcionalidades múltiplas dentro da totalidade concreta da sociedade.

Para compreender as contradições dos percursos traçados por estas políticas, é imprescindível uma análise da realidade a qual se inserem, tendo em vista, em última instância, constituir os movimentos em curso e as estratégias que podemos traçar, enquanto sujeitos, na busca por uma nova sociabilidade pautada em princípios emancipatórios, universalistas e combatentes ao modelo excludente que ora se inscreve a sociabilidade humana. Este pressuposto requer um entendimento da totalidade, ou seja, identificar os elementos que determinam as condições de reprodução social na história, elucidar a essência destas determinações e compreender o que se esconde por trás do aparente e do discurso.

A partir destas questões, este trabalho traz alguns elementos para analisarmos a particularidade da inserção brasileira na atual fase do modelo produtivo do capital. Compreender esta conjuntura é condição essencial para análise das políticas públicas e sociais no país, já que estas recebem os direcionamentos a partir de uma concepção de sociedade, de economia e de reprodução social hegemônicas. Neste contexto, é importante ressaltar que há interesses em disputa entre as distintas classes sociais e que, apesar da dominação de um ideário atravessado por interesses que expressam os interesses de uma determinada classe dominante, coexiste um movimento de resistência e correlação de forças com a classe trabalhadora que não assiste passivamente à este contexto.

A história, compreendida a partir da sua processualidade e dinamicidade, é sempre aberta à construção de uma nova sociabilidade, que pode ser pautada na premissa da emancipação e em uma nova *práxis social*. É nesta perspectiva que o trabalho que se apresenta situa o contexto financeirizado do capital, uma vez que a partir do conhecimento das determinações no material, ou seja, pela ação do Estado,

* DOI - 10.29388/978-65-6070-061-1-0-f.148-160

desvenda seus interesses intrínsecos e instiga a construção de novos elementos superadores da ordem atual.

A mundialização do capital como ponto de partida

A teoria crítica disponibiliza diversas interpretações sobre a natureza do capitalismo contemporâneo. A escolha pela obra de Chesnais como ponto de partida da análise deste trabalho deve-se por sua capacidade em fornecer elementos que explicam, a partir da escolha metodológica e teórica eleita neste estudo, a influência da financeirização sob as políticas públicas e sociais. O autor, economista-político de origem francesa, possui diversos seguidores da sua obra no mundo acadêmico brasileiro que buscaram analisar o contexto político e econômico do país a partir da leitura do pensamento “chesnaisiano”.

O ponto de partida de Chesnais (1996) é a compreensão da forma pela qual o capital reestruturou uma nova configuração a partir dos impactos da crise provocada pelo período pós-guerra, o fim do período conhecido como “trinta anos gloriosos”, que apresentou grande crescimento econômico, mas que demonstrava sua insustentabilidade a partir da metade da década de 1970. Aliados a esse fator, somam-se outros determinantes políticos e estruturais, tais como o esgotamento do fordismo, a queda da rentabilidade das empresas, o fim do Estado Providência ou de Bem-Estar e, por fim, a crise do petróleo. Em decorrência destes acontecimentos históricos, refletiram-se mudanças qualitativas nas relações de força política entre o capital e o trabalho assim como entre o capital e o Estado (Chesnais, 1995), desencadeando uma nova fase de acumulação do capital.

A mundialização, como modo de funcionamento e de dominação política e econômica do capitalismo, possui como elemento constitutivo um contexto de desregulamentação e liberalização monetária e financeira, aliado à abertura dos mercados financeiros nacionais que, amparados pelas tecnologias de informação e comunicação, possibilitaram uma rápida expansão das estratégias de manutenção da nova forma de acumulação do capital. O processo de mundialização levou anos para se consolidar enquanto regime de acumulação, sendo que as suas formas iniciais já eram identificadas antes dos marcos históricos citados no parágrafo anterior. Ao longo da obra de Chesnais, o autor analisa o desenvolvimento do sistema até chegar ao regime financeirizado, última fase da mundialização, cuja centralidade se constitui no capital rentista e especulativo.

Ao final da década de 1980, sob a insígnia do “pensamento único”¹, difundiu-se o termo globalização como o fenômeno que caracterizava o período político e econômico de então. Com origem nas escolas americanas, o termo “global” apresentava-se como o novo mundo que nascia sem fronteiras, livre do ponto de vista

¹ O termo “pensamento único”, de origem europeia, tem o objetivo de caracterizar a situação de convergência de ideias ortodoxas em matéria de políticas econômicas e sociais nos países. Na América Latina, o termo passou a ser conhecido como Consenso de Washington e, em Washington propriamente, o termo tomou a forma simplesmente de Ajuste Estrutural (Villaschi Filho; Felipe, 2014, p. 59).

territorial, aberto a desregulamentação e a adaptação ao novo. Para Chesnais (1996) a palavra de ordem à época era “adaptar-se”. O progresso técnico estava aberto aos que estavam dispostos a aceitar as novas determinações políticas e econômicas em curso, as vantagens e o desenvolvimento trazidos pelo fenômeno da globalização seriam abertos a todos que se adaptassem às novas exigências do mercado.

Entretanto, carregada de sentido mistificado, para Chesnais (1996), o termo globalização não refletia a essência da fase que começava a se consolidar no início dos anos 1990. Para o autor, o termo mundialização conseguiria melhor descrever todo o processo em construção desde o final da década de 1980 e que se alastrava em uma escala planetária desde então. Assim, descreve o autor

A expressão “mundialização do capital” é a que corresponde mais exatamente à substância do termo inglês “globalização”, que traduz a capacidade estratégica de todo grande grupo oligopolista, voltado para a produção manufatureira ou para as principais atividades de serviços, de adotar, por conta própria, um enfoque e conduta “globais”. O mesmo vale, na esfera financeira, para as chamadas operações de arbitragem. A integração internacional dos mercados financeiros resulta, sim, da liberalização e desregulamentação que levaram à abertura dos mercados nacionais e permitiram sua interligação em tempo real (Chesnais, 1996, p. 17).

O desenvolvimento desta forma específica de regime de acumulação capitalista não seria possível sem uma relação fundamental para sua conformação, qual seja, o estabelecimento de um novo vínculo entre o econômico e o político. Essa relação foi fundamental para quebra das barreiras imanentes à reprodução do capital e representou uma mudança radical nas relações entre capital e Estado a partir de então. A exterioridade que o ideário liberal atribui ao Estado tornou-se cada vez mais falaciosa, uma vez que “o triunfo atual do ‘mercado’ não poderia ser feito sem as intervenções políticas repetidas das instâncias políticas dos Estados capitalistas mais poderosos, os Estados Unidos² assim como os outros países membros do G7” (Chesnais, 2001, p. 10). Assim, a “liberdade” atribuída ao mercado recebeu no processo de mundialização do capital grande impulso dado pelos Estados nacionais que, concomitantemente ao incentivo ao novo modelo de gestão, provocou, de outro lado, o desmantelamento das instituições públicas.

Com esse incentivo, as instituições financeiras ganharam mais força no mercado ao longo da década de 1990, passando a atuar com alto grau de liberdade, autonomia e mobilidade. Muito embora Chesnais (1995) concentre sua análise sobre o poder da finança, o autor ressalta que a imbricação entre as dimensões produtiva e financeira da mundialização tem sido metamorfoseada ao longo dos anos, tendo a esfera financeira, como movimento de autovalorização do capital, maior ênfase na

² Para Chesnais (2001), a primeira vitória da finança ocorreu em 1971 com a revogação unilateral pelos Estados Unidos do sistema de Bretton Woods, que atrelava o dólar ao ouro. Este ato significou o triunfo da moeda americana no sistema financeiro mundial e proporcionou o contexto necessário para as medidas da “revolução conservadora” de Reagan durante os anos 1979-1981.

dinâmica global. Entretanto, ressalta o autor, “a autonomia do setor financeiro nunca pode ser senão uma autonomia relativa. Os capitais que se valorizam na esfera financeira nasceram – e continuam nascendo – no setor produtivo” (Chesnais, 1995, p. 241). A dinâmica em curso a partir da década de 1990 é de uma maior fetichização³ em torno do capital, materializado, dentre outros, pelos bancos; grupos industriais transnacionais; fundos de investimentos; de pensão; de seguros e pelo serviço da dívida pública, o que caracteriza a mundialização financeirizada.

O desenvolvimento dos fundos de pensão, de seguros, de investimentos e o mercado dos *mutual funds*, são, na atual fase do capitalismo, os atores centrais no que se refere ao capital financeiro. Sua força advém do poder concedido pelos incentivos do Estado através das concessões junto ao mercado, mas, também, pelas negociações dos próprios sindicatos no interior das empresas (Sauviat, 2005). Os regimes de capitalização surgem como novos vetores da relação capital-trabalho e transferem o risco e o custo, por exemplo, das aposentadorias para o trabalhador. Impacto importante sobre este domínio dos fundos é a diferenciação interna entre os trabalhadores a partir do grau de acesso a serviços básicos, como saúde e previdência. Contudo, alerta a autora, decorre da lógica intrínseca a estes grupos a volatilidade dos investimentos, sendo comum a ocorrência de falências dos fundos de investimentos.

De maneira geral, a legitimidade alcançada por estes grupos os concede poder para ditar leis a todo o ciclo do capital, definindo o ritmo de investimento, as formas do emprego assalariado, a fixação das taxas de juros, a determinação dos nichos lucrativos e até mesmo sobre a própria sociabilidade humana. O triunfo do mercado, como uma potência “autônoma” frente à sociedade faz com que o capital financeiro comandado por estes grupos busque

[...] “fazer dinheiro” sem sair da esfera financeira, sob a forma de juros de empréstimos, de dividendos e outros pagamentos recebidos a título de posse de ações e, enfim, de lucros nascidos de especulação bem-sucedida. Ele tem como terreno de ação os mercados financeiros integrados entre si no plano doméstico e interconectados internacionalmente. Suas operações repousam também sobre as cadeias complexas de créditos e de dívidas, especialmente entre bancos (Chesnais, 2005, p.35).

Esta centralidade das “praças financeiras”, como o autor caracteriza esses grupos, é o motivo da garantia da posição central dos Estados Unidos nessa fase de acumulação, embora também seja considerável o papel dos mercados financeiros europeus. Mas, a garantia do movimento do capital no processo de mundialização só é possível com o lugar ocupado pelos Estados emergentes e subdesenvolvidos, especialmente pela função exercida pela dívida pública. É ela que provoca uma situação de dependência e subordinação que ocasionam na dominação econômica e política dos

³ O fundamento do fetichismo é encontrado na troca no mercado e no valor enquanto valor de troca, cujo efeito é dar a —uma relação social determinada entre os homens [...] a forma fantástica de uma relação de coisas entre eles (Marx, 1981, apud MARQUES; NAKATANI, 2009). Mas, a partir dessa base, o fetiche estará presente em todas as relações econômicas e sociais capitalistas, na qual o capital-dinheiro é sua expressão máxima.

países centrais e que tem como consequência, os constantes pacotes de ajustes estruturais aos países emergentes e, em última instância, a facilitação da implantação das políticas de privatização nesses países (Chesnais, 2005). Para o autor, a forte seletividade do sistema financeiro provoca consequências geopolíticas muito graves, o que caracteriza a polarização necessária ao funcionamento deste modo de produção, ou seja, a integração para poucos e a marginalização para grande parte dos países.

