

UNESPAR

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

CLEISSIANE AGUIDO GOTARDO

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO E O
PROCESSO DE UBERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

CLEISSIANE AGUIDO GOTARDO

PARANAVAÍ

2022

2022

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO E O
PROCESSO DE UBERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

CLEISSIANE AGUIDO GOTARDO

PARANAVÁÍ

2022

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO E O
PROCESSO DE UBERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

Dissertação apresentada por CLEISSIANE AGUIDO GOTARDO ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná - Campus de Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de concentração: Formação Docente Interdisciplinar.

Orientador:

Dr. RENAN BANDEIRANTE ARAÚJO

PARANAÍ
2022

Ficha elaborada pela Biblioteca da UNESPAR, Campus de Paranavai
Bibliotecária Responsável: Vânia Jacó da Silva, CRB 1544-9

G683b Gotardo, Cleissiane Aguido
A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o processo de
uberização do trabalho docente / Cleissiane Aguido Gotardo.– Paranavai:
Unespar, 2022.
xv, 104 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná, Campus de
Paranavai, Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente
Interdisciplinar - PPIFOR; área de concentração: Formação Docente
Interdisciplinar.
Orientador: Prof. Dr. Renan Bandeirante Araújo;
Banca examinadora: Prof. Dr. Rodrigo Davi Almeida, Profa. Dra. Neide de
Almeida Lança Galvão Fávaro, Prof. Dr. Sérgio César da Fonseca.

Bibliografia

1. Educação - Trabalho. 2. Indústria 4.0. 3.Trabalho Docente. 4. BNCC-
Ensino Médio. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação
Docente Interdisciplinar.

CDD 20. ed. 370.71

CLEISSIANE AGUIDO GOTARO

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO E O
PROCESSO DE UBERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Renan Bandeirante Araújo (Orientador) – UNESPAR

Prof. Dr. Rodrigo Davi Almeida- UFMT

Prof. Dr.^a Neide de Almeida Lança Galvão Favaro- UNESPAR

Prof. Dr. Sergio César da Fonseca - USP/ Ribeirão Preto (1^o
Suplente)

Data de Aprovação:

18/03/2022.

Dedico este trabalho

A meus pais, Olimpo Aguido e Clenir Aparecida Marques Aguido; a minha filha, Raissa Aguido Gotardo; ao meu esposo, Maicon Gotardo; e ao meu irmão, Olimpio Aguido Junior, que sempre me apoiaram e incentivam. Todas as minhas conquistas são dedicadas a eles.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me acompanhado em todo o processo de formação, concedendo saúde, discernimento e força para a concretização deste trabalho.

À minha família, por todo apoio e incentivo, também por terem me ajudado, dentro do possível, para que este trabalho se realizasse. E acima de tudo, por compreenderem meus momentos de ausência. Vocês são muito importantes em minha vida.

Ao professor Renan Bandeirante Araújo, que me orientou nesta pesquisa, fornecendo o suporte necessário durante meu processo de escrita e promovendo conhecimentos que contribuíram para a concretização deste trabalho.

Aos professores Neide de Almeida Lança Galvão Favaro e Rodrigo Davi Almeida, por terem aceitado fazer parte da banca examinadora desta pesquisa e por todas as sugestões e contribuições que resultaram em seu aprimoramento.

Aos professores das disciplinas do programa de Pós-graduação em Ensino (PPIFOR), por todo conhecimento transmitido.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) por financiar este estudo.

Meus agradecimentos ao Programa de Pós-graduação em Ensino (PPIFOR) e à Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranaíba, por oportunizarem a Graduação em Pedagogia, também a Pós-Graduação, ofertando ensino gratuito e de qualidade.

“A consciência nunca pode ser outra coisa senão o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo real de vida” (MARX; ENGELS, 1984, p. 22).

GOTARDO, Cleissiane Aguido. **A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o processo de uberização do trabalho docente.** 104 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Renan Bandeirante de Araújo. Paranavaí, 2022.

RESUMO

A pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, analisa a BNCC do Ensino Médio na sua relação com mundo do trabalho flexível contemporâneo, em acordo com o trabalho de organização Toyotista afeito à indústria 4.0. Homologada em dezembro de 2018 sob o governo de Michel Temer, trata-se de um documento de caráter normativo que servirá de referência para a construção dos currículos de escolas públicas e particulares. Parte da premissa que, ao definir as aprendizagens consideradas essenciais, expressas em dez competências gerais, nega as formas clássicas da educação escolar e mantém o foco pragmático. Os docentes deverão centrar os conteúdos nas competências estabelecidas por esse documento, e a prática pedagógica é direcionada para a busca de resultados, uma vez que sua produtividade é avaliada em larga escala. O objetivo deste trabalho é analisar a relação entre a BNCC do Ensino Médio e o mundo do trabalho reestruturado, conforme os cânones da indústria 4.0 e suas implicações no trabalho docente. Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica que se baseia no pressuposto teórico-metodológico do materialismo histórico. Inicialmente discute a reestruturação produtiva de predominância Toyotista, iniciada em 1980 nos países capitalistas centrais, e no Brasil a partir de 1990, buscando romper com a rigidez do fordismo-keynesianismo, e visando a adequar os processos produtivos e gerenciamento da força de trabalho ao capital. O neoliberalismo é articulado ao modo de produção Toyotista, e esses processos combinados com a implementação da indústria 4.0, estruturada a partir das Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs, e das plataformas tecnológicas implicam as transformações no mundo do trabalho e, conseqüentemente, na prática pedagógica. Posteriormente, este estudo analisa o processo de implementação da BNCC do Ensino Médio, bem como o ensino proposto por esse documento, conforme o disposto na Lei 13.415/2017. Verifica que, ao flexibilizar os currículos escolares, a BNCC sofre influência do pensamento pós-moderno e se apropria dos pressupostos que norteiam as pedagogias do aprender a aprender, cujo foco concentra-se na formação de competências e habilidades. Por fim, identifica, na BNCC do Ensino Médio, a preocupação em instrumentalizar o aluno para o uso das tecnologias, de forma que estejam preparados para as exigências da nova estrutura do capitalismo de plataforma. Desse modo, com as mudanças no mundo do trabalho e o avanço tecnológico, os docentes da rede pública do Paraná têm incorporado obrigatoriamente elementos do trabalho uberizado, e ao realizarem suas atividades com intermédio de plataformas tecnológicas, têm sua prática controlada e perdem autonomia. A investigação evidencia que a BNCC do Ensino Médio propõe um currículo escolar esvaziado de conteúdo científico em consonância com o desenvolvimento de competências e habilidades. Esses fatores apresentados têm impactado o trabalho dos professores, que é controlado. Esses profissionais tornam-se flexibilizados e reduzidos a organizar tarefas e operar plataformas digitais, dispensando uma atuação docente qualificada e integral e, ao perder o sentido do seu trabalho, ocorre uma (des) formação docente.

Palavras-chave: Educação e trabalho; Trabalho docente; Indústria 4.0; BNCC do Ensino Médio.

GOTARDO, Cleissiane Aguido. **The National Common Curriculum High School and uberization process of teaching work.** 104 f. Dissertation (Master's in teaching) – State University of Paraná. Supervisor: Renan Bandeirante de Araújo. Paranavaí, 2022.

ABSTRACT

This research, linked to the Graduation Program in Teaching of the State University of Paraná - Campus Paranavaí, analyses the National Common Curriculum Base – BNCC (in its Portuguese acronym) High School in its relationship with the contemporary, flexible world of work, according to the Toyotist organization work, tied to the industry 4.0. This document was approved in December 2018, under Michel Temer government, presenting normative character which will serve as reference to build curriculums of public and private schools. It starts from the premise that, when defining learnings considered essential expressed by ten general competences, it denies the classic ways of education and maintains a pragmatic focus. Teachers should center the contents in the established competences because of this document, and the pedagogical practice is addressed to the search for results, since the productivity is evaluated in large scale. This work has as aim at analyzing the relationship between the BNCC High School and the restructured world of work, according to the canons by the industry 4.0 and its implication on the teaching work. This is a documental and bibliographic research based on the theoretical-methodological assumptions from the historical materialism. Firstly, it discusses the productive restructuration under Toyotist organization predominance, started in 1980 in central, capitalist countries, and in Brazil from 1990, searching for break with the rigidity of Fordism-Keynesianism, also in order to adapt the productive processes and work force management to the capital. Neoliberalism is articulated to the Toyotist way of production, and these processes combined with the industry 4.0 implementation, structured from the Information and Communication Technology - ICT, and through technological platforms imply changes in the world of work, consequently on the teaching practice as well. Posteriorly this study analyses the BNCC High School implementation process, also the teaching proposed by the document, according to the Law 13.415/2017. It verifies that, when make the school curriculums more flexible, BNCC undergoes influence from the port modern thoughts and appropriates the values that guide the pedagogies of learning how to learn, whose focus is concentrated to form skills and abilities. Finally, it identifies in BNCC High School the concern to instrumentalize students to use technologies, in such a way that they would be prepared for the requirements from the new structure of platform capitalism. Therefore, with changes on the world of work and technological advance, teacher who work in the Paraná public network are obliged incorporate elements of a uberized work, and when performing their activities mediated by technological platforms, they have their practice controlled and lose autonomy. This investigation made evident that BNCC High School proposes an empty school curriculum of scientific content at the expense of developing skills and abilities. These factors presented have impacted on the teachers' work, which is controlled. These professionals became more flexible and are reduced to organizing tasks and operate digital platforms, dismissing a qualified and integral teaching performance, and when their work lose the meaning, a (de)formation teaching occurs.

Keywords: Education and work; Teaching work; Industry 4.0; BNCC High School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APHs -	Aparelhos Privados de Hegemonia
BM –	Banco Mundial
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CAGED -	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
CLT -	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE -	Conselho Nacional da Educação
EAD –	Ensino a Distância
EC -	Emenda Constitucional
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
ENEM –	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT –	Educação Profissional e Técnica
FHC -	Fernando Henrique Cardoso
FL -	Fundação Lemann
FMI -	Fundo Monetário Internacional
IAS -	Instituto Ayrton Senna
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC -	Ministério da Educação
OCDE -	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PBQP -	Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade
PEC -	Proposta de Emenda à Constituição
PIB -	Produto Interno Bruto
PNAD -	Pesquisa Nacional por Amostra de domicílios Contínua
PNE -	Plano Nacional da Educação
PNUD -	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP -	Parcerias Público-Privadas
PPP -	Projetos Políticos Pedagógicos
PISA -	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PT -	Partido Trabalhista
RCO -	Registro de Classe On-line
SEED -	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte

- TDIC - Tecnologias digitais da Informação e Comunicação
- TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação
- TMC – Transtorno Mental Comum
- TPE - Todos pela Educação
- UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. TRABALHO FLEXÍVEL TOYOTISTA E A INDÚSTRIA 4.0.....	18
2.1 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E A FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO.....	18
2.2 A INDÚSTRIA 4.0 E O NOVO PROLETARIADO DE SERVIÇO DIGITAL...28	
3. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A REESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO	41
3.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	42
3.2 BNCC DO ENSINO MÉDIO, LEI 13.415/2017 E A EDUCAÇÃO ÚTIL INSTRUMENTAL.....	61
4. TRABALHO DOCENTE E A BNCC DO ENSINO MÉDIO NA ERA DO CAPITALISMO DE PLATAFORMA.....	72
4.1 A UBERIZAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA.....	72
4.2 BNCC DO ENSINO MÉDIO E O PROCESSO DE (DES) FORMAÇÃO DOCENTE	82
5. CONCLUSÃO	91
REFERÊNCIAS	97

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, coordenada pelo Ministério da Educação (MEC). Trata-se de um documento de caráter normativo que servirá de referência para a construção dos currículos de escolas públicas e particulares. A BNCC do Ensino Médio está prevista na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE-2014/2024). Decorrente dessa base legislativa, foi promulgada em 2017 a Lei 13.415, trazendo modificações à LDB 9.394, e flexibilizando o currículo do Ensino Médio. Somente em 18 de dezembro de 2018 a BNCC do Ensino Médio foi lançada, respeitando a Lei 13.415.

Nesta pesquisa, analisamos a BNCC do Ensino Médio e suas relações com o mundo do trabalho na contemporaneidade, da reestruturação produtiva predominantemente Toyotista, iniciada no Brasil a partir de 1990, até a indústria 4.0 do tempo presente, enquanto desdobramento dialético desses processos. A visão teórico-metodológica que sustenta os pressupostos desta pesquisa está pautada no materialismo histórico que, por sua vez, “[...] consiste em elevar-se do abstrato¹ ao concreto’, ‘único modo’ pelo qual ‘o cérebro pensante’ ‘se apropria do mundo” (NETTO, 2011, p. 45, grifos do autor). Para isso, partimos do pressuposto de que, para compreendermos como a BNCC irá incidir sobre a prática pedagógica, faz-se necessário um estudo das relações de produção concretas, a partir das quais é possível desvelar as contradições existentes no âmbito social que são determinadas historicamente, e que segundo Netto (2011), estão em contínua transformação.

O estudo se desenvolve a partir de pesquisa documental e bibliográfica, de caráter qualitativo, conceituada por Triviños (1987, p.129) como “[...] parte também da *descrição* que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência”. Acerca da pesquisa bibliográfica e documental, Gil (2002, p. 44-45) afirma que

¹ “A abstração é a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; [...] A abstração, possibilitando a análise, retira do elemento abstraído as suas determinações mais concretas, até atingir ‘determinações as mais simples’. Neste nível, o elemento abstraído torna-se ‘abstrato’ - precisamente o que não é na totalidade de que foi extraído: nela, ele se concretiza porquanto está saturado de ‘muitas determinações” (NETTO, 2011, p. 44, grifos do autor).

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. [...] A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

As motivações para o desenvolvimento deste trabalho, junto ao Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar, refletem a continuidade de as inquietações que emergem da minha trajetória formativa, visto que muitas questões foram parcialmente analisadas em projetos de pesquisa anteriores, durante a formação acadêmica do Curso de Pedagogia². Nessa trajetória foi possível participar do Programa de Iniciação Científica (PIC) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), no *campus* de Paranavaí, cujo eixo de análise das investigações centrou-se nas relações entre a educação e o trabalho.

A pesquisa justifica-se na medida em que se propõe a desvelar o perfil do professor subsumido à lógica atual do capital e às políticas educacionais contemporâneas. O trabalho é inovador por trabalhar fatores interdisciplinares que dialogam com a questão pedagógica da BNCC do Ensino Médio e a relação de subordinação desse processo social à lógica expansiva do capital, que visa a desenvolver competências e habilidades nos jovens que estudam nas escolas públicas. Em outras palavras, uma força de trabalho que tende a ingressar no mercado de emprego matizado pelos cânones da uberização, eis o esvaziamento/abandono dos processos de ensino fundados na figura do professor formador típico, aquele(a) dotado(a) de conhecimento científico. Decorrente desse processo, o professor terá sua prática de ensino controlada por plataformas tecnológicas, o que implica a perda da autonomia do seu trabalho.

Para tanto, na segunda seção foram analisadas as mudanças no mundo do trabalho, tendo em vista que direcionaram os rumos da educação que, por sua vez, se tornou responsável pela formação da força de trabalho apta às necessidades produtivas. Destaca-se que, a partir da implementação do trabalho de organização Toyotista, sujeitos flexíveis passaram a ser requeridos para atuarem na nova dinâmica

² Esta parte do trabalho foi desenvolvida em primeira pessoa por tratar das experiências pessoais da pesquisadora.

das empresas flexíveis. No âmbito desse movimento ocorreu a implementação do neoliberalismo, gerando uma nova articulação entre economia e Estado, com sérias consequências à classe proletária, que passou a ser o agente responsável pelo seu sucesso ou fracasso individual em meio ao brutal processo de esgarçamento das relações sociais, a considerar os processos de precarização do trabalho e a precariedade das formas de reprodução social da força de trabalho.

A partir da implantação das tecnologias da informação e comunicação (TICs), a indústria 4.0, caracterizada como empresas que operam com base no uso de novas tecnologias em plataformas digitais disponibilizadas, ocorre a elevação do número de homens e mulheres que passam a compor o exército da força de trabalho excedente no mercado de emprego, tendência crescente, a considerar a introdução das tecnologias. Ao adequar novas perspectivas de ensino voltadas à formação para o mundo tecnológico e de trabalho precário, a prática pedagógica é impactada e deverá ser compatibilizada às demandas requeridas no momento.

Na terceira seção identificamos o processo de formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Também foi possível contemplar que, além das mudanças das bases produtivas aliadas ao neoliberalismo, o pensamento pós-moderno favoreceu a implementação de distintas concepções para a educação, que influenciaram diretamente a prática docente, tendo em vista que embasaram o viés pedagógico utilizado na BNCC do Ensino Médio.

Foi possível apreender que a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018), em consonância com a Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), propõe um ensino com enfoque no desenvolvimento de competências e habilidades. Caberá aos docentes proporcionarem experiências aos discentes, de modo que sejam capazes de definir seu projeto de vida por meio de uma formação social que os auxilie na resolução de demandas relacionadas à vida cotidiana.

Evidencia-se que, na nova organização do Ensino Médio, a profissão docente sofre com as consequências do brutal processo de precarização relacionado às tendências de reestruturação do mundo trabalho em geral, e mais especificamente com as alterações promovidas pela BNCC do Ensino Médio, a considerar a implementação do notório saber, itinerários formativos (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e formação técnica e

profissional), possibilidade de cursar parte da carga horária de forma EaD, e o aumento dos ambientes formativos.

Por fim, na quarta seção analisamos como o avanço tecnológico incide sobre a educação formal, impactando a formação do aluno e o trabalho do professor, tendo em vista que, para atender as exigências da nova estrutura do mundo do trabalho, a BNCC do Ensino Médio visa a articular a aprendizagem do jovem com o uso das tecnologias digitais. Da mesma forma, observa-se que professores têm incorporado elementos do trabalho uberizado, ao manipularem as plataformas tecnológicas que lhe são impostas.

Abordamos a maneira pela qual a essência do trabalho docente tem sido desconstruída pela BNCC do Ensino Médio. Verifica-se, no documento, a preocupação em trabalhar questões de conduta por meio do desenvolvimento de competências socioemocionais, da adequação e compatibilização das subjetividades juvenis às exigências de reprodução e ampliação do capital. Desse modo, aprofunda-se o processo de alienação ou perda do sentido do trabalho docente.

Partindo desse pressuposto, a presente pesquisa visa a desvelar a forma pela qual a educação está subordinada ao mundo do trabalho. Procura-se apreender como fatores do capitalismo de plataforma estão presentes na BNCC do Ensino Médio, incidindo não apenas sobre a prática pedagógica, mas também na formação do aluno, que é reduzida à lógica útil instrumental, de acordo com as demandas atuais do mercado de trabalho precário.

2. TRABALHO FLEXÍVEL TOYOTISTA E A INDÚSTRIA 4.0

De acordo com o materialismo histórico, as relações econômicas e sociais, compreendidas como forma de produção e reprodução, implicam em determinadas formas de sociabilidade. Nesse sentido, ao pensar em educação, devemos refletir acerca das bases materiais da sociedade, considerando as contraditórias relações econômicas, políticas e sociais que a caracterizam. Em outras palavras, a forma social de determinada época histórica implica também no tipo de ensino ofertado nas escolas públicas, e é justamente por isso que a atividade docente há que se adequar a esse processo social contraditório, caracterizador de nossa contemporaneidade.

Na educação subordinada à lógica da reprodução ampliada do capital, ocorre a banalização do conhecimento historicamente acumulado, e o ensino passa a ser centrado na experiência de cada indivíduo. Dissemina-se que o docente deverá ser resiliente, ou seja, ter capacidade de adaptação. Em função disso, é indispensável recuperar os elementos cruciais das transformações do mundo do trabalho que direcionaram os rumos da educação.

Esta seção está organizada em duas partes: primeiramente apresentamos o modelo de organização produtiva baseado nos pressupostos do Toyotismo, introduzidos com o processo de reestruturação da produção, bem como as mudanças ocorridas no trabalho e na educação decorrentes deste modelo. Em seguida, apresentaremos o processo de racionalização do trabalho com a implementação da indústria 4.0 e das plataformas digitais, responsáveis por inaugurar uma nova morfologia do trabalho com impactos sobre a educação e o ensino no Brasil.

2.1 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E A FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO

Em sintonia com a lógica sistêmica de expansão/acumulação do capital, a educação brasileira também se instrumentalizou de modo a se adequar aos processos de mudanças sistêmicas. Deste ponto de vista, as reformas da educação na contemporaneidade estão em sintonia com o período histórico atual, cuja faceta mais evidente é o processo de reestruturação produtiva, com as alterações decorrentes nas formas de organização e gestão do trabalho.

São mudanças que interferem na concepção e execução do trabalho, tanto na fábrica, comércio, bancos e setores de serviços de forma ampla. Nesse contexto, os

discursos oficiais procuram enfatizar que a retomada do crescimento econômico implica a requalificação da força de trabalho, e com base nesse pressuposto, defendem as reformas educacionais no país. Temos, então, que a educação formal e o trabalho docente estão intrinsicamente atrelados ao movimento mais amplo do capital. Por isso, para identificar os interesses e objetivos vinculados ao discurso pedagógico, torna-se necessário analisar as relações capitalistas.

Do nosso ponto de vista, apoiamo-nos na premissa de que, com a produção flexível hegemônica pelo modelo de organização e gestão da força de trabalho Toyotista, emergiu a necessidade de formar um novo trabalhador; nesse sentido, o profissional docente torna-se responsável a cumprir essa função. Para a compreensão das mudanças no modo de trabalho, demanda-se um estudo de seus determinantes estruturais.

Em nível global, essas mudanças originaram-se em meados de 1970, em virtude da crise do modelo de organização da produção vigente, denominado fordismo-keynesianismo. Ele é marcado pela rigidez na organização do processo produtivo que, para atender ao consumo amplo, produz em massa, ocorre o parcelamento das tarefas dos trabalhadores, e para impulsioná-las cria-se a esteira rolante. Assim, o trabalhador limitava-se a gestos repetidos durante toda sua jornada de trabalho, tornando-se inapto a acompanhar o processo completo de produção. “O parcelamento significa que o trabalhador não precisa mais ser um artesão especialista em mecânica. Acontece a desqualificação dos operários” (GOUNET, 1992, p. 19).

Harvey (2008b) assinalou a incapacidade do fordismo-keynesianismo, entre o período de 1965 a 1973, em conter os problemas inerentes ao modelo de organização da produção. Segundo este autor, havia problemas na rigidez dos investimentos, do mercado, dos contratos de trabalho. Explicado de outro modo, para superação da crise seria necessário romper com a rigidez. O autor destaca, ainda, alguns fatores que assinalaram a incapacidade da continuidade do modo de organização e gestão da produção fordista-keynesiano:

Os sinais de uma grave crise de acumulação eram em toda parte aparentes. O desemprego e a inflação se ampliavam em toda parte, desencadeando uma fase global de ‘estagflação’ que durariam por boa parte dos anos de 1970. [...] Os dólares dos Estados Unidos tinham inundado o mundo e escapado ao controle daquele país, sendo depositados em bancos europeus. As taxas de câmbio fixas foram abandonadas por causa disso em 1971. O ouro não mais podia funcionar como a base metálica da moeda internacional; as taxas de juro passaram a ser flutuantes e as tentativas de controlar a flutuação logo foram abandonadas. O liberalismo embutido que gerara altas

taxas de crescimento pelo menos nos países capitalistas avançados depois de 1945 estava claramente esgotado e deixara de funcionar (HARVEY, 2008a, p. 22).

Demonstrados os limites do sistema de produção taylorista-fordista assentados em uma organização econômica social de base keynesiana, difundiu-se o modelo produtivo baseado nos pressupostos do Toyotismo, idealizado a partir das experiências de Taiichi Ohn, engenheiro da Toyota, nas fábricas têxteis do Japão.

Buscava-se romper com a rigidez do fordismo-keynesianismo, de modo a introduzir o princípio da flexibilização, ou seja, adequar os processos produtivos e o gerenciamento da força de trabalho às necessidades de acumulação/expansão capitalista do período. Trata-se de uma nova concepção de organização das tarefas e dos processos de trabalho, pois a linha de montagem foi substituída pelas células de produção, base do trabalhador polivalente, multifuncional.

De forma correlata, as inovações científico-tecnológicas introduzidas seletivamente na produção permitiram a otimização no uso do espaço físico e o enxugamento da força de trabalho utilizada, pois a redução dos custos de produção com a diminuição do trabalho vivo constitui meta fundamental da flexibilização Toyotista. É por essa razão que Oliveira (2004, p. 23, grifo do autor) categoricamente afirma: “A gestão do ‘Toyotismo’ é uma máquina de produzir desempregados”.

Ainda sobre os processos relacionados à reestruturação produtiva, Harvey (2008b, p. 140) discorre que:

Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, um vasto movimento no chamado ‘setor de serviços’ [...].

Em consonância com a tese acima enunciada, Gounet (1992) pontua que ocorre a intensificação do trabalho, pois um operário chega a operar cinco máquinas ao mesmo tempo e, para esta ação, faz-se necessário um trabalhador multitarefas – além de existir um maior número de contratos temporários e trabalhadores terceirizados. Para o autor, o Toyotismo, por sua natureza flexível nova, poderia superar melhor as eventuais crises econômicas. No entanto, o aumento das taxas de desemprego aprofunda a precarização do trabalho em suas múltiplas dimensões, o

que colabora para a intensificação da degradação das condições de reprodução, do trabalho e da vida para contingentes expressivos do proletariado³.

A racionalidade flexível Toyotista tem por objetivo a produção de acordo com a demanda, ou produção sem estoque. A crise financeira iniciada em 1973 determinou o *enxugamento* das empresas, com a diminuição do pessoal e o consequente subemprego ou desemprego. Dissemina-se o empreendedorismo como possível saída, algo que, devido à lógica do capital e à concorrência do mercado, poderia conduzir o trabalhador ao fracasso. Para Neves e Pronko (2008, p. 61), essa ideologia disseminada destina-se a “[...] manter a coesão social em tempos de reestruturação produtiva e de supressão de direitos do trabalhador”.

Como tendência, a considerar o processo de precarização do trabalho, o desemprego e a informalidade, o proletariado tende buscar saídas individuais para a sua sobrevivência. Com isso ocorreu o arrefecimento das lutas sindicais, o que abriu possibilidades para a difusão mais intensa das teses neoliberais, que devem ser apreendidas como

[...] uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro (HARVEY, 2008a, p. 12).

Foi no contexto de difusão das premissas neoliberais que se aprofundou o processo de reestruturação produtiva.

Favaro e Semzezem (2018) indicam que o neoliberalismo iniciou-se com Pinochet, no Chile, em 1975; depois, com Margareth Thatcher, na Inglaterra; e expandiu-se com Reagan, nos Estados Unidos. Trata-se, de acordo com as autoras, de um processo de desresponsabilização do Estado diante das questões sociais, que são transferidas à sociedade a fim de assegurar a reprodução do capital.

³ “O proletariado não pode ser apreendido a partir das características concernentes ao processo de trabalho, mas sim com base na relação social de produção. Assim, do ponto de vista da ‘classe em si’, proletariado é a classe social antagônica à classe capitalista, que, desprovida da propriedade de qualquer meio de produção, vende sua força de trabalho para aquela classe e que, ao produzir uma mercadoria, produz valor, mais-valia e capital. Ou seja, é a classe que, juntamente com a classe capitalista, compõe a relação de produção especificamente capitalista” (TUMOLO; FONTANA, 2019, p. 111).

Ao articular o modo de organização da produção Toyotista com o neoliberalismo, ocorre a globalização excludente, promovendo a desregulamentação das leis e direitos trabalhistas, e além de um ataque às políticas de bem-estar social, educacional, saúde, liberdade de organização dos trabalhadores, evidencia-se a descentralização do Estado, que passa a delegar responsabilidades aos estados e municípios. Por fim, a privatização dos fundos públicos fecha o ciclo de desregulamentação e ajustes do mercado globalizado. Isso porque o modo de produção capitalista tem por objetivo a acumulação e centralização do capital a fim de garantir o lucro (FRIGOTTO, 1996).

Nesse processo está a emergência da nova precariedade do trabalho e da vida dos segmentos do proletariado mais vulneráveis, devido ao conjunto de políticas e reformas do Estado fundadas em ações de interesse do capital. A diminuição dos investimentos do Estado indica o aumento da barbárie social, acarretando a precariedade no acesso à saúde, educação e bens culturais para a formação do indivíduo.

O neoliberalismo gera uma nova articulação entre economia e Estado, levando sérias consequências ao trabalhador. Com o mercado mais competitivo, há responsabilização de cada trabalhador para empregar-se, ao disseminar que deverá ser criativo, multitarefa e estar apto para praticar o trabalho disponível no mercado. Enfim, os trabalhadores deverão buscar estratégias para sobreviver, “[...] minimizando as condições macroestruturais determinantes dos níveis de emprego e desemprego, estabelecendo, dessa forma, novos conformismos sociais” (ZIBAS, 2005, p. 27).

As transformações no mundo do trabalho foram marcadas por atingir, além da materialidade, também a subjetividade do trabalhador. Ocorreu a introdução de tecnologias, novas formas de gestão de controle do trabalho foram implantadas, os direitos trabalhistas passaram a ser flexibilizados. Esses fatores são importantes para a lucratividade do capital e resultam na precarização do trabalho (ANTUNES, 2006). Para Alves (1998, p. 250),

Na verdade, todas as novas técnicas de organização da produção capitalista incorporam o espírito do Toyotismo - a captura da subjetividade operária pela lógica do capital diante da constituição de um novo (e precário) mundo do trabalho.

Com vistas a manipular a subjetividade do trabalhador ao capital, as empresas referem-se ao coletivo operário como *nossos colaboradores*. Assim, torna-se

necessário que esses *colaboradores assumam compromissos* em prol do aumento da produção, da diminuição dos custos com pessoal, máquinas e equipamentos. Desse modo, espera-se garantir índices de produtividade correlatos ao padrão da concorrência global à época da financeirização do capital.

Como parte da política responsável pelo enxugamento dos cargos de gerência e setores administrativos, surge um novo dicionário corporativo, por meio do uso de expressões como *colaboradores, parceiros, sinergia, resiliência e metas*. São termos frequentemente utilizados e cuja disseminação sistêmica na vida social implica na construção de novos padrões de sociabilidade, fundados nas premissas do individualismo, concorrência e competitividade.

A reestruturação produtiva, o neoliberalismo e a financeirização do capital evidenciaram mudanças profundas no mundo do trabalho. Esses fatores indicam enfraquecimento sindical, as formas de organização de classe são desmobilizadas nesse processo, acarretando fortes consequências ao proletariado, pois “[...] informalidade, flexibilização e terceirização passaram a ser imperativos empresariais” (ANTUNES, 2020, p. 202).

Os sindicatos são considerados instituições importantes de representatividade e organização da classe trabalhadora, que lutam pelos interesses dos trabalhadores de diferentes categorias. No entanto, tem sido constatado que “direitos e conquistas históricas dos trabalhadores são substituídos e eliminados no mundo da produção” (ANTUNES, 2006, p. 24). Entendemos que isso ocorre porque se torna praticamente inviável os sindicatos representarem/organizarem trabalhadores informais, terceirizados e flexibilizados. A nova morfologia do proletariado parece não caber nas estruturais atuais das organizações sindicais corporativas concebidas durante o período do taylorismo/fordismo do início do século passado.

Foi nesta perspectiva que o Toyotismo se consolidou no Brasil, a partir da década de 1990, no governo Collor de Mello (1990-1992). Esse período foi marcado, de acordo com a autora, por uma catástrofe social com altos índices de desemprego, crise na economia e inflação alta, o que acarretou uma série de mudanças no mundo do trabalho.

Com a justificativa de modernizar as indústrias alinhando-as à reestruturação produtiva, o governo Collor lançou o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP), no qual o Estado deveria intervir buscando capacitação

tecnológica e inovação nas formas de gestão, envolvendo gerentes e trabalhadores por meio de políticas de qualidade e produtividade. Delegações japonesas chegaram ao Brasil a fim de disseminarem o Toyotismo.

Conceitos como modernização, inovação tecnológica, eficiência, mercado livre, qualidade e produtividade foram incorporados na proposta de estratégia empresarial (OLIVEIRA, 2004). Desse modo,

[...] ao mesmo tempo em que exige menos Estado para garantir as conquistas históricas dos direitos sociais dos trabalhadores, também é imposta a privatização dos recursos públicos para financiar mudanças na política industrial, cuja 'coordenação exige a mais alta esfera do poder e a autoridade do presidente da República.' Em outras palavras, menos Estado para garantir o trabalho e mais Estado para proteger o capital (OLIVEIRA, 2004, p. 107-108).

Nesse contexto, conforme temos salientado, os sindicatos são enfraquecidos. Sob a lógica da empresa enxuta, impulsionando as condições de desemprego, esses fatores foram determinantes para o aumento da superexploração do trabalhador, afetado pela intensificação do trabalho e implantação de horas extras (ALVES, 1998).

Como podemos observar, ao incorporar a nova organização de produção Toyotista no Brasil com o objetivo de assegurar a legitimação do capital, instala-se o princípio da flexibilização dos postos de trabalho. A fim de alcançar a potencialização da produtividade e qualidade, ocorre a intensificação do trabalho e a subjetividade do trabalhador é incorporada nesse processo: o trabalhador não tem outra escolha além de consentir com a sua realidade de trabalho precário. Nas palavras de Araújo (2012, p. 14), “o Toyotismo incorpora com rigor, a necessidade radical do capital em envolver e manipular a força de trabalho [...]”.

Ao incorporar as formas de organização de trabalho de predominância Toyotista, implementa-se, nas empresas flexíveis, novas formas de gestão organizacional, tecnológica e introdução de novas técnicas de trabalho, visando à recuperar a lucratividade. Nesta perspectiva, o trabalhador deverá trabalhar em equipe, operar simultaneamente várias máquinas, pois o princípio da produção é o *just-in-time*, ou seja, o fazer na hora. Desenvolve-se, também, o sistema *Kanban*, a produção sem estoque. A terceirização e subcontratação são atuantes nesse processo com o objetivo de reduzir custos e ampliar mercado. Para Antunes (2020, p. 55),

A terceirização se tornou outro mecanismo vital do capitalismo para intensificar a exploração do mais-valor, ampliando o espaço de incidência do

valor tanto na indústria como na agricultura e, sobretudo nas últimas décadas, nos serviços [...]. Esse complexo mecanismo opera no sentido de aumentar de modo significativo a massa de mais-valor extraída nesses setores e ramos, desprezados no passado pelo capitalismo.

De modo a aprofundar o processo de exploração, Antunes (2020, p. 55) explica que “[...] além de a terceirização ampliar espetacularmente a extração de mais-valor nos espaços privados, [...] as empresas terceirizadas passam a extrair mais-valor de seus trabalhadores terceirizados que substituem os assalariados públicos”.

Marx (2013) afirma que mais-valor é o produto do dispêndio de trabalho que não é remunerado na relação entre capitalistas e trabalhadores, em que, no processo de exploração, os primeiros enriquecem-se às custas dos proletários, objetivando o acúmulo do capital. “O capital constante, os meios de produção, considerados do ponto de vista do processo de valorização, só existem para absorver trabalho e, com cada gota de trabalho uma quantidade proporcional de mais-trabalho” (MARX, 2013, p. 329).

Entendemos que, na atual fase de reestruturação do capital mundial assentada na ideologia neoliberal, tornaram-se necessários novos processos para o disciplinamento da força de trabalho, acarretando efeitos nefastos para o proletariado. Ao Estado cabe assegurar as taxas de lucro por meio de arranjos políticos e econômicos que diminuam o direito da população.

Esses fatores apresentados trazem desdobramentos para a educação, porque com a implementação da reestruturação produtiva, tornou-se necessário qualificar a força de trabalho para a nova dinâmica das empresas flexíveis. A fim de atender a necessidade do capital, ocorre a implementação de políticas educacionais, resultando na reestruturação da educação e, nesse sentido, privilegia-se a formação do indivíduo competitivo por meio de conteúdos utilitários.

Ao flexibilizar o currículo, os processos formativos e a prática docente também são flexibilizados. As políticas educacionais são acionadas para qualificar o trabalhador, tendo em vista a empregabilidade⁴, aspecto que, para muitos, torna-se apenas uma falácia diante da atual realidade social de desigualdade.

⁴ “A disputa de novos mercados pelas grandes corporações e a intensificação da utilização de novos artefatos tecnológicos no setor produtivo determinam não só uma reestruturação da economia capitalista, mas impõem, para os trabalhadores, a necessidade de estabelecer novas estratégias de sobrevivência, principalmente, quando estas estejam sendo determinadas pela ocupação de um posto de trabalho. O conceito de empregabilidade estrutura-se, então, a partir de uma estrutura econômica que tem como característica a eliminação de postos de trabalho e o aumento da competição entre trabalhadores. [...] A incapacidade de criar mecanismos eficazes para a diminuição do desemprego em

Vale destacar que no governo (1995-2003) de Fernando Henrique Cardoso (FHC) ocorreram várias mudanças na política de educação para o trabalhador, objetivando atender o mundo do trabalho na era da reestruturação flexível. Infere-se que, por meio dessas mudanças, o trabalhador apreende as competências necessárias destinadas a manter a coesão social.

Nesse sentido, a educação brasileira foi redefinida de acordo com os interesses do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI), e em 20 de dezembro de 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/1996, introduzindo, no Título V – Dos Níveis e das Modalidades da Educação e do Ensino, uma modalidade chamada *educação profissional*, havendo uma reconfiguração do ensino profissional no país a fim de atender à demanda do mercado.

Quanto ao governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), Antunes (2020) discorre que preservou os interesses do capital financeiro, industrial, do agronegócio e dos serviços, além de incentivar a transnacionalização da economia brasileira. Com a crise dos países capitalistas centrais, em 2008, o governo buscou medidas para incentivar o mercado interno. Salienta-se que a “[...] crise é marcada pela tendência decrescente da taxa de lucro, pela tendência do uso cada vez menor de cada mercadoria, entre outros fatores” (SANTOS, 2017, p. 16).

Lula implantou uma política social assistencialista chamada Bolsa Família, possibilitando a valorização do salário-mínimo em relação ao governo do FHC, mas “[...] não confrontou em nenhum aspecto essencial os pilares estruturantes da desigualdade social brasileira: a riqueza continuou concentrada, os níveis mais agudos de miserabilidade foram apenas parcialmente minimizados” (ANTUNES, 2020, p. 124).

massa obriga a implementação de mecanismos ideológicos que justifiquem as contradições na sociedade capitalista. A utilização de justificativas, colocando fora das relações de classe a responsabilidade pela crise existente, é um dos meios utilizados pelo capital visando retardar ou minorar os conflitos atuais. O conceito de empregabilidade surge, neste íterim, como um mecanismo que retira do capital e do Estado a responsabilidade pela implementação de medidas capazes de garantir um mínimo de condições de sobrevivência para a população. Ao se responsabilizar os indivíduos pelo estabelecimento de estratégias capazes de inseri-los no mercado de trabalho, justifica-se o desemprego pela falta de preparação dos mesmos para acompanharem as mudanças existentes no mundo do trabalho. Sob a ótica da empregabilidade, a necessidade dos indivíduos disporem de habilidades e conhecimentos adequados aos interesses da produção passa a ser o primeiro elemento considerado nas discussões a respeito da superação do desemprego existente” (OLIVEIRA, 1999, p. 56-57).

O governo Dilma Rousseff (2011-2016) deu continuidade à linha de governo adotada por Lula. No entanto, com a intensificação da crise internacional, a economia, a sociedade e política foram desestabilizadas, gerando inconformismo nacional. Infere-se que, no governo do Partido Trabalhista (PT), estando articulado com a ideologia política social-democrata, o Estado buscou atuar na esfera da produção, circulação e consumo, acompanhado de uma política de distribuição de renda, mas vale destacar que, independentemente do governo, ele visa a operar de acordo com o mercado.

Antunes (2020) reafirma essa hipótese ao revelar que, embora nos governos de Lula e Dilma tenha ocorrido diminuição do nível de desemprego, não conseguiram “[...] eliminar as condições de vulnerabilidade presentes no nível de informalidade, terceirização e precarização da força de trabalho no Brasil recente” (ANTUNES, 2020, p. 126).

O autor evidencia, ainda, que decorrente do processo de privatização das empresas estatais e de serviços públicos, ocorreu a expansão do novo proletariado de serviços, podendo ser compreendidos por inúmeros exemplos.

A nova morfologia que, no Brasil, compreende desde o operariado industrial e rural clássico até os assalariados de serviços, os novos contingentes de homens e mulheres terceirizados, subcontratados, temporários. Nova morfologia que presencia a ampliação do número de proletários do mundo industrial, de serviços e do agronegócio, de que são exemplos também as trabalhadoras de telemarketing e call-center, além dos digitalizadores que laboram (se lesionam) nos bancos e que se desenvolveram na era digital, da informática e da telemática, dos assalariados do fast-food, dos trabalhadores jovens dos hipermercados, dos motoboys que morrem nas ruas e avenidas, usando suas motocicletas para transportar mercadorias etc. (ANTUNES, 2020, p. 139).

Do exposto, apreende-se que, com a reestruturação produtiva e o neoliberalismo, ocorreram profundas mudanças no mundo do trabalho, ocasionando altos índices de desemprego, subemprego estrutural, aumento da informalidade e de desigualdade social, flexibilidade ampla, precarização, terceirização de diversos setores e flexibilização dos direitos de trabalho.

Para o aumento da empregabilidade e retomada do crescimento econômico do país, dissemina-se que é preciso qualificar força de trabalho por meio da educação. Nesse sentido, tornou-se necessário flexibilizar a educação e adequar a formação dos trabalhadores aos interesses de expansão do capital.

Vale destacar que a educação escolar, desde sua constituição, foi utilizada como ferramenta para ajustar o trabalhador na sociedade e mantê-lo na dinâmica social exigida pelo avanço da sociedade capitalista, conforme crítica realizada por Marx na sua obra *O Capital* (2013), em que o ensino popular foi recomendado em doses homeopáticas pelo economista clássico burguês Adam Smith (1723-1790) para evitar a degeneração absoluta da classe trabalhadora.

A preocupação de Smith (1985) concentrava-se no inevitável processo de embrutecimento social decorrente da alienação do proletário, dado o aprofundamento da divisão do trabalho e o correlato apartamento entre a concepção intelectual e a execução daquilo que caracteriza a sua atividade vital enquanto gênero humano social, o trabalho.

Portanto, preservar o arcabouço moral existente e mitigar os efeitos sociais deletérios provocados pela nova divisão do trabalho era tarefa atribuída à educação. Não se tratava de buscar meios capazes de desenvolver intelectual/cognitivamente o proletariado, mas criar melhores condições para a preservação das condições de ampliação do capital em dado momento histórico.

Nessa linha de discussão, verifica-se que, ao reorganizar o sistema educacional de acordo com os interesses do capital, a formação humana torna-se precária. Esse quadro se agrava ainda mais com a implementação das tecnologias no mundo do trabalho e o surgimento da indústria 4.0, que pretendemos apresentar a seguir.

2.2 A INDÚSTRIA 4.0 E O NOVO PROLETARIADO DE SERVIÇO DIGITAL

No capitalismo do século XXI, verifica-se a intensificação da informalidade, a intermitência e a flexibilidade que, concomitantes ao desemprego estrutural, arrastam contingentes expressivos do proletariado mundial e brasileiro para formas de vida absolutamente degradantes. Paralelamente ao aumento do número da força de trabalho disponível existe a redução dos postos de emprego, processo que contribui para a recriação de novas modalidades de trabalho informal precário (ANTUNES, 2020).

Para Antunes (2020), a combinação entre neoliberalismo, financeirização da economia e reestruturação produtiva formam um tripé destrutivo das relações de trabalho fundadas na ideia de direitos, tendência intensificada a partir da eclosão da

crise mundial de 2008, de amplitude global, causa da consequente desregulamentação do arcabouço jurídico então existente.

É o caso da Reforma Trabalhista brasileira de 2017, que desmantelou a já fragilizada Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), conforme problematizado mais à frente. Se as reformas políticas/econômicas de cunho neoliberal e a reestruturação produtiva se articulam a uma mesma processualidade histórica, as premissas que matizam tais mudanças correspondem às tendências de financeirização da economia.

O capital financeiro não é só o capital fictício que circula e generaliza as especulações e os saques: o capital fictício é uma parte prolongada do capital financeiro e este é, como sabemos há muito tempo, uma fusão complexa entre o capital bancário e o capital industrial [...]. Ao contrário do que prega certa leitura frágil defendida por muitos economistas pouco críticos, o capital financeiro não é uma alternativa separada e oposta ao mundo produtivo, mas o controla em grande parte, e só uma fração dele – o capital fictício – se descola da produção. Em seus núcleos centrais, o capital financeiro atua na própria esfera produtiva (e a controla). Basta lembrar que, quando compramos um produto financiado, estamos na verdade oferecendo um duplo ganho para os capitais: tanto na compra quanto no financiamento das mercadorias (ANTUNES, 2020, p. 261).

Desse modo, ocorre a junção e subordinação do mundo material do capital produtivo ao capital financeiro, aprofundando o processo de flexibilização no seio da produção capitalista e, por outro lado, aumentando as reformas e cortes de gastos sociais.

De fato, com a reestruturação produtiva, a empresa enxuta, em sintonia com as teses neoliberais, encontra caminho aberto para promover a desresponsabilização do Estado em relação às demandas sociais, particularmente os direitos trabalhistas. Esses fatores, em consonância com a lógica do capital financeiro, tal qual temos procurado demonstrar, incidem negativamente sobre as condições de vida do proletariado.

Isso ocorre porque o capital financeiro, ao subordinar a produção, impõe políticas com vistas à recomposição da taxa média de lucros. Harvey (2008b, p. 155) assinala que

A acumulação flexível evidentemente procura o capital financeiro como poder coordenador mais do que o fordismo o fazia. Isso significa que a potencialidade de formação de crises financeiras e monetárias autônomas e independentes é muito maior do que antes, apesar de o sistema financeiro ter mais condições de minimizar os riscos através da diversificação e da rápida transferência de fundos de empresas, regiões e setores. Boa parte da fluidez, da instabilidade e do frenesi pode ser atribuída diretamente ao aumento dessa capacidade de dirigir os fluxos de capital para lá e para cá de maneiras que quase parecem desprezar as restrições de tempo e de espaço

que costumam ter efeito sobre as atividades materiais de produção e consumo.

Corroborando para o entendimento, Chesnais (2000) salienta que o mercado é regulamentado pelas finanças: é ela que determina o ritmo de produção e, desse modo, da intensificação do trabalho e extração de mais-valor. Os grupos industriais organizam as atividades objetivando a valorização do capital. Isso ocorre por diversos meios, como a intensificação da tecnologia, a liberalização e a desregulamentação das trocas dos movimentos do capital.

De modo a aprofundar o já conhecido cenário calcado em uma intensa relação de exploração, observa-se que, com a implantação das tecnologias da informação e comunicação (TICs), desenvolveram-se práticas ainda mais perversas de exploração. Elas são verificadas nas ausências completas de direitos trabalhistas, aumento da jornada de trabalho, processo facilitado pelo uso potencial do maquinário informacional digital capaz de substituir o trabalho vivo na produção em níveis inéditos, na agricultura e nos diversos setores de serviços.

Assim, há elevação do número de força de trabalho disponível no mercado de emprego, tendência crescente a considerar a introdução das tecnologias e dos processos produtivos correlatos aos princípios da chamada Indústria 4.0. Para Gonsales (2020, p. 125), a indústria 4.0,

termo cunhado pelo governo alemão, ou a Quarta Revolução Industrial, expressão utilizada pelos participantes do último Fórum Econômico Mundial de Davos, constitui um conjunto de tecnologias inovadoras, como a nanotecnologia, as plataformas digitais a inteligência artificial (IA), a robótica, a internet das coisas, entre outras, que representam um salto de qualidade na capacidade de organizar e de controlar o trabalho.

Entende-se por indústria 4.0 as empresas que operam com base no uso de novas tecnologias, como nanotecnologia, inteligência artificial, internet das coisas, materiais especiais e novas bases de equipamento eletro informático. Portanto, esse avanço tecnológico será utilizado no desenvolvimento de máquinas que irão produzir de maneira inteligente.

Antunes (2020) torna evidente, em seus estudos, que formuladores da denominação indústria 4.0 a definem como uma nova fase da automação industrial, diferentemente da Revolução Industrial que ocorreu no século XVIII, do avanço automotivo do século XX e da reestruturação produtiva. Essa nova fase caracteriza-se pela “[...] hegemonia informacional-digital no mundo produtivo, com os celulares,

tablets, smartphones e assemelhados controlando, supervisionando e comandando essa nova etapa da ciberindústria do século XXI” (ANTUNES, 2020, p. 40).

Vale destacar que o uso possível e desejável da tecnologia se converte em instrumento prioritário na lógica destrutiva do capital, ocasionando o aprofundamento da exploração do trabalhador, considerando a realidade social contraditória. Para Marx (2013, p. 503), com o apoderamento das máquinas “[...] se produz uma miséria crônica nas camadas operárias que concorrem com ela”. Assim, entende-se que a tecnologia no mundo do trabalho capitalista possui um aspecto contraditório: por um lado, liberta o trabalhador de tarefas pesadas; por outro, tendencialmente, ocorre o aumento do desemprego, além de permitir a extração do mais-valor.

Fontes (2017), em seus estudos, revela que a tecnologia é criação do homem, solidificada em diversos tipos de máquinas diferentes, com o objetivo de aumentar a produção e a lucratividade. Porém, torna-se uma ameaça aos trabalhadores ao eliminar postos de emprego. Essa relação de produção destrutiva que está imposta supõe a diminuição da força de trabalho e amplificação do maquinário digital. Fazendo menção a Marx (2013), gera mais trabalho morto e menos trabalho vivo, de tal forma que o exército de reserva não para de crescer. Segundo ele,

Quanto maiores forem a riqueza social, o capital em funcionamento, o volume e o vigor de seu crescimento e, portanto, também a grandeza absoluta do proletariado e a força produtiva do seu trabalho, tanto maior será o exército industrial de reserva. A força de trabalho disponível se desenvolve pelas mesmas causas que a força expansiva do capital. A grandeza proporcional do exército industrial de reserva acompanha, pois, o aumento das potências da riqueza. Mas quanto maior for esse exército de reserva em relação ao exército ativo de trabalhadores, tanto maior será a massa de superexploração consolidada, cuja miséria está na razão inversa do martírio de seu trabalho. Por fim, quanto maior forem as camadas lazentas e o exército industrial de reserva, tanto maior será o pauperismo oficial (MARX, 2013, p. 719).