Essas características centrais da mundialização financeira do capital podem ser resumidas em três elementos constitutivos essenciais ao seu movimento, quais sejam: a desregulamentação ou liberalização monetária e financeira, a descompartimentalização dos mercados nacionais e a desintermediação, ou seja, a abertura das operações de empréstimos a todo tipo de investidor institucional. Para Chesnais (2005), estes elementos, interconectados, conferem a especificidade do atual regime de acumulação.

Cada vez mais autônomo, o capital financeiro se distancia da esfera da produção, tornando-se, por fim, exterior a ele. A mundialização das operações do capital, em sua forma rentista e parasitária por intermédio dos juros, confere a dinamicidade específica do novo regime de acumulação capitalista. É neste contexto, segundo Alves (1999, p. 05), “que se realiza plenamente a percepção de Marx no *Manifesto Comunista (de 1848)*, de que o capital em seu processo de desenvolvimento sócio-histórico, ‘cria um mundo à sua imagem’”.

O fortalecimento do capital em sua forma específica como capital-dinheiro, base do regime de mundialização financeirizada, não teria conseguido alcançar tamanha força sem a função exercida pelos organismos internacionais como FMI, BID, BM, OMC e, sem o avanço das tecnologias de informação e comunicações. O contexto de liberdade quase total do capital para se desenvolver e valorizar-se foi legitimado por esses organismos que concederam aos grandes grupos de investimentos bancários e não bancários a capacidade de impulsionar o capital rentista e especulativo a nível mundial. Para Chesnais (2001), estes grupos consolidam a base internacional necessária à dominação política, econômica e simbólica do capital, dominação sem a qual a participação das tecnologias da informática e telecomunicações; assim como o papel da comunicação em massa e da cultura mercantilizada, não seria possível.

O poder das finanças, ao final do século XX, já se encontra enraizado no sistema socioproductivo mundial. Os grupos industriais, os bancários e não-bancários, os fundos de pensão e de investimento estão no cotidiano das sociedades. Entretanto, alerta Chesnais (2005), os impactos deste regime de acumulação são cada vez mais visíveis. Inicialmente porque, desde a metade da década de 1990, em contraposição ao aumento das transições rentistas, há um baixo crescimento das taxas do PIB dos países centrais; conforme o autor cita baseado nos dados da OCDE. Este crescimento mundial lento e desigual ocorre, concomitantemente, ao desemprego estrutural e da pobreza em países marginalizados deste regime. Em resposta à instabilidade sistêmica dos riscos dos fluxos de capitais, é inevitável o agravamento das crises cíclicas com impactos mundiais.

Sob este contexto, Mészáros (2011) indica que o novo sistema produtivo em vigor pós anos 1970 é fundamentalmente marcado por um *depressed continuum*, por uma

crise estrutural do capital, crise essa caracterizada por seu perfil endêmico, cumulativo, crônico e permanente. Não é possível pensar em uma saída factível tendo em vista a dimensão que as finanças ocupam nas relações sociais construídas entre mercado, Estado e sociedade nos últimos anos. A crise estrutural a qual aponta Mészáros (2011) é sentida em uma escala planetária, à medida que se alternam os ciclos depressivos em diferentes setores produtivos, sendo que seus impactos, em função de uma economia cada vez mais mundializada, afetam grande número de países.

Os efeitos deletérios do regime, de forma sistêmica, resultam do que Chesnais (2005) chama de insaciabilidade da finança. Assim, é possível afirmar que há uma ligação direta entre o regime de acumulação, os mecanismos de “inclusão” subalterna e as crises financeiras que expressam as contradições profundas deste sistema; conforme aponta Mészáros (2011). Para Chesnais (2005, p. 60) “a macroeconomia mundial carrega assim a marca de contradições e impasses originais, próprios de uma configuração do capitalismo colocada sob a dominação econômica e social do capital portador de juros”.

A desconexão entre as condições de produção e o ciclo do capital financeiro, em sua busca pela autovalorização, demonstra a instabilidade do atual regime de acumulação, insustentável do ponto de vista do autor. Assim, de modo sistemático, conclui sobre a finança mundializada que “não se podem dar remédios contra seus efeitos a menos que se ataquem as relações sociais que lhe são subjacentes” (Chesnais, 2005, p. 65). Complementando as ideias do autor, aponta Mészáros (2011) que a construção de um modo de vida dotado de sentido recoloca a necessidade de construção de um novo sistema sociometabólico; de um novo modo de produção baseado na atividade autodeterminada, na ação dos indivíduos livremente associados e em valores para além do capital.

A inserção do Estado brasileiro na dinâmica do capitalismo financeiro

Tendo como referência as características gerais que conformam o regime de acumulação predominante nos últimos anos, defendido por Chesnais (2005) como finança mundializada, é necessário compreender neste momento de que forma o Brasil se insere nessa dinâmica socioprodutiva. Para tanto, parte-se do pressuposto, baseado em Chesnais (2005), que os países emergentes ou em desenvolvimento, do qual o Brasil é parte; cumprem seu importante papel no sistema do capital, inicialmente, por três motivos: o primeiro é o clássico fornecedor de matérias-primas, segundo pelo tamanho do mercado interno de grande interesse dos fundos de investimento e, por último, pelo fornecimento de mão-de-obra com uma qualificação necessária à cadeia produtiva e disciplinada com relação aos ditames das finanças.

A participação do Brasil na cadeia global⁴ de valor insere-se nestes três itens, especialmente pela exportação de matérias-primas, ou produtos de menor valor agregado. Contudo, o marco da inserção brasileira no regime financeirizado foi a implementação dos mecanismos de estabilização dos preços, por meio do Plano Real em 1994 (Villaschi Filho; Felipe, 2014). Os efeitos dessa estratégia foram de imediato, a abertura da economia nacional aos capitais voláteis, concomitantemente ao lançamento da dívida pública para captação externa; o lançamento de títulos privados e a captação de recursos internos pelo setor bancário para a compra interna de títulos públicos. Para Villaschi Filho e Felipe (2014, p. 226),

De certa forma, desde o Plano Real, o desenvolvimento nacional esteve em boa medida a cargo das forças de mercado, o que tem significado o governo se restringir a garantir a estabilidade dos preços e promover ações corretivas a curto prazo. O resultado desastroso dessa política é conhecido: endividamento interno de natureza essencialmente financeira sem benefícios reais equivalentes para a economia brasileira.

Para Behring (2008), a forma como o Brasil se insere na lógica do capitalismo financeiro nos anos 1990 deve ser compreendida a partir da busca pelo feixe de determinações que envolvem passado e presente, ou seja, ter como ponto de partida o entendimento de que o país teve sua formação social definida por um modelo de desenvolvimento desigual e combinado⁵. O Estado brasileiro nasce sob um forte signo de ambiguidade, marcas das tentativas de modernização em uma sociedade com fortes características conservadoras e de traços periféricos. A autora afirma que o Brasil dos anos 1990 reitera vários componentes da sua formação sócio-histórica, ou seja, “o autoritarismo no Estado e na sociedade, a cultura senhorial, o patrimonialismo, o clientelismo, a privatização do público, a tutela, o favor” (Behring, 2008, p. 110).

A refuncionalização das características de um Estado conservador no contexto da financeirização é o terreno ideal para assegurar uma inserção subalterna do país no regime de acumulação mundializado. O passaporte para a mundialização, como afirma Behring (2008), é a reedição da modernização peculiar aliada à imposição de orientações fundamentais ao novo modelo produtivo, quais sejam: flexibilidade, competitividade, adaptabilidade e atratividade para o país. Assim, a ofensiva neoliberal da década de 1990, capitaneada pelo governo Collor, proporcionou as condições necessárias para, em 1994 com Itamar Franco, ser implementado o Plano Real, expressão mais nítida da inserção do Estado no capitalismo financeiro, conforme atestam Villaschi Filho e Felipe (2014).

O aspecto de maior visibilidade do Plano Real, usado como maior barganha para apoio popular para sua consolidação, foi a retórica do controle da inflação que, ao substituir o câmbio fixo pelo flutuante, trazia a promessa da estabilização da

⁴ Cadeia global de valor designa o grau de dispersão da linha de produção de determinados produtos pelo mundo, seja por meio da distribuição de estágios de produção em diversos países ou pela terceirização da produção de parte da cadeia de valor, via contratação de parceiros externos (Villaschi Filho; Felipe, 2014).

⁵ A autora faz referência à obra de Prado Jr. (2000).

economia brasileira. Esse equilíbrio foi possível nos primeiros anos do plano, sendo paulatinamente perdido à medida que a instabilidade e volatilidade inerentes ao ciclo do capital foram se manifestando na economia do país. Os índices de crescimento, estabilidade econômica e de emprego foram positivos nos dois primeiros anos do plano, demonstrando a partir de 1996 sua fragilidade em conceder equilíbrio à economia brasileira. As consequências em curto prazo do programa econômico, analisa Behring (2008), romperam com a promessa de estabilidade quando os índices macroeconômicos como o déficit fiscal, os juros exorbitantes, o câmbio irrealista e o agravamento das contas públicas, assolaram a conjuntura brasileira na segunda metade da década de 1990.

O processo de financeirização da economia brasileira ganhou reforço com a implementação em 1995, já no governo FHC – eleito em função do aparente sucesso do Plano Real –, do Plano Diretor da Reforma do Estado, liderado pelo então ministro do extinto Ministério da Administração e Reforma do Estado, Bresser Pereira. Behring (2008) compreende que estes dois instrumentos, Plano Real e Plano Diretor da Reforma do Estado, refletem a consolidação dos princípios estabelecidos no Consenso de Washington que estabeleceu aquilo que Chesnais aponta como a perspectiva da “adaptação”, ou seja, um “pensamento único” que oferece as bases de expansão do projeto de mundialização do capital. O plano de reforma, também conhecido como Plano Bresser Pereira ou Plano MARE, parte do pressuposto que há uma crise do Estado, sendo urgente e necessária uma reestruturação para um novo modelo de gestão pública.

A essência do plano consistiu em, inicialmente, fazer um diagnóstico da máquina pública com o objetivo de reorganizar a capacidade operacional do Estado que, conforme trata o plano, cresceu de forma distorcida especialmente em função das inúmeras atribuições dadas ao poder público pela Constituição de 1988. Assim, “o Plano prevê uma estratégia de transição da ‘reforma’ do Estado e do aparelho do Estado em três direções: a mudança da legislação, inclusive as reformas constitucionais, a introdução da cultura gerencial e, por fim, a adoção de práticas gerenciais” (Behring, 2008, p. 183). Em um sentido amplo, o plano propunha uma redefinição do papel do Estado, com o claro objetivo de que as reformas fossem orientadas pelo mercado e acompanhadas de uma necessária flexibilização e descentralização da função do poder público na condução das políticas públicas e sociais.

O Plano é justificado por uma “crise do Estado”, termo utilizado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, em uma tentativa de relegar ao serviço público as mazelas causadas em função do próprio sistema produtivo. Esta postura conforma uma visão unilateral da crise vivenciada, que deve ser compreendida a partir das suas múltiplas determinações; entretanto, é essa perspectiva que foi conveniente à proposta que veio a seguir. Assim, o Plano MARE incorpora os princípios necessários à adequação do Estado brasileiro às insígnias do capitalismo financeirizado na medida, especialmente, em que se propõe a criação de uma corresponsabilidade dos serviços públicos entre o Estado e os setores privados e públicos-não estatais. Assim, os principais determinantes do Plano são assim descritos por Behring (2008, p. 178)

A “reforma” deverá seguir por alguns caminhos: ajuste fiscal duradouro; reformas econômicas orientadas para o mercado – abertura comercial e privatizações –, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica que fortaleça a competitividade da indústria nacional; reforma da Previdência Social; inovação dos instrumentos de política social; e reforma do aparelho do Estado, aumentando sua eficiência.

As propostas partem do pressuposto de que há no Brasil uma democracia já consolidada, sendo que os direitos alcançados com a Constituição de 1988 ao menos haviam sido plenamente efetivados até então. Assim, a década de 1990 que representava a possibilidade de exercício material dos direitos alcançados ao final dos anos 1980, consolidou, ao contrário, uma ofensiva direta aos preceitos constitucionais. A nova fase do capital capitaneada pelos países centrais tinha um lugar estratégico aos países de terceiro mundo ou em desenvolvimento e, através especialmente da ação dos organismos internacionais, disseminava e consolidava as bases necessárias para sua expansão em escala mundial. Neste sentido, os organismos internacionais e suas políticas ditas de “integralização” elegeram o mercado como o *locus* da coesão social.

Em uma visão de totalidade, postula-se que a reforma que se fez necessária na década de 1990 decorreu das consequências do próprio ciclo do capital, demarcada especialmente por sua crise ao final da década de 1970. Esse ciclo pressiona por novas determinações nas relações entre capital, Estado e trabalho, tendo centralidade a busca pela retomada de força do sistema produtivo, a partir de qual as transformações na esfera dos serviços públicos e das condições de trabalho são diretamente afetadas. A particularidade histórica brasileira é determinante à forma como o país se insere neste regime específico do capital. Assim, ao movimento de adequação do Brasil que se iniciou na década de 1990 às demandas de uma nova ordem internacional, capitaneada no plano nacional especialmente pelos programas anteriormente citados; como também pelo movimento de aprofundamento das premissas nos anos 2000, Behring (2008) denominou de “contrarreforma do Estado”.

A perda da dimensão da totalidade, afirma Behring (2008), é a maior expressão da contradição inerente ao movimento de reforma. Ao determinar que o problema reside na crise do Estado, devendo sua redefinição ser urgente e necessária, os planos ignoram o fato de que a própria política econômica corrói os mecanismos de financiamento do poder público, especialmente pela forma como se insere na ordem internacional deixando-o à mercê da especulação do mercado financeiro e pelo crescimento das dívidas interna e externa, que fragilizam a capacidade da máquina pública.

As eleições de 2002 representaram a possibilidade de uma retomada da autonomia do Estado brasileiro frente às ofensivas do modo de produção em curso. Contudo, “decidido a evitar um confronto com o capital, Lula adotou política econômica conservadora” (Singer, 2012, p. 07). Os avanços qualitativos alcançados em seus primeiros anos de governo, tais como o crescimento do PIB, a queda dos índices de inflação e desemprego, a valorização do salário-mínimo e a diminuição da

desigualdade, ocorreram concomitantemente ao estabelecimento de acordos que representavam uma continuidade de estratégias econômicas dos seus antecessores, demonstrando uma clara contradição e ambiguidade do seu governo. Um dos documentos que ilustram essa posição é a “Carta ao Povo Brasileiro”, documento publicado durante a campanha eleitoral, interpretado como estratégia para aceitação do mercado da campanha petista.

Em referência ao governo de conciliação nutrido pelas direções dadas à condução do Estado após a eleição de Lula, Singer (2012) afirma que no segundo mandato do PT à frente do país, surgiu o “Lulismo”. Esse fenômeno foi ocasionado por um “realinhamento”, movimento que expressa a dinâmica contraditória das ações do governo petista em seu primeiro mandato e que se estabelece a partir de 2006 como uma base de atuação fundada na síntese conflitante entre o reformismo e o conservadorismo do PT. Seguindo uma análise crítica ao Lulismo, Braga (2012) aponta como consequência da política contraditória e conciliadora do PT um consentimento passivo das massas, ocorrido com a cooptação de importantes segmentos dos movimentos sociais, influenciando uma “reviravolta transformista”, caracterizada por uma tendência mais regressiva do que progressiva na condução das políticas econômicas e sociais no país.

Este contexto de contradições e ambiguidades da condução do Estado brasileiro, que se iniciou com as ações de abertura do capital nacional na década de 1990 e se fortaleceu nos governos petistas nos anos 2000, é marcado pela disputa pelo fundo público nesta conjuntura de financeirização político-econômica. O regime financeirizado pressiona o direcionamento dado aos investimentos públicos, demonstrando que a formação do modelo de regime em curso seria impensável sem a atuação do Estado, o que evidencia uma das principais contradições do sistema produtivo. A situação é especialmente evidenciada pela transferência dos recursos públicos para o pagamento da dívida pública que, conforme atesta Salvador (2010), é o combustível alimentador dos rentistas. Somam-se a estes fatos os vultosos incentivos fiscais e isenção de tributos que alimentam o ciclo do capital à custa do fundo público.

Conforme analisa Salvador (2010, p. 616)

O capital portador de juros está localizado no centro das relações econômicas e sociais da atualidade e da atual crise financeira em curso no capitalismo contemporâneo. Os juros da dívida pagos pelo fundo público ou a conhecida despesa “serviço da dívida” do orçamento estatal (juros e amortização) são alimentadores do capital portador de juros por meio dos chamados “investidores institucionais” que englobam os fundos de pensão, fundos coletivos de aplicação, sociedade de seguros, bancos que administram sociedades de investimentos.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que a incorporação brasileira ao capitalismo financeirizado deu-se, especialmente, pelo papel que o Estado concedeu à destinação do seu fundo público como garantidor da reprodução do capital. Esta postura que foi mais insidiosa durante a década de 1990, se consolidando na entrada do século XXI,

retrata o histórico favorecimento de acumulação de capital do Estado brasileiro que é caracterizado pela regressividade das políticas públicas, tanto do ponto de vista do financiamento tributário, quanto da destinação dos recursos. Conforme as palavras de Salvador (2010, p. 617) um orçamento público “financiado pelos mais pobres e trabalhadores e apropriados pelos ricos”.

Para Behring (2008), o vislumbre da tentativa de reforma do Estado em curso desde os anos 1990 consolidou um conjunto de mudanças estruturais regressivas aos trabalhadores e para massa da população brasileira, revelando-se projetos antinacionais e antidemocráticos, por isso contrarreformistas. O projeto de adaptação do país ao contexto do capital representou um retrocesso às lutas historicamente construídas pelas classes sociais que resultaram nos direitos alcançados com a Constituição de 1988, retrocesso esse visualizado pela flexibilização das condições de trabalho, pelas privatizações e pelas reformas no âmbito da seguridade social⁶.

Considerações Finais

O posicionamento do Estado brasileiro, com políticas governamentais favorecedoras da esfera financeira, trouxe rebatimentos significativos para as políticas públicas e sociais no país. Com efeito, essas determinações políticas ocasionaram uma desresponsabilização parcial pela atribuição do Estado de prover os serviços sociais à sociedade, especialmente saúde, educação, previdência social; transferindo o acesso destes, tanto diretamente, como por meio de incentivos fiscais e outros subsídios, às empresas privadas e organizações não-governamentais (ONG's). Parte-se do pressuposto de que a desresponsabilização do Estado, concomitantemente à disputa pelo fundo público, caminha junto a um processo de radicalização dos processos de desigualdades e expropriação de todas as esferas da sociabilidade humana.

As contradições do capitalismo financeirizado são, assim, acentuadas, sendo de um lado o alto rendimento das taxas de lucros nas mãos de poucas instituições financeiras e, de outro, o recrudescimento dos direitos sociais. O conhecimento da relação direta entre esses fatores desnaturaliza os processos de vulnerabilidade e de desigualdades da sociedade. Nesta conjuntura explicitam-se as contradições do modelo socioproductivo em curso, cuja consequência é a exacerbação da questão social. Neste sentido, ressalta-se que é fundamental compreender a forma como o contexto do capitalismo financeirizado pressiona a disputa pelo fundo público, sendo o ajuste estrutural preconizado pelo mercado como necessário à sobrevivência do sistema, o maior fator de desresponsabilização estatal para com o enfrentamento da questão social na atualidade.

No âmbito geral, observa-se uma tendência à mercadorização das políticas públicas, um movimento justamente na contramão do princípio fundamental das

⁶ Em 1988, a Constituição Cidadã consagra a Seguridade Social, que incorpora, em um orçamento único e exclusivo, três dimensões inerentes aos sistemas de proteção social: previdência, assistência social e saúde. A Seguridade surge, assim, com um perfil bem delimitado: seguro social contributivo; assistência, condicional e sujeita a testes de controle para os mais necessitados; e saúde pública, universal e gratuita (LAVINAS, 2015).

políticas sociais. Essa mercadorização implica em tornar um direito como mercadoria, como produto cujo fim é a maximização do lucro. Dominados pela lógica financeira, o Estado “complementa” o provimento das políticas públicas e sociais especialmente pelas parcerias público-privadas, quando não somente por via da privatização total do serviço prestado. Assim, assiste-se a um crescimento exponencial especialmente da previdência privada, dos planos de saúde e da concessão de crédito no Brasil e nas mais diferentes áreas da sociedade, incluindo a educação superior. Assim, Estado e mercado atuam como parceiros neste sentido, e o cidadão perde sua identidade quando passa a ser um mero consumidor dos serviços sociais e não dos direitos sociais o qual legalmente deveria ter acesso.