Diferentemente dos séculos XIX e XX, atualmente, uma parte do exército de reserva não aguarda a economia ser retomada para conquistar um emprego formal. Essa massa é incorporada pelo trabalho uberizado, enquanto a outra parte é descartada pelo capital. Incontrolável ao passar por suas crises, o capital busca se reconfigurar criando estratégias para superá-las, e o trabalho digital, como indicam Graham e Anwar (2020), é uma dessas saídas. Segundo os autores: “Essa superoferta de trabalho tem o efeito de empurrar para baixo os custos do trabalho e restringir a capacidade dos trabalhadores de barganhar melhores condições” (GRAHAM; ANWAR, 2020, p. 51).

Nesse modo de trabalho, os dispositivos transmitem as informações de forma instantânea, há pouca ligação entre tempo e distância. Acentuam-se os aspectos sociais que, historicamente, têm conferido à força de trabalho a forma mercadoria em escala global. Como tendência, a competição entre os próprios trabalhadores para ocupar um lugar no mercado de emprego se agudiza.

Nesse processo, segmentos expressivos do proletariado são atingidos pelo desemprego estrutural, e convertem-se em massa sobranse de força de trabalho. Tendencialmente, as plataformas⁵ digitais e os aplicativos apropriam-se dessa reserva de força de trabalho, que se torna vital para que as empresas capitalistas corporativas possam acumular. Nesse cenário, “as corporações se aproveitam: expande-se a ‘uberização’” (ANTUNES, 2020, p. 25, grifo do autor).

Em síntese, a introdução seletiva das novas tecnologias no mundo do trabalho, por meio de um modo Toyotista restrito na década de 1980, a partir de 1990 assumiu forma sistêmica no Brasil. Esses processos combinados de organização e gestão Toyotista, e mais à frente, com o surgimento da indústria 4.0 a partir do ano 2000, indústria estruturada a partir das TICs, implicaram na otimização do uso da força de trabalho, intensificação e maior controle da produção: o resultado desse processo é a dispensa de contingentes expressivos do proletariado. Emergiu, assim, uma *força de trabalho sobranse* inédita que, em excesso, não será absorvida pelo mercado de emprego formal. Eis uma dimensão crucial para pensar as formas de barbárie do capitalismo atual.

Nesse contexto histórico ocorreu o surgimento do trabalhador uberizado, compreendido pela relação de trabalho precarizado, dado que a relação contratual é inexistente, sendo mediada por plataforma tecnológica. No entanto, o ponto central da análise é a natureza social dessa forma de trabalho. Vale destacar que esse trabalhador só foi possível em virtude da criação de novas bases tecnológicas introduzidas com a indústria 4.0. Entendemos que esta forma do trabalho decorre desse novo processo produtivo.

A essência do trabalhador Uberizado encontra-se no fato de que esse indivíduo deverá tomar iniciativa, um *self-made man*, aquele sujeito *fazedor de si mesmo*. Nessa forma de trabalho, os próprios trabalhadores precisam dispor de suas ferramentas e

⁵ “As plataformas digitais são infraestruturas combinadas de softwares e hardwares, de propriedade privada ou pública, alimentadas por dados, automatizadas e organizadas por meio de algoritmos digitais” (GONSALES, 2020, p. 125).

meios de produção, ou seja, o carro, celular, internet, sendo responsáveis também pela sua manutenção. Basta uma chamada e o trabalhador deverá realizar o trabalho determinado, que será avaliado por seus clientes e monitorado pela empresa, portanto, ainda há um controle sobre o trabalho.

Enquanto isso, a empresa Uber, instaurada no Brasil em 2014, apropria-se do mais-valor gerado pelo trabalhador. Ao conectá-lo ao cliente por meio de uma plataforma digital, estabelece uma nova relação de trabalho:

Submetidos a essas modalidades de trabalho, com contratos ‘zerados’, ‘uberizados’, ‘pejotizados⁶’, ‘intermitentes’, ‘flexíveis’, os trabalhadores ainda são obrigados a cumprir ‘metas’, impostas frequentemente por práticas de assédio capazes de gerar adoecimentos, depressões e suicídios (ANTUNES, 2020, p. 37, grifos do autor).

Compreende-se que a massa sobrando de trabalhadores não utilizada nos empregos formais, para atender as suas necessidades de subsistência, recorrem ao uso do maquinário informacional digital e vendem sua força de trabalho, o que aprofunda o uso instrumentalizado do avanço tecnológico pelo capital em uma ponta e, na outra, aprofunda-se a precarização material dessa força de trabalho.

Apreende-se que a uberização do trabalho vai além do uso de um aplicativo de transporte privado convertido em meio de subsistência. Ao contrário, essa condição de trabalho por meio de aplicativos engloba outras categorias profissionais, como médicos, engenheiros, professores, trabalhadores de serviço, empregada doméstica, entre outros. As plataformas digitais, além de intensificarem o trabalho, incidem sobre o trabalhador como um mecanismo também de controle.

O marketing utilizado por essas empresas de aplicativo incorpora-se à subjetividade do trabalhador Uber, ou trabalhador de aplicativo, que de forma ilusória considera-se um trabalhador autônomo, dono do seu próprio negócio. Ao vivenciar o sonho do empreendedorismo, o trabalhador não luta por seus direitos, havendo o enfraquecimento na luta de resistência dos assalariados, na medida em que o trabalhador uberizado concentra suas energias fundamentalmente na busca por resolver as questões imediatas relacionadas à sobrevivência de sua família.

⁶ Trata-se de referência à pessoa jurídica (PJ), que é falsamente apresentada como “trabalho autônomo” (ANTUNES, 2020, p. 25, grifo do autor).

Evidencia-se que, para atender ao capital aliado ao neoliberalismo na era global, o trabalho é flexibilizado, tornando-se precário. O trabalhador Uber passa a atender a lógica *just-in-time*, estando disponível integralmente à plataforma digital.

Em estudo realizado em uma empresa montadora importante do ABC paulista, Araújo (2012, p. 138) identificou que “primeiro se vende, depois se produz, eis onde se funde a lógica organizativa do sistema *just-in-time*”. De acordo com o autor, no modo de “vida *just-in-time*” o trabalhador vê-se pressionado pela dinâmica social que é imposta a ele, resultando em “[...] uma espécie de dor permanente, que, contida e sufocada, é parte da estratégia adotada para que possa manter certo equilíbrio psíquico” (ARAÚJO, 2012, p. 70-71). Ao vivenciar esse modo de *vida just-in-time* na empresa pesquisada, analisa-se que, como parte de um processo social contemporâneo, ocorre um profundo estranhamento no trabalho como tendência, podendo incidir na vida social do sujeito.

O discurso promovido por setores do capital em relação às plataformas digitais procura obscurecer os riscos do trabalho e a ausência de direitos com a intensificação da exploração. Nessa nova fase, reduz-se o trabalho vivo de forma quantitativa, e dissemina-se a ideologia do empreendedorismo ou prestadores de serviço ao afirmar que

[...] plataformas e aplicativos criam ambientes de trabalho mais atrativos para quem tem diferentes estilos de vida, sem a rigidez dos empregos tradicionais, facilitando, assim, a manutenção de mais de um emprego. Também é comum a alegação de que esses trabalhos são apenas um meio de obter uma renda extra ou um modo divertido de conseguir dinheiro no tempo livre (FILGUEIRAS; ANTUNES, 2020, p. 63).

De acordo com Filgueiras e Antunes (2020), trata-se de uma flexibilidade aparente, pois é fundamental que o trabalhador intensifique sua jornada, visto que precisa sobreviver e custear seus meios de trabalho. Nesse sentido, os aplicativos são um meio de controle e exploração do trabalhador, e aprofundam a subsunção do trabalho ao capital.

Nesta perspectiva, Marx (2013, p. 406) identifica que,

[...] o motivo que impulsiona e a finalidade que determina o processo de produção capitalista é a maior autovalorização possível do capital, isto é, a maior produção possível de mais-valor e, portanto, máxima exploração possível da força de trabalho pelo capitalista.

Observamos que a extração de mais-valor do capitalista sobre o trabalhador adquire uma nova roupagem em cada momento histórico; no entanto, o resultado é o

mesmo: a subordinação do trabalhador aos princípios do capital. O século XXI caracteriza-se pela perda dos direitos trabalhistas conquistados ao longo da história e pela intensificação nas formas de trabalho.

De acordo com Antunes (2020), ainda existem diversas formas disfarçadas de exploração do trabalho, como a *zero hour contract*, modalidade que se desenvolveu no Reino Unido. Nela, determina-se que os trabalhadores de diversas áreas, como médicos, enfermeiros, cuidadores de idosos, eletricitas, motoristas, etc., fiquem à disposição e à espera de uma chamada, recebendo somente pelo serviço prestado. Para o autor, trata-se de uma escravidão digital. Outra modalidade desenvolvida na Itália é aquela em que o trabalhador recebe pelas horas trabalhadas por *voucher*, que poderá ser trocado pelo equivalente em dinheiro.

O chamado *teletrabalho* e/ou *home office* do mundo do trabalho digital e flexível, além de permitir intensificar o trabalho, incentiva o trabalho isolado, de modo a incidir sobre a luta de classes, posto que a classe trabalhadora sofre um novo processo de fragmentação, agora mais acentuado, quando comparado com as terceirizações típicas do fordismo ou do Toyotismo, por exemplo.

Por fim, a “walmartização do trabalho” que “[...] busca sempre maior produtividade, através do uso de tecnologias conjuntamente com o parcelamento das tarefas laborativas. [...] Utiliza-se do ‘just-in-time’, tanto em espaço de trabalho quanto em sua enorme rede de fornecedores” (ANTUNES, 2020, p. 32).

Nesse sentido, verifica-se que o trabalho vivo tem se precarizado, e as corporações ampliam o trabalho morto por meio do maquinário digital utilizado em diversos setores, como bancos, agronegócio, extração mineral, também na educação. Ao substituir o trabalho vivo pelo trabalho morto, aumenta a força de trabalho sobrando, resultando em altos índices de desemprego, subemprego e terceirização. Acerca do desemprego, Fontes (2017, p. 48, grifo do autor) destaca que

[...] é a ameaça maior para a população privada das condições de existência. Ele continua sendo a expressão mais clara do despotismo do capital, maneira de disciplinar enormes massas de seres sociais, e deriva de dois processos principais: a permanência de expropriações, produzindo mais seres necessitados de vender força de trabalho em concorrência com os ‘empregados’, e a introdução de maquinaria e tecnologia, que dispensa força de trabalho.

Com a implementação da tecnologia, a força de trabalho torna-se descartável, ocorre o desemprego, a miséria e a fome. Assim, entende-se que, quanto maior a

vulnerabilidade do proletariado, maior é a probabilidade de vender sua força de trabalho por um valor mínimo para garantir sua subsistência e de sua família, podendo sujeitar-se à uberização e ao trabalho desprovido de direitos.

O governo de Michel Temer (agosto/2016 - 2019) foi determinante para esse projeto, conhecido por adotar medidas ultraliberais, como privatização de empresas estatais, e por flexibilizar os direitos trabalhistas e destruir a CLT (ANTUNES, 2020). Isso ocorre porque as políticas são reformadas pelo Estado com o fim de adequá-las à chamada globalização, em acordo com os interesses da burguesia financeira hegemônica global.

Para atender aos interesses do capital, pautado no discurso ideológico de que, por meio da flexibilização seria possível gerar emprego para a população, em 11 de novembro de 2017 foi promulgada, no Brasil, a Lei nº 13.467, conhecida como Lei da Reforma Trabalhista. No entanto, a Reforma Trabalhista de Temer não contribuiu para gerar empregos e não houve crescimento econômico, além de aprofundar a precarização, conforme se apresenta a seguir.

A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) foi flexibilizada com o discurso ideológico de que seria necessário adaptar a legislação à demanda atual do capital na era da globalização. Acerca da globalização, Santos (2017) discorre que é difundida, de forma ideológica, como a solução dos problemas sociais do mundo, mas não é capaz de resolver, nem mesmo amenizar tais problemas. Entendemos que isso ocorre porque os problemas sociais são estruturais, e por desenvolvimento econômico devemos compreender o imanente processo de concentração da riqueza socialmente produzida.

De acordo com os paradigmas da Reforma Trabalhista, a rigidez deve ser substituída pela flexibilização, impulsionando a ampliação e a legalização do trabalho intermitente. Torna-se visível o aumento da degradação nas condições de trabalho dos brasileiros ao flexibilizar os direitos trabalhistas a fim de garantir os lucros do capital, o que implica no aumento da informalidade, caracterizando uma verdadeira barbárie nas relações de trabalho do país.

Essas iniciativas não acabam com o trabalho, mas aceleram a transformação da relação empregatícia (com direitos) em trabalho isolado e diretamente subordinado ao capital, sem mediação contratual e desprovido de direitos. Antes como depois, o interesse central do capital prossegue sendo a extração e a captura do mais-valor (FONTES, 2017, p. 55).

Ao analisar o Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED), Barbosa (2020) verificou que o Brasil perdeu 1,19 milhão de empregos formais no primeiro semestre de 2020. Assim, os empregos formais do país recuaram para 37,6 milhões de vagas. Em contrapartida, o trabalho intermitente, em que o funcionário é convocado de acordo com a demanda e recebe apenas pelo tempo que trabalhou, aumentou, caracterizando um saldo positivo em 20,5 mil vagas no primeiro semestre de 2020. Os impactos da Reforma Trabalhista estão sendo sentidos pela classe trabalhadora, e postos de trabalho formal são substituídos por empregos intermitentes, caracterizando um verdadeiro retrocesso social.

Ao flexibilizar as leis trabalhistas, o trabalhador torna-se refém nesse processo, pois é obrigado a sujeitar-se aos dissabores dessas contingências para garantir sua subsistência. Filgueiras (2019) analisa em seus estudos acerca da Reforma Trabalhista, que essas mudanças impostas pelo referido documento visam a promover cortes nos custos da força de trabalho, e em âmbito geral, esses cortes vão desde a contratação do funcionário até a sua dispensa, caracterizando, assim, a diminuição de direitos do trabalhador para proteger o lucro do capitalista. Mais uma vez o cidadão é chamado a *empreender* para garantir sua subsistência, e o número de trabalhadores *por conta* tem aumentado nos últimos anos.

Após a reforma, a PNAD identifica 477 mil novos autônomos com CNPJ até maio de 2019. Se, além do CNPJ, pressupõe-se a contribuição previdência como critério de formalidade, seriam 124 mil a mais entre o último trimestre de 2017 e o de 2018. Mesmo considerando, de forma totalmente irreal, que essas ocupações teriam ocorrido apenas ou estimuladas pela reforma, não significariam uma grande expansão no total do emprego. É verdade que autônomos com CNPJ aceleram seu incremento após a reforma, e que esse percentual tem superado o do total dos autônomos, mas os sem CNPJ crescem mais em termos absolutos, com 691 mil até maio de 2019. Ademais, considerado o critério da previdência, informais crescem proporcionalmente mais (16,5% contra 9,3% entre o 3º trimestre de 2017 e o 4º trimestre de 2018) (FILGUEIRAS, 2019, p. 40).

Para o autor, após a promulgação da Reforma, a informalidade e o desemprego não foram reduzidos, e como resposta, adotam-se estratégias afirmando que é necessário “[...] mais tempo para que a reforma atinja suas metas, ou de que é necessário cortar ainda mais direitos (com ou sem o eufemismo da ‘flexibilização’) para alcançar tais promessas” (FILGUEIRAS, 2019, p. 16).

Nessa perspectiva, o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), na Pesquisa Nacional por Amostra de domicílios Contínua – PNAD Contínua, identificou, no primeiro trimestre do ano de 2020, que 14,1 milhões de pessoas encontram-se

desempregadas, além de 5,9 milhões estarem disponíveis para trabalhar, embora não procurassem emprego em decorrência de diversos motivos: esses são chamados de desalentados. Resta a esses cidadãos o trabalho *autônomo*, ou melhor, a transformação em um trabalhador Uber. Isso porque, com

[...] o aumento da massa de trabalhadores envolveu tanto uma redução do valor da força de trabalho, quanto do seu poder de barganha, que se exerce quase que unicamente no âmbito nacional. Os Estados capitalistas realizaram um duplo movimento: reduziram sua intervenção na reprodução da força de trabalho *empregada*, ampliando a contenção da massa crescente de trabalhadores desempregados, preparando-os para a subordinação *direta* ao capital (FONTES, 2017, p. 49, grifos do autor).

Fontes (2017) evidencia uma importante consideração ao diferenciar emprego e trabalho, pois segundo ela, o emprego visa ao contrato de trabalho e direitos trabalhistas; por outro lado, o trabalho refere-se à venda da força de trabalho, destacando a relação de dominação do capitalista sobre o trabalhador, supondo a extração de mais-valor, que para Marx (2013, p. 438) trata-se de um “meio para uma exploração civilizada e refinada”.

A retórica apresentada pela reforma é de que, com a diminuição dos custos, ao aumentar suas margens de manobra, as empresas poderão contratar mais funcionários, gerando empregos. No entanto, verifica-se que a flexibilização da força de trabalho expõe a nova condição de vulnerabilidade do assalariado: sem direitos trabalhistas, recorrem à informalidade, ou se tornam trabalhadores *autônomos*, obrigando-se à adaptação às formas de trabalho fundadas nas novas plataformas tecnológicas. Esse é o caso do trabalhador Uber, em suas diferentes modalidades, conforme o rol de profissões anteriormente assinaladas.

No contexto atual de crise estrutural do emprego, as políticas públicas visam a garantir a acumulação de capital, e o mercado de trabalho torna-se segmentado, com a maior parte da população ocupando cargos que necessitam pouca qualificação, oferecendo baixa remuneração. Acrescenta-se a isso o trabalho intermitente e o trabalho parcial, que indicam piora no rendimento do trabalhador, além da crise econômica que se arrasta há anos. Somam-se a isso as políticas de cunho neoliberal, impostas como a solução para os problemas sociais. Destaca-se, nesse sentido, a Reforma Trabalhista, que atinge fortemente os trabalhadores vulneráveis (KREIN; OLIVEIRA, 2019).

Verifica-se que o Estado busca saídas para atender os preceitos da hegemonia burguesa. Como resultado da reestruturação produtiva, a empresa *enxuta*, combinada com a indústria 4.0 e com a situação da classe trabalhadora desempregada, desalentada, propicia a emergência de um cenário em que se intensifica a implementação da ideologia neoliberal. Na medida em que o indivíduo se converte no agente responsável pelo seu sucesso ou fracasso, dissemina-se que ele deverá buscar alternativas para sua subsistência. Nesse caso, poderá empreender, o que, diante de um mercado competitivo, poderá levá-lo ao fracasso.

Verifica-se que, com a implementação das TICs e da chamada indústria 4.0, amplia-se a massa sobrando de força de trabalho, e o Estado atua para flexibilizar as leis trabalhistas de modo a atender os interesses atuais da acumulação do capital. Na era digital-informacional, intensifica-se o trabalho na modalidade intermitente ou autônoma, na modalidade uberizada, e o trabalhador desprovido de direitos é super explorado.

O trabalho Uberizado dissemina-se de forma sistêmica. Começa-se a promover uma série de mudanças na educação, procurando acompanhar as exigências do mundo do trabalho, porque o currículo escolar está diretamente ligado ao meio de produção vigente. O ensino visa a incorporar essa nova morfologia do trabalho por meio da BNCC do Ensino Médio nos jovens alunos. Portanto, compreende-se que

O atual estágio do capitalismo contemporâneo, que se encontra em crise profunda, demanda, por intermédio da administração do Estado, uma escola que forme o trabalhador para um mundo em 'cambio constante'. Esse 'novo' modelo escolar apresenta algumas especificidades: planejamento, currículo, metodologia, conteúdo, didática, avaliação entre outros elementos do processo de aprendizagem-ensino que possam ofertar garantias ao próprio Estado, aos empresários e às agências internacionais de orientação e monitoramento, que essa educação terá a eficiência almejada pelo mercado de trabalho capitalista (SANTOS, 2017, p. 12).

O mundo do trabalho tem relação permanente com os processos de ensino e aprendizagem, e para compreender a educação, torna-se fundamental entender as condições históricas e o sujeito que se deseja formar em cada período, porque o capital visa a preparar os sujeitos sociais para a flexibilidade do mercado.

Entendemos que a educação é organizada de acordo com o processo produtivo: extinguem-se postos de trabalho, criam-se outros. Nesse sentido, verificamos como a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC) está readequando a educação para atender à indústria 4.0 e às plataformas digitais. Assim,

considerando as características analisadas da reestruturação produtiva, da indústria 4.0 e do capitalismo de plataforma, apresentamos, a seguir, as modificações ocorridas no âmbito da educação, sendo a aprovação da BNCC do Ensino Médio a manifestação mais evidente desse processo.

3. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A REESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Anteriormente, analisamos alguns aspectos das transformações sociais recentes, cujas contradições vinculam-se aos processos de reformas da educação e seus respectivos impactos na formação de um novo perfil de professor, conforme analisado naquela seção. Vimos que a reestruturação produtiva predominantemente Toyotista e as características flexíveis correlatas na organização da produção e na gestão da força de trabalho relacionam-se dialeticamente às mudanças do mundo do trabalho, processo que ganhou novo impulso a partir da introdução das novas tecnologias típicas da indústria 4.0, particularmente as novas possibilidades de flexibilização do trabalho.

Do nosso ponto de vista, no bojo dessas mudanças emergiu a necessidade de formar um novo trabalhador por meio da educação formal, cabendo ao profissional docente o cumprimento dessa tarefa, em acordo com as premissas estabelecidas pela BNCC do Ensino Médio, recentemente aprovada.

Para tanto, coerente com o método assumido na investigação, entendemos que, para a compreensão do perfil docente subsumido na BNCC do Ensino Médio, torna-se necessário retratar as principais pedagogias que embasaram a construção da referida BNCC e das políticas educacionais atuais, considerando as contraditórias relações políticas, sociais e econômicas.

A partir da década de 1990 a educação brasileira adequou-se ao sistema produtivo vigente, tendo em vista a globalização à luz dos preceitos neoliberais. Fazia-se necessário formar trabalhadores competitivos por meio de uma instrução pautada no desenvolvimento de competências e habilidades (FACCI, 2004).

Diante dessas proposições e para entendimento das mudanças nas formas de ensino e no perfil docente, esta seção está organizada em dois momentos: inicialmente apresentamos como ocorreu o processo de elaboração da BNCC do Ensino Médio, bem como as correntes pedagógicas que embasaram as políticas educacionais contemporâneas. Em seguida, abordamos a BNCC do Ensino Médio em consonância com a Lei 13.415/2017, procurando destacar o processo de desconstrução do professor enquanto sujeito crucial para a formação, por meio da transmissão do conteúdo clássico e científico. A análise relativa à formação do

professor foi mediada pela busca em compreender os processos políticos, econômicas e sociais da contemporaneidade.

3.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Na seção anterior analisamos elementos importantes que apontam para a formação de um novo perfil de professorado: a reestruturação produtiva e a indústria 4.0 em consonância com as plataformas digitais que, em acordo com as políticas de cunho neoliberal, promoveram profundas mudanças no mundo do trabalho.

Os impactos da reorganização produtiva do capital se fizeram sentir na educação brasileira a partir da década de 1990 porque, para atender as empresas flexíveis, seria necessário formar um novo perfil de trabalhador, adequando a educação formal dos trabalhadores aos interesses da expansão do capital.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) apontam, em seus estudos, que a partir dos anos de 1990, a educação brasileira é regulamentada e reformulada com a participação dos agentes privados, a fim de atender às exigências impostas pelos organismos internacionais.

A educação brasileira, na primeira metade dos anos de 1990, por sua vez, foi redefinindo, pouco a pouco, seus objetivos, transformando-se em veículo de uma certa 'qualidade total', ou seja, em instrumento de disseminação de um conjunto de elementos cognitivos e comportamentais destinados a aumentar a competitividade e a produtividade empresarial nessa nova fase do capitalismo monopolista. A formação para o trabalho simples e para o trabalho complexo foi se direcionando para o desenvolvimento de conhecimentos e valores que viessem garantir o aumento da produção e do consumo materiais e simbólicos da riqueza mundial produzida. A escola brasileira foi se direcionando também para a formação de subjetividades coletivas com vistas à construção de um amplo consenso social em torno da concepção de mundo burguês em tempos de novo imperialismo (NEVES; PRONKO, 2008, p. 52, grifo dos autores).

Segundo Neves e Pronko (2008), a educação brasileira foi redefinida, nesse contexto, de acordo com os interesses e as diretrizes do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI), com o objetivo de implementar políticas para a Educação Básica. A orientação ficou a cargo do BM, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Difundiu-se o ideário de educação e economia para os países da América

Latina e Caribe, resultando em políticas públicas para a educação, incidindo na formação do educador e do aluno, que deverá atender ao princípio da flexibilização.

Nesse contexto ocorreram discussões acerca da BNCC, na qual esteve prevista, desde a consolidação da Constituição Federal do Brasil (1988), evidenciando, no Art. 210, que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/1996, no inciso IV do Artigo 9º, reafirma-se a necessidade desse documento e se determina que a União deverá

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

A BNCC do Ensino Médio em vigor consta no Plano Nacional da Educação (PNE- 2014-2024). A meta sete explana o fomento da qualidade da educação, indicando na estratégia 7.1: “estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos” (BRASIL, 2014, p. 30).