O pressuposto construído neste trabalho é, portanto, respaldado em autores cujas análises partem da compreensão das determinações que o regime financeirizado direciona as políticas públicas e sociais na atualidade. Observa-se, diante do exposto, que o regime produtivo, cujo princípio é a acumulação do capital, estende a lógica da financeirização às políticas públicas e sociais, sendo estas transmutadas de direitos à serviços sociais. Como um importante nicho de atuação do mercado, a desresponsabilização do Estado frente à sua obrigação em ofertar os serviços essenciais transforma o cidadão portador de direitos em mero consumidor dos produtos. Esta tendência de minimização do Estado e expansão do mercado, provoca uma situação de vulnerabilidade das classes às flutuações financeiras, o que causa instabilidade à sua vida cotidiana.

Referências

ALVES, Giovanni. **O que é a mundialização do capital: trabalho e mundialização do capital: a nova degradação do trabalho na era da globalização.** Londrina: Praxis, 1999. p. 53-77.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista.** São Paulo: Boitempo, 2012.

CHESNAIS, François. **A finança mundializada: raízes sociais, configuração, consequências.** São Paulo: Boitempo, 2005.

CHESNAIS, François. A globalização e o curso do capitalismo de fim-de-século. **Economia e Sociedade.** Campinas, 1995. p. 1-30. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8643195>. Acesso em: 29 març. 2017.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

CHESNAIS, François. Mundialização: o capital financeiro no comando. **Outubro: Revista do Instituto de Estudos Socialistas,** n. 5, 2001. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/mundializacao-o-capital-financeiro-no-comando/>. Acesso em: 09 fev. 2017.

LAVINAS, Lena. A financeirização da política social: o caso brasileiro. **Forthcoming at *Política***, Rio de Janeiro, n. 2, julho 2015.

MARQUES, Rosa Maria; NAKATANI, Paulo. A finança capitalista: a contribuição de François Chesnais para o capitalismo contemporâneo. **Revista Economia Ensaios**, v. 24, n. 1, 2009.

MÉSZÁROS, Istvan. **A crise estrutural do capital**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2011.

SALVADOR, Evilásio. Fundo público e políticas sociais na crise do capitalismo. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 104, out/dez, 2010. p. 605-631. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282010000400002. Acesso em: 13 jan. 2017.

SAUVIAT, Catherine. Os fundos de pensão e os fundos mútuos: principais atores da finança mundializada e do novo poder acionário. In: CHESNAIS, François. **A finança mundializada: raízes sociais, configuração, consequências**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SINGER, André. **Os sentidos do Lulismo: reforma gradual e pacto conservador**. São Paulo: Cia das Letras, 2012.

VILLASCHI FILHO, Armindo; FELIPE, Ednilson Silva. Chesnais e a mundialização do capital: ensaio sobre a forma como o Brasil nela se insere. In: CASSIOLATO, José Eduardo; MATOS, Marcelo Pessoa; LASTRES, Helena M. M. (Orgs.). **Desenvolvimento e mundialização: o Brasil e o pensamento de François Chesnais**. Rio de Janeiro: E-papers, 2014.

TECNOLOGIAS SOCIAIS: Conceitos e algumas entidades que os utilizam*¹

Roberta Rodrigues Ponciano
Adriana Cristina Omena dos Santos

Introdução

Há entidades de segmentos institucionais públicos, privados, educacionais e empresariais que empregam conceitos da TS (tecnologia social) similares ou não. É importante se atentar para o fato de a aparência até ser a mesma, mas a essência pode ser diferente, por estarem embutidos valores e propósitos específicos. Em síntese, trata-se de uma percepção da realidade de desenvolvimento de assuntos diversos em torno das Tecnologias sociais (TSs) e de seus valores em períodos variados.

Como resultado de tais conceitos, as ações descritas pretendem romper com um modelo gerador de desigualdades na sociedade capitalista. Para tanto, é importante se atentar à materialidade da realidade em que tem sido desenvolvida a tecnologia social (TS), constituída por uma mercantilização profunda na sociedade e que se fundamenta em valores que podem não propiciar a emancipação dos indivíduos e os mantêm ainda mais dependentes do sistema. Isso suscita a pensar acerca da existência de apropriação indevida de algo que deveria surgir de um contexto social no qual a principal força produtiva seria o próprio ser humano, que se organiza para produzir socialmente e de maneira diferente dos meios de produção de acumulação e da subordinação da força de trabalho.

Não se trata de ser contrário ao desenvolvimento de tecnologias sociais e seus projetos, mas há iniciativas advindas de diferentes fundamentações e implantadas no contexto social de determinada comunidade sem o devido envolvimento dos sujeitos sociais ali existentes. Tal situação é apontada para refletir e instigar a realidade concreta, visto que, em alguns casos, ocorre a subsunção do trabalhador a um determinado contexto no desenvolvimento de TS, ou seja:

[...] nesse universo caracterizado pela subsunção do trabalho ao mundo maquínico (seja pela vigência da máquina-ferramenta do século XX, seja pela máquina informacional-digital dos dias atuais), o trabalho estável, herdeiro da fase taylorista-fordista, relativamente moldado pela contratação e pela regulamentação, vem sendo substituídos pelos mais distintos e diversificados modos de informalidade, de que são exemplo o trabalho atípico, os trabalhos terceirizados (com sua enorme variedade), o “cooperativismo”, o “empre-

* DOI - 10.29388/978-65-6070-061-1-0-f.161-174

¹ Este capítulo faz parte da Tese intitulada de "A relação entre o Programa Mulheres Mil e a tecnologia social como uma estratégia de formação profissional" com pequenas modificações.

Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/36263>

endedorismo”, o “trabalho voluntário” e mais recentemente os trabalhos intermitentes (Antunes, 2018, p. 67).

Para complementar o exposto, recorre-se à explicação de Mészáros (2008, p. 49) sobre o fato de que os sujeitos, no tocante à ação, são, em sua maioria, excluídos da humanidade, o que os condena “para sempre, a serem apenas considerados como objetos (e manipulados no mesmo sentido), em nome da suposta superioridade da elite: ‘meritocracia’, ‘tecnocrática’, ‘empresarial’ ou o que quer que seja”.

Nota-se que o sistema precisa ser confrontado com uma alternativa concreta e abrangente para evidenciar o ideal da autoemancipação humana com a participação dos sujeitos que irão utilizá-las, apesar de haver várias influências contra isso. É necessário compreender a TS como conceito oriundo de um processo histórico e político suscetível às contradições do modo de produção capitalista, que precisa ser desmistificado e compreendido em suas particularidades.

Para tanto, a metodologia empregada neste artigo é a bibliográfica e documental, apresentando os assuntos pesquisados por meio de registros em livros, legislações, sites, redes de TS. Fazendo uma reflexão crítica sobre os assuntos encontrados.

Conceitos de TS e entidades que os utilizam

Importante apresentar alguns conceitos de TS e as entidades, conforme Quadro 1, que o utilizam, sendo que podem ter características similares ou não:

Quadro 1. Conceitos de TS e entidades que os utilizam

CONCEITOS DE TS	ENTIDADES QUE OS UTILIZAM		
<p>“Produtos, técnicas e/ou metodologias reaplicáveis, desenvolvidas na interação com a comunidade e que represente efetivas soluções de transformação social” (MCT, 2010; RTS, 2004, <i>apud</i> Corrêa, 2016, p. 136).</p>	<p>Ministério da Ciência e Tecnologia do Brasil (MCT), por meio da Secretaria de Inclusão Social (SECIS) (MCT, 2010, <i>apud</i> Corrêa, 2016, p. 136)</p>	<p>Fundação Getúlio Vargas (FGV), por intermédio da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCP) (Matsumoto, 2008, [n.p.] , <i>apud</i> Corrêa, 2016, p. 136)</p>	<p>Rede de Tecnologias Sociais (RTS)</p>
<p>“Produtos, técnicas ou metodologias reaplicáveis, desenvolvidas na interação com a comunidade e que representem efetivas soluções de transformação social” (BTS, 2008; FBB, 2008, [n.p.], <i>apud</i> Corrêa, 2016, p. 136).</p>	<p>Fundação Banco do Brasil (FBB) de Tecnologia Social</p>	<p>--</p>	<p>---</p>
<p>“Conjunto de técnicas, metodologias</p>	<p>ITS (sua definição</p>		

transformadoras, desenvolvidas e/ou aplicadas na interação com a população e apropriadas por ela, que representam soluções para inclusão social e melhoria das condições de vida” (ITS Brasil, 2004, p. 130, <i>Apud</i> Corrêa, 2016, p. 136).	apresenta similaridades com MCT, FGV e RTS)	---	---
“A tecnologia pode ser classificada como social quando se propõe a atuar sobre um problema social; quando seus valores estão informados pelo desenvolvimento da sociedade, não do mercado, ou seja, quando a ideia de social se apresenta como alternativa ao capital; quando considera os saberes dos atores diretamente afetados com o problema; quando apresenta baixo custo, é sustentável, reaplicável ou ajuda na promoção da autonomia dos interlocutores envolvidos, sobretudo nos casos onde o acesso aos direitos está em jogo, dentre outras possibilidades” (UFF, [s.d.] , <i>apud</i> Corrêa, 2016, p. 136).	UFF	---	---

Fonte: Adaptado de Corrêa (2016, p. 136) com acréscimos.

Nesse contexto, verifica-se que as dimensões citadas envolvem diversos segmentos importantes como conhecimento, ciência, tecnologia, participação, cidadania e democracia, educação e relevância social, os quais devem ser levados em consideração para o pressuposto da transformação social por meio da TS defendido por exemplo pelo ITS Brasil. Enfatiza-se, pois, um processo que envolve múltiplas áreas em atividades humanas voltadas às práticas socialmente compartilhadas, ao incentivar sua disseminação e reaplicação, mesmo que, para isso, não haja a participação direta do usuário.

Em contrapartida, cabe salientar que a dialética ora empreendida não pode pensar no todo na construção da TS e negar as partes que a compõem, como os atores que irão se beneficiar do processo, tampouco refletir acerca das partes abstraídas do total, cujo pressuposto é a transformação social. Assim, “a TS deve ser pensada como um projeto dialético de tal forma que a figura do desenvolvedor e do beneficiário no decorrer do processo não seja mais distinta ou separada, e disto

decorre da emancipação do beneficiário” (Freitas, 2012, p. 106).

Exemplos, áreas e/ou temas, dimensões, valores e sujeitos envolvidos no desenvolvimento das Tecnologias sociais (TSs)

Complementando os assuntos relacionados à TS abordados anteriormente, torna-se significativo apresentar alguns exemplos para ilustrar as áreas e/ou temas, as dimensões e os valores, bem como os sujeitos envolvidos. Vale ressaltar que os exemplos indicados nas próximas subseções estão publicizados em diferentes plataformas e documentos.

Instituto de Tecnologia Social (ITS BRASIL)

O primeiro exemplo a ser utilizado se refere ao ITS Brasil (2016, [n.p.]), organização que abrange diversos projetos e defende que “o diálogo entre os saberes populares e acadêmicos se tornam imprescindíveis. As dimensões humana e social estão em primeiro plano. O conhecimento existente na comunidade necessita ser valorizado”. Para isso, busca incentivar o debate sobre TS, ao ressaltar o “campo do fazer e a atuação das instituições da sociedade civil organizada como produtoras do conhecimento de modo a aproximar os problemas sociais de suas soluções” (*idem*).

Segundo ITS Brasil (2007), há várias áreas que desenvolvem TSs, como economia solidária, geração de trabalho e renda, educação, segurança alimentar, microcrédito produtivo, energia, meio ambiente, inovação tecnológica, tecnologia assistiva, agricultura familiar, agroecologia, sementes crioulas, raças animais crioulas, reforma agrária, saneamento básico, desenvolvimento local participativo, saúde pública, direitos da criança e adolescente, moradia popular e promoção da igualdade em relação à raça, gênero e de pessoas com deficiência.

Nesse sentido, o ITS Brasil (2007) exemplifica o desenvolvimento de produtos como soro caseiro, cisternas de placas para regiões de estiagem, partes do corpo produzidas em gesso para ensino de cegos, fitoterapia em zonas rurais e catavento para produção de energia eólica feito de canos de Policloreto de Vinila (*Polyvinyl Chloride* – PVC).

O modelo de cisternas de placas reaplicado nas regiões mais secas do Brasil é uma TS que resultou em política pública e que evoluiu ao longo dos anos em termos de desenvolvimento em diferentes localidades. A ideia surgiu por intermédio de um inventor nordestino que adaptou, há mais de 25 anos, a técnica de construção de piscinas que aprendera em São Paulo para criar reservatórios de água no sertão. A partir do momento em que os resultados sociais e do coletivo foram confirmados, a iniciativa se tornou política pública sob a ótica do Programa Fome Zero (Lassance Junior; Pedreira, 2004).

A vinculação da TS com a política pública ocorreu também em outros espaços, a exemplo do curso de formação profissional Programa Mulheres Mil (PMM). A princípio, tal ação foi considerada TS, por ser destinada a mulheres

vulneráveis com baixa ou nenhuma escolaridade, cuja finalidade era “contribuir para o acesso à educação bem como a inserção delas no mundo do trabalho; a redução de desigualdades sociais e econômicas; promover a inclusão social; defender a igualdade de gênero; combater a violência contra a mulher” (Brasil, 2011, p. 1). Trata-se de o apresentar no presente momento apenas como um exemplo que utilizou o conceito de TS do ITS Brasil.

Quanto aos atores no desenvolvimento das TSs, o ITS Brasil (2007) cita as instituições de ensino superior e tecnológico, os poderes públicos, as empresas, preferencialmente por meio da responsabilidade social, os sindicatos e centrais sindicais, as cooperativas, os movimentos populares, as associações civis, as populações tradicionais e/ou comunidades locais de povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, agricultores familiares e catadores e os (re)assentados nos Programas de Reforma Agrária.

Diante do exposto, há contraponto que descreve também atores no desenvolvimento da TS em diversas instituições que preferencialmente empregam a responsabilidade social. Para Borges (2011, p. 114), isso gera uma visibilidade para o grupo empresarial que realiza a atividade e “também é fator de garantia de recursos, auxiliando na sua autossustentabilidade”. Existem núcleos de inovação social e empresarial sem a devida participação da população. Isso parece indicar que a formação humana, a qual deveria ocorrer no envolvimento dos indivíduos para criar, elaborar e desenvolver a TS, é colocada “a serviço da reprodução ampliada do capital, e para tanto, importante que seja gerenciada pelos próprios interessados, a classe empresarial” (Borges, 2011, p. 115).

Portanto, no que tange à TS não apenas nesse ponto, como também em outros aspectos, são observadas diversas contradições que emergem em uma dimensão objetiva na qual a característica do capital e seu desenvolvimento no “sistema global conjugado com sua concentração e sua sempre crescente articulação com a ciência e tecnologia – abala e torna anacrônica a subordinação socioestrutural do trabalho ao capital” (Mészáros, 2011, p. 54). Ademais, são ressaltadas a seguir (Quadro 2) as quatro dimensões abarcadas pela TS, conforme o ITS Brasil:

Quadro 2. Dimensões da TS

1. Conhecimento, ciência e tecnologia	A TS tem como ponto de partida os problemas sociais, é feita com organização e sistematização e introduz ou gera inovação nas comunidades.
2. Participação, cidadania e democracia	A TS enfatiza a cidadania e a participação democrática, adota a metodologia participativa nos processos de trabalho e impulsiona sua disseminação e replicação.
3. Educação	A TS realiza um processo pedagógico por inteiro, se desenvolve num diálogo entre saberes populares e científicos e é apropriada pelas comunidades que ganham autonomia.
4. Relevância social	A TS é eficaz na solução de problemas sociais, tem sustentabilidade ambiental e provoca a transformação social.

Fonte: ITS Brasil (2004, [n.p.]).

Antes de aprofundar nessas dimensões, torna-se importante explicar o termo

“reaplicação” usado no item 2 do quadro acima que, para Barros (2007), é distinto de “replicação”, o qual compreende uma cópia de um modelo sem exercer alterações. Fraga (2011) salienta que, no caso das TSs, é preciso adotar a terminologia “reaplicação”, pois elas precisam ser reconstruídas a todo instante com a participação daqueles que interagem na sua multiplicação, para serem disseminadas conforme cada contexto. Tem-se então o desenvolvimento de reflexões críticas e em conjunto com os sujeitos envolvidos para a obtenção de TS no que diz respeito à lógica dialética da transformação.

Portanto, é preciso refletir tanto nas contradições existentes entre as partes como na união entre elas. Não basta interpretar o mundo de forma abstrata sem adentrar nele e observar suas inúmeras concepções e contradições históricas para buscar a transformação e modificar aquilo que está obscuro, ou seja, abordar questões que apontam para perspectivas diferenciadas das atuais e que visam ampliar e disseminar ideias de intervenção por TS ou outros meios que não sucumbam à lógica capitalista para solucionar problemas sociais no todo, diante das diversas necessidades verificadas e da participação efetiva das coletividades envolvidas.

Ainda nesse sentido, a preocupação se volta ao desenvolvimento das TSs que envolvem atores (desenvolvedor e beneficiário que podem ser a mesma pessoa), pois, nesse processo, são elencadas as diversas “escolhas fundamentais de valores conceptivos e que mais tarde serão reforçados pela tecnologia quando da sua aplicação [...]” (Freitas, 2012, p. 106). Ao examinar tais fatos, vislumbra-se atender questões relativas à melhoria de condições de vida e diminuição de desigualdades sociais por meio do desenvolvimento local e social, com democratização do saber e a ampliação do acesso a determinado tipo de conhecimento.

No que tange a valores da TS elencados por ITS Brasil (2007), eles estão explicitamente destinados a aspectos como inclusão cidadã, participação, relevância social, eficácia e eficiência, acessibilidade, sustentabilidade (econômica e ambiental), organização e sistematização, dimensão pedagógica, promoção do bem-estar e inovação. Esses termos são relevantes e remetem a propostas alternativas construídas e orientadas para ampliar a abrangência em que as TS podem ser direcionadas e impactar na sociedade sob o discurso de que:

As mudanças que se verificam não se operam aleatoriamente, mas no sentido de recolocar a consciência que se emancipava de volta nos trilhos da ideologia. Não é, em absoluto, certas palavras-chaves vão substituindo, pouco a pouco, alguns dos termos centrais das formulações: ruptura revolucionária por rupturas, depois por democratização radical, depois por democratização e finalmente chegamos ao “alargamento das esferas de consenso”; socialismo por socialismo democrático, depois por democracia sem socialismo; socialização dos meios de produção por um controle social do mercado; classe trabalhadora, por trabalhadores e trabalhadoras, por povo, por cidadãos; e eis que palavras como revolução, socialismo, capitalismo, classes, vão dando lugar cada vez mais marcante para democracia, liberdade, igualdade, justiça, cidadania, desenvolvimento com distribuição de renda (Iasi, 2006,

p. 435).

A perspectiva dessas alterações pretende atender às maiores demandas produtivas existentes no mercado de trabalho, como algo a ser “motivador ou encantador” à classe trabalhadora diante dos inúmeros desafios de sua “inclusão e permanência” em um modo de produção excludente e precário:

Esta aparência de verdade possui alguma veracidade na medida em que, ao menos em parte, corresponde ao mundo real: a “submissão real” do trabalhador ao capital inclui o aumento da participação no mercado consumidor de uma parcela dos trabalhadores e trabalhadoras e operários. Este fato, contudo, não cancela o que vimos: o fundante deste processo é a reprodução do capital e não a vitória dos trabalhadores e trabalhadoras contra a burguesia. E, muito menos, o encontro de duas subjetividades, a do trabalho e a do capital, em um “compromisso” (Lessa, 2013, p. 212).

Certamente, tais instituições desejam elencar a importância de seus feitos em relação à TS, em detrimento de fortalecer a ideia da naturalização das relações existentes entre diferentes órgãos financiadores e do desenvolvimento de TS, o que pode gerar a apropriação do capitalismo com uma “roupagem” diferente para se aproximar do trabalhador e da sua força de trabalho:

A busca é sempre por tornar natural a exploração humana, a necessidade de produzir, de crescer, de consumir. Ouvimos isso o tempo todo, como se não houvesse outro caminho para que vivêssemos bem. E, se não existe outro caminho, é o raciocínio capitalista [...]. Um exemplo de como essa “conciliação” realizada na prática é o mercado de “créditos de carbono”. A partir de uma conta surreal, uma empresa pode poluir no Norte do planeta se algum país do Sul preservar suas florestas, ou se uma empresa no Sul plantar florestas de eucaliptos! Como se a perda da diversidade ambiental de um local, e a consequente perda de qualidade de vida para a população daquela localidade, pudesse ser compensada! (Fernandes; Previtali, 2017, p. 28).

Para confirmar tal fato, Lucena *et al.* (2014, p. 167) esclarecem que, com o surgimento de possibilidades das empresas em homogeneizar e agregar “os interesses dos trabalhadores aos seus, [...] consolidam-se os alicerces para que o saber dos trabalhadores se volte contra os próprios trabalhadores, pois é através dele que as empresas sistematizam a produção [...]”. Dessa maneira, o processo não deixa de estar “emaranhado” na teia de expropriação do saber do trabalhador, em que “ao ser codificado deixa gradativamente de ser misterioso e perde o seu potencial de resistência, um dos fundamentos principais da sua qualificação” (Lucena *et al.*, 2014, p. 167).

Portanto, tem-se que o trabalho, quando “entendido como característica essencialmente humana, mesmo que de forma degradada e precária, ocupa posição fundamental na formação da identidade do indivíduo [...]” (França; Silveira de

França, 2008, p. 148).