Diante disso, torna-se importante destacar como ocorreu o processo de formulação e implementação desse documento, apresentado inicialmente pelo Ministério da Educação (MEC). No final do primeiro governo de Dilma Rousseff, em 2014, iniciou a construção da primeira versão da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sendo encaminhada às escolas no período entre outubro de 2015 a março de 2016, a fim de divulgar o texto para que houvesse a participação de professores e agentes sociais. Nesse período, o país atravessava uma crise econômica e política que acarretaram no *impeachment* de Dilma Rousseff. Em maio de 2016 foi lançada a segunda versão da BNCC.

Uma terceira versão da BNCC, somente para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi lançada em abril de 2017, sendo homologada em dezembro (CÁSSIO; CATELLI JR, 2019). O segmento do Ensino Médio estava ainda em elaboração, porque a Lei 13.415/2017 traria modificações à BNCC do Ensino Médio.

Em 2017, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro, conhecida como Reforma do Ensino Médio, flexibilizou e modificou a Lei nº 9.394/1996, determinando, no Art. 36,

que o currículo escolar desse nível de ensino deverá ser ofertado por áreas do conhecimento, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional. Nesse sentido, a Lei 13.415/2017, ao flexibilizar o currículo do Ensino Médio, altera a LDB, evidenciando que

O currículo do ensino médio será composto pela **Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos**, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas) (BRASIL, 2018, p.468, grifos originais).

Foi somente em abril de 2018 que a terceira versão da BNCC do Ensino Médio foi lançada, respeitando a Reforma do Ensino Médio - Lei 13.415. Em dezembro de 2018, no governo de Michel Temer, a BNCC do Ensino Médio foi homologada. Segundo Cássio (2019, p. 29), “[...] a BNCC surgiu reorganizada em torno da pedagogia das competências para todas as etapas da Educação Básica a partir da terceira versão”.

De acordo com a BNCC do Ensino Médio (2018), a organização curricular dessa etapa da Educação Básica foi repensada em virtude do “[...] excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas” (BRASIL, 2018, p. 467-468).

Em relação à sua formulação, o documento evidencia que ocorreu “[...] sob a coordenação do MEC, contou com a participação dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade” (BRASIL, 2018, p. 20).

Nesse processo, Costa e Molina (2021, p. 87-88) destacam que

[...] mais de 12 milhões de contribuições foram sistematizadas pela Universidade de Brasília e pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro, em parceria entre as Secretarias Estaduais de Educação - Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Na sequência foram organizados vários seminários, que aconteceram entre os dias 23 de junho a 10 de agosto de 2016, tendo como público-alvo professores universitários, atuantes na pesquisa e no ensino das diferentes áreas do conhecimento da Educação Básica. Esse documento, então, foi examinado por um Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio, instituída pela Portaria nº 790/2016 do Ministério da Educação - MEC.

No entanto, segundo Cássio e Castelli Jr. (2019), existem alguns questionamentos sobre se ocorreu, de fato, como o MEC anunciou, a participação social no desenvolvimento da BNCC do Ensino Médio, bem como os debates públicos promovidos:

Pode-se questionar a qualidade e o alcance do diálogo público, e também nada se sabe sobre a metodologia utilizada para analisar e incorporar as contribuições às subseqüentes versões da Base. A participação social na elaboração da BNCC, tão comemorada nos últimos três anos por apoiadores da Base de dentro e de fora do governo, parece ter servido mais como uma peça publicitária do que como um processo sério de diálogo público, próprio de sociedades democráticas (CÁSSIO; CATELLI JR. 2019, p. 7).

Quanto às audiências públicas acerca da BNCC do Ensino Médio, uma delas, realizada em São Paulo (08 de junho de 2018), acabou sendo cancelada, pois de acordo com o CNE, manifestantes não permitiram o aprofundamento da discussão: vale destacar a participação ativa de professores e secundaristas nesse plenário. A segunda audiência pública, realizada na região norte, em Belém - PA (10 de agosto de 2018), também foi ocupada por professores, estudantes, pesquisadores, etc. (CÁSSIO, 2019).

A homologação da BNCC foi permeada por conflitos entre grupos empresariais e educadores. De um lado, representantes do Ministério da Educação (MEC), além de Instituto Unibanco, Fundação Ayrton Senna, Fundação Bradesco, Fundação Lemann, e outros que integram o movimento Todos pela Educação defendem a flexibilização do ensino pautado em uma base nacional comum juntamente com um itinerário formativo ou formação técnico profissional. De outro lado, educadores e outras partes defendem um projeto de educação que atenda aos interesses da classe trabalhadora (KUENZER, 2017).

A controvérsia estabelece-se sobre a relação entre rigidez e flexibilidade; para o grupo privado que se organiza com o apoio do MEC, as DCNEM/2012 em vigor são rígidas, uma vez que estabelecem um único percurso, disciplinar e com excessivo número de componentes curriculares, a partir do que propõe a flexibilização dos percursos. Para o Movimento em Defesa do Ensino Médio, essa proposta fragmenta a formação e desconstitui a educação básica, que deixa de ser obrigatória e comum, como determinam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) e as DCNEM/2012 (KUENZER, 2017, p.333).

A insatisfação com a BNCC do Ensino Médio foi variada. A título de exemplo, podemos citar que César Callegari, presidente da BNCC do Conselho Nacional de Educação, que atuou no processo de aprovação da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, considerou inaceitável o texto da BNCC do Ensino Médio,

demitindo-se do cargo algumas semanas após a audiência pública em São Paulo, deixando uma carta contendo críticas à BNCC do Ensino Médio (CÁSSIO, 2019).

Embora tenha ocorrido forte mobilização de educadores, estudantes, pesquisadores, setores progressistas da sociedade civil e representantes dos sindicatos contra esse processo de implantação da BNCC do Ensino Médio, o cenário político do período era favorável à imposição de concepções emanadas do movimento empresarial Todos pela Educação. Desse modo,

Em meados de julho, premido pelo calendário eleitoral e pela ampliação das pressões externas pela revogação da reforma do Ensino Médio, o MEC declarou que faria modificações no texto da BNCC do Ensino Médio. A retirada estratégica visou apenas garantir a aprovação da BNCC ainda em 2018, sem mudanças estruturais no texto. No início de dezembro, após aprovar as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em novembro e sem qualquer aviso prévio, o CNE aprovou a BNCC do Ensino Médio. Relator da Base na comissão bicameral, o conselheiro Chico Soares deixou a relatoria da matéria no dia anterior à votação, proferindo, ele próprio, voto de abstenção por conta das graves lacunas e fragilidades do texto (CÁSSIO, 2019, p. 31).

Além dos questionamentos acerca da condução do processo de elaboração da BNCC, existem outros fatores preocupantes para o campo educacional. Destaca-se, por exemplo, a negação do estudo científico e seu carácter conteudista em favor de maior flexibilização do currículo escolar por meio dos itinerários formativos, sob a argumentação de que se deve considerar as diferentes realidades sociais e culturais do país.

Outro ponto a destacar é o ensino proposto por esse documento, em que a ênfase permanece no desenvolvimento de competências gerais para que os estudantes saibam resolver os problemas presentes no cotidiano. Segundo a BNCC (2018, p. 8-9), as competências gerais

[...] inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores.

Percebe-se que a BNCC do Ensino Médio é uma continuidade do processo de reestruturação da educação estabelecido pelos organismos multilaterais para educação do século XXI dos países em desenvolvimento. Nesse sentido,

[...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos (BRASIL, 2018, p. 3).

Ao atender os condicionantes externos para a educação dos países em desenvolvimento, a BNCC do Ensino Médio pressupõe que ocorra o desenvolvimento de competências por meio de uma formação contínua. Desse modo, o documento em estudo indica que

[...] **os alunos devem “saber”** (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, **sobretudo, do que devem “saber fazer”** (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para **resolver demandas complexas da vida cotidiana**, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13, grifos nossos).

Acerca do conhecimento construído por meio da ação, Gadotti (1993), em seus estudos, identificou que John Dewey (1859-1952) foi o primeiro educador a evidenciar o ensino e experiência de cunho pragmático (“*learning by doing*”). Assim, “[...] de acordo com tal visão, a educação era essencialmente processo e não produto, um processo de reconstituição da experiência” (GADOTTI, 1993, p. 144). Segundo o autor, o aluno seria o centro do processo, e para tal, o método ativo de ensino seria posto como um possível caminho, capaz de formar os discentes a fim de atuarem em uma sociedade em transformação constante.

Esse princípio está muito presente na BNCC do Ensino Médio (2018), na qual se evidencia que o aluno deverá ser o protagonista no seu processo de aprendizagem, e os professores deverão proporcionar experiências para que ocorra a aprendizagem necessária, permitindo que definam seu projeto de vida, que será conceituado mais à frente. Assim, ao professor cabe orientar, organizar e conduzir as atividades. Ao invés de ensinar *conteúdos*, caberá ao professor executar tarefas que estimulem descobertas de competências entre os alunos para posterior desenvolvimento de suas habilidades.

O protagonismo do aluno, na busca pelo conhecimento baseado no senso comum, objetiva encontrar resposta para os dilemas do cotidiano. Eis de onde surge o estímulo das ações fundadas na metodologia para o desenvolvimento de projetos, tal qual sistematizou William Heard Kilpatrick (1871-1965), a partir do pragmatismo sugerido por Dewey: “[...] opondo-se aos currículos preestabelecidos nos quais o conhecimento é organizado numa sequência lógica e temporal” (DUARTE, 2010, p. 41).

Para Kilpatrick, o princípio da educação está voltado para as atividades, e um bom projeto didático deverá atender características, como “[...] um plano de trabalho, de preferência manual; uma atividade motivada por meio de uma intenção consequente; um trabalho manual, tendo em vista a diversidade globalizada de ensino” (GADOTTI, 1993, p.145).

Nesse processo em que a transmissão de conteúdos historicamente construídos pela humanidade é secundarizada em detrimento desses fatores apontados, a função da escola é ressignificada. As mudanças das bases produtivas no contexto das políticas neoliberais alteraram a prática pedagógica. No entanto, Saviani (2007) salienta que o pensamento pós-moderno também contribuiu para a flexibilização da educação e, conseqüentemente, a disseminação do método ativo de ensino no campo das ideias pedagógicas. Moraes (1996, p. 46-47, grifo do autor) conceitua:

O pós-moderno define-se melhor em sua contraposição às propostas da ilustração, usualmente associadas ao 'mundo moderno'. O sufixo 'pós', neste caso, indica uma inversão de sinais e símbolos, uma negação muitas vezes grosseira e caricata daquele momento da história e de suas práticas teóricas, políticas e culturais. A rigor, embora propondo voltar-se para o presente e para o futuro, o discurso pós-moderno mantém seu horizonte fixado por este passado. Assim, coloca sob suspeita a confiança iluminista em uma razão capaz de elaborar normas, construir sistemas de pensamento e de ação e da habilidade racional de planejar de forma duradoura a ordem social e política. Questiona o sentido de uma racionalidade que se proclama fonte do progresso, do saber e da sociedade, racionalidade vista como lócus privilegiado da verdade e do conhecimento objetivo e sistemático. Critica a representação e a ideia de que a teoria espelha a realidade, bem como a linguagem como meio transparente para 'ideias claras e distintas'.

Assim, entende-se que o pós-modernismo, articulado ao pensamento neoliberal, atua para refrear os impactos das disputas políticas e ideológicas relativas às elaborações concebidas com base no pensamento crítico dialético. Desse modo, atua para desconstruir e deslegitimar as categorias explicativas das contradições que matizam a luta de classes no mundo capitalista moderno. Logo, a educação não passa incólume a essas tendências teóricas deletérias, tal qual a ênfase conferida às proposições de cunho identitário no ensino.

Saviani (2007) destaca que, enquanto o pós-modernismo remete às máquinas, comunicação, informática, o neoliberalismo remete ao *Consenso de Washington*⁷, que

⁷ “Essa expressão decorreu da reunião promovida em 1989 por John Williamson no International Institute for Economy, que funciona em Washington” (SAVIANI, 2007, p. 425).

teria como objetivo problematizar as reformas tidas como necessárias para a América Latina, sendo analisadas por vários organismos internacionais e intelectuais da economia. O resultado dessa reunião foi publicado em 1990, com implicação nos rumos da educação.

Nesse sentido, o projeto de reestruturação que chega às escolas com o discurso de empregabilidade tem o objetivo de formar um trabalhador flexível, para atender a realidade do mercado de emprego flexibilizado. Seria necessário formar sujeitos que saibam se *virar* no mundo competitivo atual, resolver seus problemas e tomar decisões.

Segundo Araújo (2012), as empresas globais difundiram em profusão as teses relacionando educação e o novo processo de trabalho. Essa forma de instrumentalização do ensino enfatizava que era preciso qualificar para as novas relações de trabalho:

[...] fez parte da política de mudanças a maior exigência de que todos, inclusive os operários antigos, retomassem os estudos. Nesse caso, gradativamente ficava patente que o sentido das práticas coercitivas encontrava-se subsumidos no discurso da elevação da escolaridade, da capacitação e da 'empregabilidade'. Na verdade, emulando o coletivo operário, a empresa buscava 'atualizar/ajustar' a força de trabalho em consonância com as exigências da 'nova' fábrica flexível (ARAÚJO, 2012, p. 101, grifos do autor).

Nesse viés, em acordo com as demandas do capital, dissemina-se a necessidade de mudar as políticas educacionais e a prática pedagógica, e a culpabilização dos docentes fica subentendida no processo, tendo em vista que deverá ser flexibilizada.

[...] deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem (SAVIANI, 2007, p. 429).

Essas transformações que ocorreram no processo de ensino, assinaladas acima por Saviani (2007), embora tenham remontado o Brasil na década de 30, ganharam força, passando a dominar o cenário educacional do país.

Nessa perspectiva, entre 1993 e 1996 foi elaborado o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado

Educação: Um tesouro a descobrir, para traçar as orientações sobre a educação mundial. Esse documento, tido como referência para educação brasileira, ao realizar um diagnóstico sobre o contexto global de desemprego e desigualdade social, assinala os três grandes desafios para o século XXI:

[...] a) ingresso de todos os países no campo das ciências e da tecnologia; b) adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação; c) viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 56).

A educação é ressignificada nesse processo. De acordo com o documento coordenado por Jacques Delors, são determinadas as tarefas para que, por meio delas, ocorram melhorias no campo da pobreza, da exclusão social e do desenvolvimento humano. “Cabe, assim, à educação responsabilizar-se pelo desenvolvimento humano sustentável, pela compreensão mútua entre os povos, pela vivência concreta da democracia [...]” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 56).

Ao propor um novo conceito de educação ao longo de toda a vida⁸, o documento evidencia quatro necessidades de aprendizagem, os denominados quatro pilares da educação:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 1997, p. 89).

Vale destacar que o conceito de educação ao longo de toda a vida está muito presente nas políticas educacionais atuais, como podemos verificar na BNCC do Ensino Médio (2018), quando preconiza que o ensino deverá possibilitar aos estudantes “conscientizar-se quanto à necessidade de continuar aprendendo e aprimorando seus conhecimentos” (BRASIL, 2018, p.467).

Em vista dessa análise, Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 57) observam que a educação proposta por esse documento é pautada em

⁸ “A educação ao longo de toda a vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir. Deve levá-la a tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade” (DELORS, 1997, p. 106).

Habilidades que supõem a existência anterior de uma educação básica apta a construir a necessária competência na leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas e, no plano do comportamento, possibilitar o desenvolvimento de aptidões, valores, atitudes. Ou seja, cabe à educação básica assegurar a base sólida para a aprendizagem futura. [...] o documento prescreve um sistema de ensino flexível, que possa oferecer uma diversidade de cursos, possibilidade de transferências entre as modalidades de ensino e novas formas de certificação. O documento também discorre sobre a educação média. [...] uma proposição bastante forte é a de que o ensino secundário realize a alternância entre formação e trabalho, ou seja, que períodos de formação possam ser alternados com períodos de trabalho.

Ao analisar o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, as autoras evidenciam que o documento propõe um ensino flexível, com estudos flexíveis, e que a modalidade a distância é uma forte tendência para o Ensino Superior, porque a referida modalidade de ensino é vista como um “motor de desenvolvimento econômico” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 56).

Esse impulsionador externo das reformas educacionais brasileira visa a formar personagens flexíveis, que aceitem sua realidade instável e incerta por meio da oferta de uma educação pragmática que, nas palavras de Duarte (2010, p. 47), “[...] segundo a perspectiva pragmatista, a atividade e o pensamento humano não ultrapassariam jamais a vida cotidiana”. Em outras palavras, forma-se para resolução dos problemas imediatos, e o objetivo maior é pensar na empregabilidade e adequar o trabalhador aos preceitos da flexibilização do mercado de emprego.

O relatório da UNESCO, ao atender o modelo flexível de educação, privilegia as competências práticas, não a formação intelectual do aluno. A *práxis*⁹ não ocorre nesse processo, a escola passa a exercer funções pertencentes à família, valoriza-se o comportamento, a flexibilidade, pois o trabalhador deverá estar habilitado para se adaptar às diversas situações de vida e trabalho. Desse modo,

Para que essa formação flexível seja possível, torna-se necessário substituir a formação especializada, adquirida em cursos profissionalizantes focados em ocupações parciais e, geralmente, de curta duração, complementados pela formação no trabalho, pela formação geral adquirida por meio da escolarização ampliada, que abranja no mínimo a educação básica, a ser disponibilizada para todos os trabalhadores. A partir desta sólida formação geral, dar-se-á a formação profissional [...] como a resposta é substituir a estabilidade, a rigidez, pela dinamicidade, pelo movimento, à educação cabe assegurar o domínio dos conhecimentos que fundamentam as práticas sociais e a capacidade de trabalhar com ele por meio do desenvolvimento de

⁹ “[...] a atividade concreta pelo qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e para poderem alterá-la transformando-se a si mesmos” (FRIGOTTO, 1996, p. 99).

competências que permitam aprender ao longo da vida, categoria central na pedagogia da acumulação flexível (KUENZER, 2007, p. 1159).

Nessa mesma linha, Saviani (2007) discorre que o construtivismo veio dar base ao lema *aprender a aprender*, considerado pedagogia hegemônica por fundamentar a educação brasileira. Para o autor, o que diferencia esse método em relação às concepções anteriores é a base científica, desenvolvida pelo epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), fundamentada na psicologia da infância e psicologia genética. Esses pressupostos balizaram as discussões no campo da pedagogia em vários países a partir da década de 1990, sendo implementadas nas políticas educacionais.

A prática pedagógica desloca o aluno para o centro do processo de aprendizagem, e sua conversão em protagonismo encontra amparo no teórico suíço.

Piaget propôs o método da observação para a educação da criança. Daí a necessidade de uma *pedagogia experimental* que colocasse claramente como a criança organiza o real. Criticou a escola tradicional que ensina a copiar e não a pensar. Para obter bons resultados, o professor devia respeitar as leis e as etapas do desenvolvimento da criança. O objetivo da educação não deveria ser repetir ou conservar verdades acabadas, mas aprender por si própria a conquista do verdadeiro (GADOTTI, 1993, p.147, grifos do autor).

O construtivismo ganhou novo fôlego no Brasil na década de 1990, e nesse contexto, a formação de professores é colocada em pauta. Com base no documento *Questões críticas da educação brasileira* (1995)¹⁰, uma série de recomendações foram atribuídas para reestruturar a prática pedagógica, para atender ao modelo flexível de ensino necessário no momento.

1. Revisão e implementação do currículo do curso de formação de professores para as quatro primeiras séries do 1º grau;
2. revalorização da prática de ensino;
3. reformulação dos cursos de pedagogia visando a formação de professores alfabetizadores e o desenvolvimento de pesquisas e novo métodos e técnicas pedagógicas para o ensino fundamental;
4. reestruturação dos cursos de formação de professores (licenciatura e cursos de pedagogia);
5. Descentralização dos cursos de licenciatura, de modo que cada instituição ou faculdade ofereça formação pedagógica;
6. Extinção dos atuais cursos de habilitação em magistério;
7. Criação de poucas e boas escolas normais superiores para a formação e o aperfeiçoamento de professores dos cursos de licenciatura;
8. Estruturação de planos de carreira, com mecanismos de progressão funcional vinculados tanto à qualificação

¹⁰ “Em 1995, o governo patrocinou um encontro entre representantes de vários ministérios (MEC, MTb, MCT/CNPq) e segmentos da sociedade civil (organização de empresários, centrais sindicais, CRUB, CONSED, UNDIME, FIEP). Esse encontro, coordenado pelo Ministério do Trabalho, no âmbito do Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade (PBQP), significou um ponto de inflexão na elaboração das políticas educacionais. A partir do documento- base, *Questões críticas da educação brasileira*, discutiram-se e traçaram-se estratégias para educação, publicadas em 1995 sob o mesmo título” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 65).

quanto ao desempenho em sala de aula e incentivos salariais à permanência em regência de classe (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 67).

Com o intuito de formar indivíduos produtivos, debates acerca da educação continuaram a ser promovidos. Em 1999 foi publicado o documento *Tecnologia, emprego e educação: interfaces e propostas*, segundo o qual seria fundamental que os indivíduos adquirissem as competências requeridas pelo novo paradigma produtivo, condição considerada necessária para sua inserção no mercado de trabalho. No entanto, também evidenciava que, embora a qualificação e a escolarização fossem importantes, não garantiriam a empregabilidade dos cidadãos (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Diante dessas proposições, Moreira (2018) destaca que as políticas emanadas por organismos internacionais buscavam atender ao modelo da educação flexível. Para adequar a formação desse perfil de trabalhador, fazia-se necessário modificar o trabalho pedagógico. Assim, nas palavras da autora: “[...] a Pedagogia das Competências direcionou a formação de professores e a sua formação e atuação, tornando os currículos cada vez mais alinhados às propostas de flexibilização curricular” (MOREIRA, 2018, p. 207).

Torna-se importante destacar que a palavra *competência* passa a ser um *conceito* bastante discutido, mas intensificado na atual conjuntura, com as políticas educacionais contemporâneas. Duarte (2010) destaca que, nesse contexto, a educação brasileira foi matizada pelas pedagogias do *aprender a aprender*, pedagogias negadoras das formas clássicas da educação escolar. O autor afirma que,

Nessa perspectiva, o conhecimento é visto como uma ferramenta na resolução de problemas, e a prática cotidiana determinaria a validade epistemológica e pedagógica dos conteúdos escolares. Atualmente essa ideia é denominada como aprendizagem significativa ou conteúdos contextualizados (DUARTE, 2010, p. 37).

Destaca-se que foi justamente nesse contexto de *todos contra todos* que emergiu o movimento *educação para todos*. Em outras palavras, o ensino/conhecimento foi reduzido à instrumentalidade infame da lógica do mercado de emprego precário do tempo presente. Diante disso, a educação gradualmente incorporou temas próprios do mercado de emprego reestruturado. O movimento Todos pela Educação (TPE) surgiu em 2006 e vem ganhando força desde então. O movimento TPE é composto por várias empresas e aparelhos privados, que

[...] cada vez mais definem, como no caso do TPE, o que deve ser a educação pública brasileira, estabelecendo metas, formas de avaliação, estímulos ou prêmios, definindo 'modelos' ou 'exemplos, propondo inclusive como deve se estabelecer a atividade docente, assim como as carreiras pedagógicas. Interferem ainda diretamente no funcionamento cotidiano de diversas escolas e redes escolares, através de contratação de trabalhadores próprios para seus aparelhos privados de hegemonia, de subcontratação ('parcerias') com outras empresas ou APHs (FONTES, 2018, p. 15, grifos do autor).

O movimento *Todos pela Educação* também cumpre papel importante ao difundir a ideologia empresarial por meio dos parâmetros que devem matizar a educação no país. São aparelhos privados de hegemonia dos grupos econômicos (APHs), que objetivam adequar as políticas educacionais do país de acordo com os interesses particulares.

A educação subsumida à lógica da mercadoria tanto lança o processo educativo em si e suas ferramentas de ensino-aprendizagem nos circuitos mercantis de consumo da classe trabalhadora, como também engloba o próprio processo de qualificação/capacitação da força de trabalho, potencializando a extração de mais-valor. E o processo educativo mais amplo dá coerência ético-política a um determinado bloco histórico para sustentar a supremacia burguesa, formatando um novo conformismo (MOTTA; EVANGELISTA; CASTELO, 2021, p. 2).

De acordo com Fontes (2018), as empresas mantenedoras da TPE são: Dpaschoal, Fundação Lemann (FL), Suzano Papel e Celulose, Fundação Bradesco, Itaú Social, Fundação Telefônica, Instituto Unibanco, Instituto Península, Instituto Natura, Vetor Brasil, Fundação Natura, Instituto Votorantim e Instituto Cyrela. Fontes (2018) evidencia, ainda, que embora a Fundação Ayrton Senna (IAS) não faça parte das empresas mantenedoras do TPE, ela cumpre um papel importante dentro do referido movimento, visto que sua diretora integra o Conselho dos Fundadores do TPE. Nas mãos desses grupos está a hegemonia das políticas educacionais brasileiras, articulada com projetos previstos pelos organismos internacionais que direcionam o modelo de educação.