Analisar a perpetuação do uso dos saberes de forma a proliferar TSs que se tornam um mercado competidor e promissor submetido às necessidades da acumulação, e não àquelas do ser humano, se faz necessário para demonstrar que não basta apenas que os indivíduos sejam meros receptores de TSs ou do desenvolvimento no mercado de trabalho. Há, pois, um processo no qual se “intensificou o produtivismo em detrimento da socialização [...]” (Andrade; Lucena, 2017, p. 91).

É preciso reverter essa situação ao desenvolver a TS na interação e a partir da realidade dos indivíduos, ou seja, dos seus contextos históricos e sociais sem interferências dominantes. Muitas vezes, as TSs são vistas como projetos ou programas escolhidos como adequados, importantes, multiplicáveis e sustentáveis para serem implantados na sociedade; com isso, surge uma diversidade de bancos de dados, catálogos e redes de desenvolvimento de TSs. No próximo tópico, a abordagem exemplificativa é da plataforma de TS da FBB denominada como “Transforma! Rede de Tecnologias Sociais”.

Transforma! Rede de Tecnologias Sociais da Fundação Banco do Brasil (FBB)

A plataforma de TS da FBB é elaborada por uma entidade privada, não instituída pelo poder público e que tem, por meio da Transforma! Rede de Tecnologias Sociais, a disponibilidade de “iniciativas que promovem soluções de efetiva transformação social” (FBB, 2020, [n.p.]).

Nessa plataforma, as TSs estão elencadas por temas que envolvem alimentação, educação, energia, habitação, meio ambiente, recursos hídricos, renda, saúde etc. Desse modo, constata-se que elas “podem aliar saber popular, organização social e conhecimento técnico- científico. Importa essencialmente que sejam efetivas e reaplicáveis, propiciando desenvolvimento social em escala” (FBB, 2020, [n.p.]).

Verifica-se que a FBB, enquanto plataforma de TSs, é apresentada como a maior e mais “abrangente base de dados de TS do Brasil” (FBB, 2020, [n.p.]), com alcance por diversos territórios do Brasil e da América Latina, além de expressiva divulgação do Prêmio Fundação Banco do Brasil de Tecnologias Sociais e das demais ações que envolvem tal feito, ou seja, a reaplicação e a disseminação de conhecimentos. Nesse entremeio, discorre-se que a referida premiação é realizada a cada dois anos e, em 2019, estava em sua 10ª edição – ela é vista como “o principal instrumento de identificação e certificação de metodologias inovadoras no Brasil e no exterior” (FBB, 2019, p. 2).

De fato, a premiação possui relevância para o terceiro setor, com mais de 7.800 inscrições e seleção de 69 vencedores que obtiveram o aporte de R\$ 4,8 milhões em prêmios. É necessário considerar que as TSs são certificadas – até mesmo aquelas que não foram vencedoras da premiação – e divulgadas na plataforma da FBB de TS denominada como “Transforma!”, que reúne “soluções simples, testadas

e certificadas. São experiências e conhecimentos capazes de gerar efetiva transformação social” (FBB, 2019, p. 2).

Para Corrêa e Von Linsingen (2017, p. 8), em se tratando das características de TSs da FBB como soluções simples, é preciso fazer algumas considerações sobre o sentido assistencialista da questão, pois “estudos já verificaram que muitas TS são dirigidas prioritariamente à solução de problemas pontuais, muitas vezes parciais, de sujeitos em situação de vulnerabilidade. O que pode carregar um sentido assistencialista”. Importante atentar para as palavras das referidas autoras, uma vez que a precaução deve existir para as TSs não serem algo direcionado à defesa de questões paliativas e com vistas a interesses políticos.

Lima, Dagnino e Fonseca (2008, p. 122) enfatizam ainda que a TS deve focar em “processos e projetos que têm como referência a produção de bens e serviços”. Se isso não ocorrer, as “soluções de TS acabariam por contribuir não com o desenvolvimento sustentável, mas sim, com um desenvolvimento socialmente benigno, promovendo ações assistencialistas [...]” (Freitas, 2012, p. 114). Tais considerações alertam sobre não direcionar a TS para uma dependência ideológica que irá sanar determinado problema de comunidades vulneráveis, o que pode levar a falácias e as tornar apenas assistencialistas, sem realmente abarcar o desenvolvimento em sua totalidade.

Isso vai ao encontro dos pressupostos de Rochester, quando elabora o prefácio da obra de Mészáros (2014, p. 13) e explica que os interesses sociais de determinada burguesia, tidos como naturalizados e dependentes de um sistema, pregam a solução e o embelezamento de situações para se apresentarem como “estruturalmente garantida – como o *remédio ideal* para todos os problemas e contradições existentes. Uma falácia evidente, e da pior espécie” (grifos do autor).

Isso remete a questões contraditórias de que, na lógica da articulação entre as necessidades econômicas e a disseminação de instituições de TS, prolifera a propaganda ideológica de ações que envolvem populações marginalizadas e em situação de pobreza, o que pode perpetuar e justificar as mazelas oriundas do crescimento do desemprego, com precarização das relações laborais. Tais mecanismos são utilizados para amenizar a responsabilidade em promover ações efetivas e que garantam a inserção da população trabalhadora no mundo do trabalho, ao retirá-la da informalidade e de segmentos degradantes.

Para isso, a TS deve se apoiar na realidade dos indivíduos e do seu território em um fazer coletivo com estímulo à transformação, ao ser desenvolvida como algo diferente e que considera o tradicional de uma dada comunidade para o seu fortalecimento por meio de situações efetivas. Nesse caso, é possível unir as comunidades em uma luta capaz de transformar continuamente a realidade.

Enquanto trabalho, a TS deveria ir além de questões mercadológicas e se voltar à categoria central na vida do trabalhador, em que o trabalho está imbricado e carregado de significados e sentidos que servem à emancipação social. Ademais, “como atividade essencial e vital, traz a possibilidade de realização plena do homem como tal (humanização), a exploração do trabalho o torna menos homem e quebra

a possibilidade de, pelo trabalho, promover a sua humanização” (França; Silveira de França, 2008, p. 149).

Isso implica que algumas características do sujeito da emancipação devem ser levadas em consideração e, segundo Rochester (2014, *apud* Mészáros, 2014, p. 51), não devem ser estáticas e definidas previamente, ou seja:

Ele só estará apto para criar as condições de sucesso se abranger a totalidade dos grupos sociológicos capazes de se aglutinar em uma força transformadora efetiva no âmbito de um quadro de orientação estratégica adequado. O denominador comum ou o núcleo estratégico de todos esses grupos não pode ser o “trabalho industrial”, tenha ele colarinho branco ou azul, mas o *trabalho como antagonismo estrutural do capital* [...]. Pois todos esses grupos devem desempenhar seu importante papel ativo na garantia da transição para uma ordem qualitativamente diferente (grifos do autor).

Assim, interesses antagônicos e dispersos não podem apenas se multiplicar de forma desarticulada e orientada conforme interesses exclusivos, mas sim se relacionar à unificação dos grupos em um sujeito emancipador, ativo e abrangente com trabalho autogerido e capaz de enfrentar e transformar a realidade por meio de artefatos como a TS. Entretanto, existem diversas tentativas de mudanças sobre as TSs que estão arraigadas na lógica transformadora, mas sob o viés de um sistema de produção orientado ao mercado.

No Quadro 3, apresentam-se exemplos das TSs certificadas e disponíveis na plataforma de TSs da FBB, além de seus respectivos temas e responsáveis. Salienta-se que a escolha dessas tecnologias ocorreu de forma a elencar diferentes temáticas e contextos aos quais se relacionavam de maneira direta, ou seja, educação, renda, alimentação, meio ambiente.

Quadro 3. TSs certificadas na plataforma de Tecnologias Sociais da FBB

TECNOLOGIAS SOCIAIS	APRESENTAÇÃO	TEMAS	RESPONSÁVEIS ENVOLVIDOS
Programa Mulheres Mil – Tertúlia Literária Dialógica e Produção de Livros Autorais/ Artesanais	Promoção do empoderamento e a autonomia das mulheres em vulnerabilidade social por meio da democratização da literatura, que visa à apropriação da leitura, da escrita criativa e da produção de livros autorais/artesanais como instrumentos para a cidadania.	Educação e meio ambiente	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) – <i>Campus</i> Recanto das Emas
Ações e Alternativas Contra Subnutrição Infantil	Bebida láctea fermentada à base de soro de leite, suplementada com minerais e adicionada de polpa de fruto do cerrado, capaz de suprir as necessidades	Saúde e alimentação	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

	nutricionais de crianças desnutridas.		
Organização e Pedagogia Transformadoras da Escola Nacional Florestan Fernandes	Construção de um modelo organizativo e pedagógico para existência, manutenção e continuidade de uma escola pertencente e voltada aos trabalhadores.	Educação	Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF)
Água e Economia Solidária	Cisternas de placa como alternativa para armazenamento de água para produção coletiva e com base na economia solidária.	Recursos hídricos e alimentação	Movimento de Organização Comunitária
Abelhas Nativas	Estratégia de desenvolvimento socioambiental a partir do manejo das abelhas nativas sem ferrão. Atua em duas frentes: estímulo ao sistema produtivo, com geração de renda de produtos, subprodutos e derivados; e pela educação ambiental, tanto em nível formal como não formal.	Meio ambiente e renda	Associação Maranhense para a Conservação da Natureza
Mulheres Protagonistas no Beneficiamento de Produtos Agroecológicos	Implementação da casa de beneficiamento de produtos alimentícios, a partir da matéria-prima agroecológica, com vistas à eficiência em todo o processo.	Alimentação e meio ambiente	Cooperativa Agropecuária de Alagoas
Água Viva: Mulheres e o Redesenho da Vida no Semiárido do Rio Grande Norte	Contribuições com a autonomia das mulheres trabalhadoras rurais e convivência com o semiárido a partir do saber popular das mulheres aliado a conhecimentos científicos e em parceria com universidades locais.	Energia e recursos hídricos	Centro Feminista 8 de Março
Programa Mulheres Mil	Proposta de trabalho que contribui para melhorar as condições de vida de mulheres em situação de vulnerabilidade pela oferta de cursos de capacitação, proporcionando a inclusão social e econômica por meio do aumento de potencialidade, empregabilidade e educação.	Educação e Renda	Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG)

Fonte: Elaboração da autora, com adaptações a partir de FBB ([s.d.], p. 1).

Diante dos exemplos abordados em diferentes áreas, inclusive trabalho e educação, nota-se que cada modalidade foi gerada sob a perspectiva da produção de bens, serviços e produtos por meio da inovação social. Visa-se, pois, enfrentar as desigualdades e propiciar condições favoráveis à inclusão social dos indivíduos e da comunidade onde estão inseridos. Assim, é preciso ir além da ideia disseminada de um “modo de trabalho diferente” que pressupõe empreendedorismo vazio e “salvador da pátria”, em que são notórias as limitações em relação à TS, pois os sujeitos se tornam meros reflexos em um jogo de disputas e reprodução, sem a correspondente mudança social.

Conclusão

Inevitavelmente, a neutralidade deve ser eliminada e suprida por ações que envolvam a tomada de consciência por parte dos indivíduos subordinados à lógica dominante para superarem

Portanto, as reflexões apontam a necessidade de decidir o tipo de tecnologia a ser utilizado, em que as TSs surgem como opção para transformar a emancipação humana em um desenvolvimento coletivo dos meios de produção.

Desse modo, perante o quadro de necessidades políticas adequadas em relação às TSs, é importante apresentar seus avanços, retrocessos e desafios. As iniciativas evidenciam a caminhada percorrida entre os conceitos citados nesta pesquisa e as peculiaridades de cada entidade no Brasil.

Referências

ANDRADE, Antonia Costa; LUCENA, Carlos. **Os governos FHC e Lula e a ressignificação do neodesenvolvimentismo:** o Reuni. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-antonia>. Acesso em: 5 maio 2019.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

BARROS, Luís. **Entrevista ao jornal da Fundamig.** 2007. Disponível em: <http://www.fundamig.org.br>. Acesso em: 2 out. 2018.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 111, de 24 de março de 2011.** Institui a Política Nacional de Tecnologia Social. Brasília: Senado Federal, 2011. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4068505&ts=1567530939630&disposition=inline>. Acesso em: 1º jan. 2018.

BORGES, Alex Rodrigo. **Educação na empresa e a formação do trabalhador no modelo da organização produtiva capitalista:** formação profissional no Grupo Votorantim. 2011. 126f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia,

Uberlândia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13845>. Acesso em: 15 set. 2019.

CORRÊA, Raquel Folmer. **Tecnologias sociais e educação**: possibilidades e limites de transformação de sentido. 270f. 2016. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/174917?show=full>. Acesso em: 1º jan. 2020.

CORRÊA, Raquel Folmer; VON LINSINGEN, Irlan. Tecnologias sociais e educação CTS: reflexões sobre uma prática no ensino médio federal. In: VII SIMPÓSIO NACIONAL DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE (ESOCITE.BR), 7., Brasília, 2017. **Anais...** Brasília: UnB, 2017.

FBB. Fundação Banco do Brasil. **Fundação BB, 34 anos de transformação**. 2019. Disponível em: <https://fbb.org.br/pt-br/menu-pt-br/sobre-nos/conteudo/fundacao-bb-34-anos-de-transformacao>. Acesso em: 1º jan. 2020.

FBB. Fundação Banco do Brasil. **Transformar realidades por meio das Tecnologias Sociais**. 2013. Disponível em: <https://transforma.fbb.org.br/sobre-nos>. Acesso em: 1º jan. 2020.

FBB. Fundação Banco do Brasil. **Transformar realidades por meio das Tecnologias Sociais**. 2015. Disponível em: <https://transforma.fbb.org.br/sobre-nos>. Acesso em: 2 ago. 2018.

FERNANDES, José Eduardo; PREVITALI, Fabiane Santana. Resistência da classe trabalhadora: lutas e contradições no ambiente da Economia Popular Solidária. In: FERNANDES, José Eduardo; BETANHO, Cristiane (Orgs.) **Economia popular solidária Nosso Sul**: a transformação pela solidariedade. Uberlândia: Navegando; UFU; PROEXC, CIEPS, 2017. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/copia-movimentos-sociais-e-educacao-1>. Acesso em: 5 dez. 2019.

FRAGA, Laís. Autogestão e Tecnologia Social: utopia e engajamento. In: BENINI, Édi; FARIA, Maurício Sardá de; NOVAES, Henrique; DAGNINO, Henrique (Orgs.). **Gestão pública e sociedades**: fundamentos e políticas de economia solidária. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2011, p. 101-123.

FRANÇA, Robson Luiz de; SILVEIRA DE FRANÇA, Polyana Imolesi. Trabalho e conhecimento tácito na reorganização da produção capitalista – uma análise das suas contradições. In: LUCENA, Carlos (Org.). **Trabalho, precarização e formação humana**. Campinas: Alínea, 2008.

FREITAS, Carlos César Garcia. **Tecnologia social e desenvolvimento sustentável**: um estudo sob a ótica da adequação sociotécnica. 2012. 240f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/29679/R%20-%20T%20-%20CARLOS%20CESAR%20GARCIA%20FREITAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 8 jul. 2022.

IASI, Mauro Luís. **As metamorfoses da consciência de classe**: o PT entre a negação e o consentimento. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

ITS BRASIL. **Conhecimento e Cidadania 1: Tecnologia Social**. São Paulo: ITS, 2007. Disponível em: <http://itsbrasil.org.br/conheca/publicacoes/cadernos/>. Acesso em: 1º maio 2016.

ITS BRASIL. **Tecnologia Social**. [s.d.]. Disponível em: <http://itsbrasil.org.br/conheca/tecnologia-social>. Acesso em: 01 maio 2016.

ITS BRASIL. **Tecnologia Social no Brasil: direito à ciência e ciência para a cidadania**. São Paulo: ITS, 2004. Disponível em: <http://itsbrasil.org.br/conheca/publicacoes/cadernos/>. Acesso em: 1º maio 2016.

LASSANCE JUNIOR, Antonio; PEDREIRA, Juçara Santiago. Tecnologias sociais e políticas públicas. In: LASSANCE JUNIOR, et al. (Orgs.). **Tecnologia Social: uma estratégia para o desenvolvimento**. Rio de Janeiro: FBB, 2004, p. 65-83.

LIMA, Márcia Maria Tait; DAGNINO, Renato Peixoto; FONSECA, Rodrigo. Um enfoque tecnológico para inclusão social. **Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 117-119, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/revistapp/article/view/976>. Acesso em: 8 jul. 2022.

LUCENA, Carlos; FRANÇA, Robson Luiz de; PREVITALI, Fabiane Santana; OMENA, Adriana; SILVA, Lázara Cristina da; LUCENA, Lurdes. Mundialização e trabalho: um debate sobre a formação dos trabalhadores no Brasil. 2014. In: LOMBARDI, José Claudinei;

LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana (Orgs.). **Mundialização do trabalho, transição histórica e reformismo educacional**. Campinas: Librum, 2014, p. 162-182. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/174epositorio174o-do-trabalho>. Acesso em: 10 jul. 2019.

MÉSZÁROS, Istvan. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, Istvan. **O poder da ideologia**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

SOBRE AS (OS) AUTORAS (ES)



Adriana Cristina Omena dos Santos

Professora Titular na Universidade Federal de Uberlândia contemplada com bolsa produtividade em pesquisa junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Possui formação em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Mestrado em Ciências da Comunicação (Comunicação e Política) pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) e Doutorado em Ciências da Comunicação (Comunicação e Tecnologias) pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Realizou estágio pós-doutoral em Comunicação Pública no Institute for Science, Society and Policy (ISSP) da University of Ottawa (Canadá). Desde 2020 participa da coordenação do GT 18 -Ética, Libertad de Expresión y Derecho a la Comunicación junto à Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación ALAIC. Desde 2021 participa do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Comunicação Pública de Ciência e Tecnologia (INCT-CPCT) com ações na pesquisa Technoscientific Issues in the Public Sphere (TIPS) em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade de Padova (Italia). Em junho de 2024 assumiu como editora geral da Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación, editada pela ALAIC - Associação Latino-Americana de Pesquisadores da Comunicação. Atualmente é docente no curso de Jornalismo, faz parte do quadro de docentes do Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação - PPGCE (mestrado profissional) e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED (mestrado e doutorado) todos na Universidade Federal de Uberlândia, além de ser editora geral da Revista Paradoxos (PPGCE) e líder do grupo de pesquisa CPCienTE - Interfaces em Comunicação Pública da Ciência, Tecnologias e Educação na mesma instituição.



Belarmina Vilela Cruvinel

Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFU da Universidade Federal de Uberlândia/MG, na Linha de pesquisa: Trabalho, Sociedade e Educação. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás / Regional Jataí – UFG/REJ (atual Universidade Federal de Jataí - UFJ). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás e Bacharel em Direito no Centro de Ensino Superior de Jataí/GO – Cesut. Pós-Graduação Latu Sensu, Gestão e Organização da Escola com Ênfase em Coordenação Escolar Universidade Pitágoras Unopar, polo Jataí/GO. Grupo de Pesquisa e Estudo Formação de Professores e Práticas Educativas, com interesse no trabalho docente. Estou como professora do Magistério Superior (substituta) pela Faculdade de Educação, no curso de Pedagogia nas disciplinas Sociologia da Educação II e Estágio Curricular Obrigatório IV, na Universidade Federal de Jataí. E-mail: belarminavilela@ufj.edu.br



Carlos Alberto Lucena

Cientista Social pela Puccamp. Mestre em Educação pela Puccamp. Doutor em Filosofia e História da Educação pela Unicamp. Pós-doutorado em Educação pela Ufscar. Pós-doutorado em Educação pela Unicamp. Pesquisador do Histedbr. Professor Titular na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, atuando na graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado em educação. Coordenador do GT - Histedbr - Trabalho, Educação e Formação Humana - Uberlândia. Editor Chefe da Editora Navegando Publicações vinculada ao Histedbr.



Carolina Poswar de Araújo Camenietzki

Norte-mineira, nascida em Buritizeiro-MG, às margens do Rio São Francisco. Graduiu-se em Serviço Social, na Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, onde também concluiu o Mestrado em Desenvolvimento Social. Desde 2010, atua com os desafios da permanência discente em instituições de ensino, atuando inicialmente no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG Campus Pirapora e, a partir de 2012, na Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE) da Universidade Federal de Uberlândia - UFU Campus Patos de Minas. Foi a partir desta vivência profissional que defendeu a tese intitulada "Interfaces entre a Assistência Estudantil e Assistência Social:

a concepção de assistência em construção na UFMG", alcançando o título de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU em 2019. Atualmente trabalha como assistente social da UFU - Campus Patos de Minas.



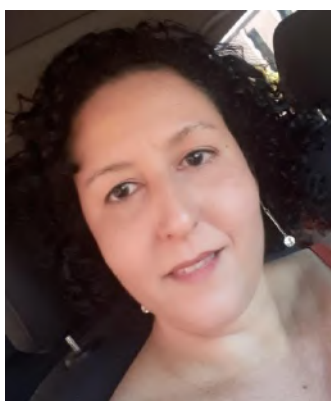
Cleide Francisca de Souza Tano

Servidora Pública Federal, possui Doutorado em Educação e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Linha de pesquisa: Trabalho, Sociedade e Educação, casada, possui graduação em Ciências Contábeis e Administrativa (ESCCAI) (1992); graduação em Administração pela Universidade Federal de Uberlândia (2011); especialização pela Universidade Federal de Lavras em Gestão no Agronegócio com Ênfase em Administração Rural (2011); Especialização em Gestão Pública, pela Universidade do Estado de Minas Gerais, polo Frutal (2015), Especialização em Docência do Ensino Superior, pela Universidade Norte do Paraná (2015); graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (2019). É servidora técnico administrativo da Universidade Federal de Viçosa, lotada na Central de Experimentação, Pesquisa e Extensão do Triângulo Mineiro (CEPET/UFV) em Capinópolis-MG desde maio de 1992. Exerceu a função Chefe Seção B - Chefia Administrativo, desde 2002 até 2017. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Administração Pública.