Para entendimento, Motta, Evangelista e Castelo (2021) apontam que, se por um lado o proletariado encontra-se subsumido à lógica do capital diante do acirramento de perdas de direitos trabalhistas, desemprego, superexploração, trabalho uberizado, dentre outros fatores apontados na seção anterior; por outro lado, grupos da burguesia lucram como nunca, tendo como foco principal a educação. Assim, “[...] grandes conglomerados financeiros avançam nas formas de empresariamento, privatização, mercantilização e financeirização dos sistemas educacionais” (MOTTA; EVANGELISTA; CASTELO, 2021, p. 2).

A título de exemplo, podemos citar uma reportagem trazida pela revista *Isto É*, que indica um crescimento, no lucro ajustado da *Somos Educação*¹¹, de 31,3%, atingindo 45,5 milhões no primeiro trimestre de 2019.

A Somos Educação, empresa controlada pela Saber, que pertence à Kroton, reportou no primeiro trimestre de 2019 lucro líquido ajustado de R\$ 45,5 milhões, 31,3% acima do mesmo período de 2018. A companhia ficou com Ebitda (lucro antes de juros, impostos, depreciação e amortização) ajustado 22,8% maior, chegando a R\$ 205,5 milhões nos três primeiros meses de 2019. A margem subiu para 40% de 30% na comparação com o mesmo período de 2018. Já a receita líquida caiu 7,5% na comparação anual, para R\$ 514,9 milhões. Segundo informe de resultados da companhia, isso se deve à redução na receita de Soluções Educacionais para Ensino Básico. Ao mesmo tempo em que a empresa postergou a recompra do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no valor de R\$ 30 milhões, o PNLD de Artes de 2017 teve sua receita atrasada, beneficiando o resultado do primeiro trimestre do ano passado. Ao final do trimestre, o resultado financeiro consolidado foi uma despesa de R\$ 55,1 milhões, aumento de 18,6% sobre a despesa de R\$ 46,4 milhões dos três primeiros meses de 2018 (ISTOÉ, 2019).

Percebe-se, no entanto, que o conteúdo didático é ditado, formulado e implementado por agente privados que remontam situações de controle da ação pedagógica, atribuindo ao professor a função de executor de tarefas, tendo em vista que irá apenas reproduzir os conteúdos emanados nos livros. Esse fato contribui para o processo de mercantilização da educação, que é tratada como uma mercadoria, além de descaracterizar a função do professor.

Para que o ensino ocorra conforme anunciado pela BNCC do Ensino Médio, torna-se necessário que o professor reveja sua metodologia de ensino, que assuma um perfil *mediador*¹², cujas ações devam priorizar a ação educacional restrita ao ensino de temas úteis, necessários ao pragmatismo típico da prática social reprodutiva baseada na cotidianidade estranhada. Nesse sentido, observamos que, para alinhar a prática pedagógica à BNCC, o documento evidencia que “a primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC” (BRASIL, 2018, p. 21).

Com um ensino pautado no desenvolvimento de competências, ocorre a negação da possibilidade de compreensão da totalidade social em sua concretude, e

¹¹ *Somos Educação* é um dos principais grupos de Educação Básica do Brasil, oferece um amplo portfólio de soluções educacionais, como sistemas de ensino, editoras, soluções de ensino complementar, além de uma plataforma tecnológica de aprendizado digital e de e-commerce (SOMOS EDUCAÇÃO, [s.d.]).

¹² Na perspectiva neoliberal, entendido como mediador de conteúdos pragmáticos.

bloqueia-se o desenvolvimento de ações potencialmente questionadoras das contradições de uma sociedade fundada nos antagonismos. Requer-se, portanto, um professor apto a agir em favor da constituição de um aluno/jovem/adolescente de perfil resiliente. Isso porque, segundo a BNCC (2018, p.14),

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

Nessa perspectiva, a pedagogia das competências defendida por Philippe Perrenoud (1999) requer que o professor trabalhe por projetos e problemas por meio de uma prática ativa. O docente deverá ter um planejamento curricular flexível, e “[...] o papel do aluno é implicar-se, participar de um esforço coletivo para elaborar um projeto e construir, na mesma ocasião novas competências” (PERRENOUD, 1999, p. 65).

Para que o aluno desempenhe o proposto, torna-se necessário que o professor proponha uma pedagogia ativa,

Isso obriga a abrir mão de boa parte dos conteúdos tidos, ainda hoje, como indispensáveis [...] o ideal seria dedicar mais tempo a um pequeno número de situações complexas do que abordar um grande número de assunto que deverá ser percorrido rapidamente (PERRENOUD, 1999, p. 64).

Perrenoud (1999) explica que, em virtude das transformações das formas de trabalho e o desenvolvimento de tecnologias, torna-se fundamental a apropriação da prática das competências para atuação no mundo em constante transformação. O autor enfatiza que o desenvolvimento de competências de forma metódica, desde a escola, poderá ser uma saída para a crise do sistema educacional. Nesse sentido, para que o aprendizado dos alunos ocorra de fato, de acordo com o autor, faz-se necessário que o trabalho proposto pelas escolas esteja pautado no desenvolvimento de competências.

Como se lê, parte-se do princípio de que a apropriação das competências por meio da instrução formal firma-se em questões do cotidiano, que deverão ser a referência central para o desenvolvimento de atividades escolares. Perrenoud (1999,

p. 7) conceitua competência como “[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

Ao propor que os conteúdos elaborados historicamente pela humanidade sejam secundarizados em favor dos *conteúdos* considerados *úteis* para resolver os problemas do cotidiano, o autor relativiza a importância do conhecimento científico. Essa tendência está muito presente na BNCC do Ensino Médio. Ao analisarmos o termo projeto de vida encontrado no documento, verifica-se que o aluno, por meio de uma formação social e pessoal, construirá seu conhecimento, que irá auxiliá-lo nas tomadas de decisões: o foco está na autonomia dos estudantes.

Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constringer seus desejos. Logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida (BRASIL, 2018, p. 472-473).

Partindo desse pressuposto, evidencia-se que as pedagogias concebidas por John Dewey, Jean Piaget e Philippe Perrenoud trazem fatores, como já analisado, que conduzem as políticas educacionais atuais e atendem aos pressupostos neoliberais, direcionando a formação do indivíduo para adaptação das condições precárias de vida e de trabalho.

Dissemina-se que, por meio de uma aprendizagem pautada no desenvolvimento de competências, serão buscadas saídas para sobreviver e aceitar sua realidade. Duarte (2010) aponta que esses fatores poderão potencializar a reprodução e naturalização das desigualdades sociais. Para Saviani (2007, p. 435, grifo do autor), a pedagogia das competências tem como objetivo:

Dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade do próprio sujeito que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à ‘mão invisível do mercado’.

Vale destacar que o pensamento pós-moderno está muito presente nas pedagogias de cunho pragmático, pois

[...] a negação do agir e da práxis do sujeito humano e sua redução a uma subjetividade diluída, atomizada em redes flexíveis de jogos de linguagem. Enfim, o que se propõe é a fala e o olhar do desejo e da sensibilidade em

contraposição às ilusões da racionalidade e da objetividade. Tais ideias refletem-se, de imediato, no campo mais especificamente político. A ênfase na natureza fragmentada do mundo e do conhecimento humano tem como consequência a impossibilidade de qualquer política emancipatória em uma perspectiva totalizante, proposta vista como uma 'metanarrativa iluminista', no mínimo ultrapassada (MORAES, 1996, p. 47-48, grifo do autor).

Destaca-se que os jogos de linguagem atravessam inclusive o mundo do trabalho atual. Sua incorporação nas empresas, instituições bancárias, entre outros segmentos do setor de serviços atinge a subjetividade dos empregados, que passam a ser chamados de *colaboradores*. Dessa forma, são induzidos a uma falsa sensação de democracia na gestão, bem como uma falsa ideia de pertencimento ao coletivo que atua para alcançar metas comuns e de interesse coletivo. No âmbito da prática social, a pós-modernidade refuncionaliza o sentido das palavras para adequação aos interesses imediatos do capital.

Torna-se importante destacar que conceitos e categorias de análise são secundarizados pelos pós-modernos, e toda metanarrativa, entendida como a tentativa de explicações coerentes de conceitos que ajudam a desvelar os problemas, considerada herança do iluminismo, evaporam-se: essa é a premissa que norteia o pensamento pós-moderno.

Jean-François Lyotard (1924-1998) é considerado um dos percussores do pensamento pós-moderno. Em sua obra *A Condição Pós-Moderna*, verifica-se a origem do processo de desconstrução da razão, ao enfatizar o desenvolvimento de competência no processo de ensino.

A transmissão dos saberes não aparece mais como destinada a formar uma elite capaz de guiar a nação em sua emancipação. Ela fornece ao sistema os jogadores capazes de assegurar convenientemente seu papel junto aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições (LYOTARD, 2009, p. 89).

Verificamos, nessa perspectiva, que não ocorre a construção de movimentos de emancipação humana, mas particulares, porque os pós-modernos falam sobre o mundo, mas não se preocupam em explicá-lo. Essa percepção do fenômeno não analisa a essência do problema, pensado como parte de uma modernidade mais destrutiva do capitalismo.

Outro ponto a problematizar é o discurso ideológico promovido, em que a educação poderia ser instrumento para o indivíduo se qualificar e empregar-se. Percebe-se que a responsabilidade em adquirir a educação exigida na dinâmica atual

do capital recai sobre o trabalhador, e os problemas do desemprego e trabalho precário serão compreendidos como resultado das escolhas individuais. No entanto, não são problematizadas as condições econômicas, sociais e ideológicas encontradas no *chão da escola* de todo país, e toda essa macroestrutura é secundarizada.

Essa forma de pensamento enviesada que procura negar o mundo real matiza as premissas da BNCC do Ensino Médio, ao abordar que a aprendizagem do aluno deverá estar em consonância com suas possibilidades, interesses e problemas presentes na sociedade atual, processo que se constrói por meio de uma formação geral para o exercício da cidadania. Nesse sentido, o documento evidencia que,

Para atingir essa finalidade, é necessário, em primeiro lugar, assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias (BRASIL, 2018, p. 463).

A teoria do professor reflexivo está em consonância com o pensamento pós-moderno. Desenvolvida por Donald Schön (1930-1997), que se fundamentou nos estudos de Dewey, ganhou destaque nas formações de professores. Essa pedagogia propõe que haja uma reflexão constante do professor sobre a sua prática, pois se apoia na premissa de que o professor também aprenderá no seu fazer.

Facci (2004, p. 57), em seus estudos, aponta que,

Na perspectiva do professor reflexivo, parte-se do princípio de que as mudanças na educação serão possíveis se houver possibilidade de uma formação reflexiva dos professores. O professor, em sala de aula, precisa refletir sobre a sua prática e propor aos alunos possibilidade de experimentação, de forma que potencialize suas capacidades de conhecer. O conhecimento do aluno por meio da sua ação deve ser o cerne do processo educativo. O pensamento prático do professor é fundamental para compreender os processos de ensino-aprendizagem e desencadear uma mudança radical no programa de professores, pensando na promoção da qualidade de ensino e também numa escola inovadora.

Essa discussão está em consonância com as teses apresentadas acima, que incorporam as necessidades produtivas, ao retirarem a legitimidade do conhecimento científico, substituindo-o pelo *saber fazer*.

Verifica-se que as pedagogias pautadas no desenvolvimento de competências dispensam uma atuação docente qualificada e integral. No contexto atual, de avanço tecnológico e inteligência artificial, o conhecimento científico é dispensado, e o trabalho do professorado encontra-se subsumido ao capital, que terá sua prática

orientada para formar trabalhadores em acordo com a realidade de trabalho flexível Toyotista, intensificada pelas plataformas tecnológicas.

Essa mesma premissa pode ser encontrada na obra de Lyotard (2009, p. 92, grifos nossos), ao preconizar que:

Na medida em que os conhecimentos são traduzíveis em linguagem informática, e enquanto o professor tradicional é assimilável a uma memória, **a didática pode ser confiada a máquinas** articulando as memórias clássicas (bibliotecas, etc.) bem como os bancos de dados a terminais inteligentes colocados à disposição dos estudantes. A pedagogia não sofrerá necessariamente com isto, pois **será preciso apesar de tudo ensinar alguma coisa aos estudantes**: não os conteúdos, mas o uso dos terminais, isto é, de novas linguagens, por um lado, e, por outro, um manejo mais refinado deste jogo de linguagem que é a pergunta: onde endereçar a questão, isto é, qual a memória pertinente para o que se quer saber? Como formulá-la para evitar os equívocos, etc.

Como podemos observar na passagem acima, a negação da Ciência e do conhecimento científico já se encontrava negada nas teses do pós-modernismo. Sua disseminação ocorria em sintonia com o pragmatismo educacional, e contribuía para a hegemonia e disseminação do pensamento neoliberal.

De forma a tentar contrapor-se ao pensamento dominante, Saviani (2007, p. 429), ao analisar as pedagogias baseadas no desenvolvimento de competências e habilidades, considera-as *Pedagogias da exclusão*:

Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não governamentais etc. Portanto, se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão.

Ao entender que as correlatas teorias pedagógicas demonstradas fundamentam a BNCC do Ensino Médio, pressupomos que as políticas educacionais atuais não contemplam uma formação capaz de formar indivíduos que compreendam o processo produtivo, sua realidade social, econômica e política. Ao dirigir o ensino para resolução dos problemas cotidianos, os professores encontram-se alienados desse processo, tendo em vista as políticas educacionais, o tempo de aula, condições de trabalho, infraestrutura, além de questões sociais e econômicas do alunado.

A seguir analisamos a BNCC do Ensino Médio em consonância com a Lei 13.415/2017, bem como os fatores que contribuíram para flexibilização do trabalho docente.

3.2 BNCC DO ENSINO MÉDIO, LEI 13.415/2017 E A EDUCAÇÃO ÚTIL INSTRUMENTAL

A BNCC do Ensino Médio é um documento de caráter normativo que servirá de referência para a construção dos currículos de escolas públicas e particulares, de modo a definir as aprendizagens consideradas essenciais¹³, organizadas por áreas do conhecimento. Para cada área do conhecimento são definidas competências que, por sua vez, estarão relacionadas às habilidades que deverão ser desenvolvidas ao longo da etapa (BRASIL, 2018).

Evidencia-se que essas competências objetivam preparar o jovem para resolver os dilemas da vida pessoal e social, por meio dos exercícios das tentativas, erros e ajustes do *aprender a fazer*, requerido pela prática cotidiana. Assim, o documento em estudo evidencia que,

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-se criativamente para o novo (BRASIL, 2018, p. 463).

O desenvolvimento de competências deverá fazer parte das decisões pedagógicas, tendo em vista que se trata de um parâmetro utilizado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), em que o Brasil ocupa uma das últimas posições na classificação.

Se comparado à média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil apresenta resultados ainda piores nas três áreas avaliadas, conforme a relação abaixo: Leitura: OCDE 487, Brasil 413; faixa do Brasil no ranking: 55^o e 59^o. Matemática: OCDE 489,

¹³“As aprendizagens essenciais definidas na BNCC do Ensino Médio estão organizadas por áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), conforme estabelecido no artigo 35-A da LDB” (BRASIL, 2018, p. 469).

Brasil 384; faixa do Brasil no ranking: 69º e 72º. Ciências: OCDE 489, Brasil 404; faixa do Brasil no ranking: 64º e 67º. Realizado a cada três anos, o Pisa tem o objetivo de mensurar até que ponto os jovens de 15 anos adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a vida social e econômica. Em 2018, 79 países e 600 mil estudantes participaram do teste, que ocorre desde 2000 (INEP, 2019).

Verifica-se que o profissional da educação inevitavelmente direcionará sua prática pedagógica com o foco na busca de resultados. Para tanto, deverá desenvolver o conhecimento tácito que está articulado à construção do projeto de vida dos alunos, dinâmica que visará ao atendimento das demandas típicas do cotidiano.

Duarte (2010, p. 38) mediatiza o conceito de conhecimento tácito, considerando que “[...] é a correspondente desvalorização do conhecimento científico, teórico, acadêmico”. Segundo o autor, esse *conhecimento*, além de ser utilizado na formação de professores e na formação profissional, em geral, tem sido evidenciado também nos currículos escolares. Assim, os conteúdos clássicos¹⁴ são secundarizados. Nessa perspectiva, a função do professor é desconstruída:

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos (DUARTE, 2010, p. 38).

Para Saviani (2011, p. 14), “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado, à cultura erudita e não à educação popular”. Partindo desse pressuposto, identifica-se que a educação proposta pela BNCC vai na contramão do que é defendido pelo autor. É importante perscrutar a questão, na medida em que a educação, enquanto processo histórico-social, contraditoriamente à lógica útil instrumental do capital, por ser uma construção humana, contém os germes das possibilidades negadoras da forma utilitarista a que foi reduzida ao longo da processualidade histórica que fundou a sociedade capitalista.

Portanto, a educação vista em sentido amplo, como a busca pelo conhecimento dos fenômenos sociais, dialeticamente contém possibilidades emancipatórias

¹⁴ “O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2011, p. 13).

negadoras da lógica embrutecedora que caracteriza as formas de sociabilidade do capital, particularmente no período atual. Visto assim, o professor tem importante função nesse processo, sendo o responsável em disseminar o conhecimento científico didaticamente em forma de conteúdo.

Percebe-se, no entanto, que a BNCC reorganiza a educação para atender à atual morfologia do trabalho, caracterizada pela indústria 4.0 e pelo capitalismo de plataforma, com impactos diretos na atividade do profissional docente.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (BRASIL, 2018, p. 21).

Pautada em pressupostos fundantes da pedagogia flexível, a BNCC determina que a tarefa docente deve focar em

[...] criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem; manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino (BRASIL, 2018, p.17).

Nota-se que, ao se apropriar dos pressupostos que norteiam as pedagogias do aprender a aprender, como analisado anteriormente, cujo foco concentra-se na formação de competências e habilidades, a função de professor formador deixa de ser a de um transmissor de conteúdo científico e se converte em organizador de atividades. Nessa perspectiva, a ação educativa (no sentido do quê, como e para quem ensinar) sofre novo processo de esvaziamento, e a atividade docente deixa de ser intelectual relevante. O docente deve se ocupar com a organização de tarefas: eis a perda de sentido do trabalho. Como tendência, o docente sofre com os impactos negativos produzidos na forma de ser docente, processo que afeta sua subjetividade como efeito da lógica neopragmática produzida pela indústria 4.0.

Contudo, com base no método utilizado neste estudo, compreendemos que é necessário analisar a totalidade dos fenômenos sociais e suas relações contraditórias para a compreensão do problema. A educação, sozinha, não resolverá as questões

sociais da humanidade, tendo em vista que fatores econômicos e políticos também influenciam nesse processo. De acordo com Marx e Engels (1984, p. 22-23),

Os homens são produtores das suas representações, ideias etc., mas os homens reais, os homens que realizam [...] se encontram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do intercâmbio que a estas corresponde até as suas formações mais elevadas. [...] Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência.

Assim, em uma sociedade capitalista, a vida dos sujeitos está condicionada aos fatores macroestruturais, e os docentes são um exemplo dessa questão, tendo em vista que sua prática pedagógica é monopolizada por políticas educacionais que visam a alcançar bons resultados nas avaliações de larga escala.

Outro ponto nodal é a falta de investimento na educação, aspecto que repercute direta e negativamente na prática docente. Deparamo-nos, ainda, com as situações em que os alunos se dirigem às escolas muitas vezes apenas para fazer a primeira refeição do dia e consumir algumas calorias diárias mínimas: questões como essa originam um mal-estar entre os professores.

A fim de acentuar a discussão, é preciso problematizar a BNCC do Ensino Médio, articulando a Lei 13.415/2017, a Reforma do Ensino Médio, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), promulgada no governo de Michel Temer (2016-2018), visto que elas promoverão a flexibilização do currículo desse nível de ensino, interferindo diretamente na prática pedagógica e na formação do aluno. Nessa circunstância, o ensino passa a possuir um caráter voltado para o relativismo, tanto epistemológico quanto cultural.

Em consonância com a lógica flexível proposta pelo Ministério da Educação (MEC), diversos fatores foram modificados para alinhar a prática pedagógica e a formação à demanda do mercado flexível, ou formas de empreendedorismo. A Lei nº 13.415/2017, bem como a BNCC do Ensino Médio, defenderam a flexibilização do currículo. Assim, segundo a BNCC do Ensino Médio (2018, p. 466), as escolas brasileiras deverão se estruturar para

[...] Proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade; e prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades,

construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral.

Esse pensamento, além de ser uma tendência presente na BNCC do Ensino Médio, que busca instrumentar o aluno por meio de uma educação financeira para que possa buscar formas de empreender, também é praticado no campo econômico, ao implicar que os sujeitos deverão buscar saídas para competir no mercado de trabalho flexível.

Feitas as considerações iniciais, passamos a apresentar as principais mudanças na organização curricular do Ensino Médio, que obedece ao princípio de flexibilidade imposto pela BNCC do Ensino Médio e pela Lei 13.415/2017.

Ocorreu a alteração de alguns aspectos, entre eles a carga horária. O Art. 13 da Lei 13.415/2017 discorre sobre um ensino de tempo integral: “fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2017).

As possibilidades diversas de integralização da carga horária, estipulada pela lei em estudo, denotam um deslocamento do ensino do espaço escolar, que poderá ocorrer por meio de ambientes formativos ou na modalidade EaD. No § 11 do Artigo 36 da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), consta que, para o “[...] cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento”. Em outras palavras, por meio das Parcerias Público-Privadas (PPP) possibilita-se o desenvolvimento de ações com vistas a promover a privatização do Ensino Médio.

A Lei 13.415/2017 também abre possibilidade para a modalidade a distância. Nesta perspectiva, estabelece que, no Ensino médio diurno, até 20% da carga horária do currículo poderá ser realizado na modalidade EaD, e no Ensino médio noturno, até 30% da carga horária. Quanto à Educação de Jovens e Adultos (EJA), por sua vez, poderá ser 80% da carga horária na modalidade a distância.

Isso significa a destruição do serviço público, e assim verifica-se que a educação se torna um serviço não exclusivo do Estado. Em contrapartida, o mesmo Estado exerce o papel de regulador e avaliador, por meio das avaliações nacionais, políticas educacionais, políticas de formação de professores, também na formação continuada para docentes.

Outro aspecto importante a destacar é a Emenda Constitucional (EC) nº 95, que propõe congelamento no orçamento destinado à saúde e educação por vinte anos, com a alegação de que seria uma medida necessária para recuperação do aumento do Produto Interno Bruto (PIB) (FAVARO; SEMZEZEM; GOTARDO, 2020). Percebe-se que a diminuição dos orçamentos destinados à educação pública contribui para o sucateamento das escolas, precarizando o trabalho do professorado.

Quanto à parte comum da formação curricular dos estudantes, ao atender a BNCC do Ensino Médio, está condicionada a 1.800 horas “[...] de uma etapa escolar prevista para 4.200 horas em 2022. [...] após a implementação integral da Lei 13.415, corresponderá a menos da metade da carga horária geral” (CNTE, 2018, p. 416). Quanto ao restante da carga horária, poderá ser cumprida por meio de outros ambientes formativos, no próprio trabalho, ou via educação a distância.

Ainda referente à carga horária destinada ao cumprimento da BNCC, a Lei 9.394/1996, art. 35, parágrafo quinto, estabelece que “[...] não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do Ensino Médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino”. Nesse sentido, verifica-se que a lei transfere uma autonomia às instituições escolares, que poderão trabalhar com uma carga horária menor, porque não existe carga horária mínima estipulada.

Destarte, a Lei nº 13.415, em acordo com a BNCC do Ensino Médio, estabelece cinco possibilidades curriculares, denominadas *itinerários formativos*: linguagens e suas tecnologias¹⁵ (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); matemática e suas tecnologias (Matemática); ciências da natureza e suas tecnologias (Biologia, Física e Química); ciências humanas e sociais aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia); e formação técnica e profissional. A BNCC do Ensino Médio (2018, p. 475) destaca que “[...] é necessário reorientar currículos e propostas pedagógicas – compostos, indissociavelmente, por formação geral básica e o itinerário formativo”.

Nesse sentido, a estrutura curricular proposta por esse documento está organizada da seguinte forma:

[...] Cada área do conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dessa etapa, tanto no âmbito da BNCC como dos itinerários formativos das diferentes áreas.

¹⁵ “Na área de Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), além da apresentação das competências específicas e suas habilidades, são definidas habilidades para Língua Portuguesa” (BRASIL, 2018, p. 33).

Essas competências explicitam como as competências gerais da Educação Básica se expressam nas áreas. Elas estão articuladas às competências específicas de área para o Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio. Para assegurar o desenvolvimento das competências específicas de área, a cada uma delas é relacionado um conjunto de habilidades, que representa as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio (BNCC, 2018, p.33).

Verifica-se uma divergência de informações na BNCC do Ensino Médio, pois evidencia “[...] opções de escolha aos estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas” (BRASIL, 2018, p. 477). Por outro lado, o documento discorre que

[...] a oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 478).

Vê-se a geração de uma falsa liberdade de escolha aos alunos, pois caberá aos sistemas de ensino definirem quantos e quais itinerários ofertar, tendo em vista fatores apontados acima, como profissionais, materiais, tecnologias necessárias, infraestrutura, etc. Nesse sentido, ao considerar a falta de investimento e corte de gastos na educação pública, como é o caso da Emenda Constitucional (EC) nº 95, indica-se que não haverá possibilidade de as escolas disporem de todos os itinerários propostos.