Eduardo Brandão Lima Júnior

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU (2022) com Bolsa de estudo concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Pós-graduado em Didática e Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES (2019). Pós-graduado em Direito Constitucional pela UNIVERSIDADE CÂNDIDO MENDES - RJ (2018). Possui Graduação em Direito pelas Faculdades Integradas do Norte de Minas - Funorte (2015). Trabalhou como Auxiliar de Cartório junto ao CARTÓRIO DE REGISTRO CIVIL DE MONTES CLAROS-MG. Atualmente é Advogado Sócio Proprietário na BRANDÃO E VELOSO Advogados. Professor Universitário e Orientador de TCC da Funorte nas áreas de Direito Constitucional, Direito Penal e Direito Processual Penal. Professor de curso preparatório para concurso. Autor de alguns capítulos publicados em livros.



Janaína Miranda Muradás Amorim

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM - 2015, especialista em Educação Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA - 2007, pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará, graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Luterano de Palmas - 2006 e graduação em História pela Universidade do Tocantins - 2005. Áreas de pesquisa em: egressos, gênero, educação de jovens e adultos, ações afirmativas, formação continuada. Atualmente é Pedagoga - área Orientação Educacional, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO e está em exercício na Diretoria de Extensão desde junho de 2022.



Juliana Cristine Brandão da Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU/ 2013-2017), especialista em Atendimento Educacional Especializado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG/ 2021), mestre em Educação (linha Trabalho, Sociedade e Educação) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU/ 2017-2019) e doutoranda em Educação (linha Trabalho, Sociedade e Educação) na Universidade Federal de Uberlândia (UFU/ 2022-2026). Tomou posse em 2017 como professora (fundamental I) efetiva do município de Araguari-MG, atuando como regente de turma até o ano de 2021. No ano de 2022, ainda relacionado ao seu cargo efetivo no município de Araguari-MG, esteve vinculada ao NAI (Núcleo de Apoio à Inclusão) atuando como professora de Sala de Recursos no Atendimento Educacional Especializado. No mesmo ano prestou o primeiro processo seletivo para certificação de diretores escolares da cidade de Araguari-MG, foi aprovada e desde o início do ano de 2023 está atuando como diretora escolar de uma instituição na zona rural no município de Araguari-MG.



Leandro Luiz de Araujo

Doutor em Educação (Universidade Federal de Uberlândia) na linha de pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação. Mestre em Tecnologias, Comunicação e Educação (Universidade Federal de Uberlândia). Especialista em Planejamento, Implantação e Gestão da Educação a Distância (Universidade Federal Fluminense). Licenciado em Letras/Português (Uniplena). Graduado em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo (Universidade de Uberaba). Atualmente desenvolve atividades profissionais em unidade escolar da Prefeitura Municipal de Uberlândia e atua como professor em cursos técnicos do Colégio Profissional.



Edilaine Patrícia de Oliveira

Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU, na linha de pesquisa: Trabalho, Sociedade e Educação, possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto -UFOP e Serviço Social pelo Centro Universitário de Uberlândia - UNITRI; Especialização em Docência do Ensino Médio pela Universidade Federal de Uberlândia -UFU e Gestão de pessoas pela Faculdade Católica de Uberlândia. É Servidora pública municipal, Assistente Social, no Centro Referência de Assistência Social - CRAS Pequis. Possui experiência de atuação em Educação e na política de Assistência Social. Desenvolve pesquisa nos seguintes temas: Ensino Médio Integrado; Politecnia; Educação e Trabalho; Assistência Social.



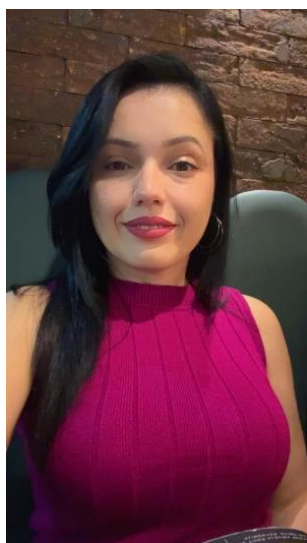
Lílian Teixeira Cunha de Resende

Graduada em Pedagogia pela Universidade Presidente Antônio Carlos, Betim-MG, com habilitação em Gestão Educacional/Não Educacional, Supervisão e Orientação Escolar. Pós-graduada em Curso de Especialização em Educação e Organização do Trabalho em Instituições de Ensino Superior, pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pós-graduada em Psicopedagogia pelo Instituto Passo 1 de Uberlândia. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atua como professora e coordenadora pedagógica na rede municipal de Uberlândia, MG.



Luciana Charão de Oliveira

Atua como professora no Curso de Pedagogia da FEESU - UNIPAC Uberlândia e como Coordenadora do Núcleo de Estudos Online da UNIPAC Uberlândia. Possui Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, na Linha de Trabalho, Sociedade e Educação. Possui Graduação em Economia (1996), Especialização/MBA em Gestão de Pessoas(2003) na Faculdade de Gestão e Negócios - Fagen (UFU), Especialização em Gestão, Supervisão e Inspeção Escolar pela FAVENI(2022). Atuou no Curso de Administração a distância da Universidade Federal de Uberlândia no período de 2008 a 2012. Atuou como professora formadora nos Cursos de Formação de Tutores e de Professores da UFU, no período de 2010 à 2016. Atuou como professora no Curso de Especialização - MBA em Gestão Educacional da Universidade de Uberaba - UNIUBE (2022-2023) Atuou como Supervisora Pedagógica nas Escolas da Rede CEIA - Centro Evangélico de Integração e Aprendizado, na Educação Infantil e Ensino(2020-2024) Fundamental I. Membro da Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica - RECEPE-UNIUBE criada pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão- PROPEPE, da UNIUBE, por meio do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica / Grupo de Pesquisa em Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas- FORDAPP/CNPq.



Luciene Correia Santos de Oliveira

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), tem mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG), onde também cursou Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais. Possui especialização em Ensino de Sociologia e é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Itumbiara. Membro do grupo de pesquisa Núcleo local do Observatório do Mundo do Trabalho no IFG - Câmpus Itumbiara-GO. Tem interesse nos temas uberização do trabalho, tecnologias e trabalho, trabalho docente, práticas educacionais, Sociologia no Ensino Médio, metodologias de ensino-aprendizagem, formação de professores, aprendizagem e tecnologias da informação e da comunicação, trabalho e formação profissional. E-mail: luciene.oliveira@ifg.edu.br



Maiara Sobral Silva

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e jornalista pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Atua como jornalista na área de assessoria de comunicação do Instituto Federal do Tocantins (IFTO) desde o ano de 2010. Lecionou como professora convidada as disciplinas de Introdução à Fotografia e Introdução à Antropologia Cultural na UFT. Além das pesquisas na área de formação de professores e educação a distância, também estuda as relações de trabalho na divulgação científica no estado do Tocantins. E-mail: maiara@ifto.edu.br



Mirna Tonus

Jornalista profissional, mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), doutora em Mídias pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com pós-doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do curso de Jornalismo e atual coordenadora do Mestrado Profissional Interdisciplinar em Tecnologias, Comunicação e Educação na Universidade Federal de Uberlândia (PPGCE/UFU). Junto a Adriana Cristina Omena dos Santos, lidera o CPCiente, Grupo de Pesquisa Interfaces em Comunicação Pública da Ciência, Tecnologias e Educação: políticas públicas, comunicação digital e métricas, divulgação científica.



Roberta Rodrigues Ponciano

Doutora em Educação e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. É Assistente em Administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Itumbiara. Atualmente desenvolve pesquisas na área de trabalho e educação sobretudo nos seguintes temas: tecnologia social, educação profissional, gênero, trabalho docente e tecnologias educacionais. É membro do grupo de pesquisa Núcleo local do Observatório do Mundo do Trabalho no IFG Câmpus Itumbiara-GO. E-mail: roberta.ponciano@ifg.edu.br



Robson Luiz de França

Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia atua do Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa em Trabalho, Sociedade e Educação - TSE. Pós- Doutor em Política Educacional pela Universidade Federal da Paraíba e Universidade de Portugal - PT (2010). Doutor em Educação na Linha de Políticas Públicas pela Universidade Julio Mesquita Filho - UNESP/Araraquara (2002). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (1997). Especialista em Tecnologias para Educação a Distância (2009). Especialista em Direito Educacional (2010). Especialista em Supervisão e Administração Escolar (1994). Bacharel em Direito (2009). Graduado em Pedagogia UNI-BH (1990). Professor da disciplina de Política e Gestão da Educação da Faculdade de Educação. É membro do Grupo de Pesquisa em Trabalho, Educação e Formação Humana. Participa também como Pesquisador do Centro de Investigação em Educação - CIE da Universidade da Madeira - Funchal em Portugal e desenvolve estudos e pesquisas sobre Currículo e formação profissional, Trabalho e educação, cidadania, direito, educação e trabalho.



Wilian Santos de Souza

Servidor Público Federal, possui Doutorado em Educação (2024) pela Universidade Federal de Uberlândia, Linha de pesquisa: Trabalho, Sociedade e Educação, possui Mestrado pela ESE - Escola Superior de Educação de Portugal (2017), especialização em Direito Público e graduação em Filosofia (Bacharelado e Licenciatura) também pela UFU. É servidor técnico administrativo pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro, lotado em Uberlândia, e exerceu as funções de Chefe de almoxarifado, Coordenador Geral de Administração e Planejamento, Diretor de Administração e atualmente (2024) a função de Pró-Reitor de Administração.

Esta obra apresenta diferentes estudos e perspectivas desenvolvidas em pesquisas de Mestrado e Doutorado junto à linha “Trabalho, Sociedade e Educação” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) localizada na cidade de Uberlândia-MG. O Programa é o protagonista nesse encontro de objetivos que envolve diferentes trajetórias, formações e perspectivas, tendo como pano de fundo a preocupação com a Educação, as Tecnologias, o Trabalho e suas interfaces com a sociedade.

Totalizando 14 capítulos, foram publicados artigos sobre temas diversos como o trabalho, a Educação Básica e Superior, o trabalho docente, a tecnologia social, a comunicação científica, o capitalismo, as tecnologias e a empregabilidade na sociedade contemporânea. Portanto, as discussões sobre a educação e o mundo do trabalho permeiam as escritas cujas inspirações provém de pesquisas, concluídas ou em andamento, realizadas sob a orientação da prof^a Dra. Adriana Cristina Omena dos Santos a quem tivemos o intuito de homenagear com esta coletânea.