Ao flexibilizar a organização curricular, verifica-se, no § 2º do Artigo 35-A da Lei 13.415 (BRASIL, 2017), que somente Matemática e Português serão disciplinas obrigatórias nos três anos do Ensino Médio, e as restantes poderão ser incluídas em curto prazo. A Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação entende que, “[...] para economizar dinheiro, o Poder Público ofertará menos conteúdos obrigatórios aos estudantes e, conseqüentemente, contratará menos professores para lecionar” (CNTE, 2018, p. 416).

A profissionalização docente sofrerá com os feitos danosos produzidos pela diminuição das disciplinas ofertadas no Ensino Médio, e em especial com a implantação do notório saber, em que qualquer cidadão que comprove seu saber poderá ministrar aulas nos cursos de educação profissional. Desse modo,

[...] reafirma-se o entendimento de que a Lei 13.415/2017 é um agravamento às políticas de EPT, sobretudo na especificidade do notório saber, pois não fomenta a formação de um profissional/formador do técnico de nível médio que seja capaz de interagir criticamente com os contextos sociopolítico, histórico, cultural, econômico que fazem fronteira tênue com a educação e as relações de trabalho nos modos de produção (COSTA; COUTINHO, 2018, p. 1649).

Diante dos fatores apresentados, o Estado se refuncionaliza para atender aos interesses do capital, visando a sua valorização. Ao flexibilizar o currículo dessa modalidade de ensino, o docente necessitará de capacidade para oferecer boas estratégias de ensino para executar o que está imposto nas políticas educacionais atuais e nos materiais didáticos. Como temos afirmado, reduz-se a um mero executor de tarefas.

Nesse sentido, o docente deverá trabalhar para que ocorra o desenvolvimento de competências e habilidades propostos pela BNCC do Ensino Médio. Ao analisar o documento, verificamos que ele visa a instrumentar o jovem para a atual realidade do mundo tecnológico, possibilitando seu direcionamento para atuação no mercado de emprego flexível por meio do uso das plataformas tecnológicas típicas das indústrias 4.0.

A preocupação com os impactos dessas transformações na sociedade está expressa na BNCC e se explicita já nas competências gerais para a Educação Básica. Diferentes dimensões que caracterizam a computação e as tecnologias digitais são tematizadas, tanto no que diz respeito a conhecimentos e habilidades quanto a atitudes e valores. [...] Portanto, na BNCC dessa etapa, o foco passa a estar no reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para a realização de uma série de atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, a diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 473-474).

Nesse sentido, entende-se que, do ponto de vista do capital, há a necessidade de “[...] se desenvolver processos educativos, nas relações sociais e nas escolas, que disciplinem os trabalhadores operacionais e intelectuais para se submeterem a estas novas formas de trabalho” (KUENZER, 2007, p. 1161). Esses fatores se fortalecem com o aumento das forças produtivas do trabalho, o avanço e aprimoramento tecnológico que potencializa o trabalho virtual, trazendo sérias consequências ao profissional da educação, que passa a atender à educação 4.0.

Com base nos aspectos apresentados, o docente é coisificado nesse processo, ao ter a sua prática direcionada aos resultados das avaliações em larga escala. Deverá desenvolver um ensino voltado para o pragmatismo e para o utilitarismo, de

modo a negar a ciência, a filosofia, a arte. Assim, para atender a lógica flexível do capital, o docente deverá desenvolver

[...] propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que, direta ou indiretamente, impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social e despertam seu interesse e sua identificação com as TDIC. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes (BRASIL,2018, p. 487).

Observamos que o professor do nível médio, ao atender o ensino proposto pelos documentos analisados, deverá desenvolver um ensino voltado para a apropriação técnica dos saberes do mundo digital e para situações cotidianas, com aplicação de conhecimentos que favoreçam o protagonismo dos alunos em função da construção do seu projeto de vida.

Ao verificar o site Movimento pela Base, da Fundação Lemann, encontramos guias de orientação para docentes que conduzem à aplicação da BNCC na prática cotidiana pedagógica. Entende-se que, ao direcionar a atuação do docente em sala de aula, esse profissional encontra-se subsumido ao documento em estudo, em consonância com os preceitos neoliberais.

Os guias *superbacanas*, como é chamado no site, evidenciam mensagens atrativas a professores e alunos, a função da escola é desconstruída, tornando-se esvaziada no sentido da conformação de um espaço físico específico, direcionado para o ensino de conteúdo.

Assim, todos os atores do processo educativo, incluindo você, professora e professor, voltam-se ao que os alunos têm direito de aprender e desenvolver na escola falando a mesma linguagem. Além disso, a BNCC propõe uma aprendizagem mais alinhada à realidade do século 21 - que é muito diferente da educação que temos hoje, baseada no século passado. É uma oportunidade de tornar a escola um lugar mais interessante e significativo para as crianças e jovens (MOVIMENTO PELA BASE, 2020, p. 10).

Favaro, Semzezem e Gotardo (2020) identificam que o Estado capitalista se refuncionaliza visando à recuperação dos lucros do capital, em meio a suas contradições internas. Ademais, no que se refere aos docentes, se considerarmos que a escola é determinada pelo Estado capitalista, que irá fazer com que todos os instrumentos estejam adequados a sua forma de ser, dentro dessa relação de

produção e políticas de Estado, o trabalho docente tem sido direcionado para a manutenção da submissão do projeto educacional em curso.

Com base nesses fatores e para a compreensão da educação formal, torna-se fundamental o entendimento da complexidade da realidade material em que ela está assentada. Para isso, é imprescindível a apreensão das políticas públicas definidas pelo Estado, que utiliza a instauração e reconfiguração da legislação como mecanismo. A título de exemplo, podemos citar a Proposta de Emenda à Constituição, PEC nº 32/2020¹⁶.

Caso seja aprovada, a PEC nº 32/2020 modificará catorze artigos da Constituição Federal, caracterizando um ataque aos direitos sociais adquiridos, entre eles o da educação como dever do Estado (LEHER, 2021). O autor ainda destaca que

A análise da PEC nº 32/2019 patenteia três grandes nervuras, interconectadas: 1. Fiscalista – objetiva a redução do custo dos servidores do poder Executivo civil; 2. Mudança no papel do Estado: deixa de garantir direitos universais e torna-se subsidiário, por meio de interação privada, e 3. “Guerra cultural” – Presidente pode alterar a estrutura do Estado por decreto e torna os trabalhadores do serviço público vulneráveis, por ausência de autonomia, frente aos governos de plantão (LEHER, 2021, p. 22).

Ao possibilitar que o presidente da República altere dispositivos do Estado por meio de decretos, ocorre a diminuição dos concursos públicos e alteração nos termos de contratos de trabalho, tornando-se por tempo indeterminado ou ingresso por seleção simplificada. Nas palavras de Leher (2021, p. 26), o mercado “[...] estará como provedor de todos os direitos sociais, restando ao Estado um papel subsidiário”. O autor ainda destaca que, embora a reforma administrativa não seja própria da educação, ao desconstitucionalizar o repasse de verbas, ela também sofre grandes impactos.

Diante das proposições apontadas, parte-se do princípio de que o Estado é uma estrutura de comando político do capital, que se reformula para que a sociedade funcione dentro dos seus princípios. As políticas educacionais constituem-se a partir da correlação de forças, de interesses antagônicos das classes sociais, das lutas e

¹⁶ “A PEC nº 32/2020 que dispõe sobre a chamada reforma administrativa, de autoria do Poder Executivo (elaborada pelo Ministério da Economia), foi apresentada na Câmara em 3/9/20 e desde 9/2/21 encontra-se na Comissão de Justiça e Cidadania. O presidente da Câmara, eleito com apoio ativo de Jair Bolsonaro, declarou que a reforma estará na agenda prioritária da casa legislativa e, conforme levantamento do informativo, Poder 360, a referida PEC é a principal prioridade dos deputados” (LEHER, 2021, p. 21). Em 23 de setembro de 2021, a Comissão Especial da Câmara aprovou o substitutivo do relator, deputado Arthur Maia (DEM-BA), à PEC 32/2020. No momento presente, a PEC aguarda votação do Plenário da Câmara dos Deputados (ANPPREV, 2021).

disputas travadas também no campo da educação. Em virtude da relação entre economia e educação, própria do modo capitalista, em determinado momento essa relação irá ocorrer de acordo com a formação desejada naquele contexto.

O profissional docente também é acometido por essa precarização, pois a Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017, em consonância com a BNCC, desconstrói a função do professor como sujeito dotado de saber científico, possibilitando o notório saber. Com a redução das disciplinas por meio dos itinerários formativos, também diminui a contratação de profissionais de ensino, e a redução de concursos públicos constitui um outro agravante nesse processo.

Na próxima seção apontamos como ocorre o processo de (des) formação dos professores do Ensino Médio, no sentido de que eles incorporam as novas formas sociais de trabalho de predominância Toyotista, flexível e uberizado.

4. TRABALHO DOCENTE E A BNCC DO ENSINO MÉDIO NA ERA DO CAPITALISMO DE PLATAFORMA

Ao entender que as mudanças das bases produtivas no contexto das políticas neoliberais vêm alterando a prática pedagógica, observamos que o pensamento pós-moderno também contribuiu para a flexibilização da educação e, conseqüentemente, para a disseminação do método ativo de ensino no campo das ideias pedagógicas, enfatizando o desenvolvimento de competência no processo de ensino.

A educação gradualmente incorpora aspectos do mercado de emprego, reestruturado conforme os paradigmas da indústria digital 4.0 e em consonância com o capitalismo de plataforma na sua busca em preparar os jovens para o uso de tecnologias, aspectos do trabalho social que também reverberam no trabalho do professor.

Com o intuito de estabelecer as implicações do avanço tecnológico no trabalho docente, esta seção destaca aspectos fundamentais para compreender como esses profissionais têm incorporado elementos do trabalho uberizado e quais impactos têm causado na prática pedagógica.

Na sequência, apresentamos como se constitui o processo de alienação e aprofundando das formas estranhadas do trabalho do professor que, em meio a diferentes impactos em sua função, sofre um processo de (des) formação docente.

4.1 A UBERIZAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA

O debate acerca da flexibilização da educação brasileira em nível médio intensificou-se, como já destacamos, a partir de 2017, com a Lei 13.415, e posteriormente com a BNCC do Ensino Médio (2018). Sabemos que fatores como a reestruturação produtiva, o neoliberalismo, a financeirização do capital, indústria 4.0 ou a era do capitalismo de plataforma, nos termos da Sociologia do trabalho, promovem transformações profundas nos processos de organização da produção e dos serviços e gestão da força de trabalho. Por se tratar de uma tendência social contemporânea, em sua totalidade, impacta o trabalho docente.

Como analisamos, as políticas educacionais brasileiras são organizadas e implementadas tendo em vista a lógica imanente desta sociedade. Nesse sentido, a educação é encaminhada a fim de preparar cidadãos que respeitem seus direitos e

deveres, e tenham a capacidade de uma pessoa flexível, sabendo agir de forma dinâmica diante de situações desafiadoras, incertas e complexas da vida, além de adequá-lo para enfrentar o mundo do trabalho em constante processo de mudança.

Ao analisar o Art. 205 da Constituição Federal frequentemente embutido nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das instituições escolares de todo país, podemos verificar esta informação:

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, 1988, p. 123, grifos nossos).

Analisamos, na seção três, que a educação brasileira, cuja gestão é realizada por empresários, como tendência, caminha na contramão de uma concepção formativa plena do indivíduo. A formação de força de trabalho ditada e organizada por esses grupos almeja um cidadão adaptado, conformado e flexível, com visão acrítica do processo produtivo para atuar no mercado de trabalho e contribuir para produção e acumulação de riqueza para o capital.

Esse processo vem se acentuando com a Reforma do Ensino Médio. Ao possibilitar as PPP (Parcerias Público-Privadas) e os itinerários formativos, indica-se que tendencialmente haverá mais oferta do itinerário de formação técnica e profissional para os filhos de trabalhadores, tendo em vista a fragilidade das instituições de ensino públicas. Soma-se a isso o fato de que os defensores do neoliberalismo, ao ocuparem posições de destaque no campo educacional, nos meios de comunicação, nas instituições financeiras, enquadram, portanto, todos esses serviços ao domínio do mercado (HARVEY, 2008a).

A formação se reduz, nesta perspectiva, à constituição de uma força de trabalho *adequada* ao processo de expansão/acumulação do capital na contemporaneidade. Ao instrumentar os alunos do nível médio das instituições públicas para atuação no mercado flexível, procura-se cumprir a justa adequação do perfil da força de trabalho às necessidades econômicas correlatas.

Nesta perspectiva, entendemos que à classe trabalhadora resta apenas a venda da sua força de trabalho, já que não é possuidora dos meios de produção e está vinculada a uma dependência social. Segundo Marx (2013, p. 242-243),

Por força de trabalho ou capacidade de trabalho entendemos o complexo das capacidades físicas e mentais que existem na corporeidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento sempre que

produz valores de uso de qualquer tipo. [...] Para que alguém possa vender mercadorias diferentes de sua força de trabalho, ele tem de possuir, evidentemente, meios de produção, por exemplo, matérias-primas, instrumentos de trabalho etc. Ele não pode fabricar botas sem couro.

Essa dependência social decorre em virtude de que vivemos em uma sociedade dividida em classes sociais, caracterizada por proprietários dos meios de produção, de um lado; e do outro, indivíduos que não detêm os meios de produção. Esses trabalhadores, por sua vez, para adquirir os meios de subsistência, deverão vender sua força de trabalho no mercado. Essa relação de troca é determinada socialmente, na qual o trabalhador e o capitalista “[...] se encontram no mercado e estabelecem uma relação mútua como iguais possuidores de mercadorias, com a única diferença de que um é comprador e o outro, vendedor, sendo ambos, portanto, pessoas juridicamente iguais” (MARX, 2013, p. 242).

Nesta perspectiva, entendemos que a força de trabalho é apresentada como uma mercadoria¹⁷, tendo em vista que, para Marx (2013, p. 242), “[...] a força de trabalho só pode aparecer como mercadoria no mercado na medida em que é colocada à venda ou é vendida pelo seu próprio possuidor”. Neste processo, ela será trocada por outra mercadoria, o salário do trabalhador, que, por sua vez, na esfera da circulação, será trocado por outras mercadorias necessárias à vida do indivíduo. Ao longo desse processo de produção de riqueza material, o trabalhador é explorado, desumanizado.

No entanto, decorrente da submissão do processo de trabalho à lógica do capital, atualmente, no trabalho por plataforma, embora exista um proprietário *oculto* da plataforma de um lado, e os trabalhadores de outro, além de não haver uma relação contratual, os trabalhadores terão que dispor dos seus meios de trabalho, enquanto as empresas por plataformas, além de se apropriarem do mais-valor e se livrarem dos custos de produção, exercem o máximo controle sobre o indivíduo e pressionam para maior produtividade do seu trabalho. Portanto, o trabalho por plataforma, ou trabalho uberizado, caracteriza-se como a forma mais radical de precarização e exploração do trabalho na atualidade.

¹⁷ “A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer. A natureza dessas necessidades – se, por exemplo, elas provêm do estômago ou da imaginação – não altera em nada a questão. Tampouco se trata aqui de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência, isto é, como objeto de fruição, ou indiretamente, como meio de produção” (MARX, 2013, p. 113).

Para Marx (2013), o modo de produção capitalista define-se, por um lado, para modificar o processo social; por outro lado, caracteriza-se pelo aumento da exploração que decorre da ampliação da força produtiva, objetivando o lucro. Nesse sentido, partindo da análise apresentada na segunda seção, supomos que vender a força de trabalho torna-se um *privilégio* para poucos, na contemporaneidade.

A afirmação justifica-se ao considerar que fatores como a implementação do trabalho de organização Toyotista em consonância com a política neoliberal, as reformas trabalhistas, e a implantação das tecnologias da informação e comunicação (TICs), contribuíram para o recuo dos empregos formais do país, evidenciando o aumento do desemprego e do trabalho informal sem direitos trabalhistas.

O IBGE, na Pesquisa Nacional por Amostra de domicílios Contínua – PNAD Contínua identificou que, no terceiro trimestre do ano de 2021, havia 13,5 milhões de desempregados no país. No entanto, na atual fase do capitalismo assentado nas plataformas digitais, parcela desse contingente de desempregados será novamente *reutilizada*, mas sem as condições e garantias empregatícias mínimas, conforme o vínculo formal que caracterizava as relações de trabalho anteriores à Reforma Trabalhista promovida em 2017 pelo governo Michel Temer.

Nessa perspectiva, a uberização pode ser compreendida como uma relação do trabalho decorrente do desenvolvimento da processualidade do capitalismo digital, que mantém todas as estratégias manipulatórias do Toyotismo, com destaque aos processos emulatórios, que objetivam a obtenção do engajamento da força de trabalho em relação aos compromissos e metas estabelecidas pela empresa. O que chama a atenção, contudo, é o fato de ser embutido no senso comum o discurso ideológico de que esses trabalhadores são empregados de si mesmos, o que contribui para a naturalização de que a força de trabalho arque com os custos de produção.

Esses princípios naturalizados pela sociedade capitalista são incorporados na educação escolar, ao preconizarem uma formação humana adequada à realidade desigual. É o caso das políticas educacionais atuais como a BNCC do Ensino Médio, por exemplo, que mantém sua lógica em descobrir, nessa massa sobranete decorrente do desemprego estrutural, competências e habilidades a fim de que *se virem* no mundo de trabalho precário, realidade trágica destinada à classe trabalhadora.

Nesta perspectiva, encontram-se muito presentes nesse documento termos como *formação de cidadãos críticos*, no sentido de suas responsabilidades sociais,

projeto de vida, educação financeira e tecnologias digitais, que inclusive é a quinta competência geral da Educação básica presente na BNCC:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Vale destacar que, dentre as dez competências gerais propostas pela BNCC, quatro destacam o uso da tecnologia digital. Fica evidente a preocupação desse documento em oferecer, aos jovens do Ensino Médio, uma escola que articule a aprendizagem com o uso das tecnologias, porque o documento sofre determinações das exigências da nova estrutura do mundo do trabalho. Assim, supõe-se que, por meio dessa instrumentação, seja possível a formação de indivíduos *self-made man*, ou trabalhadores aptos a atuarem na condição de *trabalhador UBER* em diferentes tipos de serviços autônomos.

O fato é que esses processos atingem o trabalho do professor implicando na relação de ensino e aprendizagem, ao considerar que as competências gerais da BNCC “[...] inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7-8). Nesta perspectiva, é preciso reconstruir o perfil do docente, que deverá propor um ensino pautado nas competências estabelecidas pelo referido documento, tema adensado na próxima subseção.

O que nos interessa problematizar, no momento, é como esse processo social de uberização implica consequentemente no trabalho do professor da escola pública, tendo em vista que cada vez mais os docentes têm incorporado elementos do trabalho uberizado, ao realizarem seu trabalho com intermédio de plataformas tecnológicas. O Registro de classe On-line (RCO) é um exemplo.

Ao analisar o site dia a dia Educação, da Secretaria do Estado do Paraná, podemos observar que o Registro de Classe Online (RCO) “é um *software* que permite ao professor registrar conteúdos, avaliações e frequência dos alunos, substituindo o Livro de Registro de Classe impresso” (ESCOLA DIGITAL PROFESSOR, [s.d.] a). Nesse sentido, o RCO

[...] permite ao professor, em tempo real e por meio da internet, registrar a frequência e a avaliação dos alunos, bem como os conteúdos trabalhados em

sala de aula, de forma rápida e eficiente. Este sistema RCO interage com o Sistema de Administração da Educação (SAE), de onde migram as informações sobre os usuários (professor, pedagogo/coordenador, secretário e diretores escolares). O RCO também interage com o Sistema de Registro Escolar Web (Sere), de onde migram as informações sobre a instituição de ensino e dos alunos. Por meio do sistema RCO é possível realizar consulta atualizada sobre a movimentação de alunos e professores, o cálculo e a consulta de notas e frequências dos alunos e a geração e impressão de relatórios (GESTÃO EM FOCO, 2017, p. 13).

Na minuta de instrução que estabelece as normas para preenchimento do RCO nas Instituições de Ensino da Rede Estadual, emitida pela Secretaria de Estado da Educação - Superintendência de Educação - Coordenadoria de Documento Escolar, divulgada no ano de 2013, em Curitiba, está estabelecido que

O Registro de Classe on-line é documento oficial da escola e não do professor e deve ser atualizado a cada aula dada. Sua consulta estará disponível para comprovação de atividades escolares realizadas e para resguardar direitos de docentes e discentes (SEED/PR, 2013, p.1);

Segundo o documento, no que se refere ao preenchimento do RCO, compete ao docente

Registrar a frequência a cada aula ministrada; selecionar os conteúdos, iniciando pelo estruturante e básico; registrar os conteúdos específicos no campo próprio; registrar no campo Observações as informações pertinentes; selecionar os conteúdos que serão avaliados; registrar o número das avaliações parciais, de acordo com a quantidade escolhida pela Instituição de Ensino e o Sistema calculará automaticamente a média. Caso o resultado seja nulo ou o aluno não tenha comparecido, o docente deverá registrar 0,0 (zero vírgula zero). O campo Avaliação é destinado ao registro das avaliações processuais (trabalhos, provas, atividades, etc.) realizadas no período letivo (bimestre, semestre, trimestre, etapa, etc); registrar a nota da recuperação paralela em campo próprio; comunicar a Equipe Pedagógica a ocorrência de casos de alunos faltosos[...] (SEED/PR, 2013, p. 2-3).

O RCO exige, do professor da rede pública, uma forma de organização do trabalho, que foi implementada com a falácia de ser um facilitador do trabalho docente. No entanto, intensifica o trabalho, já que professores, além de administrar a sala de aula, alunos, conteúdos e toda burocracia existente, também terão que manipular o software, obrigatoriamente.

Problematiza-se que, com a fragmentação da carga horária em virtude dos itinerários formativos e implementação do notório saber, proposto pelo novo Ensino Médio em consonância com a BNCC do Ensino Médio, o professor atuará em diversas escolas para completar sua jornada de trabalho. Consequentemente, terá mais alunos, e esses aspectos implicam em sobrecarga no trabalho docente. Mais ainda, tornam sua profissão fragmentada e repetitiva, além da perda da sua autonomia

profissional, que implica no esvaziamento da atividade consoante seu caráter intelectual.

Na afirmação de que o RCO é um “documento oficial da escola e não do professor e deve ser atualizado a cada aula dada” (SEED/PR, 2013, p. 2-3), observa-se que, como tendência, a atividade docente será fundamentalmente quantitativa e sob o possível controle da chefia imediata, que se ocupará de acompanhar e exigir a realização do trabalho conforme as regras estabelecidas. Eis a importância de problematizar a forma de avaliação e controle do trabalho docente.

Tal como ocorre com o trabalhador UBER, como vimos na segunda seção deste trabalho, o Estado consegue controlar em tempo real o que está sendo ensinado. Há um aumento da burocracia em virtude da padronização, além de permitir a gestão de faltas, avaliações e horário. Assim, a organização do trabalho do professor torna-se impessoal e é minimizada ao saber técnico.

Estes pressupostos fazem assentar a organização escolar no princípio de custo-benefício, no apelo a uma educação mais eficaz e simultaneamente mais barata, numa aproximação à concetualização de escola como burocrática e empresa educativa, sendo que o uso de técnicas rigorosas ajudará na concretização de objetivos pré-definidos. Com efeito, tudo fica sujeito a grande planificação e controlo (CARVALHO; LOUREIRO, 2021, p. 5).

Fragmentando ainda mais o trabalho do professor, existe o RCO+Aulas: um módulo de planejamento que está disponível na plataforma do RCO. Nesta plataforma tecnológica, o professor encontra planos de aula prontos para cada disciplina e ano letivo. Observa-se que, por meio desse receituário, delimita-se o que será ensinado e como. “Os planos de aula são organizados por tema, conteúdo, conhecimentos prévios e objetivos. Eles também se dividem por trimestre e contemplam, além dos conteúdos essenciais, informações e atividades complementares” (ESCOLA DIGITAL PROFESSOR, [s.d.] a).

Neste âmbito, além dos elementos apontados e da sobrecarga do trabalho docente, tendo em vista que deverá articular sua prática em sala de aula com o uso das tecnologias, o RCO também é um demarcador do conteúdo que será ensinado. Evidentemente esses conteúdos estarão organizados de acordo com as políticas educacionais atuais e reafirmam, portanto, a redução da prática docente ao relativismo epistemológico centrado no desenvolvimento de competências para vida cotidiana, assim como preconiza a BNCC do Ensino Médio.

Neste enquadramento, a autonomia dos professores é um conceito vazio de sentido pelo facto de este não exercer qualquer tipo de influência neste processo. O que se pretende é mesmo eliminar qualquer espaço de decisão autónoma e transformar os professores em executantes passivos, engrenagens de uma máquina, convertendo os órgãos internos da escola a meras extensões da administração central, a quem cumpre acatar as diretrizes superiores, e uma escola obcecada pela ordem, pois por ela são julgados (CARVALHO; LOUREIRO, 2021, p. 9).

Com a implementação das plataformas tecnológicas na educação, o trabalho do professor assume um perfil correlato, perdendo a essência de um profissional formador; com efeito, inevitavelmente também terá sua atuação secundarizada. A Redação Paraná é outro exemplo de plataforma tecnológica encarregada a cumprir essa função:

Ela é uma plataforma de produção textual que trabalha de forma integrada com o professor. A inteligência artificial corrige a estrutura da língua – Gramática e o professor fica responsável em corrigir a parte discursiva e subjetiva da redação elaborada pelo aluno. Objetivos: Oferecer ferramenta tecnológica adequada aos alunos para que eles possam elaborar produções textuais cada vez melhores, treinando, aperfeiçoando e melhorando, tanto a parte escrita, como o desenvolvimento de ideias e argumentação no texto, visando a alcançar melhores resultados em futuras redações e avaliações externas como o ENEM e vestibulares em geral. Disponibilizar ao professor um recurso tecnológico colaborativo para que ele possa visualizar a evolução das produções textuais dos alunos de forma rápida e otimizada (ESCOLA DIGITAL PROFESSOR, [s.d.] b).

Ao citar Serrão (2002), Facci (2004) mostra que não podemos perder de vista o fato de que professores são agentes sociais que possuem limites impostos pelo capitalismo, porque não são detentores dos meios de produção. Eles necessitam vender a força de trabalho para garantir sua sobrevivência. Nesta perspectiva, com as mudanças no mundo do trabalho e avanço tecnológico, os docentes vêm-se cercados pela intensificação da burocracia e têm seu saber e sua autonomia transferidos às plataformas, como podemos verificar nos casos acima citados. Desse modo, a relação dialética de que toda ação humana é também uma ação resultado da reflexão com base na aquisição de teoria deixa de existir, e a ação do docente torna-se pautada na contingência.

Por esse ângulo, a educação subordina-se à lógica do capital e a *práxis* não ocorre. Para o marxismo, segundo Frigotto (1996), no processo de conhecimento é fundamental que toda prática se vincule à fundamentação teórica para que, de fato, ocorra a transformação da prática.

Vale destacar que o Conselho Nacional da Educação (CNE) abriu debates para o ensino híbrido, ao considerar que a construção do conhecimento na sociedade atual exige a transformação das metodologias e práticas pedagógicas. Esta perspectiva defende o protagonismo do aluno, que deverá utilizar a tecnologia para potencializar seu aprendizado que, por sua vez, estará em consonância com as propostas de ensino da BNCC: “[...] o conjunto de Competências Gerais e Específicas nela expressas, são a própria configuração de uma aprendizagem híbrida e, portanto, cada vez mais flexível” (CNE, 2021, p. 5).

A aprendizagem híbrida, segundo a proposta do CNE, no seu Art.1, contemplará “[...] tanto para a Educação Superior, quanto para a Educação Básica, incluindo a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e demais modalidades de educação e ensino” (CNE, 2021, p. 17), flexibilizará o ensino com atividades presenciais e não presenciais, síncronas e assíncronas, o que será possível com a mediação de recursos digitais e das metodologias ativas (CNE, 2021).

A Aprendizagem Híbrida, entendida neste Parecer como a metodologia que utiliza a mediação, sobretudo, por Tecnologias de Informação e Comunicação, para apoiar fortemente a atividade docente orientadora, capaz de desenvolver competências, transcendendo as atividades apenas em sala de aula, ou seja, o “aulismo” baseado na memória do estudante e no ensino autodeterminado por projetos pedagógicos conservadores. Ela amplia o espaço de aprendizado e as possibilidades de construção de conhecimentos por meio de práticas e de interações remotas entre discentes e docentes, e dos discentes entre si, tornando-as motivadoras e mais dinâmicas, inspiradoras do processo contínuo de aprendizagem, gerando condições para continuarem aprendendo ao longo da vida (CNE, 2021, p. 13-14).

Conforme evidenciamos, em virtude do avanço tecnológico, a prática pedagógica é modificada e, tendencialmente, com a implementação do Ensino Híbrido na educação brasileira, o trabalho do professor continuará articulado e controlado pelas tecnologias, conforme demanda o capital. Nessa lógica, o docente torna-se flexibilizado e reduzido a organizar tarefas e operar plataformas. A relação entre professor e aluno será intermediada por máquinas, impossibilitando a formação do discente na sua totalidade.

A aprendizagem proposta pelo texto de referência para o ensino híbrido estabelece, no Art. 8, que deverá estar em consonância com as diferentes metodologias presentes na BNCC, “[...] podendo ser enriquecidas com as possibilidades de conexão digital e uso transversal das tecnologias disponíveis para

o alcance dos objetivos de aprendizagem” (CNE, 2021, p. 19). Esses fatores acompanham as atuais configurações do mundo do trabalho precário uberizado.

De forma correlata, assim como observamos na segunda seção, torna-se evidente que as TICs trouxeram uma série de mudanças no mundo do trabalho, em geral, intensificando a exploração e precarização do trabalhador. No que tange o trabalho docente, buscamos mostrar que ao ter seu trabalho relacionado ao uso de plataformas digitais, impostas para gerir sua produção e trabalho, o mesmo incorpora elementos do trabalho uberizado.

Ao controlar, intensificar e desqualificar o trabalho do professor como sujeito dotado de capacidade intelectual, reduz-se este profissional à lógica do capital. Nesta realidade, como ficará a formação do aluno filho de trabalhador, que precisa vender sua força de trabalho para sustentar sua família?

Como já pontuamos, professores e alunos sofrem determinações impostas por esta realidade social com a finalidade de formar indivíduos aptos a se adequarem a esse contexto. Partindo desse pressuposto, entende-se que, mesmo possuindo a potência inerente do gênero humano¹⁸, os alunos precisaram ter acesso ao conhecimento científico, pois “[...] a realidade concreta não se manifesta à apreensão de modo imediato em suas conexões internas” (SANTOS, 2021, p. 99).

Para que possam desenvolver plenamente suas potencialidades e compreender criticamente as mazelas do cotidiano, “[...] faz-se necessário ir além destas determinações gerais e descobrir o que se esconde por debaixo delas” (SANTOS, 2021, p. 96-97), em oposição à resiliência que implica a aceitação desse destino reservado ao trabalhador UBER.

Compreendemos que a educação, na contemporaneidade, incorpora elementos da uberização, tanto no que se refere ao trabalho do professor, que articula a sua prática pedagógica ao uso das tecnologias que lhe são impostas, quanto ao que se refere à aprendizagem do aluno. Como vimos, a BNCC do Ensino Médio traz elementos que demonstram preocupação em instrumentar os jovens para atuarem no mundo em constante transformação decorrente do avanço tecnológico; por sua vez,

¹⁸ Anjos e Duarte (2017) consideram que o desenvolvimento do gênero humano se caracteriza pelas produções culturais, como a linguagem, a ciência, a arte, etc., diferentemente da espécie humana, que está vinculada às questões biológicas do sujeito. Para os autores, “as produções materiais e ideativas do gênero humano não são herdadas geneticamente, o ser humano necessita apropriar-se delas por meio de outros seres humanos, num processo de educação” (ANJOS; DUARTE, 2017, p. 120).

eles deverão se apropriar “[...] das linguagens das tecnologias digitais e tornar-se fluentes em sua utilização” (BRASIL, 2018, p. 467).

Observa-se que, para formar indivíduos aptos para a *sociedade do conhecimento*, os princípios da escola são destruídos e o conhecimento é banalizado (FACCI, 2004). Em suma, a transmissão do saber científico, caracterizada como a essência da prática do professor e condição determinante para a humanização do sujeito, não é determinante nesse processo, tendo em vista que este profissional precisará *dar conta* do imenso leque de metodologias que manipulam seu trabalho. Ao adequar sua prática à *sociedade do conhecimento*, ocorre a (des) formação docente. É o que nos propomos identificar a seguir, por meio da análise da BNCC do Ensino Médio.

4.2 BNCC DO ENSINO MÉDIO E O PROCESSO DE (DES) FORMAÇÃO DOCENTE

As mudanças do mundo contemporâneo, em especial decorrentes das transformações tecnológicas, impulsionam múltiplos e complexos fenômenos sociais, fatores que geram mudanças na educação. Lazzareschi, Graglia e Huelsen (2021) discorrem que o perfil do trabalhador atual é muito diferente dos trabalhadores do final do século XX e das duas primeiras décadas do século XXI, tendo em vista o processo de globalização da economia, a revolução tecnológica e a Indústria 4.0, das quais nascem novas formas de execução que requerem competência profissional. Esta, por sua vez, demanda que o indivíduo seja capaz de desempenhar várias atividades ao mesmo tempo, seja proativo, versátil, tenha habilidades intelectuais, culturais e sociomotivacionais.

A educação é acionada a formar essa força de trabalho, e o professor tem sua prática direcionada a qualificar esse perfil de sujeito. Neste âmbito, as razões que contemplam a flexibilização curricular da BNCC do Ensino Médio foram justificadas pelo fato de o aluno não ser o protagonista no processo de ensino e aprendizagem, além de uma grade curricular conteudista. Desse modo, na parte introdutória do documento, evidencia-se que “[...] a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real [...]” (BRASIL, 2018, p. 15).

O sentido conferido à educação flexível, portanto, consiste em preparar o aluno para que encontre respostas para os dilemas da sua vida cotidiana, a fim de *formá-lo*

para sobreviver no mundo do trabalho flexível. O fato é que, para o aluno se tornar protagonista da sua aprendizagem, novas formas de mediação da prática pedagógica são requeridas, uma vez que há uma correlação entre os dois sujeitos. Kuenzer (2017, p. 338) analisa que

Essa concepção desloca não só o professor, mas também o conteúdo para o grupo, mediante a organização de comunidade de aprendizagem, em que os alunos participam, envolvem-se, pesquisam, interagem, criam com a mediação de algum orientador. O professor passa a ser organizador de conteúdos e produtor da proposta de curso, de abordagens inovadoras de aprendizagem, em parceria com especialistas em tecnologia.

Na medida em que reduz os conteúdos ensinados ao utilitarismo, aprofunda-se o processo de alienação ou a perda do sentido do trabalho docente, porque ele é, por natureza, um formador. Quando falamos em formação, significa um professor com robusta formação intelectual e cultural, capacidade de compreensão dos processos sociais, e de promover a interdisciplinaridade, além de disseminar o conhecimento científico e que tenha habilidade típica para ensinar.

Marx (2004), em seu livro *Manuscritos econômico-filosóficos*, de 1844, trouxe elementos para o entendimento do processo de alienação. Apresentado de forma sintetizada,

A efetivação (*Verwirklichung*) do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desefetivação* (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto e servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento* (*Entfremdung*), como *alienação* (*Entäusserung*) (MARX, 2004, p. 80, grifos do autor).

Marx (2004) continua, ao afirmar que o processo de estranhamento não ocorre apenas nos fins, mas também durante a produção do trabalho.

Como poderia o trabalhador defrontar-se alheio (*fremd*) ao produto da sua atividade se no ato mesmo da produção ele não se estranhasse a si mesmo? O produto é, sim, somente o *resumo* (*Resumé*) da atividade, da produção. Se, portanto, o produto do trabalho é a exteriorização, então a produção mesma tem de ser a exteriorização ativa, a exteriorização da atividade, a atividade da exteriorização. No estranhamento do objeto do trabalho resume-se somente o estranhamento, a exteriorização na atividade do trabalho mesmo. Em que consiste, então, a exteriorização (*Entäusserung*) do trabalho? Primeiro, que o trabalho é *externo* (*äusserlich*) ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruína o seu espírito. Do que se depreende que o trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho (MARX, 2004, p.81-82, grifos do autor).

Há uma relação entre o processo de alienação e estranhamento em Marx e o trabalho do docente, ao considerarmos que, em virtude das mudanças políticas, do mundo do trabalho e da implantação de novas tecnologias, a atividade docente tem passado por transformações, e o professor sofre uma (des) formação do seu trabalho, sente-se infeliz, não se realiza como formador: “[...] faz da sua atividade vital, da sua *essência*, apenas um meio para sua *existência*” (MARX, 2004, p. 85, grifos do autor). Desse modo, “uma consequência imediata disto, de o homem estar estranhado do produto do seu trabalho, de sua atividade vital e de seu ser genérico é o estranhamento do homem pelo [próprio] homem” (MARX, 2004, p. 85).

Embora preconizado por Marx (2004) no século XIX, na contemporaneidade, o estranhamento social ainda está muito presente. No que tange o trabalho docente, podemos ressaltar que, decorrente de fatores como reformas educacionais que redefinem a prática docente, rotatividade dos professores pelas escolas, pouca ou nenhuma infraestrutura física e pedagógica das escolas, intensificação do trabalho, podendo destacar o uso de plataformas tecnológicas, também salientamos que o trabalho do professor é medido de acordo com os índices de desempenho dos alunos, entre outros fatores. Desse modo, aprofundam-se as formas estranhadas, ou seja, a relação de professor com professor, com aluno, direção, coordenação pedagógica, pais, ambiente escolar, etc.

O professor sente que é alguém improdutivo, que não tem competência. O trabalho em sala de aula, as pressões postas, as cobranças, as dificuldades de lidar com o aluno são tão grandes, que ele incorpora a noção de incapacidade e adocece diante do trabalho que quer executar. Não é necessário que alguém fale que ele não está conseguindo realizar a tarefa proposta. Ele mesmo se sente ameaçado diante dos alunos, dos pais, não consegue lidar mais com o cotidiano, o que leva ao adoecimento (FACCI; URT; BARROS, 2018, p. 285).

Como o professor poderá desenvolver um ensino para formação na totalidade, tendo em vista todos esses condicionamentos externos que pressionam seu trabalho? Embora tenha consciência de que é um formador, as políticas educacionais, como vimos, alteram sua prática. Facci, Urt e Barros (2018, p. 285) afirmam que, “[...] por meio do trabalho, o homem se relaciona com a sociedade e pode desenvolver suas potencialidades [...]”. No entanto, ao nos depararmos com as barreiras impostas no seio das escolas, as potencialidades dos docentes e conseqüentemente dos discentes são impedidas de ser desenvolvidas nessa forma societária. Isso porque

a sociedade capitalista não tem interesse em possibilitar a socialização do saber que desvende suas contradições, não tem interesse que os homens tenham consciência de sua condição de exclusão dessa sociedade e dos bens culturais (FACCI, 2004, p. 33).

Desse modo, a essência do trabalho docente tem sido desconstruída pelas políticas educacionais atuais:

A BNCC e a forma como ela está sendo pensada em seu processo de aplicabilidade pode promover no país o que é um saber oficial legitimado. Outro risco que é o de assemelhar a atividade do professor em um monitor. Tendência que tem se afirmado com as diversas facetas do professorado criadas no país nas últimas décadas (MOREIRA, 2018, p. 209).

Tal qual já afirmamos, identifica-se a ausência de uma perspectiva crítica nas políticas educacionais em vigor, que buscam atender às demandas de mercado da sociedade atual, valorizando práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de atitudes, valores, competências e habilidades, não forma indivíduos para a luta contra a desigualdade social.

A questão que fica é: bastam noções vagas, conhecimentos fluidos - espontâneos, fáceis, naturais - para saber fazer cálculos, analisar fatos e situações, ser um leitor e escritor proficiente? Isto poderá ser suficiente se a finalidade consistir em reproduzir a prática social estabelecida. Porém, se tal formação pretende formar o profissional comprometido com a crítica ao modo de vida dominante, isto contribui muito pouco (FACCI, 2004, p. 40).

Aprofundando esse processo, podemos destacar que o desenvolvimento de competências socioemocionais é outro fator presente na BNCC, que irá interferir na prática pedagógica, conforme analisamos em seguida. Para o Instituto Ayrton Senna (IAS), o desenvolvimento de competências socioemocionais poderá favorecer a implantação da BNCC nas escolas, bem como as formas de ensino e aprendizagem defendidas pelo documento. Ainda, os professores poderão articular as competências socioemocionais com as 10 competências gerais da Educação Básica estabelecidas na BNCC. O IAS conceitua competências socioemocionais como

[...] as capacidades individuais que se manifestam de modo consistente em padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos, favorecendo o desenvolvimento pleno estudantes e expandindo as oportunidades de aprendizagem escolar (IAS, 2020, p. 2).

Ainda que tenhamos apresentado características acerca da BNCC, é relevante, nesse momento, entender como o documento visa a trabalhar a questão socioemocional nos jovens, uma vez que também impactará na ação pedagógica.

Nesse sentido, constatamos que, na parte introdutória do referido documento, o termo *socioemocionais* encontra-se relacionado ao conceito de competência:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e **socioemocionais**), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8, grifos nossos).

Na área de linguagens e suas tecnologias da BNCC do Ensino Médio, verifica-se novamente a utilização do termo:

A Base Nacional Comum Curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC do Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa – observada a garantia dos direitos linguísticos aos diferentes povos e grupos sociais brasileiros. Para tanto, prevê que os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a **dimensões socioemocionais**, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral (BRASIL, 2018, p. 481, grifos nossos).

Embora a palavra *socioemocionais* se faça presente apenas duas vezes no documento em estudo, deparamo-nos com várias palavras que sugerem que ocorra o desenvolvimento de tais competências. Dentro desta lógica, podemos destacar que a BNCC evidencia, como finalidade na etapa do Ensino Médio, “o aprimoramento do educando como pessoa humana” (BRASIL, 2018, p. 466). Para tal, faz-se necessário que a escola atue de forma que os estudantes possam

conhecer-se e lidar melhor com seu corpo, seus **sentimentos, suas emoções** e suas **relações interpessoais**, fazendo-se **respeitar** e respeitando os demais. [...] promover o **diálogo**, o **entendimento** e a solução **não violenta** de conflitos, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou opostos (BRASIL, 2018, p. 466-467, grifos nossos).

É difundido que, por meio da educação escolar, o aluno deverá se conhecer, de forma que perceba suas emoções, que haja respeito, diálogo e entendimento com os demais para viver de forma harmônica na sociedade, de modo a manter as relações sociais mais estáveis e pacíficas. A escola também é engajada a cumprir o papel que cabe à família e à comunidade por meio das competências socioemocionais presentes no documento.

Ao entender que a BNCC é um documento normativo que servirá de referência obrigatória para a elaboração dos currículos de instituições de ensino públicas e

privadas, verificamos a preocupação em capacitar o aluno de modo que ele tenha um comportamento adequado do ponto de vista do capital. Ciervo e Silva (2019), em seus estudos, levantam a hipótese de que a implementação das competências socioemocionais na escola é decorrente dos processos neoliberais. É por meio delas que o indivíduo se tornará mais produtivo, em concordância com o perfil requerido para atuação nessa sociedade.

No Ensino Médio, os jovens intensificam o conhecimento sobre seus **sentimentos, interesses**, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos **sociais e afetivos**; e refletem sobre a **vida** e o **trabalho** que gostariam de ter (BRASIL, 2018, p. 481, grifos nossos).

Está apresentada, de forma nítida na BNCC do Ensino Médio, a preocupação com a *formação* de um sujeito que respeite, dialogue, seja ético, que se coloque no lugar do outro. Afinal, um sujeito que apreende esses princípios em detrimento do saber clássico não apresentará resistência frente às barbáries do capital. Desse modo, de acordo com tais princípios, os alunos deverão respeitar

[...] as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 492).

Ao remetermos a análise ao documento *Educação: Um tesouro a descobrir*, problematizado na seção três, verifica-se um elo estabelecido entre a BNCC e os quatro pilares da educação evidenciado por Delors. Ambos os documentos têm o mesmo objetivo: instrumentar os estudantes para a compreensão, aprender a fazer, atuar no meio social eticamente, saber viver junto com os demais de forma respeitosa e empática, saber empreender, e finalmente, aprender a ser. Vale destacar que o documento *Educação: Um tesouro a descobrir* foi promovido para que ocorram melhorias no campo da pobreza. Portanto, é nítido que a formação requerida é dirigida aos filhos dos trabalhadores. O que se identifica, no entanto, é o fato de que as políticas educacionais, mesmo sendo promulgadas em diferentes momentos históricos, compõem a mesma essência de adequar os alunos à necessidade do capital, mas são apresentadas com novas roupagens.

Para a formação do sujeito conforme preconizam tais documentos, o professor construirá, em seus alunos, subjetividades compatíveis que respondam “[...] às exigências do século XXI, ou seja, um sujeito que aprenda a desenvolver as

competências emocionais e sociais necessárias para vencer na vida” (CIERVO; SILVA, 2019, p. 392). Afinal, esses aspectos estão presentes em 3 das 10 competências gerais da Educação Básica estabelecidas na BNCC:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 10).

Ao trabalhar questões de conduta nos sujeitos, o conjunto de competências proposto pela BNCC pressupõe a constituição de sujeitos flexíveis, adaptáveis e conformados, tendo em vista que o documento pressupõe que “[...] os estudantes devem dialogar sobre noções básicas como o respeito, a convivência e o bem comum em situações concretas” (BRASIL, 2018, p. 561).

Ao considerar o professor sujeito ativo e construtor da sua prática pedagógica, que deverá dialogar com essas exigências estabelecidas na educação, verifica-se que este profissional se torna flexível, além de ter que desempenhar múltiplas tarefas. Esses fatores acarretam uma sobrecarga em sua função que, no senso comum, é entendida de forma ideológica como a responsável pelo sucesso ou fracasso dos discentes.

A questão é que não são analisados os dilemas estruturais enfrentados pela educação na atualidade: “[...] passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado em gerir o bem comum” (SAVIANI, 2007, p. 426).

Esse pensamento acentuou-se com a LDB nº 9.394/1996, e vem se intensificando nos dias atuais, consolidando a tese de que problemas como a evasão, baixo rendimento, desnutrição, cotidiano conflitivo, entre outros elementos constituintes de uma sociabilidade esgarçada e base do fracasso escolar são problemas sociais cruciais, cuja responsabilidade recai sobre o professor, vítima de constrangimentos. Ele é levado a considerar que deve alcançar resultados positivos, uma vez que sua produtividade é avaliada em larga escala. Esses movimentos

combinados impulsionam os processos de reestruturação no ensino e permitem localizar a precarização do trabalho docente.

É evidente que, em meio a diferentes impactos em sua função, professores vêm adoecendo e, como saída, estão sendo readaptados, já que não se sentem bem dentro da sala de aula: ensinar torna-se um fardo nessas circunstâncias. Assim, “o adoecer seria uma forma de proteção quanto à exposição diária às condições precárias de ensino” (FACCI; URT; BARROS, 2018, p. 288). A readaptação está prevista no Estatuto do Servidor Funcionários Civis do Paraná, Lei 6174 de 1970, no Capítulo XVII:

Art. 119 - Readaptação é o provimento do funcionário em cargo mais compatível com a sua capacidade física ou intelectual e vocação, podendo ser realizada ex-officio ou a pedido do interessado. Art. 120 - A readaptação verificar-se-á: I - quando ficar comprovada a modificação do estado físico ou das condições de saúde do funcionário, que lhe diminua a eficiência para a função; II - quando o nível de desenvolvimento mental do funcionário não mais corresponder às exigências da função; III - quando a função atribuída ao funcionário não corresponder aos seus pendores vocacionais; IV - quando se apurar que o funcionário não possui a habilitação profissional exigida em lei para o cargo que ocupa; [...] Art. 121 - O processo de readaptação baseado nos incisos I e II, do artigo anterior, será iniciado mediante laudo firmado por junta médica oficial do órgão competente (PARANÁ, 1970, p. 20).

Portanto, o professor readaptado é aquele que comprovadamente se encontra com comprometimento na saúde, fazendo-se necessário ser afastado das salas de aula e readaptado em diferentes funções dentro da escola. De acordo com a instrução normativa nº 02/2007 – GRHS/SEED do Estado do Paraná, os professores readaptados poderão desempenhar as seguintes atividades:

Coordenação Pedagógica na Educação Básica, em parceria com a Equipe Pedagógica: Coordenação de Curso, Coordenação de APED, Coordenação de Área de Conhecimento/Disciplina, Orientador de Pesquisa Didático Pedagógica, Coordenação de Salas de Apoio, etc. - Coordenação de Laboratório - Coordenação de Informática - Assessoria à Direção nos relacionamentos com a Comunidade, etc. (PARANÁ, 2007, n.p.).

Embora a ênfase, neste estudo, tenha sido dada para as políticas do Estado do Paraná, o afastamento das salas de aula e a readaptação de professores têm ocorrido em diversas regiões do país, como podemos verificar ao analisarmos a pesquisa de Macaia e Fischer (2015). Desenvolvida entre 2011 e 2012 com 20 professores, servidores públicos do ensino fundamental da rede municipal da cidade de São Paulo, esses profissionais haviam sido readaptados em virtude do diagnóstico de transtorno mental comum (TMC). Segundo esses profissionais, os principais motivos que

causaram o adoecimento e a readaptação do trabalho foram as condições e a organização do trabalho.

As pesquisadoras Facci, Urt e Barros (2018) entrevistaram 20 professores readaptados de escolas públicas do Estado do Paraná, investigando as causas de seu adoecimento. A pesquisa revela que fatores como a precarização do trabalho, os preconceitos vivenciados e a desvalorização do seu trabalho contribuíram para o adoecimento dos docentes. Também se destaca que o transtorno psíquico foi o diagnóstico mais apresentado para justificar o processo de readaptação.

As autoras identificaram que há uma sensação de culpa por parte dos professores entrevistados: “[...] sentem vergonha, choram quando falam da situação, principalmente no caso dos transtornos psíquicos [...]” (FACCI; URT; BARROS, 2018, p. 288). Para que o professor não adoça, é preciso enxergar além das aparências; torna-se necessário apreender a essência dos fenômenos e contradições que conduzem os rumos da educação.

Fica evidente que pensar na educação como responsável por resolver os problemas sociais é uma utopia disseminada no senso comum, responsável por colocar um peso sobre as costas dos professores, que se sentem culpabilizados pelas mazelas na educação. A escola pública é organizada, sob todos os ângulos, para atender à lógica societária do capital, e os processos sociais e educacionais orientam-se pela produção e apropriação do mais-valor.

É preciso fazer com que as leituras críticas desse processo cheguem aos docentes para que possam compreender as contradições da realidade social e seus reflexos na educação. Assim, espera-se que a pesquisa agora apresentada contribua para o desenvolvimento de reflexões críticas, capazes de compreender o processo social maior que se encontra por trás das políticas educacionais brasileiras.

5. CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, procuramos analisar a intrínseca relação da BNCC do Ensino Médio com a atual configuração do mundo do trabalho e as implicações sobre a prática docente. Como apontamos, a educação é organizada de acordo com o processo produtivo. Logo, compete aos profissionais da educação a formação requerida para a preparação da força de trabalho necessária em distintos momentos.

Partindo dessa análise, identificamos que a atual configuração do mundo do trabalho tem sua origem na década de 1970, e acarreta efeitos não só na educação, mas também nas políticas e direitos sociais ainda na contemporaneidade.

Este período é caracterizado pela crise de superprodução, processo que acarretou a diminuição das taxas de lucro do capital, assinalando a incapacidade do modelo fordista-keynesiano em virtude de sua rigidez (OLIVEIRA, 2004). Com o colapso do sistema fordista e para superação da crise e retomada do crescimento econômico, passou a ser necessária a flexibilização nos processos de trabalho, emergindo a reestruturação produtiva, de predominância Toyotista, que passou a conviver com o modelo anterior. Nesse viés, o Toyotismo impõe-se de forma predominante a partir de 1980.

Por conseguinte, em 1990, o processo de reestruturação produtiva se efetiva no Brasil, redefinindo o plano da produção e implantando novas formas de organização e gestão do trabalho. A implementação de tecnologias e a produção de acordo com a demanda promoveram o enxugamento das empresas, causando sérias consequências para a classe trabalhadora.

Esses processos, combinados com o surgimento da indústria 4.0, a partir do ano 2000, estruturada a partir das TICs, implicaram na otimização do uso da força de trabalho, gerando maior intensificação e controle da produção. Como resultado, tendencialmente, ampliou-se o exército de força de trabalho sobrando. Em virtude da criação de novas bases tecnológicas introduzidas com a indústria 4.0, ocorreu o surgimento do trabalhador uberizado. Esta forma do trabalho decorre desse novo processo produtivo, por efeito, as plataformas digitais e os aplicativos se apropriam de parte dessa reserva de força de trabalho.

A propositura de avanço tecnológico implica, também, diretamente nesta nova morfologia social, com impactos inegáveis na materialidade e na consciência da

classe trabalhadora, processo que corrobora para o enfraquecimento dos sindicatos e na correlata dificuldade de organização das lutas de resistência.

Esta forma de trabalho uberizado se fortaleceu com a promulgação da Lei nº 13.467 (2017), conhecida como Lei da Reforma Trabalhista, que impulsionou a ampliação e a legalização do trabalho intermitente. Conseqüentemente, diminuíram os direitos do trabalhador para proteger o lucro do capitalista. Esse conjunto de mudanças sociais e econômicas influenciaram a concepção de ensino e a educação que irá ser reestruturada para formar esse perfil novo de aluno.

Ademais, fatores como a abertura do mercado internacional, a globalização da economia, e a financeirização do capital ocorridos a partir da década de 1990, reverberaram sobre a educação formal e sobre a prática pedagógica, de modo a condicioná-la ao modelo de educação flexível, necessário na contemporaneidade.

Desse modo, em virtude das transformações das formas de trabalho e do avanço tecnológico, a apropriação da prática das competências para atuação no mundo em constante transformação é evidenciada como fundamental na educação formal. Nesse sentido, é lícito afirmar que os organismos internacionais multilaterais passaram a direcionar os rumos das políticas educacionais do país, após a década de 1990, retirando da pauta uma educação formadora e incorporando uma prática educativa que atende aos ideais neoliberais, privilegiando os pilares da educação e apoiando-se nas competências práticas.

O pensamento pós-moderno também contribuiu para a flexibilização da educação e implantação do método ativo de ensino, tendo em vista que desconstrói qualquer tentativa de explicação da realidade concreta, que ajuda a desvelar os problemas socioeconômicos. Assim, não permite que ocorra movimentos de emancipação humana.

Dentro dessa lógica, em 2018 ocorreu a homologação da BNCC do Ensino Médio. Sua aprovação sofreu inúmeras resistências de educadores e da comunidade científica, em virtude da negação do conteúdo clássico e da flexibilização dos currículos e por meio dos itinerários formativos presentes no documento. Dentro desse embate, grupos empresariais e representantes do MEC colocaram-se a favor do documento por defenderem a flexibilização do ensino. Considerando o modo de produção da sociedade capitalista, caracterizada por distintas classes sociais,

entendemos que é frequente a existência de embates, tendo em vista o confronto de interesses.

Com o aumento do desemprego, a saída encontrada por esse contingente tem sido o trabalho UBER. Dessa forma, a educação formal está se organizando por meio da BNCC para que, na última hipótese, esses trabalhadores tenham capacidades para se uberizarem. Para tal, os termos *empreendedor* e *tecnologia digital* são localizados com frequência no documento, que também indica uma formação que instrumente o aluno a buscar saídas mediante os desafios da sua vida cotidiana, conforme preconiza a ideologia neoliberal.

A pesquisa analisou criticamente que a BNCC do Ensino Médio foca na preparação dos alunos para as transformações do mundo do trabalho em um período marcado pelo desemprego estrutural, trabalho intermitente e para o empreendedorismo. A formação para o uso de novas tecnologias e a educação financeira são pontos presentes no documento, que juntamente com a definição do seu projeto de vida, “[...] tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos” (BRASIL, 2018, p. 463), visa a adequar os alunos do Ensino Médio para postos de trabalho flexíveis, conforme requer o mercado de trabalho atual.

Observa-se o reducionismo da educação proposta pela BNCC, ao enfatizar o desenvolvimento de habilidades que estão relacionadas às competências específicas de cada área do conhecimento. A prática docente vincula-se aos resultados, o que acarreta o esvaziamento teórico do docente e do discente. Desse modo, ao adequar o trabalho do professor para *formar* esse novo perfil de força de trabalho, sua função é descaracterizada, tendo em vista que deverão centrar os conteúdos e a prática pedagógica nas competências estabelecidas pela BNCC. Posto isto, o trabalho do professorado encontra-se subsumido ao capital.

De modo a aprofundar o processo de precarização da prática docente, observamos fatores implícitos na BNCC, que preconizam o desenvolvimento de competências socioemocionais nos alunos. A prática pedagógica deverá se voltar para que o aluno perceba suas emoções, respeite, dialogue, seja empático, ético e pacífico. Caso incorporem todos estes adjetivos, tendencialmente se constituirá uma sociedade mais civilizatória e, quiçá, não haja questionamentos acerca da forma desigual e desumana que vivemos.

Supõe-se que a intencionalidade dessas políticas, ao trabalharem a subjetividade do aluno, busca prepará-lo para desemprego estrutural e falta de oportunidade. Por meio do aprimoramento das emoções, a formação é reduzida para adaptação ao mercado de trabalho precário.

Portanto, o capital na etapa atual, acentuado com a produção flexível e a indústria 4.0, tem destituído o conceito de professor como sujeito dotado de conhecimento e com autoridade intelectual junto aos seus alunos. Eles estão se tornando tutores ou facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, que recai sobre o próprio aluno, que irá *aprender a aprender* por meio das metodologias ativas.

O conhecimento científico produzido pela humanidade não é prioridade nas políticas educacionais atuais, porque a educação está orientada para produzir a lógica da sociedade mercantil. Dessa forma, “[...] ensinar conteúdos que não tenham utilidade no cotidiano do aluno tornou-se uma atitude antipedagógica” (DUARTE, 2010, p. 37).

Outro documento muito importante para o entendimento da BNCC do Ensino Médio é a Lei 13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio, que modificou a estrutura dessa etapa da Educação Básica e permitiu a implementação da BNCC. Dentro desta lógica, evidenciamos que, ao flexibilizar os currículos do Ensino Médio, o aluno deverá optar pelo aprofundamento em uma área, ou pela sua formação profissional. Ao realizar essa escolha, não terá possibilidade de conhecimento das demais áreas de ensino.

Outro ponto a destacar é a possibilidade de parceria público – privadas (PPP), fragmentando ainda mais a educação pública e podendo direcioná-la à privatização, já que “[...] a relação de público/privado pode ser uma conexão que esvaziará as instituições públicas de maiores investimentos em infraestrutura física e humana [...]” (COSTA; COUTINHO, 2018, p. 1647).

Dando segmento a esta série de ataques à educação, a implementação do notório saber permitirá que qualquer profissional não licenciado ministre aulas nos cursos técnicos do novo Ensino Médio. O professor, enquanto profissional/intelectual, detentor, formador e transmissor de conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, é gradativamente secundarizado, e sua profissão precariza-se ainda mais, além de fragmentar o ensino ofertado.

As mudanças do mundo contemporâneo, em especial decorrentes das transformações tecnológicas, atingem o trabalho do professor, em especial das escolas públicas, que ao realizarem seu trabalho com intermédio de plataformas tecnológicas, incorporam elementos do trabalho uberizado.

No Estado do Paraná, identificamos a presença do Registro de classe On-line (RCO), que se trata de uma plataforma tecnológica que o professor deverá utilizar para registrar os conteúdos trabalhados, avaliações e frequência dos alunos. Além de ditar o que deverá ser ensinado e como, por meio das políticas educacionais, o Estado também cria mecanismos de controle para que, de fato, se efetive o ensino proposto.

Esta propositura também está presente no RCO+Aulas que, ao fornecer os planos de aula prontos para serem colocados em prática, demarca o conteúdo que será ensinado. Mais que isso: é o Estado reconhecendo a deficiência dos seus cursos de formação docente. Isso também é confirmado pelo excesso de cursos de formação continuada.

A Redação Paraná é outra ferramenta utilizada obrigatoriamente pelos professores de língua portuguesa do Estado do Paraná. Por meio dela, a inteligência artificial corrige a estrutura gramatical da redação, esvaziando a prática pedagógica.

São nítidas as transformações nos processos de ensino e aprendizagem decorrentes da relação permanente com o mundo do trabalho. Com essas mudanças, o trabalho do professor também é modificado, tendo em vista as condições de trabalho e alteração da sua prática. Com a implantação das plataformas tecnológicas na educação, exige-se do docente uma organização de trabalho, que se torna controlado, intensificado e precarizado. Consequentemente, esses profissionais incorporam elementos do capitalismo de plataforma, assumindo um perfil correlato ao trabalho uberizado.

Esses fatores poderão se intensificar, caso o Conselho Nacional da Educação (CNE) viabilize o ensino híbrido nas escolas, levando em consideração que o ensino será realizado de maneira presencial e não presencial, síncrona e assíncrona, e com a mediação das TICs. Esses fatores indicam o processo de *esvaziamento* dos conteúdos/significados relativos aos fundamentos que organizam o conjunto das atividades atinentes à profissão docente.

Quando analisamos o processo de reforma da educação no nível médio, entendemos a importância da compreensão das relações produtivas, uma vez que

possuem intrínseca relação com os processos pedagógicas, e emergem as necessidades de formação do trabalhador flexível uberizado.

De outra forma, a prática docente é esvaziada. Ao voltar o enfoque do processo educacional aos conteúdos pragmáticos, o professor se torna reduzido à figura do mero organizador de tarefas, do *descobridor de talentos* a partir das competências e habilidades a serem descobertas e desenvolvidas entre os alunos. Na medida em que reduz os conteúdos ensinados ao utilitarismo, aprofunda-se o processo de alienação, e o professor se vê estranhado em sua prática, que tem sido controlada de diversas formas.

Diante do exposto, a considerar os limites temporais para o desenvolvimento do estudo, a pesquisa buscou fornecer elementos para a compreensão da BNCC do Ensino Médio e sua intrínseca relação com o mundo do trabalho uberizado. Por se tratar de uma problemática atual e complexa, patenteia-se a necessidade de novos estudos para o devido aprofundamento da temática, analisada por meio de outros recortes possíveis.

Ao demonstrar a relação dialética que envolve a educação, mercado de trabalho e força de trabalho, entende-se que a educação, na sociedade do capital, é orientada para a obtenção do lucro; logo, os problemas sociais e do ensino são de características estruturais. Torna-se necessário que os docentes compreendam o processo produtivo, sua realidade social, econômica e política, para que não se culpabilizarem pelas mazelas educacionais.

Destarte, entende-se que a escola deve socializar, a todos os indivíduos singulares, o conhecimento produzido pelo gênero humano ao longo do processo sócio-histórico, mas o Estado é o gestor dos interesses da burguesia e nunca estará confortável em uma sociedade capitalista com essa lógica socialista (SAVIANI, 2011) pois prioriza o desenvolvimento econômico que tem por finalidade a expansão/acumulação do capital.

Sabemos que não esgotamos as análises sobre este assunto, contudo, esperamos que o estudo apresentado tenha relevância para a categoria docente e para todos que se preocupam com uma educação pública comprometida com a formação de qualidade capaz de oferecer acesso universal ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Giovanni Antonio Pinto. **Reestruturação produtiva e crise do sindicalismo no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas: SP, 1998.
- ANJOS, Ricardo Eleutério dos; DUARTE; Newton. A teoria da individualidade para si como referência à análise da educação escolar de adolescentes. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 115-132, Set/Dez, 2017. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4183/PDF>. Acesso em: 07 jan. 2022.
- ANPPREV. **Reforma administrativa**: Comissão Especial aprova a PEC 32/2020. 24 set. 2021. Disponível em: <https://anpprev.org.br/anp/conteudo/artigo/comissao-especial-aprova-a-pec-32-2020/12014>. Acesso em: 02 abr. 2022.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ARAÚJO, Renan. **O novo perfil do metalúrgico do ABC**: um estudo sobre o trabalho e o modo de vida “*just-in-time*” do metalúrgico jovem-adulto flexível (1992-2008). Campo Mourão: Fecilcam, 2012.
- BARBOSA, Marina. Brasil perdeu 1,19 milhão de empregos formais no primeiro semestre. **Correio Braziliense**. 28 jul. 2020. Disponível em: https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/economia/2020/07/28/internas_economia,876128/brasil-perdeu-1-19-milhao-de-empregos-formais-no-primeiro-semester.shtml. Acesso em: 17 jan. 2021.
- MOVIMENTO PELA BASE. **BNCC na sala de aula guia de orientações para professores sobre a Base Nacional Comum Curricular**. 14 jul. 2020. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2020/01/Guia-digital-BNCC-na-sala_2019_12_vFinal-1.pdf. Acesso em: 23 dez. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. [Texto atual]. Disponível em: <https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:constituicao:1988-10-05;1988>. Acesso em: 23 dez. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 3. versão revisada - definitiva. Brasília, DF: Mec, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 dez. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 31 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 10 fev. 2022.

CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR, Roberto. **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR, Roberto. (Orgs). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p.13-39.

CARVALHO, Maria João de; LOUREIRO, Armando. As plataformas informáticas na organização escolar: modernização ou burocratização? **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 11, p. 01-19. 2021. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1555/1006>. Acesso em: 22 dez. 2021.

CHESNAIS, François. Mundialização: O capital financeiro no comando. **Outubro Revista**. ed. 5. 2001. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-5-Artigo-02.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2022.

CIERVO, Tassia Joana Rodrigues; SILVA, Roberto Rafael Dias da. A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.2, p. 382-401 abr./jun. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/38834/29020>. Acesso em: 08 jan. 2022.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Consequências práticas da BNCC e da reforma do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.12, n. 23, p. 413-425, jul./out. 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/901/pdf>. Acesso em: 11 set. 2021.

CNE. **Diretrizes Gerais sobre aprendizagem híbrida**. 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=227271-texto-referencia-educacao-hibrida&category_slug=novembro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 fev. 2022.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO Eduardo Henrique Lacerda. Educação profissional e a reforma do ensino médio: Lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000401633. Acesso em: 11 set. 2021.

COSTA, Raquel da; MOLINA, Adão Aparecido. **Estado, políticas de educação e ensino: em debate a base nacional comum curricular (2015-2017)**. Campo Mourão: FECILCAM, 2021.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, MEC- UNESCO, 1997. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 09 abr.2021.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, Ligia Márcia; DUARTE, Newton. (Orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ESCOLA DIGITAL PROFESSOR. **RCO+AULA** [s.d.] a. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/rco_mais_aulas. Acesso em: 12 jan.2022.

ESCOLA DIGITAL PROFESSOR. **Redação Paraná** [s. d.] b. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/redacao_parana. Acesso em: 12 jan. 2022.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sonia da Cunha; BARROS, Ana Teresa Fernandes. Professor readaptado: a precarização do trabalho docente e o adoecimento. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP, V. 22, n. 2, p. 281-290, mai/ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Fp3LN9tv4Ym9QfpV8dfGyLS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 31 jan. 2022.

FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão; SEMZEZEM, Priscila. Políticas sociais sob o capitalismo monopolista: rebatimentos no ensino superior brasileiro e na formação docente. *In*: ARAÚJO, Renan (Org.). **Trabalho e educação: os dilemas do ensino público no Brasil**. Curitiba: CRV, 2018. p. 15-31.

FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão; SEMZEZEM, Priscila; GOTARDO, Cleissiane Aguido. Las funciones de la escuela secundaria brasileña en el contexto del ajuste neoliberal y de la crisis del capital. **Revista Paradigma** (Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020), Vol. XLI, p. 730-751, jun. 2020. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/809/808>. Acesso: 9 ago. 2021.

FILGUEIRAS, Vitor; ANTUNES, Ricardo. Plataformas digitais, uberização do trabalho e regulação no capitalismo contemporâneo. *In*: ANTUNES, Ricardo (Org). **Uberização, trabalho e indústria 4.0**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020, p. 59-78.

FILGUEIRAS, Vitor Araújo. As promessas da reforma trabalhista: combate ao desemprego e redução da informalidade. *In*: KREIN, José Dari; OLIVEIRA, Roberto Vêras de; FILGUEIRAS, Vitor Araújo (Orgs). **Reforma trabalhista no Brasil: promessas e realidade**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2019, p.13-52.

FONTES, Virginia. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. **Marx e o Marxismo**. v.5, n.8, jan/ jun 2017. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/220>. Acesso em: 29 dez. 2020.

FONTES, Virgínia. **Sociedade civil empresarial e a educação pública – qual democracia?** XXII Encontro Estadual do Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial do Estado de São Paulo. 2018. Disponível em: http://www.grupodetrabalhoeorientacao.com.br/Virginia_Fontes/artigos/Sociedade-civil-empresarial-e-a-educacao-publica.pdf. Acesso em: 25 abr. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e Profissionalização do Educador: Novos desafios. In: GENTILI, P; SILVA, T. T. da. (Orgs). **Escola S.A. – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996, p. 75-105.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GESTÃO EM FOCO. **Gestão Escolar e Legislação Educacional**. Unidade 3 – Documentos Gerais e Escolares: o Papel do Diretor e da Secretaria Escolar. 2017, p.13. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/gestao_em_foco/legislacao_escolar_unidade3.pdf. Aceso em: 22 dez. 2021.

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo :Atlas, 2002.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1992.

GONSALES. Marco. Indústria 4.0: Empresas plataformas, consentimento e resistência. In: ANTUNES, Ricardo (Org). **Uberização, trabalho e indústria 4.0**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020, p.125-137.

GRAHAM, Mark; ANWAR, Mohammad Amir. Trabalho digital. In: ANTUNES, Ricardo (Org). **Uberização, trabalho e indústria 4.0**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020, p. 47-58.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2008a.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008b.

INSTITUTO AYRTON SENNA - IAS. **AS10 COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC E AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS**. 2020. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/hub-socioemocional/instituto-ayrton-senna-as-10-competencias-gerais-da-bncc-e-as-competencias-socioemocionais.pdf?utm_source=site&utm_medium=hub-socioemocional. Acesso em: 08 jan. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD. **Desemprego**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 29 dez. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil**. 03 dez. 2019. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em: 16 ago.2021.

ISTO É. **Lucro ajustado da Somos Educação cresce 31,3% e atinge 45,5 milhões no primeiro tri**. 15 mai. 2019. Disponível em: <https://istoe.com.br/lucro-ajustado-da-somos-educacao-cresce-313-e-atinge-r-455-milhoes-no-1o-tri/> Acesso em: 12 set. 2021.

KREIN, José Dari; OLIVEIRA, Roberto Vêras de. Os impactos da Reforma nas condições de trabalho. *In*: KREIN, José Dari; OLIVEIRA, Roberto Vêras de; FILGUEIRAS, Vitor Araújo. (Orgs). **Reforma trabalhista no Brasil: promessas e realidade**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú,2019, p. 127-155.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 jul. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.** V.38, nº 139, p.331-354, abr.-jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 dez.2021.

LAZZARESCHI, Nôemia; GRAGLIA, Marcelo Augusto Vieira; HUELSEN, Patricia G.V. As formas de resistência dos trabalhadores no contexto da indústria 4.0 e da inteligência artificial. **Argum.**, Vitória, v.13, n.2, p. 193-207, maio/ago.2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/27875/23918>. Acesso em 13 set. 2021.

LEHER, Roberto. Estado, Reforma administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. **Germinal: Marxismo e Educação em debate.**, Campinas, v. 13, n.1, p. 9-29, abr.2021. Acesso em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43851>. Acesso em: 06 ago. 2021.

LYOTARD, Jean François. **A condição pós-moderna**. 12ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MACAIA, Amanda Aparecida Silva; FISCHER, Frida Marina. Retorno ao trabalho de professores após afastamentos por transtornos mentais. **Saúde e Sociedade**, São

Paulo, v. 24, n. 3, p. 841-852, 2015. Disponível em: 104880-Article Text-184296-1-10-20150925.pdf. Acesso em: 03 jan. 2022.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 14, n. 24, p. 45-59, jan./jun. 1996.

MOREIRA, Jane Alves da Silva. Reformas educacionais e políticas curriculares para educação: prenúncios e evidências para uma resistência ativa. **Germinal: Marxismo e Educação em debate.**, Salvador, v.10, n.2, p. 199-213, ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/27355/16674>. Acesso em 28 ago. 2021.

MOTTA, Vania; EVANGELISTA, Olinda; CASTELO, Rodrigo. Determinações do capital, empresariamento e educação pública no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em debate.**, Campinas, v. 13, n.1, p.1-8, abr.2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44475>. Acesso em: 09 ago.2021.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr./jun. 2017.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **Configuração histórica e mudanças da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, Eurenice. **Toyotismo no Brasil: desencantamento da fábrica, envolvimento e resistência**. 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2004.

OLIVEIRA, Ramon de. Empregabilidade e competência: conceitos novos sustentando velhos interesses. **Trabalho & Educação**. nº 5, p. 50- 63, jan.-/jun. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9147/6571>. Acesso em: 04 abr. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação, Grupo de Recursos Humanos Setorial. **Instrução normativa n. 02/2007** – GRHS/SEED (2007). Disponível: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao022007grhsseed.pdf. Acesso em: 03 jan. 2022.

PARANÁ. **Lei n. 6174/70 de 16 de novembro de 1970.** Estabelece o regime Jurídico dos funcionários civis do Poder Executivo do Estado do Paraná. Disponível: <http://sindafep.org.br/images/stories/Arquivos/pdf/estatutoservidor.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2022

PERRENOUD, Philippe. **Construindo as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, Deribaldo. **Educação e precarização profissionalizante:** crítica à integração da escola com o mercado. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

SANTOS, Ariovaldo de Oliveira. A sociologia e os limites do “senso comum” em Gramsci e Heller. **Revista RBBA-** Revista Binacional Brasil Argentina: diálogo entre as ciências. Vit. Da Conquista, Bahia, Brasil/ Santa Fe, Santa Fe, Argentina, vol. 10, nº 2, p. 93-107, dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/9879/6295>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermerval. **Pedagogia histórico- crítica:** primeiras aproximações. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SEED/PR. **Minuta de instrução.** 2013. Disponível em: https://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/cornelio/instrucoes/orientacao_registro_classe_online.pdf. Acesso em: 11 jan.2022.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. Os arautos da reforma e a consolidação do consenso: anos 1990. In: SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SMITH, Adam. **A riqueza das Nações:** investigação sobre sua natureza e suas causas. 2.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

SOMOS EDUCAÇÃO. **Quem somos.** [s. d.]. Disponível em: <https://www.somoseducacao.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 12 set.2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas S.A., 1987.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: Um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. In: TUMOLO, Paulo Sergio (Org). **Trabalho, capital e formação da classe trabalhadora** [recurso eletrônico]. Florianópolis: Editora Em Debate/UFSC, 2019.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n.

28, p. 24-36, jan./abr. 2005. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2020.